



Département des Curricula et  
de Méthodologie

# DIDACTIQUE DU FLE

## "COURS DE DIDACTIQUE DU FLE TROISIÈME ANNÉE"

Maîtresse du cours: **Hala Ahmed Abd El-Satar**

Maîtresse de conférence en curricula et méthodologie  
Faculté de Pédagogie de Quena  
Département des Curricula et de Méthodologie

Année universitaire  
2024/2023

Détails du cours  
Fcaulté de pédagogie de Quena

Troisième année  
Département des Curricula et de Méthodologie de la langue  
française

Date d'édition 2024/2023

Numéro des pages • 172

Maîtresse du cours: Dr. Hala Ahmed Abd El-Satar

## Signes utilisées

- Texte à lire...



- Activités....

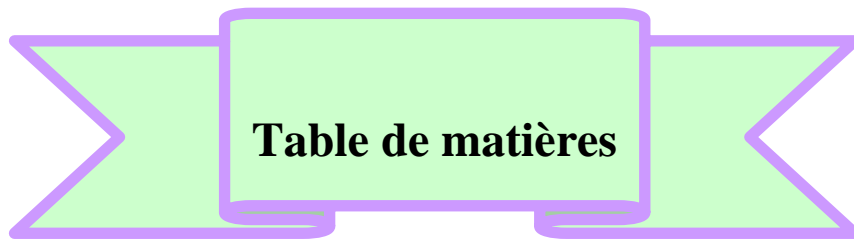


- Questions à auto évaluation



- Vidéo à regarder





**Table de matières**

<b>No</b>	<b>Objet</b>	<b>Page</b>
1.	La planification pédagogique d'un cours	6
2.	Les compétences professionnelles des enseignants du FLE	45
3.	La compréhension orale	68
4.	L'expression orale	86
5.	La compréhension écrite	108
6.	L'expression écrite	130



# **Objectif générale**

Ce cours vise à rendre les apprenants capables de connaître les compétences de la langue française ainsi que les stratégies de leurs apprentissage et d'enseignement.

## **Objectifs spéciaux:**

Les objectifs spéciaux de ce cours sont rendre les apprenants capables de:

1. connaître planification pédagogique d'un cours
2. connaître compétences professionnelles des enseignants du FLE
3. connaître la compétence de la compréhension orale
4. connaître la compétence de l'expression orale
5. connaître la compétence de la compréhension écrite
6. connaître la compétence de l'expression écrite



**PREMIER CHAPITRE  
PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE**



## Planification pédagogique

### **Définition de la planification pédagogique**

Les pédagogues définissent la planification par : l'orientation rationnelle de l'enseignement dans son mouvement dans l'avenir, à travers la préparation d'un ensemble de décisions portant sur la recherche et l'étude qui aident l'enseignement à aboutir à ses objectifs par les meilleurs moyens, les plus efficaces et une exploitation idéale du facteur " temps

”.

En analysant cette définition, on peut dégager certains indices essentiels:

1-La planification c'est l'utilisation de notre raison pour aboutir à un ensemble de décisions rationnelles concernant l'enseignement, portant sur l'étude et la recherche scientifique en évitant la spontanéité et l'improvisation.

2- La planification c'est une orientation de l'enseignement dans l'avenir et non pas dans le présent ou le passé.

3- La planification est étroitement liée à la réalisation des objectifs espérés de l'enseignement, Elle les transmet de leur état théorique à un état pratique et réel.

4- La planification est liée au choix des meilleurs moyens les plus efficaces pour aboutir à la réalisation des objectifs. l'enseignant, l'école, l'administration et les services éducatifs étant des moyens, la réalisation des objectifs est étroitement liée à leur compétence et à leur habilité.

5- La planification est liée au budget indispensable pour la réalisation des objectifs préalablement établis. Le budget est le point de départ dans la préparation du moyen et l'assurance de



son existence, le moyen ne se mesure pas seulement par ses résultats mais aussi par son coût.

Le meilleur moyen et le plus efficace est celui qui en le comparant avec d'autres on le trouve plus rentable et plus avantageux avec le même coût ou il est moins coûteux avec le même résultat.

6- La planification est liée au facteur temps qui est une des sources qu'il faut bien exploiter, la planification permet son réinvestissement idéal.

7- La planification est liée à l'exécution et le suivi du travail. La préparation d'un ensemble de décisions concernant l'enseignement ne sera en bon état sans l'exécution et le suivi de ces décisions, à travers une réexamination du plan, il en résulte la rectification ou la modification de ses éléments.

## **Les fondements de planification pédagogique**

Il y a diverses fondements principales doivent être disponibles pour une bonne planification, On en cite :

1- Le réalisme : Cela veut dire que la planification ne doit pas être d'une ambition démesurée qui plane sans avoir conscience des réalités matérielles. Il faut établir un plan raisonnable marchant côte à côte avec la réalité et en allant vers la réalisation d'un possible rationnel tout en respectant les moyens disponibles.

2-Le classement des priorités : il faut que la planification se base sur les projets les plus importants de sorte qu'on commence par les projets les plus indispensables et les plus pressants.

3-La généralisation et la complémentarité : Il est important que la planification pour un secteur désigné soit complémentaire et en relation étroite avec les autres secteurs.

4- La continuité : la planification doit être continue dans toutes les étapes comme elle doit être une fenêtre constamment ouverte sur le développement et le progrès de toute la société.

5-La souplesse: On découvre souvent que certains éléments ont été négligés lors de la planification, c'est pourquoi, il ne faut pas hésiter à effectuer au niveau du plan des changements ou des modifications importants dictés par la nécessité de nouvelles conditions.

6-Donner l'occasion à chaque membre pour contribuer à la planification suivant sa compétence, ses moyens et ses possibilités.

7- La planification a besoin d'une évaluation générale du système éducatif.

8-La nécessité d'une prévoyance future à la lumière des indices existants.



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

[https://www.youtube.com/results?search\\_query=Les+fondements+de+planification+p%C3%A9dagogique](https://www.youtube.com/results?search_query=Les+fondements+de+planification+p%C3%A9dagogique)

### **3-Les phases de la planification pédagogique**

La planification est une suite à des phases bien déterminées, on les cite ci-dessous :

1- L'étude de la situation actuelle : Cette étude nous aide à déterminer les points faibles et forts et à cerner les ressources

humaines ou matérielles disponibles. Elle détermine aussi les décisions et les lois du travail. Cette étude est jugée comme une étape très importante dans laquelle on doit disposer des informations essentielles pour l'opération de la planification.

2- La détermination des objectifs : On détermine les objectifs espérés à la lumière des objectifs sociaux dont la société vise la réalisation et qui sont en accord avec la politique générale du pays et ils doivent figurés parmi les objectifs du plan général suivant ses propres priorités.

3- La préparation du projet du plan : Après avoir cerné les objectifs, on les traduit en un programme détaillé nommé “ projet du plan ” dans lequel on détermine la période temporelle du projet avec toutes ses étapes, les coûts finaux et les besoins de ressources humaines, des moyens et des appareils désirés, on doit également classer les priorités et déterminer les conséquences prévues.

4- La confirmation du projet du plan : On doit exposer le projet à une discussion inévitable pour qu'il soit définitivement confirmée.

5- L'exécution du projet : c'est par défaut de juger et de voir que la planification est uniquement limitée à l'étape de préparation, la véritable planification vise à mettre le plan à l'exécution.

6- Le suivi : Le but du suivi du plan vise la connaissance de la réalisation des objectifs et jeter un profond regard sur les problèmes qui pourraient surgir au cours de la réalisation et dans cette étape, il y a une éventuelle possibilité de faire quelques modifications sur les buts et le programme en vue d'envisager les inconvénients de l'exécution.

7- L'évaluation : Au surplus des rapports qui se produisent, le long de l'exécution du plan, il faut qu'il ait une préparation des rapports à la fin de sa période; c'est comme une introduction à la préparation du plan suivant et cette étape vise tout ce qui a été réalisé par rapport aux buts finaux et à tirer les leçons qui nous

révèlent les nouvelles procédures et les étapes qu'il faudrait entreprendre dans la préparation du plan suivant.

#### **4-Les éléments de réussite de la planification pédagogique**

Des éléments nécessaires doivent être disponibles pour la réussite de la planification pédagogique :

- 1- Les éléments humains compétents et capables de prendre une décision.
- 2- Les moyens et les ressources indispensables pour l'exécution du plan.
- 3- Les systèmes de renseignements qui fournissent au planificateur des informations exactes et précises.
- 4- Les moyens pour effectuer le diagnostic, la mesure, l'appréciation et la prévoyance.



**Activité (1) préparez d'autres éléments de la réussite de planification pédagogique et les discutez avec les copains**

# **Le plan pédagogique**

## **Définition du plan pédagogique**

Le plan pédagogique est l'ensemble de mesures, d'arrangements et de décisions déjà pris au sein de la planification dans le secteur de l'éducation afin de réaliser les objectifs visés.

Il renferme donc les règlements et les moyens choisis qui, à leur tour, visent à réaliser les objectifs particuliers et généraux durant une période déterminée.

## **Les phases d'établir un plan pédagogique**

L'établissement du plan pédagogique passe par plusieurs étapes :

1- La détermination des objectifs généraux du plan qui découlent des objectifs de l'éducation. La politique éducative et sa relation étroite avec la philosophie pédagogique de la société doivent être claires dans le cerveau du planificateur.

2- L'étude de l'attitude pédagogique du point de vue de la qualité, de la quantité et de la clarté des objectifs pédagogiques, des méthodes scolaires des services didactiques et des coûts etc.

3- La détermination des moyens qu'on doit utiliser pour l'établissement du plan comme le corps enseignant, les moyens financiers et le temps déterminé pour la réalisation du plan.

4-La présentation d'un guide renfermant les objectifs, les politiques et les procédures d'exécution.

5- L'estimation du temps du plan pédagogique.

6- La préparation du projet du plan pédagogique qui renferme un

exposé des objectifs généraux et des objectifs spécifiques, les étapes temporelles dont la réalisation du plan a besoin pour l'exécution du projet, la détermination des responsabilités et la mise de la discipline du suivi et de l'évaluation.

7- Le suivi et de l'évaluation.

## **Les éléments du plan scolaire**

1- Le contenu : On doit distinguer les principaux travaux des travaux supplémentaires ou substitutifs pour la réalisation du plan en faisant une représentation des étapes d'execution du plan.

2- La main d'oeuvre : On doit déterminer les individus ( professeurs et élèves) qui s'occupent de l'exécution du plan.

3- Les objectifs : On doit définir les objectifs définitifs ou par étapes que le plan pédagogique vise à réaliser.

4- Le temps : On doit préciser le temps suffisant pour l'exécution du plan depuis la détermination de ses objectifs jusqu'à leur évaluation.

5- Les moyens : On doit déterminer les équipements, les appareils et les ressources disponibles pour la réalisation du plan.

6- Le coût : On doit estimer les coûts du plan en essayant d'atteindre son exécution avec les coûts les plus minimes.



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

<https://www.youtube.com/watch?v=OmH4jL5gmAg>

## **un plan de leçon**

Il y a plusieurs éléments qui composent un plan de leçon et ces éléments sont: D'abord, le titre de la matière, la durée de la leçon et l'objectif terminal y sont indiqués. Ensuite y figurent les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage et les activités d'évaluation. Enfin, certains éléments additionnels permettent une meilleure gestion de la leçon. Ils comprennent le matériel à prévoir pour la leçon, les éléments importants pour la gestion de l'étude des étudiantes, les critères de correction pour l'évaluation sommative et les commentaires personnels pour améliorer ultérieurement la leçon.

Il y a une autre vue qui montre que la planification d'une leçon doit comprendre les éléments suivants :

- Résultat d'apprentissage général (RAG)
- Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)
- Résultat d'apprentissage transdisciplinaire (RAT)
- Concepts/Contenus d'apprentissage exploités
- Critères et indicateurs de rendement
- Matériel et ressources à l'apprentissage
- Approches pédagogiques privilégiées
- Évaluations formatives et sommative

## Exemple d'un plan de leçon

Voici la forme d'un plan scolaire :

عام تنمية اللغة الفرنسية  
\*\*\*

Répartition des programmes de la langue française  
(2<sup>ème</sup>. Langue) "Bienvenue" 2018/2019  
Pour les Écoles Officielles de langue  
توزيع منهج اللغة الفرنسية (لغة ثانية)  
للمرحلة الإعدادية (المدارس الرسمية للثالث) 1 - 18/1 - 18

Les mois	Première année	Deuxième année	Troisième année
Septembre 2018	- Mots transparents. - Activités.	Révision.	Révision.
Octobre 2018	Unité (1) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (1) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (1) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.
Novembre 2018	Unité (2) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (2) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (2) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.
Décembre 2018	Unité (3) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi. - Révision générale.	Unité (3) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi. - Révision générale.	Unité (3) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi. - Révision générale.
Janvier 2019	Examen de mi - année		
Février 2019	Unité (4) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (4) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (4) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.
Mars 2019	Unité (5) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (5) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.	Unité (5) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi.
Avril 2019	Unité (6) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi. - Révision générale. - Types d'examens	Unité (6) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi. - Révision générale. - Types d'examens.	Unité (6) - Pour commencer. - Savoir dire. - Exerce-toi. - Révision générale. - Types d'examens.
Examen de fin d'année			

مدير عام تنمية المادة

الموجه العام

خبير المناهج





**Répartition des leçons Méthode (Club @dos Plus 1)**  
**1<sup>ème</sup> secondaire – Français 2<sup>ème</sup> langue étrangère 2019/2020**

Mois	Club @dos Plus 1
<b>Septembre 2019</b>	- Acticités. - Pages d'ouverture.
<b>Octobre 2019</b>	- Les retrouvailles + Cahier d'exercices P. 75 - Leçon (1) : "Se présenter" + Cahier d'exercices P. 76-77 - Leçon (2) : "Présenter et identifier ses copains" + Cahier d'exercices P. 78-79
<b>Novembre 2019</b>	<b>[Suite] Unité (1) : "Le Club de ma classe"</b> - Leçon (3) : "Parler du caractère" + Cahier d'exercices P. 80-81 - Le coin de la grammaire. + Cahier d'exercices P. 82 - Le coin du lexique.  <b>Unité (2) : "Le Club des artistes"</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Pages d'ouverture.</li> <li>o Dans la chambre d'Alex. + Cahier d'exercices P. 83</li> <li>o Leçon (1) : "Identifier et décrire des objets" + Cahier d'exercices P. 84-85</li> </ul>
<b>Décembre 2019</b>	<b>[Suite] Unité (2) : "Le Club des gourmands"</b> -Leçon (2) : "Demander et dire l'âge et la date d'anniversaire" + Cahier d'exercices P.86-87 - Leçon (3) : "Exprimer ses goûts" + Cahier d'exercices P. 88-89 - Le coin de la grammaire. + Cahier d'exercices P. 90 - Le coin du lexique. M - Magazine @dos.plus (Ados et loisirs)+ Aide-mémoire.
<b>Janvier 2020</b>	<b>Examen de mi- année.</b>
<b>Février 2020</b>	<b>Unité (3) : "Le Club des lecteurs"</b> - Pages d'ouverture. - Devant la grille du lycée + Cahier d'exercices P. 91 - Leçon (1) : "Décrire mon lycée et identifier les objets de la classe" + Cahier d'exercices P. 92-93
<b>Mars 2020</b>	<b>[Suite] Unité (3) : "Le Club des lecteurs"</b> - Leçon (2) : "Demander et dire l'heure, parler de son emploi du temps" + Cahier d'exercices P. 94-95. - Leçon (3) : "Utiliser les adjectifs possessifs pour parler de ses affaires" + Cahier d'exercices P. 96-97. - Le coin de la grammaire. + Cahier d'exercices P. 98 - Le coin du lexique.  <b>Unité (4) : "Le Club des athlètes"</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pages d'ouverture.</li> <li>- Lyon, 15 heures + Cahier d'exercices P. 99</li> <li>- Leçon (1) : "Décrire des personnes" + Cahier d'exercices P. 100-101</li> </ul>
<b>Avril 2020</b>	<b>[Suite] Unité (4) : "Le Club des athlètes"</b> Leçon (2) : "Présenter et identifier sa famille" + Cahier d'exercices P. 102-103 Leçon (3) : "Parler de ses loisirs" + Cahier d'exercices P. 104-105 - Le coin de la grammaire. + Cahier d'exercices P. 106 - Le coin du lexique. - Magazine @dos.plus (Le sport) + Aide-mémoire
<b>Mai 2020</b>	- Entraînement au DELF - A1.1 (P. 108-111)

مدير المدرسة

الموجه الأول

الموجه

المدرس الأول

مدرس المادة



**Activité (2) préparez un exemple du distribution du curriculum et les discutez avec les copains**

Programme

( Contenu )

Objectifs Temps

Lieu

Moyens

Exécuteurs

Suivi Evaluation

# Exemple d'un plan de leçon

## Modèle no (1)

Date du cours	période	classe	Unité - 1 - Le club de ma classe Double page d'ouverture
			<b>Outils et supports utilisés</b>
			- Le livre de l'élève - le tableau noir (blanc) interactif (TNI) (TBI)
			<b>Résultats d'apprentissage</b>
			- Saluer. - Se présenter. - Présenter et identifier les copains. - parler du caractère
			<b>Stratégie d'enseignement</b>
			<b>Ex (1) : Objectif</b> sensibiliser et motiver les élèves avec la présentation du personnage de l'unité.
			<b>Déroulement</b> - Demander aux élèves de faire la relation entre le titre de l'unité et les photos. - Observer les photos et décrire en arabe ce qu'ils voient en répondant à quelques questions comme: - Que voit-on? des garçons ou des filles? - Où sont-ils? Ils ont quel âge? - Que font-ils?
			<b>Ex (2) : Objectif</b> Présenter et identifier une personne (Mathilde).
			<b>Déroulement</b> - Demander aux élèves de préciser la classe de Mathilde. - Projeter d'autres photos de nouveaux drapeaux en demandant aux élèves d'associer chaque photo à son drapeau.
			<b>Activités complémentaires</b>
			- Projeter d'autres photos de classe avec d'autres nouveaux drapeaux.
			<b>Conseil</b>
			<b>Pour le professeur:</b> il ne faut pas approfondir - il ne faut pas aller plus loin. - Il faut être sympa et souriant. <b>Pour les élèves :</b> il faut être actif et attentif en classe.

## Modèle no (2)

Date :

Classe :

Durée :

1. Les résultats d'apprentissage:

( produire, développer, comparer, créer, dessiner, utiliser, montrer, choisir, mettre en œuvre)

EX: l'élève doit être capable de

À la fin de cette leçon l'élève sera capable de

2. Le contenu (unité 1,2,...ou leçon1,2....)
3. Les stratégies d'enseignement/ apprentissage: ( apprentissage coopératif. Jeu de rôle, la découverte, discussion et dialogue, auto apprentissage, approche de media, dramatisation, la tâche, le projet
4. Les activités d'apprentissage( explication, exemple,...)
5. Les modalités d'évaluation ( exercices d'application, test oral et écrit, examen mensuel)
6. Les indicateurs d'apprentissage( manuel, fiche, carte, moyens d'illustration, document authentiques, CD, production des élèves

### **Modèle no (3)**

Date :

Classe :

Durée :

Titre de la leçon :

Leçon précédente :

Leçon suivante :

Objectifs spécifiques de la leçon :

Matériel didactique à utiliser :

Bibliographie :

Evaluation

### **Modèle no (4)**

**Titre de la leçon :** "Je suis fan de"

[première unité: première année au cycle préparatoire : premier semestre]

**Durée :** 6 heures

**Énoncé de la compétence :** Interpréter une situation de fan de quelqu'un ou quelqu'une.

**Éléments de la compétence :**

Élément 1 : Etre fan de ....

Élément 2 Panier de mots

Élément 3 Poser une question

Élément 4 Se présenter en français

Élément 5 Présenter quelqu'un

Élément 6 Remplir une fiche

Élément 7 Découvrir les stars françaises et internationales

Élément 8 Connaître quelques professions

Élément 9 Utiliser les nombres.

Élément 10 Identifier quelque chose.

Élément 11 Énumérer les nombres de 1 à 10.

Élément 12 Définir les salutations.

Élément 13 Connaître quelques verbes.

Élément 14 Utiliser le verbe "être".

Élément 15 Utiliser le verbe "s'appeler".

Élément 16 Utiliser les pronoms personnels.

**Modèle no (5)**

Thème		: Durée:
Objectif terminal :		
Concepts clés:		
Ouverture		
Temps	Mot de bienvenue... Horaire du cours Déroulement des activités Les ressources à consulter	

<b>Déroulement</b>				
Durée	Activités d'enseignement	Activités d'apprentissage	Objectifs spécifiques	Activités d'évaluation
<b>Clôture</b>				
Retour sur les apprentissages du cours				
Matériel à prévoir : Qu'est-je besoin pour ce cours?		Commentaire réflexif sur le cours : Que devrais-je améliorer ? Noter les points forts de la leçon ainsi que les améliorations possibles.		

**Modèle no (6)**

**PLANIFICATION D'UNE LEÇON**

**Matière** \_\_\_\_\_ **Niveau** \_\_\_\_\_ **Module/Thème/Volet**

**Leçon** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_

Résultat d'apprentissage transdisciplinaire	Résultat d'apprentissage général (RAG)
	<p><b>RAT :</b></p> <p><b>Justifier :</b></p>

<b>Résultats d'apprentissages spécifiques (RAS)</b>	
<b>Approche privilégiée</b>	<b>Contenu d'apprentissage</b>
<b>Indicateurs de rendement</b>	<b>Critères</b>



<b>Évaluation formative/sommative</b>	<b>Matériel et ressources à l'apprentissage</b>
<b>Amorce</b>	
<b>Questions d'objectivation</b>	<b>Démarche de mise en situation ou retour</b>
<b>Tâche particulière</b>	
<b>Questions d'objectivation</b>	<b>Tâches particulières d'apprentissage et différenciation</b>

<b>Retour</b>	
<b>Questions d'objectivation</b>	<b>Démarched'intégration</b>

## Exemple

Matière \_\_\_\_\_ Niveau \_\_\_\_\_ Module/Thème/Volet \_\_\_\_\_

Leçon \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

<b>Résultatd'apprentissage transdisciplinaire</b>	<b>Résultatd'apprentissage général (RAG)</b>
RAT :	
Justifier :	
<b>Résultatsd'apprentissage spécifiques (RAS)</b>	
<b>Approche privilégiée</b>	<b>Contenu d'apprentissage</b>
<b>Indicateurs de rendement</b>	<b>Critères d'évaluation</b>
<i>(Exemples d'indicateurs de rendement en lien avec les RAS associés à la tâche particulière « La planète en péril ! »)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décris des effets nocifs bel et bien associés à son produit</li> <li>• Associe son produit à la bonne catégorie d'effets nocifs</li> <li>• Associe des produits autres que le sien à la bonne catégorie d'effets nocifs</li> </ul>	<i>(Exemples de critères d'évaluation en lien avec les RAS associés à la tâche particulière « La planète en péril ! »)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohérence des explications des effets nocifs</li> <li>• Pertinence de la catégorie choisie (bannière)</li> </ul>
<b>Évaluation formative/sommative</b>	<b>Matériel et ressources à l'apprentissage</b>

Amorce	
Questions d'objectivation	Démarche de mise en situation ou retour
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle a été votre première réaction en voyant mon « nouveau » pupitre?</li> <li>• Qu'est-ce qui pourrait se passer si on vidait le contenu de tous ces récipients en classe?</li> <li>• La planète est-elle en péril? Pourquoi dites-vous cela?</li> <li>• Pourquoi jugez-vous votre produit comme étant « nocif »</li> </ul>	<p style="text-align: right;">Durée : 8 minutes</p> <p><u>La planète en péril!</u></p> <p>Placer une « pile » de produits nocifs sur le pupitre et avoir une discussion avec les élèves.</p> <p>La veille, demandé aux élèves d'apporter une photo (caméra ou Internet) d'un produit chimique nocif de leur environnement immédiat.</p> <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifie et explique des effets nocifs de son produit sur l'environnement;</li> <li>• partage son explication avec son voisin.</li> </ul> <p>Remue-méninges, en grand groupe, pour identifier les catégories d'effets nocifs (inscrire les catégories sur la bannière géante).</p> <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• classe les produits dans les catégories d'effets nocifs ;</li> <li>• écrit le nom de son produit sous la bonne catégorie sur la bannière géante collée au mur.</li> </ul>
Tâche particulière	
Questions d'objectivation	Tâches particulières d'apprentissage et différenciation
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les éléments qui doivent être inclus dans le projet à compléter pour la rencontre parents-maîtres ?</li> <li>• Quelles sont des règles à respecter lorsqu'on travaille avec des produits</li> </ul>	<p><u>On fait quoi ?</u></p> <p>Durée : 8 minutes</p> <p>Présenter le projet.</p> <p><u>Fais attention!!!</u> <span style="float: right;">Durée : 5 minutes</span></p> <p>Présenter les règles de sécurité (manipulation produits chimiques)</p>

<p>chimiques ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi chacune de ces règles est-elle importante ?</li> </ul> <p>Retour en grand groupe pour la correction :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi n'avez-vous pas tous obtenu les mêmes résultats ?</li> <li>• Quels sont les éléments qui peuvent influencer votre expérimentation ?</li> <li>• Comment savez-vous que votre résultat est correct ?</li> </ul>	<p><u>Que va-t-il se passer???</u>          Durée : 30 minutes</p> <p>L'élève (groupe de trois, au hasard) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• écrit des hypothèses concernant les résultats de différentes combinaisons de bases et d'acides;</li> <li>• teste la combinaison qui lui est assignée;</li> <li>• rapporte son résultat à son groupe et note les résultats des autres (voir Annexe A – Teste ta combinaison !).</li> </ul> <p>L'enseignant présente les autres combinaisons pour lesquelles les élèves doivent prédire le résultat (devoir).</p> <p>Devoir (à compléter à la maison) : Sans faire l'expérimentation, à partir des résultats obtenus, déduit le résultat attendu pour d'autres combinaisons.</p>
<b>Retour</b>	
<b>Questions d'objectivation</b>	<b>Démarched'intégration</b>
Annexe B – Technique 3 – 2 – 1	<p>Travail individuel</p> <p>Durée : 10 minutes</p>

Date	Classe	Cours	<b>Leçon 2: Ne fais pas ça !</b>																		
			<b>1<sup>ère</sup> séquence</b>																		
			<b>Découvrir le document</b>																		
			<p><b>Mise en train :-</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Levez-vous ! Asseyez-vous !</li> <li>2- Va au tableau !</li> <li>3- Ecris !</li> </ol> <p><b>Les objectifs :-</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Objectifs cognitifs:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. Connaitre les différentes causes des brûlures</li> <li>B. Construire un nouveau lexique d'après cette leçon comme: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>une ambulance</td> <td>un calmant</td> <td>un abcès</td> <td>remplir</td> <td>un mal</td> <td>guérir</td> </tr> <tr> <td>une bande serrée</td> <td>un calme</td> <td>un accident</td> <td>répéter</td> <td>un malade</td> <td>indiquer</td> </tr> <tr> <td>une blessure</td> <td>un cachet</td> <td>un corps</td> <td>respecter</td> <td>Un médecin</td> <td>Interdire</td> </tr> </table> </li> <li>C. Identifier la forme des verbes à l'impératif.</li> <li>D. Utiliser la forme de l'impératif ou "il faut" pour donner un conseil.</li> </ol> </li> <li>2. <b>Objectifs affectifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abandonner la mauvaise conduite qui attire l'attention des autres.</li> </ul> </li> <li>3. <b>Objectifs psychomoteurs</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. Découvrir la nature du document</li> <li>B. Répondre aux questions de la séquence.</li> </ol> </li> </ol> <p><b>Plan du travail :-</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'écris au tableau les nouveaux mots de la leçon et les prononce à haute voix et après les élèves répètent la prononciation de chaque mot.</i></li> </ul> <p><b>Les supports :-</b> la craie - Le chiffon – Le dictionnaire – Une illustration</p> <p><b>L'évaluation :-</b> Je pose aux élèves les questions suivantes:  <ol style="list-style-type: none"> <li>1- <i>Que montre ce texte?</i></li> <li>2- <i>Quelles sont les causes des brûlures?</i></li> <li>3- <i>Que fais-tu en cas de la brûlure du troisième degré?</i></li> </ol> </p> <p><b>Le devoir :-</b> Répondre à la question n° 5 Page 15</p>	une ambulance	un calmant	un abcès	remplir	un mal	guérir	une bande serrée	un calme	un accident	répéter	un malade	indiquer	une blessure	un cachet	un corps	respecter	Un médecin	Interdire
une ambulance	un calmant	un abcès	remplir	un mal	guérir																
une bande serrée	un calme	un accident	répéter	un malade	indiquer																
une blessure	un cachet	un corps	respecter	Un médecin	Interdire																

Date	Classe	Cours	<b>Leçon 2: Ne fais pas ça !</b>
			4 <sup>ème</sup> séquence
			<b>Parler</b>
			<p><b>Les objectifs :-</b></p> <p><b>1. Objectifs cognitifs:</b></p> <p>A. Faire des dialogues entre chaque élève et son ami.  B. Donner et demander à quelqu'un une instruction ou un conseil soit au singulier "tu" ou au pluriel "vous " de politesse.</p> <p><b>2. Objectifs affectifs</b></p> <p>- Abandonner la mauvaise conduite qui attire l'attention des autres.</p> <p><b>3. Objectifs psychomoteurs</b></p> <p>- Lire la leçon à haute voix par répondre aux questions.  - Pratiquer la langue étudiée sur le plan orale.  - S'exprimer oralement en disant leurs points de vue sur un certain sujet</p> <p><b>Plan du travail :-</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'écris au tableau des questions utilisées à donner un ordre ou un conseil d'après l'exercice 1.</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Dis à ton frère de <ul style="list-style-type: none"> <li>- téléphoner .</li> <li>- apprendre ses leçons.</li> </ul> </li> </ol> </li> <li>• <i>Montrer au tableau quelques conseils pour traverser la rue , réussir à l'examen et pour faire de la salade d'après l'exercice 4</i></li> </ul> <p><b>Les supports :-</b>  la craie - Le chiffon – Le dictionnaire</p> <p><b>L'évaluation :-</b>  Je pose aux élèves les questions suivantes:  - <b>Où pouvez-vous entendre ces phrases?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apportez-moi un jus et l'addition.</li> <li>2. Je voudrais un désinfectant , s'il vous plaît !</li> <li>3. Arrête la télévision, je veux étudier.</li> <li>4. Où est la pharmacie la plus proche, s'il vous plaît?</li> </ol> <p><b>Le devoir :-</b>  تحدث عن حرق من الدرجة الأولى أصاب أخيك الصغير.</p>



**Activité (3) préparez un exemple du plan d'une leçon et les discutez avec les copains**



## **Conditions nécessaires du plan de leçon**

Pour chaque plan de leçon, il est essentiel de déterminer des activités d'enseignement et des activités d'apprentissage en se posant la question : « qui fait quoi? ». Il est également important de varier les activités d'enseignement à chaque leçon afin de garder la motivation des élèves. Le professeur doit penser à une ouverture différente d'une leçon à l'autre. Il doit varier ses méthodes pédagogiques et assurer le suivi des apprentissages à la fin de chaque leçon. Pour y arriver, le professeur peut utiliser différentes activités telles que : l'exposé magistral, la résolution de cas, la lecture coopérative, le travail d'équipe et les exercices. Peu importe l'activité choisie, il faut rendre l'élève actif en classe au moyen d'une multitude d'activités d'apprentissage.

De plus, ces activités d'apprentissage représentent ce que l'étudiante réalise en classe et ce qu'elle doit faire après la leçon. En outre, chaque activité d'enseignement doit correspondre une activité d'apprentissage. Le professeur doit donc concevoir des consignes claires pour l'étudiante. Le suivi de chacune des activités d'apprentissage est essentiel afin de valider sa compréhension de la matière. Cela peut se faire par des résumés, des corrigés et des rencontres individuelles avec l'étudiante.

### **8-Les plans que le chef de section doit faire**

- 1- Un plan général pour l'année scolaire ( plan semestriel / plan mensuel / plan hebdomadaire ).
- 2 - Un plan pour la préparation de l'emploi du temps.
- 3 - Un plan pour la perfection professionnelle des enseignants.



- 4 - Un plan des activités parascolaires.
- 5 - Un plan pour les visites des classes.
- 6 - Un plan pour la prise en charge des élèves faibles.
- 7 - Un plan pour la prise en charge des élèves brillants.
- 8 - Un plan pour la production des supports pédagogiques.
- 9 - Un plan pour l'échange de visites entre les enseignants.
- 10 - Un plan pour les modèles de cours.
- 11 - Un plan pour l'amélioration des résultats des élèves..



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

<https://www.youtube.com/watch?v=vHc5WMdw0NI>



## Deuxième partie

### Le plan du cours

#### Éléments du plan du cours

Le plan de cours est un outil facilitant et utile pour les étudiantes. Il permet de conceptualiser les apprentissages qu'ils doivent réaliser durant le cours. De façon générale, le plan de cours comprend huit parties : les renseignements généraux et la désignation; la note préliminaire; la compétence du cours et ses éléments de compétences; le contenu du cours et son organisation; les indications méthodologiques; les modalités de la participation au cours et celles d'évaluation des apprentissages; les ressources matérielles et la médiagraphie. Ces éléments vont être expliqués dans le tableau suivant.

Tableau 1. Parties d'un plan de cours

No	Parties	Descriptions
1.	Renseignements généraux et désignation	-Renseignements généraux : numéro et titre du cours. -Coordonnées importantes : description sommaire du cours; préalables; nom du ou des professeurs.
2.	Note préliminaire	-Information sur le cours : -situe le cours par rapport aux autres cours dans le programme; -Présente les compétences à développer dans le cours et la pertinence du cours dans le programme; -situe la place du cours par rapport à l'épreuve synthèse de programme; -Attire l'attention de l'étudiante ou de l'étudiant en donnant un sens au cours.
3.	Compétence et ses éléments	Liste complète des éléments de la compétence touchés dans le cours

4.	Contenu et organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation du contenu et description du cheminement des apprentissages.</li> <li>- Orientation de la progression des apprentissages.</li> <li>- Calendrier des activités pédagogiques.</li> <li>- Schéma intégrateur (schéma de concepts).</li> </ul>
5.	Indications méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Méthodes pédagogiques : préciser les méthodes utilisées et les tâches de chacun.</li> <li>- Types d'activités d'encadrement.</li> <li>- Disponibilité du professeur.</li> <li>- Indications relatives aux dates de remise des travaux et des examens.</li> <li>- Vue totale : contenu, activités et apprentissage, moyens d'évaluation</li> </ul>
6.	Modalités de la participation au cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Modalités particulières au cours : stages, travaux pratiques, etc.</li> <li>- Indications relatives aux absences, aux travaux pratiques, aux stages et aux évaluations.</li> <li>-Politiques diverses : révision de note, correction du français écrit, etc.</li> </ul>
7.	Modalités d'évaluation des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation formative.</li> <li>- Évaluation sommative.</li> <li>-Répartition des points et critères pour chaque évaluation.</li> </ul>
8.	Ressources matérielles et médiagraphie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énumération des outils obligatoires et matériels de consultation :</li> <li>livres obligatoires, note de cours, matériel multimédia.</li> </ul>



### Question 1 : Mettez vrai ou faux devant chaque phrase

1. Le plan de leçon comprend certains éléments additionnels permettant une meilleure gestion de la leçon
2. Il est également important de ressembler les activités d'enseignement
3. Le suivi de chacune des activités d'apprentissage est essentiel
4. Dans l'ouverture, l'enseignant propose des activités et des tâches particulières de différenciation

### Question 2: Choisissez la réponse convenable

1. Le plan de cours permet de \d'..... les apprentissages qu'ils doivent réaliser durant le cours  
a) déterminer                      b) présenter                      c) assimiler                      d) conceptualiser
2. Le plan de cours est un outil facilitant et utile pour .....  
a) les étudiants      b) les directeurs                      c) les enseignants                      d) les parents
3. L'enseignant présente les compétences à développer dans le cours et la pertinence du cours dans le programme à .....  
a) renseignements généraux et désignation b) note préliminaire c) compétence et ses éléments d) contenu et organisation
4. L'enseignant oriente la progression des apprentissage dans .....  
a) renseignements généraux et désignation b) note préliminaire c) compétence et ses éléments d) contenu et organisation



## Étapes du plan du cours

Le plan du cours est un outil important pour le personnel enseignant. Il est souvent appelé « préparation de cours ». Il permet une planification détaillée de chaque partie du cours. Il est important de distinguer partie de cours et leçon. Un cours peut être construit en partie de cours, appelées également blocs de matière. Un cours peut donc être constitué de plusieurs parties, par exemple la partie théorique, les parties pratiques comprenant les laboratoires et les stages. Une leçon est une rencontre avec les étudiantes particulièrement liée aux blocs de matière théorique et de laboratoire. Elle comprend trois étapes : l'ouverture, le déroulement et la clôture. Cette leçon peut durer de une à plusieurs heures consécutives. La première étape de la leçon offrira aux étudiantes une ouverture vers la matière qui sera enseignée. La deuxième étape mettra en place l'enseignement principal de la matière et le déroulement de la leçon. La troisième étape permettra de valider la compréhension des étudiantes et de résumer la matière afin de clore la leçon.

- Trois moments du cours qui sont

### **: 1. Amorce**

- Dans cette étape l'enseignant propose une mise en situation stimulante et motivante.
- L'enseignant active les connaissances antérieures : stratégies et connaissances.
- Il travaille la représentation de la tâche.
- Il pose des questions d'objectivation.

### **OU**

Il fait un retour sur la leçon précédente et il pose des questions d'objectivation.

## 2. Tâches particulières

-L'enseignant propose des activités et des tâches particulières d'apprentissage pour stimuler les élèves.

-Il amène les élèves à prendre conscience de stratégies cognitives et métacognitives.

-Il propose des activités et des tâches particulières de différenciation

-Il exploite différentes approches pédagogiques

-Il intervient pour guider les élèves.

-Il pose des questions d'objectivation.

-Il propose des temps d'arrêt.

-Il peut faire un enseignement explicite (si cela est nécessaire).

-Il invite les élèves à trouver des moyens pour organiser leurs connaissances.

-Il propose des tâches d'évaluation formative et sommative.

-Il exploite le RAT.

### • Retour

• Dans cette étape l'enseignant amène les élèves à faire un retour sur la leçon (concepts, défis, succès, attitudes, etc.).

• Il invite les élèves à organiser leurs connaissances.

• Il propose des suites à l'apprentissage.

• Il pose des questions d'objectivation.



**Activité (4) Enregistrez une vidéo en expliquant une leçon en suivant les étapes précédentes et la discutez avec les copains**



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

**[https://www.youtube.com/watch?v=WpQa\\_qFR0Ig](https://www.youtube.com/watch?v=WpQa_qFR0Ig)**



## Troisième partie

### Plan d'évaluation des compétences et des activités

#### d'apprentissage

Les examens et les contrôles ont toujours existé dans l'enseignement et l'apprentissage, afin de permettre de les évaluer. L'évaluation est ainsi un processus qui sert à réguler l'enseignement et l'apprentissage. L'évaluation signifie apprécier la valeur, déterminer la valeur et impliquer donc un jugement de cette valeur.

Elle est définie aussi comme un ensemble de méthodes, de techniques et de qualités qui permettent de déterminer si un service offert à des personnes est nécessaire et susceptible d'être utilisé, s'il est dispensé de la façon prévue et s'il est effectivement utile aux personnes. L'évaluation est ainsi, un processus d'appréciation par lequel on juge de l'adéquation des résultats de la formation aux buts assignés à l'action, en vue de tirer les conclusions nécessaires sur l'intérêt de la formation et son éventuelle reconduction. Il présente quatre buts de l'évaluation 1) améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chacun des élèves 2) informer l'élève et ses parents sur sa progression 3) décerner les certificats nécessaires 4) améliorer l'enseignement en général.

Elle est aussi un processus qui sert à réguler l'apprentissage. C'est-à-dire que l'évaluation est un diagnostic dont l'utilisation aide l'enseignant à recueillir les informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant.



Dans une approche par compétences, l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du processus de planification d'un cours. Le professeur doit évaluer chez l'élève des savoir-agir complexes qui sont composés de trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Les connaissances déclaratives correspondent aux éléments théoriques, c'est-à-dire au « quoi ». Pour ce qui est des connaissances procédurales, elles représentent les étapes, les gestes pour réaliser adéquatement une action, soit le « comment faire ». Quant aux connaissances conditionnelles, elles guideront et mettront en contexte l'action que doit faire l'étudiante dans une situation et qui lui permettra de réaliser des choix justes et éclairés. C'est le « quand » et le « pourquoi ». Ces savoirs sont mobilisés chez l'étudiante par l'utilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources pertinentes pour résoudre un problème de façon autonome. Pour évaluer cela, il faut des moyens concrets, simples et une mise en action de l'étudiante durant le cours afin de la placer au centre de ses évaluations. À l'aide, entre autres, du Guide d'études comprenant des mises en situation variées, des exercices et des tests éclairés, ainsi que du matériel complémentaire, le professeur peut donc évaluer la compétence de l'étudiante.

L'évaluation doit inclure des objets d'évaluation. Ces objets seront révélateurs d'une intégration des apprentissages par l'étudiante et ils représentent l'atteinte de une ou de plusieurs compétences. Une liste des objets d'évaluation intégrateurs est présentée ci-dessous :

- Capacité de structuration de sa pensée
- Capacité d'application
- Capacité de communication et de traitement de l'information

- Capacité de diagnostic et d'analyse
- Capacité de réalisation d'actions
- Capacité de résolution de problèmes
- Capacité de gestion, de planification et de contrôle
- Capacité et attitudes liées à l'engagement
- Capacité de recherche ou d'enquête
- Capacité d'interprétation
- Capacité d'évaluation et de vérification
- Capacité de mise en perspective
- Capacité d'introspection

### **Stratégie d'évaluation**

Pour construire une stratégie d'évaluation simple, il faut utiliser un outil qui permet de bien situer chaque objet d'évaluation. Cet outil aidera d'ailleurs le professeur à préciser les aspects particuliers ainsi que les critères d'évaluation, puis à énumérer les moyens d'évaluation et à déterminer une échelle de réussite pour chaque objet d'évaluation.

### **Activités d'évaluation**

Les activités d'évaluation doivent également refléter les objectifs et les standards ministériels définis pour chacune des compétences du programme. Ceux-ci sont communs pour l'ensemble du réseau collégial. Les modalités d'évaluation choisies influenceront le type d'étude et d'apprentissage que les étudiantes feront. C'est pourquoi il est souhaitable de bien définir les activités d'évaluation avant le cours. Deux formes d'évaluation sont possibles : l'évaluation formative et l'évaluation sommative ou certificative.

## **Évaluation formative**

L'évaluation formative est un processus très important. Cette évaluation a pour objet d'assurer la progression de chaque étudiante dans une démarche d'apprentissage. Elle se fait de façon continue et prépare l'étudiante à l'évaluation certificative.

## **Évaluation sommative ou certificative**

L'évaluation sommative, ou l'évaluation certificative, est aussi un processus dont ses buts sont déterminés. Elle est effectuée à la suite d'apprentissages. Cette évaluation a pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'une étudiante afin de le sanctionner. Elle sert donc de bilan aux apprentissages réalisés.

## **Moyens d'évaluation**

Il existe plusieurs moyens d'évaluation pour colliger l'information nécessaire à l'évaluation des acquis exigés pour atteindre la ou les compétences d'un cours.

## **Évaluation des compétences**

Divers moyens sont offerts pour évaluer les compétences; ce peut-être à l'aide de questionnaires d'examen sous forme de questions ouvertes à réponse courte (QORC) ou à l'aide d'exercices pratiques, d'études de cas, de mots croisés ou de travaux longs ou encore à l'aide des examens cliniques objectifs structurés (ECOS).



### Question 1 : Mettez vrai ou faux devant chaque phrase

1. Les examens ont toujours existé dans l'enseignement afin de permettre de les améliorer
2. La stratégie d'évaluation simple, faut utiliser un outil qui permet de bien situer chaque objet d'évaluation

### Question 2 choisissez

1. Dans....., l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du processus de planification d'un ..... cours  
A) l'approche communicative    B) l'approche actionnelle    C) l'approche par compétences    D) l'approche interactionnelle
2. .... permettent de réaliser des choix justes et éclairés  
A) Les connaissances déclaratives    B) Les connaissances procédurales    C) Les connaissances conditionnelles  
D) Les savoir-agir complexes
3. ....détermine une échelle de réussite pour chaque objet d'évaluation.  
A) L'évaluation formative    B) L'évaluation sommative    C) L'évaluation .....    D) La stratégie d'évaluation
4. Les activités d'évaluation doivent refléter .....définis pour chacune des compétences du programme
5. A) les standards ministériels    B) les standards ministériels    C) les standards généraux    D) les standards spéciaux

## **DOUZIEME CHAPITRE**

### **LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DU FLE**

## Introduction

L'enseignement est un acte professionnel. Cette assertion ne doit plus faire l'objet de doute au sein de la profession elle-même, ni chez les différents partenaires du milieu scolaire, ni dans la société en général. Si on se rappelle que, dans la vie de tous les jours, l'enseignement exige à la fois des savoirs dans les disciplines et des compétences pédagogiques, des notions théoriques et des habiletés pratiques, la capacité d'intégrer différents savoirs pouvant servir à la résolution de problèmes complexes, il devient évident, comme le disent **Boisvert** et al (1995,18), qu'il faut des "hommes-orchestres" et des "femmes-orchestres" dont les compétences polyvalentes sont bien intégrées. Toutes ces compétences constituent ce que l'on appelle les compétences professionnelles des enseignants.

### Définition des compétences professionnelles

Ces compétences professionnelles désignent, selon **Altet** (1998,33), l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Les compétences professionnelles désignent, en général, cet ensemble de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique (**Paquay** et al, 1998). Elles sont, comme l'indique **Charlier** (1998), l'articulation de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. Ces variables peuvent être détaillées de la manière suivante.

### Compétences professionnelles des enseignants du FLE

En prenant compte de la complexité de l'acte d'enseigner dans ses diverses composantes, dit **Houpert** (2001), il n'est pas logique de ne négliger aucune des compétences constitutives de l'enseignant, même celles qui peuvent sembler, aux yeux de certains, comme les moins nécessaires. Toutes ces compétences ont leur place, à un moment donné, et, c'est vrai, avec un poids inégal, comme objets de formation continue.

Les compétences identifiées sont les suivantes :

## **1- Maîtriser la discipline à enseigner**

Aucun individu actuel quelles que soient ses capacités ne peut dominer l'ensemble du savoir de notre époque. Ajoutons que ce savoir s'accroît à une vitesse vertigineuse et que les spécialistes d'une question connaissent tous les difficultés de se tenir au courant, ne serait-ce que dans leur propre secteur d'activité.

À partir de là, la première des tâches renvoie à la maîtrise des connaissances disciplinaires. Cet aspect de la tâche de l'enseignant est sans doute celui qui apparaît le plus évident. Même s'il ne faut pas réduire l'enseignement à une transmission de savoirs, cette attribution semble toutefois primordiale. Les spécialistes de l'enseignement insistent sur l'importance de la maîtrise du contenu disciplinaire par l'enseignant et, par ce fait, valorisent le savoir disciplinaire dans l'exercice de l'enseignement stratégique.

De sa part, **Tochon** (1993) indique que la recherche sur les enseignants montre clairement l'importance de la connaissance de la matière dans la planification; celle-ci semble expliquer leur aisance à adapter les plans aux événements soudains de la classe. De larges connaissances de la discipline libèrent les enseignants des préoccupations liées à l'organisation des

contenus et lui permettent une réceptivité qui serait également un facteur d'expertise.

Ainsi, devant cette situation, la formation des futurs enseignants devrait avoir pour objet d'apprendre à se constituer un noyau solide de connaissances bien assimilées auquel vont s'agréger les autres connaissances. De même, elle devrait avoir pour objectif de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Cela suppose, comme le remarque **Maulini** (2001), une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement.

## **2- Concevoir et construire les activités d'apprentissage**

Il est à constater qu'une approche communicative exige un type différent d'organisation de la classe, qui tient compte du fait qu'il s'agit d'un enseignement centré sur l'apprenant et non sur l'enseignant ou sur la méthode ou sur le matériel didactique. Personne, comme le constate **Meirieu** (1991), ne peut se substituer à l'élève dans son apprentissage et ce dernier doit se construire des réseaux entre les concepts et lier les savoirs véhiculés en classe et autour de lui. Cette perspective exige alors que le maître doive se centrer sur l'élève apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition.

Se centrer sur l'apprenant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances (**Martinet** et al, 2001). Ainsi, la façon d'enseigner les langues aujourd'hui tend à positionner les deux acteurs



enseignant/ apprenant, dans une relation égalitaire. Le savoir se transmet toujours mais surtout le savoir apprendre à apprendre (**Tagliante**, 1994).

La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves.

À partir de ce qui précède et selon les propos de **Bélaire** (1998), de **Tagliante** (1994), de **Jonnaert** (2002), de **Maulini** (2001) et de **Martineau** et **Presseau** (2004), le bon professeur de langue est celui qui :

- a) axe ses actions sur l'apprentissage et devient alors l'élément déclencheur d'une transformation de l'élève dans son cheminement personnel.
- b) met sa compétence linguistique culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage et l'expert auquel l'apprenant fait appel.
- c) peut créer des situations pour permettre à l'élève d'y construire des connaissances et de développer des compétences.
- d) assume l'entière responsabilité d'illustrer aux élèves toutes les phases de réalisation d'une tâche demandée. Il démontre explicitement toutes les étapes qui doivent être suivies pour mener à terme la tâche. Il fait état des principales interrogations soulevées, des connaissances antérieures nécessaires et de la manière de réutiliser ces connaissances.
- e) favorise les apprentissages des élèves, leur développement intellectuel, psychique, moral, social, physique, et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire.

### **3- Maîtriser la compétence langagière**

Il n'est pas suffisant que l'on possède une compétence syntaxique pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage. Il est important que l'enseignement vise à développer ces compétences de communication, qui se différencient en compétences narrative, argumentative, rhétorique, productive, réceptive.

La compétence communicative est une compétence adaptative et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel et informel. Or, l'objectif de base de la didactique des langues étrangères est de permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, peut les apprendre à sa place. Cet objectif principal entraîne aussi la nécessité de développer chez cet apprenant une capacité à mobiliser ses ressources linguistiques en langue étrangère et ses connaissances de la communication en langue maternelle et secondairement en langue étrangère en vue d'une négociation optimale du sens. Savoir une langue, c'est savoir communiquer en connaissant la règle du jeu. Il ne suffit pas de savoir le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

À partir de ce qui précède, l'enseignant du FLE devrait maîtriser les deux aspects de la compétence langagière : scriptural et oral. La compétence scripturale et/ ou orale désigne la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations, tout à la fois appris, à l'école, en milieu formel ; acquis, de façon non guidé, un milieu naturel ; et hérité ; au niveau des représentations individuelles et collectives (**Dabène**,1992,14). Cet ensemble des connaissances, des savoir- faire et des attitudes permet à l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant de produire correctement un texte écrit et/ou oral.

Il importe de signaler que l'évaluation d'une compétence langagière d'un enseignant du FLE doit satisfaire aux composantes de celle-ci et qui se divise selon **Moffet** (2000) en trois axes : la compétence discursive qui renvoie à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours, la compétence linguistique qui renvoie aux règles d'utilisation de la langue et la compétence textuelle qui correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte.

#### **4- Gérer le contenu à enseigner**

Contrairement aux recherches sur les pratiques des compétences professionnelles ou sur leurs effets sur les apprentissages qui sont largement investiguées, celles qui portent sur les activités de régulation des parcours scolaires sont rarement abordées. Ces compétences concernent l'organisation pluriannuelle des contenus, conduite des dispositifs transdisciplinaires, évaluation des enseignements. En d'autres termes, les compétences curriculaires concernent la conception, le suivi et l'évaluation des contenus, des dispositifs et des parcours d'enseignement, sur une longue durée et plusieurs disciplines (**Grangeat**, 2004). Or, ces activités traduisent concrètement la coopération entre différents acteurs scolaires, dans le but de vérifier l'atteinte par tous les apprenants des objectifs des curricula et d'améliorer les procédures d'enseignement et d'ajuster les activités d'enseignement aux particularités des apprenants.

L'enseignant doit être en mesure d'adapter, d'ajuster et de modifier son enseignement en fonction tout autant du contexte et des élèves que des contenus. Il doit disposer de la compétence professionnelle et de l'espace nécessaires pour effectuer une transposition didactique interne, c'est-à-dire, un travail de remodelage des contenus à enseigner qui tient compte de

nombreuses variables. Ce qui est enseigné ne se réduit jamais à ce qui est explicitement présenté dans le programme.

Les activités curriculaires concernent, comme l'indique **Grangeat** (2003), la gestion du parcours des apprenants : organisation des cursus, répartition des contenus, mise en œuvre du projet d'établissement, collaboration avec les partenaires, régulation de dispositifs transdisciplinaires, répartition des classes, équité de prise en compte des élèves, évaluation de la qualité des enseignements.

Alors la gestion du contenu impose aux enseignants deux modalités de choix (**Grangeat**, 2004): soit le parcours est stratifié, en dispositifs et curricula alternatifs, de sorte que se réduisent les objectifs destinés aux apprenants éloignés de la norme scolaire; soit le parcours, intégrant la reconnaissance de l'altérité comme nécessaire à l'éducation, comporte des dispositifs visant la congruence, l'ajustement réciproque des activités scolaires et des particularités des apprenants.

Trois dimensions peuvent caractériser ces compétences : la cohérence tant entre les intervenants qu'entre disciplines, la congruence des dispositifs avec les particularités des apprenants et la pertinence des parcours aux objectifs prescrits (**Grangeat**, 2004). On peut aussi ajouter à ces dimensions une quatrième : la gestion du temps d'enseignement. **Arnoux** (2002) constate que le temps d'enseignement a été très tôt considéré comme un facteur explicatif déterminant de la progression des élèves dans les apprentissages. Elle confirme aussi que, depuis plus d'un siècle, la recherche sur le temps scolaire a fourni un ensemble plutôt cohérent de résultats.

Enfin, il importe de signaler, à partir de **Grangeat** (2003), que les compétences curriculaires sont vraisemblablement dynamisées par la

formation. Elles, comme toute compétence professionnelle, se développent dans l'écart entre la tâche prévue et ce qui est réalisé, entre les mobiles initiaux de l'activité et les effets constatés par l'enseignant, entre sa conceptualisation de la situation et les indicateurs qu'il élabore afin de réguler son action.

Aux facultés de pédagogie en Egypte, les étudiants sont exposés à un grand nombre de matières pédagogiques concourant à leur permettre de savoir comment concevoir et gérer un cursus d'enseignement. Citons à titre d'exemple : curricula, planification de curricula, méthodologie du FLE, curricula de l'éducation spécifique, etc. Ces matières ont pour objectif de fournir aux étudiants une base solide de connaissances sur les modèles de planification d'un cursus d'enseignement, sur son organisation, ainsi que sur les stratégies de sa mise en œuvre dans la salle de classe.

## **5- Motiver les apprentissages des apprenants**

La motivation peut être précisément définie comme *un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin* (**Lafortune et Saint-Pierre, 1996,38**). Être motivé pour apprendre, c'est donc avoir de l'appétit pour acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes nouvelles, et il est normal que leur acquisition apporte des satisfactions.

Apparemment, pour tout enseignant de langue, connaître, susciter, aviver et développer les motivations positives fait partie des enjeux éducatifs (**Bogaards,1980**). C'est parce que la motivation est à la base de l'enseignement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées, et elle influe aussi sur leur persévérance (**Presseau, 2004**). Elle joue, selon **Clouzot et Bloch (2001)**, le rôle de l'étincelle qui permettrait le démarrage.

Quand nous examinons l'apprentissage des langues étrangères nous remarquons, comme le dit **Girard** (1995), que la motivation se pose en des termes tout à fait différents. Si nous entendons par là un appétit d'apprendre qui implique aussi la persévérance, nous constatons tout de suite une très grande variété de motivation entre divers groupes et d'un élève à l'autre au sein d'un même groupe. La variété porte sur le degré et sur la nature de la motivation, depuis les élèves les plus motivés jusqu'à ceux dont la motivation paraît nulle.

Cependant, on peut distinguer deux types de motivation : la motivation extrinsèque (ME) et la motivation intrinsèque (MI). Un individu est extrinsèquement motivé lorsque : 1- il exécute ce qu'une autre personne lui demande 2- il est récompensé pour avoir fait quelque chose. 3- il veut impressionner quelqu'un d'autre et lui faire plaisir. La motivation est intrinsèque quand l'individu fait quelque chose parce qu'il le veut bien, tire du plaisir de la réalisation même de ce qu'il fait et, considère l'activité à laquelle il travaille comme une fin en soi. Il est suffisamment intéressé pour que des pressions extérieures soient inutiles au parachèvement de son action. Ces deux types de motivation se complètent (**Lafortune et Saint-Pierre**, 1996).

Selon **Sarrazin et Trouilloud** (2006), les premiers travaux sur MI n'ont pas été sans retombées pédagogiques. Plusieurs chercheurs ayant comparé les conséquences de la MI versus ME sur le processus d'apprentissage ont conclu à la supériorité de la première sur la seconde. Il fut recommandé alors aux enseignants de mettre l'accent sur des contenus d'enseignement étroitement liés aux intérêts intrinsèques des élèves.

Les résultats des travaux de **Sarrazin et Trouilloud** (2006) ont bien indiqué que les motivations les plus autodéterminées étaient associées à un

plus grand engagement dans les tâches, des apprentissages de plus grande qualité grâce à une concentration plus élevée et un traitement des tâches plus approfondi, une préférence pour des tâches de défi, une plus grande créativité, de meilleures performances scolaires, un plus faible taux d'abandon, des émotions plus positives et un sentiment de valeur de soi plus élevé.

De ce qui précède, on peut constater que la motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier. Le facteur le plus important de la motivation est l'enseignant qui doit avoir l'enthousiasme et l'énergie nécessaire pour trouver des outils pédagogiques qui stimulent ses élèves, les aident à vaincre leurs difficultés et développent chez eux des attitudes plus positives à l'égard de l'école. Les choix qu'il réalise en matière d'organisation de sa classe et de contenus d'enseignements, les feed-back qu'il délivre, le climat psychologique qu'il met en place constituent autant d'éléments susceptibles de nourrir, ou au contraire, d'amoinrir la motivation autodéterminée de ses élèves.

Une autre tâche peut être attribuée à l'enseignant, c'est de faire en sorte que l'apprenant perçoive qu'il peut maîtriser la tâche, qu'il a la capacité et les moyens de la réaliser. Egalement, l'enseignant est invité à aider ses apprenants à exercer un certain contrôle sur leurs apprentissages ainsi que sur leurs participations en leur demandant de découvrir explicitement les facteurs de réussite ou d'échec dans les tâches réalisées. Ce contrôle, selon **Paradis et Presseau** (2004), a certainement des incidences sur la motivation et permet à l'apprenant de traiter significativement les informations et en profondeur. Il s'agit pour l'enseignant d'initier ses apprenants à mettre en œuvre certaines

stratégies métacognitives dont l'objectif et les procédures visent à améliorer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement.

## **6-Construire et gérer les interactions des apprenants**

De nombreux travaux pédagogiques préconisent la nécessité de structurer la situation de la classe sur les interactions des étudiants (**Atta**, 2004). Prenons en certains exemples : **Bérard** (1991) constate qu'il est nécessaire que le climat créé dans la classe favorise les interactions entre les apprenants, que l'écoute entre les participants soit assurée puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon les moyens dont il dispose. L'essentiel est qu'il puisse communiquer du sens à travers la langue étrangère. Le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs. De leur côté, **Dalgalian** et al (1985) insistent sur l'importance de la compréhension et de la communication en langue étrangère. C'est de pouvoir comprendre et de communiquer en langue étrangère que la motivation majeure de l'apprentissage des langues est présente. Cet apprentissage ne sera donc motivé que dans la mesure où la nécessité de communiquer dans la langue étrangère à l'exclusion de tout autre moyen, s'impose à l'apprenant. Chaque membre est considéré comme une personne-ressource pour tous les autres, y compris au plan de la production et de la correction orales et écrites, ce qui représente une bonne façon d'amener les élèves à recourir à d'autres sources de savoir que le professeur de langue.

Egalement les travaux menés en sociolinguistique signifie essentiellement proposer comme objet d'étude une langue qui fonctionne dans la richesse de toutes ses variétés. **Caonac'h** (1987) a montré que l'implication dans certaines activités à haut degré d'interaction sociale constitue un facteur éminemment positif de l'acquisition. L'existence d'une



interaction effective nécessite une négociation des rôles, l'annonce d'interactions, l'expression d'avertissement, la planification d'actions, la sollicitation d'informations, la persuasion ou la contradiction, l'expression de demandes indirectes. Les élèves sont, comme le constate **Coulvain** (1988), stimulés par l'interaction avec les autres. Ce qui leur donne une sensation de bien-être. Ceci leur étant agréable, ils essaient de la protéger ou de la produire. Aussi, **Coulvain** (1988) attire notre attention sur le fait que si l'étudiant arrive à exprimer ce qu'il ressent, il se souviendra à la fin de ce qu'il a dit et de la formule utilisée.

Dans ce sens, l'enseignement peut être conçu comme un processus de traitement de l'information et de prise de décisions en classe où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte est donné à l'apprenant. Cet enseignement dynamique comportera quatre dimensions en interaction réciproque (enseignant, élève, savoir, communication).

Or, l'objectif de l'enseignant, s'il veut s'engager dans une entreprise de rénovation pédagogique, est de briser le fonctionnement positif et abstrait du cours magistral, pour mettre ses apprenants en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes (**Meirieu**, 1991). Le retour de l'activité de l'apprenant se traduit, le plus souvent, par la mise en place des groupes de tâches où sont censées s'effectuer les acquisitions dans un climat d'apprendre (**Atta**, 2004).

Le travail en groupe interactif poursuit en premier lieu ce but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir également à une amélioration des performances dans l'enseignement des langues étrangères (ELE). Celle-ci se fera probablement moins sentir chez les élèves forts, mais conduira également à ce que davantage d'apprenants atteignent les objectifs d'apprentissage d'ELE (**Schiffler**, 1991). À travers les documents dialogues

ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langues divers et avoir des rôles sociaux très variés.

Mais, l'une des plus grandes difficultés dans l'élaboration d'un enseignement interactif des langues étrangères est assurément le fait que les élèves doivent communiquer entre eux dans une langue qu'ils apprennent, et donc que, le plus souvent, ils maîtrisent encore très imparfaitement. Lorsque l'enseignant parvient réellement à motiver les élèves pour une intercommunication, ceux-ci prennent conscience de l'écart important qui sépare leur compétence en langue maternelle et en langue étrangère.

De ce qui précède, nous constatons que créer un lieu où les interactions des apprenants prennent leur place et soient prises en considération pourra considérablement favoriser la qualité de l'apprentissage. Le volume des interactions maîtres-élèves engendre, comme le constate **Bressoux** (2002), des effets sur les acquisitions en général et en mathématiques en particulier. De même le rôle de l'enseignant, concernant l'organisation et la gestion de ces interactions, réside dans les quelques points suivants (**Faingold**, 1998, **Jonnaert et VanderBorgh**, 2003 et **Clanet**, 2002):

Il devrait :

- organiser la dimension interactive en plaçant le savoir à apprendre dans des situations qui permettent à l'apprenant de construire des interactions entre ses propres connaissances et le savoir à apprendre.
- expliquer clairement les exigences de travail.
- développer des procédures pour communiquer les tâches et les consignes aux élèves.
- surveiller le travail qui s'effectue.

- être un pourvoyeur de feed-back en vue de faire prendre conscience aux élèves des procédures qu'ils utilisent dans les tâches complexes.
- Gérer simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné.

## 7- Maîtriser les compétences sociales

La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Mais, les qualités personnelles de l'enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature de ses contacts avec les apprenants; ses capacités d'écoute et de réponse, ses qualités de formateur, sa disponibilité, sa flexibilité (**Tagliante**, 1994). Certaines de ces qualités tiennent directement à la personnalité du formateur ; en particulier à ses qualités humaines. Même s'il est illusoire, comme le dit **Hourst** (2004), de vouloir les posséder toutes, les connaître peut aider à progresser.

L'enseignant doit donc montrer des compétences liées à sa capacité à travailler en équipe. Il fait partie d'une équipe d'enseignants dans l'établissement, avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets, collaborer pour les échanges de service ou les décloisonnements, réfléchir au suivi des élèves dans la durée, dans et hors la classe. Il devrait également entretenir des relations avec les parents, partenaires à part entière de l'action éducative (**Houbert**, 2005, **Rached**, 2003).

L'étude de **Bilingsley** et **Albertson** (1999) et celle de Porco (1985) ont mis l'accent sur la nécessité de maîtriser les compétences sociales et de les intégrer dans les programmes de formation des enseignants de manière à aider les nouvelles générations d'apprenants à avoir eux-mêmes les capacités de communication et de respect d'autrui. En disposant de ces compétences,

les apprenants seront capables de résoudre par eux-mêmes les problèmes personnels qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne (**Mirabile**, 1981).

Ainsi les programmes de formation ont pour objectif d'enraciner, chez les futurs enseignants, le sens de la responsabilité sociale qui est une conséquence prévue de la liberté accordée à l'enseignant, et qui est aussi le fruit d'une compréhension profonde, de la part de l'enseignant, des objectifs du groupe, d'une participation positive à ses activités et d'une auto-évaluation de ses comportements sociaux avec les partenaires de l'école (**Madcour**, 2006).

À partir de tout cela, il est possible de recenser les sous-compétences suivantes (**Omran**, 2005, **Houbert**, 2005, **Dalgalian** et al, 1985 et **Boisvert** et al, 1995) :

- La compétence de communication : ceci nécessite que l'enseignant doive disposer d'une compétence de communication perçue comme une capacité à entrer en relation avec les autres, tous les autres : dans la classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. La communication est évidemment au cœur de l'acte d'enseigner et l'on peut mesurer l'habileté d'un enseignant à communiquer par sa capacité d'écoute.
- Les capacités d'écoute et d'adaptation qui lui permettront d'identifier les besoins des apprenants, de faciliter leur expression, et de trouver, avec eux un éventail de solutions adaptées.
- La capacité de coopération avec les autres enseignants, avec les divers professionnels de l'école et avec le personnel de direction

et cela pour la prise de décisions concernant les apprentissages scolaires, la réalisation du projet éducatif et l'amélioration de la vie scolaire.

- Le respect de l'autre, la tolérance, attitude d'estime et de respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser et d'agir.
- Le contrôle de Soi.
- La capacité à exprimer l'approbation/ désapprobation et les sentiments positifs/ négatifs.
- L'estime de soi qui renvoie à la confiance en soi.
- La capacité à diriger les autres, définie comme l'aptitude à prendre en charge, à organiser, à orienter les activités d'autrui et à exercer sur lui une influence.
- L'empathie, définie comme la capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui et à répondre affectivement à son expérience émotionnelle.

## **8- Se servir de nouvelles technologies**

Le développement de la didactique à l'ère linguistique n'a pas cessé d'être accompagné par les diverses technologies qui se sont multipliées tout au long du vingtième siècle : tout d'abord et de façon primordiale, le magnétophone et sa multiplication dans les laboratoires de langues, puis la télévision et surtout le magnétoscope, ce dernier présentant les mêmes avantages par rapport à la télévision que le magnétophone par rapport à la radio. En effet, l'emploi de la radio ou de la télévision implique deux contraintes majeures : ne choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation (**Pothier, 2003**).

Dès les années quatre-vingt, l'ordinateur a commencé à intervenir, avec les tutoriels, et l'emploi du traitement de texte, puis dans les années quatre-vingt-dix, la télématique (courrier électronique et Internet). D'autres outils sont apparus, comme l'hypertexte, le multimédia, notamment sous forme de cédéroms. Si l'usage de ces technologies s'est rapidement développé sur le continent américain, il n'en a pas été de même en Europe et, en particulier, en France (**Desmarais**, 1998).

Plusieurs études ont tenté, comme l'indique **Bertin** (2001), d'affiner l'impact de technologies de l'information et des communications (TIC) sur l'apprentissage des langues. Ces études ont montré qu'il y a, de manière générale, une certaine corrélation significative entre l'utilisation de l'outil informatique et l'amélioration des compétences langagières et que l'utilisation de l'ordinateur a permis de stimuler, de motiver et d'activer la pratique de la langue cible. A partir de cette idée, les TIC semblent tout à fait incontournables et les enseignants doivent apprendre à les utiliser à des fins pédagogiques.

Ainsi, les TIC peuvent transformer le rôle de l'enseignant, en déplaçant son centre de la transmission des connaissances vers leur assimilation et leur incorporation par des élèves de plus en plus compétents pour réaliser de manière autonome des tâches et des apprentissages complexes (**Tardif** et **Lessard**, 2004).

En permettant aux élèves une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, les TIC peuvent constituer des outils précieux à cet égard. Les réseaux peuvent ainsi devenir, tant pour les élèves que pour les maîtres, un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs. Le potentiel des TIC au regard de

l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école (**Martinet** et al, 2001).

En fait, pour que la technologie puisse améliorer la qualité de l'enseignement, quatre conditions sont à satisfaire : premièrement, les enseignants doivent examiner leurs croyances sur l'apprentissage et sur la valeur des différentes activités pédagogiques. Deuxièmement, la technologie doit être considérée comme un outil parmi tant d'autres et faire partie intégrante d'une structure programmatique et pédagogique cohérente. Troisièmement, les enseignants doivent travailler dans des contextes propices à la prise de risque, à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu. Quatrièmement, bien que la technologie puisse catalyser le changement, on doit considérer son intégration comme une entreprise de longue haleine (**Haymore-Sandholtz, Ringstaff et Owyer**, cité par **Mangenot** in **Crinon et Legros**, 2004).

Cependant, plusieurs auteurs suggèrent que l'insertion des TIC dans la pratique des professeurs peut s'avérer plus néfaste que bénéfique. Dans ce sens, la littérature scientifique dans ce domaine se scinde en deux courants majeurs:

Une première tendance identifie l'intégration des TIC à la fois en tant que condition de survie des institutions universitaires et comme contexte favorisant la modification des pratiques d'enseignement dans une perspective épistémologique socioconstructiviste. Ce faisant, ces approches privilégient le développement de pratiques pédagogiques de type coopératif mettant en jeu l'intégration de logiciels environnements réseautés (en réseau).

Un second courant plus pragmatique considère que l'intégration des TIC en pédagogie universitaire n'est pas et ne sera pas particulièrement

associée à la modification des pratiques pédagogiques et n'affectera pas en soi la posture épistémologique des praticiens. L'enseignement demeurera essentiellement traditionnel. Les technologies de l'information remplacent simplement en tant que matériel didactique, l'imprimé ou l'usage du tableau, de la craie ou du rétroprojecteur à faible résolution.

Actuellement, la réalité de l'enseignement du FLE en Egypte s'accorde bien avec le deuxième courant. Autrement dit, les enseignants auront tout intérêt à maîtriser les logiciels de traitement de texte, de présentation et d'analyse statistique. Egalement, leur présentation doit s'adapter au niveau d'acquisition des apprenants, ainsi qu'aux critères de progression thématique et des objectifs d'apprentissage. Cette présentation devrait tenir compte des variables du multimédia concernant la voix, l'image, l'animation et le texte. Ces variables peuvent augmenter la motivation des apprenants, ainsi que leur participation aux activités de classe. De même, l'enseignant a pour tâche d'aider les apprenants à recueillir les informations et à construire ces dernières en schèmes de savoir. Un tel travail est certainement l'objectif optimal de la recherche humaine (**Madcour**, 2006).

Mais, de manière générale, on pourrait préciser les compétences particulières de l'enseignant intégrant les TIC dans sa classe comme suit (**Pothier**, 2003, **Perriault**, 2002 et **Martinet** et al, 2001) :

- Une familiarisation avec les réseaux.
- Une maîtrise des outils de production et de communication qu'ils comportent et de leurs possibilités au regard de l'apprentissage des élèves.
- Une maîtrise des stratégies de la gestion de l'enseignement.



-Une bonne utilisation opérationnelle des potentialités du médium employé.

-Une conscience aiguë des problèmes éventuels. Cela suppose une triple expertise : celle des contenus quels qu'ils soient, celle des réactions probables des apprenants face aux difficultés et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate.

-Une bonne connaissance des modifications que les TIC entraînent dans l'organisation de la tâche d'apprentissage et dans celle de ses élèves.

## **9- Évaluer la compétence communicative des apprenants**

Certains comme **Lussier** (1992,13) considèrent l'évaluation des apprentissages comme une démarche consistant, d'abord à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations, ...), à les rendre significatifs, à porter des jugements sur les données recueillies, et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Dans ce sens, évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision.

L'évaluation peut ainsi participer au processus de construction des savoirs, elle sert au maître et aux apprenants. Elle doit permettre au premier d'être plus efficace en l'aidant à comprendre et à maîtriser les situations de classe au quotidien et les difficultés d'apprentissage que les apprenants rencontrent (**Léonard**, 2000). Egalement, elle soutient les apprenants dans leurs apprentissages dans la mesure où ils sont bien impliqués : on leur demande de se remettre en question, consentir à sortir du rôle passif auquel l'apprentissage scolaire les a habitués et prendre leur apprentissage en main. De coup ils ont droit de regard sur cet apprentissage. Ils définissent leurs

propres objectifs et ont le droit de savoir, à tout moment, où ils en sont (**Tagliante**, 1994). Leurs erreurs font partie du processus d'apprentissage. Considérer l'erreur comme un élément naturel lorsque l'on apprend permettra souvent d'aider à progresser (**Hourst**, 2004).

De même, dans une évaluation à vocation formative, la pratique métacognitive est prise en compte dans la mesure où l'enseignant assume le passage de la dépendance (par l'entremise du modèle explicite) à la pratique guidée (par une atténuation du soutien apporté). Il assure ensuite le passage de la pratique guidée à la pratique autonome (absence presque totale du soutien). Il incite les élèves à interpréter les exigences de la tâche. Il discute avec les élèves des perceptions qu'ils ont de leurs chances de réussir et des facteurs qui sont susceptibles de les conduire à la réussite (**Martineau et Presseau**, 2004).

Les différents types de régulations effectuées en cours d'action par un enseignant expérimenté résultent d'un processus de prélèvement d'indices et de traitement de l'information qu'il met en œuvre de façon implicite et quasiment à son insu. Les savoirs accumulés par les sciences humaines et sociales constituent une référence essentielle au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situation analogue.

De ce qui précède, les tâches d'évaluation incombées à l'enseignant de langue peuvent se préciser de la manière suivante :

-Pratiquer une évaluation initiale des besoins et des habilités des étudiants comme critère d'élaboration des objectifs généraux du cours et de la planification de l'enseignement.

- Utiliser des instruments d'évaluation variés pour obtenir un profil global de la performance de l'apprenant sur une période de temps donnée.
- Pratiquer une évaluation continue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage d'une leçon et d'une unité d'enseignement en vue d'effectuer des ajustements à l'enseignement.
- Consacrer du temps régulier pour informer les élèves sur la progression de leurs apprentissages.
- Surveiller continuellement les pratiques de classe afin de s'assurer que celles-ci satisfont la démarche d'enseignement.
- Impliquer les apprenants dans la démarche d'évaluation; par exemple les informer de la progression des apprentissages.

# **DEUXIÈME CHAPITRE**

## **La compréhension orale**



## Introduction

L'apprentissage de n'importe quelle langue développe quatre compétences qui sont: écouter, parler, lire et écrire; ou aussi la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite, mais les enseignants s'intéressent en général aux habilités de lecture et d'écriture en négligeant les autres habilités d'écouter et de parler qui sont les plus importants des compétences d'acquérir la langue.

Il semble important de préciser que la compréhension orale est une condition indispensable à une communication, à une interaction réussie. En terme d'apprentissage des langues, la compétence de compréhension orale est motivée par une technique d'écoute et pour un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Cette compétence se caractérise aussi et surtout par l'adaptation à des différentes situations d'écoute. Ainsi on écouterait la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l'on doit s'équiper d'un parapluie par exemple. Cet objectif de compréhension, déterminé par l'auditeur détermine à son tour la manière dont il va écouter le message. Pour E. Carette (2001) « l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale » c'est-à-dire pour mieux écouter, il faut apprendre à faire varier sa façon d'écouter en fonction d'un objectif de compréhension.

L'écoute est une compétence essentielle à développer en classe. Les activités d'écoute et de production ne sont pas la propriété exclusive de l'éducation et elles sont transversales d'un champ disciplinaire à l'autre. Il s'agit surtout de développer une attitude et une démarche qui touche aussi bien l'enseignant que les apprenants. Découvrir, identifier, nommer, classer, pour pouvoir reconnaître : Nous retrouvons ces mêmes processus

d'appropriation de la réalité, qu'il s'agisse des couleurs, des formes, des sons ou du langage.

## **Définition de l'écouter**

Il est le processus de réception du matériel audio dans le but de le comprendre, l'analyser, l'acquérir, le critiquer, et d'exprimer une opinion si cela est demandé de l'auditeur. Il est aussi une compétence linguistique pratiquée dans la plupart des aspects éducatifs, et il vise à l'attention des élèves à quelque chose entendu, le comprendre, et interagir avec lui pour développer des aspects cognitifs, émotionnels et de compétences. L'écoute est une activité mentale qui permet à l'étudiant d'écouter attentivement, de faire attention, de concentrer, et de suivre continuellement ce qui est entendu ainsi que d'essayer de comprendre et de saisir les idées les plus importantes.

## **Objectifs d'apprentissage l'écoute**

1-Aider les étudiants à comprendre le discours des interlocuteurs natifs de la langue et dans sa rapidité normal dans des situations insrtucturelles pour arriver à la compréhension de ce discours natif dans les situations non insrtucturelles

2-Aider les étudiants à se familiariser avec le sons et sa forme(transcription phonétique) ainsi que de analyser, interpréter, acquérir, critiquer et présenter une opinion personnelle.

## **Types d'écoute**

Les différents types d'écoute sont mis en œuvre, en fonction de l'objectif de compréhension :

- écoute sélective : apprendre à n'écouter que le(s) passage(s) qui est (sont) nécessaire à la réalisation d'une tâche, apprendre à '' ne pas entendre'' le

reste.

- écoute détaillée : apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral). C'est une écoute exhaustive, de durée variable.

- écoute globale : apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale.

- écoute réactive : apprendre à utiliser ce qu'on comprend pour faire quelque chose (prendre des notes, réaliser un gâteau, faire fonctionner un appareil, etc.).

Ce type d'écoute nécessite de savoir mener deux opérations en même temps : il faut par exemple décider qu'elles informations sont importantes, décider si l'auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l'interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter.

- écoute de veille : écoute automatique, sans réelle compréhension, mais qui fait place à une autre écoute dès qu'un mot ou groupe de mots déclenche un intérêt pour le discours.

Dans ce contexte E.LHOTE relève différentes formes d'écoute qu'elle trouve pertinent dans une situation d'apprentissage.

Il est donc possible de déterminer plusieurs types d'écoute:

**L'écoute globale** : qui nous permet de comprendre le thème générale du texte sans s'embarrasser de détails. Pour faciliter la tâche de l'apprenant, l'enseignant commence dans ce cas par lui poser des questions simples.

**L'écoute de veille** : qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple écouter la radio pendant qu'on fait autre chose

**L'écoute sélective** : l'auditeur sait ce qu'il cherche, il n'écoute que les passages où se trouve l'information qu'il cherche.

**L'écoute détaillée** : consiste à rétablir le document mot à mot après l'écoute. Ces différents types d'écoute peuvent éventuellement se succéder dans une situation de compréhension et requièrent alors la mise en œuvre de véritables stratégies d'écoute.

L'entraînement à ces différents types d'écoute doit correspondre à des objectifs d'écoute, que Carette regroupe en quatre grands types :

- Ecouter pour apprendre (pour analyser, rendre compte, etc.).
- Ecouter pour s'informer (pour connaître des faits, pour comprendre des événements, des idées, etc.).
- Ecouter pour se distraire (pour imaginer, avoir des émotions, rire, etc.).
- Ecouter pour agir (prendre des notes, jouer, cuisiner utiliser un appareil, etc.).

### **Préparation à l'écoute**

Pour préparer les apprenant à l'écoute, on doit mettre l'apprenant en situation d'écoute active pour faciliter la construction du sens en suivant les démarches suivantes :

- présentation par l'enseignant de l'objectif du travail ;
- mobilisation des connaissances antérieures des élèves en fonction du thème, du contexte ;
- formulation de la question de recherche ;
- formulation par les élèves d'hypothèses sur les réponses qui peuvent être développées.

### **Pistes d'enseignement de la compréhension orale**

Enseigner efficacement la compréhension orale signifie especter divers éléments tels que le paysage sonore, les types d'écoute, la grille d'écoute ainsi que les étapes du projet d'écoute.

### **Le paysage sonore**



L'enseignant doit d'abord établir un paysage sonore pour mettre en place une écoute active chez les élèves, c'est-à-dire mettre en place des éléments favorisant une écoute active. Ce paysage sonore se décline en quatre étapes :

1 préciser l'intention d'écoute (j'écoute pour me divertir, pour m'informer, pour faire une entrevue, pour rédiger un texte, etc.) ;

2 accepter la situation de communication proposée pour développer une attitude positive d'écoute ;

3 faire émerger les connaissances antérieures des élèves en matière d'expérience d'écoute ;

4 développer l'horizon d'attente de l'élève, soit anticiper le contenu du document sonore pour projeter en avant son écoute.

### **Les types d'écoute et la grille d'écoute**

Un bon auditeur utilise simultanément deux types d'écoute : l'écoute globale, une écoute rapide permettant de saisir le sens global du document sonore, et l'écoute analytique, une écoute plus fine, plus attentive, plus détaillée, pour répondre à son intention d'écoute. En classe, il faut donc développer ces deux types d'écoute, particulièrement l'écoute analytique qui est moins travaillée.

Dans le cas de courts documents sonores comme des chansons, comptines, poèmes, messages publicitaires, faire deux, voire trois écoutes (une globale et deux analytiques) est facile et ne prend pas trop de temps. Dans le cas de documents sonores plus longs comme des "films, des documentaires, des contes, des livres disque, des spectacles d'humour, l'enseignant peut faire écouter de façon globale une scène du document sonore (les DVD sont découpés en scènes, ce qui facilite le travail) et demander aux élèves leurs premières impressions sur son contenu afin de vérifier leur horizon d'attente. Par la suite, l'enseignant procède à une écoute analytique de plusieurs scènes ou du document en entier.

Pour maximiser cette écoute analytique, il est recommandé d'utiliser une grille d'écoute et non un questionnaire ! En effet, le questionnaire propose une liste de questions auxquelles l'élève ne peut pas répondre en cours d'écoute. Ce questionnaire sert plutôt à vérifier la compréhension après l'écoute et non à prendre des notes pendant l'écoute, alors que la grille d'écoute doit permettre aux élèves de prendre des notes de manière succincte au fil de l'écoute. La grille doit répondre aux exigences du paysage sonore :

proposer l'intention d'écoute, questionner les élèves sur leurs connaissances antérieures au sujet du thème traité, leur demander de formuler des hypothèses quant au contenu du document sonore et de prendre en note des éléments précis pendant leur écoute. Il est important également que la grille d'écoute figure sur une seule page et ne contienne pas de questions, mais plutôt des cases vides où l'élève pourra noter des mots clés ou des phrases, dessiner ce qu'il comprend, faire un organisateur graphique, en fait, garder des traces de sa compréhension orale selon l'intention d'écoute visée.

### **Le projet d'écoute : préécoute, écoute, après-écoute**

Le projet d'écoute est divisé en trois étapes : la préécoute, l'écoute et l'après écoute. Il fait intervenir des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'écoute.

#### **La préécoute**

La préécoute, une étape cruciale en compréhension orale, est malheureusement trop souvent négligée en classe. En effet, souvent peu ou pas de préparation n'est donnée aux élèves en termes d'écoute. La préécoute fait appel à des stratégies d'apprentissage métacognitives qui font le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre. Elle permet également de présenter l'intention d'écoute aux élèves ainsi que le paysage sonore que nous avons défini précédemment. Par exemple, qui est l'auteur du documentaire ? Pourquoi l'a-t-il fait ? Que connaissent les élèves du sujet traité ? Quelles sont leurs expériences d'écoute pour se divertir, pour prendre des notes, pour s'informer, pour débattre ? Quel est le contexte social, politique, poétique, littéraire, économique autour du document sonore ?

#### **L'écoute**

L'écoute fait appel à des stratégies d'apprentissage cognitives qui favorisent l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage. C'est la partie centrale du projet d'écoute : l'élève utilise diverses stratégies d'écoute, recensées dans le tableau 1, que l'enseignant doit enseigner de manière explicite quel que soit l'ordre d'enseignement. L'écoute doit se faire en deux temps : d'abord, une écoute globale et ensuite, une ou plusieurs écoutes analytiques, appuyées, entre autres, par une grille d'écoute.

#### **L'après-écoute**

À cette dernière étape entrent en jeu des stratégies d'apprentissage

socioaffectives qui favorisent l'interaction avec les autres pour aider à l'apprentissage. C'est souvent pendant l'après-écoute que les élèves réagissent, mettent en commun leur grille d'écoute et leurs informations, se questionnent et s'encouragent. Cette étape leur permet de réaliser un projet connu et authentique, qu'il soit "ctif ou non. Par exemple, il serait possible d'écouter des contes en vue de réaliser une production théâtrale devant les parents – cette production serait "lmée pour garder des traces des apprentissages – (projet réel) ou aussi écouter des audioguides sur la Suisse ,afin de préparer un voyage éventuel dans ce pays tout en intéressant grandement les élèves (projet fictif).

### **Démarches d'enseignement l'écouter**

- Déterminer aux apprenants le but de l'activité de l'écouter avant de débiter.
- Donner aux étudiants des objets écrits qui les aident à suivre l'enseignant avant de lire
- Donner aux étudiants un exemple de la compétence à étudier après la lecture de la part de l'enseignant.
- Lire avec l'interressance de la rapidité et l'intonation dans la mesure où la lecture n'est pas rapide ou lente.
- Répéter l'exercices d'écouter si elle est difficile ou longue

### **Comment favoriser une bonne écoute**

- Limitez les sources de distractions visuelles et auditives autour de votre apprenant lorsque vous voulez lui parler. Par exemple, éteignez la télévision, baissez le son de la radio, amenez votre apprenant dans un coin tranquille du parc ou évitez les éclairages trop forts qui peuvent être dérangeants.
- Vérifiez que votre apprenant ne vit pas une situation stressante qui pourrait l'empêcher de bien écouter.

- Assurez-vous que l'activité proposée à votre apprenant (heure du conte, jeu, bricolage, etc.) est appropriée pour son âge. La capacité d'attention d'un apprenant varie selon son âge et il pourrait être difficile pour lui de se concentrer et de rester tranquille pendant un long moment.

- Vérifiez qu'un problème de santé, de la fatigue ou un autre inconfort ne sont pas la cause de sa mauvaise écoute. Votre apprenant pourrait en effet avoir de la difficulté à se concentrer sur vos paroles s'il a envie d'aller à la toilette ou s'il a une infection aux oreilles, par exemple.

### **Pour aider votre apprenant à bien écouter**

- Placez-le devant la personne qui parle pour qu'il puisse la regarder dans les yeux.

- Encouragez-le à ne pas parler en même temps que l'autre et à attendre son tour pour parler.

- Suggérez-lui d'adopter une position d'écoute : il peut s'asseoir confortablement sur le sol (jambes croisées et mains sur les genoux) ou sur une chaise (mains sur la table, sans bouger).

- Utilisez des photos ou des dessins : des yeux pour lui rappeler de regarder la personne qui parle, un personnage avec un doigt sur la bouche pour lui signifier de ne pas parler en même temps que l'autre, etc.

- Apprenez-lui à redire dans ses mots ce qu'il vient d'entendre.

### **Les stratégies d'apprentissage**

Au cours de son appropriation d'une langue étrangère tout apprenant est confronté à des difficultés de différents ordres. Ou, pour contourner ces difficultés celui-ci à recours à ce qu'on appelle des stratégies. Pour sa part,

**Cornaire** définit les stratégies d'apprentissage comme étant « les démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. ».

Il existe des différentes stratégies d'apprentissage : stratégies cognitives, stratégies socio affectives, stratégies mnémoniques, stratégies compensatoires, stratégies affectives, stratégies métacognitives. Ces dernières opérations visant à diminuer l'écart entre le problème rencontré et les moyens dispositives de locuteur non natif, ils peuvent conduire le locuteur non natif à une communication langagière.

On prend la stratégie métacognitive comme un exemple, dans ce sens O'Malley et Coll. Ecrivent « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès...». C'est-à-dire les stratégies métacognitives sont utilisées par les élèves les plus avancés dans leur apprentissage de langue seconde.

L'apprenant est facilement découragé devant la première difficulté lorsqu'il parvient souvent au contact des textes étrangers qui sont constitués de mots inconnus et des expressions difficiles. Par la suite, il devient de plus en plus inquiet face à la compréhension du document étranger.

### **Les stratégies de la compréhension orale**

Parmi les stratégies de compréhension orale les plus fréquemment citées, on retrouve les suivantes :

#### **Anticiper**

Afin de faciliter l'accès au sens, il est nécessaire de baliser des pistes pour l'apprenant et ceci à la fois avec des activités d'anticipation ainsi qu'un précis lors de l'écoute qui permettra à l'élève d'élaborer des paliers de sens. L'anticipation est une étape qui va préparer la compréhension et prédire le contenu d'un document ou le déroulement d'une histoire. L'apprenant se base à la fois sur des indices fournis par le texte et sur ses propres expériences ou ce qu'il connaît déjà sur le sujet, puis il va vérifier ses hypothèses au courant de la lecture ou de l'écoute. Selon Y. COSSU : « *le but de l'anticipation est de stimuler la curiosité de l'élève, encourager à faire part des connaissances ou expériences sur le sujet, réactiver ou introduire le vocabulaire qui aidera à la compréhension, mettre en attente.* »

De ce qui précède, nous pensons que l'anticipation joue un rôle prépondérant dans la construction du sens, pour émettre des hypothèses qui vont être infirmées ou confirmées après l'écoute ou la lecture du texte.

Il est ainsi nécessaire d'anticiper et prédire la situation et permettre aux apprenants d'activer les représentations mentales adaptées

### **Tolérer un certain degré d'ambiguïté**

Il faut faire accepter aux apprenants qu'ils n'ont généralement pas besoin de comprendre chaque mot lu ou entendu. L'important est que le degré de compréhension soit suffisant pour répondre au but que l'on a en lisant ou en écoutant le passage. Il est aussi utile, lorsqu'on ne comprend pas quelque chose, de poursuivre sa lecture ou son écoute pour vérifier si le contexte apporte des éclaircissements.

### **Stratégies d'écoute**

C'est une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème.

#### **L'écoute analytique**

L'écoute analytique exige que l'élève soit très attentif à la parole orale, dite, lue ou chantée. Elle consiste à remarquer les détails, à les agencer pour ensuite arriver à une synthèse

#### **L'écoute synthétique (globale)**

L'écoute synthétique suppose qu'on sache rassembler les détails pour arriver à une vue d'ensemble ou à une idée principale.

L'écoute synthétique suit normalement l'écoute analytique. Les deux sont nécessaires pour arriver à un raisonnement par induction

#### **L'écoute critique**

L'écoute critique consiste à évaluer, à juger, à comparer, à inférer, à conjecturer.

#### **L'écoute perceptive**

L'écoute perceptive s'adresse aux apprenants qui ne cherchent que le sens (et en particulier le sens des mots). Elle permet de concentrer l'attention sur le registre de voix, les formes expressives qui relèvent des aspects de la personnalité. Cette écoute permet la perception vocale et la perception intonative.

#### **L'écoute créatrice**

L'écoute créatrice consiste à utiliser les éléments entendus, compris et interprétés pour inventer une solution nouvelle et originale à un problème quelconque. Elle peut être : (a) anticipatrice (vers l'avant), demander de

reconstituer la fin ; (b) recapitulative (vers l'arrière), faire remarquer qu'il manque une idée et la faire retrouver.

### **Techniques d'enseignement l'écouter**

- L'enseignant lit oralement un théâtre, une histoire, une conversation, etc où la voix de l'enseignant soit naturel de la manière qu'elle aide les étudiants à acquérir et se familiariser progressivement avec la voix de la langue, son intonation et son rythme dans la laboratoire de la langue.
- L'enseignant fait travailler la cassette avec un théâtre, poésie ou discours préparés par des interlocuteurs natifs de la langue.
- L'enseignant peut parler d'une action plaisir ou non plaisir concernant l'enseignant ou une autre personne pour donner aux apprenants plusieurs de conseils intéressants dont il peut tirer profit de développer leur habilité d'écouter. Il est nécessaire que l'enseignant ne doit pas rendre le temps d'écouter long pour éviter l'ennuie.
- Utiliser quelques citations de la radio ou de la télévision portant sur différents sujets comme les nouvelles,météo,conversation,programmes de manger ou séries.

Cette technique est plus importante pour entrainer les apprenants à prononcer et à pratiquer la langue dans différents cas et cela les aide à comprendre les interlocuteurs natifs de la langue dans différentes situations.Dans cet état l'enseignant pose des questions aux étudiants pour mesurer leur compréhension

- Utiliser des exercices portant sur la prononciation des mots ressemble dans le son :ex;classe,place

- Le développement de l' audio mémoire pour prononcer et répéter quelques mots dans la mesure où l'enseignant prononce ces mots en demandant aux étudiants d'écouter puis il les interroge de dire ces mots ou prononcer quelques mots en les interrogeant s'ils sont trouvés dans lesquels ou non. Cette technique aide les étudiants à écouter attentivement pour améliorer leur mémoire d'écouter et de retenir les mots.

- Donner aux étudiants une courte dictée sur des objets particuliers comme des places, des couleurs, manger,..etc; cette dictée doit être suivie par quelques questions qui mesurent leur compréhension et doit être arrangée de facile à difficile

- La répétition de quelques instructions et formules quotidiennes pour développer l'habileté d'écouter comme: la salve, vous êtes compris, comment allez – vous?etc

## **Techniques d'écoute pour un examen français**

### **1. Ecouter de la musique francophone**

Apprendre le français, cela ne signifie pas qu'il soit nécessaire de s'ennuyer ! On vous l'a déjà dit et on a eu raison : écouter des chansons francophones vous fera progresser et c'est un bon moyen d'étudier pour un test en français tout en prenant plaisir ! En effet, la chanson permet de vous habituer au rythme, aux intonations, à la prosodie, et vous rend bien plus réceptif à tout discours oral. De nombreux sites proposent des activités autour de chansons : textes à trous à compléter, activités de vocabulaire, de discussion, etc. Nous vous invitons d'ailleurs à vous rendre sur celui de TV5Monde qui propose des activités autour de la langue française très intéressantes : [www.tv5monde.org](http://www.tv5monde.org)

### **2. Ecouter la radio**

Après la chanson, la radio ! C'est l'outil par excellence qui vous fera progresser en compréhension orale en français. Bien sûr le débit est souvent rapide et le niveau de langue formel, ce qui effraie beaucoup d'entre vous. C'est cependant un fantastique support de thèmes d'actualité et donc de



vocabulaire. De plus, les moyens modernes nous permettent maintenant de podcaster facilement des émissions pour pouvoir les réécouter où, quand et le nombre de fois qu'on veut. D'ailleurs RFI, la Radio Francophone Internationale, propose un *Journal en Français Facile* tous les soirs à 22h ; et plusieurs fois par semaine des exercices pour tester votre compréhension à partir d'un extrait de ce journal, intitulés *Fait du jour*. Vous trouverez ces propositions d'exercices et les transcriptions qui leur correspondent sur leur page [www.rfi.fr](http://www.rfi.fr) ou [savoirs.rfi.fr](http://savoirs.rfi.fr).

Tous ces sites vous permettent d'étudier le français et de vous préparer pour un test de français.

### **3. Regarder la télévision, des films, des séries : tout type de vidéo**

De nos jours, notre société est basée sur l'image. Il est donc facile de trouver des supports vidéo variés pour travailler la compréhension orale. L'avantage de la vidéo sur la radio, c'est justement l'image qui facilite la compréhension et permet d'apprendre le français de façon moins formelle.

En outre, aujourd'hui il est possible de regarder tout type de vidéo en version originale et avec les sous-titres. Evitez les versions doublées ; privilégiez les versions originales. Vous pouvez aussi regarder une vidéo en français avec des sous-titres en français : vous remarquerez que les sous-titres ne sont pas forcément absolument fidèles aux dialogues, mais ils en conservent le sens. Apprendre à remarquer cet écart est d'ailleurs un formidable exercice pour travailler la reformulation dont on parle plus tard ! C'est une façon agréable d'étudier pour se préparer à un test en français. Vous oublierez même que vous êtes en train d'apprendre. Progressivement retirez les sous-titres et apprenez qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour comprendre ! Vous apprendrez ainsi à prendre des distances et vous accepterez la frustration liée à l'apprentissage des langues.

### **4. Participer à des événements publics**

L'avantage d'événements publics par rapport à la télévision ou au cinéma, c'est que vous êtes vous aussi acteur. L'on sait que nos habitudes de (télé)spectateur et auditeur facilitent la compréhension. Aller à une conférence, un débat, une rencontre, ou tout autre type d'événement public vous permettra de pratiquer ces compétences déjà acquises chez vous ou en classe mais dans un contexte authentique. Cela vous mettra dans le contexte proposé par les documents utilisés dans les tests de niveau français. Et puis

vous pouvez toujours profiter de l'occasion pour enregistrer tout ou une partie de l'événement pour le réécouter plus tard.

## **5. Privilégier la compréhension globale**

Souvent ce qui entrave la compréhension des documents oraux, c'est le vocabulaire inconnu qu'il contient. On voit régulièrement des apprenants se prendre la tête dans les mains dès le début de l'écoute et souffler « *J'ai rien compris... !* ». Et pourtant en discutant avec eux, on se rend compte qu'en vérité ils ont paniqué face à des mots qu'ils ne (re)connaissaient pas. Etudier pour un test de compréhension orale en français, c'est donc apprendre à ne pas se focaliser sur les incompréhensions mais au contraire chercher à saisir le sens global du document. Pour cela, il est important de repérer la forme du discours d'abord, puis les mots-clés, les noms propres, les chiffres. Cette phase de repérage permet de prendre conscience que de nombreuses connaissances autres que linguistiques aident à la compréhension du document.

## **6. Ne pas faire cas des parasites sonores**

A partir d'un certain niveau (B2), les documents sonores utilisés pour les épreuves de compréhension orale dans un test de niveau de français sont des documents authentiques. Par conséquent, il arrive qu'ils contiennent ce qu'on appelle des parasites sonores : des bruits de fond (discussions, bruits de la rue, musique), une voix transformée par l'enregistrement d'un appel téléphonique, des sanglots, la qualité de l'enregistrement, etc. Certes ces parasites compliquent la compréhension du document, mais il faut apprendre à se concentrer sur le discours.

## **7. S'habituer aux accents, aux voix particulières et aux tons**

Un document de compréhension orale, c'est une ou des voix. Or elles peuvent déjà à elles seules nous donner des informations sur la situation, le contexte et donc le contenu de l'écoute. Qui parle : un enfant, un homme, une femme, une personne âgée ? D'où vient-il : a-t-il un accent du sud, québécois, africain, etc. ? Comment parle-t-il : à son ton, semble-t-il enthousiaste, triste, ironique, en colère, étonné, affolé, etc. ? Il est indéniable que ces données peuvent aider à comprendre le document et même à répondre aux questions de l'épreuve qui portent parfois sur ce type d'informations. Alors, il faut multiplier les occasions d'écouter des documents très variés pour se préparer à un test en français et apprendre les subtilités d'une langue.

## 8. Enrichir son vocabulaire

La compréhension globale n'étant néanmoins qu'une première étape, il est nécessaire d'enrichir son vocabulaire en amont afin de ne pas paniquer au moment de l'examen. Cherchez chaque nouveau mot rencontré dans le dictionnaire, vérifiez-en la traduction dans votre langue, réutilisez-le en contexte pour faciliter sa mémorisation. Autre conseil pour apprendre le français et enrichir votre vocabulaire : pour chaque nouveau mot, recherchez les mots de la même famille ; par exemple apprendre le verbe « *comprendre* », c'est aussi apprendre « *la compréhension* », « *l'incompréhension* », « *compréhensible* », « *incompréhensible* », « *compréhensif* », etc. Vous verrez que de cette façon vous maîtriserez très vite beaucoup de nouveaux mots. Vous pourrez ainsi étudier le français tout seul et apprendre à votre rythme.

## 9. Reconnaître et comprendre les onomatopées, les mots-béquilles et les tics du langage

« *Boum ! Crac ! Paf ! Plouf ! Toc ! Na ! Oualala !* » sont autant d'exemples d'onomatopées qui jalonnent tout type de discours et qui peuvent par conséquent apparaître dans le document d'une épreuve de compréhension orale dans un test en français. Or les onomatopées étant différentes d'une langue à l'autre, il est important de connaître celles qui sont couramment utilisées en français. Par ailleurs les discours authentiques et spontanés sont également régulièrement entrecoupés de ce qu'on appelle les mots-béquilles ou tics du langage, c'est-à-dire ces expressions sans réel contenu qui nous permettent parfois simplement de reprendre notre respiration : « *heu, en fait, du coup, et donc, enfin bon voilà quoi, ...* » ; ou même des phrases plus complètes : « *Point-barre, point final, point trait* », « *Tu vois ce que je veux dire* », « *J'ai envie de dire* ». Quand l'interlocuteur utilise ces expressions, c'est autant de temps donné à l'auditeur pour penser

## 10. Comprendre, ce n'est pas mémoriser

Voilà un dernier point très important et que beaucoup d'apprenants ont tendance à oublier. Dans un test de compréhension de l'oral, on ne cherche pas à tester votre mémoire, mais bien votre compétence de compréhension. Il n'est donc absolument pas nécessaire de réutiliser les mêmes mots ou tournures que les intervenants dans le document sonore. Ce qu'il est important de rendre, c'est le contenu, le sens. N'hésitez donc pas à reformuler ! Dites avec vos mots ce que vous avez compris.

Dans tous les cas, sachez qu'on comprend mieux dans une langue étrangère ce qu'on connaît déjà dans sa propre langue. Alors avant toute chose écoutez la radio, lisez les journaux, cultivez-vous dans votre langue. Cela ne pourra que vous aider à mieux réussir le test !

S'il est difficile d'appliquer tous ces conseils tout seul, n'hésitez pas à vous inscrire dans une école de langues en France qui vous permettra d'apprendre le français de façon générale tout en bénéficiant de conseils plus individualisés. En effet, vos enseignants seront ravis de vous dire comment étudier pour un test en français. Un test de niveau vous permettra d'intégrer une classe correspondant à votre niveau de langue et ainsi, les activités faites en classe seront adaptées à vos compétences en vue d'une amélioration et d'un approfondissement. Ce sera aussi une bonne occasion pour pratiquer la compréhension orale dans des contextes variés : la classe, la ville et les commerces et peut-être la famille d'accueil



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

<https://www.youtube.com/watch?v=PLj3eLA8KLM>



**Question 1 : Choisissez la réponse convenable**

1. ....aide à imaginer, avoir des émotions et rire  
A)Ecouter pour apprendre    B)Ecouter pour s'informer    C)Ecouter pour se distraire  
D)Ecouter pour agir
2. ....fait\font émerger les connaissances antérieures des élèves en matière d'expérience d'écoute  
A) Le paysage sonore    B) Les types d'écoute    C) La grille d'écoute    D) Les étapes du projet d'écoute
3. L'enseignant procède à une écoute .....de plusieurs scènes ou du document en entier  
A) globale    B) sélective    C) détaillée    D)analytique
4. L'enseignant procède à une écoute analytique de\d\du .....  
A)document    B)image    C)dessin    D)objet écrit
5. .... met l'apprenant dans le contexte proposé par les documents utilisés dans les tests de niveau français  
A) Ecouter de la musique francophone    B) Ecouter la radio  
C) Regarder la télévision, des films, des séries    D) Participer à des événements publics

**Question (2) Mettez vrai ou faux devant chaque phrase**

1. Dans les courts documents sonores, on utilise simultanément l'écoute globale et l'écoute rapide
2. L'écoute synthétique procède l'écoute analytique
3. Les stratégies d'écouté visent à diminuer l'écart entre le problème rencontré et les moyens dispositives de locuteur natif



**QUATRIÈME CHAPITRE**  
**L'ÉPRESSION ORALE**



## Introduction

L'expression orale est une compétence nécessaire des composantes de la langue. L'expression orale est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir. Pourtant, son enseignement semble avoir été longtemps le parent pauvre du cours de langue (**Lafontaine, L et Préfontaine, C, 2007**).

Cette compétence est considérée comme une matière ardue, rébarbative. En outre, elle attire peu les étudiants et encore moins les professeurs de FLE qui voient, dans son application, la production orale n'est qu'un exercice obligé et obligatoire pour améliorer la compétence de communication de leurs étudiants (**Germain, A et Martin, Ph, 2000**). **Lebrun et al (2012, P. 52)** ont référé aussi à cette idée" *La langue orale a longtemps été considérée comme le parent pauvre de la langue écrite, mais on ne peut réduire l'oral à un sous-produit de l'écriture, car il innove et comporte des caractéristiques qui lui sont propres*".

Dès l'apparition de la méthodologie directe au début du 2<sup>e</sup> siècle, l'oral prend une importance capitale dans le cours de langue. Aux États-Unis, la méthode audio-orale qui s'est développée à partir des années 40, privilégie l'enseignement de l'oral et intègre un enseignement systématique de phonétique corrective. Plus tard, ce sont les méthodes audio-visuelles des années 60 et 70 qui vont donner une place de premier plan à l'apprentissage de l'oral. En ce qui suit, on essaiera de déterminer sa définition, son importance, ses composantes, ses stratégies, les conditions de son acquisition, etc.

## **Définition de l'expression orale**

Il y a plusieurs définitions de l'expression orale. Cependant, il n'y a pas de grandes différences dans ces définitions obtenues. **Vigner** (2001) a défini l'expression orale comme une situation d'échange. Dans cette situation il y a deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant. Selon Le **dictionnaire lePetit Robert** (2006, p.1792) l'expression orale est " *qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal*". Elle a été définie comme un moyen de s'exprimer devant autrui, pour autrui, avec autrui. Elle dépend en partie des relations entretenues avec lui (**Souad**, M, 2006). L'expression orale est aussi la parole, la voix, ce qui est transmis ou exprimé par la bouche et qui s'oppose à l'écrit (**Oliveira**, D, 2010). Elle est considérée aussi comme un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre (**Karima**, Ch, 2013).

L'expression orale consiste ainsi à s'exprimer dans les situations les plus diverses. Elle repose sur plusieurs processus langagiers superposés. C'est à dire qu'il y a deux types de la production orale : avec ou sans interaction. L'oral se voit assigner une fonction sociale et déclinée. Son objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

## **Importance de l'expression orale**

L'oral est considéré comme un soubassement indispensable dans l'enseignement-apprentissage des langues. Pour cela, les instructions officielles au cours des dernières décennies, donnent une place importante à



l'oral au primaire, au lycée et au collège. Plusieurs recherches se sont intéressées depuis longtemps à l'oral qui a été toujours l'objet d'étude de toutes les attentions.

Des recherches qui défendent la nécessité prioritaire d'un travail sur l'oral, celle d'**Oihe** (2005) qui a montré que la compétence orale est une compétence très importante et loin d'être une discipline oubliée en didactique des langues. De plus, on ne peut pas parler d'enseignement d'une langue sans mentionner la capacité orale dans cette langue. En ajoutant que la situation communicative comporte six facteurs qui sont le message, le destinataire, le récepteur, le contexte auquel renvoie le message, le canal de communication et enfin le code. Pour **Benamar** (2009), le développement de la compétence de la production orale est un des objectifs essentiels de l'enseignant de français langue étrangère (FLE). De plus, sa maîtrise est essentielle pour la poursuite de son cursus dans l'enseignement supérieur.

Le plus important est que l'expression orale est considérée comme une habileté essentielle pour l'enseignant (**Lebrun, M et al, 2012**). En outre, il est important de réaliser l'acquisition et la correction de la prononciation chez les étudiants de FLE, et, en même temps, le renforcement de la communication authentique, et la collaboration entre les étudiants. Pour ces pratiques de la production orale et de correction de la prononciation, on peut recourir à plusieurs méthodes comme la phonétique articulatoire, la méthode verbo-tonale suivant les recherches de Guberina et Renard et l'utilisation de jeux, simulations et analogies (**Tomé, M 2009**).

L'expression est donc une compétence importante et est une pratique de classe indispensable aux apprentissages. Elle est un moyen d'exposition

d'imagination et un bon support de perception et d'apprentissage dans la mesure où les étudiants se rappellent mieux d'une idée ou une notion qu'ils ont entendue. Elle permet aussi à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, d'accéder à une autre culture. En outre, elle permet l'entraînement à formuler et à réfléchir, puisque la connaissance est mieux structurée lorsqu'elle est exprimée oralement. De plus, elle occupe une place nécessaire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

### **Composantes de la compétence orale**

La compétence de parler embrasse quelques composantes comme la composante linguistique qui concerne à la connaissance du système de la langue (phonétique, lexicale, grammaire, syntaxe, sémantique, orthographe). De plus, elle comprend la composante discursive qui exprime l'adaptation du message au destinataire. Il y a aussi la composante référentielle qui représente le degré de connaissance du monde réel. La compétence orale comprend aussi la composante socioculturelle qui embrasse les règles et normes sociales comme la politesse, le sexe, les rituels, les relations sociales, les registres, dialectes et les accents.

Dans ce sens, **Oihe** (2005) a présenté les différentes composantes du discours oral qui sont la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle qu'on va mettre en évidence dans les lignes suivantes.

- **La composantelinguistique**

Cette composante exprime la capacité de connaître et d'approprier des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux, textuels, sémantiques, orthographes et syntaxes du système de la langue. Cette composante est importante où la connaissance des modèles phonétiques aide à prononcer correctement les syllabes des mots et des propositions. De plus, la connaissance des systèmes lexicaux et sémantiques donne à l'interlocuteur l'aisance et la flexibilité dans le parler. En outre, la connaissance des systèmes grammaticaux et syntaxiques a des efficacités extraordinaires sur la structuration des idées d'une manière compréhensible.

- **La composante discursive ou énonciative**

Cette composante décrit la capacité de connaître et d'approprier les différents types du discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation communicationnelle de laquelle ils sont produits et interprétés. Cette composante est importante pour former des propositions orales compréhensibles. Il aide à connaître les types du discours et le ton convenable à chaque type. De plus, elle aide à savoir l'organisation des phrases qui effectue positivement sur l'acquisition de cette compétence.

- **La composante référentielle**

Cette composante réfère à la capacité de connaître les domaines d'expérience et les objets du monde, de leur relation et surtout de la culture correspondant à la langue en question. À l'aide de cette composante, l'apprenant connaît les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

- **La composante socioculturelle**

Cette composante exprime la capacité de connaître et d'approprier des règles sociales et des normes d'interaction, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. Cette capacité orale repose aussi sur la combinaison de ces quatre composantes. Cette composante a un grand rôle dans le parler. Elle aide l'interlocuteur à regarder les normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté).

De leur côté, **Lebrun** et al (2012) ont classé les compétences de l'oral à trois types qui sont : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative.

- **La compétence linguistique**

La compétence linguistique est composée de la voix, de la morphosyntaxe et du lexique.

- **La compétence discursive**

La compétence discursive est définie par la structuration du discours, l'agencement selon un plan ou une suite logique, la cohérence dans l'articulation des idées, l'application des règles de l'homogénéité ou de la progression thématique. Les lacunes sont ici l'absence d'enchaînements, la mauvaise utilisation concernant la densité de l'information, la superposition ou la répétition d'idées, un choix d'exemples inadéquats et des arguments non convaincants.

- **La compétence communicative**

La compétence communicative consiste à utiliser la langue et le geste appropriés aux circonstances, aux objectifs et à l'auditoire. Dans cette compétence le non-verbal a un important rôle où il doit faciliter l'échange et non l'entraver. Le registre est une composante fondamentale de la compétence communicative.

Alors, on trouve que la langue orale se compose de trois composantes qui sont la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative. Ces composantes se trouvent dans la langue orale que l'étude actuelle s'intéresse à faire acquérir aux étudiants de l'échantillon cible. Les différentes leçons avec leurs activités comportent ces composantes. Dans la compétence linguistique, on trouve quelques activités portant sur le lexique, la phonétique, la grammaire, etc. Quant à la compétence discursive, le dispositif proposé à quelques activités qui ont pour but de développer chez les étudiants différents types de discours. En ce qui concerne la compétence communicative, l'étude actuelle aide les étudiants à l'acquérir par la collaboration faite parmi les apprenants pendant l'expérimentation. En ce qui suit, on va présenter les conditions nécessaires de la production orale pour faire développer ces trois composantes.

### **Conditions nécessaires de l'expression**

Pour faire acquérir aux apprenant la compétence de l'expression orale, il y a quelques conditions nécessaires qu'on soit suivre afin de bien parler. Dans cet égard, **Roux** (2003) a montré qu'il y a quelques conditions indispensables

à l'entraînement de la production orale. Il voit que ces conditions sont indispensables pour une prise de parole des apprenants et ces conditions sont préalables de son entraînement. Ces conditions sont:-

- Il faut avoir quelques choses à dire
- Il faut savoir à dire
- Il faut avoir le droit de dire
- Il faut avoir une envie de le dire
- Il faut avoir l'occasion de le dire.

En outre, l'acquisition de la production orale demande la prise en compte pas à pas du destinataire lors de la conversation orale, qui permet d'ajuster au plus près à la vue des réactions de l'interlocuteur d'anticiper ses réactions, ses interrogations et ses émotions (**Opillard**, Th,2007).

En addition, afin de réaliser l'expression orale, il faut aussi donner à l'étudiant la liberté à parler, à s'exprimer selon ses compétences, ses aptitudes et sa personnalité (**Karima**, Ch, 2013).

Les **Cours d'initiation** (2014) énumèrent quelques conditions de la production orale comme par exemple : il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important aussi d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle et le statut social. Les idées doivent s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On doit illustrer les idées avec des exemples concrets et des notes d'humour. On doit terminer de façon claire et brève. Le volume de voix doit être adapté à la distance. L'intonation doit être expressive et significative.

C'est ainsi on trouve que la production orale est une compétence qui nécessite quelques conditions pour produire des propositions correctes et compréhensibles. De ces conditions, l'interlocuteur doit avoir un objectif à parler concernant un sujet déterminant. Il doit présenter ce sujet d'une manière appropriée au destinataire. Le volume de voix doit être adapté à la distance. Les propositions soient brèves et claires. Dans l'étude actuelle, on s'intéresse à toutes ces conditions en développant la compétence orale chez les étudiants de l'échantillon cible. Le dispositif proposé présente aux étudiants quelques activités qui les aident à présenter des phrases convenables aux objectifs et au niveau de leurs collègues. De plus, il les aide à parler avec le volume et le ton convenable à chaque situation.

En outre de savoir et garder les conditions que la production orale demande, il y a quelques caractéristiques de l'interaction orale qu'on va décrire dans la section suivante.

### **Caractéristiques de l'expression orale**

La langue orale a quelques caractéristiques qui la distinguent de la langue écrite. De ces caractéristiques: les réparations qui sont une caractéristique claire du discours oral. Cette caractéristique peut être initiée par une rétroaction implicite ou explicite de la part de l'interlocuteur. De plus, les actes du langage et ses fonctions ont une place centrale dans le discours oral où on devrait pouvoir identifier des exemples de formulations de salutation, de remerciement, de compliment ou de plaisanterie. La présence de questions et de demandes de clarification peut constituer un indicateur particulièrement fort de l'interactivité propre aux interactions en temps réel quasi orales qui supposent la présence d'un interlocuteur (**Long, M, 1996**).

L'interrogation, sous ses diverses formes, est considérée comme un procédé fondamental du système des tours de parole. Les demandes de clarifications sont aussi de ses caractères essentiels du discours oral. Elles sont utilisées quand il y a la preuve qu'un message d'un participant à la communication n'a pas été entièrement compris et qu'un interlocuteur demande plus d'explications. L'analyse est aussi un des marqueurs discursifs car ils manifestent la relation avec un interlocuteur présent en temps réel, comme cela arrive dans la conversation. Le marqueur discursif permet au locuteur de changer de sujet et le marqueur permet au locuteur de poursuivre un sujet (**Heeman**, O et al, 1998). Les indices d'implication rétroactive des interlocuteurs sont considérés comme des indicateurs du discours oral et souvent catégorisés en tant que type de marqueur discursif. Il s'agit de signaux verbaux ou faciaux que l'auditeur donne au locuteur pour indiquer qu'il comprend ou reconnaît ce que ce locuteur dit. Lors d'une conversation, ces signaux se manifestent à l'aide de hochements de tête, de sourires et d'autres moyens non verbaux (**Tudini**, V, 2003).

De plus, la production orale a des caractéristiques phonologiques, lexicales et morpho-syntaxiques. Elle se caractérise par des phénomènes d'hésitation. Il y a des pauses silencieuses, pauses remplies (euh, um, uh), reprises (répétitions, reformulations, redémarrages), bruits paralinguistiques (soupirs, claquements de la langue) et allongements vocaliques (**Hilton**, H, 2008). En outre, elle se caractérise par la variation stylistique et la variation dialectale. La langue parlée est familière, populaire et vulgaire. De plus, ses répliques sont rapides. D'autre, elle a quelques caractéristiques linguistiques comme la contraction, pronom, adjectif attribut, etc (**Chaput**, L, 2013).



Alors, on trouve que la production orale a quelques caractéristiques qui la différencient d'autres compétences de la langue et que l'étude actuelle y s'intéresse dans le désigne et l'application de l'unité de la production orale du dispositif. Elle se caractérise, à titre d'exemple, par la réforme continue des discours. Le désir à la clarification et l'entraînement. Les interlocuteurs s'interrogent pour échanger la compréhension. On trouve aussi, de ses caractéristiques, l'utilisation de la langue non verbale qui comporte les gestes, les mimes et la langue corporelle. Après cette présentation des conditions et des caractéristiques de la production orale, on va présenter les différentes stratégies de l'évaluer.

### **L'évaluation de l'expression orale**

Les examens et les contrôles ont toujours existé dans l'enseignement et l'apprentissage, afin de permettre de les évaluer. L'évaluation est ainsi un processus qui sert à réguler l'enseignement et l'apprentissage. L'évaluation signifie, selon **Balpe** (1991, p.19) "*apprécier la valeur, déterminer la valeur et impliquer donc un jugement de cette valeur*".

Elle est définie aussi comme un ensemble de méthodes, de techniques et de qualités qui permettent de déterminer si un service offert à des personnes est nécessaire et susceptible d'être utilisé, s'il est dispensé de la façon prévue et s'il est effectivement utile aux personnes (**Posavac**, E-J et **Carey**, R-G, 2003).

L'évaluation est, selon **Taha** (2006), un processus d'appréciation par lequel on juge de l'adéquation des résultats de la formation aux buts assignés à l'action, en vue de tirer les conclusions nécessaires sur l'intérêt de la

formation et son éventuelle reconduction. Il présente quatre buts de l'évaluation 1) améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chacun des élèves 2) informer l'élève et ses parents sur sa progression 3) décerner les certificats nécessaires 4) améliorer l'enseignement en général.

Elle est aussi un processus qui sert à réguler l'apprentissage. C'est-à-dire que l'évaluation est un diagnostic dont l'utilisation aide l'enseignant à recueillir les informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant (**Karima**, Ch, 2013). Tandis que **Le dictionnaire de français la Rousse** (2014) définit l'évaluation comme une action d'évaluer et de déterminer la valeur de quelque chose.

Jusqu'alors, on détermine surtout les résultats de l'enseignement par l'emploi des tests et autres épreuves spécifiques.

**Cazzad** a présenté cinq catégories majeures de tests de langues à distance qui sont les tests d'aptitude, les tests de niveau, les tests diagnostiques, les tests d'acquisition de connaissance et les tests de compétence qu'on va détailler en qui suit.

### **1. Les tests d'aptitude**

Ils sont de type prédictif. Ils veulent éclairer les potentiels de l'apprenant dans une ou plusieurs langues. Ils laissent apparaître des différences selon les langues, les cadres d'expression, populations et activités visés.

### **2. Les tests de niveau**

Ces tests sont de type normatif. Ils sont surtout prisés pour des raisons de facilité d'administration et de correction. Ils visent davantage à placer un individu dans le groupe qui lui convient parmi ceux qui existent plutôt qu'à lui donner une note fidèle ou représentative de sa véritable valeur.

### **3. Les tests diagnostiques**

Ils peuvent s'appliquer à un domaine spécifique telle compétence langagière, écrit, lecture, etc. Ils visent souvent le devenir de l'apprenant, ses possibilités d'insertion professionnelle. Ils peuvent prendre en compte les buts affichés par le programme suivi.

### **4. Les tests d'acquisition de connaissance**

Ils visent au progrès accompli. Le jugement peut porter sur le contenu du cursus suivi, du programme prévu ou avoir un cadre beaucoup plus général. Ces tests sont critériels (non normatifs) et font référence à la performance de l'apprenant par rapport à des critères extérieurs, absolus. Ceci implique que les objectifs proposés à l'apprenant soient très précisément définis et compris comme tels par lui. La notion de « retour pédagogique », de feedback, y joue un rôle important. Ils peuvent ainsi être formatifs et sommatifs.

### **5. Les tests de compétence**

Ce sont probablement les plus importants, déterminants, mais aussi les plus ambitieux de tous les tests possibles. Ils peuvent être en rapport avec un domaine d'utilisation, d'où la nécessité de faire usage d'un jugement critériels - de vérifier des capacités qualifiées suivant des critères extérieurs donnés. Il importe donc que ces tests soient fiables, fidèles et valides. Ces tests peuvent s'inscrire dans un cadre général ou spécifique et cibler le diagnostic ou

l'établissement d'un niveau. Indépendamment de l'intérêt qu'ils représentent sur le plan de la recherche, leur importance vient aussi du fait que la décision à laquelle ils aboutissent, peut avoir des répercussions non négligeables puisque la délivrance d'un diplôme, d'une certification peut en dépendre (**Cazzad**, A, 2004).

Parallèlement, il a y quelques moyens d'évaluer la production orale. En dépit nombreux enseignants constatent que l'évaluation de l'oral est délicate et difficile, mais l'analyse des acquis et des erreurs constatées pendant les séances d'expression orale, l'enseignant peut réorganiser la leçon en fonction des lacunes ou des besoins. Cela aide à améliorer l'apprentissage et guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs.

**Trottier** (2007) a déclaré que pour évaluer la production orale, on doit préparer une interaction orale réaliste, qui pourrait se produire de façon naturelle dans un domaine de la vie courante. De plus, on peut utiliser quelques tests pour mesurer la production orale. Ces tests apparaissent le plus souvent sous la forme vrai ou faux, réponse à choix multiples entrevue, essai, traduction etc. Ces tests peuvent servir à diagnostiquer des difficultés précises en vue de les corriger. Ils peuvent corriger la prononciation d'un phonème, la désinence des verbes ou la contraction des articles. Les fonctions de l'évaluation de la production orale sont multiples. Elles peuvent être diagnostiques, formatives, sommatives, etc. Ce processus d'évaluation comporte quatre étapes: 1) définir ce qu'on veut évaluer 2) collecter l'information 3) interpréter l'information 4) prendre une décision.

Afin d'évaluer la compétence à communiquer oralement, d'après **Sénéchal** (2012), les enseignants doivent mettre en place des activités de

communication orale comme celles de la vie quotidienne. De plus, l'évaluation de l'oral nécessite des critères précis et réels. En ajoutant qu'il y a trois tendances portant sur les outils d'évaluation de l'oral comme la mise de côté de l'écoute au profit de la production, la centration des critères sur le produit au détriment du processus et la méconnaissance des spécificités linguistiques et discursives de l'oral. Les outils d'évaluation proposent ainsi des critères généraux qui sont considérés comme des indicateurs d'une performance en communication orale. D'autre part l'évaluation de l'oral ne se réduit pas à la vérification du fait que l'étudiant sait parler ou écouter. Mais, il faut se rendre compte de la progression des compétences orales des étudiants en lien avec la complexité et la diversité des situations d'oral qu'on leur propose.

**Karima** (2013) a présenté quelques outils qui permettent à l'enseignant d'évaluer l'oral et de porter un jugement professionnel éclairé, comme

- Les questionnaires à choix multiples (Q.C.M).
- Les exercices de paire.
- Des questionnaires à réponses ouvertes et courtes
- Des tableaux à éléments lacunaires.

C'est ainsi qu'on voit que l'évaluation de la production orale, demande de mettre l'apprenant dans des situations authentiques de la vie quotidienne.

Pour évaluer cette compétence de la production orale, l'enseignant observe bien la prononciation de l'apprenant. Il teste si l'apprenant regard des éléments linguistiques et syntaxiques. De plus, il détermine ses choix

lexicaux et la cohésion de ses présentation orale. D'autre, il y a quelques sortes des questions qu'on peut utiliser pour évaluer cette compétence comme les questions de vrai ou faux, réponse à choix multiples entrevue, essai, traduction etc.

Dans l'étude actuelle, la chercheuse a suivi ces méthodes pour évaluer l'acquisition des membres de l'échantillon cible des compétences de la production orale visées. Elle a observé la prononciation de chaque syllabe des apprenants selon les critères de la fiche d'observation dans leur communication et leurs réponses aux questions du dispositif. De plus, la chercheuse a utilisé quelques types des questions dans le dispositif proposé. La section suivante décrit les stratégies pédagogiques pour la production orale couramment utilisées

### **Stratégies pédagogiques pour l'expression orale**

La stratégie est un terme qui a été utilisé premièrement pour référer aux plans militaires. Dans ce sens **Le dictionnaire de la Rousse** (2015) a défini la stratégie comme un art de coordonner l'action de forces militaires, politiques, économiques et morales impliquées dans la conduite d'une guerre ou la préparation de la défense d'une nation ou d'une coalition.

Dans le domaine éducatif, **Tijani** (2006) a défini la stratégie comme un ensemble d'opérations, de démarches et des manœuvres entreprises par un individu pour réaliser un but déterminé.

En ce qui concerne les stratégies de production orale, elles sont un ensemble de moyens déployés par l'apprenant pour communiquer avec les

locuteurs natifs de la langue. Ces stratégies, que l'enseignant peut utiliser pour aider l'étudiant à s'exprimer oralement, sont nombreuses (**Tijani**, M 2006). Dans ce sens, **Benamar** (2009) a souligné que l'enseignant peut encourager les apprenants à prendre la parole en classe de langue par le recours à des stratégies qui sont, de ce fait, comprises comme des facilitateurs du processus de communication orale. L'interaction devient donc une dynamique entre les interlocuteurs qui vont mettre en œuvre aussi bien des procédés verbaux que des procédés non verbaux.

**Tijani** (2006) a présenté quelques stratégies de la production orale comme la reformulation, la paraphrase, la demande d'assistance et les stratégies d'évitement. Pour **Benamar** (2009), les stratégies de la production orale sont le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications. D'autre, il a montré qu'il y a des moyens verbaux qui aident à parler comme les questions pour encourager l'étudiant à continuer de parler, la répétition et la demande d'achèvement et achèvements interactifs. Il y a aussi quelques moyens paraverbaux comme l'allongement vocalique et intonation. Par ailleurs, il y a des moyens non-verbaux comme le geste et le regard.

De son côté, **Tomé** (2009) a présenté plusieurs stratégies de la production orales de FLE chez les étudiants. De ces stratégies, le renforcement de la communication authentique, la solution de problèmes réels, et la collaboration entre les étudiants. Pour ces pratiques de la production orale et de correction de la prononciation, il propose plusieurs méthodes dont on résume ici les plus importantes.

- La phonétique articulatoire (définition d'un phonème, position des différents organes pour l'émission d'un son, images externes ou internes de l'appareil phonatoire).
- La méthode verbo-tonale suivant les recherches de Guberina et Renard (le système des fautes de l'étudiant, les influences mutuelles entre les phonèmes, le recours à la prononciation nuancée et à la prosodie).
- L'utilisation de jeux, simulations et analogies (écoute et répétition, oppositions phonologiques, onomatopées et cris d'animaux, scénarios vidéo).

**Tudini** (2009), de sa part, a présenté quelques stratégies et outils technologiques qui ont pour potentiel de favoriser les compétences de la production orale. Ces stratégies sont :

- Conversations téléphoniques (avec un enseignant)
- Téléconférences (téléphone)
- Ressources multimédia (audio, vidéo, cédéroms)
- Radio communautaire
- Cours de conversation
- Chaîne de télévision nationale via le câble / le satellite
- Films, informations télévisées
- Projets requérant des entretiens avec la communauté locale
- Conversations avec des voisins, amis ou parents
- Conversations de type clavardage en ligne (étudiants seulement)
- Conversations de type clavardage en ligne avec des locuteurs natifs
- Forums et courriels audio.



Pour **Giurgiu** (2013), les stratégies dont les locuteurs peuvent se servir afin de faire face à des défis de communication sont abondantes. De ces stratégies contourner les difficultés où l'interlocuteur peut remplacer le mot ou l'expression qui manque par un autre mot ou une expression de sens voisin. De plus, on doit faire une phrase pour expliquer, utiliser une comparaison, une image, une métaphore. Enfin, il fallait de revenir sur une difficulté et reformuler ce qu'on veut dire et de substituer à un mot qui échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on se rende à peine compte.

**Karima** (2013) a exposé aussi quelques stratégies d'enseignement-apprentissage de l'oral. Elle a montré que ces stratégies sont en rapport étroit avec les situations de la communication pédagogique et le contexte spatio-temporel de la classe FLE. Des stratégies qu'elle a proposées la modalisation, la correction et l'interaction avec correction.

C'est ainsi, il y a plusieurs méthodes et stratégies que l'on peut utiliser pour développer les compétences de l'expression orale comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications, la modalisation, la correction et l'interaction avec correction, la répétition, la phonétique articulatoire, la méthode verbo-tonale, l'utilisation de jeux, simulations et analogies, les conversations téléphoniques, les ressources multimédia, les conversations de type clavardage en ligne avec des locuteurs natifs, les forums et courriels audio.



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

<https://www.youtube.com/watch?v=Z3e1zvm5esE>



### Question 1 : Choisissez la réponse convenable

1. Dès l'apparition de la méthodologie ..... l'oral prend une importance capitale dans le cours de langue  
A) traditionnelle                      B) directe                      C) audio orale                      D) audio visuelle
2. Une des stratégies utilisés pour développer la production orale est .....  
a) la stratégie dialectique   b) la stratégie analytique   c) la stratégie comparatif   d) la stratégie de la modalisation
3. Les tests .....visent davantage à placer un individu dans le groupe qui lui convient  
a) de niveau   b) diagnostiques   c) d'acquisition de connaissance   d) de competence
4. ....est un bon support de perception et d'apprentissage dans la mesure où les étudiants se rappellent mieux d'une idée ou une notion qu'ils ont entendue  
A) compréhension orale              B) expression orale              C) compréhension écrite              D) expression écrite
- 5.

### Question 2 : Mettez vrai ou faux

1. Les stratégies de production orale, elles sont un ensemble de moyens déployés par l'enseignant pour communiquer avec les locuteurs natifs de la langue
2. L'expression orale se caractérise par l'adaptation à des différentes situations d'écoute
3. Germain et al (2012) ont référé que la langue orale a été considérée comme le parent pauvre de la langue écrite
4. La composante énonciative a des efficacités extraordinaires sur la structuration des idées d'une manière compréhensible
5. Il est important aussi d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle et le statut social
6. Les indices d'implication rétroactive des interlocuteurs manifestent la relation avec un interlocuteur présent en temps réel
7. L'évaluation de l'oral nécessite des critères précis et réels
8. L'achèvement interactif est une dynamique entre les interlocuteurs qui vont mettre en œuvre des procédés verbaux que des procédés non verbaux
- 9.



**CINQUIÈME CHAPITRE**  
**LA COMPRÉHENSION ÉCRITE**



## Lecture et compréhension écrite

Puisque la compréhension écrite est le sein de la lecture et son but essentiel, on pense important de présenter en premier la définition de la lecture, son importance, ses objectifs, ses types, ses stratégies, tout en exposant sa relation avec la compréhension écrite. Tandis que cette dernière compétence : la compréhension écrite sera prise en détail : sa définition, sa nature, son importance, ses objectifs, ses niveaux, les aspects fondamentaux desquels elle dépend, sans oublier les composants, les facteurs aidant et facilitant cette compétence de compréhension écrite, les facteurs empêchant son exécution, et les sortes d'exercices qui la mesurent.

### Premièrement : La lecture :-

#### Définition de la lecture:

La lecture représente la troisième compétence de la langue après l'écoute et le parler ,elle joue un rôle très important dans l'apprentissage de langue car elle est comme un accès aux savoirs et la culture.Pour parvenir á bon apprentissage pour la langue ,on doit s'intéresser á enseigner la lecture .

En ce sens ,il y a beaucoup d' études qui abordent l'acte lire á travers son définition ,ses stratégies ,la relation entre la lecture et la compréhensionlecturale .

**Galisson** et **Coste** (1976) ont résumer l'acte lire comme "*Une action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien*entre ce qui est écrit et ce qui est dit ,aussi c'est une émission á haute voix d'un texte écrit ,action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu "

Selon le **Réseau Canadien de la recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009)**, : la lecture c'est " l'action de décoder ce qui est écrit et d'en saisir le sens et pour la lecture fonctionne on a besoin des différents éléments qui sont nécessaires pour apprendre à lire couramment et à bien comprendre ce que l'on lit ,ces éléments sont : la conscience de l'écrit- la consciencephonologique - la consciencephonémique –les correspondances graphème-phonème –la fluidité –le vocabulaire et en fin la compréhension.

Pour **VIBERT,N**( 2016) La lecture est une activité complexe qui met en oeuvre un ensemble de connaissances et d'habiletés ou opérations cognitive ,l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux :

- l'identification de mots écrits qui est spécifique à la lecture.
- la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture.

l'identification de mots écrits implique de décoder les mots (graphèmes et phonemes) en ajoutant la fluidité qui représente comme un indicateur pour la compréhension .Puis la compréhension des textes qui est comme une activité cognitive multidimensionnelle .

De ce qui a précédé on peut résumer que la lecture signifie la capacité de l'apprenant à décoder et à établir des relations entre ce qu'il voit comme (graphèmes, syllabes, mots) et ce qu'il entend (phonèmes, syllabes, mots) c'est à dire le lien entre le son et la graphie, puis le traitement du sens pour obtenir la compréhension des textes.

### **Importance de la lecture.**

La langue ou précisément le langage, selon Wilkins nous offre six types de communication qui nous permettent de faire six genres de choses. Il s'agit des choses comme le jugement et l'évaluation, la persuasion, l'argumentation, l'instruction et l'exposition rationnelles, les émotions personnelles, et les relations émotives. De ces six types de communication, la lecture en est une qui à son tour permet d'exprimer ces six genres de choses (Toumani H. Cidib, T. 2007).

De sa part, **Giasson** insiste sur cette importance de la lecture notamment à la communication mais également à l'épanouissement de l'individu, ici, de l'apprenant. Bien que lire occupe généralement la troisième place dans la hiérarchie des habiletés de communication à développer chez l'apprenant, un des buts essentiels assignés au programme de langue est l'enseignement de la lecture. Cela s'avère réel, non seulement parce que l'apprentissage de beaucoup de disciples scolaires inclut la lecture et en dépend, mais aussi parce que l'habileté de lire tous les matériels avec compréhension, aise et engouement, contribuera à l'auto affirmation et à l'ajustement social et personnel accru des élèves (Giasson, J. 2003, p. 280). C'est ainsi on trouve que l'une des occupations quotidiennes les plus importantes de l'homme semble bien être la lecture. Dans ce sens, Moore et al soulignent à la nécessité de la lecture en disant que "la lecture est requise dans un grand nombre *d'activités* de la vie réelle. En effet, les hommes lisent les romans, pour se distraire, les journaux, revues, magazines et publicités pour s'informer, les panneaux de circulation et les cartes pour *s'orienter*. Ils lisent aussi pour se former et s'instruire". (Toumani H. Cidib, T. 2007).

Dans ce sens, Ibrahim a montré que la lecture a une grande importance dans la formation de la personnalité, l'acquisition des expériences et le développement social et scientifique, c'est-à-dire qu'elle aide à réaliser les objectifs suivants:

- o Elle contribue à former la personnalité de l'homme, à élargir ses connaissances et à lui acquérir des expériences et des vérités qui lui facilitent le contrôle de son humeur et sa conduite.
- o Elle est l'instrument privilégié d'accès à l'information.
- o Elle réalise l'enseignement par excellence.
- o Elle est un des moyens du progrès et du développement social et scientifique.
- o Elle est un outil de travail intellectuel qu'une branche n'est comparable à la lecture.

o Elle aide l'apprenant à développer sa compétence de lecture sans demander l'aide de l'autre (Ibrahim, M, 1991).

## **Fonctions de la lecture**

La lecture a plusieurs fonctions dont personne n'est indispensable et de ses fonctions Lentin nous montrés les suivantes:-

- Apprendre aux élèves à lire silencieusement avec autonomie et efficacité.
- Faire acquérir aux élèves une lecture orale correcte et compréhensible par autrui.
- Donner au lecteur l'envie et le goût de lire (Lentin,L, 1999, p.52)

Al-Najadi, dans ce sens a signalé que la lecture est considérée comme un outil qui aide à communiquer avec les informations et les idées et à transmettre la culture d'une génération à l'autre (Al- Nujaidi, A, 2003, p.3) On trouve alors que la lecture est un instrument privilégié d'accès à l'information et elle est un facteur très important qui aide à réaliser la formation de la personnalité, la préparation des apprenants à une interaction sociale correcte en leur donnant les connaissances et les expériences aidant à contrôler leurs conduites. De plus, la lecture est l'outil du développement social et scientifique et la source de la jouissance qui découle de la lecture aisée et de la bonne compréhension de ce qu'on lit dans sa spécialité. Après avoir présenté l'importance de la lecture et ses fonctions, on a besoin de connaître ses différentes caractéristiques pour bien en tirer profit.

## **Caractéristiques de la lecture**

La lecture a plusieurs caractéristiques qui lui donnent l'efficacité et le rôle important dans tous les aspects de la vie. Parmi ces caractéristiques Giasson nous a présentés les suivantes.

### **1.Un processus actif**

La lecture n'est pas un processus linéaire et statique ; elle est au contraire un processus dynamique. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres ; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture.

### **2.Un processus de langage**

La lecture est un processus de langage au même titre que la parole. En effet, les mots employés à l'oral sont les mêmes qui sont codés à l'écrit ; les règles, qui permettent de créer des phrases et de leur donner du sens, sont utilisées tant par la langue orale que par la langue écrite, mais il est à noter qu'il y a une grande différence entre les deux. C'est le mode de réception : à l'oral, le mode est auditif, alors qu'il est visuel à l'écrit. L'oral court à l'intonation, aux

pauses et aux gestes, tandis que l'écrit tire partie, entre autres choses, de la mise en pages, du soulignement et des retours en arrière.

### **3.Un processus holistique**

La lecture ne repose pas sur un ensemble de sous-habiletés qu'on peut enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique. Le langage, qu'il soit oral ou écrit, ne peut se découper en petites unités, comme on le fait, par exemple, dans le cas de tâches motrices. La plupart des compétences en lecture ne peuvent s'enseigner ni s'évaluer isolément car elles sont interdépendantes. Par exemple, comprendre l'idée principale d'un texte peut dépendre de la capacité à faire des inférences, de la compréhension des relations de causes à effet et de la quantité des connaissances antérieures du lecteur. Ce n'est pas parce qu'il est possible d'identifier des compétences exploitées par les lecteurs compétents qu'on peut inférer que ces compétences interviennent de façon isolée en lecture. Autrement dit, on voit qu'il est possible d'enseigner les compétences de lecture, l'une après l'autre, car nous ne pouvons pas les enseigner toutes en même temps, surtout pour les débutants, en indiquant aux apprenants que l'apprentissage d'une compétence les aidera pour apprendre une autre compétence.

### **4.Un processus de construction de sens**

La conception de lecture comme un processus de construction de sens ressort, entre autres, d'études qui ont montré que la compréhension d'un texte est fortement reliée aux connaissances que le lecteur possède sur le contenu de ce texte. Le même texte sera compris différemment selon les expériences antérieures du lecteur.

### **5.Un processus transactionnel**

Il est à noter que la lecture est un processus transactionnel entre le lecteur et le texte ; car le sens d'un texte ne réside ni dans le lecteur ni dans le texte, mais dans la transaction qui s'établit entre les deux.

### **6.Un processus interactif**

Nous avons déjà évoqué que la lecture est un processus transactionnel, où le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances, et nous ajoutons à cela que l'interaction se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte mais aussi entre le lecteur, le texte et le contexte. Nous trouvons que lorsqu'un lecteur est confronté à un texte dans le but de dégager du sens, il s'engage alors dans un processus interactif où plusieurs éléments viennent s'enchaîner (Giasson, J. 2003, pp.15-16). La lecture a donc quelques caractéristiques comme par exemple la caractéristique active, holistique, la construction de sens, transactionnelle et interactive et ces caractéristiques la donnent l'efficacité et le rôle positif dans tous les aspects. Après cette présentation des caractéristiques de la lecture, on a



besoin de connaître ses types et dans ce sens Robert, Adams, Davister et Denier nous ont présenté les types que l'on va traiter dans les lignes qui suivent.

## Types de lecture

Les auteurs évoquent plusieurs types de lecture. Robert **éclaircit** que la lecture peut être un déchiffrement, linéaire ou exhaustif et rapide ou sélectif. Cet auteur distingue les différents types de lecture suivants :

- **Le déchiffrement**, premier stade de lecture, opération par laquelle le lecteur débutant essaie de relier les lettres aux sons correspondants ;
- **La lecture linéaire ou exhaustive** où le lecteur prend connaissance d'un texte dans le détail ligne par ligne ;
- **La lecture rapide ou sélective** où il parcourt rapidement un document pour en saisir l'essentiel ou pour en recueillir une information précise contenue dans le texte (Robert J.-P.2002, p.98).

Adams, Davister et Denier, précisent que la lecture peut être détaillée, globale, sélective ou sémiotique ; ces différents types seront expliqués dans la partie suivante :

- **La lecture détaillée** : elle prend en considération un maximum d'informations textuelles et construit une représentation mentale la plus complète possible ;
- **La lecture globale** : elle regroupe les informations textuelles en grands ensembles et donne de l'information textuelle une vision générale ;
- **La lecture sélective** : elle ne retient pas toutes les informations textuelles, mais, en fonction d'un projet de lecture, on sélectionne un certain nombre d'informations, voire une seule ;
- **La lecture sémiotique** : elle ne se contente pas de traiter l'information ; mais elle en analyse et apprécie la formulation ( Adams, G, Davister, et Denyer, M.,2001,cité dans Abdel-ghany,G,2009, P.58).

Après avoir présenté la définition de la lecture, son importance, ses fonctions, ses caractéristiques et ses types, on trouve nécessaire de parler de ses stratégies afin de donner une vue intégrale de cette compétence qui est le vrai clic de la présente recherche .

## 4.Stratégies de lecture

Les stratégies de lecture sont les opérations mentales mises en oeuvre lorsqu'un lecteur aborde un texte et donne du sens à ce qu'il lit. Il s'agit donc des opérations et processus utilisés par le lecteur dans le but de comprendre un texte. Ces stratégies peuvent être conscientes et contrôlées ou inconscientes et automatiques(Barnett,M.A.,1988, pp150-160). Radenkovic a défini les stratégies de lecture comme une série d'actions dont le but est de construire le sens d'un texte, un ensemble d'opérations interdépendantes, interchangeables et modifiables en fonction d'un contexte dans lequel elles sont utilisées ou encore

comment le lecteur lit ce qu'il lit (Radenkovic, A.1995,p.10)." Par ailleurs, Garcia et Flores mentionnent qu' il faut comprendre que les stratégies de lecture sont des outils précieux dont les enseignants disposent afin d'améliorer la compréhension en lecture chez leurs élèves et, aussi, d'en faire )73( des lecteurs autonomes. Parmi les stratégies que les auteurs estiment fonctionnelles en terme d'exploitation en classe de langue, notons par exemple les stratégies suivantes : activer le bagage de connaissances, prédire, utiliser les titres et les illustrations, formuler des hypothèses ou encore utiliser le contexte pour prédire le sens d'un mot. En bref, selon Garcia et Flores, le rôle de l'enseignant consiste à instruire les apprenants quant à l'utilisation des stratégies de lecture afin qu'ils puissent aborder un texte de façon plus efficace ( Garcia, F. & Flores, L. 1990,pp.93-103).

Selon Paris, Wasik et Tuner, il existe beaucoup de stratégies que l'apprenant peut utiliser avant, pendant et après la lecture. Par exemple, l'apprenant peut procéder à l'écrémage du texte, regarder des images, examiner le titre ou le sous-titre ; le recours à ces stratégies pourrait favoriser sa compréhension. Lors de la lecture, l'apprenant gagnerait aussi à exploiter des stratégies pour mettre en ordre ses idées, c'est-à-dire identifier les idées principales dans le but de résumer le texte ou faire des inférences pour construire le sens dans le texte déjà lu. (Paris, S. G., Wasik, B. A. et Turner, J. C. ,1991 cité dans Abdel-ghany,Sh,2009,p.132).

De sa part Vanderhey montre qu'il y a plusieurs sortes de stratégies de lecture que l'on peut utiliser comme : activer les connaissances antérieures et/ou doter l'apprenant de nouvelles connaissances (du vocabulaire,du monde,des genres de textes, anticiper/emtre des hypothèses concernant le contenu-le genre de texte à partir du paratexte, inférer le sens, sélectionner l'information essentielle en fonction du projet de lecture ou organiser/intégrer. En ajoutant que les stratégies de lecture correspondent l'interaction de trois variables qui sont le projet de la lecture «variable but », les caractères propres au texte « variable textuelle » et les conditions de réception du message incluant les caractères sociologiques et psychologiques attachés au lecteur « variable situationnelle » (Vanderhey, V, 1999).

La lecture est un processus actif ayant des buts holistiques, transactionnels, interactifs et qui aide à construire la signification. La lecture a aussi plusieurs types ; ainsi on peut choisir le type convenable à ses besoins. Tout ceci doit inciter les professeurs à fournir plus d'efforts pour l'enseignement de la lecture et la compréhension écrite qui est,en effet son premier but. Bref, la lecture occupe une place importante dans la formation de la personnalité, la préparation des apprenants à une meilleure insertion sociale et culturelle, de plus le plaisir de la lecture aisée influence la bonne compréhension de ce qu'on lit ,en général et surtout dans sa spécialité.

## **-La compréhension écrite**

La lecture, en FLE, vise plusieurs compétences : une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit, une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document et une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit. La compréhension écrite est une sorte de compréhension qui réfère à une opération mentale faite par un lecteur lisant un texte pour déduire les sens profonds, interpréter les écrits et les juger à la lumière de ses expériences antérieures (Giasson, J, 2003, p276). C'est-à-dire que, le but premier et principal de chaque lecture est la compréhension ce qui met en évidence la relation forte entre la lecture et la compréhension écrite. Dans ce sens, plusieurs chercheurs ont affirmé cette relation.

Pour **Jouve**, la lecture est un processus complexe qui a pour but de dégager le sens de l'écrit. Il a ajouté que celui ci est l'objectif primordial et essentiel qu'on veut réaliser de la lecture et l'interaction entre le contexte écrit et le contexte intellectuel des lecteurs eux-mêmes (Jouve, V, 1993,p.11). **Descotes**, pour lui, lire "c'est d'apporter une signification ou tirer une signification "; et cela consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification. C'est-à-dire que la lecture n'est qu'une compréhension et le but primordial de chaque lecture est la compréhension du sens, et il a ajouté que l'étudiant lit sans rupture s'il comprend ce qu'il lit. De plus, la réussite du processus de lecture dépend de la connaissance du lecteur et des compétences de la lecture dont la plus importante est la compréhension écrite (Descotes, M,1999, p.47).

**Emmanuelle, Legros** et **Calmy** ont affirmé que la compréhension consiste à construire une présentation cohérente du contenu. C'est pour cela le lecteur doit savoir identifier les éléments linguistiques permettant d'établir les relations entre les phrases. Ils ont ajouté que lire c'est découvrir une signification ; quelque soit le support matériel de cette découverte, quelque soit l'âge du lecteur, quelque soit même son degré d'évolution dans l'échelle humaine (Emmanuelle et legros, D. 2002, p.78, Calmy,G, 2003,p.3).

D'autre part, beaucoup de pédagogues ont affirmé cette idée selon laquelle "**lire n'est que comprendre**" et parmi lesquels Anderson et Vanderhey qui désignent que la lecture est un processus mental ayant pour but de construire la signification et la compréhension d'un texte écrit et elle est considérée, d'une part, comme un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte. Elle est conçue d'autre part, comme une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur décode (identifie des signes) )75( et construit du sens (confère une signification à ces signes) (Anderson, P, 1997, p.10, Vanderhey, V, 1999). De tout ce qui précède on trouve qu'il y a une forte relation entre la lecture et la compréhension écrite dans la mesure où le but premier de chaque lecture c'est la compréhension et il n'y a pas de compréhension sans lecture.

## 1. Définition

Il y a une relation profonde entre l'acte lire et la compréhension parce qu' on ne peut pas comprendre un texte sans le lire. Il y a beaucoup de définitions pour la compréhension lectorale ,on cite les suivants:

D'après la compréhension écrite est une activité intellectuelle et émotionnelle, pratiquée par le lecteur pour dégager le sens du texte écrit (Abass, A, 2001, p.19). D'après **Blanc & Brouillet** ( 2003) la compréhension est une activité par laquelle l'individu utilise et acquiert des connaissances ,on ajoute elle est aussi une activité complexe s'appelle une représentation qui fait intervenir différentes ressources d'informations comme l'interaction entre (le texte,les connaissances ,informations antérieures ,informations récents).

Pour **Cuq**(2003: 49-50), la compréhension de l'écrit est «*l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)*» .

Selon **Gaonac'h** et **Fayol** (2003) , la compréhension se définit comme " *un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé ,elle est aussi une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution des problèmes afin de l'apprenant construire une représentation.*

La compréhension écrite, comme la précise Toumani et Cidib, consiste pour le lecteur à construire le sens du texte à partir, à la fois, de l'information explicite et implicite donnée par l'auteur et de ses propres connaissances. Ils signalent que " La compréhension écrite ! Il s'agit donc de lire et de comprendre ce texte ou discours que l'on lit. La lecture semble alors essentielle" (Toumani, H. Cidib,T. 2007).

## 2. Nature de la compréhension écrite.

La compréhension écrite est une compétence générale de la lecture silencieuse à laquelle plusieurs processus sont sous- jacent:- a) la perception b)le passage signifiant/signifié c) l'analyse syntaxique d)la construction des proposition psychologiques e) la construction f) l'intégration g)la recherche et le recouvrement en mémoire h)la production i)la gestion et ces processus sont très importants dans la mesure où ils peuvent devenir des indicateurs du niveau de compréhension, définissent le type de compréhension réalisé et orientent le type de méthodologie pour l'évaluer (Bouer et Al, 1994,P.49 cité dans Alnakib,D.2005,p.26). Ces processus se présentent dans la définition de compréhension écrite que nous ont présentée Hamon et Renard qui la définissent comme " un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé" (Hamon, L et Renard , C 2006, p.248).

La compréhension écrite comme un processus mental demande que l'on mette l'accent sur quelques points nécessaires entre autres:

- 1- Le rôle des connaissances antérieures du sujet.
- 2- Le rôle des éléments contextuels immédiats, fournis par le texte lui-même et par les conditions actuelles de la tâche : à quoi il faut ajouter le rôle des contextes cognitifs.
- 3- la qualité et la quantité d'information.
- 4- Enfin, le rôle du processus de structuration, d'interrogation et de synthèse à fin de relier et de déduire les informations et ce qu'a cité Rézeau dans les lignes suivantes:

"Pour le *lecteur*, *comprendre c'est également intégrer cette représentation propositionnelle de l'information interne du texte avec ses connaissances initiales (information externe). Parmi les connaissances préalables utiles à la compréhension d'un texte on pense tout d'abord aux connaissances de contenu. Il est certain que la qualité et la quantité d'information extraite d'un document sont fonction directe de la connaissance du domaine du texte par le lecteur aussi bien que les processus de structuration, d'interrogation et de synthèse qui aide à relier et à déduire les informations*"(Rézeau,J,2001).

Il a ajouté que la compréhension écrite passe par quelques étapes, débutant par la compréhension du vocabulaire (lexique) puis l'explication du sens des mots, cette démarche est plus important pour la compréhension où elle détermine sa dimension, ensuite, la compréhension du sens des phrases et des paragraphes, enfin, la compréhension du sens total de l'écrit :

" En psychologie cognitive l'on conçoit que la compréhension comme la construction par le lecteur *d'une* représentation interne de *la situation évoquée par le texte, construction qui s'opère à deux niveaux de processus. Les microprocessus permettent l'identification des mots, des propositions sémantiques et de leur organisation locale. Leur résultat est une représentation littérale du contenu du texte, ou « base de texte ». Les microprocessus permettent la sélection et l'organisation des informations importantes de la base de texte. Leur résultat est une représentation propositionnelle condensée et hiérarchisée des informations du texte*"(Rézeau, J, 2001).

### **3. Niveaux de la compréhension écrite**

La compréhension écrite d'après **Bushman et Bushman** a cinq niveaux ils citent : "la compréhension écrite a différents niveaux comme 1)la compréhension directe 2)la compréhension déductive 3)la compréhension pratique 4)la compréhension critique et 5)la compréhension créative et il y a 77( différentes compétences sous chaque niveau" (Bushman, J &Bushman, K.1985,p.147).

Tandis que Abdelgany nous a montré que la compréhension en lecture a quatre niveaux qui sont la compréhension littérale, la compréhension

inférentielle ou interprétative, la compréhension critique ainsi que la compréhension créative et il a ajouté aussi que chaque niveau a quelques compétences et elles sont organisées selon la hiérarchie de la taxonomie de Bloom\*. Dans les lignes qui suivent, on va discuter en détail ces niveaux.

### • **Compréhension littérale**

C'est de comprendre les informations ou les idées données de façon explicite par l'auteur dans un texte. L'élève repère des informations, des idées ou des situations apparaissent clairement dans un texte.

### • **Compréhension inférentielle ou interprétative**

C'est de comprendre les informations implicites supplémentaires. Le lecteur les découvre par déduction à partir de ses structures cognitives. L'élève trouve des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte.

### • **Compréhension critique**

Le lecteur évalue l'exactitude du texte lu à la lumière de ses connaissances. Il va porter un jugement sur le texte.

### • **Compréhension creative**

C'est le niveau de compréhension qui permet au lecteur d'appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture à sa vie personnelle. Ainsi, à chaque niveau de compréhension, l'élève travaille des habiletés spécifiques. Par contre, l'élève, pour vraiment construire le sens d'un texte, doit travailler ces quatre niveaux de compréhension. Mais, on peut se concentrer sur un seul niveau ou deux pour des fins de recherche et selon le besoin des apprenants (Abdelgany, Sh.2009, pp.114-116).

C'est ainsi, la compréhension écrite est un élément principal du processus de lecture et elle joue un rôle important dans la communication et la connaissance de la culture des autres peuples. C'est par conséquent, on va traiter dans les lignes suivantes l'importance de la compréhension écrite.

### **3.4. Importance de la compréhension écrite**

Lire sans comprendre n'aurait pas de sens. C'est-à-dire que la compréhension de l'écrit est un processus très important car elle aide le lecteur à comprendre les idées et les faits connus dans le texte mais en outre, elle l'aide à réfléchir à leur signification, les étudier et critiquer le contenu lu, les relier les uns aux autres et les intégrer dans ses connaissances antérieures. Au fait, elle est un élément essentiel d'acquérir les connaissances, de développer la réflexion et la personnalité des étudiants et elle les aide à développer la vie humaine (Cornaire, C, 1999, p.15).

De sa part, Bimmel a montré que la compréhension écrite ne se réduit pas au simple fait de fournir à un apprenant un texte et un questionnaire auquel il doit répondre, mais il s'agit d'une véritable activité de formation, qui participe tout autant que les autres compétences à la formation de la personnalité et l'acquisition des matières y compris la langue (Bimmel, P. ,2001,p.276).

De tout ce qui précède, on constate que la compréhension écrite est un élément nécessaire du processus de lecture. Elle est l'axe principal de ce processus parce qu'une lecture sans compréhension n'a pas de valeur. De plus elle aide le lecteur à comprendre les idées et les faits d'un texte, à réfléchir à leur signification, les critiquer, les relier les uns aux autres et les intégrer dans ses connaissances antérieures et elle aide aussi à acquérir les connaissances, à développer la réflexion et la personnalité des étudiants et à développer la vie humaine. Cette idée sera développée dans les lignes qui suivent.

## 5. Objectifs de la compréhension écrite

La compréhension écrite a plusieurs objectifs qui deviennent importants et nécessaires au temps de la révolution informatique et de technologie de la communication. Sur ce point Abbass nous donne quelques exemples comme: )79(

- o Enrichir le lexique/vocabulaire et les expériences du lecteur.
- o Développer la capacité d'identifier et d'accomplir le manque dans les situations de la vie quotidienne, c'est par le développement de la capacité d'accomplir le manque dans le texte.
- o Développer l'habitude de lire.
- o Développer la vision totale du lecteur dans les textes qui lui aide à juger totalement sur les situations.
- o Développer la capacité de critiquer.
- o Enrichir les expériences sociales du lecteur et ses attitudes.
- o Développer l'habilité de s'exprimer de soi et des autres (Abbass, A, 2001).

La compréhension écrite a donc, pour objectif d'amener progressivement l'apprenant au sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes et à les critiquer. De plus, elle lui fait acquérir les expériences sociales. **Bronckart**, de sa part, a montré que le premier objectif de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise à long terme, permet à l'apprenant de feuilleter un journal ou un livre. Ce qui aide les apprenants à acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

## 6. Stratégies de compréhension

La compréhension d'un texte écrit exige la mise en œuvre de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme. Les stratégies de lecture sont le facteur essentiel qui permet au lecteur de comprendre bien qu'il lit et dans ce sens **Bronckart** et al. distinguent trois types de ces stratégies (Bronckart et al. 1983, p.294).

### • Les stratégies lexico pragmatiques

Le locuteur construit et donne une signification à l'énoncé soit à partir

de ses connaissances expérientielles, de ses connaissances de la réalité extralinguistique, soit à partir de sa seule connaissance des lexèmes considérés d'une manière isolée, ou soit par interférence des deux comportements. Pour comprendre une phrase, le locuteur peut utiliser sa connaissance linguistique des traits sémantiques.

De sa part, Noizet précise que l'utilisation des stratégies lexico pragmatiques prouve que le locuteur possède la capacité d'identifier les lexèmes comme des unités signifiantes, ces unités renvoient à une connaissance globale de l'univers qu'il est convenu d'appeler la pragmatique du sujet et les relations entre unités sont « déduites » des savoirs plus ou moins stéréotypés que possèdent le sujet sur les référents des lexèmes (Noizet,G,1980,p.139).

#### • Les stratégies positionnelles

Ces stratégies apparaissent après les stratégies lexico pragmatiques. Le sujet élabore la signification d'une proposition en prenant comme indice la position des éléments nominaux dans la phrase, soit en tenant compte de l'ordre absolu : le mot arrivant en premier est considéré comme l'agent sujet, soit en considérant la position par rapport au verbe : le nom le plus proche du verbe est pris comme agent sujet (stratégie de proximité). Ces stratégies positionnelles supposent la capacité d'opérer une partition entre nom et verbe. Mais il est à noter qu'en prenant appui sur l'ordre des mots, le sujet utilise une partie seulement de l'information syntaxique. Des risques d'erreur subsistent dans l'élaboration de la signification en raison de l'influence des facteurs perceptifs qui ont une part importante dans cette stratégie.

#### • Les stratégies formelles

Ces stratégies, dites aussi morphosyntaxiques, se fondent sur le traitement des marqueurs morphologiques et syntaxiques spécifiques. Les indicateurs de surface repérés conduisent à élaborer les hypothèses sur les structures syntaxiques, et permettent d'établir des relations entre les différents éléments de la phrase.

Nous pouvons supposer que ces stratégies, utilisées dans la compréhension des phrases, interviennent d'une manière ou d'autre dans la compréhension d'un texte : le texte écrit est composé de phrases et devient un ensemble structuré et organisé de relations par des enchaînements syntaxiques et des rapports de sens inter propositionnels. Ce qui a montré **Charpentier** comme suit:

" Une grande complexité, une grande souplesse aussi, caractérisent donc l'usage des stratégies de traitement. Ces stratégies, loin d'être des mécanismes stéréotypés, apparaissent comme des processus adaptables aux conditions et aux exigences nécessaires à la compréhension des énoncés. Elles soulignent, par ailleurs, l'aspect dynamique et actif qui préside à toute appréhension d'un texte écrit" (Charpentier, J, 1992, p.80). Abdelgany a confirmé aussi cette idée en disant que la succession et



l'enchaînement des phrases ne se comprennent qu'avec l'élaboration de la liaison des significations. Comme pour la compréhension d'une phrase, l'appréhension d'un texte suppose un repérage d'indices de nature diverse, relevant finalement de l'organisation spécifiquement linguistique : rôle des adverbes de relation, des divers connecteurs et autres dimensions plus spécifiques liées à la structuration de tout énoncé écrit (Abdelgany, Sh, 2009, p.147).

De son côté, Saint-Laurent signale que le texte soit littéraire, courant ou scolaire, les principales stratégies nécessaires pour le comprendre sont:

- Utiliser ses connaissances antérieures.
- Se poser des questions et y répondre.
- Inférer les éléments d'information implicite.
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie.
- Gérer sa compréhension (Saint-Laurent, L., 2002, pp.30-36).

En outre, les experts américains du "National Reading Panel" ont inventorié de leur part, quelques stratégies de compréhension qui sont : contrôler la propre compréhension ; utiliser des organisateurs graphiques ou sémantiques ; repérer la structure des histoires ; répondre à des questions ; (se) poser des questions ; résumer ; associer plusieurs des stratégies enseignées (Hamon, L et Renard, C, 2006, p.254).

Dès lors, le degré de compréhension chez un lecteur dépend de facteurs qui relèvent du plan cognitif, affectif et social et il doit profiter de ses connaissances d'ordre syntaxique, sémantique et pragmatique, du bagage de connaissances qu'il possède et de la théorie qu'il se fait du monde et de son attitude en général, de la perception qu'il a de lui-même comme lecteur, de son goût du risque, de son intérêt face à la lecture (Jouve, V, 1993,pp.9-14). Donc, pour comprendre les textes, on actualise les stratégies précédentes. Les lignes suivantes présentent les étapes que l'apprenant suit pour comprendre des textes en langues étrangères.

## **7. Comment comprendre un texte en français langue étrangère**

**Desmons et al** montrent que le fait d'exposer les apprenants à des textes authentiques, aussi variés que ceux que nous rencontrons dans la vie réelle, est le meilleur moyen de les intéresser, de les faire progresser en compréhension et )82( de leur faciliter l'accès à la culture de la langue cible (Desmons,F et al. 2005,pp.50-53). C'est-à-dire que pour aider les apprenants à comprendre un texte, il faudra :

### **• Donner un objectif de lecture**

Pour rendre le lecteur capable de comprendre n'importe quel texte, on doit lui préciser les objectifs de cette lecture et la méthode de lecture pertinente car elle diffère selon l'objectif de la lecture ; ainsi le lecteur fera de son mieux pour

accomplir la tâche qu'on lui a confié. Cet objectif de lecture peut être : s'informer (articles de journaux), apprendre à faire (recettes de cuisine), comprendre (enquêtes sociologiques, interviews de personnalités artistiques ou politiques), connaître la culture cible (textes littéraires) ou se distraire (jeux), comme dans la vie réelle.

### • Choisir les textes

Pour que l'apprenant puisse comprendre facilement dans une situation de lecture en langue étrangère comme il le fait dans une situation de lecture en langue maternelle, il sera préférable de lui proposer des lectures et des sujets qui s'adaptent à ses goûts ou à ses besoins. L'enseignant et les apprenants se chargent à établir ensemble une liste de textes à lire (types de textes et thèmes). L'apprenant sera plus motivé en choisissant ses textes à lire.

### • Déterminer le niveau des textes

Il est nécessaire que l'enseignant sélectionne les textes à étudier en fonction du niveau linguistique de ses étudiants afin de les habituer à déduire le sens d'un texte en langue étrangère.

### • Établir une progression

Pour que l'effort ne soit pas trop grand, donc décourageant et par là même inefficace, l'enseignant établira une progression fondée sur le vocabulaire et la syntaxe mais aussi sur la longueur du texte afin de respecter le processus de mémorisation. Il n'est pas toujours évident de déterminer le degré de difficulté d'un texte, mais on peut contourner ces difficultés par des activités de compréhension faciles et adaptées au niveau des étudiants.

### • Privilégier les textes authentiques

Il est en revanche toujours pertinent de choisir un texte authentique puisqu'il s'inscrit dans une situation de production réelle. D'abord, le texte est écrit dans la langue que les natifs de la langue cible utilisent dans le type de situation évoquée, c'est donc une langue vraie. Ensuite, l'intention de l'auteur et les conditions de production du texte sont repérables, le texte devient plus facilement analysable et donc plus facilement imitable. Enfin, le texte contient des références culturelles et pragmatiques authentiques.

### • Prévoir une phase de pré lecture

L'enseignant doit s'intéresser à situer les apprenants à une phase pré lecture du texte. Cette phase attire l'attention de l'apprenant et lui facilite l'entrée dans le texte. L'enseignant peut :

- Pratiquer un « remue-méninge \* » sur le domaine de référence du texte.
- Poser des questions et/ou présenter des informations sur le texte.

-Faire repérer le type de texte (article, lettre personnelle ou administrative, extrait littéraire, etc.).

### • Lire et analyser le texte

Il est préférable que l'enseignant lit, lui-même, le texte pour que les apprenants (surtout les débutants) puissent se concentrer sur le sens et il leur demande de lire silencieusement le texte.

### • Évaluer la compréhension

L'évaluation est le sein du processus de l'apprentissage et pour cela il est préférable que l'enseignant formule des activités pour évaluer finalement ce qui a été compris. Il faut éviter d'expliquer aux élèves les mots inconnus en cours de lecture car cela les empêche de faire appel à leur capacité d'inférence. Il est nécessaire de les laisser chercher afin qu'ils en déduisent eux-mêmes le sens autant que faire se peut. En fin de parcours, l'enseignant infirmera ou confirmera les résultats trouvés par l'apprenant en faisant alors référence au texte. Il est préférable de pratiquer l'évaluation en groupe sous forme de discussions à partir de la confrontation des réponses aux questions posées. (Desmons, F. et al. 2005, p.259). Dans l'étude actuelle, la chercheuse s'intéresse à suivre ces démarches de l'élaboration d'une programmation proposée pour motiver les étudiants de l'échantillon et les aider à comprendre facilement les textes présentés, sous forme de leçons, à l'aide des multimédia. Le choix des leçons de la programmation est basé sur les désirs et les besoins des apprenants, ils ont eux même déterminé les leçons dont ils ont besoin de lire. Les leçons sont adéquates au niveau des apprenants. D'après les avis des membres du jury, la programmation proposée comprend une phase de pré lecture, mais cette phase se concrétise dans une vidéo ou des images préalables au texte à étudier. Une évaluation de la compréhension sous forme de questions est située après chaque leçon. C'est-à-dire que pour comprendre le texte et accomplir leur tâche, les apprenants suivent plusieurs étapes tout en étant autonome ; le rôle de l'enseignant est de les guider.

### 3.8. Aspects fondamentaux desquels dépend la compréhension écrite

La compréhension écrite est sans doute une compétence qui exige le plus de finesse et de préparation, et dans cette mesure, **Cicurel** tend que la compréhension écrite demande du lecteur de savoir trois aspects fondamentaux qui sont (Cicurel, F, 1991, p.12) :-

#### • Aspect linguistique

Cet aspect concerne la maîtrise du lecteur des unités de la langue et de leur mode. C'est-à-dire que cet aspect relève des modèles syntaxicosémantiques de la

langue.

- **Aspect discursive**

Cet aspect concerne la compréhension du lecteur en ce qui concerne la trame rhétorique du texte ou de la structure logique de ce dernier et qui s'intéresse aussi à la compréhension des éléments de la situation d'écrit qui dépendent des indices linguistiques qui indiquent les énonciateurs du texte et les éléments spatio - temporels de ce lui ci.

- **Aspect référentiel/extralinguistique**

Cet aspect concerne la connaissance antérieure du lecteur sur le sujet du texte.

### 3.9. Composants du processus de la compréhension écrite

Bien comprendre un discours écrit demande du lecteur en extraire l'information essentielle aussi vite que possible mais pour atteindre ce but, à savoir former de bons lecteurs, il faut développer chez les élèves et les étudiants les compétences estimées nécessaires au contexte de la langue française que **Davis** les nomme les facteurs composant le processus de la compréhension écrite, et de ces facteurs, il nous a présenté les suivants:

- o La capacité de connaître les sens des mots.
- o La capacité à donner un mot son sens approprié selon le contexte.
- o La capacité de percevoir l'organisation d'un texte et d'identifier les antécédents et les inférences qu'il contient.
- o La capacité de sélectionner les idées principales et de distinguer leurs détails.
- o La capacité de répondre à des questions dont la réponse figure dans le texte.
- o La capacité de répondre à des questions relatives au texte, mais sans utiliser la même formulation que la question ou le texte.
- o La capacité de tirer d'un texte des déductions.
- o La capacité de reconnaître les tournures ou procédés littéraires utilisés et de percevoir l'ambiance et l'intention aux quelles ils correspondent.
- o La capacité de reconnaître le but, l'intention et le point de vue de l'auteur (Davis,M,1992,p.97).

Tandis que **Montena** a montré que la compréhension écrite se compose des compétences suivantes:

- o saisir le thème d'un texte écrit
- o saisir les idées principales d'un texte écrit
- o saisir les détails dans un texte écrit
- o saisir la structure du texte écrit ; savoir l'intention de l'auteur dans

un texte écrit.

o la connaissance des mots utilisés.

o le choix de la signification réelle d'un mot ou d'une phrase

(Montena, M, 2006).

Ainsi faut-il dire que la compréhension écrite est un processus qui a plusieurs composantes qui peut aider le lecteur de tenir le sens correct de n'importe quel texte écrit comme: de connaître le sens des mots, dégager les idées principales et distinguer leurs détails, tirer les déductions, compléter les manques dans un texte écrit, connaître le but et l'intention de l'auteur, comprendre les questions et en répondre, résumer le texte, mettre en ordre quelques textes écrits, etc. qui sont, en effets les compétences de l'étude actuelle.

### **10. Facteurs aidant et facilitant la compréhension écrite.**

Lima,L(2001)a montré que pour faciliter la compréhension des textes difficiles, il faut sensibiliser les élèves de l'aide qu'apportent à la lecture toutes ces marques typographiques ou linguistiques. Les marques de discours sont les anaphores, les connecteurs, les indices temporels les marques de discours rapporté et la ponctuation. Elle a ajouté qu'il faut aider chaque apprenant à améliorer ses stratégies de lecture en lui apprenant à moduler sa prise d'information en fonction du texte et des objectifs de lecture et en le rendant capable de contrôler sa lecture au fur et à mesure qu'il progresse dans le )86( texte,pour atteindre ce but et elle a montré que pour améliorer la compréhension en lecture il faut enseigner au apprenant à mieux penser plutôt que de chercher à développer des habilités spécifiques à la lecture (Lima,L, 2001)

- La compréhension écrite demande du lecteur la connaissance du code linguistique (graphémie. morphologie, syntaxique, lexique) que celle du fonctionnement textuel et intertextuel (organisation du texte, relation du texte à autres textes). Cicurel a ajouté que le lecteur n'a pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte; la compréhension peut se faire avec des "trouvées" lexicales. C'est le contexte qui permet de faire le sens D'où l'importance à accorder à l'approche globale qui évite le déchiffrement linéaire, mot après mot Cicurel, F, 1991, Pp11).

- La mémoire est un facteur très important dans le processus de la lecture et la compréhension. Pour saisir un texte, pour le comprendre il est nécessaire d'avoir présent à l'esprit ses différents éléments. On ne peut pas comprendre l'enchaînement des actions, des idées, si les diverses données ne sont pas enregistrées au fur et à mesure de la lecture pour donner une vie d'ensemble. Après cette présentation des facteurs aidant la compréhension d'un texte écrit, nous allons traiter dans les lignes suivant les facteurs empêchant ce processus dont on en a tiré profit en construisant notre programmation. Dans ce sens, Hamon et Renard précisent deux facteurs qui peuvent faciliter la compréhension écrite : le premier facteur est les connaissances antérieures sur le thème. Ils ont illustré que ce facteur avait un impact positif sur

le traitement de l'information (augmentation de la vitesse de lecture, accès au sens facilité, meilleure mémorisation, etc.). Le deuxième facteur consiste en la capacité du lecteur à construire un modèle de situation c'est-à-dire à se représenter l'espace, les déplacements, le temps, les liens causaux, etc. (Hamon, L et Renard, C 2006, p.250).

## **12. Les mécanismes de la compréhension lectorale:**

Les mécanismes cognitifs de la compréhension lectorale ce sont les stratégies utilisés lors de l'activité de la compréhension .Le lecteur doit mettre en relation des différentes composantes du texte qui font la cohérence du document écrit.

À cet égard **Giasson** (2012) a présenté un " modèle interactif " de la compréhension en lecture qu'elle expose que la lecture comme le résultat d'une intervention dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte, que le lecteur habile est influencé par son propre développement, par les textes qu'il lit et par le contexte dans lequel s'effectue la lecture. Dans son modèle , **Giasson** planifie le processus de la compréhension en lecture à travers trois variables : le texte, le lecteur, et le contexte.

**-La variable texte:** ici on doit saisir l'intention de l'auteur ,la structure du texte qui comprend(organisation des idées) et le contenu du texte comme (concepts-vocabulaire-connaissances).

**-La variable lecteur:** cette variable aborde le lecteur à travers deux angles (structures – processus).Les structures comprennent (structures cognitives – structures affectives) , les structures cognitives signifient les connaissances du lecteur sur la langue et ses connaissances sur le monde et les structures affectives ce que le lecteur veut faire :ses attitudes et ses intérêts selon la lecture ,attirance ,indifférence envers la lecture .les processus signifient les stratégies et les habilités que le lecteur va appliquer quand il aborde un texte . Selon **Giasson** cité par **Burdet ,C & Guillemin,S** (2013) il y a cinq processus ou niveaux interviennent d' une manière simultanée dans l' acte de lecture ce sont:

-Les microprocessus : le repérage de mots,le regroupement de mots en unités signifiantes ,la sélection des éléments de la phrase importants à retenir.

Les processus d' intégration : utilisation de l' inférence ,utilisation des connecteurs .-

-Les macroprocessus: identification des idées principales ,résumé,utilisation de la structure du texte.

-Le processus d' élaboration: l' apprenant fait la prédiction ,image mentale ,intégrer l'information nouvelle à ses connaissance antérieures .

Les processus métacognitifs :identification de la perte de compréhension ,réparation de la

Perte de compréhension.

**-La variable contexte:**Cette variable comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu' il aborde le texte.Il existe trois types de contexte : le typepsychologique ,c'est à dire les conditions propre au lecteur comme son intérêt,sa

motivation, le type social (la forme d'interaction entre le lecteur et l'enseignant ou pairs), et le type physique comme (bruit, température, support).

### **13. Types de questions**

L'exploitation intensive d'un texte en compréhension écrite requiert du professeur plusieurs types de questions et dans ce sens, Vanderhey a montré que la compréhension écrite demande de l'enseignant d'utiliser quelques types de questions comme les questions à choix multiples (QCM), les questions vrai/faux ou ne sait pas, les tableaux à compléter, les exercices de classement, les exercices d'appariement, les questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC), les questionnaires ouverts (Vanderhey, V, 1999). )87( D'autre part Toumani et Cidib ont présenté quelques types de questions que l'on peut utiliser pour évaluer la compréhension d'un texte écrit et ces questions sont les suivantes:

#### **1. Des questions de compréhension littérale :**

À ce niveau, les questions servent à explorer un texte précis, leurs réponses se trouvent dans le texte étudié. Rappelons que cette réflexion personnelle intervient quand le texte est déjà bien compris.

#### **2. Des questions impliquant une réorganisation ou une réinterprétation du texte :**

Les réponses de ces questions sont mentionnées implicitement dans les textes et le lecteur déduit sa réponse d'après les indicateurs trouvés en filigrane.

#### **3. Des questions impliquant une inférence :**

Les questions sous cette forme demandent une compréhension profonde du discours et aide à tenir en compte les informations implicites

#### **4. Des questions servant à évaluer le texte :**

Les questions portant sur l'évaluation du texte demandent du lecteur de donner son avis sur le texte écrit. Elles permettent d'exprimer des opinions personnelles sur un discours donné et cela en fonction de la position de l'auteur par rapport au message et de sa rhétorique.

#### **5. Des questions faisant appel à une réflexion personnelle :**

Les questions faisant appel à une réflexion personnelle demande du lecteur de présenter des réflexions sur un sujet rapporté au texte écrit. En plus de ces questions de type classique qui permettent d'enseigner la compréhension écrite et non seulement de la tester, les mêmes auteurs ont ajouté qu'il y a d'autres types de questions comme : les tableaux et les diagrammes, la grille à remplir qui est une bonne approche pour développer des compétences en matière de maîtrise de la communication écrite et il y a aussi l'exercice qui porte sur la réalisation et/ou l'achèvement d'un croquis ou d'une

nomenclature à partir des informations d'un passage, qui permettent de comprendre les structures du passage en même temps que le message ,tout en ajoutant les questions à choix multiples, des questions vrai ou faux. (Toumani H. Cidib,T. 2007). D'autres techniques pour assurer la compréhension écrite comme le résumé et ordonner les idées qui sont mentionnés dans les pages suivantes.



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

<https://www.youtube.com/watch?v=MinideonQpU>





### Question 1 : Choisissez la réponse convenable

- ..... est requise dans un grand nombre d'activités de la vie réelle  
A)La lecture                      B)L'écriture                      C)L'écouté                      D)Le parler
- La compréhension ..... permet au lecteur d'appliquer les différentes significations trouvées dans une lecture à sa vie personnelle  
A) littérale                      B) inférentielle                      C) critique                      D) créative
- L'utilisation des stratégies .....prouve que le locuteur possède la capacité d'identifier les lexemes  
A) lexico pragmatiques                      B) positionnelles                      C) formelles  
D)analytique
- Les questions ..... permettent d'enseigner la compréhension écrite et non seulement de la tester  
A)de compréhension littérale B)impliquant une inférence C)servant à évaluer le texte D)faisant appel à une réflexion personnelle
- ..... est considérée comme un outil qui aide à communiquer avec les informations et les idées et à transmettre la culture d'une génération à l'autre  
A)La lecture                      B)L'écriture                      C)L'écouté                      D)Le parler

### Question 2: Mettez vrai ou faux devant chaque phrase

- La compréhension écrite est une compétence générale de la lecture analytique
- Les microprocessus comprennent l'identification des idées principales ,résumé,utilisation de la structure du texte



**SIXIÈME CHAPITRE**  
**L'EXPRESSION ÉCRITE**



## Introduction

L'expression écrite est une compétence plus importante des compétences de la langue. On peut, par cette compétence, exprimer ses idées, ses désirs et ses rêves dont on ne peut pas exprimer oralement. Cette compétence a une grande importance dans tous les cycles d'enseignement et son développement se fait de façon systématique et progressive.

L'expression écrite est un champ de recherche majeur dans les deux domaines de la didactique de français en général et la didactique de l'écrit plus précisément. En français langue étrangère, la production écrite est une activité permanente au cours du processus d'apprentissage. Son enseignement est influencé par plusieurs recherches notamment en linguistique textuelle et en psychologie cognitive qui ont mis en évidence le fait que l'activité de lecture/compréhension peut renforcer celle de l'écriture de différents types de textes (**Terras, I, 2012**). Dans les lignes suivantes, on va présenter sa définition, ses processus, ses conditions d'apprentissage, ses niveaux, ses conditions, ses stratégies et ses modèles.

### **Définition de l'expression écrite**

L'expression écrite est considérée comme une transcription d'une (ou des) représentation(s) mentale(s). Cette production requiert d'organiser séquentiellement les parties de ces représentations. Elle est aussi de structurer la pensée et susciter une prise de conscience (**Sow-Barry, A, 1999**).

**Cuq** (2003, p.17) a défini l'écrit comme "*Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue*".

L'expression écrite est aussi une activité de construction de sens (**Aslim-yetiş**, V, 2008). De plus, elle est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres (**Saldanha**, Z, 2015).

L'expression écrite est ainsi un processus basé sur la traduction des informations de la pensée en texte cohérent. Elle est aussi la capacité de produire un texte dans une langue donnée. Cette compétence exprime savoir se conformer au lexique, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de cette langue, dans son usage écrit. Cette expression comporte plusieurs étapes. Ces étapes sont la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Ces étapes s'appellent les processus de la production écrite qu'on va détailler en ce qui suit.

### **Les processus de L'expression écrite**

L'expression écrite en langue étrangère est un objet d'étude très vaste. Elle n'est pas une activité simple mais elle est une opération qui demande de passer par quelques étapes successives composées du pré écriture, de l'écriture et de la post écriture.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes qui mènent ainsi à la communication claire et précisent un message (**Laurent**, Let al, 2010). Ces étapes ne sont pas

linéaires mais « multiniveau ». Chacune de ces phases pouvant être mise en œuvre au sein d'une autre (**Dessus, Ph, 2010**). Il est essentiel que l'étudiant puisse traiter son écrit à la lumière des caractéristiques de chaque étape, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée. Chaque scripteur doit ainsi récupérer et organiser ses informations (planifier), les traduire à l'aide des stratégies linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc, (**Saldanha, Z, 2015**).

La production de texte comprend ainsi quelques processus cognitifs qui sont la planification, la mise en texte et la révision. Ces processus ne sont pas trois temps séquentiels de la production de texte, mais bien ils sont trois processus ayant des spécificités propres. Ils agissent en interactivité tout au long de la production de texte (**Piolat, A et al, 2001, et Taha, H, 2006**).

En ce qui concerne le processus de planification en production de texte, il est une activation des processus rédactionnels et de la qualité des textes. Il permet de récupérer les informations et de les réorganiser. D'autre, il s'agit d'un processus d'anticipation de ce qui va être mis en texte. On trouve alors que ce processus porte tant sur le contenu que sur les éléments linguistiques (**Olive, T, et Piolat, E, 2003**). D'autre côté, la planification du texte à rédiger soutient trois processus. Ces sous processus contribuent alors à la planification. Ils sont la fixation des buts, la récupération des connaissances en mémoire à long terme et l'organisation des connaissances afin de réaliser les buts (**Alamargot, D et al, 2005**).

La planification permet la sélection d'idées intéressantes, leur organisation et l'établissement de critères vérificatifs (**Grégoire, P et Karsenti, Th, 2013**). Elle consiste d'abord à rechercher des idées, puis à les organiser en fonction des exigences de la situation de communication et du genre de texte à produire. Dans ce processus, on détermine le genre du texte, son auteur, son titre, le but poursuivi, ainsi que le moment et le lieu de sa diffusion. La planification est un processus très utile pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle permet de mettre à distance des idées. Le scripteur peut les formuler, les critiquer, les comparer avec des sources et les ordonner (**Paradis, H, 2012**).

Quant à la mise en texte, c'est la fonction du processus de traduction et de prendre forme matérielle de la mémoire à long terme. Cette traduction se fait sous la direction du plan de l'écriture et de la transformer en phrase écrite acceptable. Il y a six opérations qui permettent la transformation du plan établi par le processus de planification. Ces opérations ont pour but de transformer ce plan en une structure linéaire linguistique. La description de ces processus met aussi en évidence que la mise en texte n'est pas qu'une affaire de transcription linguistique (**Alamargot, D et Chanquoy, L, 2001**). Ce processus est l'étape de formulation. Dans ce processus, le scripteur fait des choix lexicaux. De plus, il retient les éléments pertinents et les connaissances pour traduire son plan à un tel message (**Tameur, S, 2012**). Dans le processus de la mise en texte le scripteur doit transposer en mots des réalités qui ne se présentent pas nécessairement ainsi à la mémoire. C'est le processus de traduction de la pensée (**Grégoire, P et Karsenti, Th, 2013**).

À nouveau, on voit que le processus de planification et celui de mise en texte ne sont pas hermétiques l'un à l'autre. Chaque processus doit entrer en action dans une même direction comme on le verra aussi en ce qui suit avec le processus de révision.

La révision de texte consiste à relire le texte écrit ou en cours d'écriture et à le modifier éventuellement (**Alamargot, D et Chanquoy, L, 2001**). Elle est considérée aussi comme un processus cognitif (**Roussey, J-Y et Piolat, A, 2005**). Le rédacteur lit attentivement le texte et le relit pour l'évaluer. Il fait des modifications. Ces modifications peuvent être sur le plan, les formes linguistiques, l'architecture du texte ou l'ordre des paragraphes (**Tameur, S, 2012**). De plus, les stratégies de révision permettent d'adapter le texte (**Grégoire, P et Karsenti, Th, 2013**).

On peut distinguer donc deux traitements de révision.

- **La révision en ligne** : Cette révision a lieu au cours de l'élaboration de la production écrite. Le rédacteur réfléchit en écrivant. Il effectue des arrêts plus ou moins brefs. Puis, il déplace son regard sur ce qu'il a écrit précédemment, relit et opère des modifications. Ces modifications peuvent être une suppression, un ajout, une réécriture ou un changement de place.
- **La révision hors ligne**: Elle peut suivre la rédaction ou être différée dans le temps. Elle nécessite une ou plusieurs relectures. Elle bénéficie d'un certain recul du rédacteur (**Coen, P-F, 2000**).



Figure no. (4) : Les processus de la production écrite

**Alamargot** et al (2005), de leur part, ont décrit les processus rédactionnels de la production du texte en les divisant en quatre processus comme suit :

### **-Planification**

Cette phase mobilise les connaissances du domaine et les connaissances pragmatiques. Elle doit permettre de récupérer, élaborer et organiser les contenus.

### **-Formulation**

Cette phase doit permettre d'élaborer le message linguistique en articulant les niveaux sémantique et linguistique. Le scripteur y effectue le traitement orthographique, lexical et grammatical.

### **-Révision**

Cette phase est la phase d'évaluation du texte. Le scripteur est censé l'améliorer, le réduire ou l'étoffer. Il doit le comparer au produit initialement préparé et celui prévu.

### **-Exécution**

Lors de cette phase, la réalisation physique de la trace écrite a lieu.



Pour **Taha**(2006), la production du texte est une opération dynamique qui comporte, dans son cœur, les trois étapes suivantes :

## **1- La planification**

Cette étape comporte trois sous-activités cognitives qui sont l'activation, la sélection et l'organisation qu'on va détailler en ce qui suit.

### **a-L'activation :**

Dans cette étape le rédacteur cherche la documentation pour trouver des renseignements sur le sujet ou sur la tâche que l'on va accomplir.

### **b- La sélection :**

Dans cette étape l'on fait des choix dans le matériel récupéré en mémoire pour déterminer autant les informations pertinentes aux sujets traités concernant au genre du texte, aux formes de langage et d'écriture, que celles portant sur un maintien ou un rejet à partir de critères plus ou moins définis au point de départ.

### **c- L'organisation :**

Cette étape est une activité plus fondamentale dans la planification, car elle s'agit de présenter un plan qui garantit un texte cohérent (**Tameur, S,** 2012).

## **2-La mise en texte :**

Quant à la mise en texte, elle comprend deux processus qui sont la linéarisation et la lexicalisation qu'on va expliquer dans les lignes suivantes:

### **a- La linéarisation**

Ce processus consiste à présenter des idées et des phrases cohérentes et cohésives. Il prend deux formes : dans la première forme, il y a une linéarisation au niveau de la phrase. Cette première forme de linéarisation est contrainte par les syntaxes propres aux langues. Dans la deuxième forme, il y a une linéarisation au niveau des propositions et/ou des phrases. Elles sont enchaînées de manière plus ou moins organisée dans des paragraphes qui, eux-mêmes, s'agencent en discours ou en textes.

### **b- La lexicalisation**

Ce processus comporte la recherche des éléments de lexique nécessaires pour présenter les faits ou les événements retenus.

### **3-La révision :**

Cette étape comporte une activité de relecture du texte. Cette activité part de l'idée selon laquelle le texte écrit est le résultat de l'investissement de la compétence rédactionnelle à un certain moment. Elle porte sur des modifications à apporter (**Taha**, H, 2006).

On voit bien que ces trois processus qui gèrent des informations spécifiques à une situation donnée, s'appuient sur des structures plus durables. C'est-à-dire sur des ensembles de connaissances construites sur la communication écrite. Ces trois processus se mettent en action face à une situation de communication spécifique. Planification, mise en texte et révision s'appuient sur un ensemble de connaissances stockées en mémoire à long terme, pour guider la production. Elles vont venir spécifier ces connaissances et créer de nouvelles informations pour répondre aux

exigences de la situation de communication.

Le contrôle en production de texte comprend deux niveaux qui sont: le niveau qui interviendrait essentiellement lors de la planification. Il aurait pour fonction la récupération et le stockage des connaissances. L'autre niveau est un sous système spécialisé qui assurerait l'évaluation du texte par rapport aux objectifs fixés par le scripteur et aux normes de qualités. Lors de la mise en texte, pour contrôler l'activité, le scripteur doit effectuer une comparaison entre ce qu'il voulait écrire et ce qu'il est concrètement en train de produire. IL doit ensuite repérer ce qui ne coïncide pas pour faire les ajustements nécessaires. Ce contrôle peut s'effectuer à plusieurs niveaux dans le texte produit et de manière en ligne et hors ligne. Les niveaux de contrôle sont en lien avec le niveau d'expertise du sujet (Coen, P-F, 2000).

On trouve, ainsi, que la production des textes comporte quelques processus ou autrement dit quelques étapes nécessaires. Ces processus sont la planification, l'exécution et la révision. Ces processus ne sont pas séparés les uns des autres. Mais, ils s'agissent dynamiquement. Chacun s'appuie sur l'autre. L'étude actuelle dépend de ces processus dans le désigne de ses activités et dans l'application du dispositif proposé. Les étudiants de l'échantillon cible, pour étudier n'importe quelle activité de l'unité de la production écrite, ils déterminent le sujet à rédaction, cherchent des informations concernant ce sujet, organisent les idées, préparent le vocabulaire demandé (c'est la planification). Puis, ils réorganisent leurs idées, les esquissent dans un texte cohérent (c'est la mise en texte). Enfin, ils relisent leurs rédactions et chaque étudiant échange ses rédactions avec ses collègues (c'est la révision). Á savoir que toutes ces étapes sont faites en ligne

et en collaboration avec les autres membres de l'échantillon. En outre de ces processus, il y a quelques composantes de la compétence écrite qu'on va présenter en ce qui suit.

### **4.3. Composantes de la compétence écrite**

La production écrite comme une compétence langagière comporte quelques composantes. Pour écrire, on doit avoir une compétence linguistique, une compétence discursive, une compétence référentielle et une compétence socioculturelle (**Karima**, M, 2012). Tandis que **Garcia** (2013) a montré que cette compétence a quelques composantes comme la composante linguistique, la composante discursive, la composante pragmatique et la composante sociolinguistique. **Le Cadre européen commun de référence pour les langues** (2014), a présenté les composantes suivantes de la langue écrite qui sont:

**-La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue. Elle aide à produire un texte bien organisé, ponctué et respecter l'orthographe et la syntaxe. Cette composante se relie à l'étendue, la qualité des connaissances, l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances et avec leur accessibilité.

• **La compétence sociolinguistique** concerne les critères socioculturels de l'utilisation de la langue. Cette composante s'intéresse aux paramètres sociaux qu'on doit mettre en considération dans ces rédactions. De plus, elle effectue fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-

mêmes. C'est en fonction des caractéristiques des lecteurs que le scripteur choisira son lexique

- **La compétence pragmatique** exprime l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Cette composante renvoie également à la maîtrise de la rédaction du texte, sa cohésion et sa cohérence, le repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. En outre, cette composante se différencie de la composante linguistique où il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités.

Dans l'étude actuelle, la compétence écrite comporte ces composantes et a essayé de les développer. Dans le dispositif proposé, il y a une unité de la production écrite. Cette unité comprend quelques leçons ayant plusieurs activités pour développer quelques compétences de la production écrite qui trouvent dans les différentes composantes de la langue écrite. Cette étude vise à développer quelques compétences concernant la part linguistique comme la connaissance de plusieurs mots, leur écriture, leur sens différents. En outre, elle a aidé les étudiants de l'échantillon cible à développer quelques compétences concernant la syntaxe de langue. De plus de la composante linguistique, cette étude a essayé de développer chez ces étudiants les compétences pragmatiques concernant la cohésion de leur rédaction. La plus important est l'intéressance aux critères socioculturels que cette étude s'est intéressée à développer chez ces étudiants de l'échantillon cible dans leurs écritures et tout cela fait en gardant les conditions nécessaires de la production de texte écrit qu'on va expliquer en ce qui suit.

## Conditions de l'apprentissage de la compétence de l'expression

La capacité d'écrire peut être apprise à partir d'un certain degré d'évolution. Cette potentialité dépend de l'intégrité et de la maturation de plusieurs systèmes et elle ne peut devenir effective que par l'apprentissage. L'apprentissage de l'écrit demande quelques conditions qui sont indispensables pour acquérir cette compétence nécessaire.

Dans ce sens, **Auzias** (1999) a signalé que l'acquisition de l'écriture requiert un certain niveau d'évolution du langage. En outre, elle a besoin d'une maîtrise de l'espace graphique et un certain degré de développement moteur, pratique et affectif. L'acquisition de l'écriture dépend aussi des méthodes d'apprentissage qui soient caractérisées par la richesse et la diversité.

De plus, l'acquisition de la compétence de la production écrite demande la prise de conscience du fonctionnement de la grammaire de texte. En outre, apprendre à bien rédiger implique essentiellement le développement de savoir-faire et non une accumulation de savoirs. Le plus important est que la connaissance du vocabulaire et des règles de grammaire ne sont seulement les conditions de savoir écrire mais, le scripteur doit avoir quelques compétences rédactionnelles (**Achard-Beyle, G et Redon-Dilax, M** 2000).

**Mangenot** (2000) a mis en évidence que pour mieux apprendre la production écrite, on doit présenter différentes activités aux apprenants. Ces activités proposées aux apprenants doivent alors prendre en compte des notions aussi fondamentales que la cohérence, la cohésion, les choix énonciatifs, les

typologies textuelles, la pragmatique. En ajoutant que le scripteur doit être confronté à une grande diversité d'écrits, de tous types, à divers types de destinataires, dans divers types de situations de communication. D'outre, pour écrire, il faut savoir lire, au moins ce qu'on a écrit, mais certainement bien plus, pour se relire et retravailler.

**Opillard**(2007, p.44), de sa part, a signalé que " *Écrire, c'est réécrire ce qu'on a lu, l'acte d'écrire est second par rapport à l'acte de lire*". Il a aussi montré qu'écrire demande plus de capacités d'abstraction, de mise à distance et de plasticité de la pensée. Écrire, c'est être consciemment dans la production d'une complexité de liens, de tissages ; converser, c'est être dans la production langagière non conscientisée. Une autre condition est la saisie et le traitement d'un système à l'organisation particulière (le tissage, la textualité) où le rédacteur doit reprendre le fil de ses réflexions, de ses constructions.

Alors, la production écrite est une compétence fondamentale dont l'acquisition dépend de quelques conditions. De ces conditions le développement langagier avec tous aspects, la maîtrise de l'espace graphique et le développement physique et affectif. L'étude actuelle s'intéresse à ces conditions dans le désigne et l'application du dispositif. Elle présente différentes activités aux apprenants. Elle les met dans une grande diversité d'écrits, de tous types, à divers types de destinataires, dans divers types de situations de communication. De plus, elle développe chez les apprenants l'espace graphique, la grammaire, la cohérence, la cohésion, du texte écrit. En outre de ces conditions, il y a certains modèles qui peuvent aider à la production des textes qu'on va expliquer dans les lignes suivantes.

## **Modèles de l'apprentissage/enseignement de l'expression écrite**

Il y a plusieurs modèles de l'expression écrite. Ces modèles peuvent donner des pistes d'observation de l'apprentissage de l'écriture, ou trouver d'autres points d'entrée. Quand l'apprenant s'implique dans le travail d'écriture en langue étrangère, il rencontre beaucoup de difficultés dont la solution peut être trouvée dans les modèles de l'apprentissage / enseignement de la production écrite. Il y a des modèles de la production écrite en langue maternelle et autres modèles de la production écrite en langue étrangère. On va, ce qui suit, expliquer les modèles qui concernent l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères qui sont le sujet de l'étude actuelle (**Barbier**, M-L, 2003).

### **Modèles de l'expression écrite en langue étrangère**

#### **1. Le modèle de Hayes et Flower**

Le modèle de Hayes et Flower est le modèle d'écriture de référence en langue étrangère. Ce modèle continue à constituer la toile de fond pour de nombreux modèles élaborés ultérieurement (**Olive**, A et **Piolat**, A, 2003 et **Rodrigues**, Ch, 2012). Ce modèle a fait école pour les autres modèles. Il est considéré parmi les premiers à briser la représentation linéaire persistante de l'écriture (**Grégoire**, P et **Karsenti**, Th, 2013). Ce modèle a été élaboré à partir de protocoles verbaux qui sont faits par des scripteurs experts dont il tente de décrire le fonctionnement cognitif. Hayes et Flower introduisent la production écrite dans un environnement de tâche (task environment). L'écriture est considérée ici comme un processus récursif et non linéaire. Ce modèle s'intéresse à la mémoire à long terme. Les connaissances du rédacteur



s'attachent au sujet qu'il traite, sa connaissance du public, ses connaissances concernant des plans de rédaction, stockés dans la mémoire à long terme (storedwriting plans), et des processus comme la planification, la formulation, la révision et l'exécution que la figure suivant montre (**Marin, B et Legros, D,2008**).

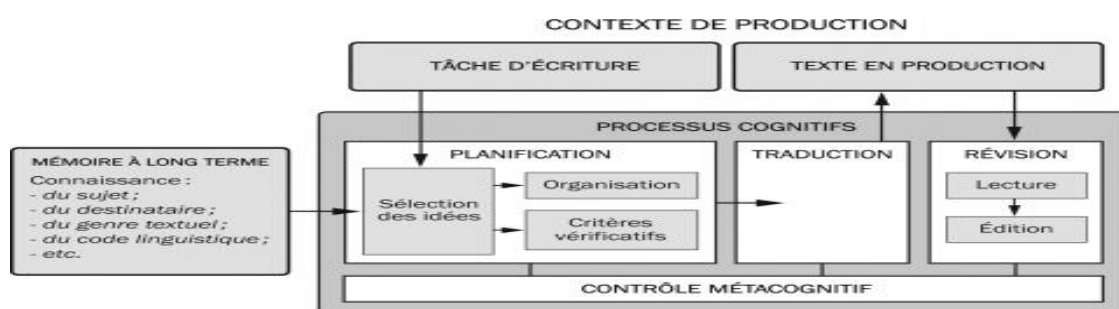


Figure no. (5) Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower

La plus important, il y a deux réajustements nécessaires pour utiliser ce modèle en langue étrangère. Le premier concerne la prise en compte de l'environnement social et physique de la tâche d'écriture et de certains aspects liés à l'individu. Le deuxième concerne la phase de formulation qui ne semble pas assez détaillée dans ce modèle.

**Weigle** (2002) a mis en évidence que l'environnement social comporte à savoir les co-auteurs et le public (imaginaire ou réel). En ce qui concerne l'environnement physique comporte à savoir les divers stades du texte disponibles à un moment donné et le moyen de mise en texte, comme l'écriture à la main ou le traitement de texte. Ce deuxième entraîne une modification des caractéristiques de la phase de planification et d'exécution. En ajoutant que la motivation et l'effet sont des facteurs plus importants qui déterminent entre autres, la réalisation de la tâche.

## **2. Le modèle de Grabe et Kaplan**

Ce modèle de Grabe et Kaplan est un complément du modèle de Hayes et Flower mais, ils y ont ajouté quelques détails. Ces additions s'attachent aux variables situationnelles. Comme par exemple, le modèle de Grabe et Kaplan a mis en addition les notions de "participants, setting, task, texte, topic". De plus, il a déterminé les connaissances qui sont nécessaires pour la rédaction comme les connaissances linguistiques et les connaissances discursives. Ces connaissances concernent la façon dont on compose un texte cohésif en langue étrangère (**Weigle, S, 2002**).

De plus, ce modèle de Grabe et Kaplan est un modèle descriptif de la production de texte écrit. Ce modèle est repris par d'autres chercheurs en Langue maternelle et Langue étrangère. Selon ce modèle, le savoir écrire peut être considéré comme une véritable technologie. D'autre, il y a un ensemble de compétences linguistiques et sophistiquées qui doivent être acquises et souvent entraînées. Il y a aussi quelques facteurs qui ont des effets sur cette acquisition de l'écrit comme les connaissances de scripteur en Langue maternelle, l'enseignement précédant l'écrit en milieu scolaire, le niveau des connaissances générales de la Langue étrangère et les besoins différents de chaque apprenant. Il y a aussi les différences d'âge, de sexe, de personnalité, d'attitude, de style d'apprenant et de traditions de l'écrit dans la culture à laquelle appartient l'apprenant (**Ågren, M, 2005**).

## **3. Le modèle de Zimmermann**

Ce modèle est basé sur l'observation des procédés d'écriture d'apprenants. À la lumière de ce modèle, les scripteurs font des tentatives de formulation (nommées "Tentform" dans le modèle). Ces tentatives peuvent

mener à des modifications du texte. Ces modifications sont ensuite évaluées et parfois abandonnées et remplacées par des formulations alternatives. Ces formulations sont souvent plus simples que les formulations auxquelles le scripteur a décidé de renoncer. Cette phase de formulation est en relation étroite avec la phase de révision (**Zimmermann**, R, 2000).

Ce modèle de Zimmermann met l'accent sur les maintes tentatives de formulation lors de la rédaction en L2. Zimmermann est de l'avis que la L1 aurait une influence mineure sur le processus de formulation en L2. Or, comme le souligne **Barbier** (2004), aucune des tentatives de modélisation de la production écrite en L2 ne constitue un modèle de référence systématique (**Ågren**, R, 2005).

Ainsi, on voit qu'il y a plusieurs modèles de la production écrite en langue étrangère. Il y a le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Bereiter et Scardamalia, le modèle de Fayol, le modèle de Grabe et Kaplan et le modèle de Zimmermann. Dans l'étude, on a suivi le modèle de Hayes et Flower en suivant les processus de rédaction de texte qui sont la planification, la mise en texte et la révision. L'étude actuelle a essayé de développer quelques compétences de la production écrite. Ces compétences comportent la production de quelques types de textes comme la lettre, l'essai, le télégramme et l'annonce. Pour développer ces compétences, la chercheuse a présenté une unité de la production écrite en forme du dispositif numérique. Pour étudier les activités de cette unité, les étudiants suivaient les processus de ce modèle. Premièrement, les étudiants préparaient les mots, les idées et le plan de rédaction du texte où ils cherchaient sur les moteurs de recherches des informations portant sur ce sujet en les échangeant. Puis, ils rédigeaient

les textes en les partageants sur la page d'Internet attachée au dispositif proposé. Enfin, chacun révisait les écritures de l'autre et faisait les modifications et les améliorations sur ce texte en les échangeant sur la page du dispositif pour se profiter de cette révision dans leur rédaction.

### **Stratégies pédagogiques pour l'expression écrite**

Le terme de stratégie est utilisé dans différents domaines. Il est utilisé dans le domaine de la guerre, de l'art, de l'économie, du sport, de l'éducation....etc., **Aslim-yetiş** (2008, p.31) a défini la stratégie comme "*un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but*". Elle est aussi les tactiques, l'ensemble de techniques, de démarches et de comportements pour l'avoir d'un but déterminé (**Karima**, M, 2012).

Chaque enseignant doit adopter quelques stratégies pour que son enseignement soit efficace et réalise ses objectifs. Pour la rédaction des textes, il y a quelques stratégies que l'on peut suivre. **Caws** (2005) a présenté quelques stratégies de développer la compétence écrite. Ces stratégies sont assistées par ordinateur. Ces stratégies dépendent des potentialités de la technologie informatique pour développer la compétence de la production écrite.

Ces stratégies se trouvent dans les processus rédactionnels du modèle Hayes et Flower. Ces processus sont la planification, la mise en texte et la révision qui sont considérés comme des stratégies de rédiger des textes. Il y a, dans chaque stratégie principale, quelques sous stratégies. Dans la planification, le scripteur utilise la stratégie de remue-méninges à propos du thème de rédaction. En ce qui concerne la mise en texte, le rédacteur peut

utiliser la stratégie dialectique (thèse/antithèse/synthèse), analytique (cause/conséquence), comparatif (notion comparé / synthèse) ou thématique (différents paragraphes soutenant la thèse). Pour la révision, on peut recourir à la stratégie de remplacement, de suppression ou de déplacement (**Aslim-yetiş**, V, 2008).

Il y a aussi la stratégie des connaissances rapportées (*Knowledgetellingstrategy*) qui consiste à produire un texte en transcrivant les idées au fur et à mesure de leur récupération en mémoire à long terme, sans réorganisation de la forme linguistique ni du contenu conceptuel, la stratégie des connaissances transformées (*Knowledgetransformingstrategy* qui décrit la démarche des rédacteurs habiles qui ne se mettent pas, du coup, à formuler les idées en mots dans l'ordre même de leur récupération en mémoire.) Il y a aussi la stratégie de (facilitation procédurale) qui consistent en des interventions didactiques fournissant à l'étudiant des outils d'aide à l'écriture et à la réécriture (**Bounouara**, Y, 2009).

**Karima** (2012) a présenté quelques stratégies de production des textes comme le respect d'une consigne, l'élaboration d'un plan, l'élaboration d'un brouillon, l'autoévaluation et la réécriture.

Il y a aussi la stratégie de la synthèse vocale. Elle constitue une partie du milieu sonore qui aide à modifier en permanence les textes que l'on rédige. Ce milieu oriente l'action scripturale et aide l'apprenant à savoir ce qu'elle doit écrire. De plus, on trouve aussi la stratégie de conversion. Elle est une stratégie sous forme de réponse à une propriété significative du milieu

sonore. D'autre part, la stratégie de la résolution du problème qui se situe un autre aspect de la plus-value de la synthèse vocale (LeHénaff, C, 2015).

Dans l'étude actuelle, on a utilisé les stratégies trouvées dans le modèle de Heyes et Flower avec ses trois processus qui sont la planification, la mise en texte et la révision. Les étudiants suivaient ces stratégies en dépendant des potentiels de la technologie numérique. Ils planifiaient ces textes en ligne. De plus, ils rédigeaient leurs textes et les publiaient sur le site Internet du dispositif. Enfin, ils les révisaient et faisaient les améliorations sur le groupe de Facebook dans le dispositif proposé.

## Types de questions

L'exploitation intensive d'un texte en expression écrite requiert du professeur plusieurs types de questions et dans ce sens, Vanderhey a montré que l'expression écrite demande de l'enseignant d'utiliser quelques types de questions comme les questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC), les questionnaires ouverts (Vanderhey, V, 1999). D'autre part Toumani et Cidib ont présenté quelques types de questions que l'on peut utiliser pour évaluer l'expression d'un texte écrit et ces questions le résumé, la description d'une image ou les activités quotidiennes:



Pour bien comprendre cet élément regarder cette vidéo

<https://www.youtube.com/watch?v=rp5LInverZU>



### Question 1: Choisissez la réponse convenable

1. ....permet de mettre à distance des idées, les formuler, les critiquer, les comparer avec des sources et les ordonner  
A)La planification                      B)La formulation                      C)L'évaluation                      D)L'excusion
2. Le scripteur effectue le traitement orthographique, lexical et grammatical dans la phase de.....  
a) la planification    b) la formulation    c)la révision    d)' exécution
3. Dans la planification, le scripteur utilise la stratégie de .....à propos du thème de rédaction.  
a) dialectique    b) analytique    c) remue-méninges    d) remplacement
4. Dans la mise en texte, le rédacteur peut utiliser la stratégie de .....  
A) cause/conséquence                      B) remplacement                      C) suppression                      D) déplacement
- 5.

### Question 2 : Mettez vrai ou faux devant chaque phrase

1. Dans la planification, le scripteur utilise la stratégie de suppression
2. L'expression orale vise à aider les étudiants à se familiariser avec les sons et sa forme ainsi que d'analyser, interpréter, acquérir, critiquer et présenter une opinion personnelle

# Bibliographie

## Références en langue française

1. Abd El Atif, N. (2009). " Efficacité d'une approche proposée en vue de développer les compétences de l'expression écrite créative chez les élèves de l'école secondaire expérimentale en langue française", Thèse de doctorat, Faculté de pédagogie, Université de Hélouan.
2. Abdrabeh, A. (1990). "Évaluation du comportement pratique et langagier des futures enseignants de français langue étrangère à Tanta". Faculté de pédagogie, Université de Tanta". Recherche de promotion.
3. Abd Rabou, A. (2003). "Développement des compétences de l'expression orale en français deuxième langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire", Thèse de magistère. Faculté de Pédagogie, Université d'Ain chams.
4. Achard-Beyle, G. et Redon-Dilax, M. (2000). "Français, autoformation et ELAO à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 3(1), pp 77-98. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/redon/default.htm>. Date de dernière consultation le 18 août 2014.
5. Ågren, M. (2005). "Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit". Petites études de l'Institut d'études romanes de Lund, Extra Seriem, n° 21. Ces pages sont disponibles sur: <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/4781443/625624.pdf>. Date de dernière consultation le 18 août 2014.
6. Alamargot, D, Chanquoy, L et Chuy, M. (2005). "L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche", dans Psychologie française, vol. 17, pp. 287-304.
7. Alamargot, D, Lambert, É et Chanquoy, L. (2005). "La production écrite et ses relations avec la mémoire", Dans Psychologie française, vol. 17, pp. 41-46.
8. Alonso, M. (2009). "Contextes de liaison et FLE : productivité des positions /?/, /t/, /n/ et /z/", Thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s35120>. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
9. Amblard, Ph et Rollin, L. (2010). " TIC et développement de compétences : une réalité conditionnée", dans Questions Vives, Vol.7 (14), pp.16-35. Ces pages sont disponibles sur: [http:// questionsvives.revues.org/500](http://questionsvives.revues.org/500). Date de dernière consultation le 10 octobre 2012.
10. Amel, L. (2013). " L'analyse des erreurs en production écrite: Cas des élèves de 4<sup>me</sup> année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra", thèse de magistère, Université Mohamed Khider – Biskra.
11. André, D. (1990). "La création lexicale et les dictionnaires électroniques", dans Langue française, n°8,7 pp. 23-29. Ces pages sont disponibles sur:



[http://www.persee.fr/docAsPDF/lfr\\_0023-8368\\_1990\\_num\\_87\\_1\\_6324.pdf](http://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1990_num_87_1_6324.pdf). Date de dernière consultation est le 3 juin 2016.

12. Anderson, A. (2004). "*Accroître l'efficacité des enseignants*". Paris: l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation. Deuxième édition.
13. Aslim-yetiş, V. (2008). "Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et Internet: le cas de l'Université Anadolu en Turquie", Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
14. Atcero, M. (2013). "Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de l'expression orale en français sur objectif spécifique (FOS) dans le contexte ougandais", Thèse de doctorat, École doctorale Langage et langues, Paris.
15. Audet, L. (2009). "Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants". Canada : REFAD (Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada). Ces pages sont disponibles sur : [http://refad.ca/nouveau/Memoire\\_sur\\_les\\_compétences\\_FAD\\_Mars\\_09.pdf](http://refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD_Mars_09.pdf). Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
16. Auzias, J. (1999). "Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant", dans: *Enfance*, vol 39 (2), pp. 145-167. Ces pages sont disponibles sur [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1986\\_num\\_39\\_2\\_2914](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1986_num_39_2_2914). Date de dernière consultation le 8 Mars 2014.
17. Bächtold, M. (2012). " Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation", dans *Tréma*, vol, 38, pp.6-38. Ces pages sont disponibles sur: <https://trema.revues.org/2817#tocto2n2>. Date de dernière consultation est dans le 20 juin 2016.
18. Balpe, C. (1991). " Les sciences physiques à l'école élémentaire". Ces pages sont disponibles sur : [http://www.educasciences.org/article.php?id\\_article=9](http://www.educasciences.org/article.php?id_article=9). Date de dernière consultation le 8 septembre 2013.
19. Barbier, M.-L. (2003). "Écrire en L2 : bilan et perspective de recherches", dans *Arob@se* 7, vol. 1 (2), pp. 6-21. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
20. Baril, D. (2008). "*Techniques de l'expression écrite et orale*". Paris: clé international.
21. Baron, G et Dané, E. (2007). " Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions", dans, *Communication y pédagogie*, n° 18. - p. 67-71. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>. Date de dernière consultation le 12 Mars 2014.
22. Barrere, P. (2000). " Constructivisme et formation, Coach and Team". Ces pages sont disponibles sur: [http : www.ressources-performances.com](http://www.ressources-performances.com). Date de dernière consultation le 12 Mars 2014.

23. Beauvilliers, V. (2014). "Les effets d'un entraînement à la production écrite chez des élèves de CM2", Thèse de maîtrise, Université d'Orléans.
24. Benamar, R. (2009). "Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE", dans Synergies Algérie, n° 8, pp. 63-75.
25. Bérard, J. (2011). "Lettre de cadrage sur les technologies de l'information et de la communication (tic) et leur prise en compte dans les programmes de chaque discipline", dans la revue de l'épi, N° 94. pp 27-30. Ces pages sont disponibles sur <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/00/00/PDF/bep02.pdf>. Date de dernière consultation est dans le 9 Mars 2013
26. Bernard, M. (1997). "Étude des processus de révision de leur production écrite chez des rédacteurs adultes peu expérimentés. Mémoire de recherche de DEA de psychologie cognitive", Université Lyon2.
27. Besse, J.-M., Petiot-Poirson, K., Petit Charles, E. (2003). "*Qui est illettré*". Paris : Retz.
28. Billouard, D. (2011). "Les environnements numériques de travail : proposition d'une démarche d'intégration", thèse de doctorat. PIEMES - École Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2011LYO30029>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
29. Boubet, A et Valenzuela, O. "Productions expérimentales de modules multimédia pour l'apprentissage de la langue et culture latino-américaines", Université de Playa ancha, Valparaíso-Chili. Traduction de Julie Le Roy. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.educasciences.ovalen@upa.cl>. Date de dernière consultation le 5 octobre 2010.
30. Bouchard, R et Kadi, L. (2012). "Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture", dans Le français dans le monde, no, 51, pp. 50-62.
31. Bouchut, A.-L. (2003). "Le rôle de la représentation du destinataire chez des jeunes scolarisés en difficulté sur l'écrit. Mémoire de recherche de DEA de sciences de l'éducation", Université Lyon2.
32. Bouchut, A. (2010). "Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'écrit", thèse de doctorat de psychologie, Université Lumière Lyon 2.
33. Boulet, A. (1999). "Changements de paradigme en apprentissage : du béhaviorisme au cognitivisme au constructivisme", dans Apprentissage et Socialisation, vol 19(2), Pp, 13-22.
34. Boulos, F. (2010). "Sciences et technologies de l'information et de Mathématiques, Évaluation de la qualité d'usage", Thèse de doctorat. Université de Nantes. Ces pages sont disponible sur : [http://www.fadiboulos.name/PhD\\_Thesis\\_Fadi\\_Boulos.pdf](http://www.fadiboulos.name/PhD_Thesis_Fadi_Boulos.pdf). Date de dernière consultation le 8 novembre 2012.
35. Bounouara, Y. (2009). "Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE". Thèse de doctorat. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université El Hadj Lakhdar – Batna.

36. Bourdet, J.- F. (2007). " Tutorat en ligne et création d'un espace formatif", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 10 (1), pp. 23-32. Ces pages sont disponibles sur : <http://alsic.revues.org/index522.html>. Date de dernière consultation le 10 Mars 2014.
37. Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes", dans Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), vol. 5(2), pp 149-181. Ces pages sont disponibles sur : <https://alsic.revues.org/2070>. Date de dernière consultation le 2 Mars 2012.
38. Brossard, M. (2004). "*Lectures et perspectives de recherches en éducation*". Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
39. Brouillé, J. (2010). "Le consumérisme politique 2.0 – De l'utilisation militante et citoyenne du Web participatif par les consommateurs", dans Web social mutation de la communication. Millerand F, Proulx S. et Rueff, J. (Dir). pp. 51-62. Presse de l'université de Québec.
40. Brousseau, N et Vázquez-Abad, J. (2003). " Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC", dans Canadian Journal of Learning and Technology, Vol 29(3), pp, 330-345.
41. Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer. (2014). Ces pages sont disponibles sur : [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf). Date de dernière consultation le 15 septembre 2014.
42. Cárdenas, L. (2013). " Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE", dans Opening. Writing. Doors, Vol 10 (1). Ces pages sont disponibles sur : [http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs\\_viceinves/index.php/OWD/article/view/235/226](http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/235/226). Date de dernière consultation le 15 Mars 2013.
43. Caws, C. (2005). " Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants ", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 8(1), Pp. 147-166. Ces pages sont disponibles sur : <https://alsic.revues.org/343>. Date de dernière consultation le 28 avril 2013.
44. Cazzad, A. (2004). "L'évaluation dans l'apprentissage des langues sur la toile : Internet et les langues " dans les langues modernes. Vol. 98 (4), pp. 52-68.
45. Cazade, A. (2010). "Les dictionnaires électroniques : vers une économie métacognitive de la recherche avec nos outils de référence électronique", dans Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol 21 (1), pp. 49-72. Ces pages sont disponibles sur : <https://apliut.revues.org/925>. Date de dernière consultation le 28 avril 2016.
46. Chachkine, E. (2011). "Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en fle ?", thèse de doctorat. Université de Provence. Ces pages sont disponibles sur :

- <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00604871/document>. Date de dernière consultation le 25 septembre 2013.
- 47.Chanier, Th et Vetter, A. (2006)." Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC).Vol.9, pp .61-101. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/>. Date de dernière consultation le 25 octobre 2012.
- 48.Chanquoy, L et Alarmagot, D. (2003). "Mise en place et développement des traitements rédactionnels: le rôle de la mémoire de travail", dans Le langage et l'homme, Vol, 38 (2), pp.171-190.
- 49.Chaput, L. (2013). " La variation linguistique dans les blogues journalistiques québécois", thèse de doctorat. Université de Western Ontario.
- 50.Claudé, P. (2015). "Raconter à l'oral au cycle 3: Les outils numériques peuvent-ils faciliter un apprentissage explicite et réfléchi de cette compétence ? Une expérimentation en milieu scolaire plurilingue". Ces pages sont disponibles sur: [http://www.ac-grenoble.fr/ien.pontdecheruy/IMG/pdf/raconter\\_a\\_l\\_oral\\_au\\_C3\\_outils\\_numeriques\\_P\\_Claude\\_mars\\_2015.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.pontdecheruy/IMG/pdf/raconter_a_l_oral_au_C3_outils_numeriques_P_Claude_mars_2015.pdf). Date de dernière consultation le 9 Avril 2016.
- 51.Coen, P.-F. (2000). "À quoi pensent les enfants quand ils écrivent ? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu lors d'une tâche d'écriture", thèse de doctorat. Faculté de lettre. Université de Fribourg.
- 52.Conférence nationale. (2013). "Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information ". ENS Lyon. Ces pages sont disponible sur: <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/rapports/tice-e-formation>. Date de dernière consultation le 8 Février 2012.
- 53.Conseil de l'Europe (2001). "*Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*". Paris : Didier.
- 54.Coulon, A. et Haeuw, F. (2003). "L'évolution des compétences du / des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance". In rapport national (France) : Étude de deux dispositifs français : le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et le réseau Miri@d. Etude Cedefop : Ces pages sont disponibles sur [\[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects\\_Networks/TTnet/Rapport nat FR final.pdf\]](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/TTnet/Rapport_nat_FR_final.pdf). Date de dernière consultation le 8 Février 2012.
- 55.Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien. " Comment enseigner l'expression orale ". (2014). Ces pages sont disponibles sur: [http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours1\\_CO/exp\\_or/cours1\\_eo01.htm](http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo01.htm). Date de dernière consultation le 12 Avril 2014.
- 56.Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*". Paris : Presses Universitaires de France.
- 57.Crinon, J. (2002). "Apprendre à écrire", dans Legros, D, et Crinon, J, (Dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin (coll. U).
- 58.Crinon, J. et Legros, D. (2002). "*Psychologie des apprentissages et multimédia*". Paris: Armand Colin.
- 59.Crinon, J. et Vigne, H. (2002). "*Écrire en lisant des récits de vie. Cédérom pour le cycle 3 et le collège*". Créteil : CRDP.
- 60.Cuq, J.P. (2003). "*Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère*

- seconde*". CLE international. Paris. Ces pages sont disponibles sur: [http://www.amazon.fr/Dictionnaire-didactique-fran%C3%A7ais-%C3%A9trang%C3%A8re-seconde/dp/2090339721#reader\\_2090339721](http://www.amazon.fr/Dictionnaire-didactique-fran%C3%A7ais-%C3%A9trang%C3%A8re-seconde/dp/2090339721#reader_2090339721). Date de dernière consultation le 26 Mars 2012.
61. Dejean, C. (2003). "Rédactions conversationnelles sur papier et sur ordinateur : une étude de cas", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 6(1). pp. 5-17. Ces pages sont disponibles sur : <http://alsic.revues.org/2179>. DOI : [10.4000/alsic.2179](https://doi.org/10.4000/alsic.2179). Date de dernière consultation le 8 Février 2013.
62. Demaizière, F. (2007). "Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10 (1), pp.5-21. Ces pages sont disponibles sur: [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/demaiziere/alsic\\_v10\\_01-rec1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/demaiziere/alsic_v10_01-rec1.htm). Date de dernière consultation le 25 octobre 2012.
63. Demaizière, F et Narcy-Combes J-P. (2005). " Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ", dans *Alsic* , Vol. 8 (1), pp. 45-64.
64. Demange-Ducrot, C. (2006). "*Les blogs à l'école - Intérêts et enjeux pour le professeur-documentaliste*". Mémoire professionnel en Capes de documentation. IUFM d'Alsace.
65. Demarly, L. (2002 ). "Mémoire professionnel, comment améliorer l'oral : compréhension et expression". Académie de Montpellier.
66. Desmarais, L. (1998). "*Les technologies et l'enseignement des langues* ". Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
67. Dessus, PH. (2010). " Aides informatisées à la production d'écrits", dans *Sciences et techniques éducatives*, Vol 10 (10), pp. 413-433.
68. Develotte, C. et Mangenot, F. (2007). "Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne". dans *Glottopol*, n°10, pp. 127-144. Ces pages sont disponibles sur [:http://www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_10/gpl10\\_09develotte.pdf](http://www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf). . Date de dernière consultation le 8 Février 2013.
69. Develotte, Ch, Guichon, N et Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 11 (2), p. 129-156.
70. Dolz, J. Gagnon, R et Villet, Y. (2011). "*Production écrite et difficultés d'apprentissage*". Université de Genève PPSE, publication. (3)<sup>ed</sup>.
71. Downes, S. (2005). "E-learning 2.0". *ELearn Magazine*". Ces pages sont disponibles sur : <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>. Date de dernière consultation le 25 Février 2013.
72. Dumais, Ch. (2008). "Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire : une description", thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal. Ces pages sont disponibles sur: [http://www.ling-cycles-sup.uqam.ca/recherche\\_these.asp?id=417](http://www.ling-cycles-sup.uqam.ca/recherche_these.asp?id=417). Date de dernière consultation le 8 Février 2012.
73. Edelenbos, P., Johnstone, R. et Kubanek, A. (2006). "Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes

- apprenants". Commission européenne. Ces pages sont disponible sur : [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf). Date de dernière consultation le 8 Février 2014.
- 74.El Mahdi, E. (2002). " Programme d'activités langagières proposé en vue du développement de l'expression orale chez les étudiants de la faculté de pédagogie, Thèse de maîtrise. Faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams.
- 75.El Mhouti, A, Nasseh, A et Erradi, M. (2013). " Les Technologies de l'Information et de la Communication au service d'un enseignement-apprentissage socioconstructiviste". Association EPI. Ces pages sont disponibles sur: <http://epi.asso.fr/revue/articles/a1301g.htm#BPAGE>. Date de dernière consultation est 19 de Mars. 2014.
- 76.Ersahm, J. (2015)." Le Français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage". Conférence d'ouverture : Le numérique, une lexicographie troublée. Ces pages sont disponibles sur: [www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document](http://www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document). Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
- 77.Eva Schaeffer,L. (2010). " Évolution du système linguistique d'apprenants d'allemand à l'aide de corpus numériques. L'exemple de l'adjectif.", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 13 . Ces pages sont disponible sur: <http://alsic.revues.org/1678> ; DOI : 10.4000/alsic.1678. Date de dernière consultation le 01 Avril 2013.
- 78.Favart, M et Olive, T. (2005). "Modèles et méthodes d'étude de la production écrite", dans Psychologie française, vol 50, pp, 273–285.
79. Fayol, M. (1996). "*La production du langage écrit*". Dans David, J. & Plane, S. (1996). "*L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*" pp. 9-36. Paris : Presses Universitaires de France.
80. \_\_\_\_\_ (1997). "*Des idées au texte*". Paris : Presses Universitaires de France.
- 81.Ferreira, R. (2015). "Apprendre à écrire dans toutes les dimensions : vers une synergie des écritures". Conférence d'enseignement du cinéma et de l'Éducation aux Médias et à l'Information. Ces pages sont disponibles sur: [www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document](http://www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document). Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
- 82.Fijalkow, J et al. (2009). "L'écriture inventée :empirisme, constructivisme, socioconstructivisme ", dans Education et didactique, Vol, 3 (3), Pp. 63 -97. Ces pages sont disponible sur : URL : [www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-63.htm](http://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-63.htm). Date de dernière consultation le 10 avril 2013.
- 83.Fikany, L. (2009)." L'expression orale à partir d'un support multimédia chez les apprenants libanais", thèse de doctorat. PIEMES - École Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s19670>. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
- 84.Fourgous, J-M. (2012). "Apprendre autrement à l'ère numérique: Se former, collaborer, innover :Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances". Ces pages sont disponibles sur: [www.reussirlecolenumerique.fr](http://www.reussirlecolenumerique.fr). Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.

85. Gallois, C. (2006). "*Apprendre à apprendre avec les NTIC*". Université Paul Valéry, Montpellier. Ces pages sont disponibles sur <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf>. Date de dernière consultation octobre 2012.
86. Garcia, S. (2013). "Un dispositif hybride pour l'enseignement du fle : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants". Ces pages sont disponibles sur: <https://www.erudit.org/revue/ritpu/2014/v11/n1/1035612ar.html>. Date de dernière consultation le 5 Septembre 2016.
87. Gerard, F.-M. (2000). "Savoir, oui... mais encore". Dans Forum – pédagogies, vol, 15, pp. 29-35.
88. Germain, A et Martin, Ph. (2000). "Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage". Ces pages sont disponible sur : <http://> Date de dernière consultation le 11 avril 2013.
89. Giordan, A. (1998). "Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage". Dans J.-C. Ruano-Borbala (éd.). *Éduquer et Former*. Paris : Éditions des Sciences-Humaines, pp. 217-222.
90. Giurgiu, I. (2013). "Stratégies de production orale : étude d'un corpus de productions orales en interaction d'apprenants de français langue étrangère de niveau B2". Synergies Roumanie n°8. p. 123-136. ces pages sont disponibles sur: [http://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Georgiana\\_Giurgiu.pdf](http://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Georgiana_Giurgiu.pdf). Date de dernière consultation est le 30 Mars 2015.
91. Gonin, R et Joannides, J. "L'évaluation qualitative" Résumé par Chantale Caron. Ces pages sont disponibles sur : <http://pages.infinit.net/sergedes/eta32t8.doc>. Date de dernière consultation le 9 novembre 2014.
92. Grégoire, P et Karsenti, Th. (2013). "Le processus de révision et l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol 16, Ces pages sont disponibles sur : <http://alsic.revues.org/2598> ; DOI : 10.4000/alsic.2598. Date de dernière consultation le 9 septembre 2015.
93. Grosbois, M. (2006). "Projet collective de création d'une ressources numériques levier d'apprentissage de l'anglais", thèse de Doctorat. Université Paris III.
94. Grosbois, M. (2009). "TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol 12, pp.19-39.
95. Guichon, N. (2012). "*Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*". Paris: Didier.
96. \_\_\_\_\_. (2012). "L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol, 15(3). Ces pages sont disponible sur : <http://alsic.revues.org/2539> ; DOI : 10.4000/alsic.2539. Date de dernière consultation le 11 Avril 2013.
97. \_\_\_\_\_. (2015). "Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ?", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol 18(1), pp. 118-134.
98. Hadji, C. (1999). "*L'évaluation démystifiée*". Paris : ESF. 2 édition.
99. Haelewyck, S. (2014). "L'acquisition du français à l'usage d'applications

- mobiles: un état de question", thèse de magistère. Faculté de lettre, Université de GENT.
100. Hafez, H. (2001). "Efficacité de l'apprentissage coopératif à l'acquisition des compétences de la performance écrite en français 2eme langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire", dans Revue de la lecture et de la connaissance, Faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams, No.5, pp.320-343.
  101. Hares, B. (2010). "Développer l'expression orale par le programme de réflexion", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s39698>. Date de dernière consultation le 11 Octobre 2012.
  102. Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2003). "Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels ". Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
  103. Hilton, H. (2008). "Connaissances, procédures et production orale en L2", dans acquisition et interaction en langue étrangère, vol 27, pp. 63-89. Ces pages sont disponibles sur <http://aile.revues.org/4113>. Date de dernière consultation le 17 Juin 2016.
  104. Hirtt, N. (2009). "L'approche par compétences : une mystification pédagogique", dans L'école démocratique, n°39. Ces pages sont disponibles sur : [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org). Date de dernière consultation le 13 Janvier 2016.
  105. Hocine, N. (2010). "Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite", dans Synergies Algérie, n° 12, pp. 219-226. Ces pages sont disponibles sur: [http://gerflint.fr/Base/Algerie12/naima\\_hocine.pdf](http://gerflint.fr/Base/Algerie12/naima_hocine.pdf). Date de dernière consultation le 25 Octobre 2013.
  106. Josée Hamel, M. (2010). "Prototype d'un dictionnaire électronique de reformulation pour apprenants avancés de français langue seconde ". Dans Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol 21 (1), pp. 73-82. Ces pages sont disponibles sur :<https://apliut.revues.org/937>. Date de dernière consultation le 28 avril 2016.
  107. Karima, M. (2012). " Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE", thèse de magistère. Faculté des lettres, Université d'Oran.
  108. Karima, Ch. (2013). " Pour un enseignement / apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1ère année moyenne en fle", thèse de magistère. Faculté des lettres et des langues, Université Mohammed Khider – Biskra.
  109. Kaufmann, L. (2009). "Bloom et sa taxinomie à l'ère digitale". Ces pages sont disponibles sur: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+and+ICT+tools>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
  110. Kern, R. (2006). " La Communication Médiatisée par Ordinateur en Langues : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation", dans Le français dans le monde : Recherches et Applications, Numéro spécial, pp. 17-26. Paris : Clé International.
  111. Khaniki, A. (2012). " Le rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la construction et l'évolution de la mode vestimentaire et la création d'avant-garde en Iran", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur:



- <http://www.theses.fr/s77011>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
112. Kim, H. (2014). "Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet", thèse de doctorat. École doctorale langues (Grenoble).
113. Kwame, D. (2010). "La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen, thèse de doctorat. Université de Strasbourg. Ces pages sont disponibles sur: [http://scd-theses.u-strasbg.fr/2079/01/AYI-ADZIMAH\\_Daniel\\_2010.pdf](http://scd-theses.u-strasbg.fr/2079/01/AYI-ADZIMAH_Daniel_2010.pdf). Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
114. L'haire, S. et Vandeventer-Faltin, A. (2003). "Diagnostic d'erreurs dans le projet Free Texte", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 6 ( 2), pp. 21-37. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/2219> . DOI : 10.4000/alsic.2219. Date de dernière consultation le 10 avril 2013.
115. Lacroix, E. (2009). " Corpus Numériques Et Production écrite en Langue étrangère", thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Ces pages sont disponibles sur: <http://technodiscours.hypotheses.org/617>. Date de dernière consultation le 22 Mars 2012.
116. Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). " Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire", dans Revue des sciences de l'éducation, Vol.33(1), pp 47 – 66.
117. Lagarde, L. (2013). "Le traducteur professionnel face aux textes techniques et à la recherche documentaire, thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
118. Lamy, M. N. (2010). "Apprentissage des langues médié par ordinateur: discours critiques sur l'outil", dans Le Français dans le monde, vol, 48, pp. 135–149. Ces pages sont disponibles sur: [http://oro.open.ac.uk/24135/2/EPISTEMO\\_Lamy\\_final.pdf](http://oro.open.ac.uk/24135/2/EPISTEMO_Lamy_final.pdf). Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
119. Lantolf, J. P. et Genung, P. B. (2000). " L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas ", dans Aile, n° 12. pp. 99-122. Ces pages sont disponibles sur :<http://aile.revues.org/280>. Date de dernière consultation le 13 Janvier 2013.
120. Larochelle, M et Bednarz, N. (1994). " À propos du constructivisme et de l'éducation ", dans Revue des sciences de l'éducation, vol. 20( 1), p. 5-19.
121. Laurent, L, Guay, A et Constantin-Toye, G. (2010). "*Rédaction expression écrite facile*". Paris: Clé internationale.
122. La Rousse, dictionnaire de français. (2014). Ces pages sont disponibles sur: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9valuation/31794>. Date de dernière consultation est 19 de Mars. 2014.
123. Lebrun, M, Préfontaine, C et Nachbauer, M. (2012). " L'expression orale des enseignants : un enjeu social", dans Québec français, n° 118, 2000, p. 52-54. Ces pages sont disponibles sur: <http://id.erudit.org/iderudit/56062ac>. Date de dernière consultation le 12 Avril 2013.
124. Leclère, Ph. (2008). " Les TICE en classe : de l'analyse des usages à l'analyse

- des non-usages", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2008/Leclere.Philippe.LMZ0803.pdf>. Date de dernière consultation le 22 Mars 2012.
125. Legros, D., Pembroke, E. et Talbi, A. (2002). " Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ". Dans Legros, D. et Crinon, J. (Dir.). Psychologie des apprentissages et multimédia. (Éds.). Pp. 23-39. Paris : Armand Colin.
126. Legros, D, Hoareau, Y, Boudéliche, N, Makhoulouf, M et Gabsi, A. (2007). "(N) TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde - Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel ", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 10(1), pp. 33-49.
127. Le Boterf, G. (2000). "*De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin ?*". Dans Bosman, C, Gerard, F-M. et Roegiers, X. (Éds.). Quel avenir pour les compétences ?. Bruxelles : De Boeck. pp.15-20. Ces pages sont disponibles sur : <https://www.librairie-obliques.fr/livre/653857-quel-avenir-pour-les-competences-journee-d--christiane-bosman-francois-marie-gerard-xavie--de-boeck>. Date de dernière consultation le 6 Mars 2013.
128. Le Hénaff, C. (2015). "La synthèse vocale au service de la maîtrise de la langue écrite : le cas de la dictée en CE1", dans Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. Vol, 22, pp, 65-87.
129. Lieury, A. (1996). "*Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*". Paris: Dunod.
130. Loisier, J. (2011). "Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD ? Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Ces pages sont disponibles sur : [http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC\\_et\\_reussite\\_des\\_etudiants.pdf](http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC_et_reussite_des_etudiants.pdf). Date de dernière consultation le 24 février 2012
131. Lucchinacci, D. (1999). "L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol : le concept d'espace langue", dans Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), vol 2 (1), pp.51-59.
132. Lumbroso M, O. (2015). "Modèles didactiques innovants en recherche sur l'écriture, à l'ère du numérique : l'exemple du groupe OZER (Observatoire Zolien des Écritures Réflexives). Conférence de clôture. Ces pages sont disponibles sur: [www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document](http://www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document). Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
133. Mangelot, F. (1996). "Gamme d'écriture. Logiciel Windows". Paris: CNDP. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/>. Date de dernière consultation le 11 Septembre 2012.
134. \_\_\_\_\_ (2000). "Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 3( 2), pp. 187-206. Ces pages sont disponibles sur: [http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangelot/alsic\\_n06-rec1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangelot/alsic_n06-rec1.htm). Date de dernière consultation le 6 Mars 2012.
135. \_\_\_\_\_ (2002). "Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un

- nouveau genre d'écrit universitaire ?", in *Enjeux* 54, p. 166-182. Namur, CEDOCEF.
136. \_\_\_\_\_ (2008) " La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. ", dans Sidir, M. Baron, G.-L. Bruillard, E. (Ed.) Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008), pp. 13-26. Paris, Hermès, Lavoisier. Ces pages sont disponibles sur: [http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/scenario-communication.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario-communication.pdf). Date de dernière consultation le 6 Mars 2013.
137. Mangenot, F., et Zourou, K. (2007). "Pratiques tutoriels correctives via Internet : le cas du français en première ligne", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 10, Numéro spécial Tidilem, Pp. 65-99. Ces pages sont disponibles sur : [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic\\_v10\\_07-rec5.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm). Date de dernière consultation le 6 Mars 2012.
138. Marin, B. et Legros, D. (2008). "*Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*". Bruxelles : De Boeck.
139. Marcelli, A., Gaveau, D. et Tokiwa, R. (2005). "Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic), vol. 8. pp. 185-203. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/index354.html>. Date de dernière consultation le 6 Mars 2012.
140. Marcoccia, M. (2004). "L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques". Dans Mourlhon-Dallies, F., Rakotonoelina, F. et Reboul- Touré, S. (Éds.). Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ?. pp. 23-37. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
141. Martel, A. (1998). " L'apprentissage du français sur Internet", dans Multimédia et Français Langue Étrangère, Les Cahiers de l'ASDIFLE, no 9, pp. 125–149.
142. Ministère de l'Éducation nationale (DGESCO – IGEN). (2009). " Comment faire maîtriser l'expression écrite et orale par chaque élève ?". Ces pages sont disponibles sur: [eduscol.education.fr/prog](http://eduscol.education.fr/prog). Date de dernière consultation le 29 Mars 2012.
143. Mohamed, B. (2007). " Acquisition de l'expression orale et écrite apports des pratiques et activités ludiques à l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire (Cas de la 3ème année de français)", thèse de magistère, Université Mentouri De Constantine, Ecole Doctorale De Français.
144. Mohamed, N. (2005). " Efficacité de l'approche socioconstructiviste sur le développement de quelques compétences de l'expression écrite chez les étudiants maîtres du département du français", thèse de magistère. Faculté de jeunes filles, Université d'Ain Chams.
145. Mohamed, R. (2004). " Efficacité de la stratégie de l'apprentissage coopératif en vue de développer les compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves des écoles préparatoires aux écoles expérimentales", thèse de magistère. Faculté de pédagogie, Université de Héliouan.
146. Mpanzu, M. "Didactique des langues et science de langage, la grammaire au fil des approches didactiques". Ces pages sont disponibles sur: <http://monampanzu.over-blog.com/article-la-grammaire-au-fil-des-approches->

- [didactiques-75287537.html](http://didactiques-75287537.html). Date de dernière consultation le 12 Mai 2016.
147. Morin, N. (2001). "Boîte à outils pour un site web de bibliothèque universitaire". L'université Toulouse III
  148. Moura Braga, E. (2011). "Enseignement apprentissage de la statistique, TICE et environnement numérique de travail : étude des effets de supports didactiques numériques, médiateurs dans la conceptualisation en statistique", thèse de doctorat, PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2009LYO20021>. Date de dernière consultation le 17 Mars 2012.
  149. Muriel, A. (2004). "Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques ?". Ces pages sont disponibles sur : [https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04\\_03STA00109.pdf](https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA00109.pdf). Date de dernière consultation le 19 septembre 2015.
  150. Nimier, J. (2012). " LA TAXINOMIE ", dans PedagoPsy.eu, L'encyclopédie de la psychopédagogie. Ces pages sont disponibles sur : <http://www.pedagopsy.eu/taxinomie.htm>. Date de dernière consultation le 9 septembre 2012.
  151. Noyer-Martin, M., et Baldy, R. (2008). "L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : approche évolutive transverse", dans Bulletin de Psychologie, vol 61 (5), Pp, 449-459.
  152. Oihe, CH. (2005). " Développement de l'expression orale chez les apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur", thèse de doctorat, Université de lumière Lyon 2.
  153. Olive, T. et Piolat, A. (2003). "Activation des processus rédactionnels et qualité des textes", dans Le Langage et l'Homme, vol. 38( 2), pp. 191-206. Ces pages sont disponibles sur : <http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf>. Date de dernière consultation le 9 septembre 2012.
  154. Oliveira, D. (2010). "Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9<sup>me</sup> et 10<sup>me</sup> au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : réalités et perspectives", thèse de doctorat. Université du Cap Vert.
  155. Opillard, Th. (2007). " Six conditions pour apprendre à lire..., Six conditions pour apprendre à écrire ?", dans Les Actes de Lecture n°100, p.p. 42-46. Ces pages sont disponibles sur : [http://www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL100/al100p042.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL100/al100p042.pdf). Date de dernière consultation le 9 Mai 2015.
  156. Pallascio, R. Daniel, M-F. et Lafortune, L. (2004). "Une pensée réflexive pour l'éducation". Presses de l'Université du Québec
  157. Panchoo, Sh. (2010). " Interagir pour collaborer et apprendre à distance avec les Technologies de l'Information et de la Communication : approche méthodologique d'étude des interactions d'une formation à distance", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2010CERG0491>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
  158. Paradis, H. (2012). " La planification d'un texte: pourquoi, comment?", dans Amélioration du français en milieu collégial, Vol 18 (1), pp, 15-24. ces pages sont disponibles sur" <http://correspo.ccdmd.qc.ca>. Date de dernière consultation le 30 Mai 2016.

159. Phaneuf, M. (2012). " L'approche humaniste : une influence en soins infirmiers psychiatriques". Ces pages sont disponibles sur : [http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2012/11/L\\_approche-humaniste-.pdf](http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2012/11/L_approche-humaniste-.pdf). Date de dernière consultation le 14 Mai 2016.
160. Parisi, M. (2001). " L'implication réciproque des facteurs sociaux et des facteurs cognitifs dans le processus de développement ", dans Perret-Clermont, A.-N. et Nicolet, M. (Éds.). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. pp. 33-48. Paris : L'Harmattan.
161. Paveau, M.-A. (2013). "Analyse discursive des réseaux sociaux numériques, Dictionnaire d'analyse du discours numérique, Technologies discursives". Ces pages sont disponibles sur: <http://technodiscours.hypotheses.org/?p=431>. Date de dernière consultation le 15 octobre 2013.
162. Péliissier, Ch et Qotb, H. (2012). "Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 15 (2). pp.1-53. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/2513> ; DOI : [10.4000/alsic.2513](https://doi.org/10.4000/alsic.2513). Date de dernière consultation le 06 décembre 2013.
163. Perrenoud, P. (2000). "L'école saisie par les compétences", dans Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers. (Éds.). *Quel avenir pour les compétences ?*. pp. 21-41. Bruxelles : De Boeck.
164. \_\_\_\_\_ (2006). "Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage". Paris : ESF. 5e éd.
165. Perret-Clermont, A.-N. (1996). "*La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*". Paris : Peter Lang.
166. Peyoutet, C. (2009). "*La pratique de l'expression écrite*". Natan
167. Piet, D et Mompean, R (2010). " Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies", dans *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 15 (2), pp.174-196. Ces pages sont disponibles sur <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/biblio-flash/docs/biblio-flash-tice-apprentissage-langues.pdf>. Date de dernière consultation le 9 Avril 2016.
168. Poiarkova, E. (2006). "Le rôle de la traduction dans la formation des futurs professeurs", thèse de doctorat. Université de Provence.
169. Plane, S. (2006). "Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes", dans Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (Éds.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*. Pp. 33-54. Presses Universitaires de Namur. Ces pages sont disponibles sur en ligne : <http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf>. Date de dernière consultation le 15 octobre 2013.
170. Quintin, J. - J. (2007). "L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutoriale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone ".dans Nodenot, T., Wallet, J. & Fernandes, E. (Éds.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Lausanne : Suisse. pp. 221-232. Ces pages sont disponibles sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/15/40/PDF/25.pdf>. Date de dernière consultation le 15 octobre 2013.
171. Raillard, C. (2009). "Les interactions entre élèves au centre des apprentissages instrumentaux". CEFEDM de Normandie.

172. Rapport annuel des inspections générales. (2009). " Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR). La Documentation française". Ces pages sont disponibles sur: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000483/0000.pdf>. Date de dernière consultation le 24 février 2012.
173. Rémon, J. (2009). "TIC et créativité en didactique des langues", dans Synergies Europe n° 4 , pp. 121-132.
174. Reverso dictionnaire français définition synonyme. (2013). pages sont disponibles sur: <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/dispositif>. Date de dernière consultation est 19 de Mars. 2013.
175. Rivens, A. (2012). " Tutorat en ligne : analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blog pour l'apprentissage de l'anglais ", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 15 ( 2), pp.51-67. Ces pages sont disponibles sur :<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4596>. Date de dernière consultation le 9 Mars 2013.
176. Robert, J.-P. (2002). "Dictionnaire pratique de la didactique du FLE".
177. Rodrigues, Ch. (2012). " Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE", dans Alsic , Vol. 15( 3 ), pp221-248.
178. Roegiers, X. (2000). "*Une pédagogie de l'intégration. Compétences des acquis dans l'enseignement*". Bruxelles : De Boeck.
179. Roussey, J.Y. et Piolat, A. (2005). "La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion", dans Psychologie Française, Vol 50(3), Pp, 351-372.
180. Roux, P.-Y. (2003). "De la production à l'expression", dans FDM n°327. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/orale.htm>. Date de dernière consultation le 8 Janvier 2012.
181. Said, N. (2011). " Programme proposé pour développer l'expression orale du français, par l'utilisation des quelques stratégies métacognitives chez les étudiants de la 4ème année de la faculté de pédagogie en Egypte", thèses de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s18297>. Date de dernière consultation le 12 novembre 2013.
182. Saldanha, Z. (2015). "Production écrite en FLE des étudiants de la première année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango", thèse de magistère. Université de Pau et des Pays de l'Adour.
183. Scallon, J. (2000). "*L'évaluation formative des apprentissages*". Les presses de l'université Laval.
184. Selva, T. et Verlinde S. (2002). "L'utilisation d'un dictionnaire électronique : une étude de cas", dans Actes du dixième congrès EURALEX'2002 (Européen Association for Lexicography), Copenhague. pp. 773-783.
185. Sénéchal, K. (2012). "L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois", thèse de doctorat. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université de Laval.
186. Souad, M. (2006). "L'apprentissage coopératif : Pour Une Pédagogie Active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième

- année moyenne du C.E.M.", thèse de magistère. Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Batna.
187. Sow-Barry, A. (1999). " Enseignement de la production écrite en 1<sup>ère</sup> année du secondaire a Conakry et propositions d'aménagement de programme", thèse de doctorat. Université de Montréal.
  188. Sprenger, R. (2002). "*Internet et les classes de langues*". Paris : Ophrys.
  189. Taha, H. (2006). " Métacognition et apprentissage de l'argumentation écrite chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Sohag", dans *Le développement et la culture*, vol 21, pp. 1-27.
  190. Talbot, L et Carette, V. (2009). "L'approche par compétences". XYzep, le bulletin du centre Alain-Savary.
  191. Tameur, S. (2012). "Les stratégies d'apprentissage/ enseignement dans l'activité de production écrite du récit", thèse de magistère. Faculté des lettres et des langues, Université de Ferhat Abbas Sétif 2.
  192. Tewfiq, A. (2004). " l'effet d'utiliser l'approche systématique dans l'enseignement de la lecture sur le développement des compétences de la communication écrite chez les étudiants de la première année de section de français à la faculté de pédagogie de Sohag". La quatrième conférence arabe concernant l'approche systématique en enseignement et apprentissage. Le Caire 3-4 Avril. Pp.502-5337.
  193. Terras, I. (2012). " Effets de deux séquences didactiques de la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en FLE : cas d'apprenants de première année moyenne ", dans *Synergies Algérie* n° 15, pp. 131-146.
  194. Tijani, M. (2006). " Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants Nigériens de Français en situation exolingue", thèse de doctorat. Université de French- Comté.
  195. Tomé, F. (2009). "Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère", dans *Journal Of Distance Education, Revue De L'éducation À Distance*, Vol. 23 (1). Pp. 107-126.
  196. Tomé, M. (2009). " Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE) ", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol.12, pp. 90-108. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/1279>. Date de dernière consultation le 12 novembre 2013.
  197. Tricot, A. (2007). "*Apprentissages et documents numériques*". Paris: Belin.
  198. Trottier, S. (2007). "L'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation: analyse des critères de cinq enseignantes", thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
  199. \_\_\_\_\_ (2003). "Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ?". Vol. 6(2). Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2011AVIG110>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2013.
  200. Tyrväinen, R. (2013). " Le portfolio des langues comme outil de différenciation pédagogique. Expériences pratiques dans l'enseignement primaire et secondaire en Finlande", thèse de maîtrise, Université de Tampere.
  201. Unesco (2008). "ICT Competency Standards for Teachers". Paris :Unesco. Ces

- pages sont disponibles sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>. Date de dernière consultation le 25 octobre 2013.
202. Vellas, E. (2013). " Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !". Université de Genève. Ces pages sont disponibles sur : <http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>. Date de dernière consultation le 13 octobre 2013.
203. Vernay, F. (2013). "Reconnaissance de mots écrits assistée par ordinateur pour favoriser la production orale d'enfants non-verbaux avec autisme", thèse de doctorat. Université d'Aix-Marseille.
204. Vigner, G. (2001). "*Enseigner le français comme langue seconde*". Paris : CLE International.
205. Wang, J. (2012) "Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires", thèse de doctorat. Université de Lorraine.
206. Weber, C. (2015). "Le nouveau visage de la pluralité langagière : repères et questionnement à l'heure du numérique". Conférence d'enseignement du cinéma et de l'Éducation aux Médias et à l'Information. Ces pages sont disponibles sur: [www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document](http://www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document). Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
207. Yun, H. (2005). "Didactique des langues et activités de clavardage : quelques repères pour l'enseignement / apprentissage du FLE", thèse de magistère. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
208. \_\_\_\_\_ (2009). "Échanges à distance entre apprenants de FLE. Études des interactions synchrones en contexte académique", thèse de doctorat. Université Paris III – Sorbonne nouvelle.
209. Zerbib, O, (2011). " Je(ux) en ligne : pour une approche socio-communicationnelle des technologies numériques et des formes de réflexivités culturelles", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2011AVIG1100>. Date de dernière consultation le 5 Mars 2012.

## **B- Références en langue anglaise**

1. Ahmed, J. (2010). "*Media technology and English language*". Cairo: Nangia.
2. Alamargot, D. and Chanquoy, L. (2001). "*Through the models of writing*". London : Kluwer Academic Publishers.
3. Amador, P et Amador, J. (2014). " Academic advising via Facebook : Examining student help seeking", in *The Internet and Higher Education*, vol 21, pp. 9-16.
4. Anderson, L.W and Krathwohl, D. et al. (2001). "*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*". Longman: New York.
5. Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). "The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools, Brussels". Disponible en:



- [http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf). Last consultation is in 15/9/2012.
6. Blattner, G et Fiori, M. (2009). "Facebook , the web-based Socratic dialog, deserves intense and critical analysis. What forms of knowledge and awareness will evolve from this ubiquitous sharing of a learning canvas?". Disponibles en: [http://www.itdl.org/journal/jan\\_09/article02.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm). Last consultation is in 22/5/2016.
  7. Boitshwarelo, B. (2011). "Proposing an Integrated Research Framework for Connectivism: Utilizing Theoretical Synergies". Disponibles en : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/881/1816>. Last consultation is in 14/5/2016.
  8. Burke Johnson, A et al. (2007). "Toward a definition of mixed methods research", in *Journal of Mixed Methods Research*, Vol1(112), pp.112-133. Disponible en: <http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/>. Last consultation is in 15/9/2012.
  9. Bruner, J. (1996). "*The culture of education*". Cambridge, MA: Harvard University Press.
  10. Campbell, A. P. (2003). "Weblogs for use with ESL classes", in the *Internet TESL Journal*, vol. 9 ( 2 ). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>. Last consultation is in 15/9/2012.
  11. Chun, D. (1994). "Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence", in *System*, vol. 22 (1), pp. 17-31.
  12. Churches, A. (2007). "Bloom's and ICT Tools In Educational Origami". Disponible en: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+-+Introduction>. Last consultation is in 18/2/2012.
  13. \_\_\_\_\_. (2008). "Welcome to the 21st Century" Disponible en: <http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Learners>. Last consultation is in 15/9/2012.
  14. \_\_\_\_\_. (2009). "Bloom's digital taxinomie " Disponible en: <http://montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/techtraining/homepage/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>. Last consultation is in 15/7/2012.
  15. Condie, R. and Munro, B. (2007). "The impact of ICT in schools – a landscape review". British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). Disponible en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/publications.becta.org.uk//display.cfm?resID=28221>. Last consultation is in 15/9/2012.
  16. Crystal, D. (2001). "*Language and the Internet*". Cambridge : CUP.
  17. Deitering, A. M. et Huston, S. (2004). "Weblogs and the "Middle Space" for Learning", in *Academic Exchange Quarterly*, vol. 8 (4), pp. 21-43. Disponible en: <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/5mar2879z4.htm>. Last consultation is in 15/9/2012.
  18. Dermott, G. (2013). "The role of social media in foreign language teaching: A case study for French?", in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahi*, vol 32 (2), pp. 141-157. Disponible en ligne: <https://apliut.revues.org/4234>. Last consultation is in 25/5/2016.
  19. Downes, S. (2004). "Educational Blogging", in *Educause Review*, vol 39 (5), pp.14-26. Disponible en: <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp>. Last consultation is in 15/9/2012.

20. Heeman, P., Byron D. & Allan, J.F. (1998). "Identifying Discourse Markers in Spoken Dialog". AAAI Spring Symposium on Applying Machine Learning and Discourse Processing, Stanford. Disponible en: <http://www.cse.ogi.edu/~heeman/papers/98.aaais.pdf>. Last consultation is in 5/5/2012.
21. John D. & Catherine T. (2008). "Reports on Digital Media and Learning". Disponible en <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>. Last consultation is in 5/5/2012.
22. Kern, R. (1995). "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production", in *The Modern Language Journal*, vol. 79. pp. 457-476.
23. Lam, P et McNaught, C. (2006). "Design and evaluation of online courses containing media-enhanced learning materials", in *Educational Media International*, Vol. 43 (3), pp. 199–218.
24. Lara, T. (2006). "Usos de los blogs en una pedagogía constructivista". León : Universidad de León. Disponible en : <http://unileon.pbwiki.com/f/edublogs.pdf>. Last consultation is in 10/4/ 2013.
25. Law, N., Pelgrum W.J., & Plomp T. (Eds.). (2008). "Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA International Comparative Studies Sites 2006, CERC-Springer. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-8928-2#section=152250&page=1>. Last consultation is in 5/5/2012.
26. Lefrançois, P. (2005). "How do university students solve linguistic problems ? A description of the processes leading to errors", in *Educational Studies in Language and Literature*, Vol, 5, Pp, 417-432.
27. Leki, I, Cumming, A. H. and Silva, T. (2008). "*A Synthesis of Research on Second Language Writing in English: 1980-2005*". London: Routledge (Taylor & Francis).
28. Long, M. (1996). "The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition". In Richie, W.C. & Bhatia, T.K. (dirs.). *Handbook of Research on Language Acquisition*, vol. 2, pp. 413-468.: Second Language Acquisition. New York : Academic Press..
29. Madgea, C et al. (2009). "Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work", in *Learning, Media and Technology*, vo,134(2), pp.141-155.
30. Man, S. W. (2004) "Strategies for Educational Blogs". Temasek Polytechnic. Disponibles en: [http://www.edublog.net/files/papers/strategies\\_for\\_educational\\_blogs.pdf](http://www.edublog.net/files/papers/strategies_for_educational_blogs.pdf). Last consultation is in 15/9/2012.
31. Negretti, R. (1999). "Web-Based Activities and SLA : a Conversation Analysis Research approach", in *Language Learning and Technology*, vol. 3, ( 1 ), pp. 75-87. Disponibles en: <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>. Last consultation is in 25/9/2013.
32. O'Reilly, T. (2005). "What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". Disponibles en : <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Last consultation is in 16/4/2016.

33. Pellettieri, J. (2000). "Negotiation in Cyberspace : The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence". In Warschauer, M. and Kern, R. (dirs.). *Network-Based Language Teaching : Concepts and Practice* . Cambridge : Cambridge University Press. pp. 59-86.
34. Pickard, M. (2007). "The new bloom's taxonomy: an overview for family and consumer sciences", in *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, Vol. 25 (1), pp.45-55.
35. Piolat, A., Kellogg, R.T, and Farioli, F. (2001). "The triple task technique for studying writing processes: on which task is attention focused ? Current Psychology Letters". *Brain, Behavior and Cognition*, vol (4), Pp, 67-83.
36. Posavac, E.J. & Carey, R.G. (2003). "Program Evaluation : Methods and Case Studies" Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc.
37. Richard, J.C et Rodgers, S.T. (1986). "Approaches and methods in language teaching". Cambridge, United Kingdom : Cambridge University press. pp.7-8.  
Disponibles en: [https://books.google.com.eg/books?hl=ar&lr=&id=HrhkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Approaches+and+methods+in+language+teaching&ots=KeDto5lo7&sig=4xqRp1QXcTbG-FMISaltwmsXLN4&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Approaches%20and%20methods%20in%20language%20teaching&f=false](https://books.google.com.eg/books?hl=ar&lr=&id=HrhkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Approaches+and+methods+in+language+teaching&ots=KeDto5lo7&sig=4xqRp1QXcTbG-FMISaltwmsXLN4&redir_esc=y#v=onepage&q=Approaches%20and%20methods%20in%20language%20teaching&f=false). Last consultation is in 24 /2/ 2012.
38. Rieben, L, Ntamakiliro, L, Gonthier, B, & Fayol, M. (2005). "Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling", in *Scientific Studies of Reading*, Vol 9(2), Pp145–166.
39. Robert, J. (2009). "Teaching with Interactive Whiteboards". Disponibles en: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Teaching-with-Interactive-Whiteboards.aspx>. Last consultation is in 24 /2/ 2012.
40. Siemens, G. (2004). " Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". Disponibles en : [http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf). Last consultation is in 14/5/2016.
41. Stanley, G. (2005). "Blogging for ELT". British Council. Disponibles en: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/blogging-elt>. Last consultation is in 15/9/2012.
42. Tan, S-C, Wong, S and Wettasinhe, M. (2003). "Teacher training on technology enhanced instruction-A holistic approach", in *Education technology & society*, vol.6 (1).
43. Thorne, S. L. et Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities', New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency", in *CALICO Journal*, vol. 25 (3). pp. 558-572. Disponibles en: <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/viewFile/796/657>. Last consultation is in 18/4/2018.
44. Tschirner, E., Buchwald, I., Goldhahn, A., Ittner, A. & Jones, R. L. (2006). "*A Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners*". London: Routledge.
45. Tudini, V. (2002). "The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction", In *Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop*,

- Griffith University. Pp. 40-57.
46. Twomey-Fosnot, C. (1996). "*Constructivism: theory, perspectives and practice*". New York : Teachers College Press.
  47. Valiente, O. (2010). "Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications", in OECD Education Working Papers, No. 44. 20 pages. Disponibles en: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/1-1-in-education\\_5kmjzwl9vr2-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/1-1-in-education_5kmjzwl9vr2-en). Last consultation is in 24 /2/2012.
  48. Varvel, V. (2007). "Master Online Teacher Competencies", in Online Journal of Distance Learning Administration, Vol 10 (1). Disponibles en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring101/varvel101.htm>. Last consultation is in 24 /2/2015.
  49. Von Glasersfeld, E. (1995). "Sensory experience, abstraction and teaching". Dans L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp.369-383). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
  50. Ward, J. M. (2004). "Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils", in TEFL Web Journal, vol.3 (1). Disponibles en: [http://www.esp-world.info/Articles\\_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf). Last consultation is in 24 /2/2015.
  51. Warschauer, M. (1996). "Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom", in CALICO Journal, vol. 13. pp. 7-26.
  52. Weigle, S. C. (2002). "*Assessing Writing*". Cambridge : Cambridge University Press.
  53. Wertsch, J.V. & Toma, C. (1995). "Discourse and learning in the classroom : A sociocultural approach", in L.P. Steffe & J. Gale (éds.), *Constructivism in education* (pp.159-174). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
  54. Zimmermann, R. (2000). "L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings", in *Learning and Instruction*. Vol 10 (1). Amsterdam, Eslevler, Oxford : Pergamon. pp. 73-99.