



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
en langue française

Option: Didactique

**Le développement de la compétence rédactionnelle via le projet
pédagogique chez les étudiants du tronc commun sciences
économiques de l'Université de Mascara**

Présentée et soutenue publiquement par :

Tamba Oumria

Les membres du jury

Présidente	Mehadji Rahmouna	Professeur	Université d'Oran2
Rapporteur	Sebane Mounia	Professeur	Université de Mascara
Examineur	Fari Bouanani Gamal El Hak	Professeur	Université de Naama
Examinatrice	Hamidou Nabila	Professeur	Université d'Oran2
Examinatrice	Bensekat Malika	Professeur	Université de Mostaganem
Examinatrice	Mimouni Dounia	Professeur	Université d'Oran 2

Année universitaire : 2018-2019

Dédicaces

Mon père Daho, tu as toujours été ma source d'inspiration, d'assurancemon repère dans la vie.

Je ne saurais, en quelques lignes, parler du mérite qui te revient dans la réussite de mes études.

Ma mère Yamina, aucun hommage ne pourra traduire ma gratitude. Merci pour toutes les peines que tu t'es données pour moi et pour mes enfants aux moments où ton état de santé ne te le permettait pas.

Mon époux Halim, sans ton soutien permanent et tes sacrifices, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Mes enfants Farouk, Mohamed et Aymen, je suis désolée de ne pas avoir été disponible tout le temps.

Mon frère Omar, ma sœur Nadia, Merci pour votre soutien.

Mimi , Imène ,mes chers neveux, je pense à vous toujours .

Ma sœur Aicha, je ne t'oublierai jamais Repose en paix

Remerciements

Je tiens à remercier tout spécialement ma directrice de thèse Professeur Sebane Mounia qui a bien voulu , en m'encadrant , mettre à ma disposition sa compétence, ses précieux conseils ainsi que sa large expérience.

Je ne saurais trop remercier les membres de jury qui ont consacré un temps, combien précieux, eu égard à leurs obligations professionnelles et scientifiques, à la lecture et à l'évaluation de ce travail de recherche.

Je remercie également Professeur Isabelle Delcambre de l'Université Lille 3 et les membres du laboratoire Théodile pour l'accueil chaleureux qu'ils m'ont réservé et leurs orientations qui m'ont été d'un grand intérêt durant mes stages.

Les étudiants du tronc commun sciences économiques de la promotion 2013-2014 ont apporté une remarquable contribution à la réalisation de cette recherche et que je ne saurais sous-estimer, qu'ils en soient remerciés.

La mise en forme de ce travail sur le plan technique doit beaucoup au dévouement de Mr Bakhiche Mohamed Amine , Mr Boukourou Saleh eddine ,et Mr Ali Mezeghrani qui méritent à ce titre tous mes remerciements.

J'exprime une reconnaissance particulière à mes collègues et à mes étudiants qui m'ont soutenue moralement tout au long de la préparation de ce travail de recherche.

Sommaire

Introduction générale.....	02
Première partie : Cadre conceptuel.....	09
Deuxième partie : Cadre méthodologique	128
Conclusion générale.....	251
Bibliographie.....	257
Annexes.....	271

Introduction générale

Introduction générale

La présente thèse intitulée « Développement des compétences rédactionnelles via le projet pédagogique chez les étudiants du tronc commun sciences économiques » s'inscrit dans la problématique du français sur objectifs spécifiques FOS. Elle traite des difficultés liées à l'enseignement / apprentissage de la langue notamment au département des sciences économiques, des facteurs qui en sont responsables et des dispositifs à mettre en place pour pallier à cette situation. Cet objectif va dans la continuité des recherches menées par Mangiante et Parpette (2012) et de Lehman (1993).

Ce travail de recherche, est né des réalités du terrain ; il véhicule une réflexion qui tente de répondre aux préoccupations d'une enseignante de langue au département des sciences économiques de l'Université de Mascara.

Nos premières impressions au sujet des difficultés qui entravent l'enseignement du français dans cette filière, sont confirmées par une pré enquête¹ menée auprès des étudiants du tronc commun de la filière. Une première question risque alors de remettre en cause l'enseignement des sciences économiques en français :

Comment concevoir un enseignement de spécialité en langue étrangère à des étudiants qui éprouvent des difficultés en cette langue ?

Partant du postulat que l'étudiant en question peut parvenir à communiquer avec son enseignant à l'oral, nous nous sommes interrogées sur sa compétence rédactionnelle dans le contexte de sa spécialité. Il s'agit d'une compétence fondamentale et incontournable qui conditionne le succès de sa formation académique et professionnelle. Comment peut-il donc investir toutes les ressources disponibles pour formuler des idées, exposer un point de vue voire analyser une situation?

La majorité des étudiants que nous avons interrogés sur ce sujet avouent sans hésiter qu'ils éprouvent des difficultés à rédiger un texte si simple soit-il. Les réponses collectées des enseignants enquêtés rejoignent à leur tour les affirmations des étudiants.

¹ Une pré enquête a été menée au département des sciences économiques auprès des étudiants du tronc commun pour les besoins de la présente recherche.

À partir de ce constat de départ, deux questions s'imposent d'emblée : 1-Le profil d'entrée des étudiants leur permet-il de répondre aux besoins rédactionnels relatifs à leur formation scientifique en langue étrangère?

2- Les méthodes d'enseignement utilisées à l'université sont-elles adaptées aux besoins et aux profils des étudiants ?

Les résultats de la pré enquête ont aboutit aux réponses suivantes :

1-Sur le plan linguistique : Des insuffisances sur le plan lexical, syntaxique et orthographique entravent le développement des aptitudes rédactionnelles des étudiants.

2-Sur le plan méthodologique, l'autonomie préconisée par les enseignants est perçue par les étudiants, comme une absence de prise en charge de leurs difficultés : « Les profs ne font rien, ils veulent que l'étudiant fasse le cours, ils nous donnent jute les mots clé et quelques références, bref, je comprends rien..... » ce qui sous entend : «Nous sommes livrés à nous même, face à des problèmes que nous ne pouvons résoudre par nos seuls moyens, sans l'assistance des enseignants » .

Ces affirmations nous laissent penser que les étudiants ont une conception erronée de l'autonomie, en l'assimilant à un sous-encadrement , voire à un abandon. Les enseignants à leur tour, affirment à travers leurs réponses que l'autonomie est une aptitude qui s'installe d'elle-même, d'une manière naturelle chez l'apprenant, sans qu'elle fasse l'objet d'un enseignement progressif ou planifié, ce qui s'oppose à la position de Hollec (1996 :13) qui avance à ce propos que :

« Une autonomie pédagogique est nécessaire pour l'apprentissage de langue de spécialité. Elle est préconisée dans le but de permettre à l'apprenant de prendre en main ses apprentissages à travers la reconstitution des cours magistraux dispensés en français ».

L'autonomie nécessite donc une approche pédagogique bien déterminée dans notre contexte d'étude dans le sens où l'apprentissage du français économique, ne se limite pas à l'explication ou à la traduction de mots clé. Il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition de termes de spécialité. Apprendre une langue de spécialité, c'est surtout apprendre à produire dans cette langue un discours scientifique à l'oral et à l'écrit.

Cet apprentissage, qui ne peut donc se réduire à l'apprentissage d'un lexique, va au delà de la mémorisation des termes techniques relatifs à la spécialité. La mise en texte, l'articulation, les techniques d'expression, la conjugaison et les valeurs des temps doivent être intégrés dans des activités d'apprentissage pour permettre à l'étudiant des filières scientifiques de produire dans différentes situations, il y a donc lieu de le doter de tous les moyens linguistiques nécessaires à la réalisation d'une production écrite voire un texte de spécialité. Nous avons tenté dans le cadre de cette recherche de concevoir un programme d'enseignement à travers lequel on présente et le contenu à apprendre et les méthodes d'enseignement adaptées à la situation.

Pour ce faire, le recensement des besoins linguistiques des étudiants devient nécessaire, afin de leur permettre de produire à l'écrit dans leur domaine de spécialité. Ces besoins se transforment dès lors en objectifs de formation à travers une démarche qui s'inscrit dans la logique du Français sur Objectifs Spécifiques désormais FOS . Cependant, cette démarche qui permet d'atteindre des objectifs précis, limités à des besoins précis, reste en deçà des objectifs d'un enseignement universitaire car l'université ne vise pas encore la formation professionnelle des étudiants.

De ce fait, la formation universitaire de spécialité ne saurait s'accommoder d'un enseignement qui dispense des savoir-faire détachés de leur contexte théorique. Elle peut certes, prendre en charge des besoins de formation urgents, ciblés et limités mais sa vocation première reste celle d'initier les étudiants à l'innovation, à la créativité et à l'esprit critique.

De plus, les fonctions que les étudiants sont appelés à exercer à l'issue de leurs études exigent des compétences rédactionnelles qui vont au delà d'une simple répétition où reproduction de ce qu'ils ont appris. Ils doivent en revanche posséder un niveau de maîtrise de langue susceptible de leur permettre de faire face à des situations imprévues, voire inédites. L'objectif est donc de former des étudiants capables d'inventer des solutions aux problèmes rencontrés grâce à ceux qu'ils ont appris, et surtout grâce à la manière dont ils ont appris.

Cette démarche se distingue donc certes, par ses contenus, mais aussi par ses formes. Sa mission est de former des intelligences capables de comprendre le possible et de faire

reculer les limites de l'impossible.

Si l'état des lieux, révélé par l'enquête de départ a mis à nu les insuffisances linguistiques et méthodologiques chez les apprenants, il serait arbitraire à notre sens de les traiter en se contentant d'un programme destiné à combler les lacunes d'ordre linguistiques.

Dans l'enseignement des langues, c'est la rédaction qui constitue la phase d'application et donc d'intégration des savoirs. La rédaction permet à l'apprenant de mettre en œuvre tous les savoirs linguistiques construits lors des différentes séquences d'enseignement via une démarche socio-cognitiviste qui s'étale sur trois phases à savoir : Comprendre, apprendre, appliquer.

Si les deux premières étapes permettent de construire un savoir et de le stabiliser, la troisième étape permet son appropriation définitive par l'apprenant. C'est en utilisant le savoir construit, dans des situations diverses et inhabituelles, que l'apprenant fournit la preuve qu'il a intégré ce nouveau savoir à sa structure cognitive.

Ce sont donc les compétences rédactionnelles qui permettent d'évaluer les niveaux de maîtrise d'une langue et c'est la raison pour laquelle notre projet de recherche s'est focalisé sur le processus de développement des compétences rédactionnelles, partant du fait qu'en améliorant les productions écrites, on améliore les capacités de maîtrise de la langue.

Mais, comment y arriver dans le cas précis des étudiants du tronc commun en sciences économiques, qui, comme nous l'avons constaté au début de notre recherche présentent des insuffisances linguistiques et n'arrivent pas de ce fait, à assimiler les cours qui leur sont dispensés ? C'est l'objet de notre problématique qui se formule ainsi:

Comment développer des compétences rédactionnelles et communicatives chez les étudiants qui ont un input inférieur au profil d'entrée à la faculté des sciences économiques ?

Deux facteurs seraient à notre sens susceptibles de pallier à la situation à savoir :

H1 : Agir sur le facteur de motivation des apprenants via des méthodes basées sur la mise en place de la pédagogie de projet.

H2 : Offrir aux étudiants un espace de créativité et d'autonomie pédagogique durant leurs apprentissages linguistiques.

Nous avons été guidés dans le choix des hypothèses par le fait que la pédagogie du projet s'inscrit selon les instructions officielles² dans une « logique socialisante qui favorisent les apprentissages en groupe »(instructions officielles :2000 :02). Proulx affirme également que « le projet offre un sens aux activités proposées qui permettent à l'élève de définir ses besoins en langue, de s'impliquer, de s'investir, de solliciter son entourage, d'utiliser des ressources pédagogiques et de faire des recherches pour réaliser son projet » (2004 :06).

Si la démarche du projet pédagogique est utilisée dans l'enseignement secondaire, elle n'a jusqu'à présent fait l'objet d'aucune application dans l'enseignement supérieur. Celles-ci se limitent selon les enseignants enquêtés aux apprentissages linguistiques, délaissant l'initiation à la créativité, à l'innovation et au développement de l'autonomie pédagogique, faute de moyens, de temps et d'effectif adéquat.

C'est dans ce contexte que cette présente recherche s'inscrit en tentant d'assurer une transition entre un apprentissage via le projet pédagogique au lycée et un apprentissage autonome à l'université et en proposant une démarche pédagogique basée sur les besoins rédactionnels des étudiants du tronc commun sciences économiques.

Nous nous sommes inspirées dans la conception du programme des travaux de Parpette et Mangiante (2015), des théories d'apprentissage par projet de Proulx (2004) et des travaux de Delcambre (2012) en didactique de l'écrit.

Notre cadre conceptuel s'articulera autour de trois concepts théoriques clé qui s'étalent sur six chapitres présentés sous un ordre progressif en commençant par le projet pédagogique au secondaire, ses acteurs , sa dimension didactique, sa progression, et les concepts clé qui le sous-tendent dans les deux premiers chapitres.

Le troisième chapitre présente le projet pédagogique au secondaire et les documents officiels qui décrivent la démarche à suivre.

² La réforme du système éducatif algérien de 2004

Quant au quatrième chapitre, on y traite la notion de l'écrit d'une manière générale, la production écrite en tant que situation d'apprentissage, ses exigences et les problèmes liés à l'écrit.

Les derniers chapitres de la partie conceptuelle aborderont l'enseignement du Français de Spécialité désormais FLS et le français sur objectifs spécifiques FOS aux départements scientifiques entre son ancrage théorique, la stratégie d'enseignement et la réalité du terrain.

Notre cadre méthodologique commence par une présentation du contexte de l'expérimentation, la description du profil des participants, et les critères à partir desquels ils ont été retenus pour l'expérimentation. Nous présenterons également le matériel expérimental utilisé à savoir: Les fiches d'observation, les fiches de suivi, les questionnaires, et les productions écrites collectées à partir des trois expériences. Enfin, nous exposerons les étapes de la progression de l'expérimentation suivies des résultats obtenus et de leurs interprétations.

Le dernier chapitre du cadre méthodologique est consacré aux propositions didactiques et perspectives de recherche. Nous y proposerons des remédiations susceptibles de prendre en charge les difficultés liées à la production en langue de spécialité à partir des résultats auxquels nous sommes parvenus.

Ces perspectives de recherche s'inscrivent dès lors dans le contexte du Français Sur Objectifs Universitaires désormais FOU tout en l'articulant avec la didactique du Français Langue Etrangère et le Français sur Objectifs Spécifiques en contexte universitaire algérien.

Le travail se termine par une conclusion générale.

Première partie : Cadre conceptuel

Chapitre 01 :
Le projet pédagogique

Chapitre 1 : Le projet pédagogique

1.1. Définition

Dans le langage courant, le terme « projet » désigne « le but à atteindre » en respectant certaines contraintes (moyens, durée...) et signifie selon Cuq (2003) « une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate pour atteindre celui-ci » (pp : 55-56). Le projet est également défini comme une seule logique d'actions pour la réalisation d'un objectif. Massacret (2006) précise que c'est « un ensemble cohérent d'actions planifiées dans un cadre institutionnel, un fonctionnement et une durée déterminée » (p : 26).

Le projet est donc une façon de gérer l'espace, la classe et l'apprentissage pour élaborer un produit écrit ou oral comme : écrire un conte, réaliser un catalogue touristique, réaliser un reportage sonore pour défendre une cause ou écrire une pièce théâtrale Programme officiel(2005)³.

Selon Mérieu « apprendre relève d'un processus qui nécessite d'abord la présence d'un projet individuel ou collectif » (1984 : 64).

Le projet peut être individuel, mais est souvent collectif dans le contexte scolaire afin d'initier les apprenants aux biens fondés du travail collectif, c'est dans une dimension socio-constructiviste que le projet pédagogique intervient en véhiculant ces finalités. Il se subdivise en séquences Chaque séquence permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage et d'identifier un nombre de savoirs et de savoir-faire définis. Synteta (2001) définit l'apprentissage par projet via le modèle proposé ci-dessous :

1. Des expériences d'apprentissage qui engagent les apprenants dans des projets complexes et concrets à travers lesquels ils développent et appliquent des compétences et des connaissances.
2. Une orientation vers des sources d'informations et des disciplines variées pour résoudre leurs problèmes.
3. Identification et formulation des objectifs d'apprentissage.

³ Programme officiel de 2005

4. La gestion et la manipulation des ressources à travers les expériences vécues et les situations proposées.

Selon Mucchielli (2016), pour qu'une situation d'apprentissage puisse être considérée comme un réel projet, il faut qu'elle réponde aux critères suivants :

1. Se présente sous la forme d'une production suffisamment concrète.
2. S'étende sur une durée déterminée.
3. Mobilise le groupe pour que chacun puisse y contribuer dans la mesure de ses moyens.
4. Fédère un nombre aussi important que possible de savoirs, pour que les apprentissages dont il s'agit soient identifiables.

De ce fait, l'auteur souligne l'importance d'une transposition didactique Chevalard (1985) dans la conception des situations d'apprentissages d'ordre linguistiques et méthodologiques dans le cadre du projet pédagogique.

1.2. Les acteurs du projet pédagogique

Dans la pédagogie par projet, l'apprenant est amené à être un acteur-auteur de son apprentissage. Il va décider de la nature du projet, du sujet à exploiter, des moyens à envisager et va assumer la responsabilité de sa réussite ou de son échec. L'apprenant dès lors peut présenter différents profils, suivant le modèle de Proulx (2004) :

- **Un mandataire:** qui s'engage à bien mener le projet, il identifie les objectifs généraux et se fixe des objectifs individuels.
- **Un participant:** qui est présent, ponctuel, celui qui persévère dans l'accomplissement de ses tâches, connaît son rôle, ses responsabilités et s'en acquitte, il veille à mener son projet à terme pour en tirer satisfaction.
- **Un collaborateur:** qui agit de façon interactive, aide ses pairs et est attentif, ouvert aux suggestions de ses pairs. Il fait concorder ses centres d'intérêts avec ceux des autres camarades, relance sa motivation en permanence et soutient les résultats du projet de chacun. Ce qui implique de bonnes habilités interpersonnelles.

1.3. Les dimensions didactiques du projet pédagogique

La nécessité de prendre en charge toutes les catégories d'élèves est l'un des premiers objectifs du projet pédagogique.

Partant de ce principe, on comprend que dans une logique d'apprentissage par projet, chacun des apprenants doit se mesurer à des obstacles bien que parfois surmontables mais qui nécessitent de la part de l'apprenant une mobilisation de ses connaissances, aptitudes et compétences. Une mobilisation déclenchée et soutenue par sa motivation et sa volonté de bien faire.

1.4.1. La dimension sociale

1.4.1. La dimension sociale : l'entraide, la solidarité et l'échange

La « perspective actionnelle » du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL⁴ (2001) se donne comme finalité la formation d'un « acteur social ». Elle amène donc à considérer le « projet pédagogique » comme cadre fédérateur des apprentissages compte tenu du statut qu'il donne à l'apprenant en tant qu'acteur social de son apprentissage à part entière. Elle vise à développer sa capacité d'écoute mutuelle, son esprit d'entraide et son travail collaboratif durant l'accomplissement des tâches pédagogiques.

Le principe de coopération, de co-évaluation intègre d'emblée l'apprenant dans la vie sociale. L'apprenant se trouve dans la nécessité de transférer ses préoccupations scolaires vers son entourage familial pour pouvoir faire ses devoirs. Cette manière d'apprendre en interagissant avec l'environnement extra scolaire s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste⁵. Vygotsky (1979) affirme dans ce sens que

« Le sujet construit avec la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut s'approprier pour son propre compte. Le médiateur joue alors un rôle important en s'intercalant entre le sujet et cette appropriation pour faciliter l'intériorisation

⁴ CECRL :Cadre Européen Commun de Langue.

⁵ Le socioconstructivisme qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs .

et l'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement de fonctions psychiques » (1979 :25).

Par ailleurs, pour étayer ses propositions, Vygotski(1979) suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "zone proximale de développement " laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui.

Cette nouvelle approche centrée sur l'apprenant, consiste à développer sa personnalité et le pousse à assumer son rôle d'acteur-auteur de son d'apprentissage. Cette finalité amène à considérer le « projet pédagogique » comme une activité de référence dans la mesure où il engage par définition les apprenants comme des acteurs sociaux de leur propre projet dans un espace et un temps déterminé.

1.3.2. La dimension comportementale

L'apprentissage par projets est un modèle qui se distingue de l'enseignement traditionnel dans la mesure où il est centré sur l'apprenant et son projet. Ce dernier à l'opportunité de travailler en autonomie pour construire ses connaissances, il se trouve en effet en situation de résolution de problèmes.

Les buts que l'apprenant se fixe ainsi que les découvertes qu'il fait à travers les interactions avec son environnement lui servent de repères Collins et al (1989).

Le mérite de la pédagogie du projet est, pour les apprenants, de concilier le besoin d'activité avec la persévérance. Le fait que la satisfaction ne soit pas immédiate, permet aux élèves de persévérer et d'anticiper, estimer et gérer le temps nécessaire à chaque tâche pédagogique et apprendre à respecter les échéances.

1.3.3. Dimension didactique

Le projet amène l'élève à identifier ses problèmes et les diviser en sous problèmes, et à formuler à partir de ses besoins, des objectifs d'apprentissage. La réalisation du projet pédagogique fait appel à l'effort personnel de l'apprenant et à son potentiel créatif pour pouvoir réussir ses différentes étapes à savoir:

1-Identifier la nature du projet de recherche.

- 2-Initier à la recherche en formulant des questions d'investigation.
- 3-Collaboration et articulation avec le travail des autres participants.
- 4-Effectuer un Feed Back⁶ d'une manière cyclique.

1.4. Les exigences de la mise en place du projet pédagogique

1.4.1. Du côté de l'enseignant

Le profil de l'enseignant exigé par la pédagogie du projet est celui d'un motivateur, un conseiller, un médiateur. Il doit faire preuve de compétences, d'autonomie Hollec(1982) et d'autorité pour pouvoir gérer ses apprenants dans leurs tâches pédagogiques. Ses compétences professionnelles s'organisent autour de quatre axes:

1. Des compétences disciplinaires.
2. Des compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage.
3. Des compétences d'animation de groupes en classe.
5. Des compétences à utiliser le numérique.

Selon Puren (2011), l'enseignant se doit d'être un ingénieur, un concepteur de dispositifs didactiques. « Un enseignant devrait orchestrer un projet en plus ou moins de séquences, de scénario qui peuvent successivement être subdivisés en petites étapes » (2011 :11). Il doit donc réfléchir en permanence à créer des situations qui feront émerger les capacités créatrices de ses apprenants. Le programme officiel, définit également le rôle de l'enseignant en présentant ses différentes interventions pédagogiques comme suit :

- « 1-Organiser l'espace de la classe et gérer le temps en fonction des activités prévues.
- 2-Prendre en compte le rythme d'apprentissage des apprenants .
- 3- Utiliser de façon appropriée les supports, et les divers outils d'aides (le tableau, des documents écrits et audiovisuels...
- 4-Adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités (postures, place, interventions orales, vérification des consignes, etc.)

⁶ Feed back :mot en anglais qui signifie rétroaction.

4-Exploiter les erreurs pour déclencher les apprentissages.

5-Gérer des modalités pédagogiques différentes en fonction de l'hétérogénéité du niveau des apprenants » (2008 :23).

De ce fait, l'enseignant se trouve, dans le cadre d'un enseignement par projet dans l'obligation de prendre en charge toutes les catégories d'élèves en réajustant sa méthode en permanence en fonction de leur niveau. Il s'agit dans ce sens d'une transposition didactique omniprésente dans les préparations de l'enseignant et dans ses pratiques pédagogiques, celle-ci est considérée comme le facteur clé de la réussite de l'enseignement Legacé (2013).

L'enseignant peut être confronté à deux catégories d'élèves : La Première concerne ceux fortement motivés et qui manifestent une volonté à aller jusqu'au bout, quant à la deuxième catégorie , elle représente ceux qui éprouvent des difficultés à assimiler les notions les plus élémentaires et qui se coincent à la moindre difficulté. Le savoir faire de l'enseignant se dévoile lors de la prise en charge de la deuxième catégorie, tel que préconisé par Lieury (1967) qui affirment que : « ce qui s'accroche partout, et se trompent sur tout, ce qui sont sujet à perdre courage et à désespérer, ce sont ceux qu'il faut aider » (1967 :13).

L'enseignant doit être libéré, de ce fait, des contraintes imposées par les directives pour pouvoir assurer ce rôle. Son choix des contenus de cours, d'outils pédagogiques et de sa méthode d'enseignement ont des répercussions sur les résultats obtenus .Et ce, par le biais d'une diversité de modèles d'apprentissage adaptés aux besoins des apprenants, à leurs aptitudes hétérogènes, et leurs intérêts divergents.

Il s'agit de l'autonomie de l'enseignant qui s'oppose, à la vision d'un système d'éducation standard où les contenus et méthodes d'enseignement sont déterminés par le ministère de l'éducation. Cette autonomie permet d'enrichir l'offre en déployant une variété de stratégies alternatives.

Cependant, il est à noter que ce facteur d'autonomie chez les enseignants est étroitement lié à celui de la responsabilisation. Cette dernière réside dans la confrontation des résultats obtenus avec les critères fixés en fin du processus d'apprentissage. Le bilan est suivi d'une récompense ou d'une sanction. Selon de

nombreuses études internationales OCDE⁷, lorsque ces deux principes sont appliqués conjointement (autonomie et responsabilisation), ils deviennent des facteurs clés dans l'atteinte de bons résultats scolaires.

1.4.2. Du côté de l'apprenant

Pour assurer une bonne mise en place du projet pédagogique, beaucoup de paramètres doivent être pris en considération à savoir :

- Le sexe: les garçons n'ont pas forcément les mêmes centres d'intérêt que les filles, leurs habitudes peuvent diverger.
- Le niveau intellectuel et les capacités cognitives : On ne s'adresse pas de la même manière à une classe de primaire qu'à une classe universitaire.

Les exigences de la mise en œuvre du projet pédagogique varient d'un cycle à un autre dont la part d'autonomie accordée est déterminée par la nature du projet proposé. Les contenus de nature pédagogiques programmés au cycle primaire, moyens et secondaire sont adaptés aux capacités cognitives des apprenants en question.

Quant au cycle universitaire, ce sont les projets de nature professionnelle qui pourraient convenir aux étudiants et répondre à leurs préoccupations et à leurs attentes.

Pour qu'un projet pédagogique puisse générer des apprentissages, il est nécessaire de concevoir des situations bien que complexes, mais surmontables, des thèmes traitables, et des leçons assimilables, il s'agit de prendre en considération leurs prédispositions cognitives et de s'interroger sur la faisabilité du projet avant de le mettre en place.

Le projet doit s'inscrire dans ce qui est réalisable, c'est à dire ce que peut apprendre l'élève par ses propres moyens ou avec l'aide d'un tuteur. Un projet trop ambitieux exigerait des efforts qui risquent d'être infructueux, La majorité des auteurs

⁷ Les niveaux d'autonomie pédagogique varient beaucoup d'un pays à l'autre. Les évaluations PISA⁷ de l'OCDE⁷, réalisées tous les trois ans, évaluent cette autonomie.

tels que Perrenoud (1993) affirment, que l'insuccès est un facteur de découragement, de démotivation.

A l'inverse, la réussite décuple la volonté de l'apprenant et l'envie d'aller jusqu'au bout c'est à dire de mener un projet à son terme est soutenue par les premiers succès enregistrés. Plus l'apprenant réussit dans les premières étapes du projet, plus il consent à fournir d'autres efforts dans les étapes ultérieures. L'incapacité à gérer leurs activités peut donc affecter leur identité scolaire, le projet est conçu dans le but de lui faire goûter la joie de la réussite et non l'amertume de l'échec.

Proulx (2004) insiste à propos à ce que toutes les conditions de la réussite du projet doit être réunies avant sa mise en place.

Bienqu' il s'agit à travers le projet de mettre à l'épreuve les capacités créatrices de l'apprenant, proposer un projet trop simple signifie renoncer aux vertus pédagogiques pour lesquelles il a été conçu. Un projet sans enjeux, sans risques et sans difficultés a peu de chance d'amener l'apprenant à se surpasser pour le réaliser.

Cette situation n'est pas sans rappeler l'effet Pygmalion, Rosenthal (2005) qui part du principe qu'un préjugé favorable peut conduire à des résultats satisfaisants. Le sujet apprenant étant mus par une confiance en soi, soutient les efforts fournis pour surmonter les obstacles. Cette force morale est engendrée par ses premiers succès : il s'agit d'une motivation intrinsèque déployée par l'apprenant en croyant aux chances de sa réussite.

Rosenthal et Jacobson (2005 :14) tentent d'expliquer l'effet Pygmalion en le schématisant comme suit:



Schéma illustrant l'effet pygmalion dans l'apprentissage

L'effet pygmalion est un processus basé sur les attentes qui conduit à des résultats positifs. La personne source représente dans le processus d'apprentissage l'enseignant, quant à la personne cible, elle désigne l'élève.

En effet, quand l'enseignant croit en les capacités de ses apprenants, il agit d'une manière inconsciente à partir de ses croyances. Les apprenants interprètent le comportement et se sentent valorisés. Ils s'engagent de ce fait à garder cette image positive et conserver leurs statuts, en fournissant des efforts qui influent favorablement sur leur rendement scolaire. L'objectif pédagogique de l'enseignant est donc atteint.

Le schéma ci-dessous illustre l'implication de l'effet Pygmalyon dans la réussite du projet pédagogique. Il démontre qu'en partant de prédispositions psychiques positives, l'apprenant peut aboutir à des résultats satisfaisants. D'où la nécessité de motiver les apprenants dès les premières étapes de la réalisation du projet comme cité précédemment.

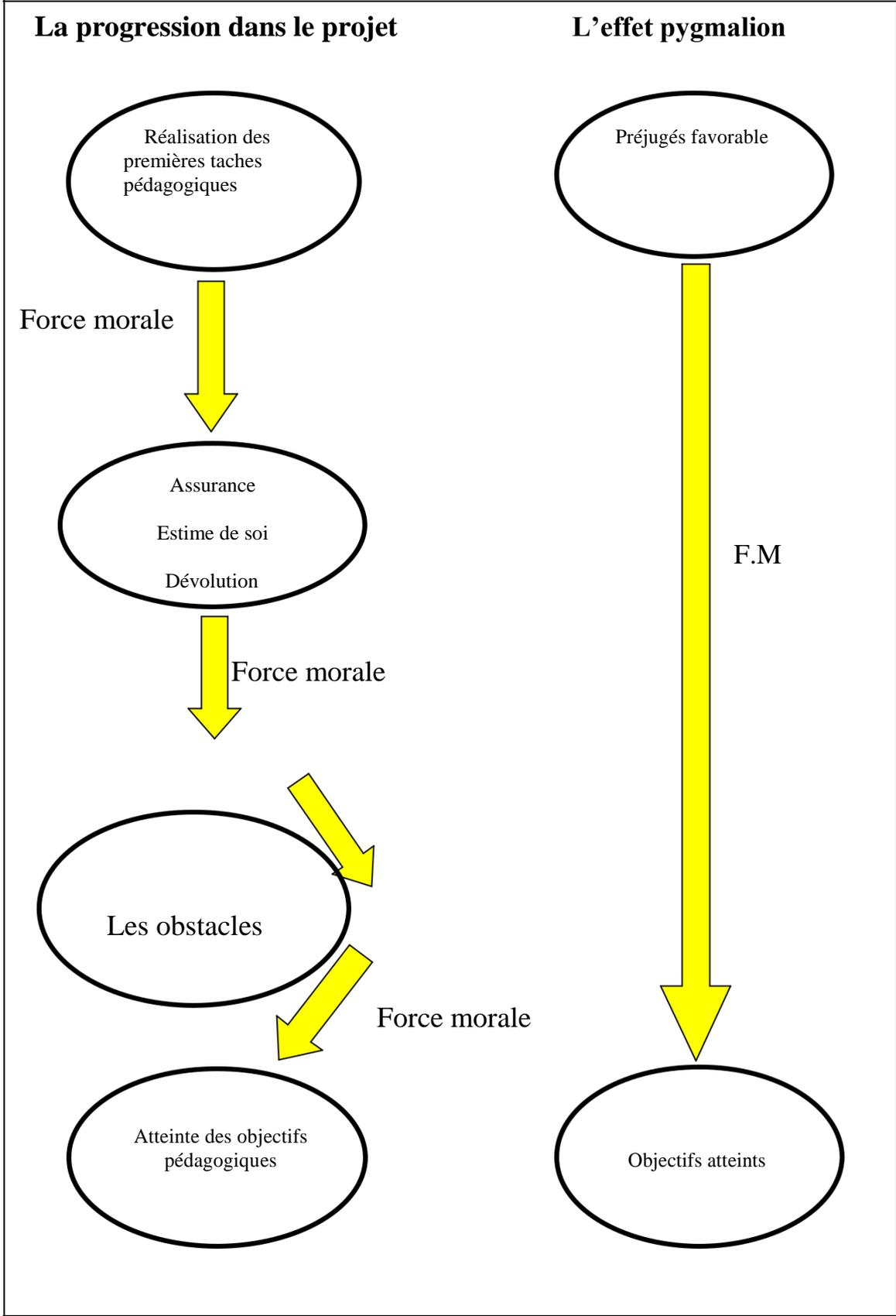


Schéma élaboré par nos soins expliquant la relation analogique entre l'effet pygmalion et les premiers succès dans le projet.

Commentaire

Nous remarquons à travers le schéma ci-dessus que la motivation de départ des apprenants est soutenue par les premiers succès, qui permettent de surmonter les obstacles à partir d'une force morale qu'ils possèdent et qui les amène à persévérer. Nous voulons insister en abordant ce point sur le renforcement de l'estime de soi des apprenants au début de la mise en œuvre du projet. En effet, amener l'apprenant à croire en ses capacités se réalise à partir de la proposition de tâches pédagogiques surmontables au début.

1.4.3. Le coté matériel

A l'issue de chaque apprentissage, la pédagogie du projet débouche sur la création d'un produit concret qui traduit des apprentissages effectués et dévoile leur créativité, cette phase dite « socialisation du projet » nécessite un matériel sélectionné par l'apprenant, en fonction de ses objectifs pour pouvoir mettre forme au projet pédagogique à savoir : papier, carton, couleur de peinture, ou un matériel numérique ordinateur et tablette ...pour présenter son projet sous forme d'un produit concret(Brochure, affiche, maquette).

Nous soulignons dans ce sens l'importance des technologies de l'Information et de la Communication désormais TIC⁸ dans l'accomplissement de cette tâche (Production de brochure, dépliant, ...). Il est à noter que le matériel n'est pas mis à la disposition de l'apprenant, il appartient à ce dernier de le sélectionner et de l'utiliser de manière pertinente dans la mise en forme de son projet.

A-Définition des TIC :

Ce sigle désigne les techniques d'information, et de communication qui permettent aux utilisateurs de communiquer, d'accéder aux sources d'informations, de stocker, manipuler, produire et de transmettre l'information sous toutes ses formes : texte, musique, son, image.

⁸ Transcription de l'anglais, information and communication technologies ,ICT .

B-Définition des TICE :

Pour Mangueneau (2000) : « L'intégration des TICE, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » (2000 : 30), les TIC ont intégré l'apprentissage devenant ainsi les TICE, pour permettre de réduire le temps d'apprentissage ; de motiver les apprenants via le son et l'image, et de s'approprier la langue de façon pertinente.

Dans le cadre de la pédagogie du projet, les TICE permettent de véhiculer des compétences d'une manière enchaînée et hiérarchique.

Les extraits audio-visuels peuvent être utilisés comme des supports de cours mis à disposition des apprenants pour leur permettre de travailler la compréhension orale via l'écoute Billières (2016), Ces supports didactiques permettent également de prendre en charge la prononciation de la langue qui peut se faire soit sous l'assistance de l'enseignant ou en autonomie dans le cas des apprentissages en ligne⁹.

L'ordinateur et d'autres didacticiels d'ordre numérique deviennent donc, des outils facilitateurs du développement de compétences en langue qu'il s'agisse de l'oral (via l'auto-enregistrement pour les aspects phoniques) ou de l'écrit, qui, d'après, Linquidt peut se faire à travers « différents écrits allant des styles les plus formels aux styles les plus « spontanés » via la communication écrite synchrone » (2013 :5). Les TICE intègrent le système éducatif pour modifier la nature des contenus et les modalités d'apprentissage dans le but d'initier à l'innovation pédagogique.

Cette modification de pratiques vise à développer une autonomie chez les acteurs du projet, à susciter leur envie d'apprendre en « mettant en jeu des éléments de nature différente, des conditions structurelles découlant de l'infrastructure d'apprentissage, des caractéristiques personnelles des acteurs impliqués et de l'interaction de ces éléments » Plomp (1997 :28). Ce processus d'innovation permet de ce fait ; l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques en vue d'une meilleure prise en charge des finalités éducatives déterminées ou prédéterminées.

⁹ Apprentissages assurés par les sites internet.

1.4.4. La Pédagogie du contrat :

Toute situation pédagogique repose sur un contrat qui impose une conduite à tenir et des comptes à rendre du côté de l'enseignant et de l'apprenant.

La durée du contrat s'étale de la séance du lancement jusqu'à l'évaluation du projet. En effet, le fait de définir avec précision le but à atteindre au terme du projet et de vérifier dans la séance d'évaluation si les critères assignés ont été atteints, permet la mise en place d'un contrat pédagogique.

C'est « une modalité selon laquelle les buts et les activités font l'objet, pour les atteindre, d'une négociation entre partenaire, à la suite de cette négociation – discussion, l'élève s'engage à réaliser les tâches qui lui conviennent aux termes du contrat et dans les conditions où cette pédagogie les a définies. Elle vise à fournir à l'élève des occasions d'apprendre à mieux apprécier ses activités et à le préparer ainsi au travail autonome » (Descotes, Jordy & Lanlande ; pp :993 , 20).

Cependant dans le contexte de la présente recherche, la notion du contrat didactique a été modifiée, il ne s'agit plus de reprendre le projet pédagogique tel que conçu pour des apprenants du lycée, l'intégration de l'autonomie pédagogique comme finalité d'apprentissage pour permettre l'insertion au monde professionnel et l'ouverture sur la recherche, impose une redéfinition des attentes de l'étudiant envers son enseignant et de l'enseignant envers son étudiant en matière de responsabilité.

La pédagogie du contrat adaptée au contexte universitaire se traduit dans la répartition des tâches et des parts d'autonomie accordées aux apprenants. Nous présenterons dans le dernier chapitre du cadre conceptuel le tableau qui illustre la répartition des tâches entre l'enseignant et l'apprenant dans le contexte universitaire.

Cette pédagogie exige la mise en place de relations à dimensions sociales, il s'agit de se rapprocher des apprenants en renforçant leur motivation et leur assurance

durant les moments de blocage. Nous tenons à préciser que la modification du contrat didactique dans le cadre de la présente thèse réside dans sa façon de devenir explicite, il revient à l'enseignant de préciser et fixer les critères de réussites lors du lancement et d'amener les apprenants à s'engager à les atteindre en

respectant les délais fixés. Nous sommes parties de la position de Przesmycky qui affirme que :

« La pédagogie du contrat est celle qui organise des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre les partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectifs, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental » (1993 : p.125).

Pour l'apprenant : la pédagogie du contrat consiste à lui préciser les tâches à accomplir et leurs exigences du côté cognitif et méthodologique, il répond de ce fait aux attentes de son enseignant en faisant preuve de créativité d'autonomie, de respect et de sérieux.

Il doit assumer son statut d'acteur principal de son d'apprentissage, en réalisant deux objectifs d'une manière simultanée (réussir sa tâche pédagogique et se faire féliciter par son enseignant) ce qui renforce son estime de soi Hanse (2009) et lui donne des prédispositions psychiques favorables pour avancer dans son apprentissage en déclenchant sa dévolution.

1.4.5. Le temps et l'espace :

Le temps est un facteur important dans le déroulement et la réussite des projets, en effet, l'élève a besoin d'un temps suffisant allant de la phase de conception jusqu'à la réalisation pour effectuer les apprentissages.

De plus, l'environnement ou l'institution dans laquelle s'inscrit le projet joue un rôle important par son soutien ou non au projet (ou à l'enseignant).

Comme cité précédemment, le projet s'inscrit dans un contexte socioconstructiviste Berger et Luckman (1996) et de ce fait implique des partenaires qui se trouvent en dehors de la classe et qui coopèrent pour la réussite du projet tel que, la famille les pairs, à travers leurs encouragements, leurs suggestions, leur assistance scientifique (au cas où leur niveau intellectuel le permet) et les ressources matérielles qui peuvent mettre à la disposition de l'apprenant.

1.5.Présentation des finalités du projet pédagogique au secondaire

Les disciplines scientifiques à l'université sont enseignées en français. C'est dire l'importance que revêt cette langue pour tout les élèves soucieux de poursuivre leurs cursus scientifiques à l'université.

Il est à noter que les étudiants qui peinent à suivre le cours magistral dispensé en français en raison de leur faible niveau de français sont ceux qui n'ont pas pu prendre conscience de la nécessité de cet apprentissage.

Préparer les futurs étudiants à poursuivre leurs études n'est pas le seul objectif assigné à l'enseignement du français au secondaire. La pédagogie par projet y est intégrée pour répondre à cette finalité en partant du fait que « Le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration de différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat » (Documents officiels (2006 :15).

Les objectifs, les contenus et les méthodes d'enseignement préconisés dans le cadre du projet pédagogique sont exposés dans deux documents :

-Le document exposant les programmes et les instructions officielles -Le document d'accompagnement.

Le volume horaire consacré à la réalisation du projet est de 4h par semaine pour les filières littéraires et 3 h pour les filières scientifiques.

Les projets s'intitulent ainsi :

- Exposer des faits et manifester son esprit critique.
- Argumenter pour faire réagir (l'appel).
- Dialoguer pour confronter des points de vue(le débat).
- Raconter pour exprimer son imaginaire (la nouvelle fantastique).

Commission nationale des programmes (Février 2006).

Quant aux finalités fixées par l'institution, elles passent d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage :

«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 » (Commission nationale des programmes (2006 :02)).

Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui permettront à l'apprenant « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse continuer naturellement après sa sortie de l'école » (ibid) et à partir de cette finalité découlent des compétences interdisciplinaires et transversales présentées dans le tableau (voire annexe).

Il est à noter que cette pédagogie intégrée dans l'enseignement /apprentissage du français en Algérie est basée sur l'autogestion et la participation active de l'élève dans l'élaboration et la construction du savoir.

Nous nous baserons essentiellement dans le cadre de cette recherche sur ces deux finalités de l'enseignement du français par projet pédagogique qui se présentent en deux catégories :

1-Les finalités générales :

-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.

-Permettre aux élèves : « leur insertion dans la vie sociale et professionnelle »

2-Les finalités spécifiques :

-Acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder au savoir.

-Sensibilisation aux outils de la technologie moderne de la communication.

-Identification des cultures francophones pour comprendre les démentions universelles que chaque culture porte en elle.

-L'ouverture sur le monde pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérances et de paix.

Le français est dans ce sens, un moyen de réflexion, qui permet à l'apprenant de raisonner et d'acquérir un esprit critique autrement dit, d'accéder à la pensée scientifique, on descelle dans ces finalités le souci de doter l'apprenant des moyens qui lui permettront d'assimiler les connaissances disciplinaires et d'en faire un outil de communication, ces deux finalités convergent vers un objectif important : Préparer

l'apprenant à suivre les études supérieures en français, notre projet de recherche consiste à vérifier si cet objectif est atteint.

On retiendra également comme finalité la nécessité d'apprendre « le vivre ensemble » à l'échelle scolaire et sociale.

Les instructions officielles préconisent donc la pédagogie par projet pour installer les compétences énumérées en supra en suivant la progression présentée ci-dessous :

1- La conception : Il s'agit de négocier dans cette étape le thème du projet et la forme du produit final ainsi que de déterminer par le biais d'une évaluation diagnostique les représentations mentales, les acquis et les difficultés potentielles des apprenants.

2-La réalisation : On réalise lors de cette deuxième phase les activités d'apprentissage et les évaluations liées à la concrétisation du projet, les textes préconisent à ce niveau l'organisation de l'enseignement apprentissage en séquences.

Chaque séquence prend en charge un savoir faire à maîtriser formulé en terme de niveau de compétence qui doit terminer par une évaluation.

3-L'évaluation du projet :

Les textes abordent succinctement les différentes formes d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) et précisent le rôle, la place et les fonctions de

chacune de ces formes dans le processus d'enseignement. Nous présenterons ce point

à la fin de ce chapitre d'une manière détaillée.

Le manuel constitue un autre document conçu comme un support à l'usage des élèves de terminale toutes filières confondues. Il propose une variété de textes à analyser, des points de langue y sont présentés ainsi que des techniques d'expression, le tout suivi par des exercices d'application dans facture technique et des couleurs susceptible de rendre la lecture agréable et servir d'accompagnateur à l'élève(voire annexe).

1.5.1.Les documents relatifs à l'enseignement du français par projet pédagogique au secondaire :

A-Le programme de français de troisième année secondaire :

Le programme conçu comprend 26 pages, il commence par un préambule dans lequel les dimensions socio-économiques de la réforme du système éducatif y sont expliquées à savoir : la mondialisation des échanges commerciaux, et le développement des technologies de l'information et de la communication , et est suivi d'une présentation des finalités, du profil d'entrée et de sortie, les compétences à installer, le contenu disciplinaire est présenté en tableaux synoptiques avec le volume horaire accordé (voire annexe).

Il explique également la méthodologie et les stratégies à mettre en place, les moyens didactiques nécessaires, et se termine par un glossaire destiné aux enseignants pour les accompagner durant leur enseignement.

Ce programme basé sur la participation active dans l'élaboration et la construction du savoir s'inscrit dans le paradigme constructiviste en formulant ainsi leurs objectifs généraux :

-« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, favoriser l'intégration des savoirs, savoir faire savoir être par la mise en œuvre de l'Approche Par Compétence, développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération » (2011 : 3). On retrouve plus loin le mot projet : « Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques constitue le principe organisateur des activités ».

Dés lors on comprend que la conception des programmes s'est basée sur les trois concepts théoriques : autonomie pédagogique, Approche Par Compétences, pédagogie du projet et cognitivisme qui représentent le socle théorique qui sous tend le programme.

La conception du programme est basée sur trois concepts théoriques à savoir : Approche par compétences, cognitivisme et L'autonomie pédagogique que nous traiterons dans un autre chapitre.

Les instructions officielles préconisent la pédagogie du projet dans le but d'assurer le développement des compétences visées par les programmes. Ce choix est justifié ainsi : « 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». (ONPS¹⁰, 2005 : 29). Notre choix de présenter ce programme est motivé par trois raisons à savoir: -Il s'inscrit dans le cadre de la réforme du système scolaire.

-Il prend en compte les transformations que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement des technologies de l'information et de la communication) ».

-Il fait référence aux concepts de la didactique des langues en l'occurrence, l'enseignement apprentissage, l'approche par compétence, la pédagogie du projet, et les stratégies cognitives.

Cependant, ces nouveaux concepts sont présentés d'une manière sommaire et ne sont explicités que lors des différentes opérations de formation organisées à l'intention des enseignants¹¹.

B-Le document d'accompagnement des enseignants de français du cycle secondaire :

Le document expose les notions de base et les termes techniques, d'une manière simple. Il se présente comme un guide, un outil de formation dans le but de suppléer la formation pédagogique initiale. Il est considéré comme une traduction relative du programme et est utilisé comme outil d'orientation pour permettre à l'enseignant de réaliser sa propre démarche didactique.

Pour ce faire, le document d'accompagnement y propose une variété d'exemples, illustrant les étapes à suivre et les grilles d'évaluation à utiliser (voire annexe).

Les objets d'étude programmés au secondaire sont : Le document historique, l'argumentation, et la nouvelle fantastique.

Quant aux techniques d'expression orales et écrites, on y propose, la synthèse de documents, le compte rendu critique et la lettre de motivation.

¹⁰ Office Nationale des Publications Scolaires.

¹¹ Données recueillies dans le cadre de la préparation du mémoire de magister en 2010

1-La synthèse de document est présentée sous le titre : Qu'est ce qu'une synthèse ?

« C'est un exercice oral ou écrit qui se rapproche des techniques du compte rendu et du résumé et où on respecte les exigences, mais cet exercice se base sur plusieurs documents en même temps, il se propose d'en trouver les grandes lignes, d'en confirmer les points de vue, d'en tirer les convergences et les divergences pour construire un texte unique mais organisé »(Programme officiel ,2005 :12) .

Les matériaux de la synthèse cités sont « les extraits de journaux, les textes littéraires, des textes argumentatifs, des textes de vulgarisation scientifiques, des documents visuels : Schéma graphiques et tableaux image artistique, image publicitaire, image humoristique » (ibid).

Avant d'entrer dans les détails, le document donne une idée générale sur la façon de présenter une synthèse de documents.

Selon le programme, elle doit être présentée sous forme de dissertation avec une introduction, un développement et une conclusion. Elle s'en distingue néanmoins par le fait que l'apprenant doit fournir des idées alors que dans une synthèse de document, ils les empruntent au texte documentaire du dossier. Des indications concernant la démarche à suivre pour rédiger un document de synthèse sont par la suite clairement exposés, les critères et indicateurs d'évaluation sont enfin présentés sous forme de grille.

2-Le compte rendu critique :

Il permet selon ce document de « dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrage, son contenu, son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra aux lecteurs de situer le texte dans une perspective plus vaste » (2005 :15).

L'élève chargé de faire le compte rendu critique d'une nouvelle est censé :

*Faire ressortir l'intrigue principale de l'élève

*Développer les personnages principaux, leur lien avec les autres et leurs caractéristiques.

*Discuter des thèses abordées dans l'œuvre, (les thèses du temps qui passe, de la vieillesse, et du destin dans la nouvelle.

Le compte rendu d'une nouvelle peut se présenter sous forme d'une fiche de lecture accompagnée de critiques et d'appréciations personnelles.

3-La lettre de motivation :

Dans le programme, la disposition de la lettre de motivation (formule d'appel, le corps. de la lettre et la formule de politesse finale) est présentée, l'élève sera donc évalué sur sa capacité à investir les connaissances linguistiques acquises au cours des différentes séquences d'enseignement dans le développement du contenu.

Commentaire :

Les finalités retenues des instructions officielles et qui sont, rappelons le, « 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 » Documents officiels (2006 :2) dans le but de: « Faire de l'apprenant un partenaire actif de la société », l'institution préconise donc de « mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse continuer naturellement après la sortie de l'école » (2006 :8).

Nous laisse réfléchir sur de la question suivante : Ces textes ont-ils été conçus en fonction de la réalité du terrain ? Combien d'élèves sont capables compte tenu de leur niveau de rédiger une synthèse de documents en respectant les critères fixés par la grille d'évaluation proposée ? Si dans les grands centres urbains notamment dans les quartiers résidentiels , certains élèves disposent d'un niveau qui se rapproche des exigences de la grille d'évaluation, quand est il pour d'autres dont les connaissances les plus élémentaires sont quasi inexistantes ?¹² .

L'enseignant de français face à une classe hétérogène, peut il atteindre les objectifs fixés par les grilles d'évaluations ? Comment assurer une mise en place correcte de la pédagogie par projet dans l'enseignement apprentissage du Français

¹² Données recueillies à partir d'une enquête réalisée dans le cadre de notre mémoire de magister.

Langue Etrangère ? Les capacités de l'élève algérien en langues étrangères ne sont-elles pas surestimées ?

Cet état des lieux nous interpelle ,et c'est la raison pour laquelle nous nous interrogeons à travers cette recherche sur l'origine des problèmes liées à l'apprentissage du français de spécialité dans les départements scientifiques ,et sur le profil linguistique d'entrée du bachelier scientifique .Ces facteurs conditionnent à notre sens la réussite ou l'échec de toute méthode conçue pour l'apprentissage du français de spécialité.

1.5.2. La progression dans le projet pédagogique au secondaire

A-La séquence pédagogique :

La séquence représente dans le cadre du projet une étape du traitement des objectifs intermédiaires. Postic et De Ketele (1988) définissent la séquence de la façon suivante : « Enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble » (1988 :97).Ils présentent plus loin des exemples de séquences tels: « introduire le sujet en suscitant la motivation par la création d'un climat affectif et cognitif de préparation à l'activité en posant le problème (définir, décrire, introduire des faits, des règles, etc.) » (1989 : 111).

Cette définition est proche de celle que proposent Descotes, Jordy et Langlande qui affirment qu'une « séquence didactique s'inscrit dans un projet général, ayant un sens pour les élèves, et comportant toute une série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de productions de textes. Elle suppose la délimitation d'objectifs d'apprentissage limités » (1993 :55).

La séquence peut être courte (trois ou quatre heures de cours) ou plus longue (un mois ou plus) selon la nature des objectifs que l'enseignant vise et définit en termes de savoirs et savoir-faire .Elle s'organisent ainsi :

1- Une séance de Lecture / Compréhension dont l'objectif est d'analyser le texte pour anticiper la production. Le cours commence par une identification du thème qui est suivie d'une série de questions autour du sujet. L'enseignant y prévoit le temps de tâtonnement et de réflexion nécessaire pour identifier les caractéristiques discursives du texte.

2- Une séance d'expression écrite (premier jet). : Cette séance est censée être assurée en atelier d'écriture, et durant laquelle l'apprenant élabore son premier plan d'une manière autonome ou entre pairs. L'enseignant propose un texte à rédiger que les apprenants présenteront sous forme d'un premier jet ; ce dernier permettra au professeur d'avoir une idée sur les pré-requis des apprenants et sur les insuffisances qu'il devra combler. Ce premier jet sera constamment retravaillé par les apprenants, corrigé en fonction de l'intégration de nouveaux savoirs et savoir-faire jusqu'à ce qu'il devienne une production finale.

3- La troisième séance de Vocabulaire/Grammaire/Conjugaison. : La construction linguistique est l'étape qui suit l'entraînement à l'écrit. Les élèves doivent apprendre des structures nécessaires à la production du même type de texte étudié en lecture. Beaucoup de lacunes peuvent surgir et perturber la progression correcte du projet à ce niveau ; c'est la raison pour laquelle l'évaluation formative Tagliante(2008) est omniprésente durant cette phase dans le but de renforcer et réguler l'apprentissage de la langue.

4- Une séance d'expression écrite (deuxième jet). Il s'agit de la mise en forme du texte en intégrant les apprentissages acquis dans le but de produire le même type de texte étudié lors de la séance de lecture.

5- Une séance d'élargissement et de renforcement linguistique intervient en fin de séquence, on y prévoit un approfondissement de connaissances et une stabilisation des apprentissages via des activités généralement ludiques ou tirés de documents extrascolaires.

B-La progression pendant la séance :

Au début de chaque séance, l'enseignant organise son cours comme suit :

- 1- Définir l'objectif : « Je veux arriver à ce que les élèves puissent... »
- 2-Définir les ressources matérielles : « De quels matériels/Support aurais-je besoin ?...Gestion matérielle » .
- 3-Inventorier les pré requis : Pour cette séance, les élèves sont censés maîtriser...
- 4-Prévoir les limites : Les difficultés auxquelles seront confrontés les élèves.

Le déroulement du cours:

- *Identification du thème :
- *Construction mentale.
- *Construction linguistique.
- *Activité de fixation et d'évaluation.

1.5.3. L'évaluation dans le cadre du projet pédagogique

Le projet contient trois types d'évaluation qui se distinguent par leur fonction et leur moments d'intervention, Ces trois catégories d'évaluation se trouvent éventuellement dans toute formation Tagliante (1993 :15.20), quelquefois séparées, quelquefois mêlées ; elles permettent de vérifier les acquis de l'apprenant en se classant autour de trois prototypes à savoir :

L'évaluation sommative : Elle se situe à la fin de l'action pédagogique et teste le savoir acquis au terme d'une formation. Elle traduit les résultats obtenus en notes certifiant le niveau de la formation.

Elle est pratiquée lors des examens de fin de cycle.

L'évaluation formative : Elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, elle permet de recueillir des informations relatives aux faiblesses de l'apprenant. Elle permet, de ce fait à l'enseignant d'adapter ses méthodes aux besoins de l'élève à savoir : Ses lacunes linguistiques, son rythme d'assimilation et ses capacités cognitives.

Il s'agit donc d'inventorier, guider, corriger, renforcer et mesurer le degré d'acquisition de l'élève sur un cycle complet.

Cette évaluation formative, comme le signale Tagliante « donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage en tenant compte de ses difficultés et en l'impliquant dans le traitement de ses lacunes» (1991:23).

Evaluation Diagnostique : Appelée aussi prospective ou pronostique, intervient au début du processus et permet d'identifier les pré requis de l'apprenant. Le profil d'entrée servira de point d'appui à la construction de nouveaux savoirs dans le sens où apprendre consiste à modifier la structure cognitive de l'élève.

L'emplacement des trois types d'évaluation dans le projet pédagogique est illustré dans le schéma élaboré par nos soins ci-dessous :

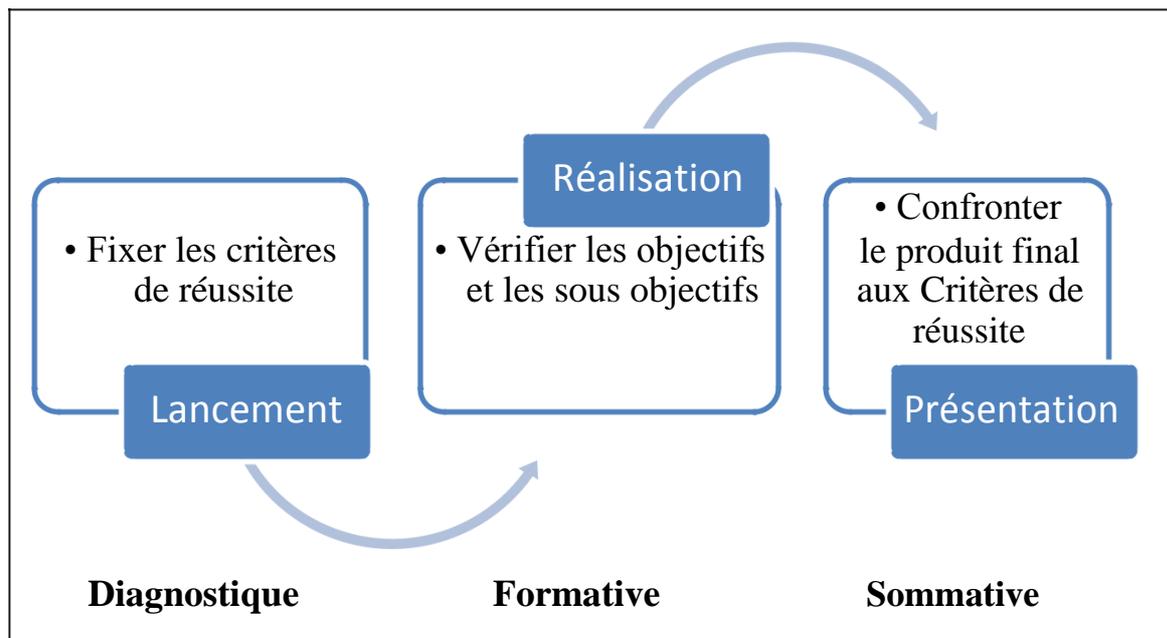


Schéma élaboré par nos soins présentant l'emplacement des évaluations dans le projet pédagogique

Le schéma ci-dessous traduit les objectifs de l'évaluation fixés dans chaque phase de la réalisation du projet pédagogique

Chapitre 02 :

Les concepts théoriques qui sous-tendent le projet pédagogique

Chapitre2 : Les concepts théoriques qui sou-tendent le projet pédagogique

2.1. Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage qui part du principe que la connaissance est construite par l'apprenant à travers une activité mentale. Cet apprenant est considéré comme un acteur actif cherchant du sens et des significations. En effet, cette théorie est basée sur la construction d'hypothèses autour des expériences pédagogiques. L'apprenant construit sa vision du monde dans lequel il vit, ses propres règles et modèles mentaux et les utilise pour donner un sens à ses expériences. Selon Arenilla et al (2000 : 63) le mot constructivisme :

« Désigne une nouvelle attitude scientifique qui a intégré les apports du pragmatisme, des sciences cognitives, de la théorie de l'information et de la communication, de la théorie des systèmes et qui récuse l'objectivisme, le réalisme, tout en accréditant quelques principes, celui de récurion (rétroaction de l'effet sur la cause), celui d'auto-organisation (les êtres vivants intégrant en eux l'ordre et l'organisation de l'environnement), enfin celui de la complexité. »

Nous retenons de cette citation le processus de rétroaction et d'auto-organisation du paradigme constructiviste comme socle théorique au développement d'autonomie pédagogique dans le renforcement linguistique des étudiants participants à notre expérimentation.

Jonnaert (2004 :16) affirme également à ce propos que :

« L'argument central d'un paradigme épistémologique constructiviste de construction de la connaissance est le primat absolu du sujet connaissant. La personne en situation, par son activité, construit ses connaissances à partir de son expérience propre, subjective et unique du monde réel. Ainsi, toute connaissance est spécifique à la personne et n'est jamais la copie conforme d'une réalité externe ».

Apprendre est donc un processus d'ajustement des modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences.

Le constructivisme est issu, des travaux de Piaget (1964) qui émet la théorie qu'un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structures cognitives, nommées « schèmes opératoires » pour surmonter la situation. L'apprentissage se fait à travers deux processus complémentaires : 1-L'assimilation qui est une incorporation des informations de l'environnement au sein de la structure cognitive de l'individu qui ne transforme pas sa structure cognitive mais y ajoute des éléments provenant de son environnement.

Nous tentons à travers la figure ci-dessous d'illustrer le processus d'assimilation de piaget

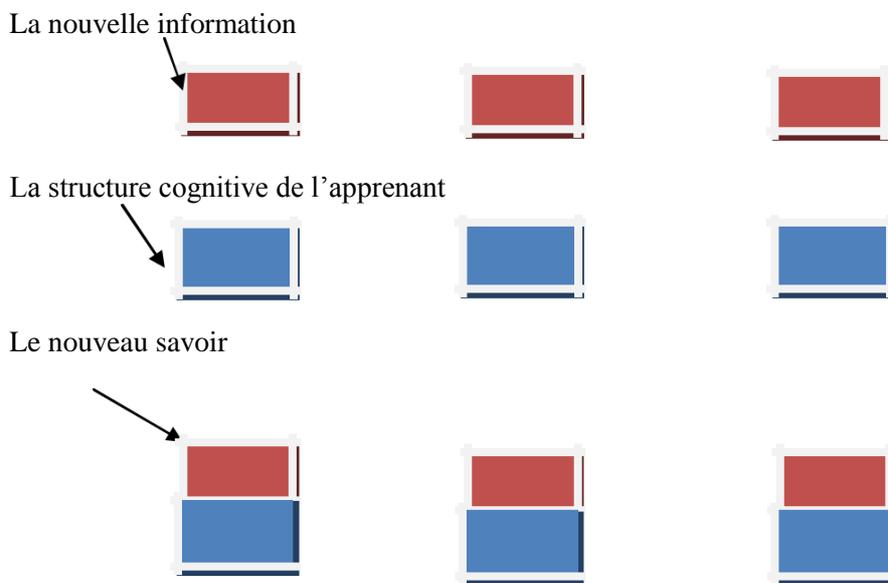


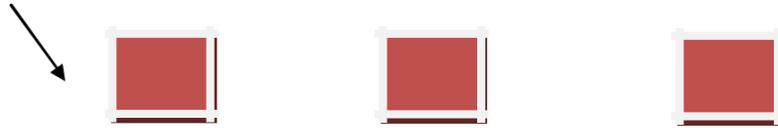
Figure illustrant le processus d'assimilation de Piaget élaborée par nos soins

A travers cette figure, nous tentons d'expliquer le processus d'assimilation tel que présenté par Piaget. En effet, l'apprenant identifie l'information et l'intègre dans sa structure cognitive en essayant de trouver des éléments de ressemblance. Ses pré requis servent de repère lui permettant d'identifier la nouvelle information.

2-L'accommodation : lorsqu'intervient une résistance avec un objet ou une situation de son environnement, le processus d'accommodation modifie la structure cognitive de l'individu afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience.

L'ajout des nouvelles informations et son articulation avec les représentations antérieures pour construire une nouvelle connaissance, s'effectuent à travers le processus d'accommodation comme illustré dans le schéma ci-dessous :

La nouvelle connaissance



Le conflit cognitif

La structure cognitive



La structure cognitive modifiée



Figure proposée par nos soins pour illustrer le processus d'accommodation

L'accommodation est primordiale pour mobiliser les structures cognitives. Elle crée une perturbation au niveau du cerveau nommée par Piaget « conflit cognitif » ou désigné souvent par « situation de rupture ». Cette perturbation est régulée pour arriver à un nouvel équilibre. A ce niveau, une progression s'effectue au sein des stades et des sous-stades du développement du processus.

L'apprentissage se déclenche à partir d'une quête de sens. L'enseignant doit lancer sa leçon à partir d'un questionnement autour duquel les apprenants tentent activement d'accéder au sens.

Il est nécessaire de comprendre le fonctionnement des modèles mentaux que les apprenants mettent en œuvre pour faire les hypothèses de sens. Le but est de les amener à construire leur propre signification et non pas apprendre par cœur les « bonnes » réponses.

L'enseignement est donc fondé sur le principe de la pratique qui remplace le parcoeurisme, les apprenants sont amenés à expliquer leur raisonnement au lieu

d'exposer des faits. L'éducation est centrée ainsi sur des thèmes, des concepts et leurs liens, plutôt que sur les informations présentées d'une manière isolée.

De ce fait, à partir de la théorie constructiviste, les enseignants visent à développer la compréhension à travers le questionnement ouvert et le dialogue entre les apprenants. Il élimine de ce fait les catégories standardisées en considérant l'auto-évaluation et la co-évaluation comme une partie prenante de l'apprentissage à partir d'une démarche constructive.

2.2.Le socio-constructivisme

Le socio-constructivisme qui découle du constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs Brown et Campione (1995). L'aspect culturel des savoirs est présenté ainsi comme le résultat des échanges, la culture devient un filtre sociocognitif qui permet de donner du sens à la réalité.

De plus, Clermont (1976 :79), Doise et Mugny (1981) étudient le rôle des interactions sociales entre pairs dans le développement de l'intelligence. Ils mettent en avant le rôle du conflit cognitif mais d'une manière différente de la conception Piagetienne. Ils démontrent que les confrontations entre individus sont à la source du développement mental. Le travail de mutualisation et de confrontation dans la réalisation du projet pédagogique repose sur le même principe théorique.

Ils proposent un modèle en spirale avec succession alternée de phases - confrontation interindividuelle, construction de schèmes cognitifs, nouvelles compétences acquises et activité autonome du sujet permettant de nouvelles constructions des savoirs. (Gilly cité par Garnier (1989).

Gilly, Fraise, Roux (1989 :171) considèrent que « les fonctionnements socio-cognitifs qui entraînent des changements cognitifs via des actions menées sur le système représentationnel, les procédures de résolution de problèmes et la gestion de l'activité ».

Nous retenons dans la cadre de la présente recherche, les thématiques qui caractérisent cette vision du développement intellectuel de l'apprenant.

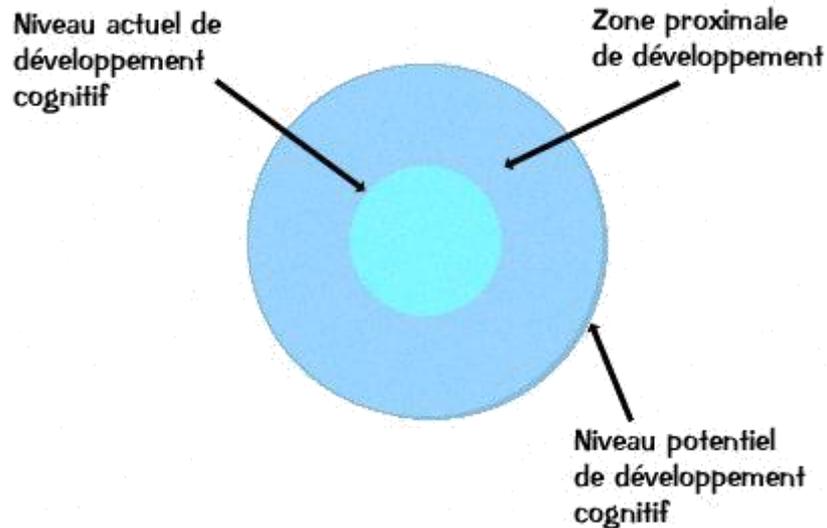
En effet, le savoir est perçu dans cette optique comme étant le résultat d'une interprétation culturelle, historique et sociale. La culture devient un facteur donnant du sens à la réalité à travers la mise en œuvre de moyens matériels, des modes d'analyse et des moyens symboliques (systèmes symboliques).

Les savoirs initiaux qui font souvent obstacle à l'élaboration des nouveaux, représentent un moyen favorisant la régulation à travers les modèles coopératifs et la médiation dans le sens où l'apprentissage s'effectue à partir d'une rupture et un dépassement. En effet, le conflit cognitif déclenché dans le cerveau de l'apprenant à partir de la situation problème, le pousse à solliciter son entourage pour résoudre ce problème. La médiation et le travail coopératif contribuent de ce fait à la construction du savoir.

De plus, la centration autour d'une tâche pédagogique permet aux apprenants de mutualiser les propositions pour atteindre une signification commune à travers le dialogue qui permet la construction et la réorganisation de la signification.

Dés lors, la participation devient centrale et l'individu est vu comme un acteur en quête de savoir.

Le statut particulier de l'éducation que Vygotsky (1976) accorde à cette théorie lui a permis, à cet effet, de mettre à jour toute une série de concepts qui s'articulent sur la réflexion pédagogique et de mettre en avant le rôle des interactions sociales dans le mécanisme du développement cognitif, il met au point le concept de « zone proximale de développement » qui permet de comparer avec une échelle de temps la performance qu'un enfant réalise dans l'accomplissement d'une tâche seul et/ avec l'aide d'un adulte.



La zone proximale de développement illustrée par Vygotsky.(1976 :56)

Cette zone proximale de développement est définie comme étant « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seuls et les niveaux de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » Dictionnaire de pédagogie (2000 : 39) . Nous y distinguons donc deux sortes d'apprentissages :

- 1-. Les apprentissages formels et scolaires participants au développement cognitif naturel, et qui permettent à l'enfant de construire de nouvelles connaissances.
- 2-Les apprentissages sociaux effectués avec la collaboration des pairs ou les acteurs extrascolaires.

2. 3. Le cognitivisme

La théorie cognitiviste, dont l'appellation renvoie au terme cognition ou connaissance, met en avant l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine des connaissances ainsi que des stratégies mises en œuvre pour assimiler, mémoriser et réinvestir ces connaissances. Elle s'intéresse essentiellement au traitement en mémoire des informations, au langage et ce en regard du fonctionnement du cerveau. Legendre (1993), Gauthier et Tardif (2000).

Cette théorie s'inspire du modèle du fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire reçoit, traite, emmagasine les nouvelles informations et les répertorie dans la dernière phase du processus.

Ce sont les schèmes mentaux de l'apprenant qui sont reconnues, dans cette optique, comme étant responsables de cette succession d'étapes du traitement.

Les principes généraux du cognitivisme sont les suivants :

1. La mise en place d'une structure cognitive à travers la notion de connaissances antérieures ou inférences .Legros(2007).
2. La mise en œuvre des récepteurs sensoriels et des diverses formes de la mémoire : mémoire à court MCT et à long terme MLT.
3. L'organisation hiérarchique des connaissances qui s'effectue au niveau de la structure cognitive.

Arpin et Capra(2000) définissent à ce propos la pédagogie cognitive comme suit :

« Cette pédagogie démontre que c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec des nouvelles informations que l'apprenant les transforme et s'approprie vraiment les nouvelles connaissances. Un élève , dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement, orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec ses représentations antérieures, interagir avec les autres et modifier ainsi ses représentations initiales dans l'acquisitions des connaissances. Or dans la pédagogie par projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation »(Arpin ;Capra,2000)

Tardif (1992) présente à son tour un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives .Qu'elle soient générales et spécifiques,cette appropriation est jugées nécessaire à la structuration de la démarche d'apprentissage. C'est un modèle qui a pour visée de susciter l'engagement cognitif et affectif de l'apprenant, de l'initier au traitement de l'information pour construire ses connaissances, et enfin de l'amener à effectuer les transferts. Le développement d'une pensée efficace et autonome se réfère

au concept de métacognition qui est basé sur deux composantes fonctionnelles : Le cognitif et l'affectif.

La conception cognitive de l'apprentissage se conçoit selon Tardif (1992) comme suit :

- L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.
- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).
- L'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances.
- L'apprentissage suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.
- L'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Dans ce sens, la conception de l'enseignement passe par :

1-L'instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncés ci-haut.

2-La prise en compte des connaissances antérieures de l'élève.

3-Une didactique axée sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives.

6-Une didactique axée sur l'organisation des connaissances. Exemple: schéma sémantiques.

7-L'instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, et de transfert, etc.

L'évaluation des stratégies cognitives et métacognitives se fait d'une manière progressive, la rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas de sens que constituent les réponses Tardif(1992) .

Le traitement de l'information :

Les travaux inscrits dans le domaine du traitement de l'information ont contribué au développement de la métacognition. Gombert et Fayol(1990),Vivier(1988), traitent essentiellement des mécanismes de planification, de régulation et de contrôle de l'activité dans la résolution de problèmes .

Selon ces auteurs, tout problème peut être traité à partir d'une situation de départ, d'une situation d'arrivée et de procédures qui transforment les données ou informations de départ en données finales en fonction des connaissances et des stratégies.

À partir du moment où le sujet s'implique lui-même, dans la "mécanique de régulation" ainsi que dans une réflexion portée sur celle-là, trois grands niveaux de connaissances sont identifiées par Melot et Nguyen(1981) à savoir:La capacité à se représenter le déroulement des actions, la capacité à analyser ces actions et la capacité à contrôler la régulation de ces actions.

2.3.1La métacognition

Le concept de la métacognition dérive de la psychologie cognitive. Les premières recherches dans ce domaine traitent particulièrement de la métamémoire, Flavell(1971), et de son influence sur les apprentissages. Ces recherches ont pu montrer que le terme de métacognition fait référence à la connaissance du sujet de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte.

La métacognition est donc comme une faculté mentale qui permet au sujet de « réfléchir » sur comment il réfléchit. Flavell(1971) élabore en outre un modèle de contrôle cognitif dont Melot(1981 :69) retracent les principales lignes en identifiant quatre grandes classes de phénomènes psychologiques reliés à la métacognition :

1. "Les connaissances métacognitives sont relatives aux personnes en tant que créatures douées d'activités cognitives, aux tâches, aux buts, aux actions et aux expériences de ces personnes » (ibid : 205).
2. « Les expériences métacognitives sont des expériences cognitives ou affectives conscientes qui accompagnent et se rapportent à une entreprise cognitive .
3. Les buts cognitifs sont des objectifs tacites qui maintiennent l'entreprise cognitive
4. « Les actions cognitives sont celles qui sont effectuées pour atteindre le but de l'entreprise cognitive » (ibid : 206).

Par ailleurs, selon Brown(1987) la métacognition est étroitement liée aux mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. Il s'agit de faire appel aux capacités cognitives de l'apprenant pour évaluer ses propres activités et stratégies.

Les différentes facettes du concept de la métacognition se manifestent à travers :

*Le développement du paradigme cognitiviste et la volonté d'expliquer ce qui se passe dans la " boîte noire "¹³.

*Les modifications des pratiques éducatives et le développement de l'autoévaluation.

*La nécessité de comprendre et d'expliquer la réussite scolaire.

*La volonté de définir un cadre conceptuel plus large englobant tous les processus d'apprentissage.

Pour Paquay et al (1990) la métacognition est définie comme un processus permettant une régulation de l'action. IL met l'accent sur la dimension du contrôle de l'activité sachant que tout sujet qui exécute une action, doit augmenter son niveau de contrôle et de régulation par une prise de conscience de ce qu'il apprend.

La métacognition est, d'après Barbier(1985), un processus cognitif de comparaison entre un "référé" qui est l'objet de connaissance et un "référentiel" qui est le repère d'évaluation, il détermine le champ du processus à travers des actes finalisés effectués par le sujet (apprenant) qui oscille constamment entre ce qu'il veut faire et ce qu'il a fait.

Le référé est l'ensemble des réponses, des processus d'élaboration de ces réponses et des conditions déterminantes (durée, moyens) , quant au référentiel, il est constitué essentiellement à partir d'attentes de l'enseignant et /ou de l'apprenant à savoir :exigences, objectifs définis et critères d'évaluation..

La représentation du référentiel constitue l'étape primordiale de la phase d'anticipation dans le projet pédagogique objet de notre présente recherche.

En effet, les activités métalinguistiques représentent un sous-ensemble de la métacognition comprenant « les activités de réflexion sur le langage et son utilisation,

¹³La boîte noire :est la représentation d'un système mental sans considérer son fonctionnement interne

sur les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique en compréhension et en production » citation reprise par Wolfs (1992 :4).

Le principe de la métacognition :

Le socle théorique de la métacognition a été traité par plusieurs auteurs Brown, Ferrara et Campione (1983), Noel(1991), Doudin et Martin(1999) en analysant les différentes sources théoriques qui traitent des processus d'acquisition cognitives.

Buchel (1995), affirme que la compréhension de ses propres processus internes par un individu, doit nécessairement passer par une interaction sociale. C'est la raison pour laquelle nous avons retenus cette conception métacognitive dans le sens où elle est intégrée dans la pédagogie par projet à travers le travail collaboratif.

Il s'agit d'un control intérieur qui peut être influencé et modifié à partir des remarques faites par les partenaires du projet pédagogique qui se trouvent dans son environnement social. Ces derniers peuvent amener l'apprenant à revoir ses stratégies pour les modifier.

Piaget(1974) aborde également la notion de métacognition sous le terme d'abstraction réfléchissante. Il retient de ce fait, trois facteurs successifs :

1. "L'action matérielle sans conceptualisation" où il n'y a pas encore de connaissance consciente (Piaget,1974 :276).
2. "La conceptualisation à partir de la prise de conscience" où comme l'explique le sujet est capable à la fois "de se représenter et de décrire l'événement et, a la possibilité de s'interroger sur le pourquoi et le comment de l'événement"(ibid :280).
3. "L'abstraction réfléchie en tant que produits conscients » :Le sujet dans ce sens, peut réfléchir sur sa manière d'apprendre, en comparant les différentes démarches présentées (ibid :281).Piaget utilise dans ses protocoles, un mode de

questionnement qui amène l'apprenant à réfléchir sur sa manière d'apprendre.

Ce questionnement comme « comment vas-tu t'y prendre maintenant ? » ou « comment vas-tu résoudre ce problème ? » sont très fréquentes dans ses expériences. Ce recul engage les sujets à se positionner hors de la tâche pour effectuer une analyse critique sur les processus à partir des résultats obtenus.

Dans la continuité de cette démarche, d'autres chercheurs approfondissent les modes de questionnement, citons à titre d'exemple : Barth(1993) qui travaille sur la formulation et la vérification d'inférences et d'hypothèses Vermech et Maurel(1987) qui élaborent une méthodologie de questionnement pour expliquer les processus cognitifs.

En résumé, le concept de la métacognition est retenu et renvoie à la compréhension de sa propre pensée. La réflexivité permet à l'apprenant d'exercer un contrôle sur son activité cognitive et sur son agir en situation. Nous avons retenus le troisième facteur de la conception piagétienne à savoir, le questionnement à dimension métacognitive dans l'élaboration des grilles d'auto-évaluation des différentes productions écrites réalisées dans le cadre du projet et que nous présenterons dans la partie expérimentale.

Le model de Tardif (1992) cité en supra a suscité également notre intérêt dans le sens où il met en avant l'importance de l'appropriation graduelle des stratégies cognitives et métacognitives (générales et spécifiques aux tâches proposées) nécessaires à une démarche structurée. Ce modèle a pour visée d'assurer l'engagement cognitif et affectif de l'apprenant soutenus par sa motivation scolaire, de lui montrer comment traiter les informations d'une façon correcte pour qu'il effectue des transferts. Le développement d'une pensée efficace et autonome est visé dans ce sens en tenant compte des deux composantes fonctionnelles de la métacognition: le cognitif et l'affectif.

Le concept de la métacognition prend donc deux visées : la première étant basée sur les métaconnaissances dites «connaissances introspectives » Wolfs(1998) , lorsqu'il s'agit des connaissances que le sujet possède de ses propres processus de pensée , ou de ceux d'autrui; l'autre axée sur les habiletés ou opérateurs cognitifs, autrement dit, les outils cognitifs permettant d'orienter, de planifier et de réguler l'action, ce qui renvoie également au processus d'autorégulation ou de méta stratégies.

2.3.2. Les stratégies cognitives et métacognitives

2.3.2.1. La régulation et l'autorégulation

La régulation est un processus mental dont l'objet est soit une activité ou un ensemble d'activités que l'apprenant doit effectuer en mettant en œuvre ses activités cognitives pour aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur l'efficacité des processus mentaux mis en œuvre. Son objectif consiste à orienter les décisions relatives à la modification de ces processus. Chouinard et coll affirment que « la régulation des apprentissages par l'enseignant consiste en une intervention dans les apprentissages de l'élève pour l'aider à ajuster sa démarche, à déployer de nouvelles stratégies ou à l'amener à réfléchir sur les processus qu'il utilise» (2006 :85).

La régulation est assurée par le biais des évaluations formatives, qui sont prévues d'une manière cyclique et qui permettent d'ajuster en permanence les apprentissages.

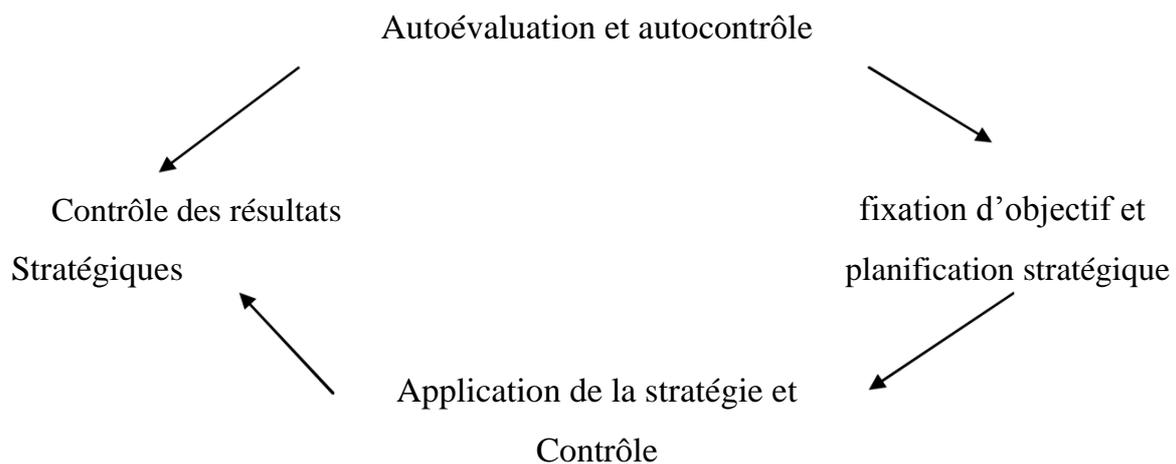
Elle permet de repérer les dysfonctionnements et de les combler d'une manière ponctuelle pour pouvoir avancer vers l'objectif fixé.

Allal et Robert (1992) exposent également la notion de régulations métacognitives pour décrire le processus d'autorégulation de l'activité cognitive, essentiellement dans le cadre d'une tâche finalisée. La mise en œuvre des régulations métacognitives relève d'une prise de conscience élaborée par des processus cognitifs en action. Cette dernière s'effectue à la base d'une relation continue entre une sensibilité légèrement perçue par le sujet, et qui permet de guider son action, puis une prise de conscience exprimée explicitement dans le but de contrôler l'action.

La position des cognitivistes a permis de déterminer les dimensions qui interviennent autour de la métacognition dans la mesure où elle se déclenche lorsque le sujet engage sa pensée à réfléchir sur elle-même, cette pensée réfléchie permet de produire des connaissances sur les propres connaissances de l'apprenant (métaconnaissances) à travers une prise de conscience plus ou moins importante et qui permet au sujet de contrôler la régulation de ses activités.

L'apprentissage autorégulé en langue permet aux apprenants de développer cinq compétences rédactionnelles essentielles à savoir : planifier, utiliser plus efficacement le temps consacré à l'étude, comprendre et résumer les textes lus, améliorer leurs méthodes de prises de notes pour, rédiger plus efficacement et en autonomie.

En effet, l'autorégulation aide les apprenants à observer et à évaluer leur propre efficacité, à se fixer des objectifs et à utiliser des stratégies d'apprentissage tel que illustré dans le schéma ci-dessous.



Model cyclique d'apprentissage autorégulé

Dans le processus d'autorégulation, les méthodes de préparation au texte sont repensées dans le but de détecter les faiblesses ; Décomposer les tâches et se fixer pour chaque composante de tâche un objectif spécifique.

L'apprenant construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou les phénomènes, ce qui permet une équilibration progressive.

Piaget(1974) insiste à cet égard sur le rôle du processus d'assimilation et d'accommodation : le premier permettant d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives tandis que le deuxième permet une transformation des activités cognitives au service d'une adaptation aux nouvelles situations.

L'enseignant dans ce mode d'apprentissage doit soutenir les efforts de ses apprenants, en renforçant leur estime de soi, il doit également à amener l'apprenant à identifier ses fautes et à les corriger, à se poser les bonnes questions, et à s'auto

évaluer en utilisant les grilles, il doit également leur apprendre à gérer le temps, et à hiérarchiser les tâches.

2.3. L'approche par compétences

L'Approche Par Compétences a été intégrée dans les années 80 dans les formations professionnelles pour perfectionner les compétences du personnel et améliorer sa productivité en partant d'un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation.

Partant de ce principe, cette approche a été adoptée dans le domaine de l'enseignement et intégrée dans les systèmes éducatifs ¹⁴ pour permettre à l'élève de développer des compétences stables susceptibles d'assurer la réussite de son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle est définie dans ce sens par Rayenal et Reunier comme : « Un ensemble de comportements potentiels qui permettent de traiter une activité complexe »(1997 :6), dans ce sens, « La compétence n'est pas antérieure à l'acte qui l'a fait naître et ne se révèle que dans le feu de l'action »(Jonnaert, Barette, Boufrahi, Maciotra, 2004 :5) .Elle met l'accent sur les activités fondamentales qui permettent de garantir une transmission correcte des savoirs via des situations d'apprentissage dites « situations problème ».

Cette approche vise également à mettre l'apprenant au centre du processus éducatif à partir de ses réflexes et de ses actions .Perrenoud (2000) définit cinq principes fédérateurs relatifs à l'enseignement par compétences énumérées ci-dessous :

- 1-Créer des situations didactiques porteuses de sens.
- 2- Proposer une variété de situations dans lesquelles tous les apprenants s'identifient.
- 3- Emettre des appréciations formatives et initier à la régulation interactive en travaillant sur « les objectifs –obstacles » en situation.
- 5- Varier les méthodes d'enseignement durant le processus d'apprentissage. Il affirme que « L'approche par compétence est très diversement comprise. On manie des expressions polysémiques , des concepts peu stabilisés, et on s'attaque à un

¹⁴Réforme du système éducatif algérien de 2002

problème énorme : Les finalités et les contenus de l'enseignement .Il est donc normal que se confronte une immense diversité de conceptions de la culture et de l'école, les unes explicites et construites, les autres intuitives et ébauchées. Or, dans l'actuel des mœurs professionnelles, beaucoup d'enseignants pensent encore en solitaires et se donnent le droit d'avoir raison seuls contre tous .La raison pédagogique reste une affaire individuelle » (2000 :13).

Le travail de l'enseignant consiste alors à créer des situations d'apprentissage porteuses de significations pour l'apprenant en mettant le lien entre les savoirs et les pratiques qui font partie de son environnement socioculturel.

Le premier principe est que « Ce qui est significatif pour l'apprenant réside mieux à l'usage du temps » Perrenoud (2000).Ce principe a pour objectif d'amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en touchant ses centres d'intérêt, et ce, pour lui permettre de contextualiser les savoirs acquis et de comprendre leur utilité. L'Approche Par Compétence présente donc le moyen adapté à la création du sens au travail scolaire .L'apprenant devient un sujet actif voire un artisan de son propre savoir.

Le deuxième principe est la création d'un apprentissage en « situation » qui représente le paramètre fondamental de l'intégration des savoirs, Rogiers (2012 :109) définit la situation comme « un exemple d'informations destiné à une tâche précise » .L'importance est accordée à la mobilisation des connaissances dans les différentes circonstances.

Cet enseignement, passe également par des échéances d'évaluation espacées et nécessaires pour installer des compétences durables et stabilisées.

Ce principe véhicule l'idée de hiérarchiser les compétences visées à travers l'évaluation des éléments fondamentaux .Une répartition des enseignements s'avère nécessaire sur les différentes phases d'apprentissages. Il s'agit de s'appuyer sur les différences individuelles des apprenants qui existent au niveau de leur d'assimilation et leur rythme d'apprentissage. Cette approche tient compte des compétences spécifiques et des difficultés particulières pour garantir l'égalité des chances de réussite.

L'acquisition d'une compétence linguistique passe par la construction de connaissances à partir de genres textuels. Ces connaissances concernent la superstructure des textes et les faits de langue mobilisés porteurs d'indices à titre d'exemple : Adverbe de temps, mots de coordination, signes de ponctuation, indication de nombre.... Il s'agit d'apprendre aux apprenants à les repérer pour pouvoir anticiper la forme du texte à produire.

Les apprentissages programmés insistent donc sur la structuration et la cohérence de ces textes au service de besoins pratiques de la vie quotidienne. C'est l'un des principes fondamentaux de l'apprentissage par compétence. C'est pourquoi la forme épistolaire est l'une des premières introduites en production écrite attestant d'une réelle compétence rédactionnelle.

Par ailleurs, dans la formulation des consignes et des énoncés d'exercice, l'approche par compétence met une importante distinction entre :

La partie informative et la partie prescriptive ; les informations pertinentes et les informations accessoires, les questions intermédiaires qui balisent la tâche et la question essentielle qui en fixe le but. Nous aborderons ce point dans le chapitre qui présente la production écrite.

2.4. La motivation

La motivation scolaire est un concept difficile à définir et à situer parmi les autres composantes de l'enseignement et de l'apprentissage .L'identification des sources de la motivation scolaire, des indicateurs qui permettent de la mesurer et des variables qui y sont associées permet d'adopter des stratégies d'intervention mieux ciblées pour la favoriser.Rolland Viau (1994) définit la motivation ainsi :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (1994 : 7)

On distingue deux types de motivation scolaire : Intrinsèque et extrinsèque

1-La motivation intrinsèque est à la recherche d'une activité pour elle-même, elle correspond à une volonté et une curiosité ressenties par l'apprenant ce qui renvoie à la définition de Fenouillet et Lieury (1997 :27) qui présentent la motivation comme « un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation et la persistance ». Quant à Cyr (1996 :18), il affirme que « nul ne met sérieusement en doute le rôle déterminant de ce facteur, car il est à la base de l'implication personnelle et des efforts que mettra l'apprenant pour s'approprier une nouvelle langue ».

2-La motivation extrinsèque regroupe un large éventail de motivations suscitées par les renforcements, les notes, les prix.

La motivation des élèves est variable, et peut être influencée par différents facteurs comme la nature des tâches ou les intérêts personnels, et de ce fait, ils ne peuvent avoir le même niveau de motivation quelles que soient les circonstances et la tâche à accomplir.

Dans le contexte de la motivation, apprendre devient un acte finalisé, intégré dans un cadre fédérateur qui lui donne du sens. Le projet devient le moyen adapté à l'implication de l'apprenant dans la construction de son savoir étant le couronnement de toutes les activités d'apprentissage interdépendantes qui s'articulent de manière à converger vers un but final , il lui permet de soutenir tous les efforts qu'il entreprend, et de les canaliser vers un objectif ultime préalablement fixé.

Ainsi, la réalisation du projet devient un facteur de motivation pour les

apprenants qui leur permet de s'engager dans la réalisation des tâches proposées

mettant en œuvre leurs capacités créatrices et cognitives.

Le document d'accompagnement édité par le ministère de l'enseignement décrit également la motivation comme étant active, vivante et différenciée en impliquant « l'autonomie à la fois comme objectifs et comme point d'appui, la motivation comme condition de fonctionnement est la non hiérarchisation des rapports enseignants, enseignés comme nécessité » (2001 :13). C'est donc l'envie et le désir de bien faire qui peuvent déclencher un apprentissage en action.

Le projet pédagogique devient également un facteur de motivation dans la mesure où il se concrétise à la fin par une production d'une œuvre d'utilité sociale, qui implique l'utilisation des compétences rédactionnelles acquises tout au long d'une période donnée, le mérite de cet aspect est dans la manière de permettre le prolongement socio-culturel des savoirs construits dans leur aspect fonctionnel.

Ces caractéristiques de la pédagogie du projet contribuent à élever l'estime de soi de chaque élève qui « se réalise » en produisant une œuvre palpable. L'apprenant se trouve impliqué dans toutes les phases qui jalonnent la mise en œuvre du projet. La réussite de chaque étape va l'encourager à persévérer, elle renforce de ce fait son assurance comme nous l'avons cité en supra. Nous présenterons plus loin le schéma qui illustre les degrés de motivation par lesquels passe un apprenant durant la réalisation d'un projet pédagogique.

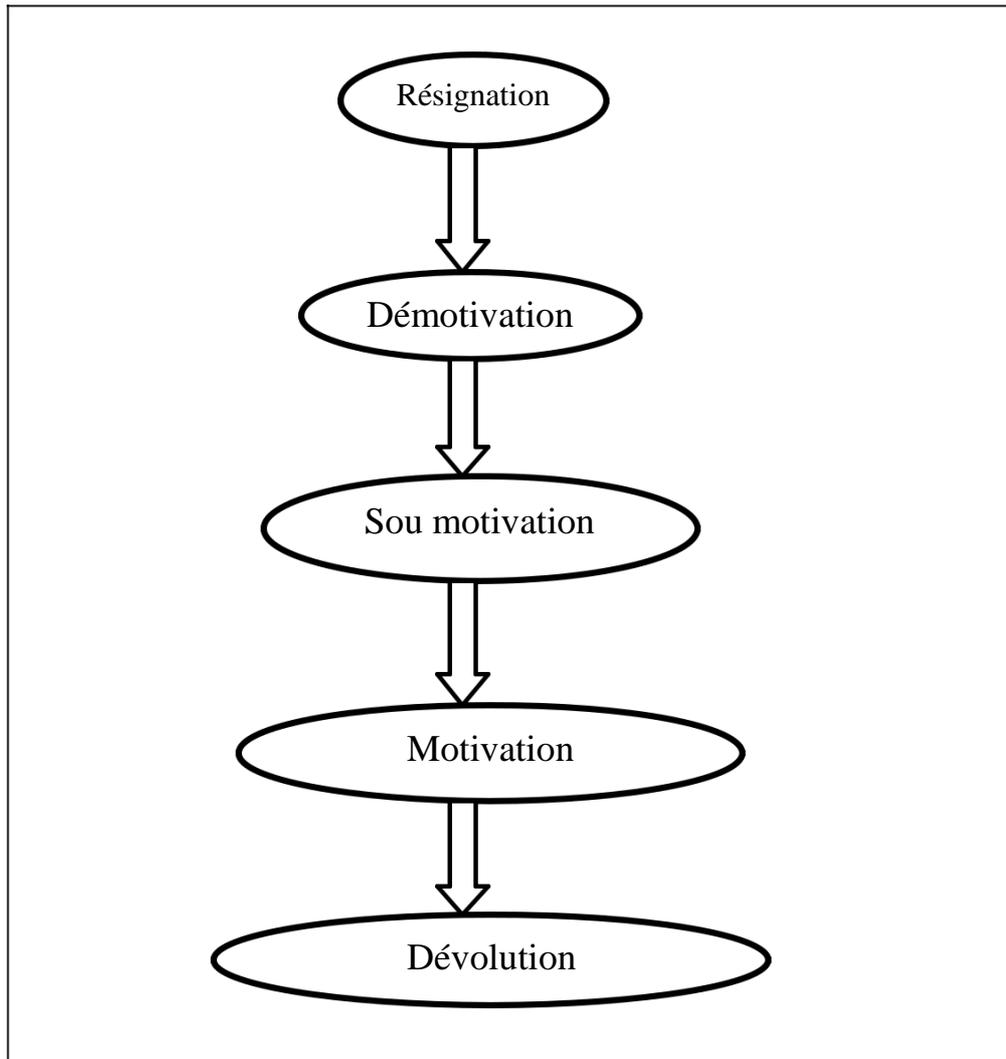
En s'appuyant toujours sur la définition de Lieury et Fenouillet « La motivation déclenche l'action, l'oriente, l'intensifie et la rend persistante » (ibid :48), on distingue les fonctions principales de la motivation dans l'apprentissage qui consistent à :

1-Déclencher l'action : L'envie d'effectuer une tâche pédagogique n'est suscitée qu'à travers une motivation, un désir intérieur révélé par un facteur interne ou externe et qui permet à l'apprenant de s'impliquer dans son apprentissage.

2-Orienter l'action : Les choix effectués par l'apprenant sont orientés et déterminés par des motivations souvent d'une manière inconsciente.

3-Assurer la persistance de l'action : La motivation est à l'origine de la persévérance des apprenants tout au long du processus, elle soutient leurs efforts et les empêchent de renoncer à la recherche de la solution.

4-Assurer la performance en action : L'intensité de la motivation varie de la résignation à la passion en passant par la démotivation, la sou-motivation ...jusqu'à la dévolution comme illustré dans le schéma ci-dessous :



Les degrés de motivation par lesquels passe l'apprenant dans son processus d'apprentissage

Au début de leur parcours scolaire, la majorité des élèves sont confiants et déterminés à apprendre et à réussir ; ils manifestent un niveau élevé d'engagement et de persévérance dans l'accomplissement des tâches. Cependant avec le temps, ils s'évaluent et se jugent en fonction des tâches qu'on leur demande d'accomplir, cette évaluation de soi est complétée et renforcée par les commentaires des membres de leur entourage (parents, pairs, enseignants....) .

Il est à noter que, outre cette perception générale, la motivation scolaire de l'élève est également influencée par des perceptions spécifiques. Celles-ci permettent d'expliquer l'origine de la volonté de certains apprenants à apprendre tandis que d'autres le sont moins. Les représentations de soi même sont à la base de leurs

engagements. « La perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire par l'élève traduit le niveau d'intérêt de l'élève pour la matière, l'importance qu'il lui accorde et l'utilité qu'il lui attribue » (Lacroix et Potvin, 2009 :02).

L'apprenant ne s'engage pas donc à faire une activité simplement pour le plaisir de la faire, qu'il soit conscient ou, non, il se pose une série de questions par rapport à la faisabilité de la tâche, à son intérêt pour lui et sa finalité. La représentation de l'élève sur ses aptitudes est nommée « sentiment d'efficacité interpersonnelle » elle découle de ce questionnement intérieur, qui lui permet de mesurer ses capacités pour accomplir la tâche avec succès. Il recevra le travail qui lui est proposé selon sa perception de sa capacité à le réussir.

L'élève trouve donc plus intéressante une activité qu'il juge être en mesure de réaliser. Il s'agit d'une question relative au niveau de certitude.

Ce sentiment peut être différent d'une discipline à une autre. C'est la raison pour laquelle, il faut agir sur son sentiment d'efficacité interpersonnelle, afin que cet apprenant soit plus motivé à s'engager et à persévérer dans les activités liées à cette discipline.

En effet, l'élève doit être convaincu par la nécessité d'utiliser les stratégies appropriées pour atteindre ses objectifs. Lorsqu'il considère la cause de la difficulté comme modifiable et contrôlable, son sentiment de contrôlabilité est influencé positivement. À l'inverse, l'apprenant qui considère comme stable et non contrôlable la cause de son échec (ses aptitudes intellectuelles), son sentiment de contrôlabilité est influencé négativement. Les élèves qui cumulent plusieurs échecs scolaires vivent un sentiment important d'incontrôlabilité face aux différentes situations proposées, qu'elles soient scolaires ou extrascolaires.

La perception de contrôlabilité est donc influencée par le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève.

L'engagement des apprenants et l'autorégulation :

L'engagement chez les élèves motivés est souvent exprimé par les termes « attentif » et « concentré ». Il se caractérise par l'utilisation des stratégies d'apprentissage qui sont les moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et

se rappeler des éléments de matière présentés en classe » Lacroix et Potvin, (2009: 78) dont les stratégies d'autorégulations.

On dénombre les stratégies de mémorisation qui s'effectuent à partir de la répétition de passages tirés des contenus des cours, l'organisation et l'aménagement du contenu disciplinaire à afin de mieux la comprendre tels que : faire des liens entre les concepts étudiés, expliquer les concepts en formulant d'une manière personnelle, faire des comparaisons via des tableaux et des schémas.

Les stratégies d'autorégulation sont « Des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage »(ibid:83). Elle regroupent également les stratégies métacognitives à savoir : planifier une activité , s'auto-évaluer, les stratégies de gestion du travail, et les stratégies motivationnelles qui consiste à se fixer des objectifs à court terme.

Dés lors, un élève peu motivé est donc celui qui ne déploie pas suffisamment d'efforts pour réussir à l'inverse d'un élève motivé qui utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.

Cette démotivation peut se manifester à travers les questions inutiles posées par l'apprenant lors de son traitement des consignes, sa façon de perturber le suivi du cours pour déranger l'enseignant ou les multiples prétextes inventés lorsqu'il ne veut pas faire la tâche demandée. Ceci peut s'expliquer également par la peur de l'échec.

La motivation est donc essentielle à la réussite scolaire, c'est la raison pour laquelle, les intervenants éducatifs doivent contribuer à son développement par l'utilisation de ses indicateurs à des fins d'évaluation.

Parmi les indicateurs de motivation on dénombre : 1-La persévérance : Qui s'observe à travers le temps que consacre l'élève dans la réalisation de ses activités pédagogiques. Certains élèves font un seul exercice sur quatre proposés à cause de leur manque de persévérance.

2-La performance :

La performance est un indicateur de motivation scolaire dans la mesure où l'élève

s'engage dans une activité, persévère et utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influencent positivement sur son apprentissage. Cependant, la

performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation, les élèves qui ne sont pas motivés, qui fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même en font l'exception.

La performance, peut être influencée négativement par des échecs répétés, l'une des principales sources de la motivation qu'est le sentiment d'efficacité en est directement influencée. C'est la raison pour laquelle, les parents et les intervenants des milieux scolaires doivent veiller à ne pas limiter leur attention à la performance de l'élève. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de motivation en mettant en avant une perception positive chez les élèves de la valeur et l'intérêt des activités, ils doivent soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et de contrôlabilité chez les élèves durant l'apprentissage.

2.5. L'autonomie pédagogique

Etymologiquement, l'autonomie signifie la gestion de soi, ou, comme le rappelle Meirieu (1998) « ce qui permet à chacun de se faire œuvre de lui-même. » (Meirieu, 1998, p. 76). Quant à Durler, il parle de gouvernement de soi. « La notion d'autonomie est étroitement liée à une vision de l'individu qui met l'accent sur la liberté de choix, la gouvernance de soi et l'épanouissement personnel. » (Durler, 2015, p. 9).

Ces critères d'autonomie, se croisent avec les exigences de la réussite d'une production écrite et c'est la raison pour laquelle nous abordons ce concept dans le cadre de notre contexte d'étude qui repose essentiellement sur la conception d'un projet pédagogique d'écriture.

En effet, L'autonomie représente un paramètre essentiel dans la production écrite étant donné qu'il ne s'agit pas de restituer ce que l'on a appris, mais de l'utiliser, de le combiner avec d'autres savoirs pour faire exprimer une idée personnelle ou réaliser un travail par lesquels on se singularise. Produire, c'est également se distinguer des autres par ce que l'on est capable de faire. C'est un acte qui caractérise chaque individu, qui dépend de son histoire personnelle, de ce qu'il a appris et de la manière dont il l'a appris.

Les prédispositions, les dons, les capacités créatrices ne se dictent pas. Les talents se révèlent et se développent dans un contexte de liberté. Les touches personnelles, les idées originales ne peuvent se concevoir qu'en dehors de la tutelle et de l'assistance de l'enseignant ; faute de quoi, l'apprenant ne peut se sentir l'auteur d'une production qui lui est attribuée à tort. Sa participation n'a pas été suffisamment sollicitée. Par ailleurs, l'idée d'autonomie est étroitement liée à celle de responsabilité ; l'apprenant en effet, ne se sentirait pas responsable d'une œuvre qu'il n'a pas réalisée en toute autonomie.

Selon Blin (1998), l'autonomie pédagogique consiste à « développer la capacité à être autonome: apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés » (1998 : 24).

Quant à Perrenoud, il considère que « l'autonomie est une question d'identité, de projet, d'image de soi » (1999 : 9). L'autonomie devient selon lui, un comportement, un savoir faire qui doit être une composante de la personnalité des apprenants, une sorte de prédisposition psychique favorable voire incontournable à la construction des savoirs.

De plus, Linard (2003 : 06) , considère que « l'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel ». Cette autonomie se manifeste dans la manière de planifier et de se fixer les objectifs, d'appliquer la stratégie suivie, de contrôler des résultats. Nous reprendrons ce point dans le chapitre qui traite les processus rédactionnels à travers un schéma qui démontre le rôle du processus de Hayes and Flower dans le développement de la compétence rédactionnelle en autonomie.

L'autonomie se révèle à travers une expérience personnelle qui requiert une participation active et enthousiaste de la part de l'apprenant.

Ce dernier est censé donc évaluer ses compétences initiales, se fixer des objectifs d'apprentissage, choisir sa stratégie, et contrôler attentivement son apprentissage en prenant en charge ses lacunes.

Chapitre 03 :

La notion de l'écrit

Chapitre 03:La notion de l'écriture

3.1. Définition

L'écrit est « un terme polysémique qui implique l'apprentissage graphique, orthographique, lexical et grammatical » Dictionnaire Larousse (2000). Il renvoie aussi à une expression personnelle du scripteur et sa capacité à faire preuve de créativité.

L'écrit selon CUQ est « dans son sens large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (2006 : 26).

De plus, selon le dictionnaire Robert (2009 :17) l'écriture signifie « une manière personnelle dont on trace les caractères en écrivant ; ensemble des caractères ainsi tracé » et « un type de caractères particuliers adopté pour une représentation ».

Almargot et ChanQuuoy (2002 :13) définie à son tour l'écrit comme « Une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissance langagière et différents processus mentaux ».

Cependant, la notion d'écriture, ne signifie pas seulement l'application de règles linguistiques, C'est la capacité à s'approprier la langue et en faire un outil avec lequel on entretient des rapports avec plusieurs variables inter mêlées à savoir : conception, opinion, attitude, attachement à l'écriture, et à ses usages.

La notion de l'écrit renvoie à une pratique sociale et cognitive qui a des exigences et des contraintes. C'est l'action mise en œuvre par un émetteur pour un destinataire. S'exprimer à l'écrit ne consiste donc pas à écrire, mais à écrire pour.

A cet effet, l'écriture devient un processus interactif, centré sur un échange entre deux entités différentes (émetteur et récepteur). L'écrit est considéré comme une compétence, qui a été particulièrement prise en compte au niveau international à travers les évaluations PISA¹⁵ de l'OCDE¹⁶.

¹⁵PISA :Programme Internationnal pour le Suivi des Acquis

3.2. Les types de l'écrit

3.2.1. L'écrit personnel

L'écrit n'est pas un simple reflexe technique dépourvu de sens, il n'est pas non plus un acte arbitraire « on n'écrit pas pour rien » : « apprendre à écrire est un processus social profondément enraciné dans un contexte culturel » selon Reverdy(2011 :11).

Les différents aspects de l'écriture ont fait l'objet de plusieurs analyses en partant des dimensions les plus individuelles jusqu'aux dimensions les plus collectives ,et en définissant l'écrit comme un savoir être qui tisse des rapports avec la culture personnelle du scripteur et ses besoins affectifs. Citons à titre d'exemple, l'écriture des mémoires et des romans autobiographiques. L'écrit se présente donc comme une communication personnelle, inscrite dans un environnement porteur de règles et de codes.

3.2.2. L'écrit dans le contexte scolaire :

Les écrits du français de scolarisation sont à la fois vecteurs de savoirs et facteur déterminant dans leur construction par l'apprenant. Ce double rôle apparaît dans certains genres textuels comme les textes de spécialité, les consignes et les énoncés d'exercices.

L'apprentissage de l'écriture à l'école est une activité qui concerne d'emblée toutes les dimensions de l'écrit, qu'elles soient linguistiques, culturelles ou sociales. L'idée de s'interroger sur les difficultés des élèves liées à l'écrit à travers la recherche interdisciplinaire a pour but de faire de l'écrit une priorité éducative, et un outil facilitant l'apprentissage dans toutes les matières.

Apprendre aux apprenants à écrire, c'est les mettre en situation de production. Il s'agit d'une simulation nécessaire à ce niveau, inscrite dans un cadre scolaire et qui

¹⁶OCDE :Organisation de Coopération et de Développement économique

véhicule un objectif pratique puisque l'apprenant raconte une histoire ou exprime ses idées, en réponse à une consigne et dans une copie qui sera évaluée par son professeur.

L'enseignant de français langue étrangère doit garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent être ancrées dans cette situation de communication qui consiste à : définir le destinataire, la fonction de la communication, le moyen de cette communication et le cadre spatio-temporel.

C'est donc par la mise en situation authentique que l'expression écrite pourra remplir son but en poussant l'apprenant à s'approprier le discours dans une situation de communication déterminée et respectant les contraintes linguistiques, discursives et socio-culturelles qu'elle contient. Nous comprenons dès lors que l'expression écrite, située dans un contexte situationnel ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire. Kerbouche (2011).

Elle se présente donc comme un moyen de communication en différé qui se distingue de l'oral. C'est la raison pour laquelle elle constitue la première difficulté chez les apprenants étant donné qu'on ne s'exprime pas à l'oral de la même manière à l'écrit.

Les fonctions de l'écrit scolaire :

1. Un processus de construction :

Selon l'approche constructiviste, la compréhension s'élabore à partir des représentations que le sujet a déjà. Aussi, dans cette perspective, Lasnier (2000) parle de « restructuration des informations en regard des réseaux de concepts particuliers à chaque personne » (Lasnier, 2000 : 9).

Perrenoud affirme qu'« on ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles dans une démarche de projet ou de résolution de problèmes » (2000

:20), il vise la capacité de se représenter, à décrire les phénomènes, il explique également le déroulement de la démarche entreprise : le choix des moyens utilisés, et l'ajustement en cours de tâche.

De ce fait, un apprenant ne connaît le sens d'un mot que s'il est capable de l'utiliser dans une phrase personnelle. Les activités de production consistent donc à mettre l'apprenant dans une situation qui lui permet d'utiliser en toute autonomie les connaissances nouvellement construites. Les exercices de répétitions permettent certes d'automatiser les connaissances mais ne suffisent pas quand il s'agit de les stabiliser.

Si les connaissances acquises ne sont pas réinvesties dans d'autres situations d'apprentissage, elles ne sont donc pas fixées, la question est de savoir les combiner pour réaliser une œuvre personnelle, ou pour résoudre un problème complexe proposé dans une situation d'apprentissage inédite.

Il ne s'agit pas d'avoir une tête bien pleine mais bien faite, or une tête bien faite, est une tête qui utilise intelligemment ce qu'elle a appris. L'activité de production écrite répond à cet enjeu éducatif dans la mesure où elle offre un espace où se révèlent les compétences installées, lors des différentes séquences d'enseignement.

Il est à noter que la construction d'un sens à l'écrit appelle la combinaison simultanée de plusieurs savoirs : Le Savoir linguistique, le Savoir sur le monde (savoir général et disciplinaire), et le Savoir textuel (sur le genre).

2. Un moment d'intégration :

Nous tentons de présenter à travers ce titre le rôle de la production écrite dans l'intégration des savoirs. Dans l'approche par compétences, les expressions : situations d'intégration, situations « cibles », et situations de réinvestissement, sont synonymes.

Il est nécessaire de distinguer les situations-problème didactiques des situations-problème d'intégration sur lesquelles nous allons nous focaliser dans le cadre de ce travail de recherche.

Une situation[«] didactique est celle que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe en fonction de nouveaux savoirs.

Une situation d'intégration Rogiers(2009) est celle qui offre à l'apprenant l'occasion d'utiliser ses compétences d'une manière autonome, c'est un moment où se manifeste la créativité de l'élève.

La situation d'intégration est composée de trois éléments : un support, une (des) tâches, et une (des) consigne.

Les supports de la situation sont l'ensemble d'éléments matériels présentés à l'élève et définis par le contexte dans lequel se déroule la situation, la base des supports d'information utilisée par cet apprenant, et la fonction qui précise dans quel but la production doit être réalisée. La consigne qui est présentée sous une forme explicite qui oriente l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche permet à l'apprenant rédacteur de mobiliser et investir un ensemble d'apprentissages, à donner à l'élève l'occasion d'utiliser la compétence visée à travers un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, etc. Comme l'affirme Le Boterf : "À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas" (Le Boterf.1995 :26).

Une situation d'intégration est donc celle qui permet la mise en œuvre des aptitudes de l'apprenant. Elle peut être considérée comme une situation de dévoilement et/ou d'évaluation de son potentiel créatif et rédactionnel.

Dans l'approche par compétences, le terme « situation » est directement lié à « évaluation », désignée tantôt par situations d'intégration, situations « cibles », ou situations de réinvestissement comme nous l'avons précédemment mentionné.

Ces connaissances nouvellement élaborées intégrées par l'apprenant selon La Borderie(2013 : 54) par la maîtrise des connaissances implique trois types d'activité distinctes :

- « -Les activités de compréhension qui consistent à construire des interprétations
- Les activités d'apprentissage qui consistent à modifier ou à restructurer les connaissances antérieures à un moment donné du processus d'apprentissage.
- Les activités de production qui consistent à mettre en œuvre (les textes ou par des objets) les apprentissages effectués».

Les caractéristiques d'une situation d'intégration se présentent donc comme suit :

Elle mobilise un ensemble d'acquis qui doivent être intégrés et non additionnés.

Elle est orientée vers la tâche et doit être significative.

Elle possède également une dimension sociale dans la mesure où elle interpelle l'apprenant et le pousse à s'inspirer de ses expériences personnelles. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifique à la discipline, ou à un ensemble de disciplines Rogiers (1999).

La production d'un texte est donc un moment d'intégration des compétences linguistiques et méthodologiques. C'est une phase qui, dans le processus d'apprentissage permet de vérifier si l'apprenant s'est approprié les connaissances acquises d'une manière ponctuelle et les a investit en toute autonomie.

En effet, l'apprenant effectue une série d'apprentissages pour acquérir des savoirs morphosyntaxiques, des savoir-faire tels que la lecture, le traitement d'information, et la rédaction, et des savoirs agir en situation comme communiquer à l'oral et à l'écrit. Il doit réaliser par la suite un travail personnel dans lequel il intègre toutes ses ressources à travers la résolution de la situation-problème d'intégration Rogiers(2004).

Les activités conçues dans le projet sont organisées de manière à ce qu'elle convergent vers cette ultime et décisive étape, et de ce fait, la production écrite devient la résultante de trois facteurs impliqués d'emblée à savoir :L'autonomie, la motivation et la compétence linguistique.

La consigne d'intégration :

Il y a lieu de réfléchir sur les critères auxquels doit répondre la consigne pour qu'elle puisse permettre l'intégration des savoirs.

On entend par consigne d'intégration, une question formulée clairement, d'une manière lisible et concise, avec un niveau de langue accessible. Elle doit être ouverte et sans contraintes pour permettre à l'apprenant d'étaler des idées personnelles en toute fluidité avec son propre style, et en cherchant les mots à utiliser à savoir : les articulateurs, les connecteurs sans se limiter à un nombre de lignes précis ou à une banque de mots proposée.

Les rédactions semi guidées ne donnent pas donc à l'apprenant l'occasion d'intégrer ses savoirs, cette idée d'intégration est étroitement liée comme nous l'avons souligné à l'autonomie dans le sens où l'apprenant va puiser dans son propre répertoire linguistique, va sélectionner et combiner ses connaissances antérieures d'une manière personnelle pour présenter un ensemble harmonieux et cohérent. La consigne doit donc présenter une situation qui doit suffisamment être complexe sans être compliquée

Les types d'intégration à l'écrit :

Les types de textes qui se prêtent à l'intégration sont à notre sens le texte argumentatif et exhortatif, ces derniers offrent à l'apprenant l'occasion de s'exprimer personnellement en formulant des arguments et en tenant des raisonnements, à l'inverse des textes expositifs et informatifs qui font appel à la restitution d'informations d'ordre général. Ils présentent alors un degré de compétence inférieur à celui exigé pour rédiger un texte exhortatif.

Il s'agit dans le premier cas d'une appropriation de la langue étrangère qui va au delà de la restitution ou de l'application correcte des règles étudiées.

Les comptes rendu, et les techniques d'expressions sont également des outils d'apprentissage et de mémorisation qui ne peuvent être des textes permettant l'intégration de réelles compétences rédactionnelles.

Par ailleurs, la motivation est un autre facteur important qui contribue à l'intégration des acquis linguistiques, l'envie d'exprimer un état d'âme, d'échanger des pensées, des informations, de décrire, de raconter est souvent à l'origine de l'écriture. Nous adhérons dès lors à la position des chercheurs qui affirment qu'on ne peut obtenir une production écrite sans faire appel aux idées de l'apprenant, à ses souvenirs, à son imagination, à sa sensibilité, à ses expériences, ses réflexions, ses attentes, et ses convictions.

Cependant, la motivation n'est pas le seul facteur qui conditionne l'intégration. Les sujets de rédaction doivent être adaptés au niveau intellectuel de l'apprenant pour lui permettent de mobiliser ses ressources cognitives et méthodologiques.

3.2.3. L'écrit dans le contexte universitaire

Toute activité de réception doit aboutir à une production écrite répondant à des règles précises comme nous l'avons déjà souligné. Dans le contexte universitaire, la production écrite est souvent présentée par la prise de notes réalisée lors des cours magistraux ou travaux dirigés. À l'exception de la préparation des examens écrits qui nécessite une relecture, et un développement de notes prises.

Cependant, pour un travail de reformulation, il est important d'accorder une attention particulière à la compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite. Il s'agit de textes de référence apportés par l'enseignant pendant cours.

A cette compréhension s'ajoutent les compétences méthodologiques nécessaires pour s'approprier les règles d'écriture inhérentes aux différents genres de textes à l'université.

Ainsi, Mangiante et Parpette affirment au sujet des écrits scientifiques qu'il existe des consignes des énoncés d'examens qui constituent des écrits injonctifs antérieurs à la production, destinés à orienter les étudiants vers un genre textuel précis : la question de cours, le commentaire, la dissertation etc. (Mangiante & Parpette, 2010 :8).

Il est à noter que ces différentes consignes ne sont pas toujours claires. Leur rôle est de montrer ce qu'il faut faire mais rarement la manière dont il faut procéder. La compétence scripturale est censée de ce fait être maîtrisée par les étudiants lors des apprentissages au secondaire. Par conséquent, les exigences de la réussite d'une production écrite deviennent implicites dans les corrigés des professeurs, ou dans leurs commentaires écrits ou oraux.

Les consignes d'examens, comportent également des éléments notionnels tels que les mots clé qui permettent de cibler les parties du cours à reprendre et de se rappeler des connaissances mémorisées et répertoriées lors sa prise de notes. Ces énoncés sont souvent complétés par des documents authentiques écrits qu'il faut synthétiser. La compréhension écrite de ces énoncés et documents annexes s'avère essentielle pour la réalisation de la production écrite dans ce contexte.

Les caractéristiques des écrits universitaires :

Comme nous l'avons cité en supra, les discours écrits constituent aussi un élément primordial dans l'évaluation des étudiants. Mangiante et Parpette affirment à ce propos que :

« Les différents écrits produits par les étudiants constituent un ensemble très diversifié mais dont chaque catégorie répond à des exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables

« genres » textuels. La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique. Le non-respect de certaines règles ou principes méthodologiques, qui peut doubler une fragilité linguistique, est souvent source d'échecs de leur formation universitaire» (2011 :124).

En effet, chaque écrit correspond à certaines règles de production qui doivent être maîtrisées par les étudiants afin qu'ils puissent suivre sans difficulté leur cursus. Cette maîtrise des règles n'est pas évidente et constitue souvent le premier obstacle à la réussite chez les étudiants Tamba et Sebane(2018) qui n'ont été préparés aux activités scripturales telles que la dissertation et la synthèse de documents Sebane (2009).

Le recensement des différents écrits présents dans les formations scientifiques universitaires permet de les catégoriser pour en définir les compétences linguistiques et méthodologiques à installer chez cette catégorie d'étudiants qui s'avèrent inexistantes.

En effet, l'étudiant s'appuie en premier lieu sur des documents écrits suggérés par son enseignant tels que les ouvrages et les articles ou des photocopiés fournis par ce dernier, pour élaborer un plan de rédaction, il tente ensuite de reproduire, analyser, commenter en interprétant les consignes posées et dont « la compréhension des différentes composantes s'avère aussi déterminantes pour sa réussite future » (Mangiante & Parpette 2011 : 127). Il est à noter dans ce sens que pour rédiger un écrit universitaire, les étudiants ont besoin de plusieurs types de savoirs : scientifique, méthodologique et linguistique.

Le savoir scientifique / disciplinaire : Parpette (1995) Les étudiants doivent apprendre la langue étrangère et assimiler des connaissances de leur discipline d'une manière simultanée, de ce fait, ils se trouvent dans la nécessité de mettre en œuvre deux compétences: la maîtrise de la langue étrangère et le savoir scientifique dont ils ne sont pas encore experts.

Le savoir méthodologique :

Pour ce qui est de la méthodologie, des modules d'enseignement permettant d'accéder à la forme des écrits sont programmés notamment pour les mémoires de fin d'études, et qui se focalise essentiellement sur la description de la structure.

Cependant, de tels enseignements n'existent pas encore pour le français universitaire chez les étudiants de filières scientifiques.

Le savoir terminologique :

Dans les écrits universitaires, la terminologie utilisée par les étudiants relève d'une « phraséologie » propre à leurs disciplines.

Il s'agit de constructions syntaxiques et d'associations lexicales spécifiques qui fonctionnent comme des termes, certaines ont des formes courantes bien qu'elles appartiennent à des discours spécialisés. Cette entité syntagmatique doit être associée à un texte et ne pas apparaître comme une unité lexicale dissociée de l'ensemble faute de quoi, le sens fera défaut.

Ainsi, il nous a semblé pertinent de se pencher sur ces constructions phraséologiques spécifiques qui entrent aussi dans les écrits de spécialité et d'en tenir toutefois compte dans la conception des dispositifs d'aide à l'écriture que nous voulons mettre en place via le projet pédagogique chez les étudiants en question.

En effet, nous nous sommes intéressées aux marqueurs qui ponctuent et contribuent à la structuration sémantique des écrits universitaires en s'appuyant sur la théorie de Ducancel et al., (1995) qui explique qu'il existe des codes linguistiques de chaque spécialité et qu'il est indispensable de les connaître et de les respecter dans le but d'éviter le rejet du discours produit par la communauté scientifique en question « Plus le contexte est formel et plus le genre de discours est codé » Ducancel et al (1995 :108). Dès lors, on souligne l'importance de connaître et d'en maîtriser les éléments essentiels, il s'agit donc d'aider les étudiants à repérer les codes linguistiques de leur discipline via une phraséologie spécifique et parfois transversale dans le but d'un réinvestissement ultérieur.

Dabène & al (1998), Pollet & al. (2002) , Moirand, (1990) & Reuter (1998), ont décrits également quelques codes relatifs aux écrits universitaires tels que : la présence du présent atemporel, l'effacement du sujet, l'utilisation de tournures nominales et impersonnelles, et l'absence de modalités appréciatives .

L'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère ne saurait donc se réduire à l'acquisition d'un savoir sur la langue. Il s'agit d'introduire une composante discursive et socio-culturelle à travers la manière d'utiliser la langue, et en fonction de la situation de communication. Cet aspect nous intéresse particulièrement dans la mesure où il s'inscrit dans le contexte de notre recherche en s'attachant à la description d'un français économique comme support aux dispositifs d'aide à la rédaction.

Les fonctions des écrits universitaires

L'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans aucun sens. La correction des erreurs n'est pas, en effet son seul l'objectif, lorsque les étudiants écrivent, ils tentent de communiquer une information à un destinataire, ce qui attribue à leurs production écrites une fonction de :

1-Supports d'évaluation de savoirs disciplinaires :

Dans l'enseignement supérieur, La production écrite doit faire à la fin de tout travail universitaire l'objet d'une évaluation. Cependant, comme nous l'avons cité en supra, la méthodologie d'écriture universitaire est peu maîtrisée par les étudiants, ce qui nous amène à procéder à une analyse discursive des différentes catégories de production écrite afin d'explicitier leurs critères linguistiques et méthodologiques en vue d'une exploitation pédagogique en Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

2-Un moyen de communication en contexte professionnel :

L'écrit en tant que moyen de communication s'inscrit dans le contexte des situations action, entre les activités verbales et les non-verbales, les activités verbales et les outils, entre les différents modes de représentation de la réalité à savoir : la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, et les maquettes.

Cette communication écrite inspirée du monde professionnel peut être unilatérale (un seul participant émet un message), bilatérale (les rôles de locuteur et d'interlocuteur sont assurés par les deux participants) ou multilatérale (plusieurs participants assument les rôles d'émetteur et de récepteur). L'appropriation de ces

règles et ces formes est une condition d'anticipation à l'engagement professionnel de l'étudiant.

La communication à l'écrit est donc le produit d'une communauté spécialisée caractérisée par un lexique spécialisé et par des genres de texte et types de discours spécifiques qui disposent d'une variété de moyens de communication. Les collocations dans les écrits universitaires :

Dans les collocations, l'un des éléments conserve son sens habituel tandis que l'autre est métaphorisé « les degrés de métaphorisation varient d'une collocation à l'autre » (Grossmann et al., 2003) ; deux exemples pourront éclairer ce propos :

- J'ai une peur bleue : Le mot peur garde son sens habituel, cependant le mot bleue subit une métaphorisation puisqu'il signifie alors « très fort » ; avoir une peur bleue signifie avoir une très forte peur et non pas avoir une peur de couleur bleue. Le deuxième exemple est :

Avancer une hypothèse : Le mot hypothèse garde son sens habituel tandis que avancer subit une métaphorisation puisqu'il signifie « écrire en décrivant et en expliquant » ; avancer une hypothèse signifie rédiger, décrire et expliquer une hypothèse et non pas pousser en avant physiquement une hypothèse qui est un objet abstrait.

Nous sommes parties de l'idée qu'il pourrait avoir un enjeu réel à enseigner aux apprenants scientifiques, à mieux maîtriser la phraséologie pour la rédaction de leurs écrits universitaires (mémoires et thèse). Cette phraséologie apparaît fréquente dans l'écriture en français de façon générale, et dans les écrits universitaires de façon particulière.

Notre intention est loin d'énumérer les collocations ou les expressions figées présentes dans les écrits des étudiants des sciences économiques, mais de classer les collocations en deux grands ensembles qui nous serviront pour préciser la spécificité de certaines d'entre elles.

En effet, dans les productions écrites il existe différents types de collocations, ainsi que différentes définitions ; cependant ce qui nous préoccupe est le choix de ces

constructions qui se présentent en collocations « on peut remettre en question », « prendre en compte », « passer en revue... » .

Les collocations que l'on peut nommer « spécifiques », ou celles qui n'apparaissent que presque exclusivement dans des écrits scientifiques : émettre une hypothèse, avancer un postulat, réfuter une thèse... Cavalla & al., (2005).

Aider les apprenants à développer le repérage écrit des collocations et à les réinvestir dans leurs propres écrits relève du développement de la compétence rédactionnelle transversale, il s'agit d'un entraînement individuel et d'une mémorisation par la répétition des formes et des sens qui est prévu en autonomie.

Les collocations sont également présentées dans des phrases dont le contexte aide à la compréhension. Ces associations lexicales nous font comprendre que le sens ne vient pas d'un seul mot mais de l'association de plusieurs. En revanche la structure syntaxique n'est pas mise en avant.

Nous pouvons dire que différentes activités permettent d'aborder la structure des collocations , les repérer ,et comprendre leur enjeu discursif qui réside dans l'utilisation de plusieurs mots pour un seul sens pour décoder les texte de spécialité.

Il est à noter que sur le plan terminologique, le terme « collocation » n'est jamais utilisé pour les apprenants, il est plutôt désigné par « expressions figées ».

4.3. Les éléments liés à l'écrit

4.3.1.La lecture

Plusieurs recherches Delcambre et Reuteur(2000)ont tenté de cerner la nature des rapports existant entre la lecture et l'écriture Ghellal(2012), Fari(2009), sur les processus par lesquels s'effectuent les transferts d'apprentissage entre ces deux compétences langagières ainsi que sur les facteurs ou conditions susceptibles d'influencer ces transferts Reuter (1995) .

En effet, les chercheurs cités en supra se sont intéressés aux relations entre la lecture et l'écriture en tentant de mettre en évidence l'utilisation de connaissances

communes qui sont les correspondances graphophonétiques, le lexique, la syntaxe, la ponctuation et la structures textuelles) dans ces deux activités.

Ce processus cognitif et métacognitif s'effectue par le biais d'une activation de connaissances antérieures, de l'établissement de liens entre les parties du texte, la relecture, la révision, la gestion de la construction du sens et la prise en compte de la relation auteur-lecteur etc. Deschenes (1988) Fitzgerald et Shanahan (2000).

Reuteur (1995) affirme également que la lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement : lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style voire s'appropriier les structures textuelles, et écrire peut aider à comprendre. Le rôle de l'enseignant consiste à initier les apprenants à lire afin de découvrir la structure du texte étudié.

Malgré les nombreux liens unissant la lecture et l'écriture, la relation entre ces deux habiletés est complexe. En effet, la compréhension et la production de texte, malgré leurs ressemblances, comportent aussi des différences, les transferts d'apprentissage de l'une à l'autre ne se réalisent pas toujours de façon automatique Reuter(1995).

La pratique de la lecture favorise l'apprentissage de l'orthographe. Les élèves mémorisent la façon dont les mots sont écrits. Par ailleurs, les éléments pouvant être transférés de la lecture à l'écriture varient en fonction du niveau scolaire des apprenants.

Fitzgerald et Shanahan (2000) ont étudié la nature développementale de la relation lecture/écriture via un modèle qui décrit les éléments communs entre la lecture/l'écriture relevant de la littératie. Nous avons retenus ce modèle dans le but de l'exploiter dans différentes phases de la progression du projet pédagogique.

En effet ce modèle s'articule sur les phases de développement d'une littératie qui s'étale du primaire jusqu'au cycle universitaire.

Au préscolaire, les fonctions de la littératie se limitent à l'identification des conventions du langage écrit et au développement de la conscience phonologique des enfants. Mais au cours des premières années, les élèves prennent conscience de l'interaction auteur-lecteur, cherchent à donner du sens aux textes qu'ils lisent et qu'ils écrivent, acquièrent les connaissances et les stratégies nécessaires à la lecture et

à la production de mots, et se familiarisent avec la syntaxe, il s'agit de la littératie initiale. La fluidité représente la reconnaissance de mots qui se fait de manière automatique et suivie par leur intégration à l'écrit.

Au fur et à mesure de l'avancement dans le processus d'apprentissage, la compréhension et l'interprétation des idées deviennent de plus en plus importantes ; les connaissances sur la grammaire et les structures textuelles contribuent au développement commun des habiletés en écriture.

Le développement de la pensée critique via l'identification des points de vue et des positions de l'auteur avancés dans le texte lu permet de tisser un lien entre la lecture et l'écriture dans le sens où l'apprenant qui perçoit les rapports existant entre la lecture et l'écriture peut effectuer des transferts positifs entre ces deux activités contrairement à celui qui voit la lecture et l'écriture comme deux pratiques isolées. Il s'agit à ce niveau de la Construction et la reconstruction (Fitzgerald et Shanahan :2000 :25). Cette phase correspond au cycle secondaire et universitaire.

Les interactions possibles entre lecture / écriture favorisent, de ce fait, la mise en œuvre active de transferts de compétences qui est assurée à travers l'interprétation du texte. De plus, selon Woodley (1993), on peut considérer dans une première interprétation le texte comme un message virtuel qui ne devient communication que grâce à « un lecteur qui apportant à ce processus interactif qu'est la prononciation, une multitude de connaissances et de savoirs faire, interprète les signaux contenus dans le texte et se construit une représentation nécessairement idiosyncratique de ce que le scripteur a voulu dire. » (1993:23).

Dans cette interprétation, le lecteur active son processus de compréhension, le texte n'est donc pas monosémique, il se prête aux différentes interprétations du lecteur. « La cohérence du texte n'est pas dans le texte, elle est le résultat entre le texte et le lecteur » (ibid).

En revanche, et face aux « dangers de penser que les récepteurs d'un texte peuvent faire ce qu'ils veulent de ce qui est présenté » (Woodley ;1982: 61), il ya lieu de guider le récepteur dans son travail d'interprétation et de l'orienter vers le sens que donne le scripteur à son texte, dans un souci d'éviter que la communication textuelle deviennent « aléatoire ».

4.3.2. La consigne

Le nombre d'échecs dans la résolution des tâches d'écriture est lié parfois à une mauvaise compréhension de consignes, de l'énoncé, des opérations à effectuer, des contraintes qu'elles contiennent. Ce qui amène tous naturellement à penser aux apprenants à qui la langue pose problème. Les risques d'incompréhension sont accrus pour au moins deux paramètres :

Le premier est d'ordre linguistique : liée aux structures phrastiques et au sens des mots, quant au deuxième, il plutôt cognitive, les consignes à réaliser nécessitent des opérations mentales.

Nous nous sommes intéressées à l'analyse du langage des consignes scolaires dans son côté syntaxique et sémantique étant donné qu'il y a des verbes de consignes dans leur sens scolaire sont eux même polysémiques « compare » « observer ». Cette analyse fait donc apparaître un nombre limité de formes, regroupées autour de deux types de phrase : l'interrogation et l'injonction.

1-L'interrogation suppose la connaissance linguistique des moyens interrogatifs (qui ?que ?quel ?combien ?).

2-L'injonction se réalise par l'utilisation du mode impératif.

Cette dernière forme exige qu'un effort supplémentaire soit fourni dans la compréhension du fonctionnement de la langue. Ce degré d'abstraction peut comporter une difficulté qui nécessitera tout un travail sur les actes du langage et leur réalisations à l'oral et à l'écrit tel que réalisé par Durand (1999) sur les consignes dans le manuel scolaire, en partant du fait que certains verbes ont un sens scolaire et un sens social citons à titre d'exemple :

Mots	Sens social	Sens scolaire
Relever	Remettre debout	Repérer, noter Classer Opérer
Ranger	Mettre de l'ordre	
Accorder	Donner	

La compréhension de la consigne nécessite une opération mentale dans le sens où l'exécution de la consigne suppose en premier lieu des connaissances pragmatiques en matière de :

*Situation de classe : pour identifier le domaine en question et la progression de l'enseignant.

*Références extérieures : dans les énoncés qui font appel à la présentation de faits sociaux.

Le classement des consignes selon Durant (1999 :24) se présente comme suit : 1-Les consignes comportant un geste graphique tel que : soulignez, encadrez, dessinez.

2-Les consignes relevant de catégories mentales générales (analyse, synthèse, classement).

3-Les consignes spécifiques d'une discipline : Calculer, soustraire, dater.

4-Les consignes concernant des opérations discursives : nommer, décrire, raconter, expliquer.

4.3.3. Le brouillon

Le brouillon est défini comme une écriture intermédiaire qui a suscité la réflexion de plusieurs auteurs tels que Fabre(1990) et Alcorta (2001).

A l'école, les feuilles de brouillons sont souvent considérées comme des objets éphémères et substituables bien qu'elles véhiculent les pratiques scripturales des élèves.

Le brouillon tient une place importante dans l'écriture. C'est l'étape transitoire où s'ébauchent les premières idées, un espace de fabrication progressive du texte. Ainsi, les scripteurs utilisent le brouillon comme « un lieu d'élaboration de la pensée et d'opérations mentales, un espace de travail sur et avec la langue un espace/temps de réflexion qui assure au scripteur le recul nécessaire avant la « copie » au « propre »Kadi (2008 :125).

La majorité des scripteurs présente le brouillon comme un écrit à ne pas présenter, destiné à soi même. Son utilité pour la production écrite réside dans le fait

qu'il présente un espace de liberté où le scripteur peut s'affranchir des contraintes et des exigences de l'écrit définitif : « Parce qu'il est la première forme de ce qui est voué à être recopié, le brouillon n'est certes pas destiné à être lu par une autre personne que son propre auteur à moins que ce dernier ne le propose à la lecture de tiers » Kadi(2008 :126).

Dans un brouillon, toutes traces de réflexion sont présentes, le scripteur peut s'exprimer en langue maternelle, raturer, dessiner, abrégé les mots, ne pas respecter la linéarité de l'écriture. Ces traces ne présentent pas un indice d'incompétence, mais attestent plutôt d'une réflexivité sur l'acte d'écrire comme l'explique Penloup.(1994).

Lebrave affirme que : « beaucoup constatent en effet que lorsque leur production textuelle passe de l'état de brouillon manuscrit à celui de copie dactylographiée, elle change de statut » (1983 :17).

Le brouillon se conçoit comme un écrit personnel, qui est éliminé dès le passage à la mise en forme. Le scripteur y compile des informations sur lesquelles il peut revenir pour rédiger, organiser et affiner sa rédaction. A travers les relectures du brouillon, le scripteur effectue une auto-évaluation de sa production en se plaçant dans la posture du futur lecteur.

Cette idée est reprise par Grésillon qui explique que « l'avant-texte est comme une sorte de méditation à haute voix sur la possible "mise en œuvre", un jeu d'hypothèses, d'alternatives, de questions-réponses, d'auto-injonctions et d'évaluations autoréflexives à propos d'un projet d'écriture, une parole de soi à soi » (Grésillon :2002 :29).

Les brouillons se caractérisent également par la présence d'expressions d'émotions hors sujet dont parfois seul le scripteur peut les déchiffrer.

, il s'en dégage d'après Grésillon « une impression particulière de quelque chose de décousu, de composite, de non-fini : phrases inachevées, phrases sans verbe, mélange de registre énonciatifs différents » (2002 :29). Ces marques d'intervention et de corrections traduisent une prise de distance du scripteur par rapport à son texte.

4.3.4. Les stratégies rédactionnelles

4.3.4.1. Le Bring storming

Appelé également remue-méninges, est une « technique de résolution créative de problème sous la direction d'un animateur. C'est plus spécifiquement une réunion informelle de collecte d'idées afin d'apporter quelque chose de nouveau dans une structure » Bathelot (2007:01).

Ce terme désigne une technique inventée pour résoudre en groupe un conflit particulier en recherchant toutes les solutions possibles avant de prendre une décision. Nous nous intéressons à cette technique dans le but de faire une phase préparatoire à l'écrit, à travers la transcription collective des idées personnelles au tableau.

L'objectif de la méthode est la récolte du maximum d'idées originales. Il est basé sur deux principes : La suspension du jugement et la recherche la plus étendue possible.

L'enseignant a la possibilité d'emprunter le principe de la méthode lors de la séance de préparation à l'écrit pour aider les apprenants à formuler leurs idées relatives au sujet proposé, Cependant, l'intégration de cette stratégie doit répondre aux conditions suivantes :

- S'abstenir de critiquer les propositions des participants.
- Laisser venir les idées en évitant de poser des contraintes pour obtenir le plus grand nombre d'idées possibles.
- Rebondir sur les idées exprimées par les autres participants.

Toutes les suggestions doivent être admises dans le cadre d'une situation de stimulation mutuelle. La suggestion spontanée d'idées ainsi que le rythme avec lequel les apprenants réagissent, sont des éléments essentiels pour la réussite du processus. Il s'agit d'une négociation raisonnée.

Lors du brainstorming, les participants peuvent inscrire leurs idées sur le tableau pour faciliter la compilation et tri les des idées communes.

La méthode d'un brainstorming pratiquée en classe lors de la séance de production écrite doit être précédée par :

Une phase préparatoire qui consiste à

- Informer les apprenants sur le principe du brainstorming.
- Préparer la documentation appropriée.
- Former les groupes de travail.
- Gérer les règles relationnelles du groupe par l'enseignant qui devient de ce fait un animateur.

Nous avons retenus cette technique afin de l'appliquer dans les séances de lancement du projet pédagogique.

4.3.4.2. Hayes and Flower(1980)

Le Model de Hayes And Flower (1980)¹⁷ est un processus de développement de compétences rédactionnelles en autonomie dans la mesure où il met en œuvre trois processus rédactionnels d'une manière individuelle : La planification, la mise en texte, la révision.

Selon Audile idder(2013) : La planification consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations essentielles pour la tâche et les hiérarchiser, afin de choisir un nombre de présentations permettant d'adapter le texte à son destinataire. Ces opérations, se transcrivent sur le brouillon sous forme de notes et de fragments de phrases, c'est l'étape qui requière le plus de capacités cognitives. Quant à la mise en texte, elle comprend trois niveaux :

1-Au niveau local : il s'agit du choix du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, et de l'orthographe.

2-Au niveau intermédiaire, le scripteur s'occupe de la ponctuation, de la gestion des temps verbaux, choix des indicateurs temporels, et des reprises anaphoriques.

3-Au niveau global, le scripteur vise l'organisation rhétorique, la mise en page, et l'organisation des paragraphes.

¹⁷ Hayes and Flower sont des auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite. Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions

C-La révision : C'est l'étape qui consiste à relire le texte pour détecter les erreurs, cette étape est jugée difficile par les apprenants dans la mesure où il n'est pas évident de repérer ses propres fautes et de les corriger, un regard extérieur est plus apte à déceler les disfonctionnements qui échappent au scripteur.

Parmi les difficultés rédactionnelles relevées par Audile (2013 : 35) on peut citer :

La difficulté de gérer simultanément un grand nombre de processus dont certains sont particulièrement complexes. Selon la même auteure, le scripteur L1¹⁸ /L2¹⁹ concentre tous ses efforts sur les opérations locales, (lexique et morphosyntaxe) qui n'ont pas encore été automatisées.

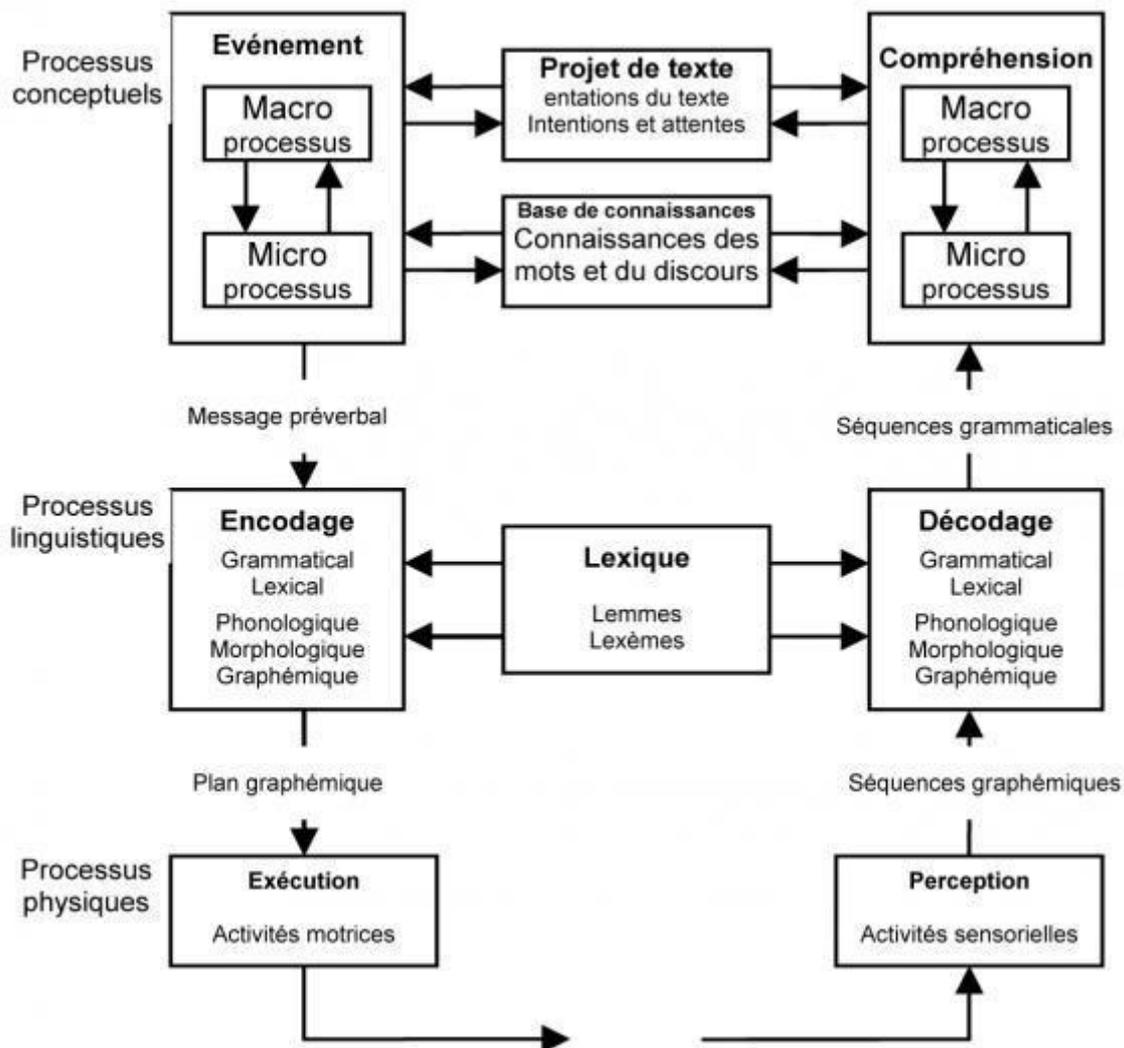
Quant à la planification, le scripteur en L2 conscient de sa difficulté en rédaction, tente de réduire le nombre d'idées qu'il prévoit de développer d'où une production plus courte que celle en L1.

Pour la mise en texte : En L2 la moitié du temps consacré à la formulation est utilisée pour rechercher le vocabulaire adéquat et résoudre des problèmes morphosyntaxiques tandis qu'en L1, le même scripteur ne réserve qu'un cinquième de temps pour la mise en texte. La production écrite est ralentie en langue étrangère, et les poses sont nombreuses.

Pour la révision, le scripteur en L2 se préoccupe de la correction des fautes d'orthographe et de grammaire et néglige les disfonctionnements qui touchent la structure globale du texte.

¹⁸ Langue maternelle
¹⁹ Langue étrangère

Nous présentons ci-dessous deux modèles du processus de rédaction de Hayes And Flower

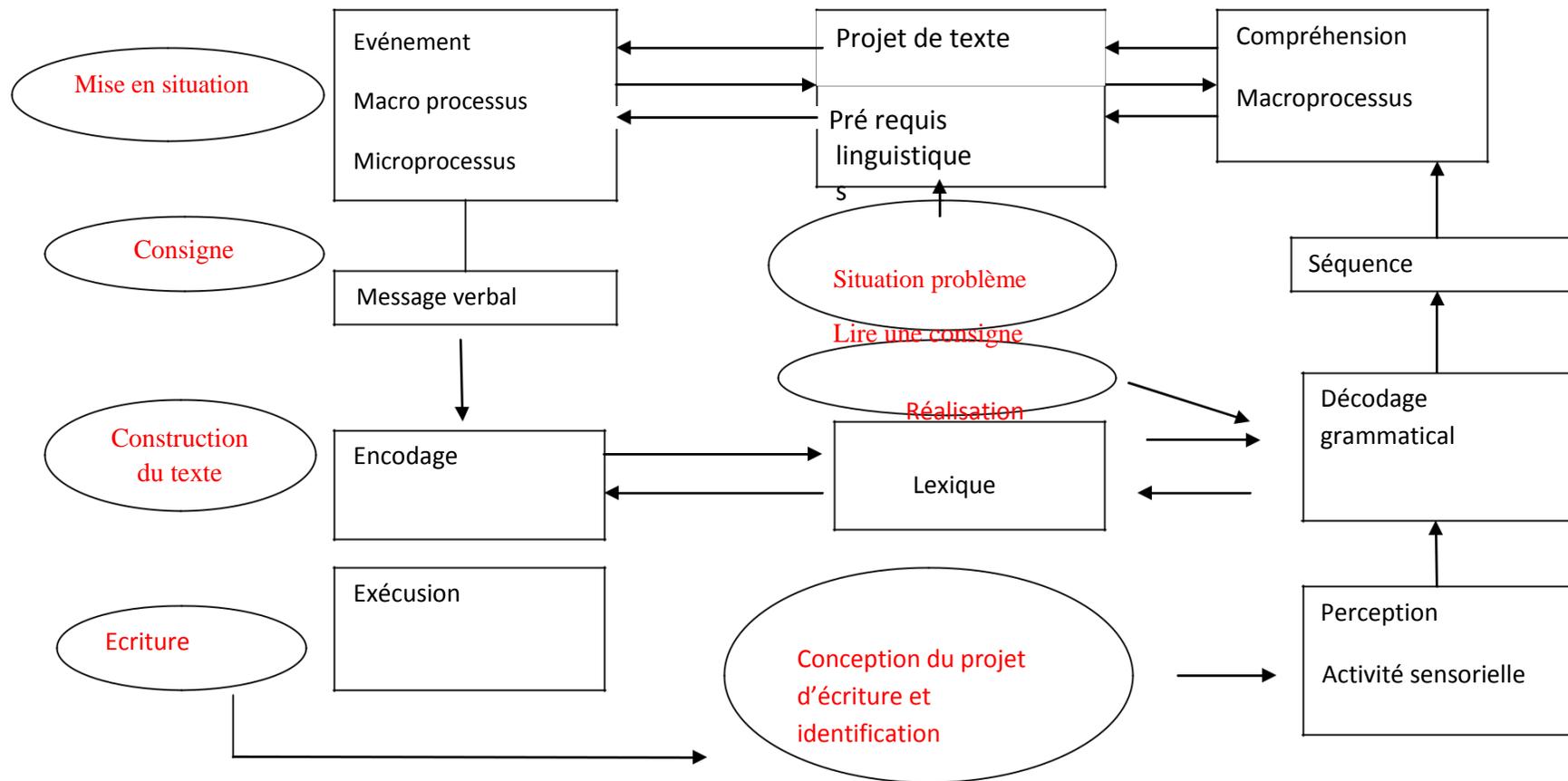


Le modèle du processus rédactionnel de Hayes and Flower(1980)

Ce modèle de Hayes and Flower (1980) explique les différentes opérations mentales et les stratégies rédactionnelles mises en œuvre par le scripteur pour produire à l'écrit.

Il a été retenu pour expliciter la relation analogique qui existe entre la progression dans ce processus et celle qui se fait via le projet pédagogique qui débouche sur une production écrite.

Les différentes étapes de ce Modèle tracent un parcours similaire à celui du projet pédagogique (de la compréhension à la production). Le schéma ci-dessous illustre cette relation qui se prête aux besoins de notre recherche.

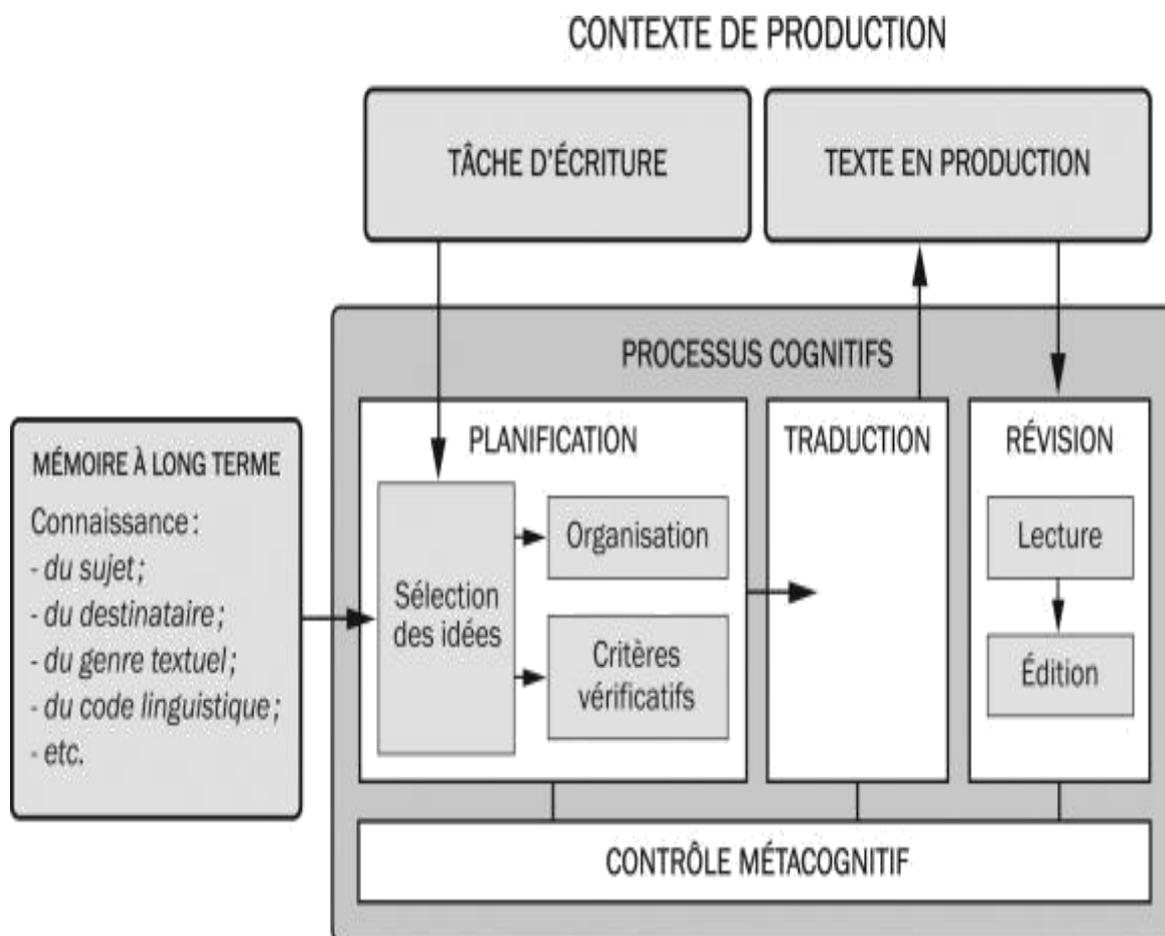


La conception du projet d'écriture via le processus de Hayes and Flower(1980)

La progression du projet pédagogique d'écriture se croise avec le modèle de Hayes and Flower .Leurs points de ressemblance se situent au niveau de la perception où on retrouve la lecture du texte de spécialité et /ou l'écoute du cours magistral qui sont également des activités sensorielles. Le décodage grammatical rappelle la phase d'analyse linguistique du texte.

Quant au projet du texte et l'inventaire des pré-requis, c'est une étape similaire à la situation problème dans laquelle se trouve l'apprenant face à la consigne d'écriture. L'événement qui déclenche les macro processus et les micro processus se manifestent dans le projet par la mise en situation d'apprentissage action.

On retrouve à coté du message verbal la consigne et les orientations verbales émises par l'enseignant. La phase de l'encodage correspond à son tour à la construction et la structuration du texte. Quant à l'exécution il se traduit dans la phase de rédaction du texte.



Modèle de processus d'écriture de Hayes and Flower (1980)

Ce modèle a été retenu pour expliquer le circuit que fait le scripteur pour produire en autonomie, il retrace le parcours cognitif et métacognitif de l'apprenant qui commence par le traitement de la consigne et se termine par la révision du texte.

Dans la première boîte à gauche, on introduit la mémoire à long terme du scripteur, celle-ci joue un rôle important puisque le scripteur y puise des connaissances sur le sujet qu'il doit aborder, le thème qu'il exploite dans son texte et le public visé.

Dans la deuxième boîte, en haut, on trouve le contexte de la tâche qui influence le processus d'écriture en motivant le scripteur.

Dans la troisième boîte, en bas à droite, se trouve « l'essence du modèle », qui « regroupe les composantes du processus d'écriture nommé ici le processus

d'écriture (planification, mise en mots, révision *et* contrôle) » Roberge, (2001 :137).

Ce modèle est le plus utilisé par la communauté éducative et scientifique.

Il implique une planification du scripteur à travers la recherche des idées (génération d'idées), qu'il trie et structure (organisation) en fonction des buts qu'il s'est fixés (cadrage des idées).

La mise en mots est l'opération qui consiste à écrire le texte, et à transcrire les idées retenues. Lors de la révision, le scripteur lit, évalue et modifie son texte, pour s'assurer de sa correction et sa cohérence. Les flèches entre les différentes boîtes montrent que le processus n'est pas linéaire mais récursif, le scripteur peut faire des allers-retours entre la planification, la mise en mots et la révision. Il peut également, durant sa rédaction revoir son texte pour le modifier, le relire à tout moment, le réorganiser et corriger les erreurs.

Chapitre 04 :
L'enseignement /apprentissage du français
aux départements scientifiques

Chapitre 04 :L'enseignement apprentissage du français aux départements des sciences économique

En Algérie, l'enseignement du français est intégré dans les filières scientifiques et techniques comme langue d'enseignement ; les étudiants appelés à suivre leurs études dans ces filières doivent acquérir une compétence langagière leur permettant d'accéder à ce savoir aussi bien dans le discours oral qu'à l'écrit.

4.1. Le cadre européen commun de référence pour les langues

Le *CECRL* présente des échelles de niveaux de compétences pour chacune des activités de communication langagière désormais « compétences de communication », définie en termes d'objectifs à atteindre. La question qui nous interpelle dans le cadre de la présente thèse est de savoir comment envisager l'enseignement du français des sciences économiques en répondant aux perspectives fixées par le *CECRL*.

Selon les orientations du *CECRL*, l'apprentissage est une préparation à une utilisation active de la langue via des situations de communication présentant des niveaux de compétences pour chaque activité. Le processus d'évaluation est également construit à partir de ces niveaux de compétences (2001).

Le *CECRL* propose une réflexion sur l'utilisation de la langue à travers les « Tâches qui ne sont pas seulement langagières » et non l'usage à travers des tâches « académiques » Bourgigon(2001 :23) en passant par une situation de communication en action ,ce qui amène l'apprenant à aller au-delà de l'utilisation de ses compétences langagières : « Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »(ibid).

Ces orientations redéfinissent dès lors la compétence langagière en la mettant au centre des réflexions à dimensions pédagogique dans tous les cycles.

Il ne s'agit plus de développer une aptitude à produire des énoncés dans des situations de communication répertoriées mais de mettre surtout un lien entre le discours exprimé et l'objectif du message émis, ce qui diffère du développement des compétences communicatives d'une manière isolée.

4.2. La langue de spécialité

L'apparition de l'enseignement des « langues de spécialités » se croise avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 70-80 et à sa centration sur l'apprenant et ses besoins de communication. Les travaux anglo-saxons d'Austin (1970) sur les « actes de parole » et sur ceux de Hymes (1966) autour de la « compétence de communication » se focalisent sur les caractéristiques discursives d'une langue et sur sa relation avec son contexte d'utilisation. Citons à titre d'exemple « English for medicine », « English for business », « English for chemistry ».

Cet enseignement dit « spécifique », présente un contenu organisé sous forme de situations de communication avec pour objectif la mémorisation et l'assimilation d'énoncés spécifiques à un domaine donné. L'étudiant est sensé savoir lire et comprendre les textes de sa spécialité ainsi que s'exprimer correctement en fonction des normes relatives à son domaine. A la fin de cet apprentissage, une évaluation est prévue et est basée sur des réponses attendues. La conception de la « compétence de communication » repose dans ce sens sur le « savoir comprendre » et le « savoir produire ».

Cependant, avec l'apparition du Cadre européen commun de référence aux langues CECRL (2001), l'enseignement des langues se fixe de nouveaux objectifs et modifie d'une manière directe les pratiques enseignantes de la langue de spécialité.

4.3. Le Français sur Objectifs Spécifiques

« Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ». (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ,2003 : 109). Le français est conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des formés. Il met en exerce des méthodologies et des activités au service des disciplines en question en visant l'appropriation linguistique de ces activités.

Le FOS se distingue du français général au niveau du lexique employé dans des situations de communication, il exige, à travers des situations d'enseignement spécifiques, une démarche différente à l'enseignement du français général en ciblant un public qui possède déjà des connaissances de base en français. Un dispositif de formation dit « Français sur objectif spécifique » ou « français sur objectif universitaire » est mis en œuvre dans le but de permettre aux apprenants d'acquérir les compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leur formation scientifique universitaire.

Il vise à la fois un perfectionnement et un approfondissement de connaissances générales et spécifiques en langue française d'une manière simultanée. Notons de prime abord que l'objectif majeur reste la formation linguistique correspondant aux besoins générés par les situations langagières auxquelles est confronté le public en question. Cette formation est assurée via une démarche qui a pour objectif de répondre aux réels besoins du public ciblé en recensant l'ensemble des situations de communication professionnelles les plus présentes.

La démarche FOS

L'objectif de cette démarche est d'élaborer un cours en réponse à d'une demande précise d'un public particulier. Elle propose un processus qui s'étale sur cinq phrases :

1-Demande de formation

Il existe plusieurs types de demandes de formation, liées à la nature de public : Celle des professionnels étrangers souhaitant acquérir une compétence communicative, celle des étudiants non francophones, qui veulent poursuivre leurs études dans un pays francophone, et la demande faite par le ministère d'enseignement supérieur dont l'objectif est l'élaboration d'un cours de langue pour des étudiants des filières scientifiques à l'Université.

***La collecte des données**

Après avoir déterminé les besoins du public, le formateur peut passer à la collecte de données qui représente une étape prépondérante dans l'élaboration d'un programme FOS. À partir de la recherche d'informations sur la spécialité, le concepteur (l'enseignant de spécialité dans le cas de notre étude) qui se construit une idée sur les besoins de ses formés en matière de langue de spécialité. Selon Parpette (2004 :36), « la collecte des données accomplit une double fonction ; d'une part, elle confirme, complète, modifie l'analyse des besoins faite auparavant par le concepteur, elle fournit des informations sur le domaine à traiter, la situation de communication, les particularités et la complexité des discours, d'autre part, ces données débouchent sur des hiérarchies diverses , des supports pédagogiques pendant la formation ».Ce qui permet donc d'orienter le concepteur dans la démarche qu'il doit adapter à son public.

***L'analyse des données collectées**

L'analyse des données collectées consiste à sélectionner, des données, classer les besoins inventoriés qui feront l'objet de la formation, puis cibler les lacunes « communes » en se référant au niveau initial des formés.

***L'élaboration des activités pédagogiques dans la démarche FOS**

Cette dernière étape consiste en l'élaboration des activités de langue dont le contenu est relatif à la spécialité, comme l'indique Parpette (2004) « la classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'information sur le terrain, de collecte des données et de constitution de documents pédagogiques » (2004: 05).

L'élaboration des activités pédagogiques fixe deux objectifs fondamentaux : Comment enseigner et quoi enseigner ? Elle réunit les techniques d'enseignement et les activités correspondantes aux différents besoins et aux différents contextes du public visé.

4.4. Le Français sur Objectifs Universitaires

Dans cette même dimension, un autre concept commence à intégrer le domaine de la didactique et qui est une déclinaison du FOS. Il s'agit du Français Sur Objectifs Universitaires désormais « FOU », cette spécialisation du FOS vise à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français. Le FOU se distingue néanmoins par des spécificités en s'intéressant à trois points principaux basés essentiellement sur l'aspect méthodologique à savoir:

1-Diversité des filières universitaires :

La démarche du FOU se distingue par la diversité des disciplines universitaires: le droit, la médecine, la chimie, etc.

2-Les besoins spécifiques qui sont l'une des caractéristiques principales des publics de FOU. « Un public donné veut apprendre non le français mais plutôt du français » Lehman (1993 :115) pour agir dans les différents milieux universitaires.

Le FOU intervient pour permettre aux apprenants de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres de références, réussir aux examens, rédiger des mémoires voire des thèses. L'intérêt que porte notre travail réside dans la prise en charge de ces besoins à travers la réalisation d'un projet pédagogique.

2-Le facteur temps :

Le public est limité par le temps dans des formations de FOU. Cela dépend également de la formation universitaire (cycle court, moyen ou long) dans laquelle il s'est engagé. La formation doit nécessairement respecter le délai pour répondre aux besoins du public à partir de situations de communication langagières.

4-Les apprenants

Dans le contexte du FOU, nous constatons la présence de deux types d'apprenants, le premier type concerne des étudiants étrangers qui cherchent à suivre des cours de français dit académique dans leurs pays d'origine. Il s'agit des étudiants des filières universitaires francophones à l'étranger bénéficiaires des conventions signées entre des universités françaises et des universités étrangères²⁰.

Quant au deuxième type, il s'agit des étudiants étrangers qui viennent poursuivre leurs études dans un pays francophones. Ce type d'apprenants de FOU a un double intérêt : Le premier est de pouvoir communiquer en français lors les échanges quotidiens et le deuxième est celui d'avoir un contact direct avec les milieux universitaires francophones (enseignants, colloques, séminaires, etc.).

Dans le contexte algérien, on assiste à une troisième catégorie qui représente les étudiants arabophones des filières scientifiques devant assister aux cours de spécialité dispensés en français

Les objectifs de la formation en FOU

Le principe fondamental des cours de FOU a pour objectif de développer une Compétence Universitaire (CU) chez les apprenants. Celle-ci se distingue par trois composantes principales:

1-Une composante linguistique : Il s'agit de développer et de renforcer les connaissances linguistiques des étudiants nécessaires (lexique, grammaire, etc) pour pouvoir suivre, comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc.

²⁰ Des conventions de partenariat qui ont pour objectif de proposer des formations françaises pour des étudiants étrangers.

2-Une composante méthodologique

Les cours de FOU doivent développer chez les étudiants des compétences méthodologiques visant à les aider à accomplir leurs tâches universitaires à savoir : participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, formuler une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire

Quant à l'enseignant, cette formation en FOU permet de faciliter la transmission du message dans la mesure où les compétences méthodologiques acquises vont favoriser l'assimilation en économisant l'effort et le temps.

3-Une composante disciplinaire

Il s'agit d'intégrer les apprenants dans leur domaine de spécialité à travers la langue ,et l'utilisation des supports authentiques relatif à la spécialité,les échanges qui se font entre l'enseignant et les étudiants ,et ceux entre l'enseignant de langue et celui de la spécialité

La compétence linguistique et méthodologique est au service du développement de la compétence disciplinaire et c'est dans cette optique que s'inscrit la finalité de la formation FOU.

4-composante institutionnelle

L'étudiant dès sa rentrée à l'université a besoin de comprendre son organisation ses différentes facultés et départements. Comme il doit être sensibilisé aux diverses démarches et procédures administratives qu'il pourrait suivre.

Les enjeux didactiques du FOU :

L'intégration des apprenants à un nouvel environnement de travail, d'études et de langue est l'enjeu principal de la formation. La langue française est considérée comme langue d'enseignement et de communication universitaire à côté de la langue maternelle ou la langue de scolarisation.

Il s'agit d'élaborer, un dispositif complet pour répondre aux réels besoins du public spécifique tout en tenant compte des différentes contraintes matérielles et institutionnelles qui se posent. D'où l'intérêt porté par Parpette et Mangiante (2004) à la conception d'une méthodologie de mise en place d'une formation adaptée au contexte dans lequel se conçoit la formation.

Mangiante et Parpette (2011) avancent également dans ce sens qu'une formation linguistique dans un centre de langue ou à l'université porte essentiellement sur la langue, sur la méthodologie de travail universitaire, sur l'aspect culturel et institutionnel. Il s'agit de dimensions relatives à l'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur. Ce qui nous pousse, à partir de cet état de fait, et dans le cadre de cette recherche à nous interroger sur la démarche didactique à mettre en œuvre et le programme de formation optimal à élaborer dans un délai de temps limité.

C'est dans l'élaboration d'un programme de FOU que réside donc la déclinaison du FOS. En effet, le concepteur passe par une étape centrale, à savoir la collecte des données suivie, l'analyse des compétences langagières à développer chez les formés pour assurer leur insertion au monde universitaire. La collecte concerne l'ensemble des documents et de support de spécialité (textes, documents de spécialité, cartes) qui serviront de supports de formation tout en tenant compte des contraintes matérielles et temporelles pour pouvoir intervenir d'une manière éminente et efficace .

Cette déclinaison se justifie par le fait que la démarche FOS prend des limites quand il s'agit de répondre aux besoins d'un public hétérogène sur le plan linguistique, culturel (leur provenance culturelle) et éducatif (le cas des étudiants à l'étranger qui ils sont issus de systèmes éducatifs assez divers). La nécessité de réfléchir sur une façon de concilier les besoins du public et le contexte institutionnel qui l'accueil s'impose. Cette réflexion conduit à la conception d'un programme FOU qui se déroule en fonction des étapes de la démarche FOS à savoir :

1-L'identification de la demande de formation :

Le traitement de la demande est essentiel dans la mesure où il permet de concevoir dès le début une idée sur le profil d'entrée des formés et d'envisager les voies d'apprentissage susceptibles d'amener les formés à franchir les obstacles et atteindre leurs objectifs de formation

2-Analyse des besoins :

Il s'agit d'une phase dans laquelle le formateur effectue un recensement de situations universitaires et des compétences à installer à partir d'enquêtes menées sur le terrain (auprès des étudiants et des enseignants de disciplines) et à travers lesquelles il identifie les besoins spécifiques et transversaux.

3 -Collecte des données du terrain:

Les données en milieu universitaire sont réparties en deux genres : les données existantes constituées de discours oraux ou documents écrits recueillis du terrain et des données appelées sollicitées qui sont collectées à partir d'entretiens, de tests ou d'interviews menés auprès des acteurs de l'université (enseignants, étudiants, administrateurs, secrétaires, etc).

4-Analyse des données :

Durant cette étape, le concepteur du programme FOU fait un tri très précis laissant une bonne partie des données recueillies de côté. Il traite par la suite les discours recueillis sur tous les plans (lexicale, discursif, syntaxique) pour élaborer un référentiel de compétence.

5--Elaboration didactique :

L'élaboration didactique consiste en la détermination d'une stratégie disciplinaire propres à une discipline ou transversale dans le cas des contenus destinés aux étudiants de disciplines différentes), des contenus notionnels à aborder et leur traitement technique des extrait), de type d'activités (travail de classe, travail de groupe), et des dispositifs d'enseignement-apprentissage en présentiel ou à distance.

Les contraintes institutionnelles de la mise en place d'une formation FOU réside essentiellement dans le facteur temps qui est considéré comme un axe important pour la réussite de la formation. La diversité des contextes aussi bien du côté des institutions (programme de partenariat, financement individuel de la formation, etc.) que du côté du public (niveau de langue, culture, nationalité, etc.) entraîne des mises en œuvre très distinctes. Ces deux exigences entraîne finalement à concevoir une formation FOS-FOU, en gérant à la fois les besoins spécifiques et transversaux des étudiants, le temps, l'aspect méthodologique et autonome de l'apprentissage, le tous dans une démarche FOS.

En effet, après l'analyse des besoins qui s'appuie sur les carences identifiées et sur le point de vue d'autres acteurs de l'institution (responsables de filières, enseignants de spécialité, personnel administratif), l'enseignant réunit toutes les situations de communication que vit ou vivra l'étudiant au sein de l'université. Les situations peuvent être d'ordre oral comme comprendre un cours magistral, présenter un exposé oral ou d'ordre scriptural tel que comprendre un texte de spécialité ou rédiger une dissertation. L'analyse des besoins doit, de ce fait, être ponctuellement vérifiée et de ce fait modifiée en fonction des données du département dans lequel est prévue la formation.

4.6. L'approche actionnelle

L'apprentissage dans une perspective actionnelle se caractérise par un scénario portant une mission appelée dans le cadre de notre recherche « projet » à laquelle l'apprenant de la langue de spécialité va être confronté.

« Le scénario d'apprentissage-action est une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale » Bourguignon (2007 :03).

Cette mission se présente sous forme de situation problème d'ordre pédagogique qui donne du sens à la tâche dans un contexte social, professionnel, et culturel et fait appel à des actes de communication.

De ce fait, pour accomplir la tâche, l'apprenant doit effectuer une succession de micro-tâches impliquant des activités de communication langagières, reliées les unes aux autres d'une manière enchaînée qui se présentent comme suit :

Activités de réception : lire et écouter.

Interaction orale (face à face ou au téléphone).

Activités de production : parler et écrire

La notion de « succession » est nécessaire pour éliminer les actions « gratuites ». Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission. Il est évident que chacune des activités de communication langagières fera l'objet d'un apprentissage à part entière qui seront ensuite regroupées et organisées autour du but à atteindre. De même, il est recommandé que les activités de réception conduisent aux activités de production. De ce fait, il ne peut y avoir de production sans une recherche d'informations auparavant. Dans l'apprentissage -action, l'évaluation est un scénario unique pour tout public, c'est à travers le degré d'accomplissement de la tâche que sera évalué le niveau de compétence langagière. Il s'agit de faire atteindre un niveau à travers les micro-tâches qu'il propose ; de ce fait, la construction d'un scénario d'apprentissage- action doit se faire en tenant compte du niveau de départ des apprenants et de celui vers lequel on veut les amener. Ce facteur a été également retenu pour notre expérimentation. L'enseignement/apprentissage des langues aux départements scientifiques se réfère donc à des « actions » autour de tâches pédagogiques pour rendre l'étudiant acteur de son apprentissage en lui proposant des situations problème dans lesquelles il est impliqué. Ces actions, bien qu'ayant toute leur place dans le cadre de l'apprentissage, s'inscrivent également dans un cadre social.

En effet, l'action se caractérise par un ensemble des paramètres qu'il faut prendre en compte pour qu'elle réussisse. Impliquer les apprenants dans une action revient à cibler la situation qui les amène à analyser la stratégie qu'ils vont devoir utiliser plutôt que d'appliquer des connaissances dans des activités isolées de leurs dimensions pédagogiques.

L'apprenant est amené à prendre une décision par rapport au problème posé en utilisant la langue à la fois de manière correcte et pertinente. C'est cette démarche d'apprentissage qui permet de générer des scénarios d'apprentissage-action. Cependant, elle n'est pas à confondre avec des problèmes qui sont fabriqués en vue de tester la maîtrise de connaissances acquises et dont, la résolution ne donne lieu qu'à une réponse possible. Elle fait l'objet d'un certain nombre de compromis et conduit à une décision d'action dont les conséquences ne sont pas prévisibles d'une manière exacte.

Le déclenchement du processus interactif conduit à une succession de décisions qui dépend en permanence de la situation donnée et de son évolution. Chaque apprenant répond aux différents objectifs fixés qu'il est important de connaître pour faire le bon choix.

Le scénario-action tente donc de donner du sens à l'apprentissage en mobilisant l'implication des apprenants dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin et le désir d'apprendre

On mesurera l'atteinte de l'objectif fixé au niveau de compétence en production et en faisant progresser les apprenants dans la mission, l'enseignant cherche à les amener d'un niveau de compétence de départ vers un niveau de compétence à atteindre. La construction des apprentissages se fait au fil de la mission et non pas par autour de chaque activité proposée.

Si l'on admet que c'est la finalité qui donne du sens à l'action, la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel trouve une part d'explication. Cependant, il ne faut pas confondre le scénario d'apprentissage-action avec simulations ou jeux de rôles qui permettent de « diversifier la gamme de situations de communication » Le scénario n'est pas une

activité parmi d'autres, ce n'est pas non plus un simple « support » comme le serait un texte, il représente une réelle démarche d'apprentissage.

La mise en œuvre d'un scénario d'apprentissage-action vise à construire l'apprentissage de la langue en lui donnant du sens sans le dissocier de son aspect culturel. La mission que doit accomplir l'étudiant est nécessairement contextualisée au programme culturel de la langue. Il s'agit pour ce faire de retenir les informations d'ordre culturel nécessaires à l'accomplissement de cette mission.

Dans le cadre d'un scénario apprentissage, il est nécessaire de commencer par un texte (oral et/ou écrit) susceptible d'être compris pour tous les apprenants en raison de l'hétérogénéité des classes. Le texte, écrit ou oral, est au service de la mission, l'entrée dans le texte se fait par la recherche d'informations et une fois le texte sélectionné, il faut définir le/les objectif(s) langagiers à atteindre.

La réalisation de la mission passe par la production, tandis que le type de production demandée doit correspondre à l'aptitude d'un élève par rapport au niveau visé . Par ailleurs, l'enseignant doit décliner ses objectifs en critères et indicateurs de performance en termes linguistiques, pragmatiques et socio-linguistiques qui devront faire l'objet d'un apprentissage au tout au long de la progression du scénario.

L'enseignant doit repérer les problèmes linguistiques susceptibles d'être une entrave à la recherche d'informations à l'oral, et à l'écrit et prévoir par la suite les activités à mettre en place pour pallier au manque de connaissances. De ce fait, le scénario réhabilite l'apprentissage de la langue au service de la recherche d'informations.

Ainsi, le projet de l'enseignant dépasse une analyse approfondie sur le support de cours utilisé et une définition d'objectifs pour chaque cours de langue .Le scénario d'apprentissage-action va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux élèves en relation avec les activités de communication langagière qui seront les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale. Cette démarche évite le cloisonnement des différentes séances étant donné qu'elle invite l'enseignant à concevoir sa séquence selon un processus autour d'un « produit » qu'il s'agisse d'une activité de communication langagière ou d'un thème de rédaction.

4.7. Le cours magistral (CM)

Nous abordons à travers ce titre un autre point du Français sur Objectifs Universitaires qui est le Cours Magistral. Le cours magistral se situe parmi les divers discours oraux sur lesquels s'appuie un programme FOU et qui conduit les étudiants à l'usage d'une compétence orale leur permettant de suivre et intervenir pendant ce cours.

Le cours magistral en première année, joue un rôle initiatif sur plusieurs plans Bouchard & Parpette(2007). Il aborde de nouvelles notions disciplinaires pour l'étudiant traitées d'une manière globale, à travers une progression orale et dans un cadre spatio-temporel particulier (durée de 1h30 à 3h00, dans un amphithéâtre regroupant parfois plus de 300 étudiants (Mangiante & Parpette, 2011 : 57).

L'enseignant dans ce contexte, a le statut de l'enseignant-chercheur de part ses fonctions de vecteur de connaissances, de pédagogue, de représentant, et de chercheur à l'université,

Le cours magistral, résulte donc d'une préparation écrite qui est oralisée dans une situation de communication bien particulière, l'enseignant est censé être préparé à toute réaction ou intervention de la part de ses étudiants qui peuvent éventuellement perturber son cours (bruits, réaction contre la rapidité, questions.....). Ainsi, comprendre dans un CM nécessite une maîtrise langagière qui ne porte pas seulement sur son contenu mais aussi sur la complexité de sa structure discursive.

Cet aspect pédagogique du Cours Magistral constitue notre point de départ qui est l'analyse du besoin linguistique et méthodologique des étudiants du tronc commun sciences économiques en matière de compréhension de l'écrit en les observant durant le cours magistral.

Le cours magistral CM, dans son aspect « *monologue et interactionnel* », recouvre deux types de discours : le discours disciplinaire puisque le cours transmet des connaissances liées à la discipline et le discours pédagogique qui s'occupe de l'accompagnement des étudiants pour leur assurer une bonne intégration universitaire. En outre, le CM considéré comme un discours monologue de l'enseignant, présente

également un double dialogisme. Bakhtine(1938) cité par Mangiante & Parpette (2001)affirme également à ce propos :

« un dialogisme interlocutif dans lequel les énoncés de l’enseignant sont en relation avec les attitudes des étudiants, manifestant verbalement ou silencieusement leur relation au discours de l’enseignant ; et un dialogisme interdiscursif par lequel l’enseignant fait intervenir par sa voix d’autres discours, antérieurs ou simultanés, produits par d’autres chercheurs ou sous-entendus par les étudiants, sur les questions qu’il est en train de traiter » (Bakhtine1938 dans Mangiante & Parpette C, 2011, p. 61).

Cette dimension dialogique est prise en compte lors de la construction d’un programme FOU ayant pour but de travailler la compréhension d’un CM dans sa grande globalité, il existe d’autres caractéristiques qu’il faudrait exploiter et qui constituent les entrées structurant le programme de formation de l’enseignant-concepteur.

Un CM est organisé autour de plusieurs séances et d’une manière progressive. Au début de chaque séance, l’enseignant rappelle brièvement ce qu’il a abordé lors du cours précédent en établissant un lien avec ce qu’il sera traité dans la séance qui commence. Ces annonces varient d’un enseignant à un autre, elles peuvent être détaillées, explicites ou plus ou moins courtes. Ces rappels ou annonces portent généralement sur le plan et les contenus du cours.

Le CM contient des données assez diverses y compris celles qui relèvent de la discipline. L’enseignant en tant qu’expert de sa spécialité se doit de concevoir les bonnes stratégies pour favoriser la compréhension des étudiants et par conséquent, leur prise de notes. Parmi ces stratégies on dénombre :

1-La vulgarisation des notions disciplinaires et le discours pédagogique

L’enseignant chargé du cours magistral doit présenter un discours objectif, à travers lequel il explique, décrit, expose des idées Comme il se doit être un pédagogue dans le but de se rapprocher de ses étudiants.

2-La répétition, la reformulation et les métaphores

D'autres caractéristiques sont à relever du CM, il s'agit de la répétition. L'enseignant a pour habitude d'insister sur des notions voire certains passages qu'il estime essentiels afin d'accorder le temps aux étudiants de prendre notes. Une autre façon d'aide à l'assimilation du cours est utilisée, c'est la reformulation. L'enseignant explique ses propos en utilisant des locutions telles que : « autrement dit, c'est-à-dire », etc. qui servent à rappeler certaines notions ou à réexpliquer certaines idées. Quant aux métaphores, elles sont assez fréquentes dans le cours magistral mais recouvrent des références culturelles diverses.

3-La Communication multicanale et plurisémiotique

Lors d'un CM, l'enseignant a la possibilité de combiner entre sa présentation orale et des projections sous plusieurs formes en utilisant des diaporamas (power point). Les projections peuvent être verbales (liste, énoncés développés...) ou iconique (schéma, graphique...). A partir d'un schéma projeté, l'enseignant apporte des explications verbales afin de rendre son discours accessible essentiellement quand la représentation iconique expose des données chiffrées.

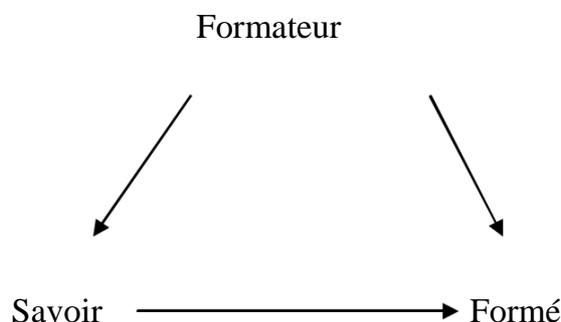
Le cours magistral comporte plusieurs aspects dont ceux cités en supra Mangiante et Parpette le présentent comme « un ensemble de données disciplinaires, de notions transmises, selon des postures discursives diverses, plus ou moins objectivées ou impliquées, avec des procédures d'accompagnement de type « dictée » ou au contraire commentaires, reformulations, illustrations, exemples, etc. destinées à les faire mieux appréhender, comprendre et retenir par les étudiants . Il comporte aussi des énoncés qui renvoient à la situation d'énonciation qui est celle de « l'amphithéâtre », du cours et de sa place dans l'institution universitaire et dans le déroulement académique du programme » (2011 :78) .

4.8. L'ingénierie pédagogique :

Différents termes sont utilisés en français (ingénierie pédagogique, design pédagogique, plan pédagogique, conception de séquences d'enseignement, conception de systèmes de formation, ingénierie de formation) et en anglais (Instructional Design, Instructional Systems Design, Instructional Development, Instructional Design and Development, Learning Design, Training Design, Curriculum Design, Instructional Technology) pour désigner l'ingénierie pédagogique.

La conception du projet pédagogique relève de l'ingénierie pédagogique dans sa façon d'impliquer l'apport des experts. Elle étudie le projet sous ses aspects techniques, économiques, financiers, et sociaux en regroupant l'ensemble des méthodes et des outils qui permettent d'apprendre avec des objectifs pédagogiques définis d'une manière explicite. L'ingénierie pédagogique vise l'adaptation, voire la création de méthodes et d'outils pédagogiques dans le but d'optimiser les voies d'apprentissage.

Elle s'installe lorsqu'il y a un projet de formation entre les 3 entités du triangle d'apprentissage, celle du formé-apprenant, celle des savoirs et celle du formateur-facilitateur tel que illustré par Chevalard(1986) dans la figure ci-dessous :



La gestion du temps (formation synchrone / asynchrone), du lieu (formation en présentiel (face-à-face) / à distance) et de l'action (formation individualisée / collective) , des outils de la formation (utilisation des technologies, accompagnement, etc.) est également nécessaire .

Le model ADDIE de l'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique consiste à créer des dispositifs de formation à partir d'une analyse approfondie de données « entrantes », ressources disponibles, profils des apprenants et objectifs de formation.

Nous nous intéressons au modèle ADDIE dans le but d'en prendre exemple lors de la proposition de nos dispositifs de formation pour les étudiants des sciences économiques en passant par ses quatre étapes cependant nous n'avons pas retenu l'étape de l'implantation étant donné que le lieu de la formation dans notre contexte n'est pas à discuter.

L'analyse : Cette phase consiste à identifier, récolter et analyser les éléments qui orienteront la conception du dispositif à savoir: Les besoins de formation en langue de spécialité, les caractéristique, le contexte dans lequel s'insérera la formation(préparation d'une licence en sciences économiques), les ressources existantes pouvant être utilisées ou adaptées pour l'apprentissage, les contraintes du temps(une heure et demi par semaine) et de budget liées au projet.

Le design à travers lequel l'ingénieur pédagogique (l'enseignant-chercheur) va spécifier les objectifs pédagogiques et construire l'architecture du module à partir de l'enchaînement des leçons et du choix des contenus et les outils nécessaires .Il doit également déterminer sa stratégie d'enseignement telle que son mode de diffusion. On appelle la conception de l'architecture globale de la formation le macro-design, et la conception de chaque outil contenu dans la formation le micro-design.

Le développement : Cette phase consiste à préparer les fiches pédagogiques et les fiches techniques pour les enseignements linguistiques.

L'implantation : Il s'agit de présenter aux formés le lieu de la formation qu'elle soit prévue en présentiel, dans une classe, ou une formation à distance.

L'évaluation : Enfin, cette phase consiste à évaluer le dispositif à 3 niveaux :

- Qu'ont retenu/appris/assimilé les apprenants ?
- Comment le projet a-t-il été perçu par les apprenants ?
- Quel est le rendement de projet sur leur formation scientifique ?

Il est à noter que ces étapes même si elles s'enchainent, sont interactives: les premières évaluations sont prévues pour permettre de réguler les dysfonctionnements du dispositif.

Par ailleurs, le model ADDIE est standard et n'impose pas de « principe pédagogique » il propose une structure globale pour la construction de dispositifs. L'ingénierie pédagogique dans ce cas d'étude a transformé les données entrant de la formation qui sont les finalités de la formation en sciences économiques présentées dans le canevas en données sortant pour une organisation pédagogique à savoir : Les objectifs pédagogiques, les méthodes et les outils.

L'ingénierie est donc, une façon de projeter le monde professionnel et d'anticiper ce qui peut se produire. Elle permet de favoriser des projets d'apprentissage linguistique en passant par l'aspect méthodologique, l'aspect motivationnel, et l'aspect disciplinaire. Il s'agit de créer des apprentissages en situation de travail, de formations tutorales, ou d'accompagnement individualisé.

la dimension émotionnelle de ce mode d'apprentissage est dans le fait que l'apprenant se défie lui-même en permanence .Cette dimension est essentielle pour la mise en situation, les jeux de rôles, toutes les simulations et formes d'entraînement ou de coaching .

Il s'agit d'une approche collaborative et sociale issues, du co-développement professionnel, Ce genre de pratiques dévoile le potentiel de créativité. De ce fait, l'enseignant ne peut se contenter d'apporter des connaissances, il est conduit à mettre plus de sens dans ses pratiques. Il est aussi amené à transformer la classe en lieu où l'on construit des connaissances et non un espace de diffusion comme dans le contexte de notre étude, l'ingénierie favorise des pratiques innovantes à travers de nouvelles situations qui favorisent l'autonomie et l'engagement, et qui permettent de réguler les recherches, d'adopter des postures de facilitateurs, d'articuler les pratiques à distances avec les pratiques d'interaction en groupes.

Les objectifs pédagogiques : reposent sur une transformation des objectifs de formation exprimés en termes de compétences en objectifs spécifiques relevant du

domaine des acquis visés en situation pédagogique ; un objectif pédagogique doit répondre à 4 critères.

- *Il est énoncé de manière univoque pour vérifier la bonne compréhension.
- *Décrit un résultat observable à formuler avec un verbe d'action.
- * Précise les conditions de manifestation de l'action : il est contextualisé.
- *Annonce les critères de son évaluation (seuils, critères et indicateurs).

Chapitre 05 :
Les éléments théoriques retenus pour la
conception du projet pédagogique en
sciences économiques

Chapitre 5 : Les éléments théoriques retenus pour la conception du projet d'apprentissage du français économique

5.1. Evaluation diagnostique en action

Les activités de communication langagière sont présentées de manière intégrée au service d'une situation d'interaction, l'apprentissage se fait selon un processus porteur de sens. Les tâches d'apprentissage proposées, qu'elles soient d'ordre linguistique ou pragmatique, autour des activités langagières, sont directement liées aux besoins des étudiants et de leurs préoccupations, ce qui non seulement donne du sens à l'apprentissage en évitant des ruptures successives, mais les amène à réfléchir au lien entre les connaissances et leur utilisation, entre leur intention, et l'action effectuée, ce qui les responsabilise.

En mettant en place un enseignement de langue de spécialité autour du scénario d'apprentissage-action nous développons la compétence communicative chez les étudiants des filières scientifiques dans un contexte qui leur permet d'intégrer le monde professionnel à l'issue de leur cursus. Ce qui relève de l'ingénierie pédagogique

5.2.L'analyse des besoins de la démarche ingénierique

Nous avons retenu de la démarche ingénierique l'analyse des besoins. Cette étape est prévue dans le contexte de cette recherche lors de la prise de contact, comme un paramètre de départ dans la mesure où l'objectif de l'enseignant est de connaître son public, de récolter les besoins de ses étudiants. Il est à noter que l'hétérogénéité du niveau et des besoins risquerait de perturber l'accomplissement de cette étape.

L'élaborateur du cours FOS discute avec ses formés ainsi qu'avec les spécialistes sur leurs points faibles et doit inventorier toutes les situations où ils font

recours à la langue française, une fois les besoins identifiés, il doit déterminer les objectifs à atteindre lors de sa formation en les traduisant en compétences linguistiques à développer dans une situation donnée liée au domaine en question et dans la durée déterminée soit 33heurs durant l'année. Cette phase constitue la première étape de la conception du projet pédagogique dans le contexte universitaire à un public spécifique.

5.3. Le plan de travail

Le plan de travail est un document qui s'inspire du plan Dalton²¹ et qui contient une numérotation des items de travail présentés dans le tableau et destinés à tous les apprenants. Cette manière d'organiser le travail se croise avec le principe de la pédagogie par projet dans la mesure où elle installe un contrat qui consiste à attribuer à chaque participant une tâche pédagogique dans le processus de responsabilisation et d'autonomie.

En France, c'est une innovation introduite par Freinet (1969) dont la position se distingue de celle du Plan Dalton : « Il était logique que le pays qui a taylorisé et rationalisé l'industrie, qui a inventé le travail à la chaîne, essayât aussi le premier de tayloriser l'enseignement. Produire plus avec moins d'efforts, augmenter l'auto-contrôle individuel qui libère apparemment l'ouvrier ou l'instituteur, c'est, nous le reconnaissons, une tendance louable du point de vue humain. Le mal, et il est suffisamment grave, est que l'écolier bourre consciencieusement sa mémoire au préjudice de son développement intellectuel, moral et social. » Freinet (1969 :135) Dans le cadre de cette recherche, le plan de travail souhaite établir le lien entre la vie sociale et les techniques de travail par le recours à une pédagogie coopérative.

L'utilisation d'un document propre à chacun où les étudiants sont amenés à noter les activités à réaliser au cours de la séquence, voire du projet, puis cocher ce qui a été effectué permet de dresser un double bilan.

²¹C'est le nom de la première méthode de pédagogie différenciée créée par Helen Parkhurst qui fut expérimentée en 1917.

En effet, à partir de ce qui reste à terminer, ce bilan est constamment modifié par l'étudiant et son enseignant. Le plan de travail est également évalué par l'apprenant en autonomie ou en sollicitant ses pairs.

Nous avons pensé à installer la logique du plan de travail à travers l'utilisation de documents où y figurent différentes grilles relatives aux apprentissages linguistiques de la langue de spécialité, les responsabilités choisies par le propriétaire du plan, les critères d'autonomie, l'évaluation quotidienne des règles de travail, et l'espace du bilan.

Ce plan de travail peut donc être conçu et adapté à chaque étudiant, sur lequel celui-ci planifie ses activités à partir de ce qu'il peut réaliser, ce qu'il a à acquérir et à maîtriser au terme de son projet, il y note également ses travaux réalisés et évalue l'ensemble en fin de séquence pour élaborer le plan de travail à venir.

La planification du travail dans le projet s'effectue à partir de supports et matériels qui proposent une progressivité. Les étudiants peuvent ne pas se trouver tous aux mêmes étapes. Des systèmes de suivi de travaux (tableaux à double entrée, logiciels, applications, ...) permettent à notre sens d'accompagner la progression des étudiants. L'enseignant valide dans un premier temps le travail envisagé, puis le modifie si besoin, enfin ; il oriente la mise en œuvre et évalue la forme globale du projet.

Le contenu du plan de travail des étudiants s'organise dès lors comme suit :

- Une partie d'activités communes aux étudiants,
- Une partie d'activités planifiées propres à chaque étudiant.
- Une partie pour les idées personnelles des étudiants et leurs initiatives.
- Une partie pour le suivi de la progression et la validation des compétences non encore validées.
- Une marque de validation par l'enseignant du projet personnel des étudiants,
- Des degrés d'autonomie à atteindre pour soutenir et situer les apprenants les moins autonomes.
- Une partie bilan pour la communication (à l'enseignant, aux pairs, à soi même) et le lien avec le plan suivant.

Le plan de travail doit être accompagné d'une variété d'outils pédagogiques dont les plus élémentaires sont les fichiers autocorrectifs (grille d'auto évaluation, les formulaires d'autocontrôle) ou personnalisés pour permettre une planification du travail adaptée aux caractéristiques de chaque étudiant.

En effet, si l'enseignant est sans cesse sollicité sur des problèmes très différents, il se sent vite dépassé et a la tentation de revenir à une pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014) plus facile à gérer (Barré de Miniac, 2002 : 20).

Il y a lieu de rappeler que les plans de travail sont conçus dans une logique d'individualisation, en renfort du temps d'exposition des savoirs des élèves (Rochex, 2002). Ils sont également susceptibles de développer les compétences sociales et civiques telle que l'esprit d'autonomie et d'initiative. Une recherche précédente faite par Connac (2012) a testé l'hypothèse du développement de l'autonomie et de la responsabilisation par le plan de travail, par une analyse de contenu d'un corpus important de plans de travail de classes (n = 52) et d'entretiens d'enseignants (n' = 52).

L'utilisation du plan de travail est un moyen de responsabilisation qui permet de reconnaître les missions confiées à chaque apprenant, d'autoriser l'autoévaluation du travail pédagogique d'une manière individuelle ou à travers un bilan global et de mesurer le degré de sérieux avec lequel le travail a été réalisé. Il propose une sorte d'engagement souvent tacite entre l'enseignant et les apprenants :

« Vous avez la possibilité de faire un travail qui, moi, me permettra de faire mon travail de professionnel en vous orientant vers les apprentissages scolaires, et vous, vous permettra peut-être de les acquérir à travers une modalité de fonctionnement qui sera plus satisfaisante pour vous. » (Auloos, 2002 :186). Il s'inscrit de ce fait dans le cadre du contrat didactique.

5.4. Autonomie pédagogique :

Nous entendons donc dans ce contexte par autonomie pédagogique, la capacité à prendre des décisions tout en obéissant aux contraintes exigées par le projet

pédagogique, ce qui s'oppose à l'idée de dépendance ou de contrainte subie par un apprenant.

Nous avons retenus deux figures de l'autonomie pédagogique : La première concerne l'apprentissage qui définit un apprenant autonome, comme personne capable de prendre le contrôle de ce qu'elle apprend Benson (2001) ce qui renvoie à l'idée de réinvestissement par soi-même ce que l'on s'est construit. Il s'agit d'une autonomie de volonté telle que manifestée dans les projets d'écritures des étudiants participants à la présente recherche.

La seconde figure présente l'autonomie d'un élève comme une capacité à subvenir à ses besoins, sa façon d'exploiter sa part de liberté pour prendre des initiatives personnelles. L'école dans ce sens se contente d'assurer son engagement, de déclencher ses actions qui trouveront une continuité même dans la sphère extrascolaire. Cette conception de l'autonomie est en lien étroit avec les théories motivationnelles de l'apprentissage Prince (2009).

Dans l'élaboration d'un plan de projet pédagogique, l'étudiant autonome sera amené à se fixer ses propres objectifs, à respecter les règles de conduite à choisir les méthodes et les outils nécessaires pour apprendre. Il participe également à l'évaluation de ses travaux, à se concentrer, à ajuster ses apprentissages en fonction des situations proposées. La volonté de réaliser le projet le pousse à assumer son statut d'apprenant, à résister aux distractions et à la paresse. Durler (2015) affirme que :

« Parce qu'il a intériorisé ces règles, il est capable de s'auto-contraindre. » (Durler, 2015 : 27).

Le projet pédagogique devient un moyen de développement d'autonomie lorsqu'il incite les apprenants à se lancer des défis pour atteindre les objectifs fixés, à faire des bilans et à respecter leurs engagements. L'autonomie fait partie intégrante de la pédagogie du projet et doit à notre sens apparaître comme une fin en soi pour qu'elle puisse apporter un rendement au niveau des apprentissages. nous visons dans ce sens le déclenchement de la dévolution Brousseau(1990) des étudiants qui est quaziabsente (cf enquête) en poussant les étudiants à s'approprier les tâches pédagogiques confiées.

Develey (199) aborde le problème de l'autonomie chez les apprenants et le justifie ainsi :

« Mais pourquoi les élèves ont-ils du mal à trouver du sens à l'école ? Le savoir leur apparaît souvent déconnecté de son usage, coupé même de la pensée parce que non relié à un usage opérationnel. (...) la connaissance leur apparaît comme autant de pièces d'un puzzle qu'on présenterait en vrac sans jamais avoir à composer une maquette avec. L'école passe en revue des savoirs démontés que les élèves ont peu fréquemment à utiliser pour construire des cohérences. Les savoirs ne sont pas vécus au futur. » (Develay, 1996, p. 88).

Le projet se propose comme un dispositif d'apprentissage autonome de type « centre de ressource avec soutien », l'aide offerte à l'apprenant et qui repose sur le matériel disponible, son accessibilité, sa qualité, ainsi que sur les documents de soutien qui accompagnent les ressources permettent de renforcer son aspect comportemental. En effet, à travers les mises au points cycliques on aboutit à ce que Gremmo(1995) définit comme un «L'établissement d'un ensemble de connaissances communes, un "terrain commun". C'est à partir de ce terrain commun que l'amélioration de la capacité d'apprentissage de l'apprenant se fera. » (Gremmo, 1995 : 40)

Il ya lieu de préciser que ce type de dispositif repose sur le facteur de la motivation, et sur le choix volontaire de l'apprenant pour ce type de formation. L'acceptation ou le refus de la méthodologie proposée inciteront donc l'apprenant « à aménager la dépendance et l'autonomie suivant ses besoins, ce qui est la véritable façon d'être autonome.

Moyne(1983 :81) affirme qu'« il s'agit de ne pas penser dépendance et autonomie comme deux états contradictoires ou pire exclusifs mais comme deux états systématiques dont l'être humain a besoin pour devenir lui même. » Il s'agit de concilier à travers cette formation hybride l'autonomie avec les enjeux pédagogiques du projet dans la perspective d'un apprentissage du français économique.

5.4.1. Le processus de responsabilisation des apprenants

De la même manière qu'avec l'autonomie, la notion de responsabilité est à lier au rapport au savoir des élèves. La responsabilisation dans ce sens fait référence à un

choix qui mène à l'action Simon (1993), l'intention est de trouver un équilibre entre un déni de responsabilité et une responsabilité totale à assumer.

Dans la même logique, nous empruntons à Paturet (1995) sa définition du concept de responsabilité qui est « le fait de répondre totalement à ses actes et de les assumer. Elle se propose comme éthique de l'engagement (pour l'avenir), éthique de la singularité (reconnaissance de ce qui échappe à toute maîtrise) et éthique du don (envisage sa propre fin) » (Paturet, 1995 :101).

Les pratiques éducatives du projet pédagogique sont fondées sur cette notion de responsabilité. Un apprenant peut être reconnu comme responsable lorsqu'il se montre réfléchi dans ses actes en envisageant, avant qu'elles se produisent, leurs éventuelles conséquences.

La dimension responsabilisante du projet se rapproche donc de la première spécificité de la Pédagogie de Freinet (2013) qui annonce à ce propos que « L'analyse tend à montrer que c'est sous l'angle de la dévolution que cette spécificité se laisse décrire le mieux. » (2013 :8). Faire de l'étudiant scientifique un apprenant responsable c'est donc faire de lui un maître de ses choix, une personne capable d'agir pendant le cours et conformément aux normes universitaires.

5.4.2. La rétroaction

La rétroaction varie en fonction de l'âge des apprenants, cependant, les stratégies de développement de la mentalité d'autorégulation citées en supra conviennent à tous types d'apprenants. Les travaux de Dweck (2006) sur la mentalité contiennent des stratégies d'intervention que les enseignants peuvent intégrer dans leur pratique en apportant des modifications au type de langage utilisé, à la façon d'interagir avec les étudiants et aux types de tâches pédagogiques proposées. Cette rétroaction est un processus de control, appelée également en anglais feedback qui se réalise en divers contextes.

Les travaux de Rodet (2000) présentent des variables qui composent la rétroaction et qui sont reliées aux contenus, aux formulations et aux changements provoqués chez l'élève à savoir: Les contenus d'ordre Cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif.

En effet, l'aspect cognitif s'associe à la correction de nature académique, quant au contenu méthodologique, la rétroaction vise les interventions de l'enseignant qui renforcent l'organisation de la stratégie utilisée, l'utilisation de tableaux, de schémas ou tout autre matériel de référence.

Enfin, les contenus affectifs de la rétroaction amènent l'apprenant à trouver des éléments motivateurs qui le pousse à vouloir dévoiler ses compétences.

Selon Rodet (2000) les rétroactions peuvent adopter trois formulations : positives, négatives et constructives. Elles peuvent être verbales ou sous forme d'appréciations écrites :

*Les rétroactions positives : font ressortir les points forts de l'apprenant à travers les appréciations valorisantes et encourageantes. Par exemple, « Bravo! Tu es bon! ».

*Les rétroactions négatives : se présentent comme une négation grammaticale. Par exemple : « Ce n'est pas bien rédigé ».

* Les rétroactions constructives : Celles-ci suscitent l'approfondissement des connaissances en invitant l'apprenant à discuter avec son enseignant, elle se présente souvent sous forme suggestive. Par exemple « Pourrais-tu chercher plus d'informations ? », « Evite les répétitions ».

Plus récemment, les travaux Hattie et Timperley (2007) définissent le feed back comme toute information provenant d'un agent comme l'enseignant, les pairs, les parents voire des documents audio-visuels en regard de la performance, du rendement ou de la compréhension.

Les rétroactions, qu'elles soient verbales ou écrites, s'installent ainsi dans le contexte de l'enseignement /apprentissage sous forme de renforcements assistés par l'enseignant ou ordinateur.

Rodet (2000) affirme que le contexte de la classe permet une rétroaction immédiate dans un délai court entre la tâche et la régulation prévue, sur un aspect spécifique en relevant le bon type d'erreurs et en se centrant sur des erreurs mineures.

Le contexte de la classe permet également de planifier les interventions de l'enseignant en regard de la structure de la situation d'apprentissage et d'évaluation. (Durand et Chouinard, 2006). Notre projet de recherche ciblera l'étudiant des sciences

économique en tant que destinataire de la rétroaction soit via l'intervention individuelle.

5.4.3. Autorégulation et difficultés d'apprentissage ?

Compte tenu de l'importance de l'autorégulation dans l'apprentissage et sa valeur sur le rendement scolaire, nous avons jugé judicieux de cerner les éléments qui contribuent à une autorégulation efficace en s'inspirant du modèle de Winne et Hadwin (1998) qui propose de procéder par :

- 1- La définition de la tâche.
- 2- L'établissement d'objectifs et planification.
- 3- Mise en œuvre de stratégies.
- 4- Prise d'adaptations selon l'évaluation des progrès.

Legendre (2005 :170) définit l'autorégulation, comme « Un principe, ensemble des fonctions et processus relatifs au contrôle intrinsèque d'un système complexe qui désire maintenir son équilibre ou favoriser son adaptation en intervenant auprès de lui ».

Selon Rodet (2000), l'autorégulation peut s'observer par une progression ou une régression du développement des compétences de l'élève dont la valeur peut être faible, moyenne ou par une neutralité qui indique qu'aucun changement n'est observé. Des études telles que effectuées par Butler et Winne(1998) révèlent que les personnes qui ont des troubles d'apprentissage ont une faible capacité d'autorégulation comparativement à celles qui ne rencontrent pas de difficultés. En effet, cela peut se justifier par le fait que ces apprenants ne possédant pas les habiletés nécessaires, ou ignorant ils les possèdent manquent d'assurance lors de l'exécution .Ce qui traduit l'existence de troubles d'apprentissages. Si l'apprenant ne sait pas quand et comment utiliser ses habiletés il serait incapable de d'effectuer un apprentissage autonome ou semi-autonome. Il trouvera des difficultés à prendre en main ses apprentissages.

Dans cette situation, le processus d'autorégulation se heurte au problème du manque d'autonomie, d'où la nécessité de développer l'esprit autonome chez les

apprenants d'une manière graduée et à travers une assistance partielle au début des apprentissages comme nous avons procédé à travers notre protocole expérimental.

5.4.4 . L'auto efficacité

L'autonomie pédagogique installe une auto-efficacité chez les apprenants, celle-ci est définie comme la croyance que possède un individu en sa capacité de réussir dans des situations précises (Bandura, 1994). C'est la structure mentale à partir de laquelle la personne comprend la nature de ses habiletés et trouve un sens à ses réussites et à ses échecs (Dweck, 2006). Ces deux concepts théoriques influent sur l'efficacité de l'autorégulation de l'apprentissage.

Schunk (1989) affirme également que l'auto-efficacité influe sur le rendement scolaire dans la mesure où elle oriente le choix et de la tâche, et de la stratégie. L'auto-efficacité dans le cadre du projet pédagogique peut être appliquée à un certain nombre d'habiletés par exemple : Auto-efficacité en lecture ,et à des tâches comme l'auto-efficacité pour réaliser la brochure.Ceux qui rend l'installation du reflex d'autorégulation incontournable chez les apprenants afin de pouvoir renforcer ce sentiment d'auto efficacité .

Dweck (2006) affirme que ce processus est composé d'un certain nombre de modèles théoriques, commençant avec les théories de l'intelligence. Il établit une distinction entre la théorie qui, selon laquelle l'intelligence est une construction fluide qui peut croître et changer, et la théorie de l'entité de l'intelligence qui est fixe.

Cette distinction se fait d'une manière générale entre une mentalité fixe et une mentalité de croissance, et c'est la deuxième qui favorise la réussite scolaire. En effet, l'étudiant qui a une mentalité fixe est plus préoccupé par l'image qu'il donne à ses pairs et à autrui que par ce qu'il mémorise de ses apprentissages et de ses expériences. Selon la théorie de l'entité de l'intelligence, il est également susceptible de croire que ses efforts n'aideront pas à améliorer ses habiletés étant fixes. Il manifeste de ce fait une auto-efficacité faible comparativement à ses pairs qui ne

présentent pas de troubles d'apprentissage (Baird, Scott, Dearing & Hammill, 2009; Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007).

A l'inverse, les apprenants possédant une mentalité de croissance admettent que la compétence vient de l'effort investi pour l'acquérir, ils sont prédisposés à interpréter leur échec face aux tâches et le considérer comme un signe alarmant les poussant à la persévérance et à revoir leurs stratégies.

Les études portant sur les personnes ayant des troubles d'apprentissage, les conditions cognitives dont l'auto-efficacité et la mentalité citées dans les chapitres précédents ainsi que les remarques relevées durant notre enseignement du français de spécialité au département des sciences économique nous ont orienté vers la nécessité d'établir des interventions et des stratégies pour aider ces apprenants à se construire une meilleure image sur soi et sur leurs habiletés.

Ce qui nous amène à intégrer les stratégies d'autorégulation dans le processus

d'apprentissage de la langue de spécialité via le projet pédagogique. Pour ce faire,

nous nous appuyons sur la position de Harris et Graham (1996) qui est basée essentiellement sur un modèle d'enseignement de stratégies cognitive qui couvre les

caractéristiques cognitives, motivationnelles et méthodologiques des étudiants ayant des troubles d'apprentissage en proposant les étapes suivantes :

1. **Définir** : Identifier et déterminer les habiletés requises et nécessaires à la mise en œuvre de la stratégie d'autorégulation
2. **Discuter** : Présenter la valeur de la stratégie à l'étudiant en lui expliquant l'intérêt de son utilisation.
3. **Modéliser** : L'enseignant modélise la stratégie et présente explicitement comment et quand l'utiliser.
4. **Mémoriser** : L'apprenant doit s'exercer et intégrer les étapes de la stratégie ainsi que les contextes dans lesquels la stratégie est appropriée.
5. **Accompagner** : L'étudiant apprend à utiliser la stratégie sous l'assistance de

son enseignant qui doit essentiellement encadrer l'emploi de la nouvelle stratégie et assurer sa bonne utilisation avant de laisser la responsabilité à l'apprenant.

6 .Independence : C'est la phase d'autonomie, où l'étudiant a bien intégré la stratégie et peut l'utiliser efficacement sans aide .

5.5. Le travail collaboratif

La pédagogie par projet fait d'emblée appel au travail collaboratif, Cette notion signifie un travail qui n'est pas fondé sur l'organisation hiérarchisée d'une manière traditionnelle, mais renvoie à un mode de travail intégré dans un contexte économique de production et où collaborent de nombreux apprenants en utilisant souvent technologie de l'information et de communication, notamment les plateformes internet.ces outils informatiques permettent d'aider les participants à développer leurs capacités créatrices dans le cadre du projet pédagogie.

Nous insistons à porter un intérêt particulier au travail collaboratif pour sa façon de faire interagir plusieurs acteurs dans la réalisation de tâches visant à atteindre un but préalablement fixé. Nous tenons à préciser également que le « travail collaboratif » ne se confond pas dans ce sens avec le travail coopératif.

En effet, le travail coopératif est une participation collective entre plusieurs personnes qui interagissent dans un but commun en se partageant les tâches, tandis que le travail collaboratif, se fait en collaboration du début à la fin sans division fixe des tâches. Il associe dès lors deux modalités d'organisation :

1-Le principe de progrès continu pour chaque tâche.

2-La présentation de l'intérêt des taches parallèles.

Le résultat du travail collaboratif dépend de la motivation des acteurs, de leur nombre, du temps consacré au travail et de leurs compétences. Dès lors il présente un intérêt majeur dans l'application de la pédagogie du projet, notamment dans l'apprentissage du français de spécialité.

Le travail collaboratif est l'une des dimensions importantes de l'apprentissage par projet, qui est encouragé également dans certaines formes d'apprentissage en ligne, en particulier dans les « MOOC » dits connectivistes Bengheddam (2015).

Avec un même outil informatique, le travail peut être totalement ouvert (exemple : Wikipédia , ou semi-ouvert (ex. : wiki de projet d'entreprise limité à un intranet et uniquement accessible avec mot de passe).

Le travail collaboratif, outre qu'il est une source de créativité et un outil d'amélioration continue qui permet aux étudiants des filières scientifiques de s'affranchir de la distance géographique qui les sépare et par conséquent, il représente un tremplin du monde économique dans le sens où ses objectifs dérivent de cinq grands domaines qui sont:

- Les environnements bureautiques : Dans lesquels on partage l'information créée et stockée sur les postes de travail.
- La gestion documentaire qui vise à harmoniser la gestion des différentes versions de documents (classification, indexation).
- La gestion de projet liée à un évènement permettant de conduire au mieux celui-ci .
- La gestion des connaissances pour capitaliser sur les savoirs, notamment dans les organisations pour lesquelles l'innovation est primordiale.
- La gestion des relations sociales pour valoriser les relations entre collaborateurs.

Le travail collaboratif dans le contexte scientifique universitaire s'effectue en utilisant des tiers lieux dédiés au développement de la tâche comme les espaces du « coworking » créés dans les universités tels que le PROTO204²²

Ce travail est basé essentiellement sur les interactions entre les acteurs du projet favorisant ainsi la coopération, la productivité et l'innovation. Fayard et Harvard (2011) se sont intéressés aux caractéristiques de l'esprit à adopter dans les espaces du travail collaboratif ou le coworking .Ils dénombrent essentiellement trois facteurs qui sont : la proximité, l'intimité et la permissivité.

²²Porto204 est une plateforme d'innovation, de création qui offre un espace de « coworking » aux étudiants sur le campus Paris-Saclay

Le facteur de la proximité rapproche les individus, l'intimité leur permet de rester accessibles aux autres. Quant à la permissivité ; elle renvoie à la possibilité d'interagir en dehors de l'espace de travail.

Les principes du travail collaboratif reposent sur des règles de conduite et de respect des propositions des participants au travail dans son aspect collaboratif, contributif et collectif.

Des travaux cités en supra notamment Connac (2015) affirment que la coopération scolaire entre pairs se définit comme l'ensemble des situations où des élèves produisent ou apprennent à plusieurs. Ils agissent via des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. Ces formes de coopération s'appuient sur un agir autonome des apprenants dans le sens où, pour utiliser leur plan de travail, ils doivent développer des postures d'autocontrainte Durler, (2015). Elle exige également la responsabilité à partir du caractère authentique des situations d'interactions avec les camarades.

5.6. La méthodologie de la lecture

A ce niveau, on ne cherche plus à cerner la notion du lien entre la lecture et l'écriture, mais à identifier les processus par lesquels s'effectuent les transferts d'apprentissage entre ces deux compétences langagières ainsi que sur les facteurs ou conditions susceptibles d'influencer ces transferts Reuter(1995) Tierney et Shanahan, (1991).

Ce rôle des représentations est présenté par Delforce (1994 : 321) par les interactions possibles entre lecture et écriture qui peuvent favoriser ou, au contraire, empêcher l'activation des transferts de compétences. Il est ainsi plausible de penser que l'apprenant qui perçoit les rapports existant entre le lire et l'écrire a des possibilités d'effectuer des transferts positifs entre ces deux activités que celui qui voit la lecture et l'écriture comme deux pratiques isolées.

Dans la même logique, Shanahan (1997) affirme que les élèves doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture afin d'être en mesure d'en tirer profit et d'améliorer ainsi leurs compétences dans les deux domaines. Une représentation positive est donc nécessaire pour favoriser les transferts entre ces deux pratiques

langagières. Cependant, il ne s'agit pas de surestimer les rapports entre ces activités dans la mesure où l'apprenant peut penser qu'il suffira de bien lire pour pouvoir développer ses compétences rédactionnelles.

Les transferts entre la compréhension et la production écrites ne sont pas nécessairement automatiques et, en dépit de leurs similitudes, l'une de ces activités ne peut remplacer l'autre (Reuter, 1995; Shanahan, 1997).

5.7. Synthèse

Nous proposons dès lors à partir des éléments théoriques abordés dans ce cadre conceptuel ce schéma récapitulatif qui présente la progression du projet pédagogique que nous avons prévue pour l'enseignement du français au tronc commun des sciences économique en s'inspirant du projet pédagogique programmé au secondaire mais d'une manière adaptée au contexte universitaire et aux besoins spécifiques des étudiants en questions.

Conception

- *Mise en situation des apprenant, éveil de l'intérêt
- *Présentation du projet et discussion, *Choix des thèmes et réflexion
- *Choix des partenaires
- *Identification des critères de réussite
- *Définir le temps et les ressources matérielles

Formulation et structuration

- *Formuler les questions de recherche
- *Inventaire des besoins linguistiques et méthodologiques *Elaboration du plan
- *Subdiviser les finalités en objectifs d'apprentissage

Réalisation

- *Recherche bibliographique
- *Collecte des informations
- *Confrontation des ébauches de travaux et mutualisation
- *Discussion et correction
- *Construction mentale, linguistique et méthodologique
- *Organisation et mise en forme

Evaluation

- *Présentation du produit
- *Confrontation avec les critères de réussite
- *Notation

La progression du projet pédagogique dans l'enseignement du français économique

Ce schéma présente les différentes étapes par lesquelles passe le projet pédagogique de la conception à l'évaluation en présentant les objectifs fixés dans chaque phase de sa réalisation.

Cette progression tente d'assurer le développement des compétences fixée par l'institution quant à l'apprentissage du français de spécialité tout en prenant en charge les lacunes et les faiblesses des étudiants .Elle se distingue de ce fait de la démarche préconisée pour l'enseignement du français au secondaire dans différentes étapes comme illustré ci-dessous :

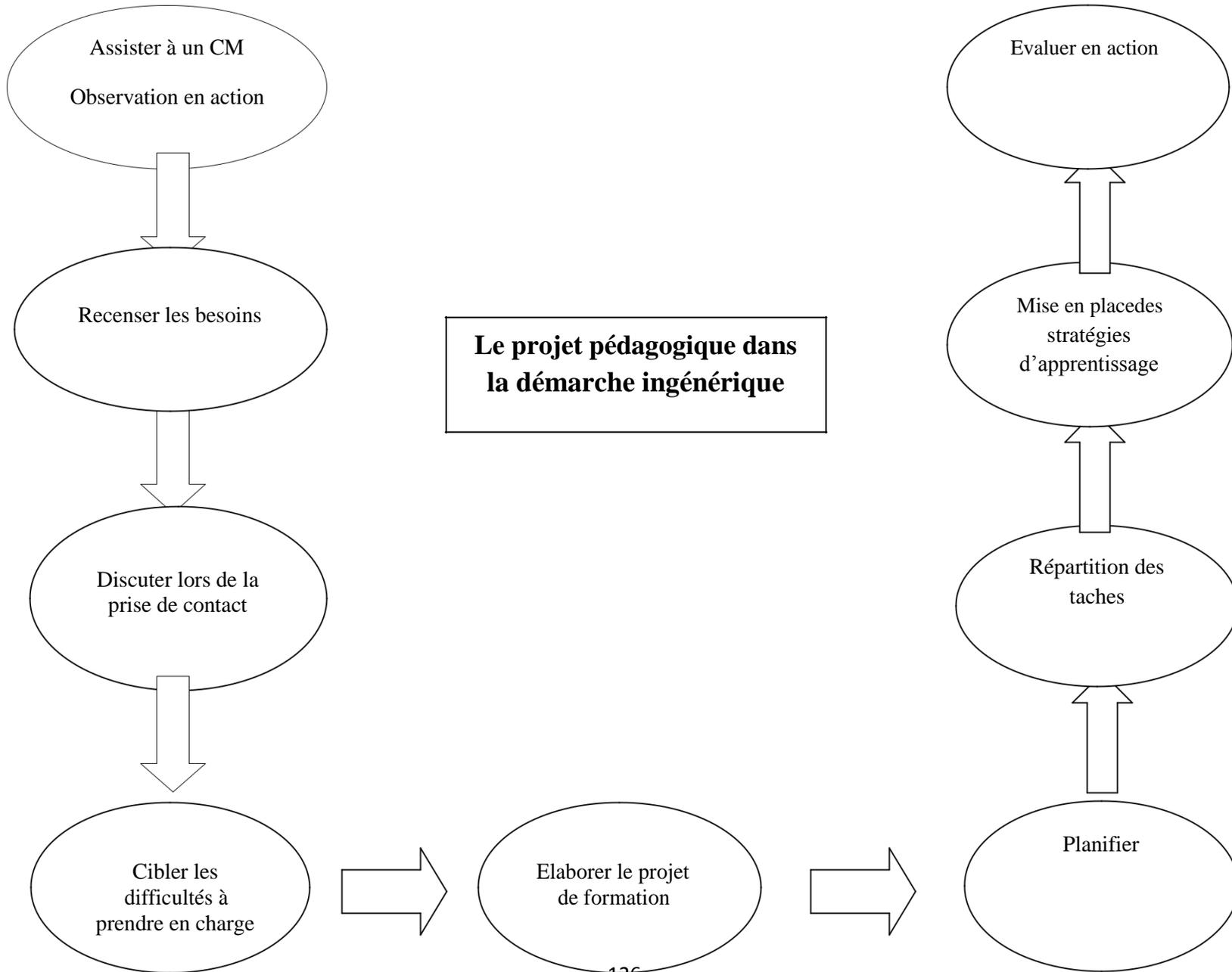
M..... en situation

Stimuler des situations professionnelles

Lancement Présenter le projet Evaluation diagnostique	Inventaire des besoins et discussion du projet
Apprentissage linguistique assisté	Apprentissage semi autonome
Intégration des apprentissages linguistiques	Intégration des connaissances disciplinaire en français
Socialisation traduire le projet en produit social	Stabilisation des acquis et renforcement
Evaluation en situation pédagogique	Evaluation en situation authentique
Le projet pédagogique au secondaire	Le projet pédagogique à l'université

Il nous a semblé important de présenter également la démarche de la conception de ce projet pédagogique dans sa dimension ingénérique. En effet, cette démarche s'inspire de la progression proposée par Parpette et Magiante(2004) pour le Français sur Objectifs Spécifiques en contexte spécifique. Cependant, si les premières phases s'inspirent de la démarche ingénérique, l'élaboration des activités et le traitement des lacunes s'effectue dans le cadre d'une didactique du Français Langue Etrangère(FLE). Il nous a semblé important d'élargir les objectifs de la formation et de ne pas se contenter de la mémorisation du lexique et son usage dans des situations spécifiques.

Il s'agit de ce fait d'une didactique de la langue de spécialité à travers laquelle un changement est opéré au niveau des méthodes, des stratégies et des objectifs. Le seul point convergeant avec la démarche du se situe au niveau des contenus de spécialité et les situations professionnelles simulées.



Deuxième partie :
Cadre méthodologique

Chapitre 01 :
Présentation du contexte du cadre
méthodologique

Chapitre 1 : présentation du contexte du cadre méthodologique

1.1. Les conditions de l'expérimentation et le choix du corpus :

Notre démarche consiste à vérifier nos hypothèses de recherche qui sont axées sur l'intégration du projet pédagogique dans l'enseignement du français au tronc commun sciences économiques comme dispositif d'aide à la rédaction d'un texte de spécialité dans le cadre d'une situation de communication.

Pour ce faire, un projet d'écriture a donc été conçu sous forme d'activités variées, enchainées, proposant des tâches à accomplir d'une manière progressive. Cette intervention pédagogique tente de prendre en charge les besoins rédactionnels des étudiants participants est justifiée par le fait que la production écrite est omniprésente dans la formation scientifique des étudiants en question, qu'il s'agisse de la reconstitution des cours à partir de notes prises, des réponses aux consignes d'examens ou de la rédaction du mémoire en fin de cursus.

En effet, les étudiants doivent rédiger, dans différents moments de leur apprentissage, pour mémoriser les connaissances disciplinaires acquises et les restituer lors des évaluations. Ils sont censés dès lors, maîtriser la langue pour pouvoir argumenter, expliquer, illustrer et formuler.

Cependant, les lacunes des apprenants qui n'ont pas été traitées à temps, rendent la faisabilité de la tâche redoutable. C'est la raison pour laquelle, nous avons jugé nécessaire, après avoir fait l'inventaire des difficultés via le teste de positionnement CECR(2012), de traiter le besoin le plus urgent qu'est la production écrite.

Cette première phase de l'expérimentation repose sur la démarche de Mangiante et Parpette(2004) dans la mesure où elle vise les besoins spécifiques des étudiants en partant de situations simulées au contexte professionnel, il y a lieu de mettre l'étudiant dans des situations authentiques, tirées de la vie réelle dont l'intérêt est d'ordre :

1-Psychologique : L'étudiant va prendre conscience de ses insuffisances et s'engage à les combler ; s'approprie la tâche pédagogique et se lance de ce fait, dans un défi. Une motivation est déclenchée à partir de cette mise en situation qui ne s'estompera qu'après avoir réalisé le projet.

2-Méthodologique : L'étudiant apprend à organiser son apprentissage en subdivisant les objectifs de la situation en sous-objectifs, à gérer son temps pour respecter l'échéance et à sélectionner ses partenaires ainsi que le matériel approprié pour réussir la tâche.

3-Didactique : Des apprentissages sont générés dans le but de réaliser le projet, tous les actes pédagogiques qu'effectue l'étudiant deviennent justifiés. Il perçoit la finalité de chaque activité et réalise que c'est une étape qui lui permet d'avancer vers le but du projet.

L'expérience se déroule donc à la faculté des sciences économiques à l'Université de Mascara où nous assurons le module de français depuis l'année 2012²³

Ce module est introduit dans le cadre d'une formation LMD en tant qu'unité transversale, les objectifs d'enseignement sont présentés dans le canevas d'une manière générale, il revient à l'enseignant de concevoir son programme à partir des finalités décrites (voire le descriptif en annexe) d'une manière individuelle où à travers la coordination avec ses collègues.

Nous avons procédé par l'analyse des réponses recueillies du questionnaire destiné aux enseignants de spécialité, ceux de la langue et le questionnaire qui a été adressé aux étudiants. Compte tenu de quelques réponses subjectives des enquêtés, nous avons opté pour une observation de cours de spécialité suivi d'une expérimentation qui s'étale sur trois phases :

La première phase consiste à donner une consigne d'écriture au groupe témoin qui les invite à rédiger un passage publicitaire pour une société de leur choix.

Nous tenons à préciser que ce groupe témoin a suivi un apprentissage en dehors du projet pédagogique qui est l'objet de notre expérimentation.

Nous avons ensuite soumis le groupe expérimental à la deuxième phase expérimentale qui avait pour objectif de voir les réactions des participants face à trois types de consigne différents (présenter la crise économique, écrire une lettre pour demander un changement de groupe, écrire une lettre au consul pour demander un visas). L'intérêt de cette phase est de voir le type de thème qui pourrait susciter leur adhésion à la tâche dans le but d'en faire un projet d'écriture.

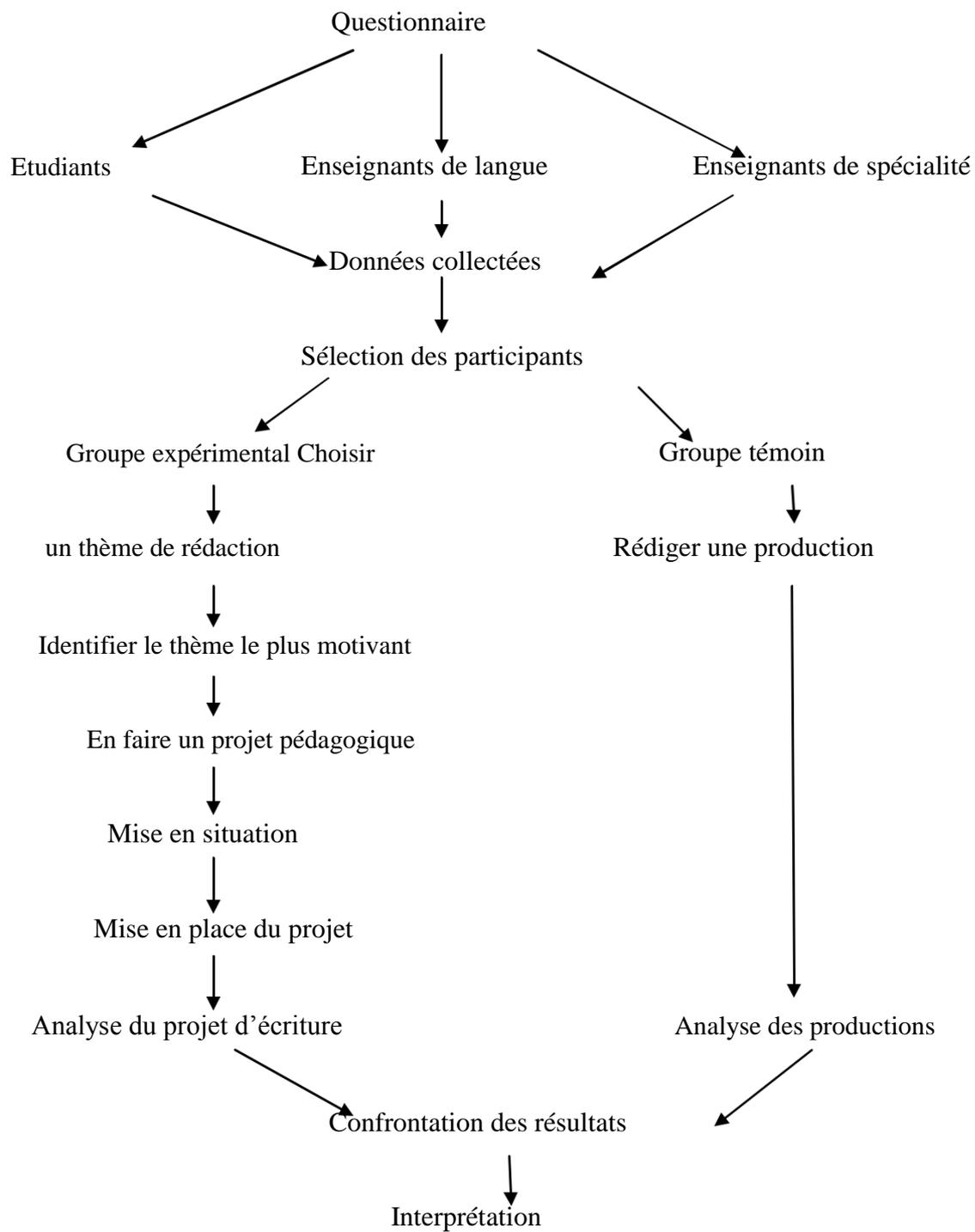
23

Nous avons soumis ensuite le groupe expérimental à une épreuve qui consistait à les mettre en situation professionnelle simulé pour évaluer leur prérequis en action

Nous avons cité en supra l'intérêt de cette phase qui est suivi par la mise en place du projet pédagogique

Nous tenons à préciser que le sujet de rédaction proposé au groupe témoin est le même thème proposé au groupe expérimental sous forme de projet d'écriture.

Le plan du protocole expérimental est illustré dans le schéma ci-dessous :



Le plan de la progression de l'expérimentation

1.2. Le profil des participants et les critères de sélection

Les participants retenus pour l'expérimentation sont au nombre de 40 répartis en deux groupes ; un groupe expérimental et un groupe témoin. Ils répondent aux critères suivants :

1 - Sur le plan linguistique :

Les étudiants retenus ont un niveau seuil de langue estimé à A1 CECR(2012) à l'exception de deux étudiants qui ont un bon niveau, Cette sélection s'est faite dans le but de retenir seulement ceux dont le niveau linguistique est améliorable, et de ce fait les traces du progrès effectué via le projet pédagogique seront observables. Le niveau A1 retenu dans le cadre de cette recherche est à notre sens perfectible, il s'agit de les amener à accéder au niveau A2 voire B1.

2-Sur le plan disciplinaire :

Le profil des participants fixé dans le cadre de cette recherche est celui d'un étudiant qui possède des connaissances approfondies, susceptibles de lui permettre de traiter des sujets d'ordre économique sans difficultés puisqu'il aura suffisamment de connaissances relatives au sujet.

3- Sur le plan comportemental/socioculturel

La moyenne d'âge des participants est de 19 à 24 ans. La totalité des étudiants dispose d'un matériel informatique et didactique nécessaire à la formation, tels que les ouvrages de référence, l'ordinateur, Le dictionnaire et l'internet. La plupart des étudiants sont également motivés pour l'apprentissage du français

Le groupe témoin :

Le groupe témoin répond aux mêmes critères de sélection que le groupe expérimental à savoir :

Un niveau de langue seuil estimé à A1 selon le CECRL, et présentant un bon profil scientifique.

Ce groupe témoin a été également doté de tous les moyens matériels nécessaires à la production de la brochure, cependant, il n'a pas bénéficié de l'assistance de l'enseignante car une autonomie totale lui a été accordée. Cependant, ce groupe est amené à suivre un apprentissage de langue sans passer par le projet pédagogique.

1.3 .Le matériel expérimental :

1.3.1. Les outils d'investigation

Dans le but de faire des investigations, nous avons distribué deux types de questionnaire, le premier destiné aux enseignants du département (enseignants de langue et enseignants de spécialité) .Le deuxième questionnaire a été adressé aux étudiants du tronc commun des sciences économiques de l'Université de Mascara.

La grille d'observation des participants :

Dans le but de vérifier les affirmations avancées dans les questionnaires, nous avons effectué une observation de cours²⁴ de spécialité dans le but de voir l'attitude des apprenants durant la séance, les stratégies déployées aux moments de blocage, ainsi que leur niveau scientifique et linguistique, nos critères d'analyse sont présentés dans la fiche ci-dessous

²⁴ Nous avons assisté à un cours de spécialité programmé dans le module de « micro-économie » au département des sciences économiques.

Critères d'observation des apprenants	Résultats
Taux de participation Niveau de langue Stratégies utilisées lors de l'apprentissage Temps d'écoute du professeur Les questions posées par les apprenants Les moments de blocage Matériel utilisé par les apprenants	

1.3.1.4. La grille d'observation de l'enseignant de spécialité :

L'utilisation de cette grille a pour but d'observer la manière dont se fait l'enseignement d'un module de spécialité en français, il s'agit de relever les difficultés qui surgissent durant le cours, ainsi que les stratégies utilisées par l'enseignant pour débloquer la situation, les remarques décelées seront confrontées aux réponses émises par les enseignants de spécialité dans les questionnaires.

Critères à observer	Résultats
Utilisation de l'espace de la classe par l'enseignant Répartition de la parole Utilisation du tableau Stratégies utilisées pour la transmission du message Matériel utilisé Niveau de langue	

1.3.1.5. Le test de positionnement CECRL:

Le test de positionnement utilisé dans le cadre de la présente recherche a été conçu à partir des tests du Delf²⁵ pour évaluer le niveau linguistique de départ des participants, dans les quatre compétences à savoir : L'expression écrite, l'expression orale, la production écrite et la production orale CECR (2012) (voir annexe). Nous avons jugé nécessaire d'identifier le profil linguistique d'entrée des participants dans le but d'inventorier leurs lacunes ,et de concevoir un programme basée sur leurs besoins dans les quatre compétences .Nous comptons également comparer leur niveau de départ avec leur profil linguistique au terme du projet.

1.3.2. Les outils d'analyse :

1.3.2.1. La grille d'analyse des sujets :

Cette grille est conçue dans le but de vérifier le degré de motivation qui peut être suscitée par le thème de rédaction proposé, et qui est mesurée à partir des critères présents dans la grille ci-dessous :

La clarté de la cosigne Sur le plan linguistique et la précision sur la nature du texte à produire	
L'aspect socioculturel du thème Il s'agit de vérifier si le thème est proche de leur champ culturel pour avoir suffisamment d'idées à exposer	
L'aspect cognitif Il s'agit de vérifier si les étudiants sont en mesure de comprendre et de traiter le	

²⁵Delf :Diplôme d'étude en langue française

sujet du coté scientifique	
Le temps nécessaire à la rédaction	

1. 3.2.2. Le formulaire d'autocontrôle :

Nous avons conçu ce formulaire en nous inspirant du modèle de la grille d'autocontrôle de Zimmerman et Bounna kovach (1996). Ce formulaire a accompagné les apprenants durant toute la période de la progression du projet dans le but de : véhiculer leurs préoccupations et leur sentiment d'efficacité, inventorier les dysfonctionnements pour les réguler à temps, pousser l'apprenant à réfléchir sur sa manière d'apprendre via le questionnement proposé dans ce formulaire dans une dimension métacognitive.

	Semaine1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5
Combien de temps ai-je consacré à ma rédaction ?					
Combien de notes ai-je prises sur ce que je voulais dire ?					
Combien de notes ai-je organisées en idées ?					
Combien de d'idées ai-je traduites en paragraphe ?					
Combien de changements ai-je effectués dans ma production ?					

Quel est mon sentiment d'efficacité ?					
Quels sont les facteurs qui me posent encore problème ?					
Qu'ai -je retenu des cours ?					

1.3.2. 3.La grille d'analyse des rédactions :

Nous tenterons à travers cette grille d'analyser les copies des participants sur le plan linguistique en se basant sur les fautes commises, sur le plan sémantique en se référant au nombre d'arguments pertinents, Il s'agit également de mesurer le degré d'implication des apprenants dans chaque sujet qui se traduit dans la présence d'ajouts et la formulation personnelle. La présence des critères que nous nous sommes fixés est à notre sens un indice d'amélioration et d'autonomie pédagogique.

N de la copie **Critères d'analyse**

Résultats

	<p>Correction de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Nombre de fautes. <p>Cohérence et pertinence :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes. *Nombre de phrases incohérentes. *Nombre d'arguments. *Nombre d'arguments pertinents. *Enchaînement des idées. <p>Intégration :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Investissement du lexique enseigné. *Formulation personnelle. 	
--	--	--

1.3.2

.4. La grille d'autoévaluation conçue pour les besoins de la recherche :

Cette grille est utilisée par l'apprenant pour lui permettre d'autocontrôler la qualité de son texte .Après les exercices de rédaction, l'enseignant prévoit une rédaction collective pour produire un texte model à partir des propositions des apprenants, l'apprenant doit comparer son texte à celui du tableau pour se situer par rapport à la norme fixée en remplissant la grille ci-dessous.

Critères de réussite	Réponse
<p>Dans ma rédaction :</p> <p>*J'ai répondu correctement à la consigne.</p> <p>*J'ai respecté le temps imparti.</p>	

<p>*Mes passages à reformuler.</p> <p>*Les fautes que j'ai commises.</p> <p>*Les remarques que je n'ai pas comprises.</p>	
--	--

1.3.2.5. Le formulaire qui retrace le parcours des participants :

Ce formulaire a été conçu dans le but d'effectuer une analyse récapitulative qui retrace le parcours des participants, il s'agit de voir l'évolution des apprenants dans les cinq aspects présentés dans le formulaire durant toute la période d'apprentissage en comparant leurs productions rédigées dans le cadre du projet avec leurs écrits de départ, ce formulaire permet d'explicitier également le changement opéré via le projet pédagogique sur leurs attitudes et leurs représentations .

L'aspect linguistique est évalué à partir de fautes d'orthographe et de morphosyntaxe, Quant à l'aspect sémantique, il est basé sur la pertinence des arguments et la cohésion textuelle .Nous entendons également par l'aspect comportemental, la motivation des apprenants pour le thème proposé qui se manifeste dans leur écrits à travers la recherche d'idées originales, et les ajouts .Enfin, le facteur méthodologique repose sur leur capacité à traiter la consigne en exploitant les mots clé, en utilisant la planification ,l' articulation du texte, et le brouillon.

Fr :Formulaire Pr :Production,

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	FR 2			Pr 3	projet réalisé
			Pr1	Pr 2			
*Aspect linguistique *Aspect sémantique *Aspect comportemental * Aspect matériel *Aspect méthodologique							

1.4. Les moyens didactiques :

1.4.1 Dictionnaire

Les dictionnaires qui ont été utilisés par les participants sont : Le dictionnaire de l'économie(2000) disponible en ligne.et le dictionnaire de français Larousse(2000).

1.4.2. Matériel numérique :

Le matériel numérique disponible chez les participants est l'ordinateur, Les Smartphones et les tablettes. Il est utilisé pour effectuer les recherches bibliographiques ainsi que pour la mise en forme de leurs brochures publicitaires. Nous avons exploiter l'attachement des étudiants au téléphones et leurs connexion quazi-permanente à l'internet pour en faire un support didactique favorable à l'apprentissage par projet, Nous avons donc autoriser l'utilisation de tous le matériel dont ils disposent en classe, et ce, pour les inciter à participer et à s'impliquer durant la séance, Cette décision a été prise dans le but de réduire voire éliminer la passivité et l'indifférence que nous avons remarquées chez les participants lors des premières observations du cours.

1.4.3. Les fiches de TD :

L'enseignement des points de langue est assuré à l'aide de fiches TD distribuées chaque séance aux participants, elles contiennent des activités de langue où l'objectif de chaque activité est mentionné, il s'agit d'explicitier la finalité de chaque étape du cours et son lien avec la réalisation du projet, le je utilisé dans la formulation de la consigne permet également d'impliquer l'apprenant dans l'accomplissement de sa tâche pédagogique, l'utilisation de cette fiche amène l'apprenant de ce fait , à développer son autonomie en évitant de poser des questions à l'enseignant en permanence .L'enseignant s'abstient d'expliquer ou de reformuler la consigne en arabe ,et laisse à l'étudiant l'occasion de bien lire son exercice et d'identifier le problème posé.

Chapitre 02 :

La phase d'investigation

Chapitre 2 : La phase d'investigation.

2.1. Les objectifs du questionnaire destiné aux enseignants du département :

Nous avons distribué des questionnaires aux enseignants de français ainsi qu'à ceux de la spécialité dans le but de collecter des informations sur les conditions dans lesquelles se fait l'enseignement du français, et en français, au département en question. Les axes du questionnaire se présentent comme suit:

1. Identification du niveau intellectuel des enquêtés.
2. Énumération des difficultés rencontrées lors de l'enseignement.
3. Identification des stratégies utilisées comme alternatives en cas de blocage.

2.1.1. Les réponses collectées à partir du questionnaire adressé aux enseignants de spécialité

Nous avons enquêté pour les besoins de la recherche avec les enseignants de spécialités²⁶ qui dispensent leur cours en français, Ces derniers affirment qu'ils trouvent de la peine à enseigner en justifiant l'origine des difficultés par le niveau linguistique des étudiants qui est inférieur au profil attendu d'un bachelier scientifique .

Les difficultés énumérées par les enseignants se présentent, comme suit : La production à l'oral et à l'écrit, la maîtrise des techniques d'expression, l'incapacité à effectuer des recherches documentaires en français, et à comprendre un discours scientifique oral et à l'écrit. Les enseignants ajoutent dans ce sens que l'indifférence des apprenants compliquent le cas d'avantage, ces derniers ne perçoivent pas la nécessité du français dans une formation en sciences économiques, d'où leur

²⁶ Ils sont au nombre de 7 recrutés à la faculté des sciences économiques depuis plus de dix ans en qualité de maître de conférences (A et B), ces enseignants assurent des modules intitulés comme suit : économie mondiale, micro économie, mathématiques, management des entreprises .

passivité pendant le cours, certains enseignants enquêtés soulignent également que l'intervention des enseignants de langue fait défaut.

Et de ce fait, les enseignants affirment qu'ils ont recours à la traduction en arabe dans certains cas et à l'alternance codiques dans d'autres cas, pour pouvoir avancer dans le programme.

Ils soulignent également le rôle du support iconique dans la compréhension du cours par les apprenants.

2.1.2. Les réponses collectées à partir du questionnaire adressé aux enseignants de langue.

Les enseignants²⁷ de langue enquêtés annoncent également qu'ils trouvent beaucoup de difficultés à faire leurs cours en énumérant les obstacles suivants : L'absence de la participation chez les es apprenants, le nombre fort considérable de fautes commises, la passivité des étudiants, et la fréquence des absences.

Ces enseignants justifient l'origine du problème par les lacunes linguistiques non traitées au lycée, ainsi que le manque de savoir faire et de savoir agir en situation chez les étudiants qui les poussent à rejeter la langue.

Quant aux stratégies utilisées pour remédier à la situation, ces enseignants affirment qu'ils se limitent à l'enseignement de la terminologie.

2.2. Interprétation des réponses collectées des deux questionnaires:

Nous avons retenus des deux entretiens que l'origine du problème est basé sur le niveau linguistique des apprenants qui est estimé inférieur à la norme fixée, Ce facteur remet en questions l'évaluation au baccalauréat étant donné que la plupart des étudiants ont eu une bonne note à l'épreuve de français.

²⁷ 6enseignants de langue sont recrutés au département des sciences économiques, titulaires d'un diplôme de magistère en langue française dont 4 en didactique, un enseignant diplômé en sciences du langage et un autre en littérature.

Ensuite , vient un problème d'ordre psychologique et social qu' est le manque de motivation des apprenants et leur rejet de la langue , le dernier facteur souligné par les enseignants est celui du manque de matériel pédagogique et numérique nécessaire pour faciliter la compréhension.

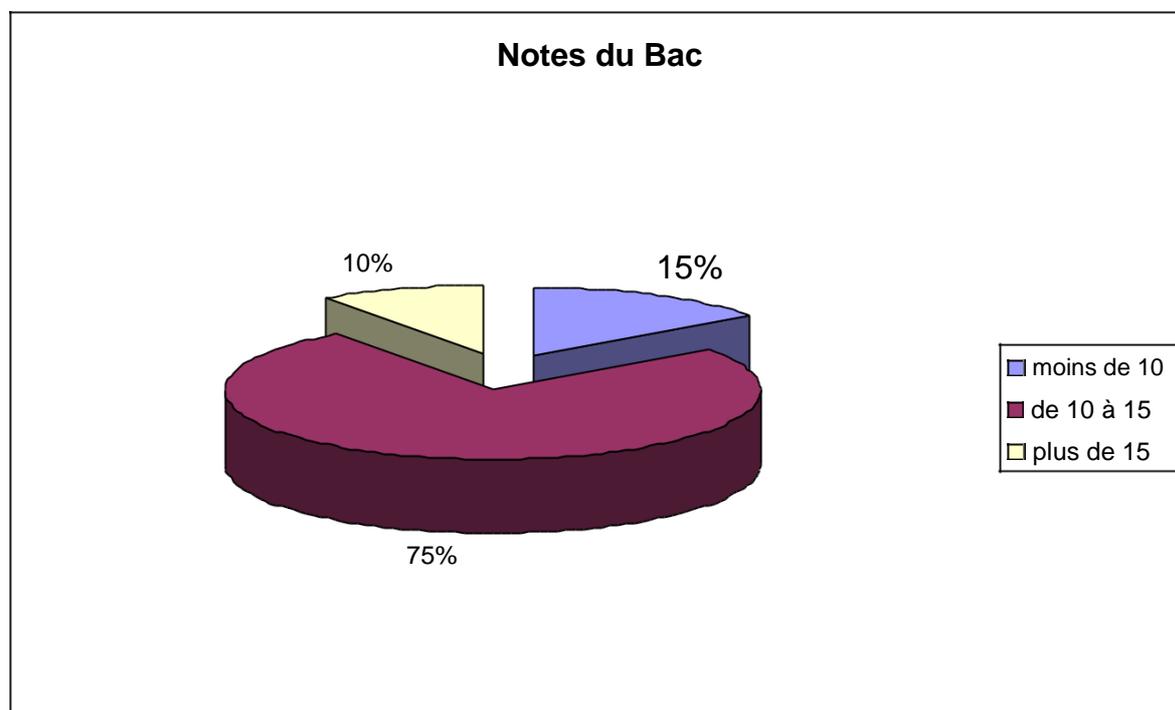
2.3.Questionnaire adressé aux étudiants

Le questionnaire adressé aux étudiants enquêtés porte sur leurs notes de français au baccalauréat, leurs moyennes générales et le choix de la filière. Ces questions ont pour but l'identification du profil d'entrée de ces bacheliers scientifiques au tronc commun.

Le deuxième axe du questionnaire vise à collecter des informations sur : leurs prédispositions psychiques et leurs motivation, leur milieu socioculturel, ainsi que leurs préoccupations à travers des questions portant sur le genre de musique préférée et leur métier d'avenir..... (cf questionnaire en annexe).

En fin du questionnaire, nous avons proposé un espace ouvert aux suggestions des enquêtés relatives à la méthode d'enseignement du français économique.

2.3.1. Résultats ,commentaires et interprétations:



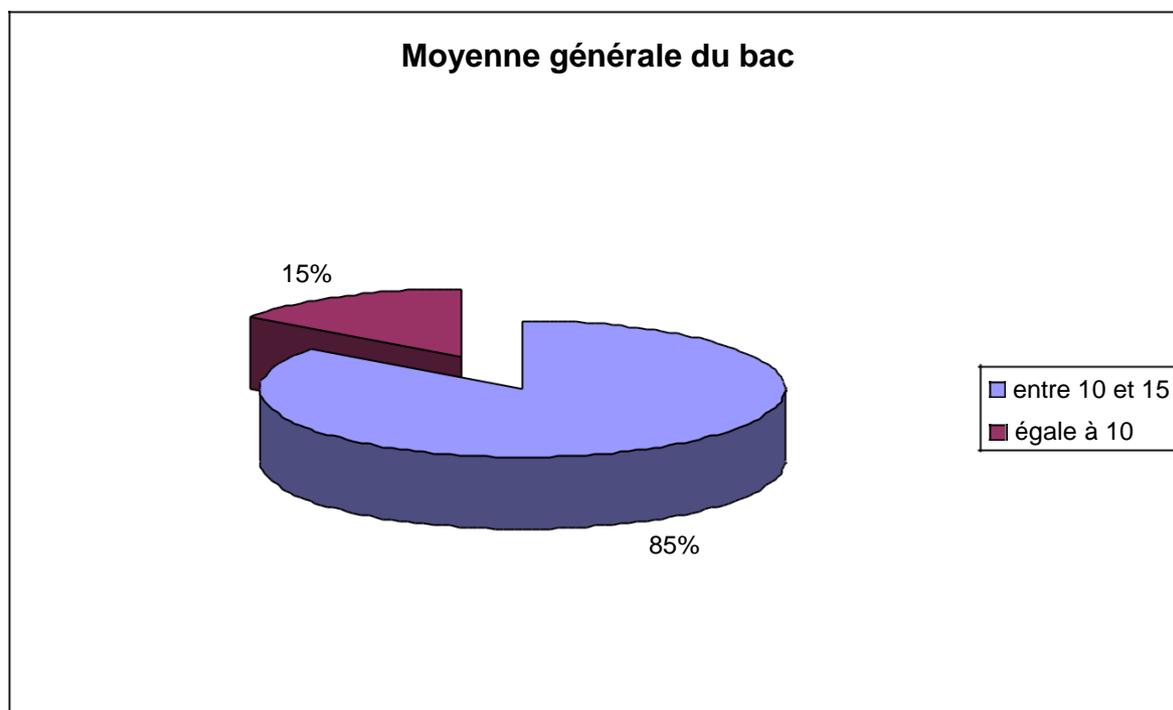
Commentaire

Nous remarquons à travers ce graphe que 75% des étudiants ont obtenu des notes qui s'étalent de 10 à 15 en français à l'épreuve de baccalauréat .La plupart ont eu une moyenne à l'examen se situant entre 10 et 15/20 soit 75%.

10% de ces étudiants seulement ont une note supérieure à 15 tandis que 15% de ces bacheliers ont obtenu une moyenne inférieure à 10 en français.

Interprétation

Nous remarquons que les étudiants du tronc commun ont un bon niveau linguistique susceptible de leur permettre de suivre un cursus scientifique en langue française.

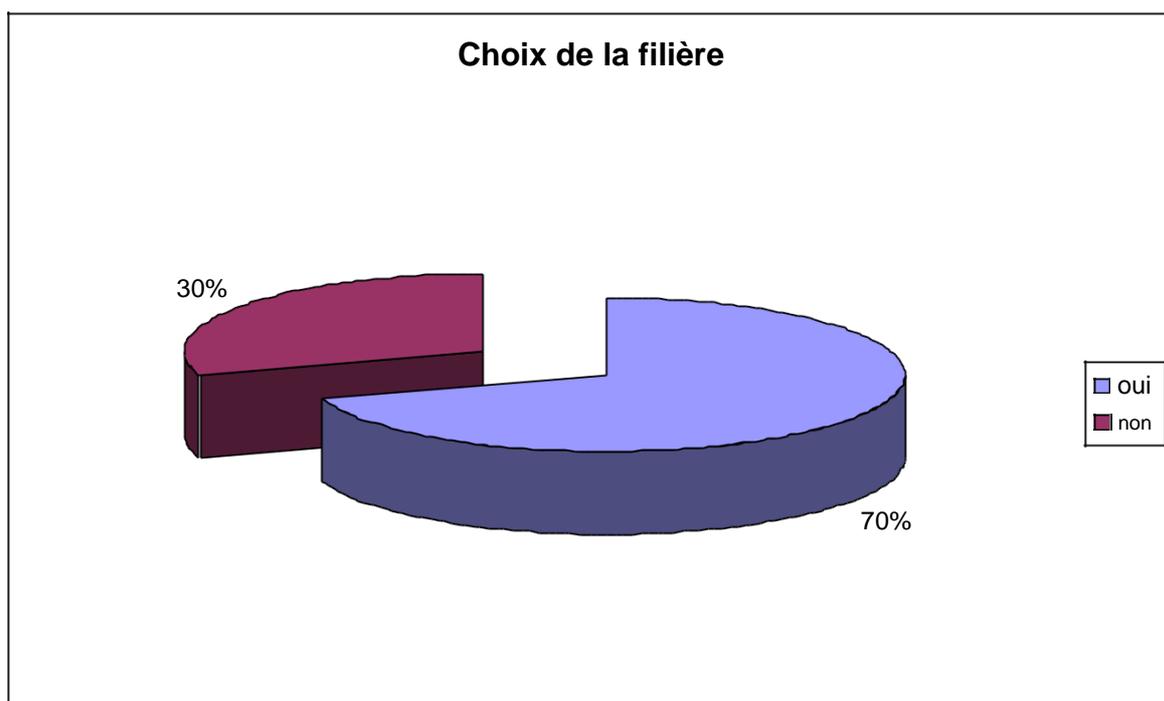


Commentaire

85% des étudiants ont eu une moyenne générale au baccalauréat située entre 10 et 15 , quant au reste, soit 15% leur moyenne est égale à 10.

Interprétation

Nous constatons à travers ce graphe que les bacheliers, surtout ceux qui ont un bon niveau, manifestent une volonté à suivre une formation en sciences économiques.



Commentaire :

Ce graphe présente le taux d'étudiants qui ont choisi les sciences économiques soit 70% .Le reste soit 30% ont été orientés de façon administrative vers cette filière.

Interprétation

Ces résultats rejoignent ceux du graphe précédent. La plupart des bacheliers des séries scientifiques, technique, mathématique et les sciences exactes ayant obtenu une bonne moyenne au baccalauréat optent pour la filière des sciences économiques.

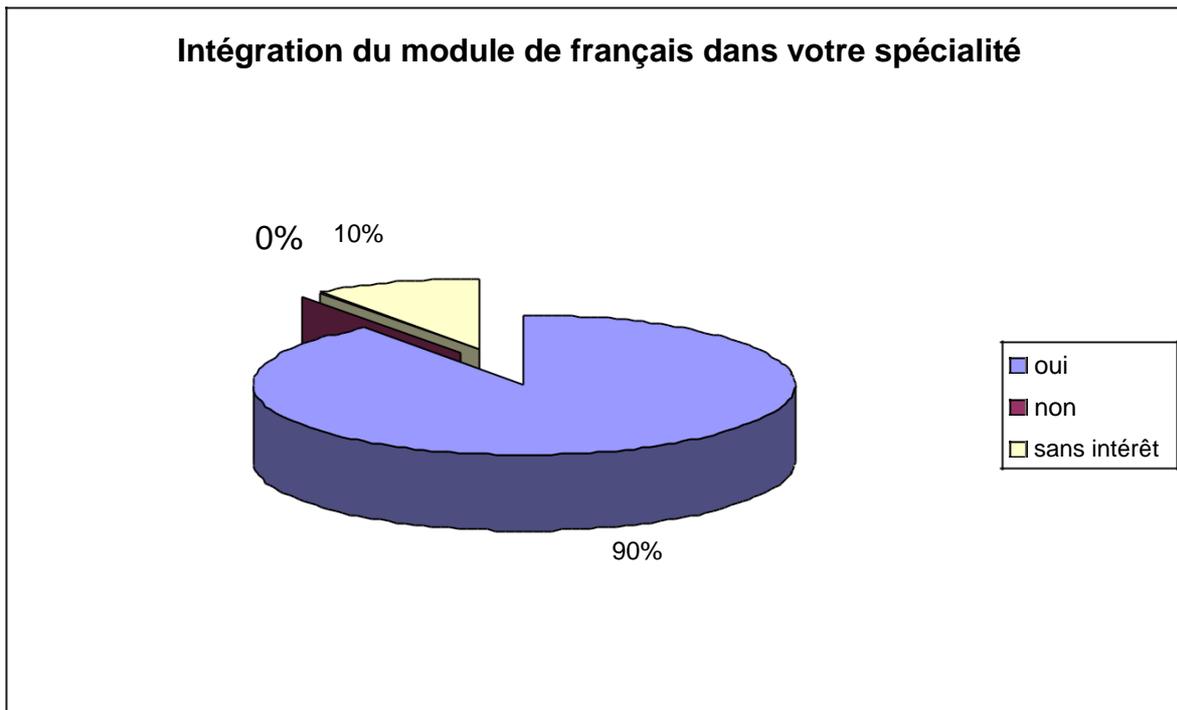


Commentaire

95% des étudiants soit la quasi-totalité ont affirmé qu'ils aiment la langue française , 5% ont déclaré le contraire.

Interprétation

Les résultats présentés dans ce graphe confirment que les étudiants sont prédisposés à apprendre la langue française de part leur motivation et leur niveau(CF .au graphe qui présente les notes de français au baccalauréat).

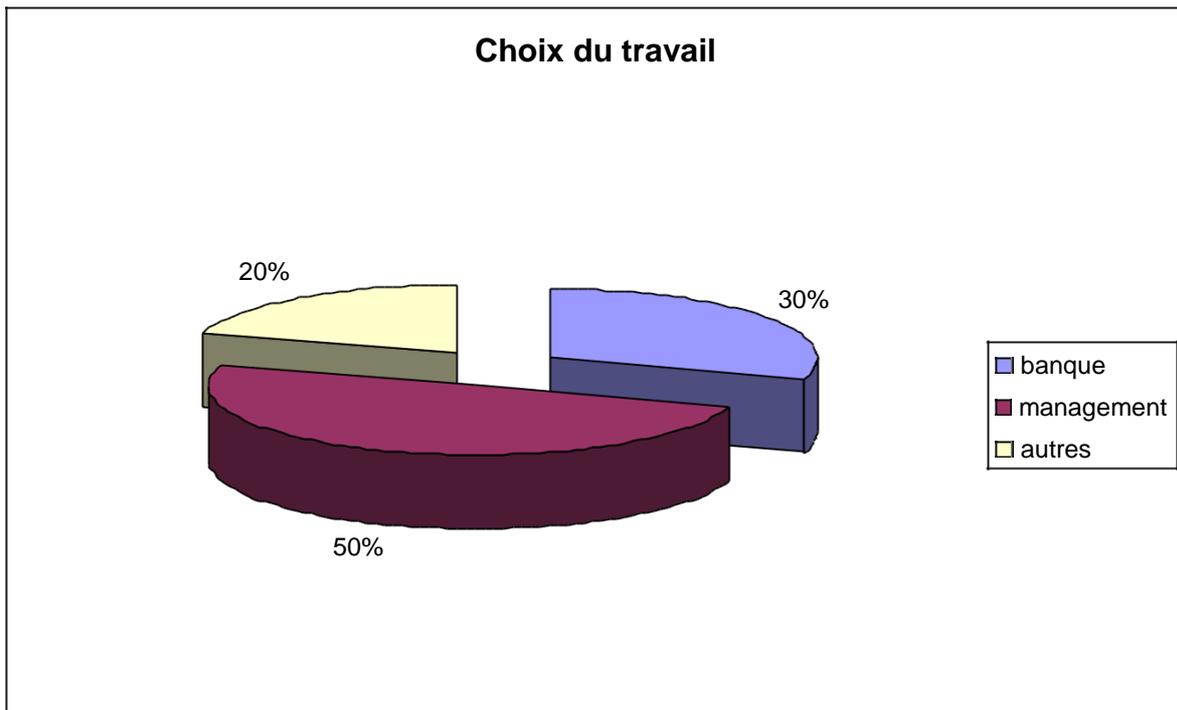


Commentaire :

90% des enquêtés sont pour l'intégration du module de français dans leur formation scientifique. Cependant 10% ne perçoivent pas la finalité de l'insertion de ce module dans leur cursus sans pour autant être contre.

Interprétation :

Les résultats de ce graphe sont la suite logique des réponses précédentes. Les étudiants ayant un bon niveau scientifique, et linguistique ne voient pas d'inconvénients à suivre un apprentissage de langue et en langue compte tenu de son importance en tant que facteur de réussite.

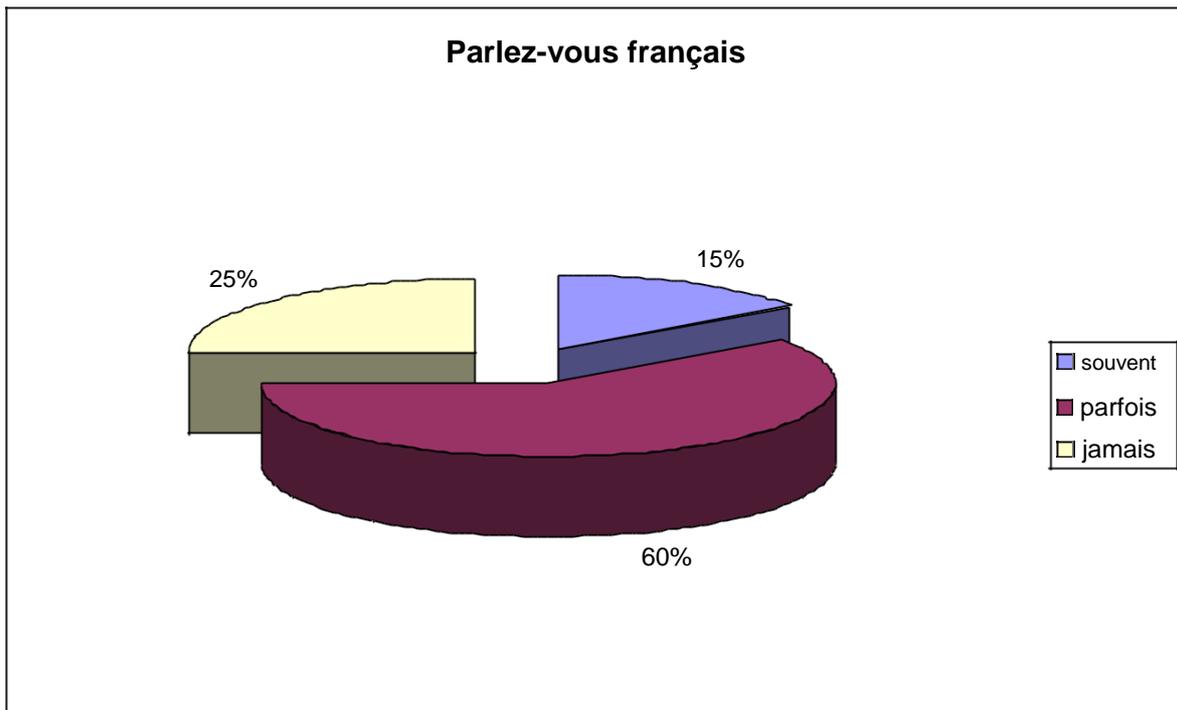


Commentaire

La moitié des étudiants soit 50% veulent travailler dans le domaine du management, 30% souhaitent intégrer les banques à l'issue de leur formation universitaire et 20% ont choisi de faire d'autres métiers tels que l'enseignement et le commerce.

Interprétation

80% des étudiants voulant travailler au sein des entreprises (banques, management) et sont ceux qui sont motivés pour l'apprentissage du français, le croisement des questions se justifie par le fait que le domaine dans lequel ces enquêtés veulent travailler est basé sur la communication professionnelle, celle-ci ne peut être assurée qu'à travers la maîtrise des langues étrangères.

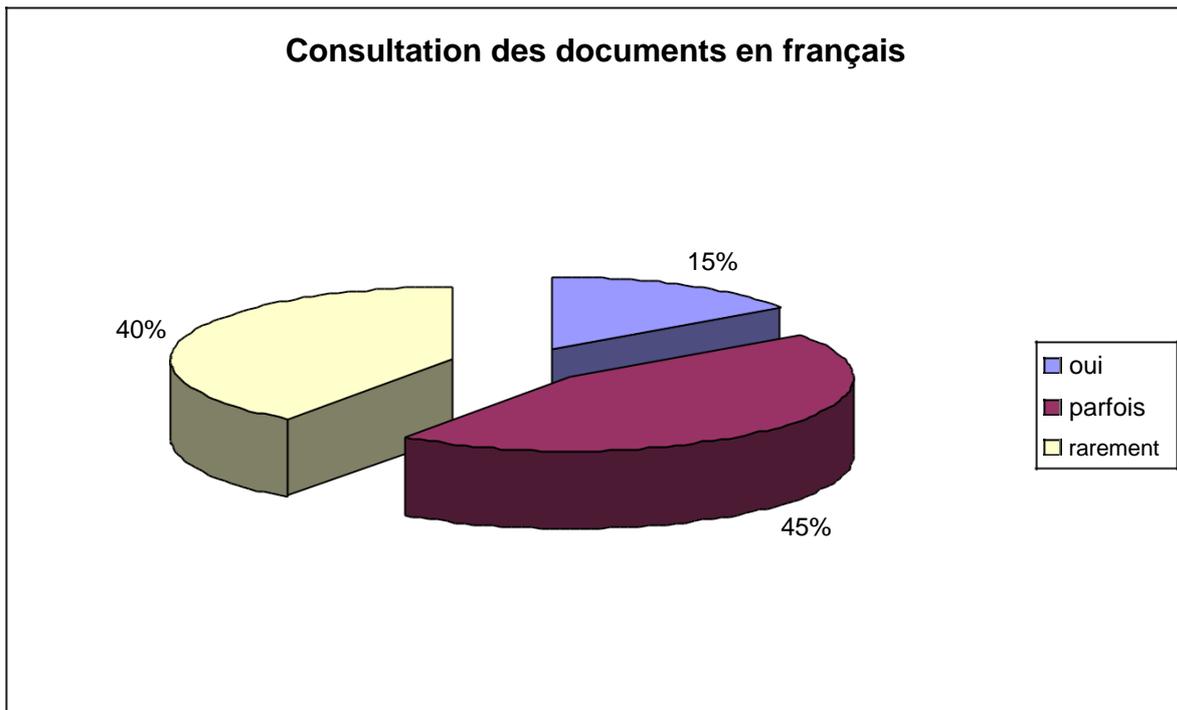


Commentaire

15% des étudiants affirment qu'ils parlent français tout le temps, 60% utilise cette langue dans certaines situations et 25% affirment qu'ils ne parlent jamais français.

Interprétation

La langue française est présente chez une minorité d'une manière permanente, tandis que ceux qui parlent le français rarement représentent plus que la moitié avec un taux de 60 % ces apprenants visent les situations de communication qui leur sont proposées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français en classe. Le reste des enquêtés présenté avec le taux de 25% affirment qu'ils ne s'expriment jamais en français qu'ils soient en classe ou en dehors de la classe.



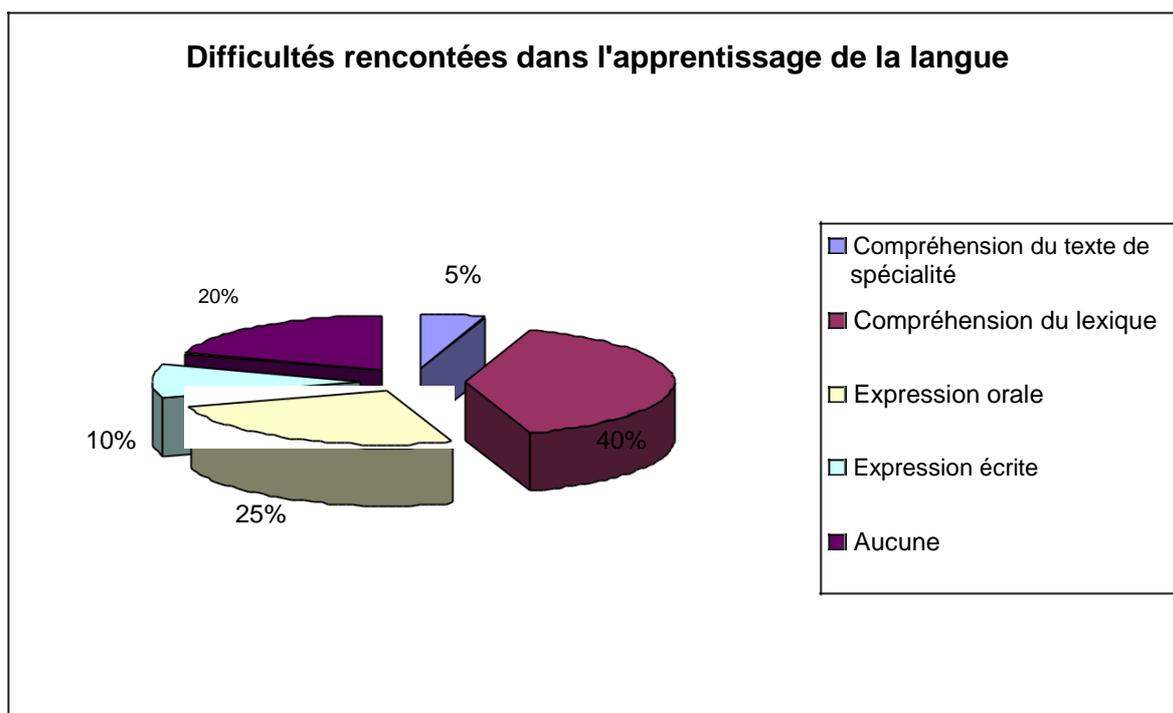
Commentaire

Le taux de consultation de documents en français est faible soit 15%, presque la moitié des étudiants représentée dans le graphe avec 45% ne consultent que rarement des documents en langue française, et 40% de ces étudiants ne lisent jamais en français.

Interprétation

Nous remarquons à travers ce graphe que les étudiants font des recherches bibliographiques en français seulement lorsqu'il s'agit de préparer des exposés, Quant au reste , soit 40% des enquêtés n'éprouvent aucune volonté à consluter des documents en français.

Les lacunes linguistiques des étudiants surgissent dans différentes situations d'apprentissage et en premier lieu lors de la compréhension de l'écrit ce qui justifie les résultats de ce graphe.



Commentaire

A travers ce graphe nous constatons que 40% des étudiants ont des difficultés en compréhension du lexique de spécialité. 25% des étudiants affirment qu'ils éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement, 20% déclarent n'avoir aucune difficulté.

Concernant l'expression écrite, un taux de 10% représente cette difficulté chez les étudiants, 5% des étudiants n'arrivent pas à comprendre un texte de spécialité.

2-3 Interprétation

Le taux de 10% qui exprime les difficultés à l'écrit est justifié par le fait que les étudiants se trouvent amenés à écrire seulement lors des évaluations, pour répondre à une consigne. Il s'agit dans pour les étudiants de restituer des passages de leurs cours magistraux sans reformulation, l'investissement linguistique personnel est presque absent.

5 % est le taux qui représente la difficulté liée à la compréhension globale du discours de spécialité présenté oralement, cette difficulté est surmonté par la majorité des étudiants grâce à l'utilisation des moyens et de stratégies qui assurent la transmission du message à savoir : les schémas, les cartes, les documents authentiques, la gestuelle, le débit, les enregistrements, la traduction et autres...

La difficulté de la prise de parole qui est présentée dans ce graphe avec un taux de 25% ne repose pas seulement sur le manque de bagage linguistique. Un autre paramètre psychologique empêche les étudiants de s'exprimer aisément à l'oral dans certaines situations ; Il résulte des exigences de cette tâche qui sont nombreuses : structurer ses idées et les exposer sans avoir recours au papier, assurer l'enchaînement, gérer le temps et le stress, y mettre le ton et le débit nécessaire pour capter l'attention d'un auditoire spécialisé. Il s'agit d'une compétence oratoire que les étudiants ne possèdent pas souvent et qui les met dans une situation d'insécurité linguistique.

20% des apprenants affirment n'avoir aucune difficulté en français, ce pourcentage est justifié par la motivation des apprenants pour le français. Les réponses de ces derniers sont basées sur leurs notes obtenues au baccalauréat, c'est la raison pour laquelle nous tenterons de vérifier ces affirmations à travers notre expérimentation présentée dans la deuxième partie de la présente recherche.

2.4. Interprétation générale des résultats des questionnaires:

Les sciences économiques est une filière choisie par les étudiants. Elle répond à leurs préoccupations de jeunes apprenants voulant intégrer, à l'issue de leur formation, le monde du commerce national et international où ils retrouvent un espace de communication, d'échange, et d'ouverture sur le monde. Cette filière représente pour ces bacheliers une porte à plusieurs débouchées qu'ils s'agisse du travail libéral ou au sein des organismes étatiques.

On comprend dès lors, les soucis que se font ces étudiants pour avoir la moyenne dans leurs modules de spécialité, qualifiés de modules « fondamentaux » en déployant toutes les stratégies possibles. Cependant, l'intégration du module de français dans le cursus ne leur facilite pas la tâche, car la langue étrangère qui a pour objectif d'être un outil facilitateur d'apprentissage, devient un obstacle qui entrave leur progression normale dans le cursus.

Il y a lieu de préciser que ces étudiants, bien que motivés pour l'apprentissage du français économique, et en ayant de bonnes notes au baccalauréat, n'arrivent pas à régler le problème (confère au questionnaire), les difficultés surgissent lors de la

compréhension du lexique de spécialité (40%) qui représente pour eux un espace de découverte, et au moment de la prise de parole(25%) .En effet, la production à l'oral exige un savoir disciplinaire ; linguistique et méthodologique .Ces contraintes amènent l'apprenant à perdre sa motivation et son estime de soi en comparant ses capacités à la complexité de la tâche .

De plus ; la production écrite, qui ne pose pas de problèmes d'après les affirmations des étudiants, se limite à la réponse aux consignes d'examens à travers lesquelles, ces étudiants se contentent de restituer des passages entiers de leurs cours magistraux, cette tâche nécessite pour ces apprenants juste une mémorisation machinale des contenus sans prendre la peine de reconstruire l'information transmise avec leur style personnel.

Quant à la compréhension du discours oral, elle est assurée grâce aux supports utilisés par l'enseignant et se limite à des hypothèses de sens sans pour autant, arriver à comprendre le sens exact de l'information.

Nombreuses sont les stratégies déployées par l'enseignant et par l'apprenant pour pouvoir assurer la transmission de l'information scientifique dans le cours magistral dispensé en français.

Chapitre 03 :

La phase expérimentale

**Expérience menée avec le groupe témoin Expérience
menée avec le groupe expérimental : Première partie**

Chapitre 3 : La phase expérimentale

3.1. Rappel du protocole de l'expérimentation menée avec le groupe témoin

Nous présentons à travers ce titre les résultats de l'analyse des productions réalisées par le groupe témoin.

Nous rappelons que le profil des participants de ce groupe répond aux mêmes critères du groupe expérimental à savoir : Le niveau linguistique, l'âge, et les prédispositions cognitives et sociales ; Cependant, l'apprentissage du français chez ce groupe s'est effectué en dehors du projet pédagogique.

Ce groupe témoin a été amené à produire un passage publicitaire pour une société ou un produit qu'ils ont créé .En effet, il s'agit de l'intitulé du projet d'écriture présenté simplement sous forme de consigne d'expression écrite. L'aspect matériel et artistique ne sera pas, de ce fait, pris en considération dans l'analyse comparative des résultats du groupe témoin avec ceux groupe expérimental.

3 .1.1.Résultats de l'analyse des productions

Numéro de la brochure	Les critères d'analyse des projets	Résultats
01	*Nombre de phrases cohérentes.	13
	*Nombre de fautes.	10
	*Nombre d'arguments.	7
	*Nombre d'arguments pertinents.	2
	*Enchaînement des idées.	Assuré
	*Articulation du texte	Présente
	*Formulation personnelle	Partielle
*Reprise des mots et du	Très dominante	

	lexique enseigné	
02	<p>*Nombre de phrases cohérentes 10</p> <p>*Nombre de fautes 7</p> <p>*Nombre d'arguments 6</p> <p>* Nombre d'arguments pertinents. 6</p> <p>*Enchaînement des idées Assuré</p> <p>*Articulation du texte Présente</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes Quasi absente</p> <p>*Formulation personnelle Totale</p> <p>Absente</p>	
03	<p>*Nombre de phrases cohérentes 10</p> <p>*Nombre de fautes 9</p> <p>*Nombre d'arguments 6</p> <p>* Nombre d'arguments pertinents. 2</p> <p>*Enchaînement des idées Absent</p> <p>*Articulation du texte Absent</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné Présente en arabe</p> <p>*Reprise des structures des textes Absente</p> <p>*Formulation personnelle Rare</p>	

04	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments * Nombre d'arguments pertinents. *Enchaînement des idées *Articulation du texte *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle	5 10 3 3 Assurée Présente Partielle Totale Incorrecte
05	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments * Nombre d'arguments pertinents. *Enchaînement des idées *Articulation du texte *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle	6 3 4 4 Assuré Moyenne Absente Absente Rare
06	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments	6 4 4

	<ul style="list-style-type: none"> * Nombre d'arguments pertinents. 3 *Enchaînement des idées Absent *Organisation du texte partielle *Reprise des mots et du lexique enseigné Quasi inexistante *Formulation personnelle Incorrecte
07	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes Tous le texte *Nombre de fautes 12 *Nombre d'arguments 8 *Pertinence des arguments 8 *Enchaînement des idées Assuré *Organisation du texte Assurée *Reprise des mots et du lexique enseigné Rare *Reprise des structures du texte Présente mais basée sur les modèles de publicités existantes *Formulation personnelle Rare
08	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes 13 *Nombre de fautes 14 *Nombre d'arguments 5 *Pertinence des arguments 5 *Enchaînement des idées Présente *Organisation du texte Présente

	<p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes</p> <p>*Formulation personnelle</p>	<p>Absente</p> <p>Présente</p> <p>Présente</p>
09	<p>*Nombre de phrases cohérentes</p> <p>*Nombre de fautes</p> <p>*Nombre d'arguments</p> <p>*Nombre d'arguments pertinents</p> <p>*Enchaînement des idées</p> <p>*Articulation du texte</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes</p> <p>*Formulation personnelle</p>	<p>10</p> <p>14</p> <p>8</p> <p>5</p> <p>Assuré</p> <p>Moyenne</p> <p>Partielle</p> <p>Partielle</p> <p>Partielle et incorrecte</p>
10	<p>*Nombre de phrases cohérentes</p> <p>*Nombre de fautes</p> <p>*Nombre d'arguments</p> <p>*Nombre d'arguments pertinents</p> <p>*Enchaînement des idées</p> <p>*Articulation du texte</p> <p>*Reprise des mots et du</p>	<p>13</p> <p>4</p> <p>6</p> <p>6</p> <p>Assuré</p> <p>Assuré</p> <p>Absente</p>

	lexique enseigné		
	*Reprise des structures des textes	Présente	mais
	*Formulation personnelle	incorrecte	
		moyenne	

3.1.2. Interprétation des résultats:

Les observations que nous avons relevées à partir des productions remises par le groupe témoin sont les suivantes :

Le nombre de fautes d'orthographe et de morphosyntaxe est considérablement supérieur à celui du groupe expérimental. La reprise des phrases des textes étudiées est soit totale soit inexistante. Il s'agit d'une restitution totale de passages de textes étudiés dans certains cas et d'une absence de réinvestissement personnel dans d'autres cas.

Le réinvestissement du lexique de spécialité à bon escient est quasi absent ou présent dans quelques copies en langue arabe.

La formulation personnelle est présente d'une manière incorrecte et partielle par rapport au texte source.

Nous soulignons également chez ce groupe le problème d'interférence engendré par la traduction automatique via « Google traduction » qui a dévié le sens de la phrase vers l'incohérence à maintes reprises.

Au niveau des idées, les apprenants ont pensé à présenter des produits qu'ils consomment eux-mêmes (téléphones, produit cosmétiques.....) ce que nous avons estimé original et intelligent dans la mesure où ces derniers maîtrisent au préalable le mode d'usage et de fonctionnement, les passages explicatifs n'ont pas présenté de ce fait beaucoup d'obstacles.

Nous pouvons dire à l'issue de cette analyse des productions que le groupe témoin n'ayant pas bénéficié d'un encadrement durant le processus d'apprentissage, a trouvé des difficultés à gérer ses lacunes.

Les participants se sont trouvés dans une situation complexe et paradoxale dans laquelle ils devaient concilier le problème de langue avec l'activité de production qui exige une compétence rédactionnelle.

L'autonomie totale accordée aux apprenants du groupe témoin a compliqué la situation d'avantage dans la mesure où ces derniers n'ont pas su, identifier leurs besoins, répartir et hiérarchiser leurs tâches, se fixer des objectifs et adhérer au processus de remédiations. Ils ont présenté de ce fait le un faible taux , voire une absence d'autorégulation et d'autoefficacité.

L'apprentissage du français économique réduit à l'analyse de textes de spécialité n'a pas permis de prendre en charge les lacunes linguistiques des apprenants .La langue n'étant pas une simple juxtaposition de termes de spécialité exige tout un enseignement basé sur les quatre compétences à savoir compréhension orale et écrite, production orale et écrite) .

La compréhension de l'écrit assuré via la traduction de mot clé en arabe n'a pas permis aux apprenants de réinvestir le lexique mémorisé d'une manière correcte et s'est traduit sous forme de problème lors de la réécriture au niveau sémantique (inférences).

3.1. Expérimentation menée avec le groupe expérimental : Partie 01

Objectif : Il s'agit de voir quel type de thèmes pourrait motiver les apprenants à l'écriture et les pousser à investir leurs acquis, dans le but d'en prendre compte dans la conception du projet .En effet, nous sommes partis du fait que les sujets qui intéressent les apprenants sont susceptibles de les pousser à produire des textes de qualité.

L'adhésion des participants au projet d'écriture est donc assurée à travers la proposition de thèmes motivants, qui interpellent les apprenants. Nous avons laissé le choix aux participants de traiter les thèmes qui les intéressent dans l'intention d'identifier le type de sujets qui pourrait les motiver ?L'objectif de cette phase est de démontrer que la nature des sujets a une relation proportionnelle avec la qualité des productions écrites dans la mesure où les sujets proches du vécu des apprenants les motivent plus que ceux situés relativement en dehors de leur centre d'intérêt.et de ce Ils suscitent chez eux l'envie d'écrire.

Ce besoin affectif, social et culturel se traduit en besoin pédagogique, qu'est l'accomplissement de la tâche de production. Plusieurs processus se mettent en œuvre lors de la rédaction d'un texte, ce qui rend l'implication du scripteur dans son écrit incontournable. Ce dernier doit s'approprier la tâche et faire un projet personnel d'écriture.

Nous avons donc proposé trois sujets de rédaction aux choix, les consignes adressées aux participants se formulent ainsi :

Consigne1 : Rédiger un texte explicatif dans lequel vous parlerez de la crise économique.

3.2.1. Présentation et analyse des thèmes de rédaction

Analyse du sujet 1 :

La clarté de la consigne	Sur le plan linguistique, le sujet est clairement formulé .Il détermine également la nature du texte à produire (texte explicatif).
L'aspect socioculturel du thème	Le thème s'inscrit dans leur environnement socioculturel étant donné que le sujet est à l'ordre du jour
L'aspect cognitif	Le thème est tiré du programme d'apprentissage disciplinaire des participants
Le temps consacré à la rédaction	La rédaction d'un texte informatif est prévue dans le programme en une heure.

Pour la première consigne, il s'agit de produire un texte explicatif portant sur un thème inscrit dans leur programme de spécialité. Le sujet interpelle l'apprenant d'une manière partielle, il est tiré d'une situation réelle récemment vécue qu'est la crise économique à l'échelle national et international.il doit donc définir ce phénomène et expliquer ses raisons à travers une production correcte.

Consigne2 : Ton emploi du temps te pose problème ? Rédige une lettre à Mr le chef de département dans laquelle tu lui demande de changer de groupe en expliquant les raisons.

La clarté de la consigne	Le sujet est clairement formulé et indique la nature du texte à produire (la lettre)
L'aspect socioculturel du thème	Le thème est tiré d'une situation réellement vécue par les étudiants
L'aspect cognitif	Les apprenants peuvent formuler des arguments qui justifient leur décision de changement, ils possèdent des connaissances relatives à la lettre administrative et son organisation
Le temps consacré à la rédaction	Une heure

La deuxième consigne s'adresse à l'étudiant d'une manière particulière dans la mesure où elle aborde un problème vécu par ces nouveaux étudiants qui se plaignent assez souvent de leur emploi du temps pour des raisons qui leur sont propres, et de ce fait nous avons essayé de leur proposer ce sujet dans le but de leur offrir un espace où ils dévoilent leurs problèmes à travers la communication écrite.

Nous soulignons que la réponse à cette consigne a des exigences multiples à savoir : Le respect de la structure de la lettre administrative, La correction totale du texte, l'espace argumentatif qui demande de l'apprenant une maîtrise du français assez considérable.

Consigne 3 : Tu as déposé une demande de visas qui a été refusée pour des raisons inexpliquées, rédige une lettre à Mr le consul dans laquelle tu lui expliques la nécessité de faire le voyage.

La clarté de la consigne	La consigne est claire, précise, et indique la nature du texte à produire, ainsi que le
---------------------------------	---

	statut du destinataire.
L'aspect socioculturel du thème	Le thème est fort présent dans l'environnement social et culturel des apprenants. Il s'agit du voyage au delà des frontières.
L'aspect cognitif	La lettre a des exigences rédactionnelles multiples. Elle implique des savoirs et des savoirs-faire linguistiques et méthodologiques.
Le temps consacré à la rédaction	Une heure

La dernière consigne s'inspire des aspirations de beaucoup d'étudiants ayant émis le vœux d'assister à des stages de perfectionnement à l'étranger à travers leurs réponses aux questionnaire.il s'agit de rédiger, une demande de visas adressée au consule du pays concerné, donc de produire un texte explicatif et argumentatif à travers une lettre formelle, De ce fait, la situation devient de plus en plus exigeante, de part :Le statut du destinataire (le consule),l'engagement de l'étudiant de son image de soi qu'il veut renforcer en réalisant une ambition personnelle et l'image de son pays qui doit être soignée en présentant un texte de qualité.

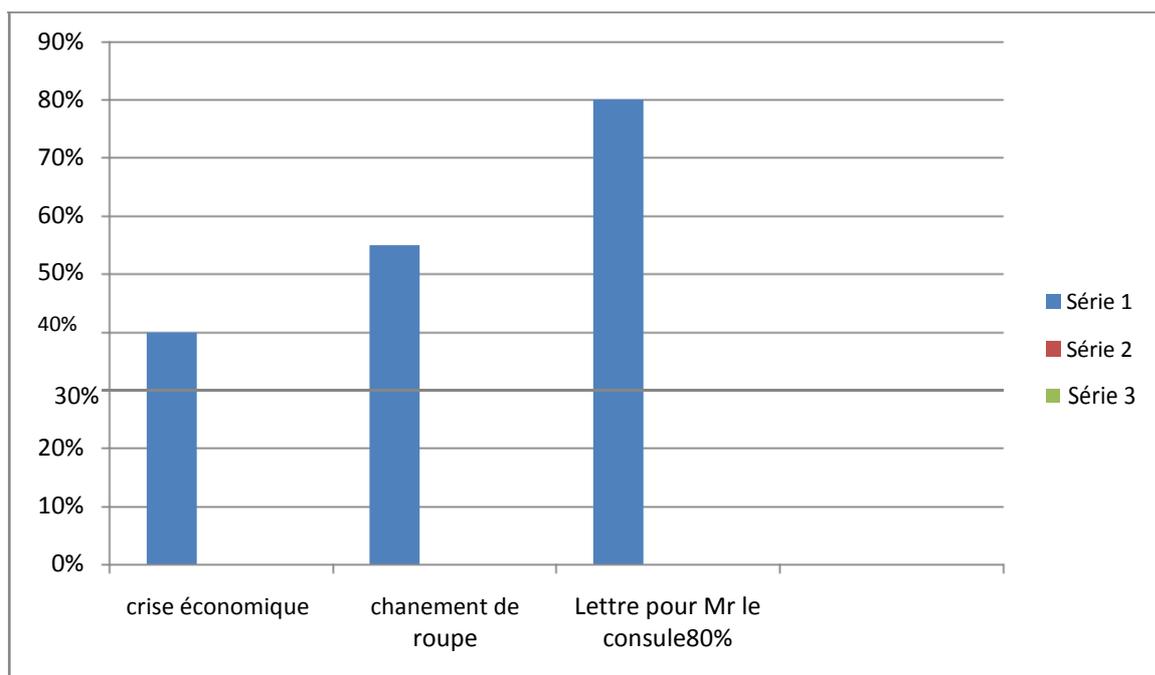
3.2.2. Présentation des résultats de l'analyse des copies collectées

Le tableau ci dessous illustre la réaction des participants face aux trois sujets en nous montrant avec le signe(*) qu'ils sont répondu au sujet et en utilisant le signe(/) pour annoncer que le sujet n'a pas été traité par le participant :

Numéro de la copie	Sujet1 : La crise économique Expérience témoin	Sujet 2 :Le changement de groupe	Sujet 3 : Lettre à Mr le consule
01	*	*	*
02	/	/	*

03	*	/	*
04	/	*	/
05	/	*	*
06	*	*	*
07	/	*	*
08	/	/	*
09	/	/	/
10	*	*	*
11	*	/	*
12	*	*	/
13	/	*	*
14	*	*	*
15	/	/	*
16	*	*	*
17	/	*	*
18	/	*	*
19	/	/	*
20	/	/	*

A partir des résultats du tableau, cet histogramme traduit le taux de réponses aux trois sujets.



Commentaire :

Nous remarquons à travers cet histogramme que le taux qui représente le traitement des étudiants du troisième sujet est le plus élevé soit 80%, le deuxième sujet a impliqué 60% des apprenants, tandis que le premier sujet, n'a été traité que par 40% des étudiants.

3.2.3. Interprétation:

Nous remarquons que les sujets qui intéressent les étudiants sont ceux qui les interpellent de manière directe et personnelle, ceux tirés de leur vécu, malgré les nombreuses exigences de la production des textes répondant à la consigne 2 et à la consigne 3, les apprenants ont manifesté une forte motivation voire une dévotion à accomplir la tâche, avec un taux de 80% pour la rédaction de la lettre destinée au consul. Celle-ci a amené les participants à s'affranchir de tout obstacle pouvant entraver la réussite de la tâche.

Le choix de thèmes motivants pour les apprenants est un facteur à prendre en considération dans la conception de dispositif d'aide à la rédaction. Les apprenants s'investissent dans tous les côtés et développent toutes les stratégies possibles pour produire correctement un texte.

3.3.L'analyse comparative des résultats obtenus des trois productions :

Le tableau ci-dessous présente l'analyse comparative des rédactions répondant aux trois consignes présentées en supra, dans le but de mesurer, le degré d'investissement des apprenants dans chaque sujet.

Les critères que nous présentons dans le tableau font l'objet de notre analyse en les considérant comme des indices d'implication et de motivation. La prise en charge des fautes d'orthographe et de morphosyntaxe, la formulation d'idées originales et d'arguments pertinents, la structuration du texte ainsi que la formulation personnelle attestent des efforts consentis par l'apprenant soutenu par sa motivation et sa capacité à autoréguler ses apprentissages.

	Critère d'analyse du degré d'implication	Crise économique	Changement de groupes	Lettre du consule
01	*Nombre de phrases cohérentes	1	4	5
	*Nombre de phrases incohérentes	1	1	0
	*Nombre de fautes	4	4	0
	*Nombre d'arguments	3	5	1
	*Pertinence des arguments	1	5	1
	*Structure du texte	Respectée	Respectée	Respectée
	*Enchaînement des idées	Bon	Bon	Bon
03	*Nombre de phrases cohérentes	3inco	1	2
	*Nombre de phrases incohérentes	3	1	1
	*Nombre de fautes	4	4	2
	*Nombre d'arguments	1	1	2
	*Pertinence des arguments	0	Bonne	Bonne

	*Structure du texte *Enchaînement des idées	N respectée Assuré	Respectée Assuré	Respectée Moyen
06	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	0 Toutes les ph 13 2 0 Non respectée Non assuré	2 8 10 4 2 Moyennement respecté Assuré	3 6 8 3 3 Respectée Assuré
10	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	4 3 6 0 Absente Absente Assuré	5 1 3 4 4 Moyennement assuré Assuré	5 0 1 5 5 Assurée Assuré
14	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	13 2 3 10 10 Assurée Assuré	12 1 2 12 12 Assurée Assuré	13 0 0 12 12 Assurée Assuré

16	*Nombre de phrases cohérentes	2	3	4
	*Nombre de phrases incohérentes	1	2	2
	*Nombre de fautes	7	5	3
	*Nombre d'arguments	0	4	4
	*Pertinence des arguments	0	2	3
	*Structure du texte	Respectée	Respectée	Respectée
	*Enchaînement des idées	Assuré	Assuré	Assuré
18	*Nombre de phrases cohérentes	0	2	3
	*Nombre de phrases incohérentes	3	2	1
	*Nombre de fautes	6	5	4
	*Nombre d'arguments	0	2	3
	*Pertinence des arguments	0	1	2
	*Structure du texte	Non respectée	Respectée	Respectée
	*Enchaînement des idées	Assuré	Assuré	Assuré

Commentaires

Nous remarquons à travers ce tableau que les apprenants ont réagit de manières différentes face aux trois sujet ; ils ont manifesté plus d'intérêt aux sujets 2 et 3 en soignant la qualité de leur langue et en respectant la structure du texte.

Les copie du participant n° 6 et 18 illustrent clairement que le sujet °1 n'a pas motivé les apprenants. Bien que le texte soit plus facile à produire en matière d'exigences discursives et d'idées qui sont d'ordre générales (l'origine de la crise économique et ses conséquences), il n'a pas retenu l'attention des participants.

On remarque dans la production n°1 du participant n°6 était pleine de fautes et ne présente pas beaucoup d'idées; contrairement à ses productions relatives à la consigne 2 et 3 dans lesquelles nous avons constaté une réduction remarquable du

nombre de fautes et une amélioration au niveau de la qualité de la présentation. Concernant la structure du texte, elle est respectée à des degrés différents par la plupart des participants. (La structure du texte explicatif et de la lettre administrative)

Le participant n°3 a également réagi d'une manière différente face aux trois sujets. En effet, l'enchaînement des idées est parfois assuré par l'apprenant et parfois inexistant. Cet apprenant a avancé beaucoup d'arguments dans sa lettre destinée au consul au point où il a eu du mal à les articuler, en voulant convaincre à tout prix son destinataire. Le texte était chargé d'arguments et de passages explicatifs.

De plus, nous avons relevé dans les copies des participants 1, 6, 16 et 14, le respect de la structure et de l'enchaînement dans leurs trois productions. Nous soulignons que ce sont au départ des apprenants qui ont un assez bon niveau de langue (confère questionnaire/test de positionnement), à qui la langue ne pose pas de problèmes. Cependant, nous remarquons que leur façon de traiter les sujets était différente. En effet, le nombre d'idées originales et d'arguments était supérieur à celui des idées présentées dans le premier sujet (La crise économique). Cependant, ils ont répondu correctement à la consigne 1 mais pertinemment aux consignes 2 et 3.

Le degré d'implication des apprenants s'est traduit donc essentiellement par le nombre réduit de fautes, d'idées formulées, d'arguments avancés et leur pertinence.

3.4. L'analyse comparative des copies d'étudiants qui ont répondu aux sujets 2 et 3 :

Num de la copie	Les critères d'analyse	Le changement de groupe	La lettre du consul
02	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	3 1 5 1 2 Respectée Assuré	5 2 1 2 4 Respectée Assuré
05	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées		
07	*Correction de la langue *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments	4 3 3 3 2	6 2 1 5 4

	*Structure du texte *Enchaînement des idées	Respectée Assuré	Respectée Assuré
11	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	7 5 12 6 5 Respectée Assuré	9 3 9 8 8 Respectée Assuré
13	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	3 0 3 1 1 Respectée Assuré	5 0 2 4 3 Respectée Assuré
17	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	2 2 3 1 1 Non respectée Non assuré	4 1 3 3 3 Respectée Assuré
18	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments	3 1 5 2	5 3 2 4

	*Pertinence des arguments	2	4
	*Structure du texte	Respectée	Respectée
	*Enchaînement des idées	Assuré	Assuré

Discussion

L'analyse comparative des copies qui ont répondu au sujet 2 et 3 présentées dans le tableau ci-dessus renforce notre interprétation. Les sujets proches du vécu des apprenants et répondants à leurs préoccupations ont suscité une forte motivation qui a permis aux apprenants de s'engager à répondre correctement à la consigne, la présence de l'apprenant dans ses écrits est fortement remarquable à travers son autocorrection et la pertinence de ses arguments mais pour les sujets qui l'intéresse de manière personnelle.

De plus, dans le premier sujet, nous avons remarqué que les copies remises même au niveau de la présentation étaient un indice de désintérêt et d'indifférence. Les apprenants n'ont pas pris la peine de soigner l'apparence des copies (voire annexe) en écrivant sur des feuilles volantes pleines de ratures. Tandis que dans les deux autres sujets, l'aspect matériel dans les copies des apprenants en question était très satisfaisant.

3.5.L'analyse des résultats obtenus de la troisième production (La lettre destinée au consul de France).

N de la copie	Critères	résultats
02	*Nombre de phrases cohérentes	12
	Nombre de phrases incohérentes	3
	*Nombre de fautes	3
	*Nombre d'arguments	
	*Pertinence des arguments	10
	*Structure du texte	Respectée

	*Enchaînement des idées	Assuré
08	*Nombre de phrases cohérentes Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	8 3 4 5 Respectée Assuré
15	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	15 4 2 6 6 Respectée Assuré
19	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de phrases incohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Structure du texte *Enchaînement des idées	20 0 0 14 14 Respectée Assuré

20	*Nombre de phrases cohérentes	10
	*Nombre de phrases incohérentes	2
	*Nombre de fautes	1
	*Nombre d'arguments	5
	*Pertinence des arguments	5
	*Structure du texte	Respectée
	*Enchaînement des idées	Assuré

Discussion

Le tableau ci-dessus présente l'analyse linguistique des copies qui ont répondu seulement au troisième sujet. Ils ont consacré tous leurs efforts et leurs temps à la rédaction de la lettre, et ont pris conscience de la complexité de la tâche et mobilisé leurs ressources pour répondre correctement à la consigne, voire parfaire leurs productions écrites.

Nous remarquons à travers le tableau que ces participants ont formulé plus de phrases correctes et cohérentes (plus de 10 phrases pour la plupart) que leurs camarades qui ont traité plusieurs sujets. Le participant n°19 a produit 20 phrases correctes, 14 arguments pertinents, sans aucune incorrection décelée au niveau linguistique ou sémantique ; ce qui atteste d'une forte motivation et d'une volonté de bien faire.

Outre la motivation, les résultats de l'analyse de la copie 19 sont justifiés par le niveau de langue du participant qui a eu 17.5 à l'épreuve de français au baccalauréat (confère questionnaire). Ce même participant a également émis le souhait de partir à l'étranger à l'issue de sa formation universitaire d'où sa dévotion fort présente dans sa rédaction. Le thème lui a donné l'occasion d'exprimer ses vœux et de parler de ses

projets personnels. Les efforts consentis ainsi que les potentialités mobilisées étaient à la mesure de la complexité de la tâche : le participant en était parfaitement conscient.

Les apprenants qui ont répondu juste à la troisième consigne ont un problème de motivation qui précède le problème de langue. En effet, il ne s'agit pas de développer chez eux des compétences rédactionnelles mais simplement de les dévoiler. Il y a lieu de déduire, à travers cette phase expérimentale que le problème de rédaction chez les participants réside dans leurs attitudes négatives et de rejet de l'activité, en effet, les apprenants ne s'investissent pas suffisamment, notamment dans les thèmes de rédaction qu'ils jugent loin de leurs préoccupations, et c'est ce qui a été confirmé à partir de la consigne 03 qui a suscité l'adhésion de la plupart des participants à la rédaction.

Le besoin rédactionnel ne peut donc être pris en charge d'une manière isolée du besoin socio-affectif.

Chapitre04 :

Expérience menée avec le groupe expérimentale :Deuxième partie

***Mise en situation**

***Mise en place du projet pédagogique**

Chapitre 04 : L'expérimentation menée avec le groupe expérimental :Deuxième partie

4.1. La mise en situation

Ayant constaté lors de la première expérience qu'en insufflant aux étudiants une forte motivation, en proposant des sujets puisés dans leurs vécu. on peut les amener à produire des textes comportant des touches personnelles et des innovations. Nous somme parties dans cette deuxième partie.

Nous avons accordé une attention particulière à une étape préparatoire de sa réalisation, une étape déterminante qui conditionne la réussite ou l'échec de toutes les activités ultérieures. Il s'agit de délimiter la situation de vie dans laquelle sera ancré le projet, une situation professionnelle anticipée dans laquelle nous allons placer les étudiants.

Il ne s'agit donc pas d'activité virtuelle inventée juste pour lancer un projet. Le thème proposé est extrait d'une réalité économique ; ce n'est qu'à ce prix que les étudiants s'engageront avec tous les moyens dont ils disposent dans la réalisation du projet. L'objectif de cette étape est d'assurer l'adhésion de tous les participants au projet qui doit nécessairement devenir leur projet.

Nous ne saurons trop insister sur le fait que le sort du projet dépend de sa compréhension par chaque étudiant et de son attachement à sa réalisation. Aussi avons nous veillé à détecter et à éliminer lors de la négociation avec les participants toute forme de passivité excessive dénotant une faible motivation.

Cette mise en situation consiste en la projection des apprenants dans le milieu professionnel, afin de les sensibiliser pour l'apprentissage linguistique qui risque de diminuer leur performance en cas où il fait défaut ; C'est une situation problème qui doit amener les apprenants à prendre conscience de leurs insuffisances, à remettre en questions leurs connaissances à confronter leur niveau réel avec les exigences du monde professionnel.

Il est vrai que cette situation problème est simulée, anticipée étant donné qu'elle ne sera vécue par les étudiants qu'après avoir fini leurs études, mais c'est là tous son intérêt. L'apprenant n'a pas besoin qu'on lui dise qu'il a un faible niveau, et ne peut

avancer avec des appréciations négatives mais a besoin qu'on le lui démontre, d'une manière subtile, et surtout didactique.

Cette mise en situation précède donc le lancement du projet, nous nous sommes inspirées dans le choix des situations professionnelles proposées, des métiers de « rêves » des participants (confère questionnaire). C'est à dire les professions choisies par les apprenants et qui en font leur projet de vie. Il s'agit de projeter l'apprenant dans une situation de communication professionnelle à l'oral puis à l'écrit.

Les difficultés qui entravent l'accomplissement de la tâche créent une sorte de « rupture » poussant l'apprenant à prendre conscience de ses insuffisances ; La mise en situation d'apprentissage en action permet de ce fait de dévoiler les compétences et les potentialités des apprenants qui doivent se transformer en savoir faire et savoir agir en action.

L'intérêt de cette phase réside dans le fait de déclencher des questionnements intérieurs chez l'apprenant à travers lesquels, il s'avère que ses connaissances ne sont pas opérationnelles, et analyse, de ce fait, les différentes voies scolaires susceptibles de l'aider à surmonter le problème en se fixant, des objectifs à partir de ces situations présentées en termes d'activités.

Nous avons retenu donc le rôle d'un agent de marketing au sein d'une entreprise dont les fonctions sont les suivantes :

Présenter le produit.

Expliquer son mode de fonctionnement.

Présenter ses avantages.

Inviter le client à acheter.

Le choix de ce métier s'est basé sur des objectifs didactiques. En effet, nous avons ciblé à travers cet exercice l'évaluation de la compétence orale via la communication professionnelle (lors de la mise en situation) et la compétence rédactionnelle via l'élaboration d'une brochure publicitaire qui sera notre projet d'écriture conçu pour les besoins de cette recherche. Notre intention en tant que chercheuse est de partir d'un projet personnel de vie vers un projet pédagogique.

4.2. La mise en place du projet pédagogique :

Il nous a semblé opportun de nous focaliser principalement sur la proposition d'un dispositif d'action permettant d'accompagner un processus de changement. Pour ce faire, nous avons mis en place une panoplie de situations professionnelles dans le but de prendre en charge des besoins pédagogiques et socio-affectifs d'une manière simultanée.

Cette immersion dans le monde professionnel véhicule des objectifs pédagogiques dans la mesure où elle se propose comme une situation problème Rogiers(2007) qui amène l'apprenant à s'interroger par rapport à ses capacités suite aux blocages et aux tâtonnements lors de l'accomplissement des tâches. L'apprenant, va rompre, de ce fait, avec ses anciens savoirs et se lancera vers la quête de nouvelles connaissances susceptibles de l'amener à résoudre ses problèmes pédagogiques.

L'apprentissage dans la conception constructiviste est prévu par rupture et dépassement, l'apprenant prend, de ce fait conscience que ses ressources cognitives ne sont pas suffisantes ou opérationnelles.

Cette phase appelée « mise en situation » prépare donc l'apprenant à adhérer au projet pédagogique en adoptant une attitude d'investisseur pour des besoins pédagogiques et personnels. Nous avons accordé une grande importance à la mise en situation et à la négociation du projet avant de le mettre en place les concepts majeurs auxquels nous faisons appel à savoir :

1-Les acteurs : Les participants doivent jouer en permanence les rôles stimulés.

2-L'enjeu : est fort présent dans la mesure où la maîtrise du français de spécialité permet aux étudiants d'avoir plusieurs débouchés à l'issue de leur cursus. Ce facteur est pris en charge lors de « la mise en situation » comme nous l'avons cité précédemment.

Le changement : Le changement opéré par le programme réside dans le mode d'apprentissage qui devient autonome ou semi-autonome et dans la modification des attitudes et des représentations des étudiants envers la langue française. Il s'agit de motiver les apprenants en renforçant leur estime de soi.

La régulation : Il s'agit du traitement ponctuel des erreurs pouvant perturber la progression du projet. Elle est présentée dans notre partie expérimentale à travers plusieurs stations durant la progression du projet. On y prévoit des exercices d'initiation à l'autorégulation via le remplissage de grilles critériées en fonction des objectifs fixés.

En effet, l'apprentissage se conçoit à ce stade d'une manière semi-autonome, dans la mesure où, après avoir inventorié ses lacunes, l'apprenant peut solliciter ses pairs ou l'enseignant pour la correction en cas de blocage.

L'intégration : Le projet est basé sur la production à l'écrit, pour permettre à l'apprenant d'intégrer ses savoirs : Linguistiques, disciplinaires et méthodologiques

Intitulé : Je réalise une brochure publicitaire pour présenter le produit de mon entreprise

A- Les objectifs du programme :

Les objectifs linguistiques : Amener l'apprenant à construire un répertoire linguistique relatif à la spécialité.

Initiation à la rédaction.

Prise en charge du besoin communicatif.

Les objectifs psychoaffectifs :

Initiation à la créativité

Motivation et renforcement de l'estime de soi.

Initiation à l'échange, à l'ouverture d'esprit et au travail collaboratif.

Les objectifs méthodologiques :

Développer une autonomie pédagogique chez les apprenants via :

*L'utilisation du brouillon.

*L'autoévaluation formative et l'autocontrôle.

*La planification et la mise en texte.

B- La progression du projet:

1- Je découvre le monde de l'entreprise :

- * Expression orale / terminologie.
- * Texte1 : « la fiche d'identité d'une entreprise », « Les types d'entreprise ».
- * Exercices de lexique thématique et relationnel.
- * les présentateurs.
- * Le présent de l'indicatif.
- *Activité d'écriture : Je prépare une fiche d'identité pour présenter une entreprise.

2. Je découvre l'organisation de l'entreprise :

- *Expression orale : Les partenaires de l'entreprise.
- *Texte 1 : L'organisation des salariés.
- *Texte 2 : les conditions générales de vente.
- *Expression écrite : (1^{er} jet): inventaire des besoins linguistiques / des activités de rédaction semi-guidées.
- *Exercices de renforcement.
- *Fiche de suivi, discussion et première ébauche du travail.(Je choisis mon secteur de production)

3. Je présente mon entreprise

- *Expression orale : Je présente la fiche d'identité de mon entreprise.
- *Texte 1 « publicité et marketing ».
- *Le lexique appréciatif.
- *Les articulatoires.
- *Atelier d'écriture : formulation des slogans.
- *Texte d'élargissement : « le commerce en ligne ».
- *Je fais mon bilan d'apprentissage et je remplis mon formulaire de suivi.

4. Je réalise une brochure publicitaire pour mon entreprise :

- *Atelier 1 : Je choisis le matériel approprié.
- *Atelier 2 : Je transforme mon plan de rédaction en texte.
- *Atelier 3 : Je corrige mon texte et je mets en forme ma brochure.
- *Je présente mon projet.

Description :

Le programme s'est étalé sur 22 semaines. Les séquences qui y sont proposées présentent les étapes de la réalisation du projet qu'est la production de la brochure publicitaire. La première séquence vise la mise en contact de l'étudiant avec un texte de spécialité, une initiation à la compréhension de l'écrit à travers laquelle, l'apprenant découvre le monde de l'entreprise et son organisation.

Nous nous sommes basées sur le rôle de la lecture dans la préparation à l'écrit comme cité dans notre cadre théorique. La construction mentale d'un modèle textuel est une anticipation à l'écrit. Cette séquence s'achève par un atelier d'écriture dans lequel, l'apprenant élabore une fiche d'identité pour présenter l'entreprise qu'il a créée. L'enseignement des présentateurs et du présent de l'indicatif est prévu dans le but de l'aider à structurer son passage informatif dans la brochure.

La deuxième séquence propose des textes de spécialité qui permettent d'approfondir les connaissances des apprenants relatives au monde de l'entreprise et du commerce international. Cette phase reprend les conditions du cours magistral où l'apprenant reçoit l'information scientifique en langue étrangère. Elle va de ce fait

1-Permettre de dévoiler les difficultés relatives à la réception de l'information scientifique en français.

2-Exploiter les remarques relevées lors des séances de renforcement prévues en fin de séquence,

3-Prévoir une mise au point basée sur les formulaires d'autocontrôles remplis par les participants.

4-Lancer une première ébauche du travail.

La troisième séquence a pour but de doter l'apprenant du lexique appréciatif nécessaire à la production du passage argumentatif dans sa brochure. Quant à la quatrième séquence, elle permet d'intégrer tous les savoirs acquis à travers la production de la brochure qui s'organise ainsi :

Un passage informatif au début de la brochure où on y présente l'entreprise à travers une fiche d'identité comprenant son nom, sa production, ses partenaires, son siège social et son chiffre d'affaire.

Un passage explicatif situé au milieu de la brochure dans lequel on expose le mode d'utilisation du produit, ses composants et ses effets.

Un passage argumentatif : à travers lequel on expose les avantages du produit

Et un passage exhortatif où on incite le consommateur à acheter via la formulation des slogans. La réalisation de la brochure, nécessite, de ce fait, la mobilisation de :

1- Une compétence linguistique nécessaire à la tâche telle que l'utilisation des présentateurs, du présent de l'indicatif, des procédés explicatifs, des articulateurs, du lexique appréciatif, et le lexique relatif à l'entreprise.

2- Capacité créatrices : dans la mesure où les apprenants ont la liberté de choisir la stratégie appropriée pour attirer le consommateur et l'inciter à acheter.

3- Le savoir agir : qui est mis en œuvre par l'étudiant lors de la présentation de la brochure devant l'enseignante dans le but de démontrer qu'il a respecté le contrat pédagogique négocié lors du lancement du projet . Il s'agit d'une remise de comptes entre les deux acteurs du projet (enseignant et apprenant) qui consiste à vérifier le respect des directives, et de l'échéance.

4.3. Résultats de l'analyse des projets des participants :

	Critères d'analys	Résultats	Thème de la brochure
01	*Nombre de phrases *cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments	12/6 phrases 12/6 phrases 1/1 phrase	2 Projets remis Galaxy expéria Société de déménagement

	<p>*Pertinence des arguments</p> <p>*Organisation du texte</p> <p>*Articulation</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes</p> <p>*Formulation personnelle</p> <p>Aspect matériel</p>	<p>Bonne</p> <p>Assurée</p> <p>Respectée</p> <p>Assurée</p> <p>Existante /partielle</p> <p>Partielle</p> <p>Existante dans les slogans</p> <p>Satisfaisant</p>	
02	<p>*Nombre de phrases cohérentes</p> <p>*Nombre de fautes</p> <p>*Nombre d'arguments</p> <p>*Pertinence des arguments</p> <p>*Enchaînement des idées</p> <p>*Organisation du texte</p> <p>*Articulation</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes</p> <p>*Formulation personnelle</p> <p>*Aspect matériel</p>	<p>Toutes</p> <p>Pas de fautes</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>Assuré</p> <p>Assurée</p> <p>Assurée</p> <p>Existante</p> <p>Existante</p> <p>Juste dans le slogan</p> <p>Moyen</p>	Samsung Galaxy S6
03	<p>*Nombre de phrases cohérentes</p>	<p>Non remis</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Organisation du texte *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 		
04	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes étudiés *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> 8 8 0 4 arguments Bonne Assuré Absente Assurée Existante 00 Existante 	société de nettoyage
05	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments 	<ul style="list-style-type: none"> 14/14 Pas de fautes ! 5 	

	<p>*Pertinence des arguments 5</p> <p>*Enchaînement des idées Assuré</p> <p>*Articulation Assurée</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné Existante</p> <p>*Reprise des structures des textes Existante dans les slogans</p> <p>*Formulation personnelle Moyennement présente</p>	
06	<p>*Nombre de phrases cohérentes 3</p> <p>*Nombre de fautes 3</p> <p>*Nombre de fautes 6</p> <p>*Nombre d'arguments 1</p> <p>*Pertinence des arguments</p> <p>*Enchaînement des idées Moyennement assuré</p> <p>*Organisation du texte Assurée</p> <p>*Articulation</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné Existante</p> <p>*Reprise des structures des textes Partielle</p> <p>*Formulation personnelle Existante</p>	Société de transport
07	<p>*Nombre de phrases cohérentes 8</p> <p>*Nombre de fautes 7</p> <p>*Nombre de fautes 3</p> <p>*Nombre d'arguments 3</p> <p>*Pertinence des arguments Moyenne</p>	Société de déménagement

	<ul style="list-style-type: none"> *Enchaînement des idées *Organisation du texte *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Assurée Totale Partielle Moyenne 	
08	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Organisation du texte *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> 5 0 3 Moyenne Assuré Assurée Existante Partielle Partielle 	Lacoste vêtements de sport
09	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation 	<ul style="list-style-type: none"> 1/5 5 1 Incohérent Non assuré 	Société de service

	<p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes</p> <p>*Formulation personnelle</p>	<p>Non assurée</p> <p>Existante</p> <p>Rare</p> <p>Existante</p>	
10	<p>*Nombre de phrases cohérentes</p> <p>*Nombre de fautes</p> <p>*Nombre d'arguments</p> <p>*Pertinence des arguments</p> <p>*Enchaînement des idées</p> <p>*Articulation</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes</p> <p>*Formulation personnelle</p>	<p>10</p> <p>5</p> <p>8 orthographe</p> <p>4</p> <p>Assuré</p> <p>Présente</p> <p>Partielle</p> <p>Partielle</p> <p>Partielle</p>	<p>Société de déménagement</p>
11	<p>*Nombre de phrases cohérentes</p> <p>*Nombre de fautes</p> <p>*Nombre d'arguments</p> <p>*Pertinence des arguments</p> <p>*Enchaînement des idées</p> <p>*Articulation</p> <p>*Reprise des mots et du lexique enseigné</p> <p>*Reprise des structures des textes</p> <p>*Formulation personnelle</p>	<p>3 paragraphes</p> <p>Très bonne</p> <p>Morphosyntaxe 1</p> <p>orthographe 4conj 1</p> <p>4</p> <p>Assuré</p> <p>Bonne</p> <p>Existante</p> <p>Existante</p> <p>Existante</p>	<p>Société de Nettoyage</p>

12	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> 1 3 fautes d'orthographe 2 Existante Assuré Absent Partielle Partielle Existante 	Parfum Lacoste
13	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Tt le texte 0 3 3 Assuré Partielle Totale Partielle Existante 	Audi voiture
14	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes 	<ul style="list-style-type: none"> 4 paragraphes 8 	La marque avè ² ne

	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> 8 Assurée Assuré Absente Totale Absente Présente 	
2	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> 9/9 Pas de fautes 8 8 Assurée Existante Rare Très présente 	Produits Nivéa

16	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Tt le texte 1de conj et Prob d'interférence 5 5 Assurée partielle Partielle Fort existante Absente 	Galaxy note 4
17	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées 	<ul style="list-style-type: none"> 4 paragraphes 3 Orthographe 0 Il s'agit d'un mode d'emploi les offres et les bonus 	Djezzy Service clientèle

	<ul style="list-style-type: none"> *Organisation du texte *Articulation et enchaînement *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle *Aspect matériel 	<ul style="list-style-type: none"> Assurée Assuré Totale Totale Très faible 	
18	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées articulation et enchaînement *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle 	<ul style="list-style-type: none"> 1 paragraphe 3 3 Bon Assuré Totale Partielle Partielle 	Tel Huawei
19	<ul style="list-style-type: none"> *Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des 	<ul style="list-style-type: none"> 3 paragraphes 6 4 4 Assuré Absente Absente Fort présente 	Glucomètre

	textes *Formulation personnelle	Partielle	
20	*Nombre de phrases cohérentes *Nombre de fautes *Nombre d'arguments *Pertinence des arguments *Enchaînement des idées *Articulation *Reprise des mots et du lexique enseigné *Reprise des structures des textes *Formulation personnelle	Un texte toutes 0 9 Très pertinents Assuré Présente Partielle Partielle Existante	Montre i phone

4.4. Discussion des résultats de l'analyse des projets

Les résultats obtenus des brochures attestent d'un apprentissage qui s'est effectué et qui s'est traduit au niveau comportemental sous forme d'autonomie pédagogique à travers :

*Le réinvestissement du lexique spécialité enseigné à bon escient : les apprenants ont pu réinvestir le lexique de spécialité enseigné dans leurs brochures d'une manière personnelle et autonome.

Citons à titre d'exemple la brochure de la participante n2 qui a appliqué correctement les règles apprises. Elle est arrivée à dépasser la restitution des connaissances transmises dans les situations similaires à celles proposées dans les cours, ses apprentissages dans ce sens, ont été stabilisés puisqu'elle est arrivée à faire le transfert d'une manière correcte. Le savoir agir en situation dénote dans ce cas d'une compétence bien développée.

*De plus, les ajouts d'informations contenus dans les projets des participants (par rapport au texte support) attestent d'un travail personnel d'élargissement effectué par l'étudiant. Les recherches bibliographiques faites ont laissé leurs traces dans les brochures.

* La personnalisation des productions du côté matériel est un autre indice d'autonomie à relever. En effet, les apprenants ont fait preuve de créativité ont présentant leurs brochures de manière originale et personnalisée. Par exemple, au niveau de la forme du dépliant, les couleurs choisies et les photos collées comme le cas des copies 10,11 ,12 ,18.et 14 où le dépliant s'est présenté sous forme de bouteille de lotion . (voir annexe).

*Sur le plan sémantique, les indices d'une amélioration se sont présentés dans la pertinence des arguments : Par exemple ; (« C'est très confortable », « réduit la consommation d'énergie », « apaise la peau et réduit les imperfections », « système de sécurité irréprochable », « sonnerie d'alarme en cas d'hypoglycémie »), et l'originalité des slogans (« Audi, quand le confort décide de bouger », « Audi il suffit que c'est une production allemande », « Lacoste une affaire de sport et d'élégance », « iwatch elle arrive »). La copie du participant n4 s'est démarquée également par la formulation de deux passages publicitaires

*Quant au coté morphosyntaxique, nous avons remarqué chez la plupart des participants une réduction du nombre de fautes et une bonne utilisation des connecteurs logiques et chronologiques.

*Les indices du savoir-faire méthodologique installé se présentent à travers :

- 1-L'utilisation du brouillon qui était quasiment absente.
- 2- La participation active aux séances du Bring Storming dans les ateliers d'écriture.
- 3-Le traitement de la consigne via l'identification des mots clé .
- 4-L'élaboration du plan idée.

De plus, en dehors des activités de rédaction, l'enseignement du français économique par la pédagogie du projet à développer chez ces apprenants un esprit de groupe, d'interaction et d'échange entre pairs (la coévaluation-la confrontation mutuelle des travaux-échange de propositions).

Un autre point que nous avons considéré positif, est celui du détachement des téléphones et des tablettes, Au début, les apprenants ne faisaient aucun effort de réflexion. Au cours de la progression des apprentissages la dépendance à la 3G dans la recherche des réponses a été progressivement remplacée par le tâtonnement, la réflexion et la construction des hypothèses de sens.

Concernant le choix des thèmes, les produits choisis diffèrent en fonction du sexe des apprenants. En effet, les participantes filles ont été portées par les produits cosmétiques, quant aux garçons, ils ont manifesté un intérêt aux voitures et aux motos. Leur point de convergence était les Smartphones, les iPhones et les opérateurs téléphoniques tels que Djezzy ,Oreedoo.

4.5. Interprétation des résultats d'analyse des projets :

A l'issue de cette analyse, nous avons pu remarquer qu'une motivation intrinsèque a été fortement révélée par la projection au monde professionnelle. Ce qui rejoint notre première hypothèse qui présente le projet pédagogique comme facteur de motivation.

De plus, l'assistance de l'enseignante a rassuré les apprenants dans la mesure où elle était incessamment sollicitée, il y a lieu de préciser que cet encadrement voire cette assistance était plus présent dans le côté psychologique que linguistique, ses appréciations valorisantes, ses encouragements et ses orientations d'ordre méthodologique ont renforcé chez ses apprenants leur estime de soi.

L'autonomie progressivement installée a donné également un résultat meilleur qu'une responsabilisation totale accordée durant l'installation du projet.

Les apprentissages linguistiques inscrits dans le cadre la réalisation d'un projet sont devenus des actes finalisés par les étudiants et ont permis de les impliquer dans la construction de leurs propre savoir dans la mesure où ils perçoivent le sens de chaque activité proposée, se fixent leurs propres objectifs d'apprentissage linguistique à partir de leurs besoins spécifiques et relatifs à leur formation scientifique.

Chapitre 05 :

***Bilan du parcours des participants au projet
pédagogique *Analyse comparative des résultats des
productions du groupe témoin avec le groupe
expérimental *Interprétation générale**

Chapitre 05 : Bilan du parcours des participants au projet pédagogique

5.1.Présentation et analyse du parcours des participants

Fiche de parcours du participant n 01

Parcours du participant	Questionnaire	Fr1	Pr1	Pr2	Fr 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	T bon	Tbon
*Aspect sémantique	Bon	Bon	Moy	Bon	Bon	Tbon	Bon
*Aspect comportemental	Satisfaisant	Sati	Faib	Moy	Satis	T sati	T sati
* Aspect matériel	Soigné	Soi	Soi	Soi	Sat	Tsat	T sat
*Aspect méthodologique	/	/	Moy	Bon	/	Tbon	Tbon

Sat : Satisfaisant Moy :Moyen T bon :Très bon Soi :Soigné

Discussion :

La participante numéro 1 a été dès le début motivée pour l'apprentissage du français. En effet, l'engagement de l'étudiante dans le projet était remarquable notamment dans les sujets à dimension professionnelle. Nous soulignons que cette étudiante a déclaré qu'elle souhaitait créer sa propre entreprise à l'avenir. Cet intérêt s'est traduit dans :

- * Sa manière de présenter le projet ainsi que la pertinence de ses idées.
- * Ses appréciations positives sur le programme.
- * La remise de deux brochures : une qui présente une société de déménagement et une deuxième pour un téléphone portable (Galaxy xpéria).Il est à noter que la participante a un bon niveau en français (16 .5 à l'épreuve du baccalauréat) , toutefois, nous avons relevé quelques fautes d'orthographe dans ses rédactions .

Participant 02 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Moyen	Moyen/		/	Bon	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen			Bon	Bon	Bon
*Aspect comportemental	Moyen	moyen			Satisfaisant	T sati	T sati
* Aspect matériel	Moyen	Moyen			Soi	Tsoi	T soi
*Aspect méthodologique	/	/			/	Tbon	Tbon

Commentaire :

Nous remarquons à travers l'analyse du parcours de ce participant que les premiers travaux : celui du texte explicatif portant sur la crise économique et la lettre destinée au chef de département n'ont pas été remis à l'enseignante.

Les thèmes qui ont retenu son attention sont ceux qui exigent une réelle compétence rédactionnelle et qui répondent, en même temps à ses préoccupations, et ses aspirations professionnelles .Ce participant a déclaré dans le questionnaire qu'il souhaitait travailler dans une banque, le sujet de ce fait l'a interpellé d'une manière directe.

Bien que son niveau soit moyen (12 au baccalauréat), cet étudiant n'a pas hésité à s'engager dans les tâches les plus complexes. Les deux travaux remis étaient soignés au niveau de la forme ; ce qui a exigé de lui un investissement considérable en matière de temps et de réflexion.

Participant 3 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Faible	Faible	/	Moyen	Moyen	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen		Moyen	Bon	Bon	Bon
*Aspect comportemental	Moyen	Moyen		Bon	Satisfaisant	Satisfaisant	Sati
* Aspect matériel	Moyen	Moyen		Bon	Soigné	Soigné	Soi
*Aspect méthodologique	/	/		Moyen	/	Tbon	Tbon

Commentaire :

Nous remarquons que le niveau de l'apprenant s'est amélioré au fur et à mesure de la progression. Dans la troisième production (la lettre destinée au consul), les indices de l'amélioration sont remarquables.

Nous tenons à préciser que le participant a exprimé sa volonté d'apprendre le français dans le questionnaire de départ « C'est mon favori cours dans tout l'université », « Continuer comme ca ». Il a également affirmé qu'il n'a aucun problème relatif à la méthode et qu'il a beaucoup appris en avançant les propos suivants : « Du côté programme rien », « j'ai beaucoup appris », « Grace à l'enseignante, ...surtout le lexique économique ». Nous retenons également l'originalité de l'idée présentée dans son projet qui atteste d'un potentiel de créativité satisfaisant.

Parcours Participant 4 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Faible	Faible	/	Faible	Bon	/	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen		Faible	Bon		Bon
*Aspect comportemental	Bon	Bon		Bon	T satisfaisant		Tsati
* Aspect matériel	Moyen	Moyen		Moyen	Soigné		T soi
*Aspect méthodologique	/	/		moyen	/		Tbon

Commentaire :

Nous remarquons que le niveau du participant est faible (7.5 au baccalauréat en Français) et que le travail remis est juste moyen.

Sur le plan linguistique, l'étudiant fait beaucoup de fautes ce qu'il l'a empêché de répondre à la troisième consigne. Le Participant a expliqué son attitude en affirmant qu'« il faut une rédaction parfaite » voulant dire « qu'il s'agit de produire un texte correcte avec une langue irréprochable ».

Cependant, lors de la production de la brochure, ce même participant a fait preuve d'implication en cherchant une idée originale pour sa brochure en présentant une entreprise de service (le nettoyage).

L'aspect artistique du produit était acceptable au niveau de la mise en forme et le choix des couleurs. Le nombre de fautes commises a nettement diminué par rapport aux premières rédactions. La réticence qui s'est manifestée dans la rédaction de la lettre du consul s'est transformée en engagement et motivation dans la production de la brochure.

Nous pouvons donc conclure que le projet pédagogique dans ce cas a joué le rôle de motivateur. Le Participant a perçu la finalité de ses apprentissages dans le cadre du

projet dans le sens où ses besoins personnels se sont transformés en besoins pédagogiques.

Participant 5 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Moyen	Moyen	/	Faible	Bon	/	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen		Bon	Bon		Bon
*Aspect comportemental	Bon	Bon		Faible	Bon		Tsatis
* Aspect matériel	Moyen	Moyen		Moyen	Satisfaisant		T soi
*Aspect méthodologique	/	/		Moyen	/		Tbon

Commentaire :

L'étudiante propose dans son formulaire de suivi l'enseignement de la communication en milieu professionnel. En dépit de son niveau moyen et ses

difficultés en lexique, cette participante affirme qu'elle apprécie les cours d'expression orale et souhaite bénéficier de séances de phonétique (mentionné comme un point faible dans son formulaire de suivi) dans le but d'améliorer sa compétence communicative.

Par ailleurs, son opinion sur le programme conçu par projet est positif, la participante affirme que :

« Mon opinion a très changé vis-à-vis du programme », « j'ai appris pas mal de choses », « mon niveau s'est amélioré ».

Quant au matériel, nous notons que les premières rédactions étaient présentées sur des feuilles volantes, tandis que dans la troisième, (celle destinée au consul) l'organisation et la propreté n'ont pas fait défaut.

Ces observations nous amène à conclure que la participante, étant consciente de ses faiblesses, s'est engagée à les surmonter, mais seulement dans les situations qui l'interpellent de façon personnelle.

La communication professionnelle est perçue par cette participante comme un moyen d'évolution et de réussite dans le domaine qui suscite son intérêt à savoir : Le travail dans une banque d'où son engagement dans le traitement de ses lacunes phonétique et lexicales.

Participant 6

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Faible	Faible	/	Moyen	Moyen	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Faible	Faible		Moyen	Moyen	Bon	Bon
*Aspect comportemental	BON	Bon		Faible	TBon	TBon	Tsati
* Aspect matériel	Moyen	Moyen		Moyen	Satisfaisa	Satis	T soi
*Aspect méthodologique	/	/		Moyen	/	Bon	Bon

Commentaire :

Le participant 6 a un profil linguistique inférieur au niveau attendu (8 à l'épreuve du baccalauréat en français) Cependant, il manifeste une volonté à apprendre le français et à prendre en charge ses faiblesses qui se situent essentiellement dans la production à l'oral et à l'écrit.

La première production n'a pas été remise à l'enseignante. Quant aux deux autres, on y a décelé des indices d'amélioration. Son problème linguistique s'est réduit aux fautes d'orthographe. La brochure remise était donc d'un niveau moyen.

Le progrès réalisé par ce participant qui présente un niveau faible en langue et une forte motivation rejoint une autre fois notre hypothèse de départ. En effet, le projet pédagogique a intensifié la motivation de l'étudiant et a contribué favorablement à la prise en charge personnelle des lacunes en déclenchant sa dévolution.

Bien que le produit final remis était juste moyen, mais le passage du niveau A1 au niveau A 2 CECRL (2012) via les activités élaborées dans le cadre du projet pédagogique est une démonstration, bien que partielle, de l'impact de la pédagogie par projet dans le traitement des besoins spécifiques des apprenants.

Participant 7

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Moyen	Moyen	/	Moyen	Bon	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Faible	faible		Moyen	Bon	Bon	Bon
*Aspect comportemental	Moyen	Bon		Bon	TBon	Tbon	Tsati
* Aspect matériel	Moyen	Moyen		Faible	Sati	Satisfaisant	T soi
*Aspect méthodologique	/	/		Faible	/	Bon	Bon

Commentaire :

Le participant 7 a un bon profil linguistique de départ qui s'ajoute à sa volonté de réussir. L'étudiant affirme qu'il souhaite être recruté en qualité de comptable au sein d'une entreprise à l'issue de sa formation, et c'est la raison pour laquelle le programme a suscité son intérêt. Le participant a déclaré qu'il a mémorisé énormément de mots de spécialité. La pertinence des arguments avancés dans ses productions en est un indice.

Participant 8 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR 2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Moyen	Moyen	/	/	Bon	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Faible	Faible			Bon	Bon	Bon
*Aspect comportemental	Moyen	Bon			Tbon	Tbon	Tsati
* Aspect matériel	Moyen	Moyen			Satisfaisant	Satisfaisant	T soig
*Aspect méthodologique	/	/			Bon /	Bon	Bon

Commentaire :

Des progrès ont été remarqués chez le participant 10 au niveau linguistique. La production écrite qui, au départ présentait le point faible de cet étudiant, a traduit ses performances en fin de projet, notamment au niveau des idées et de l’articulation du texte. Cependant, au niveau de l’orthographe, nombreuses fautes ont été relevées.

Nous avons remarqué également que cet étudiant ne réagit que face aux situations susceptibles de traiter ses besoins personnels. La lettre du consul a suscité sa motivation en le poussant à s’investir au niveau des idées à travers les arguments avancés : « La France mon futur espace d’épanouissement » « une occasion d’évoluer et de se stabiliser », la production de la brochure a également traduit ses compétences rédactionnelles à travers les slogans présentés par exemple « Lacoste, c’est quand le sport rejoint l’élégance ».

Parcours du participant 9

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Faible	Faible	/	/	Moyen	/	Bon
*Aspect sémantique	Faible	Faible			Bon		Bon
*Aspect comportemental	Faible	Bon			Tbon		Tsati
* Aspect matériel	Moyen	Moyen			Satisfaisant		T soi
*Aspect méthodologique	/	/			/		T bon

Commentaire :

Le participant 09 manifeste une faible motivation au début du programme en raison de son faible niveau linguistique. Ce profil correspond encore une fois, aux exigences de la sélection des participants qui permettent de voir clairement l'impact du projet conçu sur le niveau et l'attitude de l'apprenant.

Les réponses présentées dans le formulaire du parcours démontrent clairement que le participant n'a été intéressé que par la production de la brochure, il a souligné au début que son point faible était la production écrite, cependant, en fin de projet il s'est trouvé suffisamment doté d'outils linguistiques nécessaires à une production correcte. Ce qui justifie sa participation à la production de la brochure, nous remarquons également que son indifférence de départ s'est progressivement transformée en motivation.

Parcours du participant 10 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	TBon	Faible	Faible	Moy	Bon	Tbon
*Aspect sémantique	Bon	Bon	Moyen	Moyen	Bon	Tbon	TBon
*Aspect comportemental	Moyen	Bon	Bon	Bon	Tbon	Tbon	Tbon
* Aspect matériel	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	Tbon	T Soig
*Aspect méthodologique	/	/	Moyen	Moyen	/	Bon	T Bon

Commentaire :

Le participant 10 a un bon niveau en langue mais manifeste démotivation face à l'apprentissage du français; en effet l'étudiant a affirmé à travers le questionnaire qu'il ne voyait aucun intérêt à introduire le module de français dans sa formation.

Cependant son attitude a changé durant la mise en œuvre du projet pédagogique, il a apprécié le programme : « Programme riche et différent », « J'arrive à suivre ». Son implication a progressivement évolué.

Participant 11 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	Projet réalisé
*Aspect linguistique	Moyen	BON	Faible	Faibl	Moyen	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Bon	Moyen	Moy	Bon	Bon	TBon
*Aspect comportemental	Faible	Moyen	Faible	Bon	Bon	Bon	TBon
* Aspect méthodologique	Bon	Bon	Moyen	Bon	Bon	TBon	T soi
*Aspect matériel	/	/	Moyen	Moy	/	Bon	T Bon

Commentaire :

Pour le participant 11, le niveau de langue est estimé moyen. L'étudiant a mentionné dans son questionnaire qu'il trouve des difficultés à produire et de ce fait, nous pouvons justifier son rejet du programme qui est basé sur un projet d'écriture.

Au problème linguistique s'ajoute le manque d'autonomie pédagogique chez ce participant, Une dépendance totale du téléphone a été remarquée durant les séances d'observation. L'étudiant ne prend même pas la peine de tâtonner, il clique directement sur « Google » pour chercher la réponse, les captures d'écran sont également son seul moyen pour mémoriser le cours. Cependant, les résultats de l'analyse des dernières productions sont satisfaisants. Les indices d'amélioration y sont fort présents.

Participant 12

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	Bon	Moyen	Bon	Bon	Bon	Tbon
*Aspect sémantique	Moyen	Bon	Moyen	Moyen	Bon	Bon	Bon
*Aspect comportemental	Moyen	Moyen	Faible	Faible	Moy	Bon	Tbon
* Aspect matériel	Moyen	Bon	Moyen	Moyen	Bon	bon	Soigné
*Aspect méthodologique	/	/	Moyen		/	Bon	T Bon

Commentaire :

Le participant n°12 n'a pas de problème de langue, cependant il a mentionné que le débit de l'enseignante lui pose problème. Il justifie ses affirmations par les difficultés qu'il éprouve dans la compréhension du lexique de spécialité.

Cependant, des améliorations ont été progressivement remarquées au niveau de son attitude et de l'aspect matériel de ses productions.

Le participant a choisi de réaliser une brochure publicitaire pour son parfum préféré.

Quant au coté linguistique, il a été pris en charge durant les séances de renforcement, ce qui justifie les remarques présentées dans le tableau ci-dessus

Participant 13

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	Pr2	Fr 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Faible	Faible	/	Faible	Bon	Bon	Tbon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen		Moyen	Bon	Moyen	TBon
*Aspect comportemental	Faible	Faible		Moyen	moye	Bon	Tbon
* Aspect matériel	Bon	Bon		Moyen	Bon	Bon	T sat
*Aspect méthodologique	/	/		Moyen	/	Bon	T bon

Commentaire :

Nous avons constaté à travers l'analyse du parcours de ce participant qu'il était démotivé au début de l'expérimentation, il a expliqué son attitude dans le questionnaire par le manque de maîtrise du lexique de spécialité et la charge du programme.

Le participant a également déclaré son incapacité à produire par écrit un texte correcte. Cependant, il s'est démarqué par l'originalité de ses slogans dans la brochure publicitaire remise. L'utilisation des figures de style à bon escient « Audi, quand le confort décide de bouger » en est un indice. Il est allé donc au-delà de la restitution, sans oublier le coté matériel où le participant a également fait preuve de créativité.

Participant 14

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	TBon	TBon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen	Bon		Bon	Moyen	Bon
*Aspect comportemental	Tbon	Bon	Bon	Moyen	Bon	Bon	TBon
* Aspect matériel	TBon	TBon	Bon		TBon	TBon	T sat
*Aspect méthodologique	/	/		TBon T Bon Moyen	/	Bon	T Bon

Commentaire :

La participante n°14 a un bon niveau de langue et une motivation forte pour l'apprentissage du français économique, Ses productions sont bien soignées et bien rédigées mais avec des degrés différents, la brochure produite a retenu notre attention par sa forme et ses couleurs. La participante n'ayant pas de problème de langue a consacré toute son énergie et ses efforts pour produire une brochure originale.

Participant 15

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	Bon		/	Bon	/	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen	/		Bon		Bon
*Aspect comportemental	Faible	Moyen			Bon		TBon
* Aspect matériel	TBon	TBon			TBon		T sat
*Aspect méthodologique	/	/			/		T bon

--	--	--	--	--	--	--	--

Commentaire :

Le participant n°15 n'a remis que la production finale (la brochure) malgré son bon niveau en français. Ce même participant a affirmé qu'il apprécie la méthode de l'enseignante et sent qu'il a beaucoup appris surtout sur le plan des techniques de rédaction professionnelle. Pourtant, au début de l'expérimentation, la production écrite présentait le point faible du participant.

Participant 16

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	TBon	TBon
*Aspect sémantique	Moyen	Moyen	Moyen		Bon	Bon	TBon
*Aspect comportemental	Faible	Bonne	Faible	Bon	Bon	Tbon	TBon
* Aspect matériel	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	Bon	T Soi
*Aspect méthodologique	/	/	Moyen	Bon Moyen	/	Moyen	Bon

Commentaire :

Le participant n°16 a répondu à toutes les consignes d'écriture proposées mais d'une manière différente ; son bon niveau linguistique apparaît dans les deux dernières productions et dans la mise en forme de sa brochure. Au début du projet.il était

faiblement motivé à cause de son problème de compréhension de termes de spécialité (confère questionnaire). Puis au terme du projet, le participant s'est construit un répertoire linguistique relatif à sa spécialité qui lui a permis de produire en français en toute fluidité.

Participant 17 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	Bon	/	Bon	Bon	TBon	TBon
*Aspect sémantique	Moyen	Bon			Bon	Bon	TBon
*Aspect comportemental	Moyen	Moyen		Bon	Bon	Bon	TBon
* Aspect matériel	Bon	Bon		Bon	Bon	Bon	T Soi
*Aspect méthodologique	/	/		Bon Moyen	/	Bon	Moyen

Commentaire :

Le participant 17 a opté pour la production d'un dépliant qui présente les services de l'opérateur « Djizzy »²⁸ en présentant aux consommateurs les forfaits et les promotions.

En matière d'idées, le participant ne s'est pas vraiment investi. Cependant, il s'est appliqué sur le plan de l'organisation et l'articulation du texte.

²⁸ Djizzy : un opérateur téléphonique

Participant 18

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Moyen	Moyen	/	Bon	Bon	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Bon			Bon	Moyen	Bon
*Aspect comportemental	Bon	Moyen		Bon	Bon	TBon	TBon
* Aspect matériel	Bon	Bon		Bon	Bon	Bon	T Soi
*Aspect méthodologique	/	/		Bon Moyen	/	Bon	Bon

Commentaire :

Le participant n°18 s'est également démarqué par la pertinence de ses arguments avancés dans la lettre qui était destinée au consul. Il a manifesté une très forte motivation pour le sujet, quant au projet d'écriture, il a choisi d'élaborer une brochure publicitaire pour son téléphone portable personnel.

Notons que le participant a un niveau de langue moyen qui ne lui permet pas de résoudre toutes les situations problèmes qui lui sont proposées. Cependant, il n'en est pas conscient dans la mesure où il affirme qu'il n'a aucune difficulté « Je n'ai aucun difficultés » dans son questionnaire de départ. Ce n'est qu'après avoir été mis en situation que le participant en question a pu identifier ses lacunes (Confère tableau).

Participant 19 :

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Bon	Bon	/	/	Bon	TBon	TBon
*Aspect sémantique	Moyen	Bon			Bon	Moyen	Bon
*Aspect comportemental	Moyen	Moyen			Bon	TBon	TBon
* Aspect matériel	Bon	Bon			Bon	Bon	T soi
*Aspect méthodologique	/	/			/	Moyen	Bon

Commentaire :

Le cas du participant 19 rejoint notre hypothèse de recherche qui repose sur l'aspect motivateur du projet pédagogique. En effet l'étudiant a un très bon niveau (17.5 au baccalauréat) et la qualité de langue dans ses réponses le démontre. Toutefois, Il est indifférent à l'apprentissage du français économique pour des raisons qui sont différentes de celles des autres participants.

Cet étudiant déclare à travers le questionnaire que : « Personnellement je trouve que ce n'est pas une affaire de programme notre avenir ne dépend pas de nos études en Algérie » « L'anglais est plus important » Il pense qu'il y a lieu de s'intéresser à l'apprentissage de l'anglais pour suivre les exigences de la mondialisation.

Néanmoins, il a fait preuve de créativité dans la production de la brochure en choisissant d'y expliquer le mode de fonctionnement d'un glucomètre sous forme de montre.

Participant 20

Parcours du participant	Questionnaire	FR1	Pr1	PR2	fR 2	Pr 3	projet réalisé
*Aspect linguistique	Moyen	Moyen	/	/	Moyen	Bon	Bon
*Aspect sémantique	Moyen	Bon			Moyen	Moyen	Bon
*Aspect comportemental	T Bon	T Fort			Bon	T Bon	T Bon
* Aspect matériel	Bon	Bon			Bon	Bon	T Soi
*Aspect méthodologique	/	/			/	Moyen	Bon

Commentaire :

La participante n'a pas remis toutes les productions mais seulement la lettre destinée au consul et la brochure publicitaire . Nous avons constaté que le travail était bien présenté tant sur le plan matériel que linguistique.

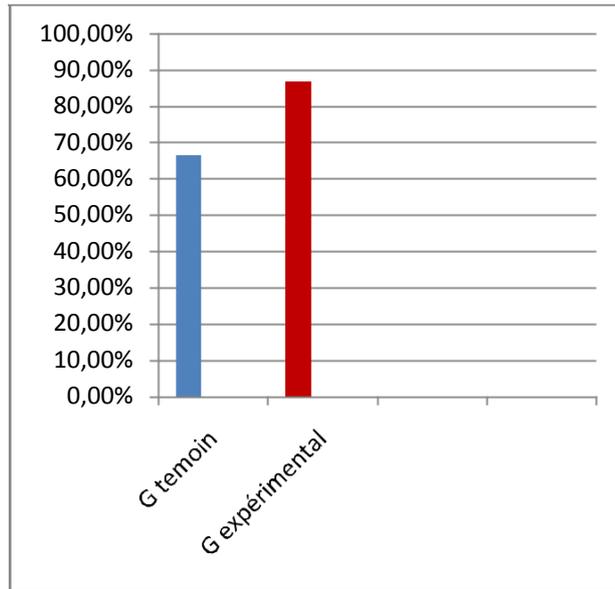
En effet, la participante a déclaré que sur le plan linguistique, elle trouve des difficultés à analyser un texte de spécialité et que, pour ce faire, elle recourt à ses propres stratégies à savoir : La traduction de mots clé en arabe et l'exploitation du para-texte (titre, photo ...) pour en décoder le sens. Ces affirmations rejoignent les résultats présentés dans le tableau ci-dessus.

5.2. Analyse comparative des résultats de l'analyse des productions du groupe témoin avec les brochures du groupe expérimental.

Nous tenterons à travers ce tableau récapitulatif de présenter les résultats de l'analyse comparative des productions du groupe témoin avec les projets réalisés par le groupe expérimental. Cette analyse est basée sur l'aspect créatif des apprenants et leurs compétences linguistiques en production.

Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse comparative

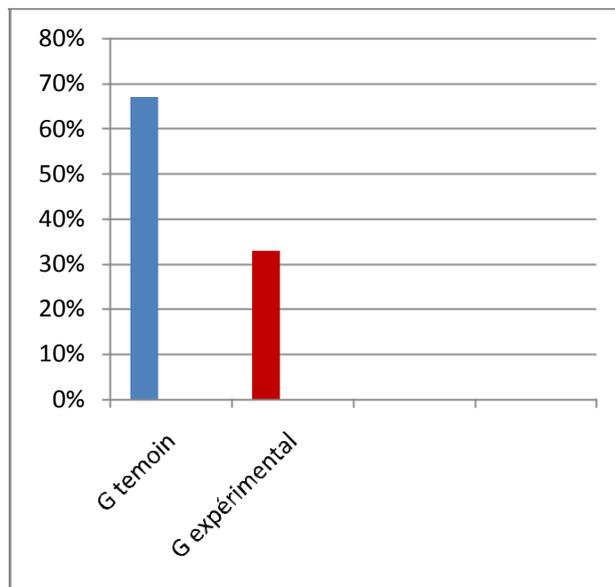
Critères	Groupe témoin	Groupe expérimental
Créativité et originalité des idées	66,66%	86,66%
Aspect linguistique		
*Cohérence	22.%	77.5%
*Pertinence	30%	67%
*Vocabulaire approprié	Quasi absent	Présence de slogans et investissement de lexique de spécialité et 33% d'ajout personnel (lexique de spécialité non enseignée)
Fautes d'orthographe	67%	33%



Créativité et originalité des idées

Commentaire :

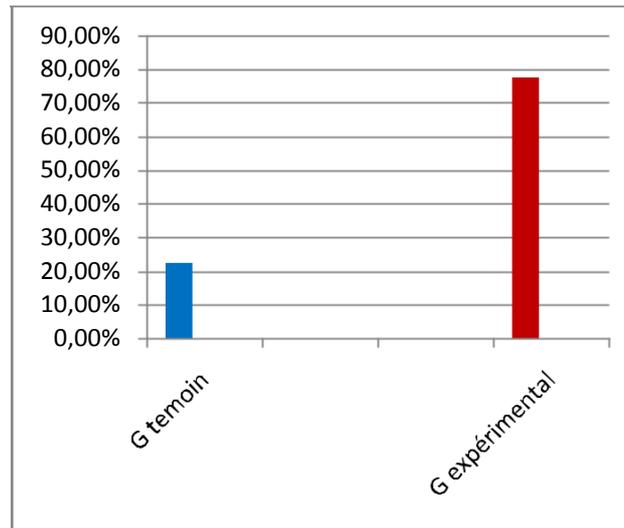
La majorité des participants a essayé de traiter un sujet inédit soit 66 ,66% pour le groupe témoin et 86,66% pour le groupe expérimental. **L’aspect linguistique : le nombre de fautes**



Commentaire :

En ce qui concerne le groupe témoin, le nombre de fautes d'orthographe et de morphosyntaxe dépasse la moitié, soit 67%. Quant au groupe expérimental, un taux de 33 % des productions présente les fautes de langue.

L'aspect sémantique



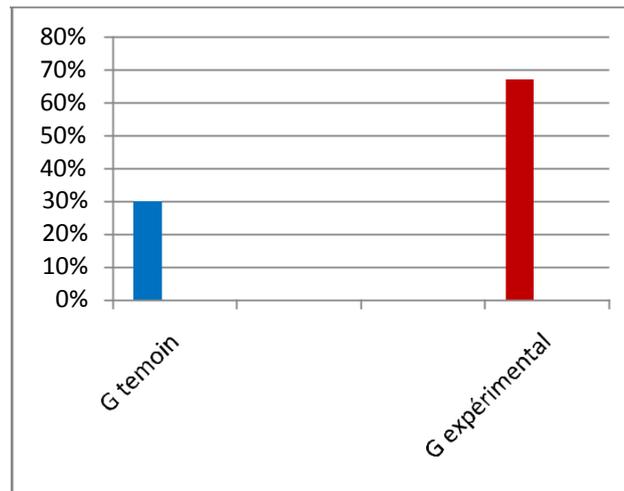
1-le nombre d'arguments

Commentaire :

Le nombre d'arguments présentés par le groupe expérimental est supérieur à celui du groupe témoin, soit 77.5% pour le premier et 22,5% pour le second. Le problème linguistique chez le groupe témoin ne leur a pas permis d'exprimer clairement leurs idées tandis que le groupe expérimental, a réussi à s'exprimer avec pertinence en utilisant des phrases simples et correctes, citons à titre d'exemple : Le prix proposé est vraiment une offre à ne pas rater.

Nos services après vente sont à votre disposition en permanence.

Avec ce prix vous pouvez faire plaisir à tous vos amis.



2-La pertinence des slogans

Commentaire :

67 % des apprenants du groupe expérimental ont employé des phrases pertinentes et des arguments convaincants. La comparaison, la métaphore, les verbes et les expressions d'opinion sont présents d'une manière correcte dans leurs slogans.

Exemples : Oriflamme votre élégance est notre
 affaire Lacoste, plus qu'un vêtement de sport
 Peugeot, quand le confort décide de bouger

Quant au groupe témoin, la majorité s'est contentée de reprendre des slogans célèbres des grandes marques. En effet le cas qui a retenu notre attention par la qualité de la rédaction et la pertinence des slogans est celui du participant numéro1 du groupe témoin (une Malette de coiffure professionnelle).Cependant, cette étudiante a malheureusement déclaré qu'elle a copié des passages entiers d'un autre dépliant publicitaire. L'idée du projet l'a fortement motivée et n'ayant pas les compétences requises pour accomplir la tâche, l'étudiante a opté pour la solution de facilité :le plagiat.

5.5. Interprétation des résultats du tableau récapitulatif

La prise en compte des situations de vie, est un facteur de motivation dans tous les processus d'apprentissage. Les situations problèmes accrochent l'apprenant par leur ancrage dans la vie quotidienne. Une leçon a plus de chance d'être comprise, quand elle a pour support des scènes qui répondent à des préoccupations réelles vécues par des étudiants.

Le projet pédagogique est le couronnement de toutes les activités d'apprentissage qui ne sont pas indépendantes les unes des autres mais qui, au contraire s'articulent de manière à converger vers un but final qui est l'aboutissement et la raison d'être de tout les apprentissages réalisés.

Ainsi apprendre n'est pas un acte gratuit, mais un acte finalisé, intégré dans un cadre fédérateur qui lui donne du sens. Le projet a impliqué l'étudiant dans la construction de son savoir, à soutenu les efforts qu'il entreprend, et les a canalisé vers un objectif ultime, préalablement fixé sous l'assistance de l'enseignante. L'étudiant s'est totalement engagé dans toutes les activités qui contribuent à la réalisation du projet auquel il a adhéré en toute liberté. De ce fait, le projet a été facteur de motivation.

Le projet s'est concrétisé par une production, une œuvre d'utilité sociale, qui a impliqué l'utilisation des compétences acquises tout au long du semestre. Le mérite de cette démarche était de montrer les prolongements socioculturels des savoirs construits, et leur aspect fonctionnelle.

Le projet a également contribué à élever : « L'estime de soi » de chaque étudiant qui « se réalise » en donnant naissance à une œuvre utile. Le motif de fierté qu'ils ont tiré de cette réalisation les a motivés pour d'autres projets. L'augmentation conjointe de

l'estime de soi et de l'autonomie dont dispose les étudiants a pour résultats l'augmentation de leur « motivation intrinsèque ». Il a permis ainsi de discuter, corriger, compléter, affiner suivant les cas, et de faire émerger les représentations des apprenants. Le projet a mis à jour, l'importance des schémas explicatifs dont disposent les apprenants dans la construction des savoirs et l'élaboration de nouveaux concepts.

Le projet a une valeur affective pour l'élève. Celui-ci s'y est engagé volontairement et personnellement avec une dévotion intense.

5.6. Interprétation générale

Les réflexions des étudiants se sont focalisées autour de trois axes :

Axe1

Avons-nous des chances de trouver un emploi stable à l'issue de notre formation

Axe2

Nous souhaitons exercer une fonction qui nous permet de mettre en valeur nos compétences, de développer nos connaissances, de prendre des initiatives et d'assumer des responsabilités. À l'inverse, nous ne souhaitons pas être en sous-ordre, à la merci d'un chef qui décide de tout et qui nous réduit à de simples exécutants dépossédés de leurs aptitudes intellectuelles et incapable de prendre la moindre décision. Axe 3

Trouver mentalement la solution d'un problème est une chose, rédiger cette solution en est une autre, c'est une activité qui relève de la métacognition puisqu'on doit expliciter le cheminement emprunté. L'étudiant a pris le recul et a passé en revue les différentes étapes franchies en explicitant comment il a réussi à contourner les difficultés rencontrées. La rédaction du projet est une phase de reconstruction, de clarification, de rationalisation et de réorganisation des idées. C'est un travail qui a permis de présenter le projet en un tout cohérent, logique, exploitable et c'est dans ce sens qu'on peut dire que la démarche du projet par les aptitudes intellectuelles qu'elle permet de développer est plus importante que les résultats obtenus.

Nous nous sommes trouvés dans une situation où la forme est plus importante que le contenu.

Rédiger, c'est réfléchir pour donner une forme intelligible à ce qu'on a trouvé.

Les phénomènes ne deviennent des faits scientifiques que lorsqu'on peut les théoriser ou les expliquer dans le cadre de théories préétablies ; l'étudiant ne peut donc prétendre avoir compris quelque chose que si on est capable de l'expliquer à soit-même puis aux autres sous une forme intelligible.

Compte tenu de toute ces considération, le sujet que nous avons retenu pour la réalisation du projet et qui se trouve à l'intersection de ces trois axes a amené des élèves à mettre à contribution leurs initiatives, leurs expériences, leurs savoirs, et leurs efforts lors des différentes étapes du projet.

L'implication active des participants dans le projet leur a permis de ne pas se percevoir comme de simples auxiliaires n'ayant pas apporté grandes choses à la réalisation d'un édifice qui est surtout l'œuvre de l'enseignant, qu'ils peuvent tout au plus l'admirer sans en tirer aucun motif de fierté car ils n'en sont pas les auteurs ; le besoin de se valoriser auprès des autres et de renforcer l'image de soi ne peut être satisfait qu'à travers la création d'une œuvre personnelle , fruit de son imagination, de son intelligence, de son ambition. Libérer les capacités créatrices des l'élève est l'un des objectifs majeurs du projet puisqu'il répond à son besoin de se surpasser, d'innover, d'inventer, d'où l'importance voire la nécessité de lui accorder une autonomie suffisamment grande pour qu'il puisse se sentir l'auteur du produit final.

Cette autonomie s'est manifestée par toutes les activités individuelles ou collectives effectuées par les apprenants en toute liberté sous leur propre responsabilité, en respectant une ligne de conduite qui précise les échéances à respecter, les précautions à prendre, les moyens disponibles ainsi que les conditions de sa faisabilité.

La question fondamentale que nous nous somme posée en permanence était la suivante :

Les activités que propose le projet sont elle des actes qu'effectue l'apprenant avec une autonomie suffisamment importante pour qu'il puisse se sentir l'auteur ou le co auteur du résultat final ?

Nous avons répondu à cette question à partir du plan que nous avons dressé et qui représente les activités qui ont été effectuées dans le cadre du projet par l'apprenant et celle effectuées par l'enseignant durant

La conception, la formulation, la réalisation, et l'évaluation :

Conception	Réalisation	Evaluation
Lancement E Discussion E/A Choix des thèmes A	Formulation des questions de recherche A Inventaire des lacunes E/A Elaboration du plan E/A Subdiviser les finalités en objectifs A	Confrontation des produits avec les critères de réussite A Notation E

La répartition des interventions des acteurs du projet pédagogique

E : Enseignant

A : Apprenant

Ce tableau représente donc, et comme cité en supra la part que prend l'intervention de l'enseignant dans la réalisation du projet et celle accordée à l'apprenant .Il s'agit de la répartition de l'autonomie sur ces deux acteurs pédagogiques.

Chapitre 06 :

- *Proposition didactique *Perspectives de recherche *Perspectives didactiques**
- *Perspectives en ingénierie pédagogique**
 - *Perspectives pédagogiques**
 - *Perspectives en FOS /FOU**

Chapitre 06: Proposition didactiques et perspectives de recherche

6.1. Proposition didactique: La mise en place du projet pédagogique pour l'apprentissage du français économique au tronc commun via le manuel.

A l'issu de notre travail de recherche, et en partant des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous proposons la mise en place de deux projets pédagogiques pour l'apprentissage du français économique au tronc dans le contexte algérien.

Chaque projet s'étale sur un semestre, le premier prendra en charge le besoin rédactionnel à travers l'identification et l'investissement du lexique de spécialité, quant au deuxième il vise à développer la compétence communicative chez les étudiants des sciences économiques.

Il nous a semblé opportun de présenter les activités prévues dans le cadre du projet pédagogique sous forme de manuel qui remplacera de ce fait, l'utilisation des fiches de travaux dirigés et des photocopiés.

Nous sommes parties du fait que le manuel est le moyen le plus adapté à la transmission des connaissances et à la consolidation des acquis. Il peut avoir également des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle en se proposant comme une aide à l'intégration des acquis, une référence et un moyen d'éducation sociale et culturelle.

En partant de ces fonctions, nous avons donc tenté dans le cadre de cette recherche de concevoir un manuel en se basant sur la pédagogie du projet et l'approche par compétences.

Nous avons tenté de traduire les objectifs relatifs à l'enseignement / l'apprentissage du français économique en activité proposant des textes authentiques et des points de langue basés sur le contenu de spécialité et adaptés à leurs besoins spécifiques.

De plus, le manuel contient des feuilles de routes où les étudiants sont amenés à faire le bilan de chaque séquence d'apprentissage (fiche de suivi, formulaire d'autocontrôle, test de départ, test d'évaluation formative) pour pouvoir passer à la

prochaine étape .des orientations méthodologiques et des exercices de renforcement linguistique y figurent également dans le but de réguler les apprentissages de la langue et les initier à l'apprentissage autonome.

Le manuel se termine par un glossaire contenant la terminologie du français économique et une liste qui explique les abréviations et les sigles.

L'intérêt que nous avons porté dans la conception de ce manuel réside dans la formulation des consignes des tâches proposées, dans lesquelles les objectifs y sont explicitement présentés. En effet, nous avons tenté d'impliquer l'apprenant à travers la formulation à la première personne « je » et « nous » (dans les tâches collectives) pour le pousser à s'approprier le problème et à investir ses capacités.

Le programme conçu contient une première partie consacrée à la réalisation du premier projet qui s'intitule « je découvre le monde de l'entreprise pour monter mon propre plan business», son objectif général est de permettre aux étudiants d'acquérir le maximum de notions relatives au domaine économique et commercial, à travers la lecture et l'analyse de textes de spécialité, sur l'exploitation des points de langue à orale et à l'écrit au service de la production du texte qui décrit le plan business élaboré par les étudiants en question.

Les séances de traitement de textes se sont organisées ainsi:

- Introduction de sujet de la séance à partir d'expression orale basée sur les connaissances antérieures des étudiants relatives au thème du cours.
- L'analyse du para texte dans le but d'émettre des hypothèses de lecture et anticiper le contenu du texte.
- Vérification des hypothèses via la lecture du texte.
- Explication du texte à travers l'identification des mots clés/leur champ lexical et leur traduction en arabe et en anglais.
- Consolidation des acquis à travers des exercices de réinvestissement personnel ou semi guidé.

Le deuxième projet est basé sur la communication professionnelle à l'oral et à l'écrit , il s'intitule ainsi :

« J'apprends à communiquer en milieu professionnel pour intégrer une banque française (BNP²⁹ Paribas) ».

Les leçons qui y sont prévues s'organisent autour des thèmes suivants:

*Le traitement des annonces de recrutement

*La lettre de motivation et le CV :

*Le plan de rédaction

*Le lexique de la correspondance

*Les adjectifs

* Les valeurs du futur de l'indicatif

* Le conditionnel emploi et valeurs

L'entretien d'embauche

*Compréhension de support oral

*Expression orale

*Traitement de texte authentique

*Lexique relationnel

*Ecriture (investissement du lexique acquis)

La prise de contact par téléphone

* Support oral (écoute compréhension)

* Expression orale (jeu de rôles)

Le rapport de réunion

*Traitement de textes

*Lexique relationnel

*Les articulateurs logiques

* Renforcement(le passé composé)

*Atelier d'écriture collaborative

Le licenciement

*Compréhension de texte

*Le procédé de Nominalisation

²⁹ **BNP Paribas** El Djazaïr est une filiale à 100% du Groupe **BNP Paribas**, leader européen des services financiers lancée en 2002

*Les procédés explicatifs

*Rédaction de la lettre de licenciement

Phase d'intégration et de socialisation :

*Postuler dans une banque française en fournissant les pièces du dossier demandées (scène simulée).

*Mettre à l'épreuve ses compétences professionnelles devant une commission de recrutement (réussir son test de recrutement).

6.2. Perspectives de recherche :

6.2.1. Perspectives didactiques

Perspective didactique n° 01 :Vers une méthodologie de lecture

En partant du fait que des éléments peuvent être transférés de la lecture et vers l'écriture et que ce transfert varie en fonction du niveau scolaire des apprenants, nous comptons orienter nos réflexions vers l'exploitation des représentations que les étudiants possèdent sur les relations entre la lecture et l'écriture et leurs rôles dans l'activation des transferts.

Ce rôle des représentations indiqué par les interactions possibles entre lecture et écriture favorise la mise en œuvre active de transferts de compétences ou d'apprentissage de l'une à l'autre. Nous sommes parties du fait que l'apprenant qui perçoit les rapports existant entre la lecture et l'écriture a des possibilités d'effectuer des transferts positifs entre ces deux activités que celui qui voit la lecture et l'écriture comme deux pratiques isolées.

Les étudiants doivent de ce fait identifier ces liens afin de pouvoir les exploiter pour améliorer leurs compétences dans les deux domaines. Une représentation positive est donc nécessaire pour favoriser les transferts entre ces deux pratiques langagières. Cependant, notre intention est loin de surestimer les rapports entre ces activités dans la mesure où l'apprenant peut penser qu'il suffira de bien lire pour pouvoir développer des compétences rédactionnelles.

Il s'avère donc nécessaire, à notre sens de cerner les représentations initiales des étudiants sur la lecture afin de pouvoir ensuite faire évoluer ces dernières vers des représentations plus appropriées à la production en langue de spécialité.

Il ya lieu de préciser que ces représentations sont d'ordre sociale dans une perception socioconstructiviste dans le sens où le savoir est vu comme le résultat des expériences d'interactions sociales vécues par les apprenants avec l'enseignant ou avec des pairs . Le contexte socio-culturel dans lequel se déroulent ces interactions exercerait une importante influence sur l'apprentissage.

6.2.2.Perspectives didactiques 02 :Vers une didactique du brouillon

Pour installer une compétence rédactionnelle chez les étudiants du tronc commun sciences économiques, nous avons senti la nécessité de rappeler le rôle du brouillon qui n'est plus à démontrer.

L'utilisation du brouillon qui est considérée comme une phase intermédiaire qui s'efface devant la version finale du texte produit permettrait d'ouvrir une piste d'aménagement didactique et de remédiassions relatives aux difficultés rédactionnelles des apprenants.

L'analyse de cette étape devient intéressante dans la mesure où c'est la phase préparatoire qui précède la diffusion du texte, et nécessaire à la production d'un écrit de qualité.

Les étudiants en question ont été confrontés à la rédaction de différents types de texte, pour laquelle ils devaient mobiliser et développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, en alternant travaux individuels et travaux en groupes (de pairs),on insiste de ce fait sur la mise en œuvre d'ateliers d'écriture où le travail effectué du brouillon au texte final ne s'accomplit pas d'un seul mouvement, mais en séances successives ou interrompues par des pauses d'écriture et des retours sur le « déjà-écrit », nous faisons ainsi du premier jet un objet mobile, évaluable, et perfectible.

L'étudiant rédacteur ne peut donc pas aboutir au produit final sans passer par la transformation, le réaménagement et l'articulation de son texte. Cette « mise en chantier » du projet d'écriture doit passer par les étapes suivantes :

*La rédaction du premier jet : chaque apprenant individuellement ou en groupes restreints, rédige une première version.

*La mise en texte : il s'agit de socialiser les premiers écrits en les soumettant à ses pairs dont les remarques et observations aideront à prendre conscience des effets produits de la lecture de chaque texte.

*L'évaluation du premier jet : elle permet la confrontation du texte à la liste des critères fixés dans le but d'améliorer ces premiers écrits.

*La finalisation : se présente sous forme d'une ou de plusieurs réécritures successives, avec un retour au premier jet, avant la rédaction finale.

Cette démarche s'inspire de la démarche de Hayes and Flower (1980) citée dans le cadre théorique dans le cadre d'une rédaction progressive et autorégulé comme illustré dans la figure ci-dessous :

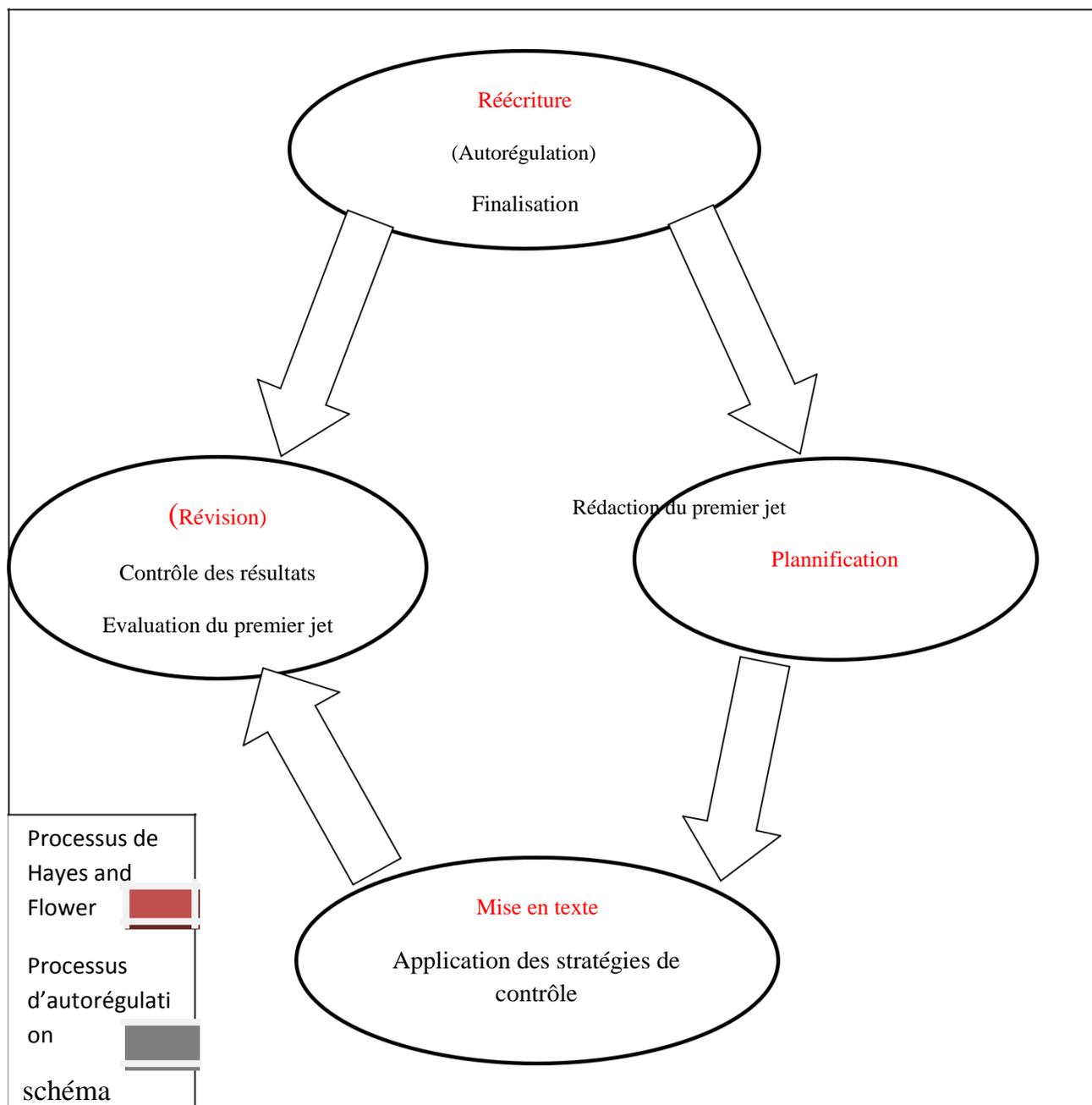


Schéma élaboré par nos soins illustrant la démarche de Hayes and Flower dans un processus d'autorégulation

La plupart des étudiants qui ont participé à l'expérimentation sont arrivés du lycée sans vraiment savoir utiliser un brouillon (Cf contexte de la recherche), sans

même en voir l'utilité le considérant comme un signe d'incompétence. Il serait éminent à notre sens d'éliminer cette conception négative.

Une des raisons de cette représentation négative est liée au fait que les élèves sont habitués à lire et à analyser des textes dans leur version définitive, où toute trace de fabrication est effacée.

Nous devons à cet effet revoir le statut de ce brouillon chez le scripteur et chez ces enseignants. Les enseignants du secondaire, encore moins à l'université n'attirent que rarement l'attention de leurs élèves sur la nécessité de faire un brouillon et les amènent à se précipiter par conséquent, dans leur texte à défaut de temps.

De plus, lors des évaluations des écrits scolaires, les brouillons ne sont pas pris en considération car ce n'est pas un objet destiné à être corrigé ; seul le produit final est mis en valeur pour être évalué par les enseignants. Cette représentation dévalorisante du brouillon devient, encore une fois, un obstacle à une bonne conception de l'écriture à l'université en tant qu'activité nécessitant plusieurs jets de rédaction et de réécriture.

Nous pensons qu'il est grand temps de passer d'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement en modifiant les représentations des étudiants sur l'utilisation du brouillon voire le rôle de l'écriture en tant que vecteur d'apprentissage et de développement.

Par ailleurs, promouvoir l'utilité du brouillon dans le processus d'écriture en classe pourrait alléger la charge cognitive impliquée par l'activité d'écriture dans le contexte de notre recherche. Cette phase pré-rédactionnelle devrait de ce fait être prise en considération dans les pratiques évaluatives des enseignants.

C'est donc à travers les résultats de cette recherche que nous proposons de didactiser le brouillon à travers l'incitation à la relecture et l'auto-évaluation.

Nous tenterons dans des travaux ultérieurs d'intervenir sur les brouillons scolaires pour voir toutes les postures qu'un étudiant en tant que scripteur pourrait manifester.

Le manuel pourrait renforcer cette démarche également via des consignes d'écriture planifiée qui invitent explicitement l'étudiant rédacteur à élaborer son plan idée, à ajuster sa présentation, et à articuler son texte. Ces consignes sont susceptibles

de guider les apprenants vers une méthodologie d'écriture et permettent d'optimiser des stratégies de correction et de réécriture.

6.2.3. Perspective didactique 03 : L'autonomie : un objectif d'apprentissage

Dans le cadre de notre recherche, la notion d'autonomie prend un caractère spécifique, étant donné qu'elle renvoie à la pratique d'un plan de travail, à une autorégulation via le feed back et à la responsabilisation dans les choix à effectuer. Cependant, l'autonomie réellement relevée chez les étudiants participants s'est développée à travers les situations vectrices de socialisation.

Les ateliers hétéro dirigés de type « Apprendre à apprendre » prévus dans la cadre du projet pédagogique permettront à notre sens de favoriser le développement

de l'autonomie de l'apprenant via une mise à jour des représentations, les réflexions suscitées autour de la langue et de son apprentissage dans une dimension métacognitive.

A-Apprendre à autoréguler ses apprentissages :

L'introduction du projet pédagogique dans l'enseignement du français de spécialité tente de contribuer avec un ensemble de stratégies à compléter l'enseignement via de régulation en amenant les apprenants à formuler des objectifs, à planifier et à évaluer leurs progrès à chaque étape de la progression.

Il devient ainsi un moyen d'aide à travers le traitement de leurs conditions cognitives en combinant les efforts explicitement manifestés avec ceux effectués mentalement pour développer la capacité de régulation chez les apprenants. Cet objectif permet d'avancer avec efficacité dans le processus d'apprentissage.

Ce processus pédagogique, basé sur le développement des compétences nous

amène à intervenir dans le cadre d'un paradigme d'apprentissage où l'évaluation est prévue en situations. Une telle perspective a une incidence considérable sur la régulation des apprentissages à travers des stratégies de maîtrise.

Par ailleurs, le processus d'autorégulation ne peut être déclenché chez les apprenants si on ne leur offre pas l'occasion de se positionner à partir des réponses de leurs pairs.

En effet, en voyant le comportement et la réussite des autres, l'étudiant peut juger ses propres capacités. Citons à titre d'exemple la lecture d'une rédaction faite par un camarade pour pouvoir se mesurer par rapport aux critères fixés. L'observation des autres serait également une source d'auto-efficacité.

Il nous semble également important de donner aux étudiants notamment ceux en difficulté des occasions d'observer leurs pairs ayant une bonne capacité d'autorégulation dans le sens où ils peuvent, par procuration, s'inspirer d'un tel comportement ou d'une telle stratégie qui mène à la réussite. Il s'agit de mieux comprendre la notion d'autorégulation efficace qui augmente ses chances d'utiliser des stratégies efficaces.

B-La rétroaction

Le recensement des différents écrits présents dans les formations universitaires (disciplines scientifiques et techniques) permet de les catégoriser pour en déduire les compétences linguistiques et méthodologiques qui assurent une bonne assimilation des connaissances via la langue de spécialité.

L'évaluation de ces connaissances se fait dans le but d'une rétroaction efficace qui consiste à cibler l'erreur à travailler, à en préciser la nature et orienter la correction via des conseils et des stratégies. Ceci permet à l'élève de connaître l'aspect sur lequel il doit intervenir pour améliorer son travail. La rétroaction est en effet, au service de l'autorégulation.

La rétroaction varie en fonction de l'âge des apprenants, cependant, les stratégies de développement de la mentalité d'autorégulation citées en supra conviennent à tous types d'apprenants. Les travaux de Dweck (2006) sur la mentalité contiennent des stratégies d'intervention que les enseignants peuvent intégrer dans leur pratique pour assurer des conditions cognitives positives chez leurs étudiants ayant des difficultés voire des troubles d'apprentissage du français de spécialité. Et ce, en apportant des modifications au type de langage utilisé dans la rétroaction, à la façon d'interagir avec les étudiants et aux types de tâches pédagogiques proposées. Cette rétroaction peut se réaliser en contexte algérien en prenant en considération les variables citées dans le cadre théorique.

Nous n'avons retenu pour le contexte de cette présente étude que la variable des contenus :

Les contenus cognitifs permettent à notre sens de déclencher le processus de rétroaction à travers la correction académique qui évalue les connaissances disciplinaires, il s'agit d'accompagner la note d'une appréciation constructive qui est susceptible d'orienter l'étudiant vers la carence à traiter.

Les contenus méthodologiques peuvent intégrer le processus d'installation du travail autonome chez les étudiants des filières scientifiques dans le cadre d'une rétroaction via les orientations présentées dans les feuilles de route du manuel et des formulaires de control....).

Quant aux contenus affectifs, ils pourraient également constituer un support pour une rétroaction efficace dans la mesure où l'apprenant y trouve des éléments motivateurs citons à titre d'exemple les textes qui l'interpellent de façon personnelle.

C- L'autoefficacité

Nous sommes parties dans nos dispositifs d'aide du fait que les expériences antérieures vécues par les étudiants vont nécessairement influencer leur façon d'envisager les expériences futures d'une nature similaire (ou parfaitement identique). En effet, ceux qui ont éprouvé des difficultés lors des premières rédactions

ont manifesté une auto efficacité faible dans les tâches de rédaction au début de la progression du projet. Le renforcement de leur auto-efficacité, s'est fait à travers des expériences de maîtrise. Les tâches proposées exigeaient un degré de difficulté légèrement inférieur à leur niveau de compétence, l'intérêt était de les motiver en leur révélant un sentiment de réussite. Les tâches relativement difficiles doivent donc être proposées au fur et à mesure du développement des compétences.

Dés lors il serait judicieux d'accorder de l'attention au regard des étudiants scientifique en difficulté d'apprentissage de langue, sur leurs habiletés et leur potentiel

de croissance compte tenu de l'interdépendance de ces éléments avec la réussite de la formation universitaire.

Il est à noter également que les étudiants qui ont participé à l'expérimentation de cette recherche ont présenté des degrés différents de motivation, ce qui nous amène à déduire que les conditions cognitives peuvent influencer sur le choix des stratégies utilisées durant le processus d'apprentissage autorégulé.

Nous proposons dès lors le renforcement de l'auto-efficacité des étudiants ayant des difficultés à travers le développement des habiletés qui leur font défaut pour les aider à les améliorer.

D- La responsabilisation

Nous avons jugé nécessaire de présenter le concept de responsabilisation d'une manière caractérisée. Il est conçu dans le cadre de cette étude comme l'action de rendre l'étudiant des sciences économiques responsable ou de lui donner le sens de l'engagement. L'apprenant est reconnu comme responsable quand il a la charge d'une fonction et qu'il accepte d'assumer les conséquences. Cette acceptation consiste à s'obliger de réparer les dysfonctionnements, à faire ses devoirs et à se soumettre à une obligation. Si être capable d'effectuer des choix selon sa propre loi correspond à l'autonomie, le fait de les assumer caractérise la responsabilité. Il s'agit de la notion de prise en charge.

Les pratiques éducatives du projet pédagogique à l'université doivent être fondées sur cette notion de responsabilité. Le projet reconnaît l'apprenant de la langue comme responsable lorsqu'il se montre réfléchi dans ses actes et à travers sa capacité à envisager ses conséquences et les assumer, lorsqu'il est capable d'agir pendant le cours et conformément aux normes universitaires.

C'est donc parmi nos perspectives de recherche, que figure le développement du sens des responsabilités inhérentes à la vie universitaire. L'acceptation de réaliser avec sérieux les tâches du projet pédagogique, en affranchissant des contraintes traduit clairement un sens de responsabilité installé.

Nous avons exposé à travers cette recherche les représentations des étudiants qui travaillent par plan de manière ordinaire, autour des notions d'autonomie, responsabilité et d'autorégulation. Nous tenterons dans des travaux ultérieurs de savoir quelle perception ont les étudiants sur leurs gestes coopératifs, leurs comportements

responsables et autonomes en analysant les réponses fournies dans leurs formulaires d'autocontrôle.

6.2.4. Perspective didactique 04 : Rédiger via le numérique

Nous nous sommes intéressées dans le cadre de cette recherche à la prise en charge de la compétence rédactionnelle des apprenants scientifiques qui ont des difficultés en langue étrangère à travers un projet d'apprentissage linguistique qui débouche sur une production à l'écrit. Nombreuses sont les stratégies qui ont été mises en œuvre par les participants pour réaliser le travail de production à savoir : la traduction, le transfert, l'écriture collaborative et les recherches via internet

L'aspect qui a attiré notre attention chez les étudiants participants est leur dépendance des téléphones et des tablettes. En effet, pendant le cours, les étudiants avaient le réflexe de chercher sur internet les réponses à chaque fois qu'ils étaient interrogés pour trouver un synonyme, traduire un mot clé ou chercher une information.

Force est de constater que le numérique est omniprésent dans le cours de langue, et de ce fait, nous avons pensé à l'exploiter dans le processus d'enseignement de langue de spécialité et en faire un outil d'aide à l'apprentissage.

Travailler avec les élèves en atelier d'écriture à travers un support numérique de diffusion de textes nous semble une piste favorable au développement des compétences scripturales dans laquelle nous comptons approfondir nos réflexions. Plusieurs aspects du numérique motivent notre choix, notamment ceux des réseaux sociaux, et sites internet qui permettent la possibilité de laisser des commentaires.

Le blog présente également des caractéristiques qui le rendent intéressant pour cette pratique dans la mesure où il permet au professeur de contrôler les contenus en étant administrateur.

L'utilisation de ces outils figure parmi nos perspectives de recherches dans le but de permettre à l'étudiant de travailler dans un environnement numérique évolutif tout en développant son esprit autonome. Il s'agit de produire, traiter, exploiter,

diffuser ses productions et consulter des sources d'information pour effectuer les tâches pédagogiques en réseau et en collaboration avec ses pairs .

L'utilisation de l'ordinateur en classe présente des contraintes au niveau matériel certes, mais représente pour certains élèves un moyen plus simple de s'engager dans l'écriture grâce aux aides à l'écriture disponibles via les logiciels de traitement de textes, le correcteur orthographique, les dictionnaires, qui favorisent le travail de correction de la langue.

Les textes peuvent également être enrichis par les hyperliens vers d'autres textes, images, sons, vidéo présents sur internet. Le numérique changerait de ce fait le rapport à la production écrite et à la notion de correction en détachant l'apprenant de la notion du temps et d'espace qui pourraient constituer des obstacles .Les corrigés, les améliorations effectuées sur le texte rédigé en vue de le soumettre à un avis et le publier nécessitent de concevoir cette activité en fonction du rythme de chaque apprenant.

D'autre part, la publication sur un support numérique de type blog a la particularité de n'être pas définitive mais perfectible et évolutive grâce aux reprises, aux améliorations, aux enrichissements.

6.2.5.Perspective didactique 05 : Rédiger en situation de communication professionnelle

Partant du fait que la communication professionnelle se caractérise par la « multicanalité » autrement dit elle fait intervenir d'une manière simultanée la voix, la posture, le traitement de texte, des enregistrements sur répondeur téléphonique, et la lecture sur l'écran, elle diversifie de ce fait les prises de parole.

Cette description met, dès lors, en évidence la complexité de la communication professionnelle, dans son aspect linguistique. Ce qui nous pousse à réfléchir à la conception d'un modèle de communication professionnelle qui comprend les différentes formes écrites. Mais, pour y arriver, les compétences de l'enseignant en langue ne suffisent pas. L'engagement du spécialiste du domaine de référence en question s'avère nécessaire dans cette perspective.

Il s'agit d'explicitier à l'étudiant le lien entre la langue de spécialité et sa formation scientifique en répondant à sa question antérieure :

Pourquoi apprendre une langue étrangère quand on se prépare à devenir économiste, ingénieur, médecin?

Le rôle de la langue de spécialité dans l'accès à l'information de spécialité, dans l'insertion professionnelle à l'étranger ou dans une multinationale dans son pays doit être de ce fait explicité tel que nous l'avons présenté dans notre expérimentation lors de la mise en situation professionnelle.

Pour ce faire, l'enseignant de langue doit connaître et avoir accès aux sources d'information : les genres et types de textes et de discours propres au domaine de l'économie (cas de notre étude). Son travail consistera à développer chez les apprenants des compétences en compréhension écrite (lexique de spécialité, phraséologie, grammaire du texte, caractéristiques discursives) et en expression écrite (prise de notes, résumé, synthèse, rapport, fiche de lecture).

Il est à noter que dans cette phase, , la tâche de l'enseignant devient compliquée voire impossible à être menée à terme (confère questionnaire). Notre objectif est de voir si l'état actuel du terrain à savoir : les enseignements, l'enseignant de langue, et l'apprenant possèdent dès le début du processus et de façon pertinente ces connaissances, faute de quoi, la question portant sur l'aspect enseignement de la langue de spécialité à des non-spécialistes de la langue et par des non spécialistes dans la discipline trouverait difficilement une réponse.

Il serait difficile donc d'établir le contenu curriculaire sans avoir inventorié les besoins spécifiques de formation en langue à enseigner aux étudiants des sciences économiques qui deviendront des futurs professionnels.

C'est qui se fait réellement, c'est l'élaboration des curriculums de français général, en s'appuyant sur une tradition de l'enseignement/apprentissage des langues (enquête de départ). La présente thèse tente donc d'identifier ces besoins spécifiques en proposant un curricula qui prend en considération les raisons évoquées via un projet pédagogique.

6.2.6.Perspective didactique N°05 : Les prédispositions nécessaires au travail collaboratif

Pour pouvoir installer ce mode d'apprentissage chez les filières scientifiques nous pensons qu'il serait judicieux de déterminer les conditions nécessaires à la réussite de cette intervention à commencer par :

- 1-Considérer chaque activité comme un mini-projet.
- 2-Utiliser le numérique à bon escient, pour assurer la fluidité de la communication.
- 3-Adopter un esprit de groupe et installer une hiérarchie basée sur le mérite (qualité et quantité des contributions),et l'intérêt mutuel et non sur le statut professionnel (chef, sous-chef, assistante...).
- 4-Contribuer à la coordination, et faire de chaque contribution une trace permettant à chacun de voir l'évolution du travail.
- 5-Fonctionner par modération en corrigeant chaque proposition des intervenants, ce qui consiste à évaluer leurs contributions par un système de validation où ils sont soumis à la réactivité du modérateur.

Les décisions prises par un groupe chargé d'un travail collaboratif seront orientées par la pertinence de l'argumentation développé. En effet, le travail collaboratif est fondé sur le principe de l'argumentation construite, Il s'agit de se mettre à la recherche du meilleur argument via le dialogisme.

Cependant, il se peut que ces méthodes qui sont fondées sur le principe de la parole partagée, véhiculent des désaccords, des conflits et des divisions. On reconnait à ce niveau que les consensus n'y sont jamais neutres, dans le sens où on y décèle des traces de domination et de hiérarchie.

La solution devrait donc se construire à travers les débats argumentés et d'une manière progressive telle que confronter les idées et évaluer les décisions...

De ce fait, nous mettons en en avant la permissivité, qui permet de manifester un respect à la créativité de chacun des acteurs du projet pédagogique.

Enfin, dans le but de maintenir l'engagement et la motivation de chaque contributeur, une loi basée sur l'éthique professionnelle et la déontologie doit être imposée.

Pour une conduite fondée sur le principe de la suppression de contribution non argumentée sur le fond et la forme, les propositions qui présentent des arguments incohérents et la suppression de l'argument non référencé³⁰

6.3. Perspectives en ingénierie pédagogique

6.3.1. Perspective en ingénierie pédagogique n° 01 : Evaluer en action

Notre réflexion est axée sur l'évaluation à partir de situations authentiques simulées, il s'agit de mettre un lien entre les modalités d'évaluation et la perspective actionnelle via l'apprentissage action cité en supra. Nous avons de ce fait choisi le scénario d'apprentissage-action comme support d'enseignement.

Quels sont donc les points dont il faut tenir compte pour définir des modalités d'évaluation cohérentes?

Dans la perspective actionnelle, deux dimensions doivent à notre sens être prises en considération, la dimension pragmatique autour de la pertinence des informations retenues dans le cadre du projet, et la dimension linguistique.

De ce fait, on peut avoir une production linguistiquement correcte et pragmatiquement non pertinente. Il s'agit de mener les étudiants d'un niveau vers un autre ; l'évaluation en action se fait à travers des grilles comprenant des critères linguistiques et pragmatiques sans nécessairement attribuer une note.

Ces grilles devraient présenter des « indicateurs de performance » faute de quoi, on se trouve dans une évaluation qualitative qui risque de ne pas assurer son rôle de repère dans la mesure où elle devient subjective.

Cela signifie que la construction d'une grille d'évaluation dans la perspective actionnelle se fait autour de quatre compétences évaluées à l'oral et à l'écrit à savoir:

La compétence linguistique : qui doit s'évaluer à partir de structures phonétiques, lexicales, grammaticales et textuelles du français.

30 Wikiversity le travail collaboratif https://fr.wikiversity.org/wiki/Principes_du_travail_collaboratif

La compétence discursive : qui doit passer par les différents types de discours en fonction d'une situation donnée à savoir :

La compétence référentielle : il s'agit de la connaissance du monde et des relations entre l'espace et le temps.

La compétence pragmatique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation de comportements en société et des normes d'interaction.

6.3.2. Perspective en ingénierie pédagogique02 :l'auto-évaluation des pratiques ingénieriques

L'enseignant doit constamment évaluer ses pratiques ingénieriques à travers la réponse au questionnement qu'il traduit en critères du genre :Le travail a-t-il été fait ou non ?Les consignes ont-elles été suivies ?Les délais ont-ils été respectés ?L'élève s'est-il approprié la proposition d'écriture ? S'en est-il servi pour, faire preuve d'autonomie et de créativité ? Est-ce que l'élève s'est manifesté pendant les séances d'atelier ? Est-ce qu'il y a eu un travail de relecture/réécriture ? La langue, le style ont-t-ils été travaillés à des fins expressives ? L'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe sont-ils corrects ? Des progrès ont-ils eu lieu ?

Ce questionnement lui permet de scénariser les activités selon un modèle pédagogique inductif ou déductif , fabriquer ou produire des ressources , choisir le dispositif dans un cadre spatiotemporel et technologique spécifique aux modalités de l'action pédagogique à titre d'exemple :Organisation des temps individualisés, le travail en groupe en présentiel ou à distance.

Nous retenons également le rôle des moyens pédagogiques et des ressources utiles à l'action de l'enseignant qui se base sur le principe de :

- **Relativité** : qui ne prend dans le choix des outils que le critère d'utilité et d'efficacité.
- **Redondance** : où il est important de varier les moyens
- **Auto-formation** : Dans le choix du support pédagogique, il est important de prévoir son appropriation par l'étudiant

Quant à l'aspect de créativité, et de l'imagination, il reste à notre sens difficile à évaluer.

6.4. Perspectives pédagogiques :

7.4.1. Perspective pédagogique 01 : Evaluer de manière collective et individuelle

Le développement de l'autonomie pédagogique permet de faire apparaître un nouvel aspect de collectivité et de variété au niveau des méthodes et des stratégies donc évaluable en tant que tel. En effet, le contrôle individuel a progressivement évolué vers une évaluation de l'équipe pédagogique. Nous avons suggéré en supra qu'il est serait important d'évaluer ses pratiques ingénériques et de dresser un bilan d'une manière cyclique dans le but de faire avancer l'apprenant vers le but fixé au préalable, ce développement des formules d'auto-évaluation amène à la mise en place d'un modèle de contrôle individuel et collectif.

Les enseignants devraient de ce fait être soumis à un entretien d'évaluation de leurs performances renouvelées de manière cyclique. A travers ce croisement croissant des contrôles sur l'individu et sur l'équipe, il semble se dessiner un double mouvement de responsabilisation de l'enseignant : il est de plus en plus jugé à la fois à titre individuel en tant que responsable d'une classe et comme partie prenante d'une équipe pédagogique.

Cette intervention, qui s'inscrit dans un processus d'autonomie lié à une responsabilisation amène à repenser la formation des enseignants qui devrait garantir de ce fait, la maîtrise des savoirs à enseigner et les compétences pour pouvoir les enseigner.

A partir de notre questionnaire, nous avons pu remarquer que la majorité des formateurs actuels sont des professeurs littéraires ou de Français Langue Etrangère. Ces enseignants qui se contentent de traiter le problème du lexique à des publics de spécialités pourraient réduire le processus d'enseignement de la langue de spécialité à une formation technique basée sur l'utilisation d'un code de communication à caractère spécifique .

C'est la raison pour laquelle, « Se former à former » devient une nouvelle conception de l'enseignement moderne qui se rattache à la pédagogie du projet, à sa gestion du côté didactique, pédagogique et social et qui s'avère malheureusement pas évidente avec toutes les catégories d'enseignants. Force est de constater que la notion d'enseignement par projet est liée à un profil d'enseignant bien déterminé.

. Les nouvelles modalités de responsabilisation mettent l'accent sur les résultats, l'autonomie permet de moins en moins, par définition, d'imposer des normes relatives aux stratégies ou aux outils utilisés. Cette évaluation par les résultats permettrait donc d'assurer le contrôle des processus et du respect des normes édictées.

Par ailleurs, le développement de ce mode de responsabilisation devrait s'accompagner d'une structuration de critères de contrôle. L'évaluation de l'enseignant à titre individuel, peut être menée en interne soit par l'interlocuteur de proximité, à savoir le responsable du module ou assistée par les collègues dans les cellules de coordination. Cette évaluation peut être explicite où le conseiller, qui est en charge, recueille également les avis des enseignants de la même discipline sur leurs collègues.

Enfin, les nouveaux mécanismes d'évaluation des performances individuelles des enseignants devraient être prévus sur une base personnelle à travers un éventail varié de critères à savoir : performances de leurs apprenants, leurs activités au sein de son établissement ou dans un territoire plus large.

6.5 . Perspectives en FOS/FOU

6.5.1.Perspective en FOS/FOU n °01 : Vers une didactique du FOU

A l'issue de la présente thèse, nous avons pris conscience qu'il y a lieu de déterminer la réalité et les perspectives du français dans le domaine de la recherche et de la pratique didactiques du FOU dans le but d'assister les étudiants de filières scientifiques qui préparent une spécialité en français et à qui la maîtrise de cette langue leur fait défaut.

Il y a lieu, compte tenu de la mobilité et le foisonnement des informations dans des langues différentes, de faire du besoin d'apprendre une langue, dans un but bien spécifique, une nécessité...

L'intérêt porté à travers cette recherche repose sur la conception d'un français adapté au contexte dans lequel se trouvent les étudiants participants à l'expérimentation. Notre intervention s'est présentée sous forme d'offre de service, pour enseigner un français adapté, à la convenance d'étudiants enthousiasmés par cet apprentissage pour satisfaire leurs besoins en langue, et qui leur permet d'accéder au domaine de leur spécialité en un temps limité loin de vouloir présenter la langue comme un produit fini.

Dans le cadre d'une recherche action, nous pensons qu'il serait loisible d'être à l'écoute et au service des étudiants qui se sentent en difficultés pour intégrer le monde socio professionnel (comme le cas de notre recherche) dans la mesure où ils n'ont pas la compétence linguistique appropriée pour y arriver. Nous avons tenté de leur faciliter les tâches relatives à leurs apprentissages scientifiques en les dotant d'outils nécessaires au développement de leurs savoirs et savoirs-faire et savoirs-agir en situation.

Nous insistons donc à partir des résultats de notre expérimentation sur l'initiation des étudiants scientifiques en difficultés à des situations de communications universitaires stimulées à des situations professionnelles pour développer leurs pratiques linguistiques et langagières spécifiques.

Nous prendrons également dans des travaux ultérieurs en considération des besoins méthodologiques dans la conception d'un programme de Français sur objectifs Universitaires présentée, via un apprentissage par projet pédagogique (projet d'apprentissage méthodologique et d'insertion universitaire).

Nous tenterons également d'impliquer les centres d'apprentissage linguistique comme le CEIL en Algérie dans le processus de renforcement des compétences communicatives des étudiants de filières scientifiques, notamment dans l'apprentissage de la grammaire pour permettre à l'étudiant de gérer la parole dans les diverses situations d'apprentissage auxquelles il sera confronté (reformulation, paraphrase.....)

Par ailleurs, la didactique du FOU doit impérativement, à notre sens, travailler en concert avec la didactique des disciplines scientifiques en tentant de répondre aux questions relatives à la méthodologie de lecture d'un texte en spécialité, l'utilisation des techniques d'expression et de la prise de parole.

Nous soulignons également le rôle de la traduction dans la conception d'un enseignement bilingue en spécialité pour les mêmes étudiants comme un palliatif.

6.5.2.Perspective en FOS/FOUn° 02 : Vers l'élaboration d'un cours FOS pour la filière des sciences économiques :

Il s'agit à travers ce titre, de proposer des stratégies qui permettent d'initier les étudiants aux fonctions et aux règles d'écritures d'une manière explicite à travers le cours FOS, Pour ce faire, nous rappelons les trois types de discours:

Le discours de spécialité, le discours de semi vulgarisation, le discours de vulgarisation.

. L'analyse des besoins de compréhension du discours scientifique constitue une étape capitale dans l'élaboration des cours du FOS où le spécialiste doit déterminer les besoins en connaissances disciplinaires des étudiants en coordination avec l'enseignant de français de spécialité qui doit énumérer et cibler les situations de communication qu'affronteront ces étudiants à l'issue de leur formation.

La réussite de cette étape, devrait passer par un entretien ou un questionnaire à travers lesquels les deux intervenants discutent avec les apprenants sur leurs difficultés en proposant des grilles d'analyse en vue de les impliquer, et d'une manière directe dans la prise en charge des lacunes.

Les exigences de cette démarche nous conduit tout naturellement à revoir la formation des formateurs spécialistes en FOS et en faire une des priorités de la didactique.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette recherche nous a permis de prendre conscience que l'enseignement supérieur ne commence pas là où se termine l'enseignement secondaire, et que le profil de sortie de l'élève de troisième ne coïncident pas avec celui de l'entrée en première année universitaire. La jonction entre les deux cycles, théoriquement parfaite, et qui ne devait poser aucun problème à l'étudiant de première année universitaire ne s'avère pas évidente.

Les enquêtes de départ, que nous avons menées dans le cadre de la présente recherche n'ont pas confirmé en ce qui concerne les étudiants des sciences économiques de l'Université Mostapha Stambouli de Mascara, cette vision du passage du cycle secondaire au cycle universitaire.

La langue d'enseignement, en l'occurrence, le français, insuffisamment maîtrisée par la majorité des étudiants, entrave les apprentissages au point où un grand nombre d'entre eux étaient au bord de l'échec.

Aux insuffisances linguistiques, constatées chez les étudiants, s'ajoutent des difficultés dues aux méthodes d'enseignement qui ne répondaient pas à leurs attentes.

Alors que les étudiants se sentaient « livrés à eux-mêmes », les enseignants estiment de leur côté qu'ils ne pouvaient pas leur « mâcher » le travail. « Les prof ne font rien pour nous aider » affirmaient les étudiants ; « Les étudiants ne savent s'exprimer ni à l'oral ni à l'écrit » se lamentent les enseignants. C'est dans ce climat d'incompréhension qu'est né notre projet de recherche.

Ce projet, devait tout naturellement doter les étudiants de moyens d'expression adaptés aux exigences de leurs spécialités et proposer aux enseignants une méthode d'enseignement susceptible de prendre en charge les attentes des apprenants.

Nous avons tenté de faire des investigations pour localiser et identifier les insuffisances qui entravaient les apprentissages afin d'y remédier.

Pour ce faire, nous avons posé un diagnostic avant de proposer un traitement. C'est ainsi que nous sommes arrivées à mettre en évidence le fait que la méthode d'enseignement utilisées reposait sur un préalable:

Les apprenants devaient maîtriser des compétences rédactionnelles leur permettant de résumer un cours à partir d'une prise de notes, de rédiger un compte rendu d'enquête ; d'analyser une situation économique

Ces compétences rédactionnelles sont d'autant plus importantes, qu'elles conditionnent l'insertion de l'étudiant dans sa future vie professionnelle, ils sont en effet, appelés, à l'issue de leurs études, à faire des synthèses de documents, à exposer des solutions, à soutenir des points de vue.

Notre projet de recherche se devait donc de répondre à une question fondamentale : Comment développer des compétences rédactionnelles chez les étudiants de première année en sciences économiques ?

Mais une compétence rédactionnelle est tributaire d'autres compétences relatives aux techniques d'expression écrite, à l'orthographe, au lexique, à la syntaxe.

La rédaction est l'aboutissement de toutes les activités de langue, d'où la nécessité d'élaborer tout un programme d'étude, avec des objectifs claires, des méthodes d'enseignement adaptées à ces objectifs accompagnées de moyens didactiques et de procédés d'évaluation planifiés et périodiques.

Cependant, la volonté d'apprendre le français a été bloquée par les difficultés rencontrées. La résignation s'installe chez les étudiants en question.

Comment donc remédier à cette situation et renouer avec l'envie d'apprendre ?

C'est à partir de ce questionnement de départ que nous avons formulé notre problématique :

Comment développer une compétence rédactionnelle chez les étudiants de première année en sciences économiques ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis l'hypothèse suivante :

Le projet pédagogique pourrait permettre de surmonter les difficultés rencontrées dans la mesure où la démarche du projet n'est pas nouvelle pour les étudiants et qu'ils y ont été initiés au cycle moyen et secondaire.

Notre choix de la pédagogie du projet comme méthode d'enseignement est justifié également par le fait que tous les apprentissages sont finalisés et organisés de manière à permettre la réalisation d'un projet, source de motivation et cadre fédérateur de toutes les activités.

L'application du projet pédagogique nécessite dans le contexte de notre recherche, son adaptation aux exigences d'un enseignement universitaire qui s'articule sur :

-L'élargissement de l'autonomie accordée à l'étudiant dans la réalisation des différentes phases de son déroulement, en raison des objectifs poursuivis qui sont nécessairement plus ambitieux en matière d'innovation et de créativité.

-L'ancrage du thème du projet dans la future vie professionnelle de l'étudiant. Ce que nous avons appelé « la mise en situation » c'est-à-dire l'opération qui consiste à plonger par anticipation l'étudiant, dans le mode socioprofessionnel dans lequel il est appelé à évoluer à l'issue de ses études, est une phase, qui représente dans le cadre de cette recherche la première étape qui assure l'engagement des participants au projet.

Il s'agit de faire vivre par anticipation, une activité professionnelle, d'en déduire les compétences nécessaires à son exercice, et de préparer l'apprenant en conséquence à travers un programme d'étude à élaborer.

Le fait de recenser les besoins langagiers pour en faire un objectif de formation se croise avec la démarche élaborée par Mangiante et Parpette (2004) dans le cadre du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).

Bien au contraire, s'agissant d'apprenants qui ont étudié la langue française pendant huit ans, la réflexion sur la langue reste un objectif auquel nous ne pouvons renoncer. Il s'agit pour nous d'atteindre des objectifs recensés et identifiés par une démarche qui s'inspire certes du FOS, mais qui s'articule essentiellement avec la didactique du FLE quant à la méthode pédagogique préconisée. Nous avons tenté de doter les étudiants en question de moyens de réflexion qui, non seulement leur permettrons d'atteindre les objectifs ciblés, mais aussi de se perfectionner continuellement.

Nous avons tenu, à travers cette recherche à dévoiler les capacités créatrices de nos étudiants, à les amener à faire face à des situations nouvelles grâce à une utilisation intelligente de ce qu'ils ont appris. Pour vérifier les hypothèses que nous avons émises, à savoir qu'une démarche de projet pouvait améliorer les capacités rédactionnelles des étudiants, de groupes d'apprenants ont été constitués :

Un groupe témoin constitué d'étudiants qui ont suivi un programme d'apprentissage du français sans projet pédagogique.

-Un deuxième groupe qui a suivi le même programme d'étude avec des activités d'enseignements fédérés et orientés vers la réalisation d'un projet élaboré par nos soins : « Elaborer une brochure publicitaire pour une entreprise de votre choix »

La comparaison des résultats obtenus par les étudiants des deux groupes sur le plan linguistique, sémantique, méthodologique et comportemental a mis en évidence le rôle positif du projet pédagogique. En effet, les progrès enregistrés par les étudiants qui ont été guidés dans leur apprentissage par le projet pédagogique sont autrement plus importants que ceux réalisés par le groupe témoin.

Les fautes d'orthographe et de grammaire ont nettement diminués. Nous avons noté également une amélioration sensible du lexique appréciatif et de la cohésion.

Les textes sont moins décousus, et obéissent à un sens, à une logique globale, repérable. Nous pouvons parler à ce propos de progrès sur le plan de la « cohérence explicite » c'est-à-dire celle qui repose sur les principes de cohésion, de non contradiction et de pertinence.

Il va de soi que les résultats obtenus sur le plan de l'enchaînement des idées et de la structuration des textes ne sont pas tous satisfaisants, et ils ne pouvaient l'être à l'issue d'une seule expérience. Les étudiants ont compris néanmoins que rédiger un texte c'est construire un ensemble cohérent et que cet objectif est à leur portée.

Les résultats obtenus nous autorisent à affirmer que le processus de l'amélioration et du perfectionnement a été enclenché. Nous avons relevé également, des progrès significatifs au niveau de la gestion du temps et de l'utilisation rationnelle et pertinente d'un matériel choisi judicieusement pour exposer les travaux réalisés.

Le soin apporté dans le choix des couleurs, la mise en évidence de titres accrocheurs, la qualité de l'écriture, les innovations en matière de présentation des travaux réalisés traduisent des qualités artistiques qui témoignent du degré d'engagement des apprenants, ce qui permet d'affirmer qu'en matière de motivation, le projet a fait ses preuves.

Par ailleurs, la part accordée à l'autonomie lors de toutes les étapes du déroulement du projet, a libéré les potentialités créatrices des étudiants.

Nous ne pouvons également cacher notre satisfaction d'avoir vu les étudiants qui étaient au bord de l'échec, manifestant une résignation, se remettre au travail avec conviction, voire avec enthousiasme pour certains.

Nous n'avons pas voulu céder à la facilité en optant pour des méthodes qui permettent d'obtenir rapidement des résultats aussi spectaculaires, qu'éphémères.

En ciblant la réflexion sur la langue, en sollicitant l'intelligence des étudiants, nous avons respecté la vocation de l'Université que nous considérons comme une pise d'envol et non un lieu de dressage.

L'objectivité nous incite cependant à relativiser les succès que nous avons réalisés, et que nous n'entendons nullement faire passer pour un triomphe.

Malgré les améliorations constatées sur le plan du fonctionnement de la langue, il reste encore beaucoup à faire, pour atteindre le niveau souhaitable.

Les progrès réalisés sur le plan de l'enchaînement des idées, ne peuvent occulter les nombreuses imperfections qui ne s'effaceront que progressivement et qui nécessiteront beaucoup de séances de remédiassions

Nous ne pouvons passer sous silence le fait que certains étudiants n'ont pas été retenus pour l'expérimentation en raison de leur faible niveau qui se situe au dessous du seuil tolérable, ce qui nous a poussé à envisager une conception de programmes spéciaux, adaptés à leurs niveaux et en collaboration avec les CEIL dans le cadre de travaux ultérieurs.

L'apport de notre travail de recherche réside dans la façon de mettre les étudiants des sciences économiques vers les premiers pas du succès, ce qui a renforcé leur estime de soi et leur a permis de surmonter leurs difficultés en prenant en charge leurs besoins linguistiques, méthodologiques et socio affectifs.

Nous avons pu confirmé de ce fait, que les étudiants scientifiques, animés de volonté de bien faire, sont capables de réaliser des prouesses.

Enfin, nous tenons à préciser que le succès d'un enseignement conçu dans le cadre d'un projet pédagogique, ne peut avoir lieu sans un enseignant qualifié. Nous visons dans ce sens un enseignant qui répond aux exigences du projet, c'est-à-dire : Motivateur, animateur, maîtrisant les techniques l'utilisation des TICE et des méthodes d'évaluations modernes.

Mais un tel enseignant ne s'improvise pas, il ne peut être que le fruit d'une formation académique et professionnelle dispensée dans des établissements spécialisés avec un encadrement de haut niveau.

Désormais, en ce début du 21^e siècle, le slogan affiché par les systèmes scolaires des pays développés, n'est plus l'école pour tous, mais la réussite pour tous.

La réussite pour tous, ne signifie pas bien sûr, l'excellence pour tous, qui est un objectif utopique, mais celui de permettre à tout élève d'exploiter pleinement ses capacités physiques, intellectuelles et artistiques. Il y a lieu, dès lors de revoir le système de formation.

Bibliographie

Références bibliographiques

Adam, J.M. , (1992).*Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.

Altet, M. , (1997) .*Les pédagogies d'apprentissage* .Paris :PUF.

Arenilla, L. , Gossot B. , Rolland MC & Roussel MP .(2000) :*Dictionnaire de pédagogie* .Paris :Bordas.

Astolfi, J.P. , (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner* .Paris :ESF éditeur,128p.

Barbier , J.M. , (1985).*L'évaluation en formation*. Paris :PUF.

Barbier , J.M., & Galatanu , O., (2004).*Les savoirs d'action :une mise en mots des compétences* ?Paris : L'Harmattan, 324p.

Barbot, M.J., (2000).*Les auto-apprentissages*. Paris :CLE international.

Barlow ,M. , (1993). *Le travail en groupe des élèves* :collection « enseigner »,Armand Colin.

Barnier ., C. &Roux, J.P., (1996).*Socioconstructivisme et enseignement*. Recueil des textes de base :IUFM d'Aix-Marseille,68 p.

Barré De Miniac, CH., (1996).*Vers une didactique de l'écriture Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles :De Boeck Université.

Barré-De Miniac, Ch., (2000).*Le rapport à l'écriture, aspect théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.

Barré De Miniac & Rispaïl,M. , (2004) .*La littératie :conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'harmattan, Collection Espaces discursifs.

Beacco, J.C., (2007) .*L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*. Paris :Didier.

Beacco , J. C., (2000) *.Les dimensions culturelles des enseignements de langue.* Paris : Hachette, 2000 .

Bourreau, J.P., & Sanchez, M., (2007) *L'éducation à l'autonomie.*

Boyer, J .Y., Dionne, J-P. & Raymond, P ., (1995).*La production des textes.*Paris ?Clé international.

CERL., *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.* Strasbourg : Didier.P .9.

Colardyn, D ., (1996). *La gestion des compétences .*Paris :PUF.

Cuq, J-P ., (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde .*Paris :Clé international.

Cyr, P ., (1998) *.Les stratégies d'apprentissage .* Paris :CLE International .

Dabène, L., (1998). *Repères*

*sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.*Paris Hachette.

Defays, J.M. ,(2003)..*Le français langue étrangère et seconde.* Belgique : Mardaga,2003 .

El Korso, K., (2005).*Communication orale et écrite : Dar El Gharb.*

Hidden, M.O., (2013).*Pratiques d'écriture Apprendre à rédiger en langue étrangère :Hachette.*

Holtzer, G., (1995). *Autonomie et didactique des langues :Annales Littéraires de l'Université de Besançon.*

Larbet, G ., (1995).*Les nouvelles sciences de l'éducation .*Paris :Nathan.

LE Boterf, G., (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange.* Paris .Les Editions d'Organisation

- Legendre, R., (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd., Montréal :Guérin Éditeur.
- Lehman, D ., (1993).*Objectifs spécifiques en langue étrangère* .Paris :Hachette,P115.
- Lieury, A. ; & Fenouillet, F., (1997).*Motivation et réussite scolaire*. Paris : Donod.
- Lundquist , L., (2013).*Lire un texte académique* :Edition OPHRYS
- Maingeneau, D., (2009) .*Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris :éd du seuil,2009.
- Mangiante, J. M ., & Parpette, C .,(2004).*De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* . Ed : Hachette(Français Langue étrangères)ISBN 978-2-01-155382-9
- Mangiante, J.M ., & Parpette Ch .,(2012). *Le français sur Objectifs Spécifique :De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* : Hachette .
- Mongeau, P., (2008) .*Réaliser mémoire ou sa thèse* : Presses de l'Université du Québec.
- Narcy Combes, M. F., (2005).*Précis de didactique* .Paris :Ellipses édition Marketing SA.
- Pelpel, P., (2002).*Se former pour enseigner* .Paris :Dunod.
- Perrenoud, PH., (1997).*Construire des compétences dès l'école* :éditions ESF .
- Perrenoud, Ph., (1998).*La transposition didactique à partir de pratiques ;des savoirs aux compétences*
- Péry-Woodley, M.P., (1993).*Les écrits dans l'apprentissage* :Hachette.
- Pollet, M.C., (2001).*Pour une didactique des discours universitaire* :De Boek Supérieur.
- Porcher, L ., (1992).*Les auto-apprentissages*. Paris :Hachette.
- Proulx , J., (2004) .*Apprentissage par projet* :Presses de l'Université du Québec.

Reuter, Y ., Cohen-Azria C ., Daunay B ., Delcambre I.& Lahanier-Reuter D. (2007).*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* :(1 ERE édition). Bruxelles :De Boeck.

Roegiers, X ., (2000) .*Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* : Edition de Boeck.

Roegiers, X ., (2004) .*l'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves* :Ed de Boeck,p109 .

Rogiers, X ., (2006). *La pédagogie de l'intégration en bref*,Rabat,P21 .

Roegiers, X., (1999).*Savoirs, capacité et compétences à l'école :une quête de sens* ,*Forum –pédagogies*, p30.

Tagliante, C., (1994) .*La classe de langue*.Paris :Clé International, P150.

Tagliante, C., (2004). L'évaluation et le cadre européen commun. Paris :CLE international.

Verdelham-Bourgade, M., (2002) . *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste* .Education et formation Puf.

Viau, R., (1994). *La motivation en contexte scolaire*,

Articles d'ouvrage

Allal, L ., (1988). « Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise :Processus de régulation interactive,rétroactive,proactive » .In Huberman,M . ,*Assurer la réussite des apprentissages scolaires* ?Delachaux &Nestlé,pp,86-126 .

Allal ,L . (1993). « Régulation métacognitive :quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? »In Allal,L.Bain,D &Perrenoud, P .,*Evaluation formative et didactiquedu français*,Delachaux &Niestlé,pp.81-98.

Allal, L.&Michel, Y . , (1993). « Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite » . In Allal, L., Bain, D .& Perrenoud. P. ,*Evaluation formative et didactique du français*,Delachaux &Niestlé,pp.239-264 .

Berham, J .,(1993). « Le développement de la capacité d'apprentissage » In.Houssaye ,J . ,*La pédagogie :une encyclopédie pour aujourd'hui*,ESF .

Chevalard , Y., (1986) . « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation ». In J.M . De Ketele,*L'évaluation :approche descriptive ou prescriptive ?*De Boeck

Articles

Bischof , M. F.,Cadet, L (2007). « Les écritures réflexives et formation élémentaire et professionnelles constituent elle un genre ? »in *Les cahiers théodiles* n07 :Univ Charles De Gaulles Lille pp 7-32 .

Bischof , M. F., (2005) . « Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ? »In *Pratiques* n°11 pp127-128.

Bishop , M.F.,(2006). « L'écriture de soi à l'école primaire : bref histoire d'un genre scolaire »In *Repère* N°34 INPP-pp 21-40.

Boudechiche, N ., (2012).*Processus cognitifs et instruments didactiques pour une nouvelle configuration de l'enseignement apprentissage de l'écrit en FLE* .In *Didactiques* n °1 volume01 ,p 13-31 .

Boudechiche, N ., (2009) .Traitement de l'écrit et construction de connaissance en contexte plurilingue :défis et opportunités.In*Sinergie* Algérie n°5,pp 29-40

Delcambre, I ., Donahue, C., Lananier ., & Reuteur (2009) « Rupture et continuité dans l'écriture à l'université » vol 13 n 24 P 227-244

Delcambre, I., (2014). « Introduire des étudiants à la compréhension de discours universitaires » Deuxième partie Quand les étudiants écrivent pour comprendre *recherche* n 01-p193-211.

Delcambre, I ., (2014). « Littératie en contexte d'enseignement/apprentissage » in *Spirale Revue de recherche en éducation* n53Université Charles de Gaulles.

Delcambre , I., Lananier, C., &Reuteur, D., (2009) « Rupture et continuité dans l'écriture à l'université » vol 13 n 24 p 227-244.

Delcambre, I., (2004). « Cadre et cadrage discursifs problèmes d'écriture théorique » In *Pratiques L'écriture à l'université* n 121-122 Metz CRESEF , pp,45,57.

Delcambre I., (2014). « Introduire des étudiants à la compréhension de discours universitaires ». *Deuxième partie : quand les étudiants écrivent pour comprendre* In *recherche* n 01-p193-211.

Jonnaert, ph., (1996) . « L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire : effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ? » Université de Genève.

Jonnaert , ph., Barrette, j ., Boufrahi S ., & Maciotra D .(2004) . « Contribution critique au développement des programmes d'étude : Compétence , constructivisme et interdisciplinarité » In *Note de synthèse* UQAM, Montréal.

Jonnaert, PH ., (2005). « Constructivisme, connaissances et savoirs codifiés : Clarification pour les rédacteurs des programmes d'études », MEQ, DGF, Québec.

Postic, M ., & De Ketele, JM ., (1988) . « Observer les situations éducatives » In. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, pp97-120 .

Sebane, M ., & Tamba, O., (2016). « Le fou pour ne pas naviguer en eaux troubles ». In *les mots et les imaginaires de l'eau*.

Sebane, M ., (2012). FOS /FOU : Quel français pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? In *Synergie Monde* n°8 , pp 375-380 .

Tamba, O ., & Sebane, M., (2018) . « De l'apprentissage assisté à l'apprentissage autonome, quel dispositif mettre en place pour les étudiants du tronc commun sciences économiques ? » In *Laros conceptions, analyses et interculturalité* n 14 /15.

Sitographie :

Hanse, B., (2009). Estime de soi et pédagogie du projet https://www.cairn.info/load_pdf

Hilgert, E., (2009) Interviewer des enseignants-chercheurs : Choix didactiques et défis techniques disponible sur [site : http://revues.univnancy2.fr./melangesCrapel/](http://revues.univnancy2.fr./melangesCrapel/) , Juin 2015

Isabelle.delcambre-derville@univ-lille3.fr

Lacroix, M ., et Potvin .La motivation scolaire [http://rire.ctreq.qc.ca/la motivation - scolaire-version intégrale/](http://rire.ctreq.qc.ca/la_motivation_-_scolaire-version_intégrale/) Consulté le 9/02/2015

Moirand, S ., (1995).L'évaluation dans les discours scientifiques et professionnelles les carnets du Cediscor, en ligne le 29 Aout 2009

Merieu , P ., (2004) .Elément d'épistémologie de la pédagogie.(En ligne) 13 02 2014 [.www.merieu.com/ARTICLES/épistémologie.htm](http://www.merieu.com/ARTICLES/épistémologie.htm)

Perrenoud, P., (2014) .Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.(En ligne) 21 08 2014.

Perrenoud, P., (2014) .Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle.(En ligne) 21 08 2014. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Perrenoud, Ph., « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » in *AQPC Réussir au collégial*. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000. [En ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html

Reuteur, Y., Barré De Miniac, C ., (2006) Lyon INPP,2006,P268 consulté le 03 /04 /2015

http://www.partrick-charaudeau.com/Analyse_-du-discours-en-pédagogie.html/.

Reuteur Yves et Barré De Miniac (2006)<https://journals.openedition.org/rfp/969> consulté le 03 /04 /2015

Nathalie.Denizet@iufm.u-cergy.fr

Dictionnaire de l'économie www.Larousse.fr/archive/économie

Table des matières

Introduction générale	02
Première partie : Cadre conceptuel	09
Chapitre 1 : Le projet pédagogique	
1.1. Définition.....	10
1.2. Les acteurs du projet pédagogique.....	11
1.3. Les dimensions didactiques du projet pédagogique.....	12
1.4. Les exigences de la mise en place du projet pédagogique.....	14
1.5. Présentation du projet pédagogique au secondaire.....	23
1.5.1. Les documents relatifs à l'enseignement par projet au secondaire.....	26
1.5.2. La progression dans le projet.....	31
1.5.3. L'évaluation dans le cadre du projet pédagogique.....	33
Chapitre 2 : Les concepts théoriques qui sous-tendent le projet pédagogique	
2.1. Le constructivisme.....	36
2.2. Le socioconstructivisme.....	39
2.3. Le cognitivisme.....	41
2.3.1. La métacognition.....	44
2.3.2. Les stratégies cognitives et métacognitives.....	47
2.3.2.1. La régulation et l'autorégulation.....	47
2.4. L'approche par compétence.....	50
2.5. La motivation.....	52
2.6. L'autonomie pédagogique.....	58
Chapitre 03: La notion de l'écrit	
3.1. Définition.....	60

3.2. Les types de l'écrit	61
3.2.1. L'écrit personnel.....	61
3.2.2. L'écrit dans le contexte scolaire.....	61
3.2.3. L'écrit dans le contexte universitaire.....	67
3.3. Les éléments liés à l'écrit.....	73
3.3.1. La lecture.....	73
3.3.2. La consigne.....	75
3.3.3. Le brouillon.....	77
3.3.4. Les stratégies rédactionnelles.....	79
3.3.4.1. Le Bring storming.....	79
3.3.4.2. Hayes and Flower.....	80

Chapitre 04 :L'enseignement apprentissage du français aux départements des sciences économique

4.1. Le CECRL.....	88
4.2. La langue de spécialité.....	88
4.3. Le Français sur Objectifs Spécifiques.....	90
4.4. Le Français sur Objectifs Universitaires.....	92
4.5. L'approche actionnelle.....	97
4.6. Le cours magistral	100
4.7. L'ingénierie pédagogique	103

Chapitre 5 : Les éléments théoriques retenus pour la conception du projet d'apprentissage du français économique

5.1. L'évaluation diagnostique dans l'apprentissage action.....	108
5.2. L'analyse des besoins de la démarche ingénierique.....	109
5.3. Le plan de travail.....	110

5.4. Autonomie pédagogique.....	112
5.4.1. Le processus de responsabilisation	114
5.4.2. La rétroaction	115
5.4.3. Autorégulation et difficultés d'apprentissage ?.....	117
5.4.4. L'auto efficacité.....	118
5.5. Le travail collaboratif	119
5.6. La méthodologie de lecture	122
5.7. Synthèse.....	123

Deuxième partie : Cadre méthodologique :

Chapitre 1 : présentation du contexte de du cadre méthodologique

1.1. Les conditions de l'expérimentation et le choix du corpus	129
1.2. Le profil des participants et les critères de sélection.....	132
1.3. Le matériel expérimental	134
1.3.1. Les outils d'investigation.....	134
1.3.2. Les outils d'analyse	136
1.4. Les moyens didactiques	146

Chapitre 02 : La phase d'investigation

2.1. Les objectifs du questionnaire adressés aux enseignants du département.....	144
2.1.1. Les réponses collectées à partir du questionnaire adressé aux enseignants de spécialité.....	145
2.1.2. Les réponses collectées à partir du questionnaire adressé aux enseignants de langue française.....	145
2.2. Interprétation des réponses des deux questionnaires.....	145
2.3. Le questionnaire adressé aux étudiants.....	145

2.3.1. Résultats, commentaires et interprétation.....	145
2.4. Interprétation générale.....	155
Chapitre 3 : La phase expérimentale	
3.1. Rappel du protocole de L'expérimentation menée avec le groupe	
Témoin.....	157
3.1.1. Présentation des résultats d'analyse des productions.....	157
3.1.2. Interprétation des résultats.....	163
3.2. Expérimentation menée avec le groupe expérimental :Partie 01...	164
3.2.1. Présentation et analyse des thèmes de rédaction.....	165
3.2.2. Présentation des résultats de l'analyse des copies	
collectées.....	167
3.2.3. Interprétation.....	169
3.3. L'analyse comparative des résultats obtenus des trois	
productions.....	169
3.4. L'analyse comparative des résultats obtenus des deux	
productions.....	179
3.5. L'analyse des résultats obtenus de la troisième production	180
Chapitre 04:La mise en place du projet pédagogique	
4.1. La mise en situation	181
4.2. La mise en place du projet pédagogique	183
4.3. Résultats de l'analyse des projets des participants	187
4.4. Discussion	197

4.5. Interprétation.....	199
Chapitre 05 : Bilan du parcours des participants	
5.1. Présentation et analyse du parcours des participants.....	200
5.2. Analyse comparative des résultats du groupe témoin avec le groupe expérimental.....	219
5.5. Interprétation des résultats.....	222
5.6. Interprétation générale	224
Chapitre 06: Proposition didactiques et perspectives de recherche	
6.1. Proposition de la mise en place du projet pédagogique.....	227
6.2. Perspectives de recherche	231
6.2.1. Perspectives didactiques.....	231
6.2.2. Perspectives en ingénierie pédagogique.....	243
6.2.3. Perspectives pédagogiques.....	246
6.2.4. Perspectives en FOS/FOU.....	247
Conclusion générale.....	250
Bibliographie.....	258
Table des matières	265
Liste des tableaux et des figures.....	270
Annexes.....	271

Liste des tableaux et figures

Schéma illustrant l'effet pygmalion dans l'apprentissage	18
Schéma proposé pour illustrer la relation analogique entre l'effet pygmalion et les premiers succès dans le projet.....	19
Schéma élaboré pour présenter l'emplacement des évaluations dans le projet pédagogique.....	34
Figure proposée pour illustrer le processus d'assimilation de Piaget élaborée par nos soins.....	37
Figure proposée par nos soins pour illustrer le processus d'accommodation.....	38
La zone proximale de développement illustrée par Vygotsky.....	41
Model cyclique d'apprentissage autorégulé.....	49
Les degrés de motivation par lesquels passe l'apprenant dans son processus d'apprentissage.....	55
Le modèle du processus rédactionnel de Hayes and Flower(1980).....	80
La conception du projet d'écriture via le processus de Hayes and Flower(1980).....	82
Modèle de processus d'écriture de Hayes and Flower (1980).....	85
La progression du projet pédagogique dans l'enseignement du français économique	124
Le projet pédagogique dans la démarche ingénierique.....	126
Le plan de la progression de l'expérimentation.....	132
La répartition des interventions des acteurs du projet pédagogique.....	226
Schéma élaboré par nos soins illustrant la démarche de Hayes and Flower dans un processus d'autorégulation	234

Liste des annexes

- 1-Le questionnaire adressé aux enseignants
- 2-Le questionnaire adressé aux étudiants
- 3-Le formulaire d'autocontrôle
- 4-Fiche d'observation
- 5-Test de positionnement
- 6-Les copies collectées de la première expérimentation.
- 7-Les projets réalisés par les participants de la deuxième expérimentation
- 8-Grille d'auto évaluation des apprenants

Résumé

Mots clé : Projet pédagogique- Autonomie pédagogique -Compétence rédactionnelle

Cette thèse tente de démontrer l'apport de la pédagogie du projet dans le développement des compétences rédactionnelles chez les étudiants du tronc commun sciences économiques, Elle propose une réflexion autour des difficultés linguistiques et méthodologiques et débouche sur des pratiques pédagogiques pour prendre en charge les besoins des étudiants en question . Il s'agit de la mise en place d'un projet pédagogique pour l'enseignement du français de spécialité.

Les résultats auxquels nous sommes parvenues ont confirmé nos hypothèses de départ qui s'articulaient essentiellement sur la gestion de l'autonomie et la finalisation des apprentissages par le projet pédagogique.

Abstract

Key words: Pedagogical project - Pedagogical autonomy - Drafting skills

This thesis attempts to demonstrate the contribution of the project-based pedagogy in drafting skills development of the students in common core economic sciences. A reflection on linguistic and methodological difficulties was proposed there, it leads to pedagogical practices that aims to take care of what need students in question. It's about establishing a project-based pedagogy of professional french teaching. The results obtained in our research confirmed our initial hypotheses , it focuses essentially on autonomy management and learning finalization by the pedagogical projec

