

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE

Université DJILALI BOUNAAMA Khemis-Miliana

Faculté des lettres et des langues étrangères

Département des langues étrangères



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

Spécialité : Didactique du Français Langue Etrangère

**Le compte rendu de l'expression écrite chez les élèves de  
3AS**

**Dirigé par :**

-Mme Z .Kebilene

**Présenté par :**

-Charef Basma

-Madani Abdel Haq

-Boudressene Nabila

**Année universitaire : 2021/2022**

## Remerciements

On remercie ALLAH le tout puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Nous tenons à adresser nos plus vifs Remerciements à :

Madame Kebilene pour nous avoir encadrées. Madame Boughbina chef du département qui a compris la nécessité de faciliter la tâche aux étudiants. Messieurs Tiffour. Madame Baghdadi Amina. Saliha. Manel. Mohammad.

Moi Charef Basma, je remercie infiniment : Mes très chers parents Abdel Latif et Zahra qui n'ont toujours soutenu et qui ont sacrifié leur vie afin de faire de moi ce que je suis aujourd'hui. Que ALLAH vous protège et vous garde pour moi.

Mes chers frères Sid Ahmed, Mohammed, Oubaida Allah et chers sœurs Lilia et Farah. Aussi mes chers cousins Rihab, AFAP, Marwa, Khadidja pour leur soutien moral

Toutes mes amies Nadouch, Manouch, Khadouch, Mimoun, Nesrine et Aida, n'oubliez pas mon universel BTS...

Moi Nabila, je remercie mes chers parents, mes frères et ma belle sœur et surtout mon marié.

Moi Abdel Haq, je remercie mes chers parents, mes sœurs et mon frère et toute personne qui nous a aidé ou encouragé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

**Résumé :**

Les activités d'écritures proposées en 3 AS constituent une situation d'échec pour les apprenants. Les programmes proposent une panoplie d'approches didactique, mais laquelle conviendrait le mieux ?

Afin de remédier, il faudrait une préparation préalable des apprenants en travaillent avec eux la structure du texte, identifier les unités de signification de chaque type de texte et étudier le code linguistique qui correspond aux processus cognitifs d'écriture dont la planification et la révision du texte. L'objectif est de permettre aux apprenants de dépasser cette situation d'échec pour laquelle nous proposerons avec un réservée certaines stratégie permettant à l'apprenant à mieux rédiger un écrit.

**Les mots clés :**

Compréhension de l'écrit, expression de l'écrit, approche par compétence, stratégies d'écriture, compte rendu

**Summary :**

Writing activities proposed in 3AS constitute a situation of failure for learners. The programs offer a range didactic approach, but which would best suit them in order to remedy this, it would be necessary to prepare the learners before hands by working with them on the structure of the text, identifying the unit of meaning of each type of text and the code language that corresponds to cognitive processes of writing including planning and revising the text. The objective is to allow learners to go beyond, this situation of failure for which we will propose with reservation certain strategies allowing the learner to better write a written document.

**Key words:** reading comprehension, writing expression, approach by skills, writing strategies report.

## المخلص.

انشطة الكتابة المقترحة في السنة الثالثة ثانوي تشكل حالة فشل المتعلمين . هذه البرامج تقدم مجموعة المناهج التعليمية , ولكن مالذي يناسب المتعلمين بشكل افضل لمعالجة هذا الامر ؟ سيكون من الضروري اعداد المتعلمين مسبقا من خلال العمل معهم على بنية النص , وتحديد وحدات المعنى لكل نوع من النصوص و دراسو الرموز اللغوية التي تتوافق مع العمليات المعرفية من الكتابة بما في ذلك التخطيط و مراجعة النص. الهدف هو السماح للمتعلمين بتجاوز حالات الفشل و نقترح عليهم مخططات و استراتيجيات معينة تسمح للمتعلم بكتابة مستند بشكل افضل.

## الكلمات المفتاحية .

. الاستيعاب القرائي .

. نهج التعبير الكتابي عن طريق المهارات.

. استراتيجيات الكتابة.

. التقرير .

## Liste des tableaux

**Tableau n°01** : Les compétences.....27

**Tableau n°02** : Nombres d'années d'enseignement .....47

**Liste des figures :**

<b>Figure n°01 :</b> Le travail coopératif.....	31
<b>Figure n°02 :</b> Le travail collaboratif.....	31
<b>Figure n°03 :</b> Le volume horaire.....	49
<b>Figure n°04 :</b> La participation des apprenants.....	49
<b>Figure n°05 :</b> Le degré de l'intérêt des apprenants.....	50
<b>Figure n°06 :</b> Les difficultés rencontrent par les apprenants.....	50
<b>Figure n°07 :</b> Le type de texte le plus facile.....	52
<b>Figure n°8 :</b> Les stratégies de la lecture.....	53
<b>Figure n°9 :</b> Le but de compte rendu critique .....	53

## **Table des matières :**

<b>Remerciements.....</b>	<b>02</b>
<b>Résumé en français.....</b>	<b>03</b>
<b>Résumé en anglais.....</b>	<b>04</b>
<b>Résumé en arabe.....</b>	<b>05</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>06</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>07</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>08</b>
<b>Introduction générale.....</b>	<b>11</b>

## **Cadre théorique :**

### **Chapitre 1 : Didactique du FLE et l'écrit.**

<b>1. Didactique du FLE en Algérie.....</b>	<b>15</b>
<b>2. Didactique de l'écrit.....</b>	<b>17</b>
<b>3. L'expression écrite.....</b>	<b>18</b>
<b>4. Les types de texte.....</b>	<b>18</b>
<b>5. La compétence scripturale.....</b>	<b>20</b>
5.1. Qu'est-ce que l'écrit.....	20
5.2. La compétence de l'écrit.....	21
5.3. Les composants de la compétence scripturale.....	21
5.3.1. L'environnement de la tâche.....	21
5.3.2. La mémoire.....	21
5.3.3. Le processus rédactionnel.....	21
<b>6. L'écrit en classe de 3 AS.....</b>	<b>22</b>
6.1. Objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.....	22
6.1.1. Définition de l'enseignement.....	22
6.1.2. Définition de l'apprentissage.....	22
6.2. Evaluation de l'expression écrite.....	23

## **Conclusion**

### **Chapitre 2 : La pédagogie de projet.**

#### **Introduction.**



<b>1. L'origine du projet.....</b>	<b>25</b>
1.1. Les 7 phases des démarches.....	26
1.2. Définition de projet.....	26
<b>2. L'approche par compétence.....</b>	<b>26</b>
2.1. Définition de compétence.....	26
2.2. Caractéristique d'une compétence.....	27
2.3. Les implications de l'approche par compétence.....	28
2.4. Les perceptives.....	28
2.5. Pratiques pédagogiques favorisent de développement de compétences.....	28
2.6. La définition de l'approche par compétence.....	29
2.7. Les implications par compétences.....	30
<b>3. Le travail collaboratif.....</b>	<b>30</b>
3.1. Le travail coopératif.....	30
3.2. Le travail collaboratif.....	31

**Conclusion.**

### **Chapitre 3 : Le compte rendu critique.**

**Introduction.**

<b>1. Définition de compte rendu.....</b>	<b>35</b>
1.1. Comprendre le document.....	35
1.2. Le situer dans son contexte.....	36
<b>2. La critique interne.....</b>	<b>36</b>
<b>3. La critique externe.....</b>	<b>36</b>
<b>4. Directives pratiques.....</b>	<b>37</b>
4.1. Reprendre sous forme de questions.....	39
4.2. Marche à suivre étape.....	40
<b>5. Exemple d'un compte rendu critique.....</b>	<b>42</b>
5.1. Le texte.....	42
5.2. Le résumé de texte.....	43
5.3. La critique.....	43

**Cadre pratique.**

**Introduction.**

**1. Questionner destiné aux enseignants.....46**

**2. Exemplaire de questionnaire.....47**

2.1. Nombre d'années d'enseigner.....48

2.2. Lecture et analyse des réponses.....48

**Conclusion.**

**Conclusion générale.....57**

**Bibliographie.**

# **Introduction générale**

Les recherches sur la didactique de l' « écriture » dans le domaine scolaire ont été toujours focalisées plus sur le produit final de la production que sur le processus autrement dit les différentes étapes conduisant la construction de savoirs permettant une production écrite consciente et personnel.

En Algérie, dans le cadre de la nouvelle réforme de 2004, l'enseignement des langues au cycle secondaire est inscrit dans la pédagogie du projet, dans laquelle les apprentissages sont organisés en terme de séquences rassemblant chacune des activités dont les contenus sont différents mais l'objectif est le même et qui convergent vers une production écrite.

C'est pour cette raison que nous tenterons d'illustrer dans le présent travail, qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit, les procédures et processus qui pourrait s'émerger dans de telles activités rédactionnelles selon une orientation socio cognitive chez les apprenants du troisième cycle de l'école algérienne.

Nous visons précisément la pratique de « correction de l'écrit » effectuée dans la séance de « compte-rendu de l'expression écrite », édicté par les nouvelles réformes, mais souvent négligée par les enseignants pour des différentes raisons : des classes chargées d'effectif, les pratiques enseignantes sont toujours ancrées en la méthode traditionnelle...etc.

Notre travail s'inspire essentiellement des recherches en didactique de l'écrit qui s'intéresse aujourd'hui à l'analyse du processus révisionnel qui met l'accent sur la nécessité de la lecture-évaluation, la remédiation de la production écrite et qui propose aussi des stratégies permettent au l'apprenant- scripteur de réguler sa production et de réaliser progressivement un texte créatif et significatif.

Notre démarche centrale dans cette recherche est basée, d'une part, sur l'application de cette séance de compte-rendu d'expression écrite « dans une perspective coopérative constituée au sein de la classe, et en ciblant la dimension communicative de l'acte d'écriture ; une activité que nous ne la considérons pas seulement une accumulation des connaissances linguistique et savoir les combiner, mais l'écriture est une habilité qui s'acquière à long terme.

Pour améliorer ses capacités en tant que bon scripteur, l'apprenant doit apprendre à réviser/réécrire son propre texte en sachant que l'enseignant n'est pas le seul destinataire du texte. En effet, adresser sa production à autrui, pourrait créer une nouvelle conception de l'écriture chez lui et nouvelle motivation qui pourrait se concrétiser dans un contexte motivant et grâce à l'interaction avec ses pairs : « Les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté de la classe ou autres des interlocuteurs dans les conversations ou les mises en scène, des coéquipiers dans la réalisation de projets communs, des modèles à suivre pour les élèves moins avancés, des conseillers en cas de difficultés de toutes sortes, des concurrents parfois quand ils comparent leur progrès, mais surtout des partenaires à part entière dans l'entreprise de l'apprentissage de la langue et dans les activités quotidiennes de la classe.<sup>1</sup>

D'autre part, c'est suite aux entretiens que nous avons effectués auprès de quelques enseignants du secondaire, que nous avons rendu compte que la majorité des apprenants rencontrent d'immenses lacunes en expression écrite tant sur le plan linguistique que sur le plan discursif relatif aux différents types de textes abordés. En se référant de ces difficultés rencontrées par nos apprenants que nous nous sommes intéressés à une stratégie souvent considérée comme non bénéfique par les enseignants, le compte-rendu d'expression écrite,

---

<sup>1</sup> Omar Colombo, Faraco M., La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques, Lidil, 34, 2006, En ligne

qui constitue désormais un moment fort d'apprentissage de l'écrit en abandonnant l'idée rigide d'un programme au profit d'une démarche souple aux besoins immédiats des apprenants.

Dans cet horizon de recherche, nous nous interrogeons principalement sur : comment les enseignants conçoivent et pratiquent le compte-rendu des productions personnelles de leurs apprenants et comment font pour les rendre conscients et énonciatifs de chaque typologie textuelle étudiée ?

Comme nous nous intéressons à savoir quels sont les outils mis en disposition des apprenants pour les aider lors de la réécriture de leurs textes durant cette séance et en cherchant quelle approche est-elle adoptée par les enseignants : s'agit-il d'une démarche collective ou une démarche individuelle ?

A cette problématique, nous proposons les hypothèses suivantes afin d'y apporter des réponses et développer notre réflexion :

- Le compte-rendu d'expression écrite serait un moment privilégié de « rétroaction » bénéfique que ce soit pour l'enseignant comme pour l'apprenant.
- Les grilles de révision et les activités de réécriture aideraient les apprenants au cours du travail scriptural.
- La démarche coopérative motiverait les apprenants.

Notre intérêt s'est porté sur l'enseignement de l'écrit, en raison de notre courte expérience dans le domaine qui a révélé la nécessité de travail sur cette question, étant donné qu'un bon nombre d'enseignants du lycée travaillent cette activité sans la prendre en considération dans sa totalité, c'est-à-dire en prenant en considération tous les éléments communicatifs et discursifs dans l'évaluation des productions.

Partant du principe didactique qui dit : « apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réviser », nous avons penché sur ce sujet de recherche, dans le but de déclencher le désir d'écrire chez les apprenants de la 2AS, et créer une atmosphère favorisant. Pour cela, nous allons leur proposer une séance de correction sous la forme d'un atelier dans lequel ils seront appelés à réviser/réécrire un texte d'un pair à l'aide d'une grille de révision conçue pour le texte argumentatif.

Pour mener à bon escient notre travail de recherche, nous exposerons une littérature relative au domaine de l'écriture et sa correction en se référant à certains pionniers reconnus dans ce champ. Notre travail est réparti en quatre chapitres : les trois premiers théoriques et le quatrième est « pratique ». Dans les deux chapitres nous présenterons un aperçu historique concernant la place des activités d'écriture à travers les méthodes de didactiques des langues. Puis, nous parlerons de l'acte d'écriture et ses modèles psycho-cognitifs et surtout ceux qui mettent l'accent sur le processus révisionnel.

De surcroît, nous consacrerons le troisième chapitre pour le cadre conceptuel du compte-rendu de l'expression écrite : ses fondements théoriques, son utilité didactique, ainsi que ses outils de mise en œuvre.

Dans le quatrième chapitre, voué à notre expérimentation, il sera réservé dans un premier temps à la présentation des circonstances de la démarche, les instruments de mesure et la collecte des données. Dans un second temps, nous élaborons une conclusion générale en incluant un bilan bref de ce qui a été fait dans ce mémoire.



# CADRE THEORIQUE

# **CHAPITRE 1**

**Didactique du FLE et l'écrit.**



## **Introduction :**

L'Algérie est un pays historiquement plurilingue, ses langues ont été acquises suite à des échanges commerciaux, à des civilisations, ou à un conquêt colonial. Elles ont fini toutes par laisser des traces dans la langue devenu plus tard la langue majoritaire et identitaire des algériennes. C'est pour cela que la situation linguistique en Algérie est problématique, elle se caractérise par la coexistence conflictuelle de plusieurs langues qui sont :

- L'Arabe dialectal parlait par la majorité des algériennes et dont l'usage remonte au 13<sup>eme</sup> siècle.
- L'Arabe classique, langue du coran et de L'Islam, enseigné à l'école et présente dans les medias.
- Tamazirt parlé par une minorité ethnique : reconnu langue nationale à partir de 2002.
- Le français, langue de partage, présente dans le parler algérien et enseigner à l'école comme langue étrangère dès les troisièmes années primaire.
- En effet, actuellement, le parler dialectale est à mélange d'Arabe et de quelque mot ou expression en français. Par conséquent, en distingue :
  - Les francophones réelles.
  - Les francophones occasionnelles.
  - Les francophones passifs.

## **1. Didactique du FLE et l'écrit :**

### **1.1. Didactique du FLE en Algérie :**

L'enseignement de la littérature au lycée est un axe important dans l'enseignement du français langue étrangère, et le projet s'est considérablement développé ces dernières années avec l'influence des TICE et l'introduction d'une approche par compétence. La place et le rôle de cet enseignement ont été revus et redéfinis. De fait, le texte littéraire n'est jamais absent des bancs de l'école, et dans les trois niveaux de son existence, il constitue un pivot autour duquel se construit le FLE. Les textes littéraires ont longtemps été considérés comme un support privilégié pour l'apprentissage du français langue étrangère et son enseignement.

En conséquence de l'histoire coloniale, qui a duré 132 ans, la langue française a toujours été présente en Algérie parallèlement aux autres langues maternelles ainsi que l'arabe classique. Cette langue a donc été, en quelque sorte, imposée. Elle était enseignée aux Algériens depuis l'époque coloniale où elle avait le statut d'une langue native. Après l'indépendance, ce statut s'est transformé en « langue étrangère ». Elle devient alors une langue d'enseignement, on lui accorde plus d'intérêt.

La langue française est intégrée dans le système scolaire algérien et touche tous les niveaux d'enseignement (primaire, moyen, secondaire). A l'université, elle représente la langue d'étude pour la majorité des filières scientifiques. D'une année à une autre, les réformes se succèdent dans le but d'améliorer l'enseignement / apprentissage du français. Cependant, depuis les réformes de 1976, qui ont instauré et généralisé l'usage de l'arabe, l'enseignement / apprentissage de FLE en Algérie n'a pas eu les résultats espérés. Cependant, il convient de préciser que ce n'est pas la seule explication. En effet, les raisons de ce recul sont multiples en dépit des efforts fournis par l'école algérienne pour promouvoir l'enseignement / apprentissage de FLE dans notre pays. Nous citons parmi ces raisons l'application aveugle des méthodes d'enseignement, conçus ailleurs, qui ne sont pas compatible avec la réalité algérienne.

Louise Dabène<sup>2</sup> écrit sur sujet : « On commence à s'apercevoir (...) que les transferts de méthodologies d'un contexte pédagogique à un autre se heurtent à des obstacles d'ordre cultural autant que linguistique, difficultés essentiellement dues à la méconnaissance des univers dans lesquels celles-ci sont appelées à s'insères »

Aussi en raison de l'image du français dans notre société, langue de nombreux colons algériens. Cependant, et paradoxalement, en raison de l'histoire de la connexion de l'Algérie avec la France, le français n'a jamais été considéré comme une langue étrangère comme les autres langues étrangères (anglais ou autres langues étrangères).Le décret portant organisation de l'enseignement et de la formation, entré en vigueur le 16 avril 1976, a donné à l'enseignement du français trois objectifs : l'accès à des documents simples en FLE. Connaissance des civilisations étrangères. Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples de divers pays. De manière pragmatique, le deuxième cycle du plan français (comme le montre la révision officielle de 1998) vise à construire des capacités générales ouvertes aux autres, et à obtenir un niveau de seuil linguistique (qu'il convient de définir) est irréversible.

Grace à nos études de spécialité de la didactique du FLE qui ont duré deux ans, on constate que la didactique des langues étrangère est une discipline qui fait appel à des sciences de références.

La didactique du FLE, également appelée didactique des langues et des cultures, est une discipline carrefour empruntant à maintes disciplines-ressources : sciences sociales, humaines

---

<sup>2</sup> Auteur, et membre fondateur de L'ACDELE.

et de la communication, sciences du langage, sciences psychologiques, sciences de l'éducation. L'ensemble des sciences humaines et sociales (SHS) est ainsi mis à contribution.

La didactique du F.L.E « se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifique concernés<sup>3</sup>. Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'un didactique spécifique.

En outre « la didactique du français comme langue étrangère a aussi connu des développements, originaux par rapport aux autres disciplines à cause de la spécificité des publics apprenants non-natif (...) ». <sup>4</sup>

En effet, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et langue seconde (FLS) couvre tous les domaines où le français n'est pas une langue maternelle. Il convient aux étudiants qui ont l'intention d'utiliser le français comme langue étrangère, langue seconde ou langue d'enseignement scolaire.

## **1.2. Didactique de l'écrit :**

Dans les contenus à enseigner, les institutions scolaires accordent une place privilégiée à l'écrit qui demeure un facteur de réussite dans la vie socioprofessionnelle.

Jean-Pierre Cuq<sup>5</sup>, dans son dictionnaire de didactique, définit le mot (écrit) comme étant : (Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue)

La didactique de l'écrit désigne un champ de préoccupations hétérogènes et n'atteint pas les résultats escomptés en termes de savoir-faire. Ce dernier constitue un domaine d'étude et d'applications dont les spécificités concernent les différents composants constitutifs de tout ce qui est lié à la scripturale : le sujet lisant /écrivain, le texte et le contexte. « L'écrit c'est la langue, le code ». <sup>6</sup> Cela peut être bénéfique pour mettre en évidence les règles grammaticales de texte écrit.

---

<sup>3</sup> Colloque de l'association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, Acedle, 2007, p.69

<sup>4</sup> CUQ. J. Pierre. Dictionnaire de didactique du français langues étrangères et seconde, éd. Asdifle, Paris, 2003, P.6

<sup>5</sup> Linguiste et didacticien.

<sup>6</sup> Moirand Sophie, Situations d'écrit, compréhension/ production en français langue étrangère, CLE internationale, Paris, 1979, p. 08

En résumé, la didactique est donc « la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactique ».<sup>7</sup>

### 1.3. L'expression écrite :

Les activités d'écritures proposées en 3 as constituent une situation d'échec pour les apprenants. Les programmes proposent une panoplie d'approches didactique, mais laquelle conviendrait le mieux ?

Afin de remédier, il faudrait une préparation préalable des apprenants en travaillant avec eux la structure du texte, identifier les unités de signification de chaque type de texte et étudier le code linguistique qui correspond aux processus cognitifs d'écriture dont la planification et la révision du texte. L'objectif est le permettre aux apprenants de dépasser cette situation d'échec pour laquelle nous proposerons avec réserve certaines stratégies permettant à l'apprenant à mieux rédiger un écrit.

### 1.4. Les types de texte :

- a) **Le texte narratif** : Il raconte un fait, un évènement en situant son déroulement dans le temps et dans l'espace. Il en retrace les étapes et en fixe la durée. Le texte narratif est souvent entrecoupé de passages descriptifs, explicatifs ou argumentatifs.

➤ **Ses caractéristiques :**

- Les temps du récit : le passé simple de narration, l'imparfait et le présent de narration.
- Les indicateurs (repères) temporels : (puis, soudain, la veille, plus tard...) et spatiaux : (là, à cet endroit...).
- Emploi de verbes d'action : (courir, venir, passer...).
- Aspects énonciatifs : étude du point de vue ou la focalisation-présence du narrateur (pronoms, modalisateurs).

- b) **Le texte descriptif** : Il s'efforce par les mots d'évoquer une réalité que le lecteur ne voit pas mais qu'il peut imaginer. Il renseigne, sur un espace, sur un physique (portrait) et peut traduire les impressions ressenties par le descripteur (description subjective).

➤ **Ses caractéristiques :**

- -Le temps de la description : imparfait ou le présent de l'indicatif.
- -Des repères spatiaux pour localiser et donner des informations sur les lieux.

---

<sup>7</sup> Reuter, 2011, p36

- Des caractéristiques : des adjectifs, des comparaisons, des métaphores....

c) **Le texte argumentatif** : Le texte argumentatif à plusieurs thèses : Il vise à convaincre de la justesse d'une idée, d'une pensée, d'un avis en s'appuyant sur des arguments et des exemples qui ont une valeur de preuves. On s'appelle « argumentateur » celui qui argumente et « argumenté » le destinataire de l'argumentation. L'idée défendue ou combattue s'appelle la thèse.

❖ **Ses caractéristiques :**

- Le présent de l'indicatif ayant l'une des valeurs suivantes : vérité générale, d'actualité, présent atemporel (ou intemporel).
- Des termes d'articulations (mots des liaisons/ connecteurs logiques) pour marquer les liens logiques entre les thèses, les arguments et les exemples : mais, donc, parce que, puisque...
- L'utilisation d'un vocabulaire abstrait.
- L'utilisation des procédés de persuasion (conviction) : le lexique appréciatif, les marques de l'énonciation, les figures rhétoriques et stylistiques...

d) **Le texte explicatif** : Il est considéré comme le niveau supérieur du texte informatif, il prépare l'argumentation et cherche à informer, à expliquer et à rendre plus clair un sujet que le lecteur ou l'interlocuteur est censé ignorer. Il a une fonction pédagogique.

❖ **Ses caractéristiques :**

- Le présent de l'indicatif.
- Des termes d'articulation du discours pour marquer les étapes de l'explication (d'abord, ensuite...)

e) **Le texte injonctif** : Il pousse à l'action, à faire appliquer des consignes. Il implique parfois l'ordre ou l'interdiction. On le trouve surtout dans les modes d'emploi, dans les recettes de cuisine...

❖ **Ses caractéristiques :**

- L'impératif, l'infinitif, le futur et le subjonctif ayant une valeur injonctive.
- Les références à la 2<sup>ème</sup> personne n'est nombreuses.

f) **Le texte expressif** : Il exprime des sentiments et des émotions comme les textes d'analyses psychologiques accompagnés d'effusion lyrique.

❖ **Ses caractéristiques :**

- Le présent d'actualité.
- Les indices de la première et la deuxième personne.
- Les types de phrases : exclamatif, interrogatif, injonctif.
- L'utilisation de procédés rhétoriques d'amplification (l'hyperbole, la gradation, la litote...)

**g) Le texte informatif :** Il a pour objectif de renseigner, de communiquer des connaissances sur un sujet donné. On trouve ce type dans les ouvrages scientifiques, une encyclopédie, un manuel scolaire, un guide touristique.

Le texte est rarement littéraire.

❖ **Ses caractéristiques :**

- Absence d'indice de la personne.
- Une typographie mettant une valeur des définitions, des lexiques spécialisés.
- Des articulations/ connecteurs logiques, ce type chronologique : d'abord, ensuite...
- Un vocabulaire concret.

## **5. La compétence scripturale :**

### **5.1. Qu'est-ce que l'écrit :**

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'acte d'écrire occupe une place très importante par rapport à l'oral ; il a une grande valeur dans tout acte de communication parce que nous écrivons pour communiquer, pour transmettre nos idées, nos sentiments,...

Avec les nouvelles méthodes et les approches récente, nous enseignons les langues pour apprendre aux élèves les compétences de communication à l'oral et à l'écrit.

Considérant l'écrit comme une démarche cruciale dans le processus d'apprentissage, J.P. Cuq définit cette notion comme « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »<sup>8</sup>. Autrement dit, l'écrit est la transformation de ce que nous parlons(l'oral) sur un support papier représenté sous forme de lettres, de signes, c'est-à-dire que nous transformons un message sonore (écouté) en un

---

<sup>8</sup> CUQ, op.cit.p78 ; 79

message écrit sur un papier et ce, en concrétisant nos pensées, nos désirs et nos émotions. Selon Claudette Coronaire et Patricia Raymond, cette tâche n'est pas facile à accomplir.

## **5.2. La compétence de l'écrit :**

L'écrit est une activité complexe à apprendre. L'approche par compétence accorde une place importante à l'écrit et à l'oral. L'objectif principal de cette approche est de développer les compétences scripturales de l'élève sans négliger l'oral pour qu'il puisse communiquer.

Dans le processus d'apprentissage d'une langue, la compétence scripturale est un élément majeur car elle regroupe les informations acquises, le savoir-faire, etc.

Le groupe DIEPE affirme que : « la compétence scriptural se définit comme une accumulation de savoir-faire, de connaissance et d'attitude qui tendent vers la production d'un texte écrit »

L'écriture a pour but de permettre à l'apprenant de s'exprimer librement, communiquer dans des situations de communication, de transmettre sa culture, sa pensée et aussi améliorer ses compétences scripturales, communicationnelles, etc.

## **5.3. Les composants de la compétence scripturale :**

Cette tâche se réalise en s'appuyant sur les trois composantes de la compétence scripturale :

### **5.3.1. La mémoire :**

Elle se compose en deux catégories : l'une c'est la mémoire à long terme (**LTM**) qui aide l'apprenant à mobiliser ses prérequis, la deuxième est la mémoire à court terme (**MCT**) qui est responsable de stockage des informations de courte durée.

### **5.3.2. L'environnement de la tâche :**

Il concerne tous les éléments et les facteurs qui peuvent influencer performance du scripteur (l'élève).

### **5.3.3. Le processus rédactionnel :**

Il se subdivise un trois étapes essentielles pour la rédaction à savoir : la planification, la mise en texte et la révision.

## **6. L'écrit en classe de 3 AS :**

### **6.1. Objectif de l'enseignement/apprentissage de L'écrit :**

#### **6.1.1. Définition de l'enseignement :**

La philosophie de l'éducation puis le courant Anglo-Saxon de l'étude de l'enseignement (study of teaching) ont depuis longtemps travaillé sur la notion d'activité d'enseignement. Plus récemment, les champs de recherche de la psychologie du développement et de l'éthologie ont recueilli un ensemble de données sur cette activité, en s'éloignant de l'enseignement en milieu strictement scolaire.

Dans cette note de synthèse, nous recensons les différentes définitions de l'activité d'enseignement issues de ces différents champs de recherche et proposons une liste plus précise des conditions nécessaires et suffisantes pour qu'il y ait enseignement. Tour à tour, les notions de langage, d'intentionnalités, d'attribution de buts ou de croyances, de coopération, d'évaluation en direct et d'aménagement et l'environnement d'apprentissage sont examinées, ainsi que leur rôle dans l'activité d'enseignement.

Enfin, une synthèse des définitions recensées conduit à une définition plus précise de cette dernière.<sup>9</sup>

#### **6.1.2. Définition de l'apprentissage :**

L'apprentissage consiste à acquérir de connaissances, de compétences, et de valeurs culturelles, par l'observation, l'initiation, l'essai, la répétition et la présentation. Il s'occupe tout en le complément à l'enseignement général, dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé un apprenant.

Donc, l'apprentissage est un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de ce lui-même des savoirs pour penser à agir. (Beillert 1998).

---

<sup>9</sup> Philippe Dessus, Revue Française de pédagogie. Recherche en éducation, 139-158-2008).



## 6.2. Evaluation de l'expression écrite :

Il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrite sans évaluation, c'est ce qu'affirme Michel Pendanx : « Un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autre terme on vise à mesurer la distances entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés ». <sup>10</sup>

Mais quelle évaluation ? On peut envisager une évaluation diagnostic au début de séquence, elle permet à l'enseignant de s'appuyer sur ce que les apprenants savent faire déjà et déterminer les besoins. Une évaluation formative a pour but de renseigner l'enseignant et les apprenants sur le progrès accompli à la fin de séquence, l'enseignant organise une évaluation sommative sur une activité qui fait la synthèse des acquis de la séquence.

B. Evanne déclare que : « Aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, c'est donc lui permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale ». <sup>11</sup>

En ce sens l'évaluation des écrits qui est le domaine occlusif de l'enseignant généralement il se base sur les critères que nous allons énumérer lors de son évaluation des productions écrites des apprenants :

- ❖ Le point de vue morphosyntaxique :

Concerne l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison et orthographe).

- ❖ Le point de vue sémantique :

On peut entendre par là, le non contradiction entre les informations, il porte même sur la relation entre les signes et leurs référents.

- ❖ L'aspect matériel :

Il porte sur la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphe, la ponctuation. Ceux-ci sont un atout indispensable qui guide le lecteur.

---

<sup>10</sup> PENDANX, Michel, Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris, 1994, p. 48

<sup>11</sup> Evanne.B, lire et écrire des apprentissages, Armand colin-bordas, Paris, 1993, p, 61

# **CHAPITRE 2**

## **La pédagogie de projet.**

## **Introduction :**

Dans ce chapitre, on présentera le principe spécifique de la pédagogie du projet, et la méthodologie du travail en classe de langue avec cette approche. Et afin de répondre aux questions posées initialement, on cherchera à confirmer les hypothèses suivantes :

- La pédagogie du projet peut être à outil de motivation pour l'apprenant.
- La pédagogie du projet peut permettre d'intégrer l'apprenant dans un groupe de travail.
- La pédagogie du projet peut rendre l'apprenant actif dans la réalisation d'une séquence d'apprentissage quelconque.

La pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation :

- D'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions.
- De rechercher les moyens d'y répondre.
- De planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre.<sup>12</sup>

### **1. L'origine du projet**

Largement emprunté au Réseau Ecole et nature (1997), p.31

Il peut venir :

- D'une opportunité ou d'un événement d'origine externe ;
  - Fiche projets interscolaires.
  - Fiche Cigognes sans frontières.
- D'un événement provoqué par l'enseignant ;
  - Phases d'immersion
- D'un projet plus large dans lequel l'école est engagée.
- D'une information apportée par un membre du groupe et qui suscite un intérêt collectif.
- Fiche Déracinement : Exposition.
- De l'invitation d'un lieu nouveau dans lequel vous arrivez.

---

<sup>12</sup> Réseau école et nature 1997 ; p18.

- Fiche Hyper paysages

## **1.2. Les 7 phases de la démarche :**

(Complété à partir de Réseau Ecole et Nature (1997), p.28-29)

1. Exprimer ses représentations.
2. S'éveiller.
3. Définir ensemble le projet (finalités, objectifs, produits).
4. Mettre en œuvre le projet (inventaire des ressources et des contraintes, plans d'action, analyse des obstacles prévisibles, détermination des méthodes et technique, planification dans le temps)
5. Agir et participer
6. Transmettre (communication sociale)
7. Evaluer (les résultats et les processus)

Exemples : les fiches Déracinement et Hyper paysages présentent de manière détaillé tout le déroulement d'un projet.

D'autres façons de structurer la démarche existent, tout en étant assez analogues.<sup>13</sup>

## **1.3. Définition de projet :**

C'est un ensemble d'actions que nous souhaitons entreprendre, pour atteindre un but, une ébauche, mais pas encore une réalisation.

## **2. L'approche par compétence :**

### **2.1. Définition de compétence :**

C'est un ensemble de connaissance / savoirs (correspondant aux contenus des programmes).

Savoir-faire (correspondant à des comportements traduits dans les programmes en objectifs d'apprentissage). Organisés en schèmes opératoires et s'articule en capacité.

---

<sup>13</sup> cfr. Le travail en projet, de S. FRANCOEUR BELLAVANCE).

Selon S.MOIRAND<sup>14</sup>

La compétence de communication comporte quatre composantes :

- Composante linguistique.
  - Composante discursive ou textuelle.
  - Composante référentielle.
  - Composante socioculturelle.
- Avec la compétence d'apprentissage.

But	Définition	Qualités
-Vice la formation (non seulement une transmission de connaissances)	<p>-(nécessite de réinvestir la matière apprise)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Savoir-faire.</li><li>• Savoir-mobiliser (savoir appliquer les connaissances au moment opportun).</li><li>• Capacité de faire quelque chose, à agir efficacement.</li><li>• Habileté psycho-sensori-motrice.</li><li>• Comportement socio-affectif.</li><li>• Capacité de prendre des décisions et de résoudre des problèmes.</li><li>• Capacité de faire face à des familles de tâches et des situations faisant appel à des notions, procédures, méthodes, techniques, etc.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mesurable.</li><li>• Se manifeste dans l'action.</li><li>• Nécessite un processus d'acquisition, d'organisation et d'intégration.</li><li>• Fonctionnelle (non seulement disciplinaire)</li><li>• Systémique (non seulement sectorielle)</li><li>• Intégrée (moins fragmentée)</li></ul>

## 2.2. Caractéristiques d'une compétence :

- ❖ Mobilisation d'un ensemble de ressources : connaissances, savoirs-d'expérience, schèmes, automatismes, capacités, savoir-faire.

<sup>14</sup> Est un linguiste français, professeur des universités en sciences du langage à l'Université de Paris.

- ❖ Caractère finalisé : réinvestissement des ressources dans de nouvelles activités globales en contexte.
- ❖ Lien à une famille de situations : variétés de contenus.
- ❖ Caractère souvent disciplinaire : la compétence est définie à travers une catégorie de situation correspondant à des problèmes spécifiques liés à la discipline.  
NB : certaines compétences ont un caractère transdisciplinaire.
- ❖ Evaluabilité : la compétence se mesure à la qualité de l'exécution de la tâche et à la qualité du résultat.

### **2.3. Les implications de l'approche par compétences :**

- ✓ Le plan de la formation part du global (projet) pour aller vers le détail (contenus)
- ✓ Démarche analytique : décomposition de la compétence en ses constituants (connaissances déclaratives et procédurales)

Introduction de tâches complexes (situations problèmes) pour la réalisation d'une production qui fait sortir l'élève de cadre scolaire.

### **2.4. Les perspectives :**

- ✓ Relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école.
- ✓ Agir, c'est affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier.
- ✓ Les savoirs doivent être disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment (la compétence se réalise dans l'action, elle ne lui préexiste pas)

Transforme des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions.

### **2.5. Pratiques pédagogiques favorisent le développement des compétences:**

On reconnaît que l'approche par les compétences implique des impacts pédagogiques :

- Prendre en considération les intentions éducatives du programme. Le profil de sortie
- Centrer l'intervention pédagogique sur l'atteint de résultats attendus, sans négliger les contenus qui doivent s'inscrire dans une perspective différente.
- Privilégier les activités d'apprentissage de l'élève ; contribuer ou développer des attitudes (rigueur, créativité, autonomie...)
- Placer l'élève dans des situations les plus « contextualisées » les plus authentiques et les plus variées possibles.
- Développer des habilités cognitives de niveau supérieur (jugement critique, prise de décision, évaluation, autoévaluation...) ainsi que des habilités métacognitives.

## 2.6. La définition de l'approche par compétence :

Depuis 2003, l'école algérienne adopte l'approche par compétences comme principe organisant et structurant les nouveaux programmes, mais cette dernière devrait s'accompagner d'une façon différente d'enseigner et d'organiser les relations en classe. Une forte curiosité nous anime pour savoir comment les pratiques enseignantes du français langue étrangère en Algérie évoluent dans ce nouveau contexte.

Dans le processus d'enseignement apprentissage, l'approche par compétence permet à l'élève d'acquérir les compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans sa vie quotidienne.

L'approche par compétence met l'accent sur tous ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement.

- ❖ Pour Ketele L'APC <sup>15</sup> « chercher à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème e appartenant à une famille de situation ». Cette méthode permet aux apprenants de partager, communiquer et coopérer les uns avec les autres pendant le processus d'apprentissage. Par conséquent, APC est dans le même paradigme que le cadre car les savoir / savoir-faire / savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'approche par compétence semble faire partie d'un nouveau paradigme d'enseignement qui vise à réinvestir les connaissances dans la vie réelle pour les rendre significatives, mais ce n'est pas sans défauts. En effet, il a été critiqué, en particulier la version améliorée de la pédagogie comme cible. En fait, même si la méthode par compétences remplit et fait face aux critiques de la pédagogie de la cible, elle montre toujours l'influence du PPO. Ce que reconnaît Roegiers <sup>16</sup> en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ».

---

<sup>15</sup> Docteur et psychopédagogue, chercheur et professeur émérite de l'Université catholique de Louvain.

<sup>16</sup> Ingénieur et docteur en sciences de l'éducation, il est professeur à l'Université catholique de Louvain.

Enseignement interdisciplinaire / coopération entre enseignants de matières, la différence est énorme, car le CPA nécessite des enseignants bien formés qui doivent être en mesure de fournir un soutien sans retarder les efforts des élèves.

Enfin, selon Nguyen et Blais<sup>17</sup>, « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche (...) constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula (...). En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

## **2.7. Les implications de l'approche par compétences :**

- Le plan de la formation part du global (projet) pour aller vers le détail (contenus).
- Démarche analytique.

## **3. Le travail collaboratif :**

La notion de travail collaboratif désigne aujourd'hui un travail qui n'est plus fondée sur l'organisation hiérarchisée traditionnelle, et plus spécifiquement un nouveau mode de travail (éventuellement intégré dans un modèle économique de production) où collaborent de nombreuses personnes grâce aux technologies de l'information et de la communication. Les outils nouveaux permettent de maximiser la créativité et l'efficacité d'un groupe associé à des projets d'envergure même si elles sont très dispersées dans l'espace et le temps.

### **3.1. Le travail coopératif :**

Le travail coopératif peut être défini comme une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches. Chacune de ces sous-tâches est

ensuite affectée à un acteur, soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteur sont équivalents, soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun. (Cerisier, « environnements d'apprentissages collectifs en réseaux » 1999). Autrement dites, il s'agit d'une division rationalisée (négociée) d'une tâche en action qui sera réparties (attribuées) entre acteur agissant de façon autonome.

---

<sup>17</sup> Département de Médecine-faculté de médecine-Université de Montréal.  
Département d'administration et fondement de l'éducation-faculté des sciences de l'éducation-Université de Montréal.



De ce fait, le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise. Chaque impliquant sait ainsi ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange ou partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel. A la fin, le travail de chacun est réuni pour créer un objet unique de travail. En d'autres termes, c'est la succession progressive et coordonnée des actions de chacun qui permet de remplir l'objectif fixé. De cette manière, la responsabilité de chacun est ainsi engagée sur la seule réalisation des tâches qui leur sont propres.

### Coopératif : les tâches sont réparties selon les compétences de chacun

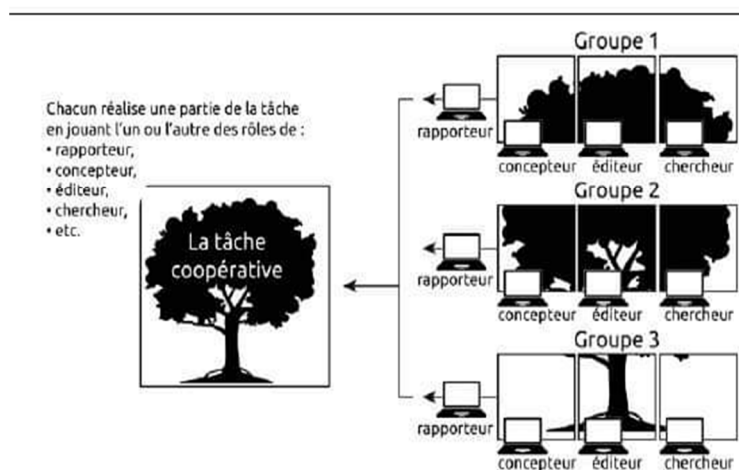


Figure 1 : Le travail coopératif (Source : Henri et Lundgren-Cayrol, 2001)<sup>18</sup>

### 3.2. Le travail collaboratif :

La distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif peut s'effectuer en différenciant les relations existantes entre les membres du groupe (obligation ou liberté), la responsabilité engagée ou non de chacun par rapport aux actions (responsabilité déléguée au coordinateur ou constamment partagée), la capacité de chacun à influencer sur la définition et la succession des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe.

Le travail collaboratif ne relève pas d'une répartition a priori des rôles. La collaboration s'entend en fait par une situation de travail collectif où tâches et buts sont communs. Chacun des membres du groupe travaille ainsi sur les mêmes points. Il va en effet plutôt s'agir ici de

<sup>18</sup> Source : Henri et Lundgren-Cayrol, 2001)

fusionner les contributions individuelles dans l'action. La responsabilité est donc ici collective et incombe au groupe en tant que totalité. Ce mode de travail collectif engage par conséquent une communication régulière entre les membres du groupe et une connaissance précise de la progression de l'action collective. Les interactions interpersonnelles sont donc permanentes afin d'assurer une cohérence globale, condition nécessaire de l'efficacité de l'action et donc de l'atteinte de l'objectif fixé.

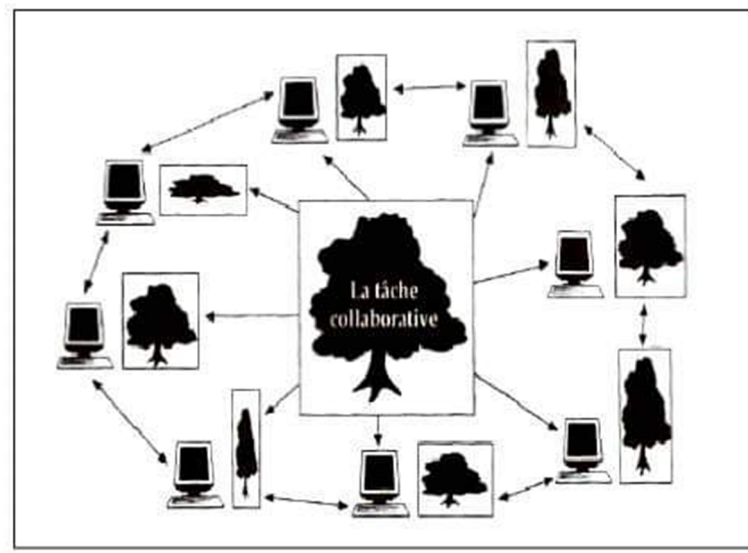


Figure 2 : Le travail collaboratif (Source : Henri et Lundgren-Cayrol, 2001)<sup>19</sup>

La collaboration dans le cadre d'un travail collectif est donc une modalité d'action qui va au-delà de l'action individuelle en s'inscrivant explicitement dans une dynamique d'action collective. On dit en effet qu'il y a collaboration quand un groupe organisé d'acteurs oriente et négocie ses interactions collectives vers une finalité dont chacun sait qu'elle ne pourrait être atteinte par un seul acteur. Les apports individuels n'ont donc de sens que par leur intégration leur fusion à tous les autres et non par leur seule juxtaposition. Autrement dit, il s'agit pour chaque acteur d'un projet d'alimenter ses contributions individuelles par celles des autres. Le coordonné pour effectuer une même tâche, résoudre ensemble un même problème.

Le travail collaboratif nécessite ainsi des membres d'une équipe une plus forte interactivité et requiert plus de motivation et de confiance interpersonnelle. Le facteur humain (confiance, motivation, solidarité, respect, etc.) devenant central dans ce mode de travail collectif, il peut être parfois plus difficile à mettre en œuvre que dans le cadre d'un travail coopératif. Cela

<sup>19</sup> Source : Henri et Lundgren-Cayrol, 2001)

étant dit, ce mode d'action collaboratif laisse à penser qu'il permet d'atteindre de meilleures performances en termes de réactivité, d'adaptation à l'inattendu ou encore d'utilisation optimisée des moyens mis à disposition. Par ailleurs, cette capacité d'un groupe à valoriser son capital humain participe d'une intelligence collective. En ce sens, le travail collaboratif incite l'individu à mener des activités orientées vers les autres (attention, reformulation, négociation) pour contribuer à un résultat collectif qui est autre chose que la somme des résultats individuels. Une part du succès de la collaboration tiendra notamment à la construction d'une compréhension commune (cf. conscience de groupe) autour des activités menées et donc de connaissance partagées issues des contributions de chacun des membres de l'équipe projet.

**Conclusion :**

La pédagogie du projet permet aux apprenants d'imaginer une situation de travail en classe proche d'une situation réelle au futur. Dans cette situation, tous les éléments indispensables centrés clair, par exemple, l'équipe, le chef, le sujet, le plan et le matériel disponible pour réaliser les obstacles d'apprentissages d'une séquence très précise.

# **CHAPITRE 3**

**Le compte rendu critique.**

## **Introduction :**

Pour avoir une idée claire sur le fonctionnement de la séance de compte rendu d'expression écrite et ses mécanismes appropriés, nous exposerons d'une manière brève le statut de l'écriture et sa remédiation dans le cadre de projet didactique en abordant les notions clés qui peuvent nous aider dans notre tendance de conceptualiser la démarche du C.R d'expression écrite. Parmi ces notions clairement citées dans les différents documents officiels de l'enseignement de français concernant l'écrit on trouve : l'erreur, l'évaluation formative, la révision, les grilles...etc. Dans ce chapitre nous essayons de donner une explication succincte de ces concepts inspirés par les travaux des spécialistes de la didactique de l'écrit et aussi présenter un aperçu bref de différentes techniques de son évaluation.

### **1. Définition de compte rendu :**

Il n'existe pas une façon unique de faire la critique d'une œuvre : il appartient à chacun de juger ce qui mérite qu'on s'y arrête, en fonction des critères retenus ou imposés. Pour que l'évaluation atteigne son objectif, il faut la faire précéder ou l'accompagner d'un compte rendu mais concis. L'évaluation doit porter sur le fond la forme de l'œuvre. La critique doit en faire ressortir les points forts et les points faibles.

Pour réussir le compte rendu critique d'un document il faut bien comprendre son sens et sa portée, le situer dans son contexte, présenter avec clarté et cohérence une critique interne et une critique externe.

La critique doit être honnête et correspondre à des critères reconnus. En générale, on fait porter le jugement sur...

- La clarté et la valeur de l'idée principale.
- Le cadre global d'explications (la théorie) et sur la problématique de l'auteur (c'est-à-dire sa manière de poser le problème, le paradigme retenu)
- La clarté et la qualité des idées secondaires.
- La rigueur de la méthodologie et de l'argumentation.
- La pertinence des exemples et des illustrations.
- La cohérence et l'organisation du texte.
- Le style, le ton, la qualité de la langue.

### **1.2. Comprendre le document :**

Pour comprendre un document qu'on doit critiquer, il faut d'abord reconnaître la pensée et l'intention de l'auteur, puis tenir compte du style et du ton employé, distinguer l'essentiel de l'accessoire, ne pas confondre les principes en cause avec les illustrations ou les anecdotes, dégager la réflexion et l'intention démonstrative.

Connaître le contexte dans lequel l'auteur s'est exprimé facilite la compréhension du texte à critiquer.

### **1.3. Le situer dans son contexte :**

Pour situer le contexte du document à critiquer, il faut d'abord posséder des renseignements sur son auteur, les courants intellectuels et les milieux culturels, sociaux ou politiques dans lesquels il évolue. Il faut ensuite savoir à qui il s'adresse à travers le document sous étude : au grand public, à des intellectuels provenant de milieux variés à des experts ? Pour que la critique soit honnête, il faut tenir compte de ce contexte : on ne reproche pas à un texte qui s'adresse au grand public de ne pas entrer dans des considérations détaillées que seuls des experts pourraient comprendre ou apprécier.

### **2. La critique interne :**

La critique interne fait largement abstraction du contexte dans lequel l'œuvre a été produite ; elle ne porte que sur la forme qui véhicule le contenu : la cohérence et la logique de l'ouvrage, l'attitude des idées à retenir l'attention, la rigueur de l'argumentation, le choix des idées exposées, la forme et le style.

Ainsi, on peut se poser les questions suivantes :

- Les problèmes que l'auteur expose sont-ils formulés clairement ou vaguement ? Appuie-t-il ses arguments à l'aide de statistiques, de données subjectives (impressions personnelles) ou vérifiables (enquêtes, sondages, témoignages, statistiques expertises, etc...) ?
- Existe-t-il des liens logiques entre les problèmes que l'auteur expose, la manière dont il les explique et les solutions qu'il met de l'avant ?
- La solution ou la conclusion (selon le cas) découle-t-elle logiquement des arguments exposés ?
- Les propositions de l'auteur sont-elles réalisables ? à quelles conditions ?
- Le sens donné aux termes est-il le même tout au long de l'ouvrage ?
- La présentation matérielle répond-elle aux normes généralement acceptées ?

### **3. La critique externe :**

La critique externe porte davantage sur l'œuvre dans son contexte social, littéraire, idéologique ou scientifique (théorique, méthodologique). On cherche alors à mesurer l'apport du texte à l'avancement d'une idée, d'un thème, d'une discipline scientifique ou à l'expression d'un courant littéraire. On doit évaluer son originalité, sa pertinence (actualité) et son intérêt, son importance.

C'est un exercice relativement difficile, car il exige une bonne connaissance de l'auteur étudié, du contexte dans lequel il a produit son œuvre, etc. Il est donc important de résister à la tentation de reprocher quelque chose à l'auteur en oubliant le contexte dans lequel il écrivait ou de se méprendre sur l'impact d'une œuvre dans un contexte donné...

Pour mener à bien sa critique externe, il est utile de...

- Recourir à d'autres auteurs de la même époque ultérieure qui abordent le même thème ou un thème apparenté.
- Faire appel à d'autres données, à d'autres faits que ceux mentionnés par l'auteur.

Rédiger le compte rendu...

Le compte rendu critique doit être clair, cohérent et honnête. Ceci n'est possible que s'il est bâti autour de l'idée directrice du document original situé dans son contexte et évalué jusque dans ses détails significatifs à partir de critères explicites.

Avant de commencer à rédiger le compte rendu, il faut choisir parmi trois grandes approches :

- La présentation distincte d'un compte rendu suivi d'une critique de l'œuvre on recommande souvent cette approche aux débutants.
- Un compte rendu critique qui intègre compte rendu et critique. Cette approche exige beaucoup plus de maîtrise du sujet.
- Une recension destinée à une publication, en particulier une revue scientifique la recension obéit à des conventions particulières qui varient selon la publication. Dans tous les cas, on doit commencer un présentant en introduction l'auteur, ses objectifs (cadre et origines de l'œuvre, public visé), y compris, le cas échéant, sa problématique et ses hypothèses. Dans tous les cas aussi, on doit terminer par un court paragraphe faisant ressortir l'intérêt général de l'œuvre, ses principaux mérites et ses principales faiblesses.

#### **4. Directives pratiques :**

Du point de vue pratique, la rédaction d'un bon compte rendu critique exige de savoir lire le texte, bâtir un schéma et soigner la présentation du compte rendu.

Etape 1 : lire

- Lire globalement le texte afin d'en saisir les idées principales. Après la lecture complète du texte, on devrait être en mesure de dégager le ou les thèmes soulevés par l'auteur, son intention, c'est-à-dire ce qu'il cherche à démontrer, à expliquer ou encore à dénoncer, ainsi que son point de vue sur la question abordée dans le texte.
- Procéder à une relecture avec un crayon en main. Tout en prenant connaissance du texte, il faut se poser ces questions qui guideront la lecture.
- De quoi s'agit-il ?
- Quel est le problème posé ?
- Quelles sont les idées principales de l'auteur ?
- Quelles sont ses idées secondaires ?
- Quelles solutions l'auteur propose-t-il ?
- Quelle est l'idée principale de chaque partie ?
- Quelles sont les idées secondaires ?
- Identifier les mots clés ainsi que les phrases qui développent une idée importante, soit en les transcrivant, soit en les marquant (si on possède un exemplaire du

document-on évite naturellement de marquer pas les documents empruntés à une bibliothèque, un professeur ou autre personne à moins qu'on en ait expressément reçu la permission).

- Encadrer les idées importantes, les paragraphes significatifs en relation avec la série de questions mentionnées plus haut.
- Regrouper les paragraphes ou l'auteur traite d'un même point et les numéroter.
- Prêter attention aux mots de liaison (prépositions et locutions prépositives, conjonctions et locutions conjonctives) puisqu'ils pourraient aider à mieux comprendre l'articulation du texte.

### Etape 2 : schématiser

Cette première étape franchie, il convient maintenant de bâtir le schéma du compte rendu, c'est-à-dire, d'une part, rendre compte du contenu de l'ouvrage et, d'autre part, d'en faire la critique interne et la critique externe.

En pratique, pour ne rien oublier, on reproduit d'abord le plan de l'argumentation dépouillée de tout élément superflu :

- Les objectifs de l'auteur, y compris, le cas échéant, sa problématique et ses hypothèses.
- Les idées principales et les idées secondaires de chaque partie, en particulier, s'il s'agit d'un texte scientifique, le raisonnement il est arguments de l'auteur.

Ensuite, on fait une critique interne détaillée de l'ouvrage. Puis, on en fait une critique externe aussi approfondie que possible, compte tenu des ressources disponibles (connaissances personnelles, temps, documentation accessible en bibliothèque ou sur internet, etc..).

Enfin, on porte un jugement d'ensemble sur les principaux mérites et les principales faiblesses de document critique.

### Etape 3 : rédiger

- Un compte rendu commence toujours en donnant la référence complète et exacte du document critiqué.
- On rédige un compte rendu à la troisième personne, sous forme de texte suivi, en utilisant au besoin les expressions consacrées telles que «selon l'auteur ».
- Bien qu'il convienne de rester aussi fidèle que possible aux propos de l'auteur lorsqu'on présente sa pensée, dans quelques circonstances, on doit exercer son jugement quant à l'opportunité de reprendre certains mots ou certaines expressions en particulier. Par exemple, on peut utiliser « Beijing » dans le compte rendu critique d'un texte sur la Chine où l'auteur écrit plutôt « Pékin ».
- Par convention, on ne rédige habituellement pas la critique à la première personne. Plusieurs tournures de phrases permettent d'éviter facilement le « je » ou le « nous » quand on porte un jugement sur l'œuvre analysée.



- Toute citation doit être courte et apparaître entre guillemets, suivi (entre parenthèses) de la page du document où on peut la retrouver.
- A l'intérieur d'une citation on peut recourir à l'interpolation, la glose, l'ellipse ou l'incise pour la bonne intelligibilité du passage cité.
- Il faut donner des références précises et exactes à toute source documentaire citée ou utilisée explicitement pour faire la critique du document.
- Ces références peuvent apparaître soit entre parenthèse à l'endroit opportun dans le compte rendu (méthode la plus courante), soit en note de bas de page (méthode habituellement moins appréciée dans un texte court).
- Il faut cependant éviter d'alourdir le compte rendu en multipliant des références complètes dans le corps du texte ; c'est pourquoi, si l'on fait références à plus de deux ou trois sources documentaires, il convient de présenter des références abrégées dans le corps du texte (nom de famille de l'auteur, titre, abrégé, page) et dans bibliographie à la fin du compte rendu qui présente les références complètes.
- En ce qui concerne les références et la bibliographie, il faut toujours vérifier les préférences de la personne qui doit lire, corriger ou publier le compte rendu.
- Le nombre de paragraphes découle du schéma adopté. En principe, dans un compte rendu critique comme dans n'importe quel autre texte, chaque paragraphe doit correspondre à une idée distincte.
- On évitera cependant les paragraphes très longs ou une succession de paragraphes très courts.
- Il est difficile d'indiquer une longueur optimale pour un compte rendu critique : elle dépend d'un grand nombre de facteurs, notamment la longueur et la complexité du texte à critiquer.  
S'il s'agit d'un exercice scolaire, on exige habituellement du compte rendu variant entre 600 et 1500 mots.
- La plupart des logiciels de traitement de texte permettent de compter les mots d'un document.
- Quand un texte doit être annoté ou corrigé, il est recommandé de l'imprimer à double interligne. Si la longueur imposée est exprimée en pages plutôt qu'en mots, il faut bien s'assurer de l'interligne prescrite.
- Tout en tenant compte de ce qui précède, il faut toujours respecter les conventions de style, de longueur et de présentation matérielle imposées par la personne qui doit lire, corriger ou publier le compte rendu.

Sous-pages :

- C/R critique-une application
- C/R objectif-C/R critique

#### **4.1. Reprendre sous forme de questions :**

La grille de révision reprend de façon synthétique les stratégies exposées

1 Pour sélectionner et organiser des informations de nature diverse...

- J'ai sélectionné les informations pertinentes pour décrire, situer et commenter l'objet recensé.
- J'ai décrit l'objet recensé sans tout révéler.
- J'ai dosé les informations en fonction de mes destinataires.
- J'ai organisé les éléments de contenu selon une progression logique.
- J'ai disposé les informations de manière progressive.
- J'ai construit chaque paragraphe autour d'un seul thème principal.
- J'ai donné les références requises.
- Lorsque le contexte s'y prêtait, j'ai intégré les supports visuels appropriés.
- L'ai choisi des éléments visuels qui apportent un complément d'information pertinent.
- J'ai fourni une référence pour chaque élément visuel.

2 Pour inciter les destinataires à adhérer au point de vue exprimé...

- J'ai choisi un titre adapté à mes destinataires.
- J'ai dressé un portrait juste et évocateur de l'objet recensé.
- J'ai porté une attention particulière au choix des adjectifs qui caractérisent l'objet recensé.
- Lorsque le contexte s'y prêtait, j'ai illustré mon propos au moyen d'une citation « mot à mot ».
- J'ai formulé une appréciation nuancée.
- J'ai utilisé les termes appréciatifs avec discernement.
- J'ai exposé mes raisonnements.
- J'ai pondéré mon appréciation.
- J'ai interpellé mes destinataires en vue d'établir une complicité avec eux.
- Si le contexte s'y prêtait, je me suis adressé directement aux lecteurs.
- Lorsque le contexte s'y prêtait, j'ai relancé les lecteurs avec des phrases interrogatives.
- J'ai évité d'utiliser la première personne du singulier, ou j'en ai fait un usage modéré.

#### **4.2. MARCHE A SUIVRE ETAPE**

1) Suivre les consignes

- Afin de satisfaire aux attentes du professeur, il faut suivre les consignes.
- Assurez-vous de les comprendre et de les respecter.

2) ETAPE A

- Planifier le compte rendu critique.
- Faire de la lecture active
- Avant de rédiger votre compte rendu critique, lire et relire le texte d'origine.
- Souligner les termes clés et faire la synthèse de chaque paragraphe en vos propres mots.
- Lire d'abord les intertitres et l'introduction pour cibler l'hypothèse de travail et les idées principales du texte.

- Lire ensuite plusieurs fois le texte du début à la fin pour vous assurer de le comprendre.

### 3) ETAPE B

Planifier le compte rendu critique :

Cibler les idées essentielles.

- Identifier les idées principales et secondaires du texte d'origine ainsi que les preuves qui les appuient et les exemples qui les illustrent.
- Eliminer le contenu qui n'est pas essentiel à la compréhension du texte d'origine.
- Etablir les forces et les faiblesses du texte d'origine en tenant compte des termes clés, de la méthodologie, des résultats et des conclusions, et du cadre théorique.

Vous mettre à la place du lecteur ; par exemple, si vous deviez faire le compte rendu critique d'un article scientifique, sur quels éléments devriez-vous insister dans votre synthèse afin qu'il puisse comprendre votre critique ?

### ETAPE C

Planifier le compte rendu critique :

- Faire un plan.
- Organiser vos idées et celles du texte d'origine de façon clair et cohérente.
- Indiquer leur lien avec l'hypothèse de travail.

### ETAPE D

Rédiger le compte rendu critique :

- Suivre le plan.
- Respectez le nombre de mots indiqué dans les consignes.

### ETAPE E

Réviser le compte rendu critique.

- Avant de soumettre votre compte rendu critique, penchez-vous sur le contenu, la structure, la langue et les références.
- Assurez-vous d'accorder suffisamment de temps à la révision- ces dernières retouches aident à établir votre crédibilité en tant qu'auteur.

## 5. Exemple d'un compte rendu critique :

### 5.1. Texte :

#### Pour ou contre la peine de mort

La société a-t-elle le droit de condamner à mort ceux qui violent ses lois qui portent atteinte à leur prochain ? Peut-on venger le crime illégal par le meurtre légal ? Pendant les siècles, ces questions ont rencontré une réponse unanimement positive. Il a fallu les excès mêmes de cette justice immanente comme de cette répression cruelle pour qu'apparaisse l'autre face de la question : la justice n'a-t-elle pas aussi comme rôle de donner une nouvelle chance réparatrice à ceux qui ont violé ses lois ? La justice ne doit-elle pas devenir aussi éducatrice, c'est-à-dire également protectrice des coupables ?

Pour beaucoup de gens, la peine de mort rassure. Ainsi, ils ne se sentent plus en sécurité que les criminels ne pourront pas s'évader ou, tout simplement, bénéficier d'une remise de peine et recommencer.

Pour d'autres, la peine de mort est un moyen de vengeance et de punition, on prend l'exemple des parents qui veulent que l'assassin de leur enfant paye pour son crime.

La peine de mort est nécessaire parce qu'elle importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait la nuire encore. Enfin, on a la théorie d'exemple c'est-à-dire il faut faire des exemples, il faut épouvanter par le spectacle du sort réservé aux criminels.

Cependant d'autres gens voient que la peine de mort est immorale et illogique parce que toute exécution d'un être humain viole deux fois la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme<sup>20</sup>.

Certainement, le châtement devrait correspondre au crime. Mais dans les sociétés civilisées, nous rejetons la loi du Talion, qui consiste à infliger au criminel ce qu'il a fait subir à sa victime. On ne viole pas un violeur comme on ne met pas le feu à la maison d'un incendiaire. De plus, la nécessité des peines dépend de leur efficacité. Si une peine n'atteignait pas le but qu'on propose en l'infligeant, à coup sûr elle ne serait pas nécessaire.

De même, la cruauté du châtement infligé au condamné n'efface pas la souffrance de la victime et de sa famille, toutes les méthodes d'exécutions sont cruelles : lapidation, décapitation, pendaison, électrocution et même l'injection létale. La cruauté de la peine de mort ne se limite pas au seul moment de l'exécution. Mais elle touche également au niveau du moral. Son horreur exceptionnelle réside dans le fait qu'à partir du moment où la

---

<sup>20</sup> Article 3 : « tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne ».

Article 5 : « Nul ne sera soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains et dégradants ».

condamnation est prononcée, le prisonnier doit vivre dans la perspective d'être emmené pour être exécuté. Enfin, la peine de mort : est un acte de violence qui engendre d'autres violences, une étude prouve qu'au Texas : l'Etat qui a exécuté le plus de prisonniers est également l'Etat qui connaît la plus forte augmentation du nombre de meurtres.

Ceux qui jugent et condamnent disent que la peine de mort est nécessaire, je pense que ni l'un ni l'autre a le droit de mettre fin à la vie, la société ne doit pas punir mais elle doit corriger pour améliorer. Punir est le Dieu !

**Par Thérèse- Isabelle Saulnier « Abolition » 18-12-2007**

### **5.2. Le Résumé du texte :**

La société est-elle en mesure de condamner à mort ceux qui transgressent ses lois ? La justice joue-t-elle le rôle de réparateur ou d'éducateur ?

Ce sujet a suscité un âpre débat au sein de la société.

La plupart des gens pensent que la peine de mort les rassure. D'autres la considèrent comme moyen de vengeance pour satisfaire la famille de la victime ou la victime. Enfin, elle sert de leçon pour ceux qui osent nuire à la société.

Cependant les détracteurs jugent que la peine de mort porte atteinte à la dignité humaine. De plus, elle n'est pas toujours une solution efficace. Enfin, la peine de mort est un acte de violence qui n'entraîne que d'autres violences.

Alors corriger est humain mais punir est divin.

### **5.3. La critique :**

Ce texte est pris d'une revue dont la parution est récente. Il est écrit par Thérèse Isabelle Saulnier qui est prof de philosophie retraitée et écrit dans une chronique.

Il est accompagné d'une caricature dans laquelle l'auteur fait un sondage sur la peine de mort et s'adresse aux pouvoirs, gouvernements ou institutions juridiques pour dénoncer cette pratique.

C'est un thème intéressant qui est abordé à plusieurs reprises à la radio, télévision, la presse...dans les pays étrangers notamment la France.

Le texte est bien structuré, la journaliste a employé un lexique simple, les arguments sont bien choisis, classés à l'aide d'articulateurs logiques et certains mêmes illustrés d'exemples comme les formes d'exécution.

A la fin du texte, la position de l'auteur est très claire par l'emploi d'un verbe d'opinion (penser) et par un refus catégorique de la peine de mort. Il a même touché (agit) sur la sensibilité du lecteur.

L'auteur aurait de citer d'autres exemples de pays exerçant cette pratique de condamnation comme l'Israël, l'Iran, l'Afghanistan... On prend le cas de l'Iraq, la condamnation du héros Saddam par les Américains qui n'a fait qu'empirer (aggraver) la situation dans ce pays. Donc c'est une preuve plus crédible (convaincante)

Les pays qui n'appliquent pas la peine de mort (ou l'ayant abolie) ont connu une baisse du taux de criminalité.

# CADRE PRATIQUE

Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons aborder notre partie pratique qui tourne autour de le compte rendu. Celle-ci est considérée comme un acte complexe qui repose sur l'interaction de plusieurs activités chez l'élève vers le sens d'un écrit, c'est-à-dire le compte rendu.

D'abord, nous allons mener une enquête sur le terrain qui pourrait nous permettre d'apporter des réponses à notre interrogation concernant notre sujet. Nous pourrons, ainsi, vérifier ou infirmer nous hypothèse. Ensuite, le questionnaire proposé au enseignants fourra aussi l'objet de notre enquête.

Enfin, l'analyse du corpus et de questionnaire vont nous permettre d'avoir des résultats que nous commenterons. Ces résultats vont nous amener à proposer une séance de compte rendu qui clôture ce chapitre.

### **1. Questionner destiné aux enseignants :**

Ce questionnaire contient plusieurs questions relatives à des éléments essentielles dans notre recherche, ces éléments sont :

- ❖ Le compte rendu.
- ❖ Enseignement de compte rendu.
- ❖ Difficulté du compte rendu.

L'analyse se fourra dont l'objectif d'avoir une idée sur le compte rendu, sachant qu'on peut basée sur les réponses des enseignants parce qu'ils sont plus proche de ces difficulté qui rencontrent ces apprenants au niveau de compte rendu.

Ce questionnaire contient des questions fermées et des questions ouvertes, liées aux représentations des enseignants dans l'enseignement du compte rendu. On peut regrouper les questions du questionnaire on rubrique selon leur objectifs de la manière suivants :

- ❖ Conception du compte rendu et de son enseignement.
- ❖ Démarche pédagogique.
- ❖ Evaluation.
- ❖ Les difficultés et les obstacles du compte rendu.
- ❖ Proposition pédagogiques et didactiques.

Nous avons présenté le questionnaire à 14 enseignants, de certains lycées qui se trouve au niveau de la Wilaya de Ain Defla.



## 2. Exemple du questionnaire :

✓ **Classe en charge :**

Vous enseignez depuis :

- Moins de 5 ans.
- De 5 ans à 10 ans.
- Plus de 10 ans.

1) Quel est le volume horaire réservé à la séance de compte rendu ? Vous semble-t-il suffisant ?

2) Comment jugez-vous la participation de vos apprenants ?

- Bonne.
- Moyenne.
- Faible.

3) Vos apprenants éprouvent-ils de l'intérêt lors de la séance de compte rendu ?

- Non.
- Un peu.
- Beaucoup.

4) D'après vous, quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction d'un compte rendu critique ?

- Des difficultés liées à des connaissances erronées.
- Des difficultés liées à des stratégies d'apprentissage erronées.
- La méthode adaptée par l'enseignant qui vise à transmettre le savoir sans se soucier de l'apprenant et de son acquisition.

5) Selon vous, quel est le type le plus facile à enseigner avec vos apprenants ?

6) Quelles stratégies de compréhension vous utilisez en classe ?

- La compréhension de texte.
- Choisi un titre adapté

7) Selon vous, est-ce que la situation d'intégration est facile pour l'étudiant ou bien le compte rendu ?

8) Quel est le but de compte rendu critique ?

- Identifier les composants essentiels d'un texte.
- Permet à les élèves de replacer le texte dans un contexte plus.

9) Comment évaluer la compréhension de la consigne chez les élèves ?

10) Pour que le compte rendu soit efficace, quelle autre alternative proposez-vous ?

11) Selon vous, quelles sont les solutions proposées pour améliorer le compte rendu ?

### 2.1. Nombre d'années d'enseignements :

Prépositions	Moins de 5 ans	De 5 ans à 10 ans	Plus de 10 ans
Nombres	0	11	3
Parentage	0%	80 %	20 %

Le tableau dessus montre les années d'expériences enseignants, nous remarquons que la majorité des enseignants 80 % ont moins de 10 ans d'expériences, 20 % d'entre eux ont plus de 10 ans d'expérience.

Ces résultats prouvent que l'expérience des enseignants est suffisante pour transmettre les connaissances, informations, savoirs... aux élèves et nous pouvons attendre à voir chez eux ce qu'ils peuvent montrer de nouvelles méthodes et techniques au secteur de la séance de compte rendu.

### 2.2. Lecture et analyse des réponses :

**Q1)** Quel est le volume horaire réservé à la séance de compte rendu ? Vous semble-t-il suffisant ?

- Le volume horaire réservé à la séance de compte rendu varie entre 1 h et 3 h, ce volume semble suffisant pour certains enseignants ce qui représente 80% déclarent que le volume est suffisant pour réaliser la séance de compte rendu, et 20% déclarent que le volume horaire est insuffisant. Ces résultats dépendent des méthodes d'enseignements de chaque enseignant, et d'autres éléments tels que : le nombre des apprenants, leur niveau et motivation.

## LE VOLUME HORRAIRE



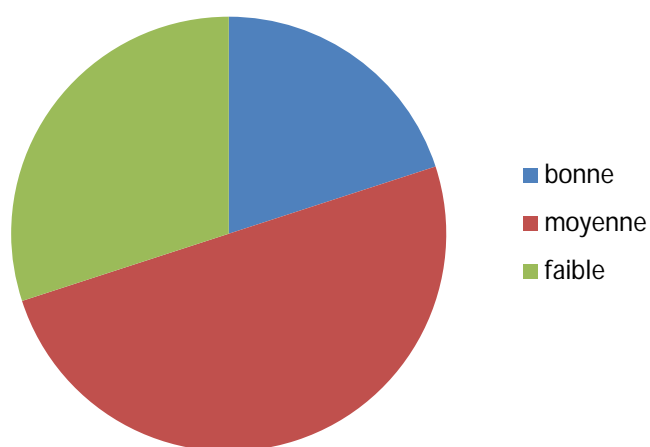
**Q2) Comment juger-vous la participation de vos apprenants pendant la séance de compte rendu**

Cette question montre le niveau de participation des apprenants, les degrés de leur motivation.

- 2 enseignants seulement ce qui représente 20% déclarent que la participation est bonne.
- 3 affirment leur satisfaction de la faible participation de leurs apprenants.
- 5 enseignants avancent que la participation est moyenne.

Ces résultats montrent que les apprenants ont des difficultés pourrait intervenir aux : le milieu extrascolaire des apprenants, l'utilisation restent du français, manque de motivation.

## LA PARTICIPATION DES APPRENANTS

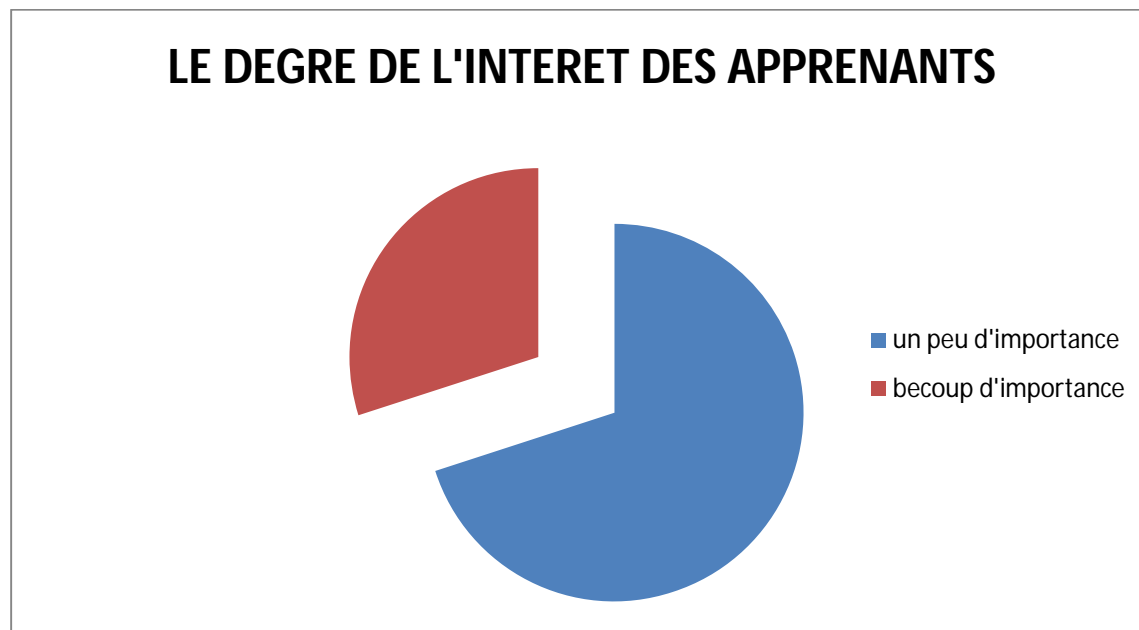


**Q3) Vos apprenants éprouvent-ils de l'intérêt lors de la séance de compte rendu ?**

Cette question montre le degré de l'intérêt des apprenants lors de la séance de compte rendu :

l'enseignant annonce que les apprenants éprouvent aucun intérêt à la séance de compte rendu, 70% affirment que les apprenants donnent un peu d'importance, le reste 30% déclarent que les apprenants donnent beaucoup d'importance à la séance.

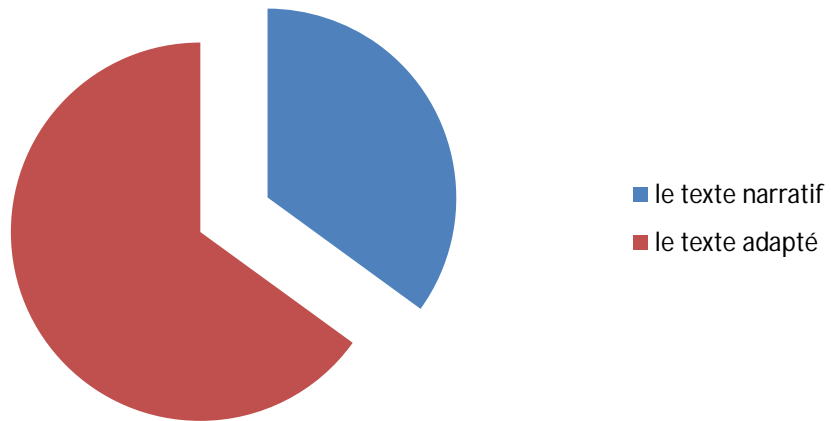
Ces résultats nous indiquent clairement que les apprenants de la 3AS ne font pas attention à la séance de compte rendu, la raison pour laquelle ils n'accèdent pas au sens du texte.



**Q4) D'après vous, quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants dans la séance de compte rendu ?**

Le secteur dessus représente les réponses des enseignants dont la majorité coche plusieurs assertions à la fois. Les enseignants 70 % montrent que les connaissances erronées sont les difficultés les plus connues, 10% influent sur la stratégie d'apprentissage erronée, ainsi la mauvaise méthode adaptée par l'enseignant 20%.

## LES DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES APPRENANTS

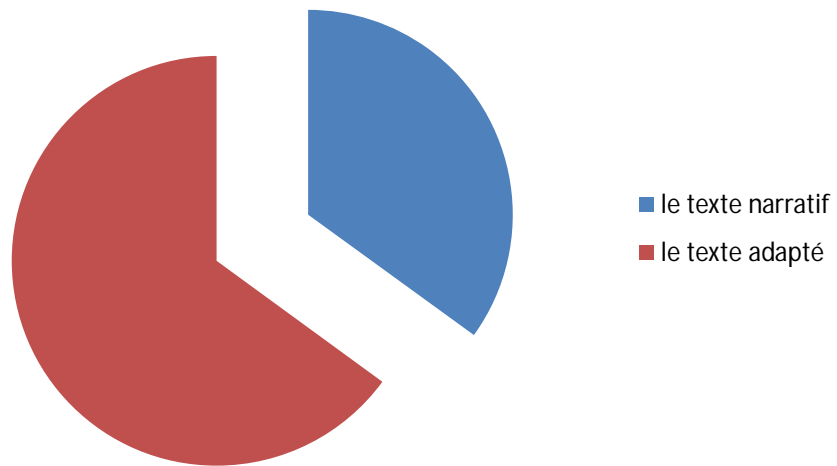


**Q5) Quel est le type de texte le plus facile à enseigner avec vos apprenants ?**

Le type de texte le plus facile à enseigner selon la majorité des enseignants est le texte narratif, on l'on constate que 5 enseignants ont dit ça, et 9 enseignants choisissent le texte adapté comme un texte facile à enseigner.

Ces données indiquent que les apprenants réagies bien à ce type de texte, à la raison de la facilité de son contenu et de la simpliste de ces sujets.

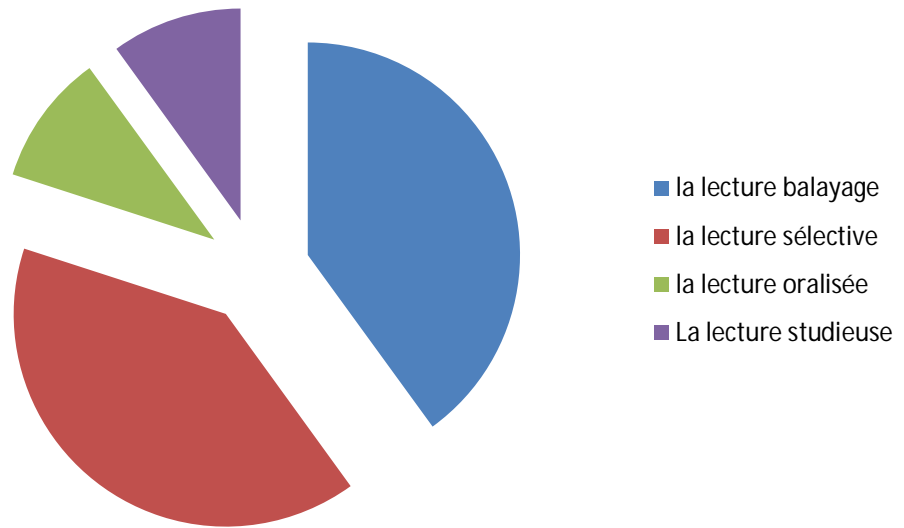
## LE TYPE DE TEXTE LE PLUS FACILE



Q6) Quelles stratégies de lecture vous utilisez en classe ?

- La plupart des enseignants 40% utilisent la lecture balayage et la lecture sélective 40%, certains enseignants préfèrent une lecture studieuse 10% et s'autres favorise une lecture oralisé 10%.
- Les enseignants parlent de stratégies de lecture pour désigner des difficultés variées et les matières dont en les été un texte tout en notant qu'à un texte ne correspondant pas une seule stratégie de lecture.

## LES STRATEGIES DE LA LECTURE

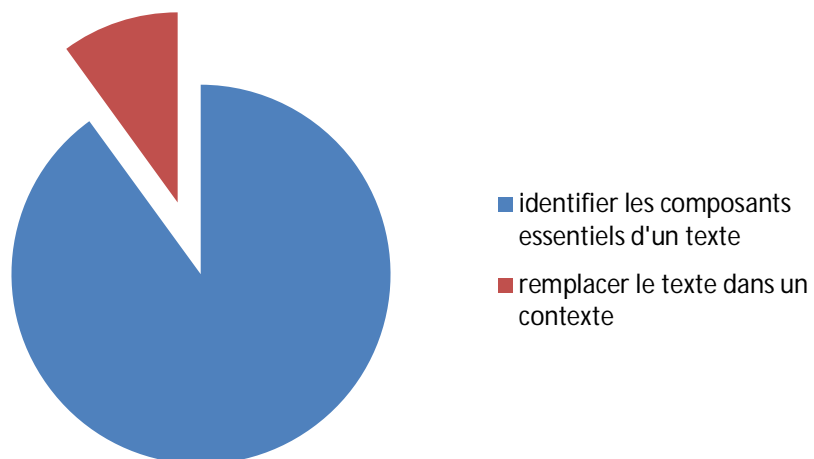


**Q7)** C'est quoi le but de compte rendu critique ?

D'après les résultats nous remarquons que 90% des enseignants déclarent que le but de compte rendu critique est d'identifier les composants essentiels d'un texte.

10% des dans un contexte enseignants pensent que le but de compte rendu critique est de perurrelter à les élèves de replacer le texte plus.

## le but de compte rendu critique



**Conclusion :**

Dans la partie pratique, nous avons réalisé un questionnaire a été distribuer aux enseignants de cycle secondaire relatif à notre recherche.

Nous avons remarqué que l'expérience est suffisante pour transmettre les connaissances, informations, savoirs aux élèves.



# Conclusion générale

Dans la partie pratique, nous avons réalisé un questionnaire a été distribuer aux enseignants de cycle secondaire relatif à notre recherche.

Nous avons remarqué que la séance de compte rendu critique d'expression écrite est très importante pour l'écriture et sa remédiation dans le cadre du projet didactique en abordant les notions clés qui peuvent nous aidées dans notre tendance de conceptualisés la démarche du compte rendu d'expression écrite.

La didactique de l'écrit est présenter un aperçu bref des différentes techniques de son évaluation.

# Bibliographie

## **Bibliographie :**

### **Les ouvrages :**

- Omar Colombo, Faraco M., La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques, Lidil, 34, 2006, En ligne.
- Auteur, et membre fondateur de L'ACDELE.
  
- Colloque de l'association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, Acedle, 2007.
- CUQ. J. Pierre. Dictionnaire de didactique du français langues étrangère et seconde, éd. Asdifle, Paris, 2003.
- Linguiste et didacticien.
- Moirand Sophie, Situations d'écrit, compréhension/ production en français langue étrangère, CLE internationale, Paris, 1979.
  
- Reuter, 2011.
- CUQ, op.cit.
- Philippe Dessus, Revue Française de pédagogie. Recherche en éducation, 139-158-2008).
  
- PENDANX, Michel, Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris, 1994.
- Evanne.B, lire et écrire des apprentissages, Armand colin-bordas, Paris, 1993.
- Réseau école et nature 1997.
- cfr. Le travail en projet, de S. FRANCOEUR BELLAVANCE).
  
- <sup>1</sup>Docteur et psychopédagogie, chercheur et professeur émérite de l'Université catholique de Louvain.
- <sup>1</sup> Ingénieur et docteur en sciences de l'éducation, il est professeur à l'Université catholique de Louvain.
- Département de Médecine-faculté de médecine-Université de Montréal.
- Département d'administration et fondement de l'éducation-faculté des sciences de l'éducation-Université de Montréal
- Source : Henri et Lundgren-Cayrol, 2001)
  
- Article 3 : « tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne ».
- Article 5 : « Nul ne sera soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains et dégradants ».

### **Dictionnaire :**

- Cuq, Jean-Pierre, Didactique du FLE et seconde, Paris, CLE, international, 2003.
- CUQ J-P, et Alli, « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, clé international/Asdifle, 2004

### **Travaux universitaire :**

L'autocorrection chez les élèves de la 3 AS secondaire. Cas la production écrite. Présenté par SMAILI, 2019/2020.

HABIB EL MISTARI, Doctorant, université de Sidi bel abbés, 2003, p.39-51.

