



**UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE ȘTIINȚĂ
ȘI TEHNOLOGIE POLITEHNICA BUCUREȘTI**

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

CENTRUL DE LIMBI STRĂINE *LOGOS*

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 40/ 2023

**PITEȘTI
2023**

**COMITET ȘTIINȚIFIC INTERNAȚIONAL/COMITÉ SCIENTIFIQUE
INTERNATIONAL/INTERNATIONAL SCIENTIFIC BOARD**

Samir ABDELHAMID, Universitatea din Batna, Algeria
Nassima AMARI, Universitatea Alger 2, Algeria
Jean-Paul BALGA, Universitatea din Maroua, Camerun
Soufiane BENGOUA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Aini BETOUCHE, Universitatea Mouloud Mammeri din Tizi Ouzou, Algeria
Silvia BONCESCU, Universitatea din Pitești, România
Bachir BOUHANIA, Universitatea din Adrar, Algeria
Aboubakre BOUASLA, Universitatea din Médéa, Algeria
Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Laura CIȚU, Universitatea din Pitești, România
Angelica COȘCIUG, Universitatea de stat Alecu Russo, Bălți, Republica Moldova
Salam DIAB-DURANTON, Universitatea Grenoble Alpes, Franța
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Alina GANEA, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România
Laurent GAUTIER, Universitatea din Burgundia, Franța
Emilia HILGERT, Universitatea din Reims, Franța
Akmoun HOUDA, Universitatea Blida 2, Algeria
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Soufiane LANSEUR, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montreal, Canada
Souhila MARKRIA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Simina MASTACAN, Universitatea V. Alecsandri Bacău, România
Adina MATROZI, Universitatea din Pitești, România
Gina MĂCIUCĂ, Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava, România
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea Bouaké, Coasta de Fildeș
Christos NIKOU, Universitatea din Pireu, Grecia
Laura PINO, Universitatea Saint-Jacques-de-Compostelle, Spania
Liudmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Daghestan
Nabil SADI, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Manuel SARTORI, Universitatea Aix-Marseille, Franța
Fatima Zohra SAKRANE, Universitatea din Béjaïa, Algeria
Frédéric SHEHADEH, Universitatea Paris-Sorbona Paris 4, Franța
Florinela ȘERBĂNICĂ, Universitatea din Pitești, România
Lavinia ȘIMILARU, Universitatea din Craiova, România
Mohammad Ahmad THAWABTEH, Universitatea Al-Quds, Ierusalim,
Teritoriile Palestiniene Ocupate
Cristina UNGUREANU, Universitatea din Pitești, România
Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia
Anissa ZRIGUE, Universitatea din Kairouan, Tunisia

**DIRECTOR REVISTA/ DIRECTEUR DE LA REVUE/ DIRECTOR OF THE
JOURNAL**

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

Studii de gramatică contrastivă 40/2023

REDACTOR-ŞEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea din Piteşti, România

COLEGIUL DE REDACŢIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL BOARD

Ana-Marina TOMESCU, Universitatea din Piteşti, România
Raluca NIŢU, Universitatea din Piteşti, România
Ana-Maria IONESCU, Universitatea din Piteşti, România
Silvia BONCESCU, Universitatea din Piteşti, România

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/biannual journal

Revistă indexată în baze de date internaţionale/ Revue inscrite dans des bases de données internationales/Indexed in international data bases

ERIHPLUS, EBSCO, Index Copernicus, DOAJ, CEEOL, MLA

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ŞI ARTE
CENTRUL DE LIMBI STRĂINE LOGOS

Aleea Şcolii Normale, nr. 7, cod 110254, Piteşti, România; Tel. / fax: 0348/453 300
Persoană de contact/personne de contact/contact person: Cristina ILINCA
studiidegramaticacontrastiva@yahoo.com;
<http://www.studiidegramaticacontrastiva.info>

EDITURA UNIVERSITĂŢII NAŢIONALE DE ŞTIINŢĂ ŞI TEHNOLOGIE
POLITEHNICA BUCUREŞTI

Târgul din Vale, 1, 110040, Piteşti, Romania
Tél.: +40 (0)348 453 116

CONTENTS
Contrastive Grammar/Translation Studies/Varia

Rania Adel Khalifa

Quelle inférence pour le pronom français « on » et sa traduction en arabe. Le « on » entre l'indéfinition, l'indétermination et la personnalisation / What Inference for the French Pronoun On and its Translation into Arabic / 8

Hicham Belmokhtar

La contribution du texte historique francophone dans la formation identitaire de l'apprenant algérien : une investigation dans le milieu de la troisième année secondaire / The Contribution of Francophone Historical Texts to the Identity Formation of Algerian Learners: An Investigation in the Context of the Third Year of Secondary Education / 16

Souad Benabbes, Dalel Araïche

Évaluer à distance en temps de pandémie : défis et stratégies de résilience à l'université algérienne / Remote Evaluation in Times of Pandemic : Challenges and Strategies of Resilience in the Algerian University / 32

Fouzia Benaouali

L'enseignement simultané de deux langues étrangères en Algérie : enquête auprès des enseignants du cycle primaire / Simultaneous Teaching of Two Foreign Languages in Algeria : Survey on Primary Cycle Teachers / 46

Carmen Bîzu

Enseigner les expressions idiomatiques (français – roumain) en classe de français langue professionnelle / Teaching Idiomatic Expressions (French-Romanian) in Professional French Courses / 56

Kamel Brahmi

La logique des ateliers d'écriture : pour un encadrement de l'hétérogénéité des planifications d'enseignement au secondaire algérien / The Logic of Writing Workshops : for a Framework of Teaching Planning Heterogeneity in Algerian Secondary Schools / 66

Amel Djafar, Abdelhamid Kridech

Les facilitateurs pédagogiques dans le manuel scolaire algérien : une approche sémiotique / Pedagogical Facilitators in the Algerian Textbook : A Semiotic Approach / 80

Khadidja Elbachir

Les représentations socioculturelles à travers les supports du manuel scolaire de la quatrième année primaire / Sociocultural Representations through the Materials of the Fourth Year Primary Textbook / 91

Racha Elkhamissy

Quelques propriétés différentielles entre le français et l'arabe : le cas des locutions verbales / Some Differential Properties between French and Arabic : the Case of Verb Locutions / 109

Lahbib Essaji, Sanae Ghouati

L'évolution discursive de l'islamisme politique au Maroc entre 2011 et 2016. Cas du PJD (le Parti de la justice et du développement) / The Discursive Evolution of Political Islamism in Morocco between 2011 and 2016. Case of the PJD (the Justice and Development Party) / 124

Amel Ftita

Place de l'erreur lexicale et de collocation dans l'évaluation de l'écrit-production au cycle secondaire tunisien / The Place of Lexical and Collocation Errors in the Evaluation of Writing-Production in the Tunisian Secondary Cycle / 136

Tahar Kasmi

La culture du brouillon dans les productions écrites / The Draft Culture in Written Productions / 168

Oumelaz Sadoudi

Typologie des phraséologismes pragmatiques de la crise sanitaire covid-19 / Typology of Pragmatic Phraseologisms Used in the Covid-19 Health Crisis / 184

Zohra Sakrane, Karen Ferreira-Meyers, Denis Legros

Working Memory in Learning to Write: Effects of Context and Digital Tools' Generalized Usage / La mémoire de travail dans l'apprentissage de l'activité rédactionnelle : effets de la généralisation du contexte et des outils numériques / 196

Sidi Mohamed Talbi, Souhila Boukri

Le texte littéraire dans le manuel scolaire de la 2^e année moyenne : difficultés d'apprentissage et apports didactiques en classe de français langue étrangère / The Literary Text in the 2nd Year Middle School Textbook: Learning Difficulties and Didactical Contributions in French as a Foreign Language Class / 210

Imane Terras

Analyse des difficultés rencontrées lors de la rédaction des dissertations en contexte universitaire : cas des étudiants de la deuxième année licence de français à l'Université de Saïda (Algérie) / Analysis of Difficulties Encountered in Writing Dissertations in a University Context: Case of Second Year French License Students at the University of Saïda (Algeria) / 229

Boulanouar Yousfi, Mohamed Fouzi Imessaoudene

Des formes d'évaluation pour la filière « langue française » en contexte universitaire algérien / Forms of Evaluation for the "French Language" Sector in the Algerian University Context / 239

**QUELLE INFÉRENCE POUR LE PRONOM FRANÇAIS « ON »
ET SA TRADUCTION EN ARABE.
LE « ON » ENTRE L'INDÉFINITION, L'INDÉTERMINATION ET LA
PERSONNALISATION¹**

Résumé : Les études contrastives constituent des champs fertiles pour tout linguiste et traducteur. Dans la présente recherche, nous tentons de disséquer le pronom français « on » sur le plan linguistique afin de savoir ses équivalents potentiels en langue arabe. Notre étude se fait à travers l'extraction du pronom sujet d'étude d'un corpus littéraire, à savoir le roman *Mondo* de Le Clézio, et sa confrontation avec la version traduite pour évaluer si les valeurs inférentielles dudit pronom furent transmises ou non.

Mots-clés : Etude contrastive- nature inférentielle- pronom on- équivalent arabe

**WHAT INFERENCE FOR THE FRENCH PRONOUN "ON"
AND ITS TRANSLATION INTO ARABIC**

Abstract: Contrastive studies are fertile fields for linguists and translators. In this research, we attempt to dissect linguistically the French pronoun (on) in order to know its potential equivalents in Arabic. Our study is done through the extraction of the pronoun from a literary corpus, namely the novel *Mondo* by Le Clézio, and its confrontation with the translated version to assess whether the inferential values of the said pronoun were transmitted or not.

Key words : Contrastive studies- inferential nature- pronoun on- arabic equivalent

1. Introduction

Le pronom sujet « on » constitue pour les apprenants de la langue française un morphème monosyllabique d'apparence simple puisque facile à utiliser, sémantiquement équivalent à « nous » et syntaxiquement proche de la conjugaison de « il ». Discursivement, il appartient, dans la majorité des cas, au langage familier et sa présence est rarissime dans les écrits soignés. Telles sont les valeurs communément admises pour ce pronom ambiguë, puisque tantôt considéré comme personnel tantôt comme indéfini. Toutefois, à première vue et comme l'avait constaté El-KAK, à l'opposé des autres pronoms sujets, qui possèdent « des formes complémentaires telles que me, moi, te, toi, se, lui, eux, leur [...] le on n'en a pas » (El-Kak, 2018 : 43).

El-Kak souligne que ce pronom considéré comme morphème monosyllabique est très controversé puis qu'il peut désigner un ensemble de personnes dont fait partie le locuteur d'un côté, ou paradoxalement un collectif qui l'exclut de l'autre. Syntaxiquement parlant, il peut être accordé au singulier au verbe tout en tolérant un accord en genre et en nombre de

¹ Rania Adel Khalifa, Université Ain-Shams, rania.khalefa@alsun.asu.edu.eg

Received: August 4, 2023 | Revised: November 7, 2023 | Accepted: November 24, 2023 | Published: December 20, 2023

l'adjectif ou du participe qui l'accompagne. « Employé pour des raisons variées, il peut divulguer ou taire l'identité de la personne » (El-Kak, 2019 : 49).

Selon le site Bescherelle, le « on » est un pronom indéfini neutre doté des spécificités suivantes : il est toujours sujet-animé, il ne s'applique jamais sur des objets. Il peut désigner une ou plusieurs personnes inconnues et se rapproche de « quelqu'un » ou de « quiconque » : « Puisque le genre et le nombre des personnes en question sont ignorés, 'on' est considéré comme étant de la troisième personne du masculin singulier, et il exclut celui qui parle » (<https://bescherelle.ca/on-emploi-et-accord/> consulté le 15 août 2022).

Ce qui n'empêche point de signifier une collectivité de gens et de devenir synonyme de « tout le monde » et dans ce cas il va inclure le locuteur comme c'est le cas des proverbes et maximes. Toujours selon le même site, le « on » peut remplacer maints pronoms personnels pour des motifs d'affection surtout dans les écrits littéraires. Les exemples en sont nombreux :

Pour « je » : Vous ne méritez pas l'amour qu'on [je] a pour vous, assène Célimène à Alceste dans *Le Misanthrope* de Molière. Pour « tu » : Eh bien ! petite, est-on [tu] toujours fâchée ? lance un client à Elisabeth, la bonne de l'auberge, dans *Notre cœur* de Guy de Maupassant. Pour « elle » : Commandez qu'on [elle] vous aime et vous serez aimé, promet Narcisse à Néron dans *Britannicus* de Jean Racine. Pour « nous » : Si je mets une signature à gauche, c'est qu'on [nous] aura été bombardés, écrit Henri de Montherlant dans la pièce *Fils de personne*. À noter que cette utilisation de « on » à la place de « nous » est la plus courante dans la langue parlée. Elle se rencontre également dans la littérature. Pour « vous » : Un couplet qu'on [vous] s'en va chantant / Efface-t-il la trace altière / Du pied de nos chevaux marqué dans votre sang ? s'interroge Alfred de Musset dans « *Le Rhin allemand* ». (<https://bescherelle.ca/on-emploi-et-accord/> consulté le 15 août 2022).

De son côté, Josiane Boutet (1986 : 23) tient à souligner cette instabilité référentielle à plusieurs pronoms. Aussi déclare-t-elle : « [...] les valeurs sémantiques ne sont pas nécessairement décidables ; l'ambiguïté est centrale dans l'interprétation des pronoms, les valeurs paradigmatiques jouent aussi un rôle dans la construction du sens ».

Quant à Fløttum, il distingue trois emplois indéfinis du pronom on qu'il nomme emploi « impersonnel », « générique » et « spécifique ». Selon le linguiste, l'impersonnel se rapproche des locutions (il faut) et (on doit), alors que le générique s'applique aux hommes en général ou à un groupe quelconque d'un ensemble situationnellement ou contextuellement donné, il est donc un quantificateur universel plus qu'un quantificateur existentiel.

Par contre, le on indéfini spécifique, qui exclut le locuteur, a trait au quantificateur existentiel et réfère à des individus spécifiques mais non identifiés ou non identifiables. Si on générique correspond donc à peu près à tous, chacun, n'importe qui, on spécifique représente quelqu'un, les autres ou ils (Fløttum, 2007 : 27).

2.Choix du corpus, problématique et fondement théorique

Les paramètres contextuels prouvent que ce pronom est beaucoup plus compliqué et beaucoup plus riche que nous pouvons le penser. Ce qui nous pousse à vouloir l'étudier à fond dans une approche et perspective contrastive. En fait le système arabe ne comprend pas de véritable équivalent pour ce pronom.

Dans la présente recherche, nous avons l'intention de décortiquer ce pronom ambigu en français, absent en arabe et ce dans le cadre d'une étude contrastive visant à savoir comment le traducteur a pu transférer les valeurs dudit pronom français dans une langue chamito-sémitique, qu'est l'arabe.

Selon le dictionnaire bilingue Le Larousse, les lexicologues proposent trois options possibles pour la traduction du pronom : primo les constructions passives ou impersonnelles comme *On n'a pas le droit de fumer ici.* (*lā yusmaḥu bi-t-tadhīni ḥunā*) ou encore *On ne doit pas parler la bouche pleine.* (*yağību 'adam at-takallumi wa-l-famu mal'ānun*).

Secundo, le recours au lexème *aḥad* comme dans : *On vous a téléphoné.* (*'ittaṣala 'aḥaduhum bika*). Tertio sa restitution par le (nous) en arabe : Ex : *Il faut qu'on se dépêche.* (*yağību 'an nusri'a*) » (El-Kak 2018 : 45).

Notre corpus est le roman *Mondo* publié en 1978 et signé par Jean-Marie Gustave Le Clézio. A travers le petit gamin *Mondo*, symbole de l'innocence et de la nature vierge, l'auteur critique le modernisme qui a suffoqué l'humanité et tente d'inviter les gens à jouir de la grâce des moments simples, des détails futiles. *Mondo* est une quête d'un bonheur immatériel, une invitation pour renouer avec la nature, pour apprécier « ce qu'on est » et non pas « ce qu'on a ». Ledit ouvrage fut traduit vers l'arabe par l'Égyptienne Iman El-Riyah en 2011.

Dans le roman objet de notre étude, nous avons relevé une utilisation abondante du pronom «on ». Dans un premier temps, nous allons déceler les valeurs inférentielles du pronom selon la théorie du Point de Vue (PDV) de Rabatel et dans un second temps nous allons voir comment la traductrice les a rendues et nous allons confronter les deux langues. Notre étude est par la suite intra et inter langagière.

Notre problématique peut être formulée comme suit : Quelle est la nature de « on » dans le roman source ? dans quel type de discours figure-t-il ? Quelle en est la valeur selon la modalité de la phrase et quel est le mode de construction de la référence sous-jacent à ce marqueur ? Quelles sont ses valeurs référentielles et pragmatiques ? Et comment ledit pronom fut traduit ?

Si les études ultérieures ont examiné ce pronom problématique soit sous une approche syntaxique comme celle de Grevisse & Goosse, (2002) soit sous une approche discursive comme les travaux d'Anscombe (2005) et de Hidouci (2013), notre recherche s'inscrit dans la continuité de cette deuxième approche tout en la doublant d'une approche contrastive.

Nous entendons par valeurs sémantico-discursives, les différentes "colorations" sémantiques que revêtent les occurrences de « on » en situation communicationnelle. [...] : la valeur absolue (de tout le monde), la valeur déictique (de je-tu-nous), la valeur anaphorique et la valeur floue (où le référent est ambiguë) (Boukari, 2018 :41).

Ducrot avait défini le Point de Vue comme un contenu propositionnel dont le mode de donation des référents indique et laisse entrevoir une vision ou une perception qui donne des indices sur l'objet aussi bien que le sujet du PDV à savoir l'énonciateur qui prend en charge ce contenu (Ducrot 1984, 204-205).

De son côté, Rabatel estime que le PDV est tout ce qui indique une source énonciative particulière (locuteur/énonciateur ou énonciateur) et reflète ses jugements sur les référents. (Rabatel, 2003, 8)

Partant, nous allons essayer de voir dans quelle mesure les inférences sous-jacentes aux paramètres linguistiques du PDV sont capables de nous éclaircir la valeur du « on ».

2.1. Les valeurs énonciatives et inférentielles du (on) dans *Mondo*

2.1.1 Le (on) collectif ou générique

(1) « Il était arrivé un jour, par hasard, ici dans notre ville, sans qu'on s'en aperçoive, et puis on s'était habitué à lui » (p.12)

Cet exemple est extrait de la première page du roman, c'est le narrateur qui parle, un narrateur intradiégétique omniscient. Tout le roman est vu et perçu à travers ce narrateur énonciateur. Le possessif (notre) qualifiant ville et suivant le déictique spatial (ici) permet au narrateur de prendre en charge l'énonciation et de s'ancrer dans une identité plurielle, celle des habitants de la ville. Cette instance énonciative est celle du personnage générique qui « s'apparente à ce niveau à un personnage qui a participé aux événements, dont l'identité est inconnue et qui est le représentant de tout un groupe de personnages ». (Mounga et Dendale, 2016 : 171- 172). Le narrateur de *Mondo* suit le gamin dans tous ses déplacements sans pour autant être identifié. L'embrayeur « notre » présent dans la phrase renforce l'idée que le narrateur réside dans la ville où se passent les événements. Raison pour laquelle la traductrice a opté pour le pronom (nous) utilisé une fois avec le temps présent de l'indicatif et une autre au passé.

"كان قد وصل إلى هنا ذات يوم بالصدفة، إلى مدينتنا دون أن نلاحظه، ثم اعتدنا عليه" ص ٩

Il en est de même dans l'exemple (2) : « Rien qu'à le voir, on savait qu'il n'était pas d'ici, et qu'il avait vu beaucoup de villes » (p.12) dans lequel le narrateur continue à introduire le principal protagoniste au lecteur. Le déictique spatial « ici » fait ancrer l'énoncé et nous confirme que le (on) est doté d'une pluralité interne, il englobe tous les habitants de ladite ville et le verbe utilisé est cognitif par excellence (savoir). La traductrice a tenu à rendre cette référenciation par le pronom personnel نا attaché au verbe à l'état accompli (passé) et correspondant aussi à (nous) en français.

"وبمجرد رؤيته أدركنا أنه لم يكن من هنا وأنه قد رأى بلدانا كثيرة" ص ١٠

Nous pouvons assurer que « dans cette situation, « on » est un indéfini coréférent au narrateur anonyme comme au lecteur, invité à partager la position d'un observateur anonyme » (Rabatel 2001 : 31).

Dans certains cas, la traductrice a opté pour la traduction du « on » collectif par le passif par voie pronominale :

(3) « La fumée des incendies montait par endroits, faisait une tache bizarre dans le ciel. Mais on ne voyait pas de flammes » (p.17).

"وكان دخان السماء يصاعد في بعض الأماكن مشكلا بقعة غريبة في السماء. ولكن النيران لم تكن تُرى". ص ١٧

Dans cette phrase descriptive relevant du récit, la traductrice a opté pour la voie passive : la phrase arabe signifie littéralement en français (Les flammes ne se voyaient pas) bien qu'elle ait pu avoir recours à (nous) en disant : ولكننا لم نكن نرى النيران. Peut-être elle a considéré la présente instance énonciative ici comme le narrateur-témoin :

C'est un narrateur qui semble ne pas participer à l'histoire, mais qui intervient au cours du récit par des commentaires personnels. On a l'impression qu'il assiste juste à la scène

présentée. Il a le même point de vue que la collectivité représentée dans le récit... C'est dire que le narrateur-témoin connaît les façons de penser du groupe de personnages décrits sans pour autant être identifiable (Mounga et Dendale, 2016 : 172).

Autre option de traduction de ce pronom générique est le recours au lexème arabe (enas) signifiant (des gens) et assurant la valeur indéterminée du pronom : (4) « D'ailleurs on nous avait déjà signalé son cas, des gens s'étaient plaints, et ça faisait quelque temps qu'on le cherchait, mais il était malin, il se cachait ! Il était temps que tout ça finisse. » (p. 74)

"وبالمناسبة لقد أبلغنا بحالته من قبل، هناك أناس اشتكوا ونحن نبحت عنه منذ فترة لكنه ماكر كان يختبئ" ص ٨٧

Dans certains cas, la traductrice a opté pour l'omission et l'effacement total du pronom et sa substitution par un verbe : (5) « Ça faisait un bruit d'orage et de tonnerre, l'eau fusait sur la chaussée et on voyait des arcs-en-ciel légers au-dessus des voitures arrêtées » (p. 13), la traductrice a non seulement changé le mode du verbe mais aussi le verbe, en omettant le verbe voir et en choisissant le verbe paraître pour référer aux arcs-en-ciel. La phrase finale est à la voix active. Littéralement : Des arcs-en-ciel légers paraissent au-dessus des voitures.

"كان اندفاع المياه على قارعة الطريق يصدر صوت عاصفة ورعد، ثم تظهر أقواس قوس قزح خفيفة فوق السيارات المتوقفة." ص ١٢

Un autre cas de figure existe aussi, à savoir l'effacement du « on » et sa substitution par un adjectif épithète : (6) « C'était un chien qu'on avait enfermé dans le sac. » (p.25). La phrase arabe signifie littéralement : c'était un chien enfermé dans le sac.

"كان كلبا محبوسا في الكيس" ص ٢٥

Technique utilisée à maintes reprises : (7) « Mondo savait poser les questions, juste quand il fallait, quand on ne s'y attendait pas. » (p.58). La phrase arabe signifie littéralement : quand elles sont imprévues :

"أما موندو فكان يجيد طرح الأسئلة حين ينبغي طرحها وحين لا تكون متوقعة" ص ٦٧

C'est le cas également de (8) : « Il y avait un jardin pas très grand, mais tellement envahi de ronces et de mauvaises herbes qu'on n'en voyait pas les limites. » (p. 42)

"حول البيت كانت ثمة حديقة صغيرة لكن حدودها لم تكن مرئية" ص ٤٧

La phrase arabe signifie littéralement : ses limites étaient invisibles.

Finalement le « on » collectif, paru dans un discours direct et non point un récit, fut aussi traduit par un verbe au futur suivi d'un groupe nominal : (9) « N'écoute pas ta colère, Cheval Fou. Bientôt on te rendra justice. » (p.16).

Ce discours direct est tiré d'un roman voire d'une bande dessinée que Mondo avait sollicité un homme de lire pour lui. Le « on » réfère à un groupe indéterminé, aux hommes de la justice peut-être, à la société pourquoi pas. Face à une telle ambiguïté, la traductrice a eu recours à un verbe conjugué au futur et suivi pour un groupe nominal. La phrase est à la voie active et signifie littéralement la justice sera rendue.

"لا تصغ إلى غضبك يا حصان مجنون فقريبا سيتم إنصافكم" ص ١٥

C'est le cas également de l'exemple suivant : (10) « Plus on montait, plus la ville devenait plate, avec tous les rectangles des immeubles et les lignes droites des rues où bougeaient les autos rouges et bleues. » (p.40)

"كلما كان يتم الصعود، كانت المدينة تصبح مسطحة بكل مستطيلات المباني والخطوط المستقيمة للطرق حيث كانت تسير السيارات الحمراء والزرقاء" ص ٤٤

Bien que le « on » ici réfère à tous les habitants ou visiteurs de ladite ville, et bien que le (nous) ait pu être utilisé, la traductrice a préféré avoir recours à une structure active basée sur l'emploi du prédicat تم suivi du groupe nominal (la montée ou ascension).

Finalement lorsque le « on » réfère à tout le monde et avait une valeur impersonnelle, il fut supprimé et remplacé par une particule de comparaison كان:

(11) « Quand le soleil se couche, le ciel devient comme cela, tout jaune, avec de petits nuages noirs très légers, on dirait des plumes d'oiseau. » (p.47)

"حين تغرب الشّمي تصبح السماء هكذا صفراء تماما مع سحب صغيرة سوداء خفيفة جدا كأنها ريش طيور" ص ٣

2.1.2. Le (on) spécifique ou anaphorique

Voyons l'exemple suivant (12) « Mondo travaillait pour une camionnette, puis, quand il avait fini, on lui donnait quelques pièces et il allait voir une autre camionnette » (p.12).

Dans l'exemple précédent, le « on » est exclusif du narrateur, il désigne les propriétaires de la camionnette, les marchands et commerçants que Mondo cherchait à aider pour gagner quelques sous. La phrase est coupée du moment de l'énonciation et ne comporte ni déictiques ni embrayeurs et par là, le choix du pronom (ils) est parfait en arabe. Il s'agit d'un cas de « on » spécifique et non pas générique. Raison pour laquelle la traductrice a opté pour la non-personne (ils) du fait qu'il s'agit d'un récit et non pas d'un discours. Le (ils) étant chargés dans ce cas d'une pluralité externe.

"كان موندو يعمل على شاحنة، وحين ينتهي، يعطونه بعض القطع النقدية فيذهب للعمل على شاحنة أخرى" ص ١١.

C'est le cas également de l'exemple suivant (13) :

« Mais Mondo était malin, il savait quand on le cherchait et il ne se montrait pas » (p.14) traduit par :

"لكن موندو كان زكياً، إذ كان يعلم الأوقات التي يبحثون فيها عنه فلم يكن يظهر" ص ١٣.

Le contexte nous permet de déterminer le référent de « on » dans l'exemple précédent : la police et le service social. C'est toujours un « on » exclusif du narrateur, rendu en arabe par (ils) pronom lié au verbe.

Passons à l'exemple suivant (14) : « Quand la tarte est cuite, leur maman la met sur la table et la coupe en tranches. Jacques et Camille mangent la bonne tarte en buvant du chocolat chaud. Ensuite ils disent : jamais on n'avait mangé une tarte aussi bonne ! » (p.34)

"أكل جاك وكامي التورته اللذيذة وهما يشربان الشيكولاتة الساخنة. ثم قالوا: لم نأكل أبداً تورته لذیذة بهذا الشكل!" ص ٣٦

Le « on » dans l'exemple susmentionné paraît dans un discours direct et est loin d'être indéfini, il est anaphorique et réfère aux deux enfants et par la suite la traductrice a opté pour son équivalent arabe (nous) qui a pris la forme d'un pronom attaché à la forme accomplie du verbe.

Le « on » est aussi défini dans l'exemple suivant : (15) « Le pêcheur lui montrait comment on appâte, puis comment on lance, lentement d'abord, et de plus en plus fort à mesure que la ligne se dévide » (p.19).

"أراه الصياد كيفية تركيب الطعم، ثم كيف يُرمى، ببطء في البداية ثم أكثر فأكثر قوة كلما فك الخيط" ص ١٩

Bien que les deux occurrences du pronom « on » réfèrent ici à l'ensemble des pêcheurs et aux techniques qu'ils adoptent, la traductrice a adopté deux procédés différents : primo l'effacement total du « on » et sa substitution par un groupe nominal dans la première occurrence et secundo la voie passive dans la deuxième occurrence. Elle n'a en aucun cas eu recours à l'étoffement ou l'explicitation du pronom « on » bien que son référent soit déterminé. « Dans ce troisième cas de figure, on désigne un personnage appartenant à une communauté donnée mais dont l'identité est inconnue. » (Mounga et Dendale 2016 : 173)

Dans certains cas, le pronom a référé au protagoniste, c'est-à-dire que le on = Mondo. Il nous paraît que la traductrice aurait dû analyser la valeur inférentielle du pronom avant de

procéder aux choix offerts par la langue arabe. Dans le cas suivant par exemple, le (on) inclut non seulement le protagoniste Mondo mais ne réfère qu'à lui.

(16) « L'ascenseur montait doucement. Mondo regardait à travers les vitres les plafonds qui reculaient. Les portes vibraient, et à chaque étage on entendait un drôle de claquement. On entendait aussi les câbles siffler dans la cage de l'ascenseur » (p.36).

"كان المصعد يصعد ببطء وموندو ينظر إلى الأسقف التي كانت تتراجع. كانت الأبواب تهتز وعند كل طابق كانت تُسمع طقطقة غريبة. كان يُسمع أيضا صفير الكابلات في قفص المصعد" ص ٣٩

On aurait préféré que la traduction soit à la voix active avec pour sujet Mondo, ou

وعند كل طابق كان يسمع طقطقة غريبة ويسمع أيضا صفير الكابلات

C'est le cas également de l'extrait suivant dans lequel le narrateur décrivait Mondo qui trainait dans la rue à la recherche de tout et de rien. (17) « Quelquefois on trouvait une pièce de monnaie, un clou rouillé, une image, ou un fruit bizarre » (p.40).

"فأحيانا يمكن العثور على قطعة نقدية، مسمار صدئ، صورة أو ثمرة فاكهة غريبة" ص ٤٤

La phrase arabe signifie littéralement : il est possible parfois de trouver une pièce de monnaie. On aurait aimé que la traduction soit :

كان يجد أحيانا قصعة نقدية....

Si la traductrice n'avait pas saisi dans ces cas le référent du « on », elle l'a bien fait dans l'exemple suivant (18) : « Il aimait bien la mer transparente du matin, le bruit étrange des vagues quand on a la tête sous l'eau, et les cris des mouettes dans le ciel » (p.50)

"كان يحب كثيرا البحر الشفاف للصباح والصوت الغريب للامواج حين يكون رأسه تحت الماء" ص ٥٨

Littéralement : quand sa tête est sous l'eau.

Dans le discours direct suivant, le pronom est bien défini, il réfère aussi à Mondo à qui un vieil homme lui parlait des cerfs-volants. Il fut traduit par le pronom personnel (tu) en arabe. (19) « La prochaine fois, je t'apprendrai comment on fait un vrai cerf-volant », disait l'homme (p.54).

"في المرة القادمة سأعلمك كيف تصنع طائرة ورقى حقيقية" ص ٦٢

Si dans les exemples précédents, le « on » référait juste à Mondo, dans d'autres il l'incluait avec d'autres interlocuteurs, c'est le cas du dialogue suivant dans lequel le pronom avait une inférence collective référant à l'humanité dans son ensemble (20) :

« C'est parce qu'on ne voit pas », disait Thi Chin.

« On sent mieux, et on entend mieux quand on ne voit pas »

Elle s'arrêtait sur le chemin.

« Regarde, on va voir les étoiles, maintenant ». (p.64)

"ذلك لأننا لا نرى، قالت تي شين. نشم بشكل أفضل ونسمع بشكل أفضل حين لا ترى

توقفت على الطريق

انظر الآن سنرى النجوم" ص ٧٥

Dans ce dernier exemple le (on) reflète l'opinion commune, une doxa, un savoir partagé par chaque être humain.

3. Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons assurer que le « on » peut se substituer à maints pronoms. Parfois il peut désigner le protagoniste, ses ressentis, parfois il peut le désigner avec d'autres personnes- c'est le nous inclusif- parfois il désigne le narrateur qui s'identifie aux autres habitants du village c'est le nous exclusif du protagoniste, de même il a pu référer à un groupe de gens dont l'identité n'est pas déterminée.

Le résultat de la présente recherche rejoint les conclusions de Atlani (1984) et de Rabatel qui soulignent que le statut énonciatif du (on) dépend du contexte narratif et des stratégies de donation du référent du discours focalisé. C'est un pronom à la fois anaphorique et déictique.

Son analyse était primordiale dans son transfert vers la langue cible qu'est l'arabe. Dans certains cas, la traductrice a bien saisi son inférence alors que dans d'autres elle avait laissé de côté cette valeur. La théorie du PDV aurait pu l'aider dans sa mission.

Par conséquent, n'importe qui et quelqu'un peuvent correspondre à d'éventuelles valeurs de on. De n'importe qui, on obtient l'indéfinition et la pluralité interne et désigne un ensemble indéfini de personnes, et de quelqu'un, il acquiert une indétermination en plus d'une pluralité externe, les deux lui permettant de désigner un groupe indéterminé quant au nombre et quant à l'identification. Ces deux pronoms peuvent constituer les limites du hors-moi de 3e personne à travers lesquelles on se meut toujours en fonction syntaxique de sujet (El-Kak 2018 : 51).

Références:

- Le Clézio, J-M G., 1982, *Mondo et autres histoires*, France, Folio.
- Bauvarie, M. et Dendale, P., 2016, *De l'usage du pronom on dans le discours du narrateur de La Peste d'Albert Camus*, Etudes romanes de BRNO, numéro 37, pp. 167-180.
- Boukari, O., 2016, « Fonctions et référenciations du pronom « on » dans les interactions verbales en Côte d'Ivoire : entre cohésion, cohérence et figuration » : *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique* n° 40, ILA, Côte d'ivoire, pp. 33-52.
- Ducrot, O., 1984, *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit.
- El-Kak, M., 2018, « Le pronom on selon une perspective psychomécanique : propositions pour une meilleure traduction arabe » : *ELIS, Echanges de linguistique en Sorbonne*, Université Paris Sorbonne, France in <https://shs.hal.science/halshs-01802594>
- El-Kak, M., 2019, *Quand opposer, c'est unifier : des multiples valeurs discursives du pronom on à un signifié de puissance unique* in <http://dx.doi.org/10.5209/THEL.63976>
- Flottum, K.; Jonasson, K. ; Norén, C. (2007), *On: Pronom à facettes*, De Boeck & Larcier/ Duculot, Bruxelles.
- Rabatel, A., 2001, « La valeur de « on » pronom indéfini/pronom personnel dans les perceptions représentées » : *L'Information grammaticale*, n° 88, p. 28-32.
- Rabatel, A., 2003, Le problème du point de vue dans le texte de théâtre, *Pratiques* N° 119/120, p.7-33.

Rania **Adel Khalifa** est professeur de linguistique à la faculté Al-Asun, université Ain-Shams, elle est l'auteur d'une dizaine de recherches dans la sociolinguistique et l'analyse de discours, publiées en France, en Roumanie, en Espagne et aux États-Unis.

**LA CONTRIBUTION DU TEXTE HISTORIQUE FRANCOPHONE
DANS LA FORMATION IDENTITAIRE DE L'APPRENANT
ALGÉRIEN : UNE INVESTIGATION DANS LE MILIEU DE LA
TROISIÈME ANNÉE SECONDAIRE¹**

Résumé : Cet article se penche sur le rôle du texte historique dans la transmission de l'identité algérienne aux élèves de troisième année du secondaire (3ème AS) pendant l'enseignement du français langue étrangère (FLE). La langue française occupe une place significative dans tous les aspects du pays, y compris l'éducation, et son enseignement en 3ème AS a une influence considérable sur le comportement et la personnalité des apprenants. Le manuel scolaire utilisé à ce niveau est un outil essentiel dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE, fournissant une approche didactique, pédagogique et formatrice. L'observation du programme de la 3ème AS révèle que la construction de l'identité des citoyens est étroitement liée au contenu pédagogique du curriculum scolaire, tel que reflété par le manuel et les différentes méthodologies d'enseignement en vigueur. Le texte historique du premier projet de la 3ème AS joue un rôle crucial dans cette construction identitaire en abordant des thèmes tels que l'histoire, la culture et la diversité linguistique. À travers un questionnaire et une activité d'écriture, cet article analysera comment le texte historique contribue à transmettre les composantes de l'identité nationale aux apprenants de la 3ème AS lors des cours de FLE..

Mots-clés : Texte historique, formation identitaire, apprenant algérien, didactique du FLE, 3AS

**THE CONTRIBUTION OF FRANCOPHONE HISTORICAL TEXTS TO THE IDENTITY
FORMATION OF ALGERIAN LEARNERS: AN INVESTIGATION IN THE CONTEXT OF
THE THIRD YEAR OF SECONDARY EDUCATION**

Abstract: This article examines the role of historical texts in the transmission of Algerian identity to third-year secondary school students (3AS) during the teaching of French as a foreign language (FLE). The French language holds a significant position in all aspects of the country, including education, and its instruction in the 3AS greatly influences the behavior and personality of learners. The textbook used at this level is an essential tool in the process of FLE teaching and learning, providing a didactic, pedagogical, and formative approach. The observation of the 3AS curriculum reveals that the construction of citizens' identity is closely linked to the pedagogical content of the school curriculum, as reflected in the textbook and various teaching methodologies in use. The historical text in the initial 3AS project plays a crucial role in this identity construction by addressing themes such as history, culture, and linguistic diversity. Through a questionnaire and writing activity, this article will analyze how historical texts contribute to the transmission of components of national identity to 3AS learners during FLE classes.

Key words: Historical text, identity formation, Algerian learner, FLE didactics, 3AS

¹ Hicham **Belmokhtar**, Université de Tissemsilt, belmokhtarhicham38000@gmail.com

Received: September 6, 2023 | Revised: October 30, 2023 | Accepted: November 24, 2023 |
Published: December 20, 2023

Introduction

Notre choix de travailler sur ce thème découle de notre expérience d'apprentissage du Français en tant que langue étrangère. Nous avons constaté que le manuel scolaire met en avant les valeurs de l'identité et de la culture algérienne, telles que l'islam et l'amazighité. Cette intégration de valeurs culturelles spécifiques à l'Algérie reflète l'importance accordée à la préservation et à la valorisation de la diversité culturelle du pays. Elle renforce le sentiment d'appartenance des apprenants à leur propre culture tout en leur offrant une ouverture sur le monde francophone.

Cette approche permet aux apprenants de développer une compréhension approfondie de leur identité tout en acquérant des compétences en français. Elle facilite l'intégration harmonieuse de leur héritage culturel dans leur parcours d'apprentissage de la langue :

« Cette langue deviendra notre nationalité, la bannière d'appartenance en nous protégeant des errements amers dans d'autres paysages linguistiques. Avant qu'elle ne se transforme en sujet grammatical, en phrases complètes et en discours signifiants et même bien au-delà de ses attributs de création linguistique, elle constitue la source des pulsions sourdes et secrètes qui alimentent notre pensée, déterminent nos gestes quotidiens, nos histoires particulières. » (Benarab, 2012 :144).

Cette étude se focalise sur le manuel scolaire de la classe de 3AS, où nous avons observé que le texte historique aborde principalement la question de l'identité nationale.

Nous avons formulé la problématique suivante : comment le texte historique enseigné en classe de Français langue étrangère de niveau 3 AS contribue-t-il à l'expression de l'identité nationale ?

Afin d'explorer cette question, nous formulons des hypothèses que nous examinerons tout au long de notre recherche :

- Les textes historiques enseignés en classe de Français langue étrangère de niveau 3AS traitent de l'histoire de l'Algérie.
- Ces textes abordent la culture spécifique de l'Algérie.
- Ils font également référence à la diversité linguistique présente en Algérie.

Le corpus de notre analyse comprend les textes historiques du manuel scolaire de Français de la 3AS.

1. La méthodologie

Notre étude se structure autour de trois éléments distincts. Tout d'abord, dans la première section dédiée aux éléments théoriques, nous examinons l'enseignement et l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie, en portant une attention particulière au cycle secondaire et à la classe de 3AS. Au cœur de cette analyse, nous mettons en évidence le rôle crucial joué par le manuel scolaire de Français, établissant des liens entre son contenu et la culture ainsi que les aspects identitaires spécifiques à l'Algérie. De plus, la didactique du texte est explorée en détail, mettant un accent particulier sur les caractéristiques du texte historique, du récit historique, et de l'écriture de l'histoire.

La deuxième section de notre étude se consacre à la description du corpus. À travers cette partie, nous offrons une présentation approfondie des textes historiques inclus dans le manuel scolaire de la 3AS, permettant ainsi de mieux comprendre la matière première sur laquelle repose notre recherche.

La troisième section de notre étude est dédiée à la collecte et à l'interprétation des données. Dans cette phase, nous avons réalisé une pré-enquête en utilisant un questionnaire adressé aux enseignants de la 3AS. L'objectif de cette enquête était d'évaluer la présence du texte historique ainsi que de l'identité algérienne au sein des séances d'enseignement du FLE. En outre, nous avons proposé une activité d'écriture aux apprenants sur le thème de l'Algérie, dans le but d'examiner l'influence du texte historique sur la construction de leur identité nationale. Les données recueillies à l'issue de ces deux étapes ont été soumises à une analyse et à une interprétation approfondie, enrichissant ainsi notre compréhension des interactions entre l'enseignement du FLE, le patrimoine culturel et l'identité nationale en Algérie.

2. L'identité au cœur de la didactique du texte historique

Le passé colonial de l'Algérie a entraîné l'introduction de la langue française dans le pays. Pendant cette période, le français était la langue dominante et officielle, tandis que l'arabe était considéré comme une langue étrangère. Même après l'indépendance, le français a conservé sa présence dans tous les domaines, aux côtés des langues maternelles telles que l'arabe et le berbère. Il est devenu la première langue étrangère du pays et a continué d'être utilisé dans le système éducatif algérien : « Un état de bilinguisme de fait sinon de droit a été institué dans le système éducatif et dans la société en général. » (Taleb Ibrahim, 1997 : 39)

Dans les années 1970, la politique d'arabisation a été mise en place et généralisée, ce qui a eu un impact sur l'enseignement en Algérie : « les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé » (Achouche, 1981 : 46) Avec la réforme du système éducatif dans les années 2000, l'enseignement du français langue étrangère a gagné en importance. Il est désormais intégré dès la 3ème année primaire, avec un volume horaire significatif, et est reconnu comme un moyen de transmettre des valeurs culturelles, des connaissances et de favoriser la communication interpersonnelle. Cette réforme vise à ouvrir l'école algérienne aux langues étrangères tout en préservant les composantes de l'identité nationale. Elle témoigne d'une volonté de modernisation et d'ouverture sur le monde.

Les réformes engagées dans le système scolaire algérien touchent non seulement les méthodes et les objectifs d'enseignement, mais également l'organisation des structures éducatives, la structure des programmes, le statut des enseignants, le volume horaire et les emplois du temps, ainsi que la qualité de l'enseignement du FLE. Le but est de mettre à jour les pratiques en accord avec les méthodes et approches actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues : « L'école algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde d'où notamment le choix de revaloriser l'enseignement apprentissage des langues étrangères. »¹

¹ Voir le référentiel des programmes, une publication de la commission nationale algérienne des programmes, 2005.

Au fil du temps, les méthodologies d'enseignement ont évolué. De la méthode traditionnelle axée sur la traduction et la grammaire, nous sommes passés à différentes autres méthodologies pour arriver à l'approche par compétence, qui est la méthode actuellement utilisée. Cette approche met l'accent sur les résultats d'apprentissage, quelle que soit la manière d'acquisition, et favorise l'apprentissage autonome des apprenants.

Ces dernières années, l'enseignement et l'apprentissage du français en Algérie ont connu une réforme méthodologique et une révision des programmes, en particulier au niveau du cycle secondaire. Le volume horaire de l'enseignement du français varie en fonction des filières, mais il est généralement de 4 à 5 heures par semaine pour les filières littéraires et de 3 heures par semaine pour les filières scientifiques.

Pendant leur parcours au secondaire, les élèves sont amenés à développer des compétences de lecture, de production écrite et orale, ainsi qu'à exploiter des documents pour en faire des résumés ou des synthèses : « L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues » (Dolz, Gagnon & Toulou, 2008 : 16) Le principal objectif est de former des apprenants autonomes en français, capables d'utiliser la langue dans leurs études supérieures, leur vie professionnelle et sociale.

L'enseignement du français au lycée en Algérie accorde une grande importance à l'approche communicative, qui vise à développer la compétence d'expression et d'échange de l'apprenant, afin de le rendre capable et confiant dans l'utilisation de la langue. En 3ème année secondaire, l'enseignement du FLE met en avant la communication, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, ainsi que la compréhension des intentions des locuteurs lors des échanges linguistiques : « Enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale, et privilégier le sens » (Cuq & Gruca, 2017 : 249)

Les réformes dans l'enseignement du FLE en Algérie visent à moderniser les méthodes et les programmes, à développer les compétences des apprenants et à favoriser leur autonomie linguistique. L'objectif est de former des utilisateurs compétents de la langue française, capables de communiquer dans différents contextes et situations.

Au niveau de la 3ème année secondaire, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie met l'accent sur le développement des compétences en lecture, compréhension et production écrite et orale. Les activités et les tâches proposées sont spécifiquement conçues pour aborder des sujets pertinents et concrets dans la vie quotidienne des apprenants. L'objectif principal est de permettre aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences linguistiques et de s'engager dans des échanges authentiques : « C'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant » (Hirtt, 2009 : 3)

En classe de 3ème année, les élèves ont différents buts à atteindre. Ils sont invités à rédiger des textes informatifs sur des événements importants du pays, à lire et comprendre des textes liés à l'histoire, à exprimer leurs opinions de manière appropriée, ainsi qu'à reformuler des éléments linguistiques pour expliquer des faits significatifs. Ces activités visent à améliorer les compétences des apprenants en écriture, en compréhension de texte et en analyse.

Pour favoriser l'engagement actif des apprenants, la classe de 3ème année secondaire met en pratique la pédagogie du projet : « Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement » (Rosen-Reinhardt, 2009 : 45) Des situations d'apprentissage sont proposées pour réaliser des projets individuels ou collectifs, mobilisant les compétences transversales

des apprenants. L'évaluation est intégrée tout au long de l'apprentissage, avec des évaluations diagnostiques, formatives et certificatives pour mesurer les progrès et les acquis des élèves.

Malgré les efforts du système éducatif, certains apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer correctement en français, ce qui peut être influencé par leur identité culturelle, l'arabisation de l'école et d'autres facteurs sociaux, culturels et linguistiques. Cependant, l'utilisation de textes historiques permet d'exposer les élèves à la réalité historique de l'Algérie et de renforcer leur compréhension de la relation entre leur contexte national et la France, notamment à travers l'histoire de la colonisation.

Le manuel scolaire est également une ressource qui permet à l'enseignant de diversifier ses approches pédagogiques et de répondre aux besoins spécifiques des apprenants : « Reste encore le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace. » (Gérard & Roegiers, 2009 : 5) Il offre une variété d'activités et d'exercices qui favorisent la pratique de la langue à l'écrit et à l'oral, la compréhension des textes, l'expression des idées, et le développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants.

Il convient de souligner l'importance de ne pas utiliser le manuel scolaire de manière rigide et dogmatique. Les enseignants ont la possibilité de l'adapter en fonction de leur contexte spécifique, des besoins et des intérêts des apprenants. Ils peuvent compléter le contenu du manuel avec des ressources supplémentaires telles que des articles de presse, des extraits de livres, des vidéos et des jeux interactifs, afin d'enrichir l'expérience d'apprentissage et de favoriser l'engagement des apprenants.

De plus, il est essentiel de noter que la sélection du manuel scolaire est une décision stratégique qui doit tenir compte de plusieurs critères importants. Parmi ces critères figure la pertinence des contenus, leur adéquation avec les objectifs d'apprentissage, la qualité pédagogique, la variété des activités proposées, ainsi que l'inclusion de perspectives culturelles et linguistiques diverses.

Le manuel scolaire de Français pour la 3AS en Algérie comprend des unités thématiques qui abordent des sujets variés, tels que la société, la culture, la science, la technologie et l'environnement. Chaque unité est structurée de manière à développer les compétences de lecture, de compréhension, de production écrite et orale des apprenants. Ce support pédagogique intègre également des évaluations, comprenant des exercices et des activités formatives et sommatives. Ces évaluations permettent aux enseignants de suivre les progrès des élèves, d'identifier les lacunes et les besoins spécifiques, et d'adapter leur enseignement en conséquence.

La mise à jour du support pédagogique de Français pour la 3AS en Algérie est une pratique régulière visant à intégrer les évolutions de la langue française, les méthodes d'enseignement et les besoins spécifiques des élèves. Des comités d'experts, composés d'enseignants et de spécialistes de l'éducation, sont chargés d'assurer la qualité et la pertinence du contenu de ce support, ainsi que sa conformité avec les programmes officiels:

« Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication. »¹

¹ Voir le document ministériel algérien de la commission nationale des programmes, 2006.

L'intégration de textes historiques dans l'enseignement du FLE en Algérie permet aux apprenants de se familiariser avec l'histoire du pays, de comprendre les événements marquants et de développer leur conscience citoyenne : « En effet, pour les historiens, si la mémoire constitue une source de construction de l'histoire, elle est-elle même alimentée par l'histoire » (Nora, 1984 : 21) Ces textes jouent un rôle dans la transmission des valeurs démocratiques, le renforcement de l'identité nationale et la promotion de l'engagement envers le pays. L'exploration des textes historiques offre également des occasions d'approfondir la maîtrise de la langue française et d'enrichir le vocabulaire lié à l'histoire et à la culture. Les apprenants peuvent ainsi développer leurs compétences en lecture, en compréhension et en analyse de texte, ainsi que leurs compétences en production écrite et orale lorsqu'ils sont encouragés à réagir et à exprimer leurs opinions sur les événements historiques. En outre, l'étude des textes historiques encourage la réflexion critique, la capacité à interpréter les faits historiques et à comprendre les différentes perspectives. Cette approche incite les apprenants à cultiver un esprit critique et à remettre en question les informations présentées, renforçant ainsi leurs capacités d'analyse et de discernement.

L'incorporation des textes historiques dans l'enseignement du Français langue étrangère (FLE) en Algérie offre un double avantage. D'une part, elle consolide l'apprentissage de la langue française et, d'autre part, elle permet de découvrir l'histoire et la culture du pays. Cette approche éducative joue un rôle essentiel dans la formation de citoyens conscients de leur identité nationale et engagés au sein de la société. Une description plus détaillée du corpus dans la prochaine section nous permettra d'appréhender cette réalité de manière plus précise.

3. Description du corpus textuel

Le deuxième volet de notre article sera dédié à une analyse des textes historiques intégrés dans le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire (3^{ème} AS) en Algérie. Nous porterons une attention particulière à leur contexte historique et à leur pertinence dans le programme d'enseignement. Notre objectif est de comprendre l'impact de ces textes sur la sensibilisation des apprenants à l'histoire nationale et à la culture du pays. En examinant leur contenu et leur influence potentielle, nous pourrions mieux appréhender leur rôle dans la formation des apprenants en tant que citoyen éclairé et engagé. Cette analyse nous permettra de fournir des aperçus pertinents sur l'importance de l'utilisation de textes historiques dans l'enseignement du FLE en Algérie et son impact sur la conscience identitaire et la participation citoyenne.

Le manuel d'enseignement du FLE publié en 2009 par l'Office National des Publications Scolaires, sous l'égide du Ministère de l'Éducation Nationale, est conçu comme un texte de la réforme pédagogique. Réalisé par trois auteurs, il cible le niveau « 3^{ème} AS ». La couverture arbore un fond bleu avec des touches d'orange, mettant en évidence l'intitulé « Français » en grande police, accompagné d'illustrations de personnalités historiques telles que Platon et Lalla Fatima N'soumer, ainsi qu'un slogan de la solidarité et une référence à la coupe du monde. Le verso présente le logo de l'office national des publications scolaires, le numéro de dépôt légal, le prix du livre et l'année d'impression. Il comprend 239 pages réparties en quatre projets avec des séquences. Les projets sont les suivants :

1. « Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information » : il aborde les textes et documents d'histoire à travers trois séquences.

2. « Organiser un débat puis en faire un compte-rendu » : il se concentre sur le débat d'idées et comprend deux séquences.
3. « Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire » : il porte sur l'argumentation pour susciter des réactions et comprend deux séquences.
4. « Rédiger une nouvelle fantastique » : il vise à exprimer l'imaginaire à travers trois séquences.

Le manuel regroupe une variété de textes, comprenant des textes littéraires, des textes historiques, des textes scientifiques, des articles de presse, des discours, des textes argumentatifs, des appels et des extraits de nouvelles fantastiques.

Pour faciliter notre étude méthodologique des textes historiques dans le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire, nous les résumons de manière claire et structurée. Notre objectif est d'analyser les aspects historiques liés à l'identité et à la culture dans les 8 textes du premier projet du manuel. Nous cherchons à comprendre comment ces éléments sont exprimés et l'impact éducatif de ces textes sur la conscience identitaire des apprenants :

- Texte (1) : Dans le livre intitulé "La conquête coloniale et la Résistance" de Mahfoud Keddache, publié en 1988, l'auteur examine la colonisation française en Algérie et son impact sur la présence croissante de la population européenne. Le texte présente les événements de manière chronologique, en commençant par l'arrivée des Européens dans les grandes villes en 1840, suivie de diverses vagues d'immigration jusqu'en 1847. Durant cette période, la naturalisation a renforcé la supériorité numérique des Français par rapport aux indigènes. L'auteur souligne également l'attribution de terres aux Alsaciens après 1870, qui a contribué à accroître la présence française par rapport aux populations indigènes. Pour décrire ces actions, l'auteur utilise le passé simple, des adjectifs et adverbess pour clarifier ses idées : « Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine. » (Le manuel de 3AS, 2009 : 16)

- Texte (2) : Dans un autre ouvrage, intitulé "Histoire du nationalisme algérien" (1981), Mahfoud Keddache aborde la population urbaine en Algérie dans les années 1920. L'auteur s'appuie sur des statistiques pour décrire la population des villes pendant la période coloniale. Il souligne que malgré une augmentation des musulmans en 1921 due à la guerre, leur nombre restait inférieur à celui des Européens. Toutefois, la présence des autochtones était perçue comme une menace, car les Européens craignaient l'achat de terres par ces derniers. Grâce à la naturalisation, la population européenne a augmenté de 4,87% par rapport à la population musulmane, tandis que les autochtones restaient principalement installés dans leurs villages. L'auteur adopte une approche objective, fournissant des explications et des références, sans utiliser de modalisateurs. L'imparfait est le temps dominant dans ce texte : « Les Indigènes restaient cantonnés dans leur bled, les villes n'étaient pas encore envahies. » (Le manuel de 3AS, 2009 : 18)

- Texte (3) : Le poème oral rapporté par M. Benbrahim dans "Femmes du Maghreb" est un chant populaire kabyle dédié à Lalla Fatima Nsoumer, figure de la résistance contre la colonisation française dans les années 1850. Le texte décrit le jour de l'Aïd, où l'Algérie a été envahie par les Français, principalement en Kabylie. Utilisant des indicateurs temporels tels que l'Aïd et des métaphores, le chant dépeint les événements de l'époque coloniale : « A Icherriden, eut lieu l'empoignade. Cavaliers et fantassins mêlés, Dans un nuage de poussière, Qui s'élevait haut dans les cieux. » (Le manuel de 3AS, 2009 : 22)

- Texte (4) : Dans son ouvrage "Delphine pour mémoire" (1987), Didier Daeninckx partage des souvenirs d'enfance dénonçant la violence et le comportement barbare des militaires français envers les étrangers. Il critique également la guerre et le silence officiel

entourant les crimes du système colonial. À travers des anecdotes, il évoque un incident où un citoyen algérien a été humilié par la police française, ainsi que l'assassinat de deux jeunes Italiens. Le texte met en lumière la diversité de la population française et souligne le caractère cosmopolite d'Aubervilliers, une ville marquée par l'immigration : « A Charonne , le 8 février 1962, la police du préfet Papon (...) a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard. » (Le manuel de 3AS, 2009 : 26)

- Texte (5) : "L'Algérie en marche" (1983) relate de manière narrative et argumentative la répression sanglante du 8 mai 1945 dans le Nord constantinois. Les forces françaises ont violemment réprimé les manifestations pacifiques en Algérie, démontrant la brutalité du colonialisme français. Les manifestations ont dégénéré en émeutes, causant la mort de milliers de personnes et la destruction de villages et de quartiers : « A Chevreuil, les légionnaires du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. » (Le manuel de 3AS, 2009 : 29)

- Texte (6) : Le récit historique présenté par Mahfoud Keddache en 1976 témoigne du déclenchement de la révolution à Khenchela. À la suite d'une réunion à Batna, les participants fixent le "jour J" pour la révolution algérienne à la nuit du 31 octobre au 1er novembre : « Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges. » (Le manuel de 3AS, 2009 : 31)

- Texte (7) : Dans "La conquête coloniale et la résistance" (1988) de Mahfoud Keddache, l'auteur dénonce les véritables causes de la guerre de libération nationale en Algérie et expose les exactions commises par les Français. En s'appuyant sur des témoignages d'officiers, il met en évidence la brutalité de la colonisation française, comme le suggère le titre "Une guerre sans merci" : « En 1884, Cavaignac brûla des fagots devant une grotte où s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéahs. » » (Le manuel de 3AS, 2009 : 40)

- Texte (8) : "L'Algérie en marche" (1985) de M. Yousfi relate l'évasion de Ben Bella et Mahsas de la prison de Blida. L'auteur décrit les détails de cette audacieuse évasion, suscitant des émotions intenses. Le passé simple et un champ lexical lié à l'évasion sont utilisés pour narrer cette histoire captivante : « Après le premier obstacle, Ben Bella reprit son souffle, puis fixa le repère et lança la corde qui retomba mollement dans l'anfractuosité du créneau. » (Le manuel de 3AS, 2009 : 39)

Les textes historiques présents dans le manuel scolaire abordent l'histoire de l'Algérie et sont rédigés par des auteurs algériens et français. Ils offrent aux enseignants la possibilité de les intégrer dans différentes activités pédagogiques visant à développer les compétences linguistiques des apprenants, à transmettre des valeurs historiques et à renforcer leur identité en leur donnant une connaissance de l'histoire de leur pays. Dans la partie suivante de notre étude, nous vérifierons l'impact de ces textes et leur contribution à l'apprentissage des apprenants.

4. Investigation : Présentation des démarches et des résultats

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé deux méthodes pour examiner notre travail. Tout d'abord, nous avons distribué des questionnaires à des enseignants de Français dans différents lycées des wilayas de Tissemsilt et de Tlemcen. Les questionnaires ont été remplis par 8 enseignants, sur les 11 à qui ils ont été distribués. Les questionnaires étaient composés de 17 questions, principalement ouvertes, pour permettre aux enseignants de

commenter et de justifier leurs réponses, offrant ainsi des suggestions et des propositions enrichissantes pour notre recherche. Ensuite, nous avons assisté à une séance de production écrite dans une classe de terminale d'un lycée à Tissemsilt. Nous avons analysé les copies des apprenants afin de recueillir des données supplémentaires pour notre étude. Nous procéderons à l'interprétation des résultats obtenus à partir de ces deux approches méthodologiques afin de vérifier notre question de recherche.

4.1. Questionnaire

Dans le cadre de notre recherche, nous avons posé une question aux enseignants concernant leur rôle dans la classe, en particulier dans une classe de terminale. Les réponses obtenues sont les suivantes :

- Enseignant 1 : Guider et orienter dans toutes les activités proposées en classe.
- Enseignant 2 : Guider l'action des élèves, les aider à exprimer leurs idées et à exploiter leurs conceptions. Faciliter les discussions, organiser des débats et encourager l'esprit critique.
- Enseignant 3 : Accompagner, orienter et motiver les apprenants.
- Enseignant 4 : Jouer un rôle d'animateur.
- Enseignant 5 : Être l'enseignant détenteur du savoir.
- Enseignant 6 : Agir en tant qu'animateur pour laisser une certaine liberté aux apprenants.
- Enseignant 7 : Animer et guider les apprenants tout au long de leur parcours.
- Enseignant 8 : Transmettre le savoir et animer la classe.

Ces réponses soulignent que le rôle de l'enseignant dans la classe de terminale est celui d'un guide, d'un accompagnateur et d'un animateur. L'enseignant cherche à orienter les apprenants, à favoriser leur participation active et à transmettre les connaissances nécessaires. Cette approche met en valeur l'importance de l'interaction entre l'enseignant et les élèves, ainsi que la promotion de l'autonomie et de la réflexion critique.

Dans notre enquête, nous avons interrogé les enseignants sur l'intérêt de leurs apprenants pour la langue française. Les réponses obtenues sont les suivantes :

- Oui : 3 enseignants (37,5 %)
- Non : 5 enseignants (62,5 %)

Ces résultats indiquent que selon la perception des enseignants, une majorité de leurs apprenants (62,5 %) ne manifestent pas d'intérêt pour la langue française. Un nombre significatif d'enseignants (37,5 %) constatent un certain niveau d'intérêt de la part de leurs apprenants pour la langue. Il est important de noter que ces résultats sont basés sur la perception des enseignants et peuvent varier en fonction des contextes spécifiques de chaque classe. Cela souligne l'importance de mettre en place des stratégies pédagogiques motivantes et adaptées pour susciter l'intérêt des apprenants et favoriser leur engagement dans l'apprentissage de la langue française.

Dans notre enquête, nous avons demandé aux enseignants s'ils estimaient que le programme de la classe de terminale (3AS) contribuait au développement intellectuel des apprenants. Voici les résultats obtenus :

- Oui : 3 enseignants (37,5 %)
- Non : 5 enseignants (62,5 %)

Selon la majorité des enseignants interrogés (62,5 %), le programme de la classe de terminale ne contribue pas au développement intellectuel des apprenants. Ils estiment que la difficulté du programme peut être un obstacle à la transmission des connaissances et au développement des compétences intellectuelles. En revanche, un nombre significatif d'enseignants (37,5 %) pensent que ce programme a effectivement contribué au développement intellectuel des élèves. Cette observation souligne l'importance de l'évaluation et de l'ajustement régulier des programmes scolaires afin de promouvoir un développement intellectuel optimal chez les apprenants. Selon tous les enseignants interrogés, l'approche par compétences est considérée comme l'approche d'enseignement des langues la plus efficace dans une classe de terminale.

En ce qui concerne la question de savoir si le programme de la classe de terminale (3ème AS) favorise le développement de l'autonomie chez les apprenants, les réponses sont partagées de manière équilibrée :

- Oui : 4 enseignants (50 %)
- Non : 4 enseignants (50 %)

Les enseignants qui soutiennent que le programme favorise le développement de l'autonomie chez les élèves (50 %) soulignent qu'il encourage les élèves à réaliser des activités du manuel et des devoirs en classe, parfois en dehors de la classe. Les élèves sont encouragés à s'auto-corriger et à effectuer des recherches supplémentaires à la maison, ce qui les habitue à travailler de manière indépendante et à acquérir une réelle autonomie. À la fin de chaque séquence, les élèves s'évaluent eux-mêmes pour vérifier leur niveau de compréhension des connaissances et leur progression. De plus, la réalisation de projets aide les élèves à développer leur autonomie.

Les autres enseignants expriment une opinion différente, affirmant que le programme ne favorise pas suffisamment la créativité, car les textes proposés aux élèves ne sont pas inspirés de leur vie quotidienne. Ils estiment également que le programme est trop difficile et ne correspond pas au niveau des élèves, qui est relativement faible, ce qui les empêche de le suivre correctement. De plus, selon ces enseignants, le travail collectif prédomine sur le travail individuel en classe.

Selon les données collectées, il ressort que la majorité des enseignants (62,5 %) utilisent d'autres ressources en plus du manuel scolaire pour leur enseignement de la langue. Parmi ces enseignants, 3 d'entre eux (60 %) intègrent fréquemment ces ressources supplémentaires, tandis que 2 enseignants (40 %) le font de manière occasionnelle. Ces enseignants considèrent que les textes présents dans le manuel ne sont pas suffisants pour captiver l'attention et susciter la curiosité des élèves. Par conséquent, ils estiment qu'il est important de diversifier les supports afin d'enrichir les cours et d'améliorer la réussite des apprenants.

Toutefois, il est important de relever qu'un nombre minoritaire d'enseignants (37,5 %) se limitent à l'application stricte du contenu du manuel scolaire, sans recourir à d'autres ressources.

L'utilisation d'autres supports pédagogiques peut offrir divers avantages, tels que l'élargissement des connaissances des élèves, la stimulation de leur intérêt pour la langue, et la promotion de leur engagement actif dans le processus d'apprentissage. Les enseignants qui intègrent ces ressources supplémentaires témoignent ainsi d'une approche pédagogique plus variée et adaptée aux besoins des apprenants.

Il ressort des réponses obtenues que 75% des enseignants estiment que le programme de la 3ème année secondaire, en particulier le premier projet, n'a pas favorisé le

développement du sens des responsabilités sociales chez les apprenants. Néanmoins, 25% des enseignants pensent que le programme a joué un rôle dans cette dimension.

Certains enseignants soulignent que le programme est difficile et se concentre principalement sur la lecture et la compréhension de messages écrits ou oraux. Ils estiment que cela limite la possibilité de développer le sens des responsabilités sociales chez les apprenants. En contrepartie, d'autres enseignants considèrent que l'étude de textes historiques permet aux apprenants de mieux comprendre les réalités sociales et politiques qui les entourent, et les pousse à agir pour favoriser des changements positifs dans la société. Ils voient cela comme une responsabilité qui dépasse l'individu et vise le bien collectif. Ils soulignent également que l'enseignement en général vise à former des apprenants responsables au sein de la société.

Concernant les contenus textuels du manuel de la 3^{ème} année secondaire, en particulier du premier projet, 75% des enseignants estiment qu'ils contribuent au développement du civisme chez les apprenants. Ils considèrent que tout enseignement vise à former des apprenants responsables et citoyens, et que ces contenus peuvent jouer un rôle dans cet objectif. D'autre part, 25% des enseignants ne voient pas ces contenus comme favorisant spécifiquement le développement de la citoyenneté chez leurs élèves.

Selon les réponses fournies, il ressort que la majorité des enseignants (62,5 %) estime que les textes et les contenus textuels du manuel de 3^{ème} année secondaire ont la capacité de transformer l'apprenant en un produit de socialisation, favorisant ainsi son intégration dans la société algérienne et la vie sociale. Par contre, une minorité d'enseignants (37,5 %) ne voit pas ces contenus comme ayant une influence significative sur la socialisation des apprenants.

Tous les enseignants interrogés (100 %) confirment que le manuel de la 3^{ème} année secondaire aborde la compétence culturelle. Les éléments tels que les noms de personnes, les noms de lieux et de rues, les traditions et la diversité linguistique du pays (arabe et amazigh) sont inclus dans le manuel scolaire, mettant ainsi en évidence la culture du pays. En enseignant ces éléments, la compétence culturelle est également abordée.

En ce qui concerne la question de savoir si le manuel de la 3^{ème} année secondaire privilégie un type de culture spécifique, les réponses indiquent que la culture d'origine de l'apprenant est privilégiée selon la majorité des enseignants (87,5 %). Un seul enseignant (12,5 %) mentionne la présence d'une culture étrangère dans le manuel. Ces résultats suggèrent que le manuel aborde différentes cultures, mais accorde une importance plus significative à la culture algérienne.

Les enseignants, d'après leurs réponses, considèrent clairement que le texte historique joue un rôle essentiel pour aider l'apprenant à développer une compétence culturelle, et cela concerne l'ensemble des participants (100%). Ils estiment que le texte historique traite de l'histoire et de la culture d'une société, ce qui contribue à construire cette compétence culturelle chez l'apprenant.

Quant au but d'enseigner la langue française aux élèves de 3^{ème} année secondaire à travers le texte historique, les enseignants ont fourni diverses réponses. Certains estiment que cela permet aux apprenants de découvrir l'histoire d'une manière différente, avec des auteurs français et algériens. D'autres soulignent qu'il s'agit d'enseigner à la fois la langue et la citoyenneté, de faire aimer l'histoire du pays, de transmettre les valeurs historiques et parfois culturelles, et d'inculquer le patriotisme d'une manière différente. L'utilisation du texte historique vise également à acquérir une culture historique et à développer chez l'apprenant un esprit d'appartenance, nécessaire au développement de sa citoyenneté.

En ce qui concerne l'utilisation de supports traitant de l'histoire nationale ou de l'histoire universelle, tous les enseignants interrogés privilégient l'utilisation de supports traitant de l'histoire nationale (100%) lors de leurs séances d'enseignement/apprentissage de la langue française.

L'efficacité de l'intégration de textes historiques dans le manuel scolaire pour atteindre les objectifs du programme, y compris sur le plan linguistique, est évaluée par les enseignants. La majorité des enseignants (87,5%) considèrent que c'est un moyen efficace. Ils soulignent les activités proposées dans le manuel, telles que l'utilisation du présent historique, des indices chronologiques, des connecteurs et de la nominalisation spécifiques au texte historique, qui contribuent à enrichir le vocabulaire et les compétences linguistiques de l'apprenant. Cependant, un enseignant (12,5%) estime que le programme et les supports choisis peuvent être difficiles pour les apprenants de niveaux plus faibles, et que ces supports ne conviennent pas à tous les apprenants.

D'après les enseignants interrogés, une grande majorité des apprenants (75%) montrent leur algérianité en classe. Cela se manifeste principalement à travers leur réaction au texte historique, qui joue un rôle crucial dans la construction de leur identité et le développement de leur sentiment d'appartenance à l'Algérie. Les apprenants réagissent vivement aux événements historiques, notamment ceux liés à la guerre d'Algérie et à l'agressivité de l'armée française, en défendant avec passion les valeurs, coutumes et traditions algériennes. Ils expriment leur fierté d'être Algériens et affichent leur détermination à préserver leur culture et leur patrimoine. Certains enseignants (25%) estiment que l'algérianité des apprenants ne se manifeste pas en classe. Ils attribuent cela à un manque de motivation, à une difficulté à s'exprimer en français et à une absence de réactions de leur part.

L'impact du texte historique sur le comportement des apprenants en classe de terminale se traduit par l'apparition de leur personnalité en fonction des activités et des sujets abordés. Le texte historique met en évidence leur identité en établissant des liens pertinents avec leur vie quotidienne et en favorisant le développement de leur citoyenneté. Cette influence se reflète dans des traits tels que la responsabilité, la participation active, l'orientation vers la justice, le respect des lois, l'honnêteté et la responsabilité sociale, qui caractérisent un "bon citoyen" : « L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien ».¹ Les enseignants soulignent également que l'implication des apprenants est essentielle pour susciter leur participation et permettre à un maximum d'apprenants de s'exprimer en classe.

4.2. Expérimentation

Nous avons mené une expérimentation sur le terrain dans un lycée de la région de Tissemsilt en Algérie, en collaboration avec une enseignante de Français. Au cours de cette étude, nous avons assisté à une séance de production écrite dans une classe de terminale 3AS spécialisée en sciences expérimentales. Nous avons travaillé avec 24 élèves présents, en utilisant un texte historique intégré dans le premier projet, portant sur les événements du 17 octobre 1961 en Algérie.

¹ Voir le texte de loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008, Chapitre1, art 02.

L'objectif de cette séquence était de produire un texte informatif sur un fait historique de manière objective. Les apprenants devaient lire et comprendre le texte, identifier les procédés d'objectivation du discours historique, ainsi que reconnaître les indicateurs temporels et utiliser le présent historique.

L'extrait sélectionné était un texte de l'écrivaine Charlotte Nordmann, paru le 17 octobre 2004. Il traitait des événements (manifestations et massacres) survenus le 17 octobre 1961 en Algérie pendant la période coloniale française. Il s'agissait d'un texte narratif de genre historique, dans lequel l'auteure utilisait plusieurs indicateurs spatio-temporels tels que :

1. "le 20 mai 1961", "à partir de septembre 1961", "le 5 octobre", "au matin du 17 octobre",
2. "à Paris et en banlieue", "des hôtels", "la Seine", "aux portes de Paris, à la sortie des métros et dans les couloirs de la station Concorde".

Dans ce texte, il n'y avait pas de marque indiquant la présence de l'auteur. Le temps verbal dominant était le présent historique, utilisé pour actualiser l'événement. La visée communicative du texte était de raconter pour informer sur un fait historique.

Au cours de cette expérimentation sur le terrain, les apprenants de terminale 3AS spécialisée en sciences expérimentales ont reçu des consignes spécifiques leur demandant de rédiger en quelques lignes un texte relatant les événements marquants des manifestations du 8 mai 1945 en Algérie, qui réclamaient l'indépendance. Les apprenants étaient encouragés à exprimer leurs opinions et à partager leurs connaissances sur cet épisode historique important.

Les élèves ont commencé à rédiger leur production en utilisant les phrases suggérées par l'enseignante et les connaissances acquises précédemment. Il est encourageant de constater que l'enseignante a fourni un cadre structuré, leur proposant des phrases et les guidant dans leur rédaction. Cette approche peut être bénéfique pour ceux qui sont en train d'apprendre à rédiger un texte historique pour la première fois.

Après 40 minutes de cours, la séance s'est terminée et l'enseignante a commencé à collecter les copies. Nous n'avons pas pu emporter les copies avec nous, car les apprenants avaient une autre séance d'autocorrection. Deux semaines plus tard, nous avons demandé les copies de production écrite à l'enseignante, mais nous n'avons pu récupérer que 17 copies disponibles.

4.3 Analyse des productions écrites

En collectant les copies des élèves, nous avons entamé notre analyse. Notre première étape consistait à lire attentivement chaque copie individuellement, en tenant compte des erreurs récurrentes, des particularités rédactionnelles et notamment de l'utilisation des termes du jargon historique.

Lors de notre analyse, nous avons été confrontés à l'écriture de certains élèves qui était incompréhensible. Cependant, après avoir examiné l'ensemble des textes dans leur globalité, nous avons remarqué que tous les élèves ont respecté la consigne en rédigeant un texte historique portant sur les événements du 8 mai 1945.

Les erreurs orthographiques que nous avons relevées témoignent du besoin d'une attention accrue à l'orthographe lors de l'enseignement de la rédaction. Il est important de fournir aux apprenants des activités et des exercices spécifiques pour renforcer leurs

compétences en orthographe et les aider à améliorer la qualité de leur écriture. En leur offrant des occasions de pratiquer régulièrement l'orthographe, nous pouvons contribuer à développer leur aisance en écriture et à favoriser une meilleure maîtrise de la langue française. Exemples d'erreurs d'orthographe :

- "Dans ce jour la" au lieu de "Dans ce jour-là"
- "Le police" au lieu de "La police"
- "Des grands manifestation" au lieu de "Des grandes manifestations"

En ce qui concerne les erreurs grammaticales, il est encourageant de constater que la plupart des apprenants ont fait moins d'erreurs par rapport à l'orthographe. Cela indique une meilleure maîtrise des structures grammaticales nécessaires à la rédaction d'un texte historique. Voici quelques exemples d'erreurs grammaticales :

- "Elle finirs" au lieu de "Elle finit"
- "Ces manifestations est passe" au lieu de "Ces manifestations sont passées"
- "L'armée française sont tuées plusieurs manifestants" au lieu de "L'armée française a tué plusieurs manifestants"

Nous avons remarqué le phénomène de l'interférence, où la plupart des apprenants pensent en langue maternelle et écrivent en langue française et parfois, ils ont traduit littéralement les mots vers le français, par exemple : « la guerre entre les français et les manifestations algériens et elle finir avec des grandes pertes près de 45000 morts », « soudain un algérien lève le drapeau algérien et lorsque un policier voit ça il tire à ce algérien et tous les citoyens importés le drapeau », « des grandes manifestations ont été organisées en Algérie pour demander l'indépendance et pour gagner la liberté parce que le verre de passion est plein et pour lever la voix d'Algérie ». Pour ce qui est du vocabulaire et sur lequel s'articule notre travail de recherche, nous avons veillé à extraire tous les mots historiques qui ont une relation avec le thème des événements du 8 mai, et qui ont été utilisés par les élèves dans leurs productions écrites.

Les apprenants utilisent un vocabulaire spécifique et exclusivement historique en relation avec le thème de la rédaction, comme en témoignent les points ci-dessous :

1. Le champ lexical de la colonisation française : Les élèves font référence à l'Algérie colonisée en 1830 par le colonisateur français, évoquent les colonisateurs, Charles de Gaulle, l'armée française, les forces de police, les ennemis et un soldat français qui commence à tirer du feu, ainsi que l'empire français et la Deuxième Guerre mondiale. Il est remarquable que les élèves ont été fortement marqués par les événements de la guerre d'Algérie, en utilisant des termes qui décrivent la France comme l'ennemi du peuple algérien. La plupart d'entre eux commencent leur production en soulignant que l'Algérie a été colonisée par les Français en 1830, démontrant ainsi l'importance de cette date dans leur esprit.

2. Le champ lexical de la résistance et des conséquences de la guerre d'Algérie : Les élèves font référence aux massacres de Sétif, Guelma et Kharata, et évoquent le nombre de 45 000 morts, les manifestations du 8 mai 1945, ainsi que les victimes, les sangs, les martyrs algériens et les milliers de blessés, mettant en lumière l'image négative et les violences perpétrées par le colonisateur.

3. Le champ lexical de l'indépendance : Les élèves abordent des termes tels que la victoire, le drapeau algérien, la liberté, le PPA (Parti du Peuple Algérien) et la guerre de

libération nationale. Ils considèrent l'indépendance comme le résultat final de plusieurs années de lutte armée contre le colonisateur.

Au cours de notre analyse, nous avons remarqué qu'un apprenant, dans une seule copie, a rédigé une production écrite qui ne respectait ni la consigne ni le thème donné. Il a plutôt abordé un événement différent de l'histoire de l'Algérie, à savoir le 1er novembre 1945, qui fait partie de la deuxième séquence du premier projet du manuel scolaire. Nous avons donc déduit qu'il s'en est inspiré pour sa rédaction, traitant ainsi un autre sujet historique.

D'après l'analyse des productions écrites des apprenants et des données recueillies du questionnaire, le manuel et/ou le programme du premier projet présentent principalement des éléments et des images d'origine algérienne. Dans la classe de 3ème AS, l'enseignant joue le rôle de guide et d'animateur, orientant l'apprenant et lui transmettant des connaissances à travers les textes historiques présents dans le premier projet du manuel scolaire. L'approche la plus fréquemment utilisée dans cette classe est l'approche par compétence, qui semble être la plus efficace selon les enseignants : « L'élève, selon l'APC, est invité non pas à acquérir des connaissances (...) mais bien à développer des compétences attendues. » (Boutin, 2004 : 31-32)

Dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) à ce niveau, l'objectif est de former un apprenant autonome, capable de travailler seul en dehors des cours tout en favorisant son intégration sociale en l'amenant à collaborer au sein d'un groupe lors de la réalisation de projets pédagogiques. Cela vise à l'habituer à s'intégrer dans la société. Le texte historique du premier projet du manuel scolaire de la 3ème AS permet de développer la compétence culturelle et linguistique : « construisent un savoir et qui cherchent à susciter un certain type de comportement de la part de l'apprenant et de l'enseignant quant à l'apprentissage du FLE et à l'usage de la langue dans le contexte du travail. » (Sokolovska, 2021 : 11) Il accorde une attention particulière à la culture d'origine de l'apprenant (la culture algérienne), comme le souligne Zarate : « La valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux » (Zarate, 2004 :18)

Ainsi, la culture maternelle (algérienne) abordée dans le manuel de FLE contribue à la construction de l'identité nationale de l'apprenant, tout en favorisant l'acquisition de la langue française en enrichissant son vocabulaire grâce à l'enseignement des marqueurs linguistiques spécifiques au texte historique, tels que le présent historique, les indices de lieu et de temps et la nominalisation. Cette observation est confirmée par les productions écrites des apprenants, qui sont capables d'adapter leur vocabulaire au contexte lors de la réalisation de ces travaux, démontrant ainsi leur bonne connaissance de l'histoire de leur pays et leur identification à leur identité culturelle.

En conséquence, le texte historique, avec ses caractéristiques distinctives, contribue à véhiculer l'identité nationale des apprenants.

Conclusion

Notre travail d'investigation nous a permis de confirmer nos hypothèses initiales en analysant les textes historiques du manuel scolaire, en menant une expérimentation sur le terrain et en examinant les productions écrites des apprenants. Les résultats obtenus ont confirmé que l'utilisation de textes historiques dans l'enseignement du FLE en Algérie a un impact positif sur le développement des compétences linguistiques et culturelles des apprenants, ainsi que sur leur intérêt pour l'histoire et la culture de leur pays. Ces découvertes sont prometteuses pour améliorer les méthodes pédagogiques dans

l'enseignement du FLE et favoriser une meilleure compréhension de l'identité nationale et des enjeux historiques de l'Algérie.

Le rôle essentiel du texte historique dans la transmission des éléments constitutifs de l'identité nationale en classe de FLE est mis en évidence. Les textes sélectionnés, portant sur l'histoire de l'Algérie et en particulier sur la colonisation française, offrent aux apprenants une opportunité de développer leurs compétences communicatives, linguistiques et culturelles. En étant confrontés à leur propre histoire et culture, les apprenants renforcent leur conscience historique et leur attachement à leur pays. Ces textes historiques deviennent ainsi un moyen puissant pour favoriser l'implication et l'engagement des apprenants envers leur identité nationale et culturelle.

Les résultats de notre étude offrent de nouvelles perspectives pour enrichir l'enseignement du FLE en mettant l'accent sur la valorisation de l'histoire et de la culture nationales, renforçant ainsi l'identité et le sentiment d'appartenance des apprenants à leur pays. Ces conclusions fournissent des bases pour des recherches futures dans ce domaine, ouvrant la voie à des approches pédagogiques plus ciblées et efficaces pour intégrer l'identité nationale dans l'apprentissage du Français langue étrangère en Algérie.

Références bibliographiques

- Achouche, M., 1981, « La situation sociolinguistique en Algérie », *Langues et Migrations*, 1.1, p. 39-49.
- Benarab, A., 2012, « Migration : langue, identité et pouvoir », *Pensée plurielle*, 29, p.143-148.
- Boutin, G., 2004, « L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 81, p. 25-41.
- Cuq, J., & Gruca, I., 2017, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble
- Dolz, J., Gagnon, R., & Toulou, S., 2008, *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Genève, Université de Genève FPSE.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X., 2009, *Des manuels scolaires pour apprendre*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Hirtt, N., 2009, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, 39, p. 1-34.
- Nora, P., 1984, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard.
- Rosen-Reinhardt, E., 2009, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, CLE international.
- Sokolovska, Z., 2021, « Continuité historique des conceptions didactiques en cours de FLE. Le cas de l'enseignement commercial en Suisse germanophone au début du XX^e siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 66.67, p.1-12.
- Taleb-Ibrahimi, K., 1997, *Les algériens et leurs langues*. Alger, El Hikma.
- Zarate, G., 2004, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

Hicham **BELMOKHTAR** est docteur en sciences des textes littéraires et Maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur au Département des Langues Étrangères de la Faculté des Lettres et des Langues à l'Université de Tissemsilt-Algérie. Ses recherches et publications sont principalement axées sur le domaine de l'analyse du discours, en mettant l'accent sur la contextualisation, la formation discursive et les phénomènes psycho-énonciatifs.

ÉVALUER À DISTANCE EN TEMPS DE PANDÉMIE : DÉFIS ET STRATÉGIES DE RÉSILIENCE À L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE¹

Résumé : Cet article revient sur les différentes mutations qu'ont subies les pratiques évaluatives occasionnées par le contexte de la pandémie dans l'enseignement supérieur en Algérie, particulièrement dans le cadre de cours en ligne. Au travers d'un retour d'expérience, nous nous interrogeons ici sur cette période de tâtonnements en matière d'évaluation. Par le biais d'une analyse qualitative, nous décrivons notre approche pour l'évaluation à distance en contrôle continu de la matière « *Objet et méthode en didactique* », une matière destinée aux étudiants de première année de Master à l'université de Khenchela. D'autre part, nous avons également entrepris des entretiens avec quatre enseignants de département de français. L'objectif de ces entretiens était de recueillir des informations essentielles sur leurs besoins concernant l'évaluation à distance. Cette démarche qualitative nous a permis d'obtenir des points de vue éclairés et des retours d'expérience directement issus des acteurs pédagogiques impliqués.

Mots-clés : évaluation, distance, résilience, supérieur, Algérie, FLE.

REMOTE EVALUATION IN TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES AND STRATEGIES OF RESILIENCE IN THE ALGERIAN UNIVERSITY

Abstract: This article looks back at the various changes in evaluation practices brought about by the pandemic in higher education in Algeria, particularly in the context of online courses. Through feedback, we examine this period of trial and error in terms of evaluation. Through a qualitative analysis, we describe our approach to distance assessment in continuous assessment of the subject 'Object and method in didactics', a subject intended for first-year Masters students at the University of Khenchela. We also conducted interviews with four teachers in the French department. The aim of these interviews was to gather essential information about their needs with regard to distance assessment. This qualitative approach enabled us to obtain informed views and feedback directly from the teaching staff involved.

Keywords : evaluation, distance, resilience, superior, Algeria, LFE.

Introduction

La pandémie Covid-19 a sévi partout et a pris de l'ampleur dans le monde entier, ce qui a mis tous les systèmes éducatifs et universitaires à rude épreuve. En effet, de nouvelles mesures sans précédent ont été recommandées et installées par les autorités afin d'assurer la

¹ Souad **Benabbes**, Université d'Oum El Bouaghi, souadbenabbes@yahoo.fr

Dalel **Araïche**, Université de Khenchel, dalel_araïche@yahoo.fr

Received: August 15, 2023 | Revised: November 15, 2023 | Accepted: December 8, 2023 | Published: December 20, 2023

continuité pédagogique. Bien que l'expérience ait été inédite pour certains pays comme l'Algérie, tout le monde s'entend pour confirmer que l'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur offre de nombreux avantages, tels que l'accès à une multitude de ressources éducatives en ligne, la possibilité de collaborer avec des étudiants et des enseignants du monde entier, la flexibilité dans les horaires et les lieux d'apprentissage, ainsi que la personnalisation de l'apprentissage en fonction des besoins individuels des étudiants.

L'université algérienne a également affronté cette crise sanitaire qui a déclenché une transformation des pratiques pédagogiques en adoptant le concept d'enseignement hybride, combinant des cours en présentiel et à distance. Cependant, malgré les efforts considérables entrepris pour renforcer les capacités techniques et numériques de toutes les institutions universitaires, celles-ci peinent toujours à intégrer pleinement une véritable approche pédagogique numérique. Les enseignants se sont retrouvés dans une situation d'enseignement à distance imposée, sans une préparation adéquate au préalable. Comme l'a souligné l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 (PME : 2020) :

Les fermetures d'écoles dues à la crise du COVID-19 ont été soudaines. Peu d'attention a été accordée à la formation adéquate des enseignants sur la manière de garantir la poursuite de l'apprentissage ou sur la manière d'élaborer des programmes d'enseignement à distance pertinents et de qualité. Les enseignants, dont les compétences en matière de technologie numérique varient, doivent maintenant s'adapter aux nouvelles plateformes d'apprentissage et élaborer de nouvelles stratégies pour faire participer les enfants, tout en maintenant des normes élevées d'enseignement et d'apprentissage. Pour relever ces défis, les gouvernements et les autres parties prenantes doivent agir rapidement pour s'assurer que les enseignants reçoivent la formation nécessaire. (p. 2).

Toutefois, les ateliers de formation insuffisamment conçus pour fournir aux enseignants les compétences nécessaires dans le domaine des TIC ont été identifiés comme une raison possible pour laquelle les enseignants n'intègrent pas les technologies dans leur enseignement (Chukwunonso & Oguike, 2013 ; Wentworth et al., 2009). Cette raison a été confirmée par une étude de Baran (2016) indiquant que les ateliers axés sur le renforcement des compétences en TIC semblent être déconnectés des contextes d'enseignement authentiques des enseignants. Les résultats d'une étude menée par Mercader et Gairín (2020) ont montré que les obstacles les plus répandus sont d'ordre professionnel, et que les obstacles ont été massivement enregistrés dans les domaines des arts et des sciences humaines. Certes, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement supérieur progresse, mais pas suffisamment. Il convient de soutenir les enseignants universitaires ayant des besoins spécifiques en formation numérique pour faire face à ces différents obstacles.

Dans ce contexte particulier, on peut s'interroger sur les modalités et les conditions de mise en place de l'évaluation. Notons que les contrôles continus ne pourront généralement pas se conduire de la manière habituelle. De plus, l'évaluation des travaux écrits à distance pose des défis complexes et requiert des stratégies pour garantir sa fiabilité et éviter que les étudiants ne soumettent des travaux plagés ou de qualité médiocre. Il convient de souligner que la pandémie a rapidement généré des contraintes administratives, pédagogiques et d'apprentissage à la fois pour les enseignants/évaluateurs et les étudiants. Ces derniers ont souvent été confrontés à des enseignants/évaluateurs moins disponibles,

qui eux aussi tentent de s'adapter à cette nouvelle situation (Béland, Bureau et Peters, 2020).

Ceci dit, cette étude tend à répondre aux questions suivantes : quelles sont les stratégies adoptées par les enseignants du supérieur fin d'assurer la fiabilité de l'évaluation à distance des travaux écrits, dans le cadre du contrôle continu ? Comment les enseignants ont-ils adapté leurs méthodes de rétroaction pour maintenir un suivi efficace des progrès des étudiants à distance ? Quelles sont les compétences et les formations supplémentaires dont les enseignants ont besoin pour mieux gérer et optimiser l'évaluation à distance ?

Notre objectif vise à identifier les stratégies adoptées par les enseignants universitaires pour assurer véritablement l'engagement des étudiants et leur réflexivité lorsqu'ils sont sollicités à soumettre des travaux écrits à distance. À travers une réflexion nourrie par notre propre expérience, nous allons exposer en détail notre approche pour la mise en place d'une évaluation continue à distance de la matière « Objets et Méthodes de Didactique », enseignée aux étudiants inscrits en première année du Master spécialisés en Didactique du Français Langue Étrangère (FLE) au sein de l'Université de Khenchela. En partageant notre expérience, nous aspirons à mettre en lumière les pratiques pédagogiques qui stimulent une participation active de la part des étudiants et qui favorisent une réflexion approfondie dans le cadre de l'apprentissage à distance.

1. Cadrage théorique

1.1. Enseigner à distance : de la classe classique à la classe virtuelle

Bien que le E-learning existe depuis près de cinquante ans à travers différents programmes, le confinement récent a entraîné une adoption massive et remarquable de ce mode d'enseignement/apprentissage à distance, accompagnée de nouveaux outils, tant du côté des enseignants que des étudiants. Les enseignants ont dû rapidement mettre en place des « *classes virtuelles* », tout en faisant face au défi que le télé-enseignement d'urgence n'était pas étayé par des études préalables. Cette situation imprévue de confinement n'avait pas été anticipée (Bonnery et Douat, 2020).

De plus, l'évolution des technologies numériques favorisant l'apprentissage en ligne a donné lieu à une diversité croissante de dispositifs éducatifs. Certains de ces dispositifs facilitent l'accès à des ressources telles que l'information, les médias et les logiciels, tandis que d'autres créent des "environnements numériques" qui simulent des salles de classe virtuelles ou des réseaux d'utilisateurs. En parallèle, l'utilisation de ressources informelles en dehors du cadre institutionnel (à travers des logiciels de communication et des réseaux sociaux) devient de plus en plus accessible, qu'elle soit intégrée à l'apprentissage ou non. Ainsi, dans notre société guidée par les technologies de l'information, les plateformes de réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter, ainsi que les dispositifs de téléphonie mobile, ont acquis un rôle crucial à la fois dans la sphère privée et dans les échanges liés à la formation.

La formation à distance (FAD) est devenue un mode d'enseignement incontournable dans les établissements universitaires. Elle joue un rôle primordial dans l'évolution des pratiques pédagogiques de l'université. Selon Glikman (2002 :19) :

L'appellation "formation à distance", s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle l'essentiel des activités de transmission des connaissances

ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou "présentielle", entre enseignant et enseigné.

Ce type de formation prospère un peu partout dans le monde, c'est un des secteurs universitaires le plus en croissance :

L'enseignement à distance vit donc de nos jours un grand essor dans les projets stratégiques universitaires. Sa mise en œuvre constitue parfois une grande partie du chiffre d'affaires des centres de formation ou instituts associés à l'université. (Caron *et al*, 2010 :11)

Il permet d'acquérir des connaissances et de développer des compétences sans avoir à fréquenter un établissement d'enseignement et sans la présence physique d'un enseignant. Ce mode d'enseignement se développe aujourd'hui dans un contexte qui requiert l'utilisation d'outils techniques de plus en plus sophistiqués.

De son côté, Daniel Peraya (2005 :200) stipule que :

[...] toute formation à distance recourt nécessairement à des artefacts techniques, à des dispositifs médiatiques anciens ou nouveaux, analogiques ou numériques : livres ou manuels imprimés et illustrés, radiodiffusion, enregistrements sonores sur cassettes, émissions de télévision en direct ou magnétoscopées, technologies de l'information et de la communication. C'est ainsi que seront mis à disposition des apprenants les ressources pédagogiques, les différents outils de communication et de collaboration, les activités d'apprentissage et les moyens de les réaliser.

L'objectif de l'utilisation de ces moyens techniques est de mettre à la disposition des apprenants un ensemble de ressources pédagogiques, d'outils de communication et de collaboration, d'activités d'apprentissage, ainsi que les moyens de les accomplir. Autrement dit, ces technologies facilitent la création d'un environnement d'apprentissage à distance complet, dans lequel les apprenants peuvent accéder à une variété de matériaux pédagogiques, interagir avec leurs pairs et les enseignants, participer à des activités d'apprentissage et réaliser leurs tâches.

1.2. L'objet d'évaluation dans l'enseignement à distance

L'évaluation est un processus engagé par un enseignant reposant sur une approche qui implique la collecte et le traitement d'informations dans le but de former un jugement éclairé et de prendre une décision (De Ketetel, 1993 ; Leroux, 2010 ; Nizet, 2015). Ceci dit, une situation d'évaluation à distance des apprentissages serait donc toute situation dans laquelle au moins l'une des étapes du processus d'évaluation (collecte, traitement, jugement, prise de décision ou communication) est réalisée alors que l'évaluateur et la personne évaluée ne sont pas physiquement présents au même endroit. Cela justifie l'utilisation de technologies numériques pour faciliter cet échange.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, les éléments évalués sont définis en fonction des objectifs pédagogiques, tout en respectant la liberté académique (Romainville, Goasdoué & Vantourout, 2012). Les enseignants, en fonction de leurs disciplines, déterminent les éléments à évaluer sans nécessairement les formaliser dans un langage pédagogique spécifique. Cependant, nous avons jugé approprié d'identifier ces éléments en se basant sur une typologie fondamentale qui distingue l'évaluation des connaissances de celle des compétences (Allal, 2013).

Notre objectif ne consiste pas à évaluer le mode ou le matériel de diffusion de l'information via l'équipement et les médias qui offrent l'accès à l'information, mais plutôt mettre l'accent sur les pratiques évaluatives des enseignants vis-à-vis des apprentissages dispensés à distance. Pour atteindre l'objectif recherché derrière cette évaluation et la rendre crédible, il faut s'interroger sur la nature des instruments d'évaluation afin de mettre en relief certains paramètres et leur impact sur les résultats recherchés.

1.3. Comment choisir les instruments d'évaluation et quelle(s) stratégie(s) adopter ?

Selon J.L. Leroux et *al.* :

Le rapport de l'étudiant au savoir par l'entremise de médias imprimés et/ou numériques et de tuteurs met à l'avant-scène la notion de médiation. La médiation est donc un levier à combiner à la médiatisation pour mieux relever les défis qu'imposent l'évaluation en FAD. (Leroux et *al.*, 2017)

D'après ces propos, dans le contexte de l'enseignement à distance, où les étudiants interagissent avec les connaissances à travers des supports imprimés ou numériques et communiquent avec des tuteurs, le rôle de l'enseignant comme médiateur est essentiel. La médiation peut être considérée comme une assistance ou une intervention qui facilite la compréhension et l'apprentissage. L'enseignant doit être donc engagé dans le processus de conception, de sélection, de structuration et de régulation des savoirs dispensés à distance afin qu'il permette aux étudiants d'apprendre de façon autonome et efficace.

Pour une meilleure didactisation des savoirs, il doit adopter des stratégies variées et installer des dispositifs qui facilitent l'acquisition et l'évaluation des compétences. Dans le contexte de l'enseignement à distance, l'enseignant doit s'assurer de la qualité de l'évaluation qu'il effectue auprès de ses apprenants. Il doit choisir des outils qui permettent de vérifier les objectifs à atteindre. De même, il faut qu'il vérifie les différentes contraintes de sa mise en place de telle sorte qu'elle soit crédible et fiable.

Au cours de la pandémie de Covid-19, l'évaluation des apprentissages à distance représente un ensemble de défis considérables pour les enseignants. L'évaluation en ligne, spécifiquement, peut se révéler complexe à mettre en œuvre, particulièrement pour les apprenants en difficulté ou ayant une maîtrise limitée des outils informatiques. Heureusement, divers outils d'évaluation en ligne gratuits tels que Formative, Quizbean, Google Drive, Evalbox, entre autres, sont à disposition. Ces plateformes permettent aux enseignants de créer rapidement des questionnaires ou des tests en ligne. Par la suite, ils peuvent partager ces évaluations par courrier électronique ou les intégrer dans un blog ou un site dédié à la classe.

Ces divers outils simplifient indéniablement la création des évaluations et jouent un rôle important pour surveiller la progression de l'apprentissage des étudiants. Toutefois, ils demeurent insuffisants, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer des étudiants universitaires qui sont confrontés à des tâches complexes. Dans de tels scénarios, il est essentiel que chaque enseignant adopte une gamme variée de stratégies qui leur permettent d'évaluer les compétences spécifiques de chaque apprenant. Selon Leroux (2010), l'évaluation des tâches complexes, notamment en ce qui concerne la production, nécessite l'utilisation d'outils qui permettent de suivre le développement des compétences et de juger du degré d'acquisition des connaissances.

L'évaluation des étudiants engagés dans l'enseignement supérieur à distance (FAD) présente des défis considérables. Les chercheurs et les praticiens impliqués dans la FAD ont travaillé à développer des modèles de processus d'évaluation des compétences. Un modèle de processus d'évaluation élaboré par une équipe de chercheurs québécois met en lumière la complexité de l'évaluation des compétences en FAD. Ce modèle se compose de cinq étapes : analyse, planification, conception, mise en œuvre et validation.

- La première étape sert à identifier et analyser les compétences à installer à la fin d'un apprentissage. Donc, ce rôle est pris en charge par le concepteur d'un cours, qui est dans notre cas, l'enseignant universitaire ;
- La deuxième étape, qui est la planification, détermine les activités d'évaluation formative ou sommative. Des tâches complexes ou authentiques peuvent être proposées à cette fin ;
- La troisième étape se propose d'élaborer des tâches et de concevoir des grilles d'évaluation formative ou sommative ;
- La quatrième étape concerne la réalisation des évaluations et la prise de décision et de jugement : correction, interprétation, notation, rétroaction ;
- La dernière étape consiste à apporter les régulations et améliorations nécessaires à chacune des étapes et à la fin du processus.

À travers cet inventaire d'étapes, il s'avère que l'évaluation des apprentissages des apprenants à distance est une pratique très difficile. En effet, elle nécessite ainsi une planification minutieuse et une adaptation précise aux exigences spécifiques de l'apprentissage en question. Cela souligne l'importance d'investir du temps et des efforts pour assurer une évaluation pertinente et équitable dans ce contexte particulier.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative visant à analyser l'utilisation des instruments d'évaluation à distance. Étant donné que l'évaluation des compétences repose sur l'emploi d'outils et de ressources numériques tout en encourageant les interactions entre les parties prenantes (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland & Goulet, 2016), notre objectif principal consiste à développer un dispositif d'évaluation permettant aux étudiants de travailler de manière relativement autonome, tout en bénéficiant du soutien à distance de leur enseignant.

La méthodologie que nous avons adoptée pour notre étude repose d'une part sur l'analyse des écrits d'une cohorte d'étudiants qui a été divisée en deux groupes distincts, chacun composé de 20 étudiants du même niveau. Chaque groupe a été invité à accomplir deux tâches distinctes, avec des consignes spécifiques à suivre, et ce, dans deux contextes différents. D'autre part, nous avons également entrepris des entretiens avec quatre enseignants de département de français. L'objectif de ces entretiens était de recueillir des informations essentielles sur leurs besoins concernant l'évaluation à distance. Cette démarche qualitative nous permet d'obtenir des points de vue éclairés et des retours d'expérience directement issus des acteurs pédagogiques impliqués.

2.1. Première méthode : retour d'expérience

Au travers d'un retour d'expérience, nous exposerons la manière dont nous avons mis en place l'évaluation à distance en contrôle continu pour la matière cours intitulé « Objets et

méthodes de didactique » destiné aux étudiants de première année du Master en didactique du français langue étrangère à l'université de Khenchela. La cohorte d'étudiants participant à notre étude est divisée en deux groupes (20 étudiants dans chaque groupe). Les étudiants observés avaient à réaliser deux activités différentes, avec des consignes différentes, et dans des conditions différentes.

Après avoir déposé les cours de la matière citée *supra* sur la plateforme Moodle, nous avons invité les étudiants à les lire et à en réaliser des synthèses. Cette démarche visait à leur permettre de soulever leurs difficultés et préoccupations lors des séances en présentiel. Ces séances étaient considérées comme une mise au point des éléments essentiels des cours publiés sur la plateforme. Après trois séances de cours en présentiel, nous avons effectué le contrôle continu à distance.

Pour le Groupe N°1, nous avons demandé aux étudiants de répondre par courrier électronique à la question suivante « Le courant communicatif soufflé un nouvel air sur une didactique contemporaine parfois confinée dans le structuralisme et le béhaviorisme ». Nous leur avons demandé d'expliquer les principales modifications apportées par ce courant par rapport aux approches antérieures (pré-communicatives). Un délai de trois jours leur a été accordé pour soumettre leurs travaux au format Word. Pour le Groupe N°2, nous avons mis à la disposition des étudiants un article de Christian Puren intitulé « De l'approche communicative à la perspective actionnelle »¹.

Dans un premier temps, nous avons sollicité les étudiants à lire attentivement le contenu de cet article et à en faire un résumé en mettant en évidence les distinctions entre l'approche actionnelle et l'approche communicative. Afin de simplifier cette tâche, nous leur avons suggéré de structurer leurs réponses sous forme d'un tableau récapitulatif et comparatif. Ce tableau devait inclure des critères et des indicateurs de comparaison pour une meilleure mise en perspective.

Il est à noter que nous avons accordé le même délai de réflexion à ce deuxième groupe, toutefois, la procédure que nous avons choisie pour recevoir et évaluer les réponses des étudiants n'était pas la même. Cette fois-ci, nous avons exploité deux instruments numériques pour le suivi et l'évaluation des différents travaux à savoir : Google Drive (ou Google Forms) et Google Meet. De même, nous avons opté pour Google Drive afin de tester en ligne la compréhension du document déposé auprès des étudiants du groupe N°2. Pour ce faire, nous avons mis à leur disposition un questionnaire identique pour tous les étudiants, permettant ainsi une comparaison ultérieure des résultats. Ce questionnaire comprenait une question à choix multiples (QCM), trois champs à remplir, ainsi que quatre questions fermées formulées comme suit :

Question n°1 : Quelle est l'approche privilégiée dans cet article ?

A -Approche Communicative (A.C.) B-Perspective Actionnelle (P.A.)

Question n°2 : Répondez par oui ou non

2.1-La simulation est un exercice privilégié dans la P.A.

2.2-Se présenter, demander une information, informer sont des actes de parole.

2.3-C'est la communication qui détermine l'action sociale dans la P.A.

2.4- Dans l'A.C., on vise la compétence interculturelle alors que dans la P.A. on vise la compétence co-culturelle.

Question n°3 : Complétez ce qui va suivre

¹Puren Christian, (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », (2006), *Le français dans le monde*, N°347, pp. 37-40.

- 3.1. *Le statut de l'apprenant dans la P.A*
- 3.2. *L'agir de référence dans la P.A. est unalors que l'agir de référence dans l'A.C est un*
- 3.3. *La différence entre tâche et action*
Donnez des exemples (un exemple pour chaque terme)

Nous avons demandé aux étudiants de donner une réponse unique à chaque question dans un délai strictement limité (3 minutes par réponse). Pour le deuxième volet de l'évaluation, nous avons prévu des présentations orales *via* Google Meet, au cours desquelles les étudiants doivent exposer les tableaux comparatifs qu'ils ont réalisés pour confronter l'Approche Communicative et l'Approche Actionnelle. Chaque étudiant est tenu de respecter une limite de temps de 3 minutes pour sa présentation.

2.1.1. Principaux résultats et discussion

2.1.1.1. La qualité des travaux rendus par le groupe N°1

Après avoir recueilli les travaux des étudiants du groupe N°1 par e-mail, nous avons tenté d'adopter une grille d'évaluation pour attribuer les notes appropriées. Comme d'habitude, nous avons retenu trois critères majeurs pour évaluer les copies des étudiants : la présentation (8 points), le contenu (10 points) et la structure de la copie (2 points).

En examinant leurs travaux des étudiants, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux (20 copies) présentent des signes de plagiat. En effet, sur les 20 étudiants concernés, nous avons constaté qu'ils avaient copié des passages provenant d'Internet, sans prendre en compte les consignes de rédaction qui leur avaient été données. Les cinq étudiants restants ont réussi à réaliser les tableaux comparatifs conformément à nos instructions. À ce stade, nous rejoignons les propos de (Béland et al, 2020) qui considèrent que des étudiants qui n'auraient habituellement pas plagié pourraient, une fois impliqués dans des situations d'apprentissage à distance, revoir la possibilité de plagier pour finaliser rapidement leurs travaux. Cet acte est imputable à la fois d'une pure démotivation à bien compléter ces travaux qu'à l'anxiété relative à l'investissement d'effort dans les études en contexte de pandémie.

Ces résultats mettent en évidence le désintérêt prédominant des étudiants du premier groupe vis-à-vis de la tâche qui leur a été confiée. Ce désengagement pourrait être expliqué par la nature de l'évaluation que nous avons mise en place, laquelle a potentiellement influencé négativement tant la qualité des travaux rendus que la motivation des étudiants. Dans ce sens, Leroux (2010) précise que l'évaluation des apprentissages doit être fondée sur des tâches complexes et authentiques qui sollicitent l'étudiant de produire et de développer ses performances. Par ailleurs, il faut faire appel à une variété d'outils permettant de suivre ou de détecter les progrès des compétences, afin d'évaluer le niveau d'acquisition des connaissances et des compétences.

2.1.1.2. La qualité des travaux rendus par le groupe N°2

- **Premier moment de l'évaluation : analyse des réponses du questionnaire en ligne**

Comme nous nous sommes servis du Google Forms, nous avons eu la possibilité de consulter les réponses fournies par les participants via le formulaire, en accédant au menu "Réponses" puis "Résumé des réponses". Une page s'est affichée présentant des graphiques,

les contenus des réponses et les pourcentages correspondants. À partir des résultats obtenus, nous avons observé que 55% des étudiants (soit 11 étudiants) ont réussi à comprendre le document lu et ont répondu de manière correcte et efficace à toutes les questions du formulaire. En revanche, 25% (soit 05 étudiants) ont éprouvé des difficultés à remplir les champs de la question n°3. Les 20% restant n'ont répondu qu'à la première question.

Bien que nous ayons opté pour l'utilisation d'un outil d'évaluation à distance aussi intéressant que Google Forms afin d'engager tous les étudiants dans cette tâche, il n'en reste pas moins que l'évaluation en ligne demeure une tâche très difficile à réaliser surtout quand il s'agit des étudiants en difficulté, sans oublier les problèmes techniques qui peuvent survenir. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que plus de la moitié des étudiants qui a participé à cette expérimentation a fourni des réponses justes et bien développées, ce qui nous amène à confirmer que l'évaluation en ligne est un moyen très efficace qui facilite le suivi des étudiants en difficulté.

- **Deuxième moment de l'évaluation : analyse des réponses *via* Google Meet**

Afin d'évaluer l'originalité des réponses fournies *via* l'application Google Forms et évaluer le niveau de compétences en compréhension, synthèse et prise de parole à distance des étudiants du groupe N°2, nous leur avons demandé de présenter leurs travaux oralement.

D'après nos observations, la majorité des étudiants (60%, soit 12 étudiants) était fortement motivée et a réussi à présenter d'excellents travaux. Cependant, le reste des étudiants (40%, soit 8 étudiants) a réussi à créer des tableaux comparatifs acceptables en utilisant les informations de l'article que nous leur avons fourni. Néanmoins, leur prestation orale a été jugée insatisfaisante en raison de difficultés phonétiques, lexicales et de maladresses dans leur expression.

Ces résultats indiquent que l'outil d'évaluation initial (Google Forms) que nous avons utilisé pour évaluer les travaux du groupe N°2 a largement soutenu les étudiants dans la réalisation de la deuxième tâche. Il serait donc avantageux d'adopter une approche de triangulation, qui consiste à combiner plusieurs perspectives dans l'étude d'un même phénomène. Dans le contexte de l'évaluation des apprentissages à distance, il est recommandé de diversifier et de multiplier les outils d'évaluation en ligne pour garantir leur qualité, crédibilité et fiabilité. Pour améliorer les pratiques d'évaluation, il est judicieux de recourir à des modèles préconstruits qui décrivent l'intégralité du processus d'évaluation à distance.

2.2. Deuxième méthode : des entretiens

Des entretiens approfondis semi-dirigés avec des enseignants provenant de divers lieux de travail et départements de français ont été choisis comme deuxième méthode de collecte de données. Le matériau riche en données a soulevé plusieurs sujets. L'échantillon est composé de quatre enseignants qui ont été intéressés à collaborer dans cette recherche et à parler de leurs expériences d'enseignement lors du semestre de printemps 2020. Toutes les informations et les répondants ont été anonymisés, conformément à l'accord conclu avec les répondants au début de la recherche.

Le guide de l'entretien comprend dix questions qui visent à identifier les différences perçues entre l'évaluation en présentiel et à distance, ainsi que les compétences requises pour assurer une évaluation efficace dans un environnement numérique. Les participants sont invités à partager leurs expériences de formation spécifique à l'évaluation à distance, le cas échéant, et à fournir leur évaluation de l'efficacité de cette formation. Les outils

technologiques et les plateformes utilisés pour l'évaluation à distance font également l'objet d'une discussion, tout comme les éventuelles difficultés rencontrées lors de leur utilisation. En outre, les participants sont invités à réfléchir à leur familiarité avec diverses méthodes d'évaluation à distance, telles que les quiz en ligne et les plateformes collaboratives. Enfin, les préférences des participants en matière d'ateliers de formation axés sur l'amélioration des compétences d'évaluation dans un environnement numérique sont explorées, dans le but de mieux cerner les besoins en matière de développement professionnel.

Les résultats que nous présentons ci-après concernent quelques questions qui étaient particulièrement destinées à cerner les représentations des enseignants quant à l'évaluation à distance, les obstacles et leurs besoins en matière de formation.

1. Selon vous, quelles sont les principales distinctions entre l'évaluation en présentiel et l'évaluation à distance ?
2. À votre avis, quelles compétences nécessaires pour mener à bien l'évaluation à distance ?
3. Avez-vous reçu une formation spécifique relative à l'évaluation à distance ? Si oui, comment l'avez-vous trouvée ?
4. Quels outils technologiques ou plateformes avez-vous utilisés pour l'évaluation à distance ? Rencontrez-vous des difficultés dans leur utilisation ?
5. Êtes-vous familier avec les différentes méthodes d'évaluation à distance (quiz en ligne, Wiki, etc) ?
6. Êtes-vous intéressé par des ateliers de formation axés sur l'amélioration des compétences d'évaluation dans un environnement numérique ? Si oui, quelles seraient vos préférences pour ces formations ?

2.2.1. Principaux résultats et discussion

2.2.1.1. Distinction entre l'évaluation en présentiel et l'évaluation à distance

Les quatre enseignants interviewés ont souligné des distinctions significatives entre l'évaluation en présentiel et à distance qui touchent principalement à la nature de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants. Lors des évaluations en présentiel, les enseignants peuvent observer les réactions des étudiants, et répondre instantanément à leurs questions. En revanche, à distance, les interactions sont principalement médiées par l'écrit, ce qui peut engendrer des malentendus, d'ambiguïtés ou de confusion plus complexe. Par ailleurs, ils considèrent que les évaluations en ligne sont plus sujettes à la fraude, associées à des notes plus faibles et à moins de feedback. L'un d'entre eux a expliqué (E4) : « En présentiel, je peux voir et repérer dans l'immédiat si un étudiant a des problèmes ou des difficultés. À distance, cette compréhension est plus compliquée, et j'ai besoin de m'appuyer davantage sur leurs réponses écrites pour saisir leur niveau de compréhension. ». Un autre enseignant a évoqué la question de la fraude lors de l'évaluation à distance (E1) : « Le passage vers l'évaluation en ligne a créé de grandes opportunités pour les étudiants en matière de fraude. Les étudiants essaient souvent de tricher lorsqu'ils travaillent à domicile. Parfois, il m'arrive de créer des questions individuelles pour chaque étudiant pour prévenir la tricherie, mais cela m'a trop fatigué en fin de compte. »

2.2.1.2. Compétences nécessaires pour l'évaluation à distance

Les enseignants ont unanimement d'accord que les compétences techniques et numériques étaient primordiales pour mener à bien l'évaluation à distance. Les enseignants doivent maîtriser les plateformes d'apprentissage en ligne et les outils de communication pour créer

et administrer les évaluations. Un enseignant a dit (E3) : « Travailler à distance n'est pas une tâche simple. Il faut maîtriser les plateformes et les fonctionnalités de communication en ligne. En plus, il est important de formuler des consignes claires pour ne pas se retrouver avec des hors sujets. ». Une autre enseignante nous a fait partager quelques conseils (E2) : « Pour évaluer efficacement les acquis de nos étudiants en ligne, on doit d'abord être capable de créer des quiz en ligne, des wikis, de paramétrer les délais, les modalités de réponse et de comprendre surtout comment analyser les résultats. »

2.2.1.3. Formation spécifique à l'évaluation à distance

Les cinq enseignants interviewés ont indiqué n'avoir reçu aucune formation en rapport avec l'évaluation à distance dans leur université. Bien que certains aient participé à des webinaires ou à des formations en ligne avec d'autres collègues nationaux et internationaux, ces initiatives n'ont pas toujours couvert tous les aspects souhaités. Les enseignants s'attendaient à une formation plus approfondie et personnalisée qui aborde les étapes clés de l'évaluation à distance, de la conception des évaluations à l'interprétation des résultats. L'un d'entre eux a exprimé (E4) : « Malheureusement, Je n'ai pas suivi de formation sur l'évaluation à distance. J'ai dû apprendre me former moi-même via YouTube sur les différentes fonctionnalités de la plateforme Moodle. Une formation organisée en présentiel par les responsables de l'université aurait pu avoir un grand intérêt. ». Un autre (E5) a expliqué que les webinaires étaient intéressants en espérant recevoir de vraies formations : « Les webinaires que j'ai suivis étaient utiles et fort intéressants, mais ils ne couvraient pas tous les points de l'évaluation à distance. J'aimerais bien recevoir une formation plus approfondie qui aborde les défis concrets auxquels nous sommes confrontés. »

2.2.1.4. Outils technologiques et difficultés

Plusieurs outils technologiques ont été cités tels que Zoom, Moodle et Google Forms par tous les enseignants. Cependant, certains ont souligné la faible maîtrise de ces espaces, notamment chez les étudiants moins familiers avec ces plateformes. Les enseignants ont évoqué également le problème de connexion et d'accès à la plateforme institutionnelle Moodle chez la majorité des étudiants pour pouvoir les impliquer tous activement dans l'évaluation en ligne. Un enseignant (E5) a noté : « Au premier temps, la plupart des étudiants avaient du mal à accéder à la plateforme Moodle, ce qui m'a obligé de recevoir leurs travaux du module TTU par courrier ou Messenger. L'évaluation à distance des écrits nécessite une grande réflexion, pour les formateurs aussi bien que pour les étudiants.»

2.2.1.5. Familiarité avec les méthodes d'évaluation à distance

Bien que la plupart des enseignants soient familiers avec les outils de partage de documents numériques ou d'espaces de communication (fichiers, vidéos, liens, devoir, tchat, forum), ils sont moins l'usage des quiz en ligne, les wikis. Il convient de fournir une formation et des ressources pour élargir leur répertoire de pratiques évaluatives à distance. La diversification des méthodes et outils permettrait de mieux répondre aux besoins et attentes des étudiants. Un enseignant (E3) nous a révélé : « J'avais l'occasion de programmer des devoirs, mais je n'avais pas encore utilisé d'autres fonctionnalités de Moodle, telle que les Wiki. J'aimerais en savoir plus. ». L'enseignant (E4) semble plus expérimenté : « J'ai mis

en ligne plusieurs tests en ligne pour l'évaluation des connaissances acquises dans le cadre de la matière « Etude de textes », mais je n'ai pas encore essayé les wikis. J'aimerais bien les essayer pour le module de l'écrit pour évaluer la compréhension et la collaboration. »

2.2.1.6. Intérêt pour les ateliers de formation

Tous les enseignants se sont montrés intéressés par l'organisation en présentiel des ateliers de formation afin d'améliorer leurs pratiques évaluatives en ligne et concevoir ainsi des évaluations pertinentes ayant du sens pour les étudiants. Une formation approfondie pourrait les aider à surmonter les obstacles et à tirer pleinement parti des avantages de l'évaluation à distance, en améliorant ainsi la qualité de l'enseignement. L'un d'entre eux (**E1**) a expliqué : « J'aimerais bien assister à des ateliers de formation qui me permettraient d'affiner mes méthodes d'évaluation en ligne. Je pense que cela pourrait nous aider à mieux confronter tous les aspects du E-learning, varier les modalités d'évaluation et favoriser la collaboration entre pairs. ». Une autre enseignante (**E2**) : « Oui, je suis vraiment intéressée par des ateliers de formation. J'ai déjà adopté avant la pandémie le mode de la classe renversée et cela a bien fonctionné car il permet de maintenir les étudiants acteurs de leur apprentissage tout en favorisant l'écoute, la rétroaction et la prise de parole en public. Impliquer et évaluer les étudiants à distance serait très bénéfique. »

Au final, nous pouvons dire que les enseignants participant à la recherche sont tous conscients de l'importance des compétences techniques et numériques pour l'évaluation à distance, tout en exprimant le besoin de formations plus approfondies et ciblées. L'expérience de la pandémie a mis en lumière la nécessité d'adopter de nouvelles méthodes d'évaluation pour répondre aux nouvelles réalités du télé-enseignement.

Conclusion

Cette étude a apporté des éclaircissements concernant les démarches et stratégies utilisées dans l'évaluation à distance. L'intégration des TICE en tant qu'élément novateur dans l'évaluation des apprentissages universitaires représente un défi important. Par conséquent, il est crucial de sensibiliser tant les enseignants que les étudiants afin qu'ils tirent pleinement parti des différentes fonctionnalités offertes par ces technologies. Grâce à cette recherche, l'intégration des ressources numériques dans le processus d'évaluation à distance a permis de réexaminer nos pratiques d'évaluation, de développer de nouvelles approches, ainsi que de prendre conscience de la complexité de l'évaluation à distance, laquelle nécessite un processus rigoureux impliquant une variété d'outils ou d'instruments.

Les divers outils numériques exploités dans l'évaluation à distance se révèlent être d'excellents moyens pour encourager l'engagement des étudiants dans leur apprentissage. Il est important que les enseignants collaborent pour créer des activités et des outils d'évaluation crédibles, assurant un suivi continu ainsi que des évaluations régulières de la progression des apprentissages des étudiants, tout en offrant les ajustements nécessaires en conséquence. Les entretiens menés avec les enseignants peuvent être considérés comme une contribution au débat sur la réalisation de webinaires et sur l'offre de soutien aux enseignants de l'enseignement supérieur pour intégrer les technologies dans leur pratiques évaluatives.

En conclusion, le processus d'évaluation demeure complexe du fait de la diversité des tâches à évaluer, impliquant ainsi la nécessité d'utiliser divers outils. Par conséquent, il importe aux enseignants d'adopter plusieurs approches et ressources numériques, favorisant

ainsi une combinaison de compétences évaluatives et d'expertise expérimentielle des concepteurs expérimentés en Formation à Distance (FAD) (Leroux & Ringuet, 2016).

Références bibliographiques :

- Audet, L., 2011, *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*, Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Baran, E., 2016, "Investigating faculty technology mentoring as a university-wide professional development model", *Journal of Computing in Higher Education*, 28, p. 45–71.
- Beland, S., Bureau, J. & Peters, M., 2020. « Plagier en temps de pandémie », *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 35-40.
- Bonnery, S & Douat, E., 2020, *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute.
- Caron, P.-A., Becerril Ortega R. et Rethore, S., 2010, « Modèle artisanal de la formation à distance, lien entre l'artefact et la pédagogie », in Sidir, M., Bruillard, É. et Baron G.-L. (dir.). *Acte des journées Communication et apprentissage instrumentés en réseau (Jocair 10)*, INRP, 10-23.
- Charroud, Ch., Dessus, P. & Osete, L., 2020, « Confinement et pratiques évaluatives : une MOOCification urgente et forcée ? », *Évaluer - Journal International de Recherche en Éducation et Formation (e-JIREF)*, 1 hors-série, 53-58.
- Chukwunonso, F., & Oguike, M.-C. 2013. "An evaluation framework for new ICTs adoption in architectural education". *International Journal of Informatics and Communication Technology (IJ-ICT)*, 2(3), 183–189.
- Clark Richard, E., 2009, « Évaluer l'enseignement à distance. Stratégies et avertissements », *Distances et savoirs*, 2009/1 Vol. 7, p. 94 <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-93.htm>
- De Ketetel J.-M. & Rogiers X., 1993, *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (2^e édition).
- Glikman, V., 2002, *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris, Presses universitaires de France.
- Lafleur F., Nolla J.-M. & Samson Gh., 2021, *Évaluation des apprentissages en formation à distance. Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*, Canada, PUQ.
- Leroux, J.-L., Boyer, M., Corriveau, L. et Nolla, J.-M. (2017), « Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur », *Actes du IXe colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) : Relever les défis de l'Altérité dans l'enseignement supérieur (p. X-Y)*, Grenoble, France, 11 au 16 juin 2017.
- Mercader, C. & Gairín, J., 2020, "University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies : the importance of the academic discipline". *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(4), 1–14 <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- Nizet I. & Nizet, I., Leroux, J.-L., Deaudelin C., Béland, S. et Goulet J., 2016, « Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (32-2).
- Papi, C., Gérin-Lajoie, S., & Hébert, M.-H., 2020, « Se rapprocher de l'évaluation à distance : dix pistes de réponse », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 201-206.
- Peraya, D., 2005, « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation ». *TICE et développement*, n° 0a.
- Wentworth, N., Graham, C.-R., & Monroe, E. E., 2009. "TPACK development in a teacher education program", in L. T. W. Hin & R. Subramaniam (dir.). *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges*, Volume 1, IGI Global, pp. 823–838.

Souad **BENABBES** est maître de conférences (HDR) au département de français de l'Université d'Oum El Bouaghi (Algérie). Ses travaux portent sur la didactique de l'écrit et de la réécriture en FLE, la didactique des langues-cultures. Ses dernières recherches s'articulent autour de la littéracie universitaire et de l'apport des TIC au développement de l'apprentissage en FLE en ligne. Elle est auteure de plusieurs publications scientifiques et coordinatrice de deux ouvrages scientifiques en rapport avec le télé-enseignement et la formation des enseignants universitaires aux technologies éducatives.

Dalel **ARAICHE** est docteur en didactique. Elle est maître de conférences à l'Université de Khenchela (Algérie). Elle a réalisé en 2021 une thèse de doctorat sur « La gestion du travail de groupe en production écrite au cycle moyen ». La didactique de l'écrit, le FOS, les nouvelles pédagogies (pédagogie du travail collaboratif, pédagogies numériques) constituent ses axes de recherche de prédilection.

**L'ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ DE DEUX LANGUES
ETRANGÈRES EN ALGÉRIE : ENQUÊTE AUPRÈS DES
ENSEIGNANTS DU CYCLE PRIMAIRE¹**

Résumé : Récemment, le chantier de l'éducation en Algérie a connu une évolution dans le nombre de langues étrangères enseignées, l'anglais étant devenu la 2^{ème} langue étrangère enseignée au cycle primaire après que le français. Cette révolution est pour nous l'occasion de nous interroger sur l'enseignement de deux langues étrangères en parallèle au primaire : Comment le corps enseignant appréhende-t-il cette cohabitation ? Pour y répondre, nous avons mené une enquête auprès des enseignants de français et d'anglais ayant en charge les classes de 3^{ème} année primaire. L'objectif principal d'une telle enquête est de saisir les représentations des enseignants de langues sur l'intégration de l'anglais au primaire.

Mots-clés : système éducatif algérien, enseignement simultané, langues étrangères, classe de 3^{ème} année primaire.

**SIMULTANEOUS TEACHING OF TWO FOREIGN
LANGUAGES IN ALGERIA: SURVEY ON PRIMARY CYCLE TEACHERS**

Abstract: Recently, the field of education in Algeria has seen an evolution in the number of foreign languages taught, English having become the 2nd foreign language taught in the primary cycle after French. This revolution is an opportunity for us to question ourselves about the teaching of two foreign languages in parallel in primary school: How does the teaching staff approach this cohabitation? To answer this, we conducted a survey on French and English teachers in charge of 3^{ème} AP classes. The main objective of such a survey is to capture the representations of language teachers on the integration of English in primary school.

Key words: Algerian education system - Simultaneous teaching - Foreign languages - 3rd year primary class.

Introduction

La construction du système éducatif algérien a connu plusieurs réformes en vue d'améliorer les rendements qualitatifs de l'éducation. Après l'indépendance, l'Algérie a lancé plusieurs révolutions dans différents domaines. La révolution culturelle a été l'une des révolutions les plus importantes mettant l'accent sur une batterie de mesures pour réformer le système éducatif algérien. Cette refonte pédagogique opérée en 1976 a unifié la langue d'enseignement à tous les niveaux rendant toutes la matière d'enseignement en arabe, tout

¹ Fouzia **Benaouali**, Université Ahmad Ben Yahya El Wancharisside Tissemsilt. Laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme en Algérie (LISODIP), benaouali.fouzia.cuniv.tissemsilt@gmail.com

Received: August 22, 2023 | Revised: November 3, 2023 | Accepted: December 6, 2023 | Published: December 20, 2023

en accordant une place prépondérante aux langues étrangères. C'est à cette période qu'a été promulguée l'ordonnance numéro 76-35 de la 16/04/1976 portant sur « l'organisation de l'enseignement et de la formation en Algérie ». IL s'agit du premier texte législatif « relatif à l'éducation et à la formation pour l'Etat Algérien indépendant ».¹Ladite réforme a contribué à la généralisation de la langue arabe dans l'enseignement primaire et a placé le français au rang de première langue étrangère.

Vingt-cinq ans plus tard, le gouvernement initie une réforme profonde du système éducatif relayée par la refonte des programmes à la rentrée scolaire 2003, grâce à un programme d'appui de l'UNESCO, axés sur l'Approche par compétences (APC). Le référentiel général des programmes l'explique à la page 17 :

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. » (*Référentiel général des programmes*, 2003 :17)

Dès la rentrée 2004-2005, le système éducatif a connu une autre réforme proposée par la Commission Nationale de la réforme du Système Educatif pour améliorer les programmes d'enseignement. Dans ce cadre, l'enseignement de la langue française a été avancé de deux années. Dans cette optique, Fatiha Farhani souligne :

« Les changements introduits dans l'enseignement du français sont d'ordre quantitatif et qualitatif, mais il est remarquable que ce soit les premiers qui aient été mis en évidence, au détriment des aspects de contenus et de méthodes, dont les changements nous paraissent fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue ». (Farhani ,2006 :11)

A la rentrée scolaire 2006, la langue française est enseignée comme première langue étrangère dès la troisième année primaire et l'anglais est introduit en première année moyenne.

Par ailleurs, en 2022-2023, l'Algérie a entrepris une réforme de son système éducatif. Cette réforme constitue en l'introduction de la deuxième langue étrangère dans l'enseignement primaire. Dispensée avec un volume horaire de 90 minutes, cette nouvelle matière intégrée est obligatoire à l'instar des autres matières en 3^e année primaire. Cette situation inédite est pour nous l'occasion de nous interroger sur l'enseignement parallèle de deux langues étrangères au cycle primaire : Quelles pratiques pédagogiques adoptent les enseignants pour favoriser un apprentissage réussi des langues étrangères ? Comment perçoivent-ils l'intégration de l'anglais en tant que seconde langue étrangère au cycle primaire en Algérie ? Pour y répondre, nous comptons réaliser une enquête par questionnaire, auprès des enseignants de français et d'anglais ayant en charge les classes de 3AP

L'objectif principal de cette recherche est d'essayer d'éclairer l'une des réalités contemporaines, liées à l'enseignement des langues étrangères, précisément l'intégration l'enseignement parallèle de deux langues étrangères chez les élèves de l'école primaire notamment ceux de 3^e année primaire en Algérie.

¹ Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

2. Les langues étrangères dans le système éducatif algérien :

2.1. Statut du français

Depuis 1830, le français, en Algérie est passé par plusieurs périodes. Il a été témoins de multiples changements sociopolitiques qui ont influencé sa position en tant que langue étrangère et qui ont recadré son statut et sa pratique" dès le début de la colonisation, soit 1830 pour l'Algérie (') le français est devenu la seule langue officielle au Maghreb". (GRAND Guillaume ,1983 :12). En effet, depuis l'indépendance, cette langue a toujours fait l'objet de débats conflictuels et son statut officiel n'a pas cessé de fluctuer. Aujourd'hui encore, la langue française gagne du terrain dans le paysage linguistique algérien en général. Dans le domaine de l'enseignement, elle est la première langue étrangère dans le cycle éducatif, car la langue de Molière est pratiquement utilisée en Algérie, comme une première langue étrangère. Cette langue est appliquée dans le système éducatif où son enseignement est obligatoire à partir de la troisième année primaire (3AP). C'est ce que confirment les propos de Achouche :

« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en suivies, les positions des français n'ont pas été ébranlées, loin de là, sont étudé ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. » (Achouche, 981 :39)

Le français connaît aussi un renforcement dans l'enseignement supérieur, étant la langue de la formation nationale conférées aux universités et écoles supérieures dans certains domaines.

2.2. Statut de l'anglais

Pour le cas de l'Algérie, il existe deux principales langues dans le milieu algérien - l'arabe et le français. Ces deux langues jouent un rôle important dans la répartition des langues au niveau national. De plus, l'histoire de l'Algérie, son héritage colonial et la politique linguistique du pays ont façonné une culture linguistique qui a influencé la symbolique de l'anglais dans le contexte algérien. L'anglais est devenu la deuxième langue étrangère après le français, mais force est de constater que sa position est encore faible par rapport au français. Elle garde toujours la position faible dans la société algérienne, malgré son statut au plan international et sa réputation de première langue internationale, « celle de la première puissance économique mondiale, celle de la modernité des sciences et techniques ». (Derradji, 2002 :115)

Or, nous avons surtout remarqué l'incorporation de plusieurs mots anglais dans la pratique langagière de cette jeune génération algérienne, connus à travers le langage de la technologie.

« Cette ouverture à la langue anglaise vise à offrir une assise moderne au combat des arabisants et à combler le déficit d'image dont souffre la langue arabe, qui est associée, à tort ou à raison, à l'échec scolaire et à l'intégrisme islamiste. » (Grine, 2004 : 262)

Rappelons que la première tentative de substitution de l'anglais au français a eu lieu en 1993 dans le système éducatif algérien. En effet, les événements de 1993 ont entraîné des réformes visant l'intégration de l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère dont le choix est laissé aux parents en quatrième année du cycle primaire.

Cependant, cette politique n'a pas été couronnée de succès étant donné que l'anglais n'existait pas dans le contexte linguistique et culturel des Algériens. L'anglais n'a conservé qu'une réputation de langue scientifique et technique. Tandis que la seconde réforme a été proposée récemment en juillet 2022. A ce sujet une polémique s'est déclenchée dès la rentrée 2022-2023 suite à la décision de Monsieur le Président de la République annonçant l'enseignement de deux langues étrangères dans l'école publique algérienne, introduisant l'enseignement de l'anglais dès la 3^e année de l'école primaire dans le but est que les enfants algériens s'intègrent de manière précoce et harmonieuse dans le mouvement mondial de développement et de transformation des savoirs.

3. Enquête de terrain : présentation des principaux résultats

Puisque notre étude porte sur l'acquisition de deux langues étrangères au primaire, nous nous interrogeons dans le cadre de cette recherche sur les conditions idéales pour un apprentissage simultané de deux langues étrangères au primaire en Algérie.

Les enquêtés

Pour mener notre recherche, nous avons jugé nécessaire, de connaître le regard de l'équipe d'enseignants sur l'acquisition des langues étrangères. Notre échantillon est constitué de 20 enseignants de français et d'anglais, travaillant dans différentes écoles primaires au niveau de la wilaya de Tissemsilt et de la wilaya de Mascara. Les réponses proviennent de 16 enseignants de français et quatre d'anglais. Notre enquête envisageait d'en interroger un plus grand nombre mais les vingt en question sont les seuls à avoir accepté de nous répondre.

Le choix des enseignants, quant à lui, a été fait selon deux motifs : le 1^{er} étant un caractère d'homogénéité car tous ont le même diplôme (licence en français ou anglais) et enseignent au primaire à des classes de 3AP. Le second étant relié aux années d'expérience.

L'outil d'investigation

Les procédures de collecte de données pour une recherche à visée didactique conduisent donc à articuler plusieurs pratiques. Dans la présente recherche, nous avons opté pour la méthode du questionnaire. Certes, il existe différentes méthodes pour obtenir ces données. Selon le type d'informations que le chercheur souhaite collecter, la précision des réponses désirées et le nombre de personnes concernées, le chercheur est appelé à choisir entre plusieurs alternatives : le questionnaire, l'entretien ou l'observation (Akmoun, 2014). En ce qui nous concerne, nous avons choisi l'enquête par questionnaire parce qu'il constitue une méthode d'investigation quantitative destinée à recueillir les données requises par un protocole de recherche afin d'analyser un phénomène ou confirmer les résultats des enquêtes qualitatives. Il constitue : « un outil (...) bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées ». (Baumard et al, 1999 :2).

Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de français et d'anglais, ayant en charge les classes de 3^{ème} année primaire. Notre enquête repose principalement sur des questions ouvertes offrant aux personnes interrogées la possibilité d'exprimer librement leurs avis.

Le questionnaire a été distribué à la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire 2022-2023. Nous avons choisi ce moment de l'année scolaire car nous estimons que les enseignants et les apprenants ont eu suffisamment de temps pour s'engager dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Ce qui nous permettra de recueillir des informations plus pertinentes sur l'expérience d'enseignement et d'apprentissage.

4. Résultats

Dans un premier temps, à travers le questionnaire, nous voulons identifier les méthodes actuelles utilisées dans l'apprentissage des langues étrangères au sein des écoles primaire et dans un deuxième temps, connaître l'avis des répondants sur l'acquisition des langues étrangères dès le jeune âge à partir de leurs expériences sur le terrain.

Les réponses à la première question (Y a-t-il un problème de surcharge dans vos classes cette année ?) démontrent que la majorité des enseignants (français et anglais) soit 80% des enquêtés travaillent cette année confortablement. Il semble que de nouvelles mesures organisationnelles et pédagogiques ont été prises par la tutelle pour résoudre le problème de la surcharge des classes.

Au regard des réponses à la deuxième question portant sur les difficultés que rencontrent les enseignants en gérant leurs classes, nous retenons que la plupart de notre échantillon maîtrise bien la classe surtout les enseignants de français avec un pourcentage de 85%. Tandis qu'une fine minorité des enseignants d'anglais déclarent rencontrer des difficultés de gestion de classe. Cela ne concerne qu'environ 25 % des répondants. Il s'agit de enseignants stagiaires nouvellement recrutés n'ayant pas une expérience sur le terrain.

Dans le but d'évaluer la motivation des apprenants de 3 AP pour l'apprentissage des langues étrangères, nous avons remarqué que la plupart des enseignants (français et anglais) fixent une échelle variant de 5/10 à 9/10. Pour les enseignants de la langue française, la plus grande échelle est de : 8/10, alors que la plus faible est de : 4/10. Quant aux enseignants d'anglais l'échelle la plus élevée est de : 9/10 et la plus petite est : de 6/10.

A la question : (Sur l'échelle de 1/10 comment évaluez-vous l'interaction avec vos apprenants pendant le cours en classes ?), nous constatons que la plupart des enseignants d'anglais évaluent les interactions de leurs apprenants pendant le cours par une grande échelle de : 9/10. Tandis que les enseignants de français estiment que la grande échelle est de : 7 / 10. Les enseignants pensent que la classe d'anglais est un lieu où s'établit un échange actif entre les actionnaires.

Par ailleurs, interrogés sur le pourcentage de leur recours à la langue maternelle en classe de langue étrangère, les répondants ont évalué le recours avec un score de 25 à 35 %. Selon ces enseignants, l'apprenant doit s'habituer à la langue étrangère. Ainsi, certains répondants déclarent que le recours à la langue maternelle se fait en cas d'incompréhension comme ultime solution.

Quant à la manière d'enseigner la langue étrangère, la plupart des enseignants d'anglais accordent une importance à l'oral, à l'utilisation de différents supports oraux de communication. Tandis que les enseignants de français accordent une importance à l'écrit beaucoup plus. Le tableau ci-dessous expose ce que nous avons pu dégager des réponses données par les répondants :

A travers la question : (Voyez-vous que les activités proposées par le manuel scolaire sont utiles ?), nous avons voulu vérifier si les enseignants ont recours au manuel scolaire dans leur pratique pédagogique. D'après les réponses obtenues, il ressort que la majorité des enseignants des deux langues s'intéressent aux activités proposées par le manuel scolaire :

pour eux c'est la base de la compréhension. 85% trouvent que le manuel est un outil indispensable pour l'enseignant et l'apprenant.

Interrogés sur les outils ou les matériaux nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère, les enseignants d'anglais (soit 95%) déclarent utiliser des outils audiovisuels tels que : les chansonnettes, les vidéos, la musique, les cantines ... Tandis que les enseignants de français optent pour des supports écrits.

Les réponses relatives à la question : (A votre avis, quelles sont les avantages que vous pouvez tirer de l'enseignement précoce d'une langue étrangère ?) viennent attester que les répondants partagent un avis favorable quant à l'enseignement précoce des langues étrangères. Les avantages sont classés comme suit :

1. Améliorer la concentration de l'enfant ;
2. Développer ses capacités cognitives;
3. stimuler la curiosité et la motivation de l'enfant ;
4. renforcer une image positive de soi ;
5. s'ouvrir à d'autres cultures et civilisations.

En réponse à la dernière question (Aimeriez-vous qu'on enseigne les langues étrangères dès l'école maternelles ?), la totalité des répondants (soit 100%) souhaiterait que l'enseignement des langues étrangères soit programmé dès l'école maternelle. En effet, les langues abordées dès la maternelle, favorisent le développement des habiletés phonologiques, notamment la capacité à reproduire des sons et par conséquent favorise le développement du langage, telle que les habiletés de littératie.

5. Discussion :

La pratique enseignante en classe de langue :

A partir des réponses obtenues, nous avons constaté que les enseignants de langues ne se plaignent pas de la surcharge des classes, c'est ce qui a conduit à une bonne gestion des classes. Ceci traduit les efforts et les mesures strictes préconisées pour réduire cet épineux problème de surcharge des classes dans le cycle primaire. Par ailleurs, nous constatons que l'effectif joue un rôle significatif dans le processus d'apprentissage des langues. En effet, dans une classe où le nombre d'apprenants est restreint, il est plus facile pour l'enseignant de fournir une attention individuelle à chaque apprenant, de répondre à leurs questions et de suivre leur progression. Nous constatons que les enseignants d'anglais novices, qui n'ont pas encore eu d'expérience pratique dans un environnement scolaire réel, rencontrent des problèmes lorsqu'il s'agit de gérer leur classe.

Il ressort donc que les élèves de 3AP sont enthousiastes à l'idée d'apprendre des langues. Cependant, d'après les scores obtenus, il apparaît que les élèves sont davantage engagés et motivés par l'apprentissage de l'anglais que par celui du français. On peut conclure que la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant est l'un des principaux facteurs qui influencent la motivation des élèves. Dans une classe de langue, seul l'enseignant est capable de donner confiance à ses apprenants, les encourager, éveiller leur curiosité et les motiver. En effet, adapter l'enseignement à la diversité des besoins affecte positivement la motivation des apprenants. Dans cette optique Girard stipule que l'enseignant est :

« le facteur déterminant de la Réussite ou de l'échec avant même le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes Institutionnelles avant même le style de la méthode et le matériel pédagogique utilisé. » (Girard, 1985 : 135).

Nos investigations confirment que la langue étrangère ne se fait pas au hasard, ainsi pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant devra mettre en place des stratégies pour inciter l'enfant à l'apprendre. Selon les résultats que nous avons recueillis les outils et les matériaux réalisés pour l'apprentissage de l'anglais sont ludiques, variés et attrayants les cours sont souvent présents sous forme de découvertes, de chansonnette, de jeux de conversation... par le biais de supports audio-visuel. Ceci mène certains apprenants à produire des phrases mieux construites aisément à l'oral dans la langue anglaise et à utiliser un vocabulaire riche.

Il ressort de cette recherche qu'il y a une grande différence également dans l'enseignement au sein d'un cours de français et d'anglais. Le français dans notre cas est associé à l'écrit, à une grammaire stricte et rigoureuse ; Nous constatons que les enseignants de français accordent une plus grande importance à l'écrit, à la capacité à rédiger. Par contre les enseignants d'anglais accordent une grande importance à l'oral, et négligent les compétences rédactionnelles. Selon une étude menée en 2016 auprès de professeurs des écoles travaillant dans des établissements aux profils variés, Fouillet (2016) cité par Marie Jahier, Lucie Jaulin souligne que certains enseignants refuseraient de travailler l'anglais à l'écrit « par crainte que la différence de graphie nuise à la compréhension de leurs apprenants et les perturbe dans l'apprentissage écrit du français » (Jahier, Jaulin, 2020 :8). Les pratiques d'enseignement des enseignants d'anglais semblent proches de la méthode directe caractérisée par un recours presque unique à l'oral. Son objectif est :

« de faire parler l'élève sans parler de la langue. Elle refuse - comme son nom l'indique- le passage par la traduction, se propose de plonger l'élève dans un bain de langue et veut imiter les conditions d'apprentissage de la langue maternelle ». (Robert, 2008 :133)

Cette méthodologie se focalise sur l'enseignement /apprentissage de la communication verbale et la langue étrangère considérée avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. En somme, il semble que le recours à cette pratique facilite la mise en place de jeux à l'oral ou de petites saynètes faisant ainsi des cours de langues des moments attrayants, motivants et appréciés par les apprenants. Fouillet (2016) affirme que le non recours à l'oral permet la valorisation de certains élèves qui sont habituellement en difficulté.

En outre, selon notre échantillon, le fait de s'adresser à l'apprenant sans faire recours à la langue maternelle favorise le développement de son langage. Les enseignants de français déclarent qu'ils font semblant de ne pas comprendre l'enfant lorsqu'il parle dans sa langue maternelle en classe, ils utilisent des gestes, des mimiques. Il est naturel, au début, que l'enfant mélange les deux langues lorsqu'il ne connaît pas le mot recherché dans l'autre langue. Il ne faut donc pas s'en inquiéter, car il commencera par produire des lettres, des mots, puis des phrases qu'il entend. Petit à petit, il sera capable de faire de courtes phrases des paragraphes, même s'ils sont parfois mal construits. Selon les mêmes répondants, pour qu'un apprenant puisse acquérir des langues étrangères et s'exprimer couramment dans ces langues, il doit l'entendre souvent, mais également l'enseignant est invité à lui offrir l'occasion de lui faire parler. Pour notre échantillon, un tel apprentissage ne se fait pas naturellement car les langues en question ne sont pas autant parlées par l'entourage de l'enfant. Dans la communauté algérienne l'entourage (les parents, la rue, les amis...) mélangent les langues dans une même phrase, le cas de la langue française. Il est à signaler que ce phénomène peut nuire à l'apprentissage et au développement global du langage. En

s'adressant à l'enfant dans la langue étrangère sans faire recours à la langue maternelle représente un meilleur modèle pour lui.

Les enseignants des deux langues jugent que les activités proposées par le manuel scolaire sont utiles. En effet, cet outil est considéré comme l'un des instruments essentiels sur lesquels ils s'appuient dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il constitue un trait d'union entre l'enseignant et l'apprenant. Nous pouvons même affirmer, d'après la majorité des répondants, que le manuel scolaire est un outil pédagogique et didactique primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car les activités proposées venant en complémentarité indispensables pour le processus didactique et pédagogique. En d'autres termes, les activités proposées par le manuel scolaire offrent une vision claire et nette du programme de l'enseignement, et aide l'enseignant aussi que l'apprenant à se positionner par rapport au processus de l'enseignement dans la mesure où l'enseignant sait quoi enseigner et comment enseigner et à l'apprenant et même aux parents de se référer à tout ce qu'il s'apprend plus facilement. De plus, ces activités proposées par le manuel constituent une banque d'exercices et qui enrichissent l'interaction en classe entre l'enseignant et les apprenants et également entre les apprenants eux-mêmes. A cet effet, ils se trouvent engagés à respecter un certain nombre de recommandations pédagogiques et méthodologiques présentées dans le manuel scolaire afin de garantir le succès de ce processus d'enseignement.

Par ailleurs, certains enseignants de français les plus expérimentés ne font recours aux activités proposées par le manuel que rarement. Ces enseignants ne sont pas forcément obligés de les respecter strictement, ils se voient libres d'utiliser tout ce dont ils ont besoin comme outils et matériels pédagogiques variés.

Certains enseignants jugent qu'il est bénéfique d'exposer l'apprenant à des livres, à des films, à de la musique et à des chaînes de télévision, des cantines, des chansonnettes ou de radio dans la langue cible. Ces activités renforceront sans doute ses compétences linguistiques et son appréciation des cultures. Une enseignante de français a suggéré qu'il est important d'adopter une attitude positive à l'égard des langues étrangères et mettre à l'écart les conflits politiques. Trois enseignantes de français ont proposé que pour qu'un enfant apprenne à lire et à écrire en français, il est primordial de lui expliciter les divergences entre les deux langues. Il faut lui inculquer petit à petit que l'apprentissage de la langue étrangère 1 (français) et de la langue étrangère 2(anglais) sont deux activités distinctes. Afin d'éviter ou plus au moins minimiser les interférences auxquelles ils font face en classe dès l'intégration de la langue anglaise au primaire.

Perceptions des enseignants à l'égard de l'introduction d'une deuxième langue étrangère au cycle primaire :

D'après notre échantillon, l'apprentissage simultané des langues étrangères est un atout intellectuel et social indéniable. La facilité des enfants à apprendre plusieurs langues en même temps est déconcertante. Ils ont listé les avantages tirés de l'enseignement précoce d'une langue étrangère comme suit :

- améliorer la concentration de l'enfant ;
- développer ses capacités cognitives;
- stimuler sa curiosité et sa motivation ;
- renforcer une image positive de soi ;

- favoriser une meilleure imprégnation;
- sensibiliser l'enfant à découvrir sa propre culture et à la culture de l'autre.

Force est d'admettre que l'âge joue un rôle déterminant dans les processus d'acquisition des langues étrangères. La majorité des répondants recommande vivement l'enseignement des langues étrangères dès le jeune âge voire même dès l'école maternelle. En effet, les enfants moins de dix ans sont capables d'acquiescer jusqu'à 7 langues à la fois. Plusieurs chercheurs stipulent qu'il est très important d'être confronté dès le niveau préscolaire à la langue afin de faciliter et d'optimiser l'efficacité de l'apprentissage à l'âge où l'enfant développe les plus grandes facilités pour l'apprentissage d'une langue étrangère car l'acquisition se fait encore de manière naturelle avant de se plier aux différentes situations institutionnelles d'apprentissage. Ainsi la grande majorité des études psycholinguistiques montrent que l'apprentissage de deux langues étrangères en parallèle présente des avantages pour les enfants. Le cerveau de l'enfant n'est pas surchargé par le bilinguisme, mais bien stimulé par celui-ci. Le cerveau d'un enfant bilingue ou trilingue est tout simplement différent de celui d'un monolingue car il est façonné par le bilinguisme qui lui permet de développer de grandes capacités de concentration et d'actions simultanées.

Conclusion

A l'issue de cette recherche, nous pouvons dire que dans de bonnes conditions, l'enfant de huit ans fait preuve d'étonnantes facilités à l'apprentissage simultané de deux langues étrangères voire même plus. L'enfant de cet âge apprend aussi bien le français et l'anglais avec plaisir, il est plus habile dans l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation des langues. La grande majorité des enfants du primaire sont motivés à l'apprentissage de ces deux langues, à condition toutefois que l'enseignement soit adéquat et surtout qu'il ne soit pas fait dans la précipitation. Tout est question de bon enseignement et de la manière précipitée avec laquelle cette langue sera intégrée dans l'enseignement. Nous pouvons mettre l'accent surtout sur le niveau de compétence des enseignants qui constitue un enjeu primordial, sur leur formation. A ce stade, nous pouvons dire qu'une formation de qualité à l'enseignement / apprentissage des langues visant à atteindre des objectifs clairement définis, fixés pour les différentes langues peut rendre l'apprentissage de deux langues étrangères à l'école primaire réalisable, car le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire dépend d'un enseignement adapté aux capacités cognitives des élèves et des ressources variées mises à disposition.

Par ailleurs, à partir des résultats de cette enquête nous déduisons que la formation des enseignants est un élément essentiel pour garantir la qualité de l'enseignement des langues étrangères au primaire. Un enseignant de langue doit :

- être formé à des méthodes d'enseignement adaptées à l'âge des élèves, à leur niveau de compétence linguistique et à leurs besoins d'apprentissage particuliers.
- avoir une maîtrise solide de la langue anglaise pour pouvoir l'enseigner de manière efficace. Cela inclut la connaissance de la grammaire, du vocabulaire, de la prononciation et des aspects culturels de la langue étrangère
- être formé à l'utilisation de ressources pédagogiques appropriées, telles que des supports audiovisuels, des outils informatiques et des activités interactives, et ne doit pas se contenter des activités pédagogiques proposées par le manuel scolaire.

- apprendre à gérer une classe d'élèves et à maintenir un environnement d'apprentissage positif. Cela inclut la gestion du comportement des élèves, l'organisation des activités en classe et la création d'un climat d'apprentissage motivant.

Références bibliographiques

- Bange, P.,1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Aile*, 1 p. 53-85.
- Farhani, F.,2006, « L'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui*, <http://www.cairn./revue-le-français-aujourd-hui-2006-3-page-11-htm>, consulté le 29 mai 2020).
- Greffou, M. 1992, *L'école algérienne de Ben Badis à Pavlov*, Edition Laphomic, Alger.
- Hagege, C,1996, *L'Enfant aux Deux Langues*, Paris, O. Jacob.
- Kielhoefer, B,1987, « Le bon changement de langue et le mauvais mélange de langues », *LÜDI, Devenir bilingue - parler bilingue*, Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, p.135-155.
- Cheriguen, F.,1997, *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmathan.
- Queffèle, C, Darradji, Y et al, 2002, *Le français en Algérie lexiques dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.
- MEN, 2019, *Guide pour l'enseignement des langues vivantes : oser les langues vivantes étrangères à l'école*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles/74/0/Guide-LV_1151740, (Consulté le 15 avril 2023).

Fouzia **BENAOUALI** est docteur en Didactique du français langue étrangère (FLE) à l'Université Ahmed Benyahya El Wancharissi de Tissemsilt. Elle est maître de conférences à l'Université de Tissemsilt et Membre du Laboratoire de recherche Linguistique et Sociodidactique du Plurilinguisme (LISODIP) à l'Ecole Normale Supérieure d'Alger (Algérie). Ses domaines de recherche sont la Didactique du FLE, la Didactique professionnelle et la Didactique des langues et cultures. Elle a participé dans une dizaine de manifestations scientifiques nationales et internationales.

**ENSEIGNER LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES (FRANÇAIS
– ROUMAIN) EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE
PROFESSIONNELLE¹**

Résumé : Notre article est le deuxième d'une série qui se propose d'étudier, d'abord, la manière dont les expressions idiomatiques comprenant des noms d'animaux en français peuvent être traduites en roumain et de réfléchir, ensuite, à une démarche didactique visant la compréhension et l'emploi approprié de celles-ci. Le but est d'identifier les embarras des étudiants non spécialistes en langues et de proposer des activités ciblées pour l'atteinte de trois objectifs : reconnaître, comprendre et employer des expressions idiomatiques (EI) dont le terme central est un nom d'animal.

Mots-clés : enseigner, expression idiomatique, nom d'animal, équivalent

**TEACHING IDIOMATIC EXPRESSIONS (FRENCH-ROMANIAN) IN
PROFESSIONAL FRENCH COURSES**

Abstract: This paper, the second in a series proposing to study the way in which idiomatic expressions including animal names in French can be translated into and put to use in Romanian, is aimed at identifying the obstacles students come up against while trying to recognize, comprehend and utilize idiomatic expressions (IE). Furthermore, it presents a number of activities designed to enable the realization of these attempts.

Key words: teaching, idiomatic expression, animal name, equivalent

Introduction

Est-ce que le crocodile pleure ? Pourquoi emploie-t-on l'expression **pleurer des larmes de crocodile** ? Quel est le véritable sens de cette expression ? Et, en plus, pourquoi **chercher la petite bête** et où trouver ce petit animal caché ? ... C'est, en effet, cette dernière question et la variante roumaine incorrecte que les étudiants ont donnée à l'expression, a căuta animăluțul (« chercher le petit animal »), qui nous ont fait penser à la manière dont il faudrait enseigner les expressions idiomatiques en classe de FLP. A ce titre, nous avons envisagé un travail en deux étapes comprenant 1) l'analyse des expressions idiomatiques animalières et 2) la proposition d'une démarche didactique dont le but soit la compréhension et l'utilisation appropriée de ces expressions.

Notre premier article s'est proposé d'identifier les ressemblances et les divergences entre les EI français-roumain en s'appuyant sur un corpus composé de 154 expressions idiomatiques bâties à partir d'un nom d'animal et extraites du Précis-Les expressions idiomatiques d'Isabelle Chollet et de Jean-Michel Robert.

¹ Carmen **Bîzu**, Université Nationale de Science et Technologie POLITEHNICA Bucarest – Centre Universitaire de Pitești, carmen.bizu@upit.ro

Received: September 30, 2023 | Revised: November 6, 2023 | Accepted: November 24, 2023 | Published: December 20, 2023

Suite à l'analyse contrastive effectuée lors de l'étude du corpus, à l'aide du dictionnaire phraséologique d'Elena Gorunescu¹, nous avons constaté qu'il y a 108 expressions idiomatiques qui reçoivent des équivalents roumains : 41 EI du français gardent la même structure et le même nom d'animal en roumain ; 16 EI gardent la même structure, mais elles changent le nom d'animal ; 51 EI sont exprimées en roumain par des expressions idiomatiques qui ne gardent pas de nom d'animal.

Il est donc à noter qu'environ 40% de ces expressions idiomatiques sont semblables ou identiques dans les deux langues et ce sera un gros atout pour les apprenants roumains de FLE, conditionnés « par la relation contrastive de la langue maternelle avec la langue cible » (Alwadi, Alhathal, 2013:16).

Si les locuteurs natifs reconnaissent et utilisent automatiquement les expressions dans leur discours, les non-natifs doivent avant tout surmonter des difficultés entraînées par les différences structurelles et culturelles entre le roumain (la langue maternelle) et le français (la langue cible). C'est pourquoi nous nous proposons dans ce deuxième article d'identifier les principaux embarras de nos étudiants et de suggérer des activités qui les aident à reconnaître, comprendre et employer les expressions idiomatiques en français.

Sans reprendre toutes les informations sur les EI, que nous avons rappelées dans notre premier article, nous allons nous intéresser dans un premier temps aux traits essentiels que les étudiants doivent saisir lors du premier cours où l'on s'applique à l'identification de ces éléments lexicaux. Dans un deuxième temps, nous allons proposer des activités didactiques qui aident à surmonter les difficultés de compréhension des EI.

Expression idiomatique

« C'est surtout lorsqu'on étudie une langue étrangère que l'on est conscient de l'existence des combinaisons figées impossibles à traduire mot à mot sans commettre une incongruité sémantique. » (GONZALEZ-REY, 2002 : 50). Mais il arrive le plus souvent d'ignorer l'existence de ces groupes, surtout si l'on est débutant ou que l'intérêt de l'étude ne porte pas nécessairement sur le lexique général, comme c'est le cas de nos étudiants en sciences de l'environnement. Nous leur dispensons des cours de français professionnel et de français de spécialité visant l'acquisition d'une compétence communicative indispensable au travail dans un milieu francophone. Leur niveau initial est A2, donc ils possèdent un vocabulaire suffisant pour engager une conversation sur des sujets familiers. Mais lorsqu'ils rencontrent des expressions idiomatiques, éléments lexicaux que le CECRL appelle locutions figées et parmi lesquelles sont énumérées les métaphores figées, sémantiquement opaques (« Il a cassé sa pipe » = il est mort) et les procédés d'insistance (« Blanc comme neige » = pur), leur première réaction est de les découper et leur donner une lecture compositionnelle. Ils ne les reconnaissent pas en tant qu'expressions idiomatiques, il est bien évident. Alors, une première tâche assignée à l'enseignant serait de présenter et souligner les caractéristiques d'une expression idiomatique, illustrés par des exemples faciles à comprendre.

Reprenons l'expression **chercher la petite bête** ! Elle est un groupe de 4 éléments dont le contexte impose l'emploi, le sens et la traduction :

- un sens propre et une traduction littérale sont possibles lors d'une situation de communication impliquant l'idée de présence concrète d'un animal (L'éleveur a perdu un veau, mais il l'a vite retrouvé. Il ne faut plus **chercher la petite bête** !) ;

¹ *Dictionar frazeologic francez-român, român-francez*

- un sens métaphorique et une traduction globale sont propres à un contexte qui n'a aucune affaire à l'idée de présence concrète d'un animal (Malgré cette légère confusion, Julien a fait un travail admirable. Il ne faut plus **chercher la petite bête**!).

Dans le premier contexte, le mot **bête** prend son sens dénotatif. La petite bête réfère au veau perdu, un jeune animal, le petit de la vache, et la situation de communication est bien claire : quelque chose est perdu, il faut donc le rechercher pour le trouver et rétablir l'ordre initial. C'est pourquoi il n'y a aucun obstacle à supprimer ou à remplacer un ou plusieurs mots de la suite **chercher la petite bête** par des synonymes :

L'éleveur a perdu un veau, mais il l'a vite retrouvé.

- (1) Il ne faut plus **chercher la petite bête** !
- (2) Il ne faut plus **rechercher** la petite bête ! (emploi du synonyme du verbe chercher) ;
- (3) Il ne faut plus chercher le petit **animal** ! (emploi du synonyme du nom bête) ;
- (4) Il ne faut plus chercher le **jeune** animal ! (emploi du synonyme du nom petit) ;
- (5) Il ne faut plus **chercher la bête** ! (suppression de l'adjectif petite) ;
- (6) Il ne faut plus **le** chercher ! (substitution de la petite bête par le pronom complément direct **le**, qui reprend le nom veau de la première phrase).

Quelle que soit l'intervention sur la suite **chercher la petite bête**, elle ne change pas de sens dans ce contexte (chercher un petit animal). Elle n'est donc pas employée comme expression.

En revanche, le deuxième exemple (Malgré cette légère confusion, Julien a fait un travail admirable. Il ne faut plus **chercher la petite bête** !) ne permet pas de donner au nom **bête** son sens primaire. Il n'y a aucun animal dans le travail de Julien. Il n'y a non plus de sottise (idée à laquelle pourrait faire référence l'adjectif **bête** – sot, idiot !), car la légère confusion remarquée dans son ouvrage n'influe pas sur le caractère admirable de celui-ci. **Chercher la petite bête** est dans ce contexte un tout qui signifie « trouver la petite faiblesse qui permet de déprécier quelqu'un ou quelque chose » (CHOLLET, ROBERT, 2008 : 94). Ce sens n'est pas la somme des sens des mots qui composent l'expression. Le nom **bête** n'est pas l'équivalent du nom **animal** et le verbe **chercher** est plutôt le synonyme du verbe **trouver**. L'adjectif **petite**, placé devant le nom, est le seul à garder son sens primaire et il vise à souligner le caractère infime de la **faiblesse** (le sens figuré du nom **bête** !) qui, une fois trouvée, devrait nuire à quelqu'un. Alors, les sens des éléments composant le groupe de mots sont métaphorisés ; le groupe de mots devient une expression idiomatique et son sens, toujours métaphorique, repose sur le caractère figé de la construction, qui empêche de remplacer, de déplacer ou de supprimer un ou plusieurs de ses éléments.

Tout bien considéré, afin de la reconnaître, les étudiants doivent retenir qu'une expression idiomatique :

- contient deux ou plusieurs éléments dont la combinatoire est inchangeable ;
- ne permet aucune intervention, ni sur l'axe paradigmatique, ni sur l'axe syntagmatique ;
- impose une lecture globale ;
- a un sens métaphorique, préétabli, qui surgit d'un riche héritage culturel.

Reconnaître et comprendre ce que signifie une EI est donc question de maîtrise des compétences linguistique et culturelle que le CECRL introduit dans l'étendue du vocabulaire d'un locuteur niveau C1. Celui-ci doit posséder « une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement.

Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières. » (CECRL, 2001 : 88). Mais nous avons constaté, lors de notre activité en classe, que les EI suscitent aussi l'intérêt des étudiants qui ne visent pas nécessairement l'atteinte du niveau C1. C'est surtout l'opacité de certaines expressions idiomatiques¹ (qui ne ressemblent à aucune des expressions idiomatiques de la langue maternelle !) qui les invite à chercher des origines, des explications, des contextes qui aident à comprendre le sens et l'emploi, et qui leur permet de s'amuser pour avoir été dupés dans les premiers moments. Il est bien difficile de mener à bien ce travail, mais les résultats font oublier tous les efforts que cela a coûtés ! L'enseignant dirige l'activité, il propose les tâches, formule les consignes et devient, en fin de compte, un intermédiaire linguistique et culturel au service de ses étudiants. Ceux-ci apprennent à ignorer les apparences et à chercher, au-delà de la forme, le fond du message transmis. Ils suivent ainsi un parcours destiné à leur faire surmonter les trois grandes difficultés des non-natifs qui se proposent d'étudier les expressions idiomatiques d'une langue étrangère : (1) reconnaître, (2) comprendre et (3) employer les EI de manière appropriée.

Dans ce qui suit, nous allons proposer quelques types d'activités didactiques créées juste pour travailler sur ces problèmes.

Reconnaître les EI

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, le CECRL indique la nécessité de la maîtrise des EI au niveau C1. C'est pourquoi il y a trop peu de méthodes de français langue étrangère de niveau inférieur à C1 qui les introduisent parmi leurs activités. Nous en avons trouvé quelques-unes dans *Dites-moi un peu (A2)* et *Dites-moi un peu (B1-B2)* par Anne-Marie Hingue et Karine Ulm et nous avons retenu seulement celles qui comprennent des noms d'animaux.

Dites-moi un peu (A2) propose seulement 11 expressions animalières. Le manuel donne l'expression, indique sa signification et, pour les premières cinq expressions, présente des images suggestives: il est myope comme une taupe (= il voit très mal), il est laid comme un pou (= il n'est pas beau du tout), il est têtu comme une mule (= il est difficile de le faire changer d'avis), c'est une peau de vache ! (= il/elle est très méchant(e), aigri(e)), c'est une poule mouillée (= il n'est pas courageux).

Dites-moi un peu (B1-B2) conclut chaque chapitre en énumérant des expressions thématiques, mais leur sens reste à découvrir par les apprenants. Il n'y a qu'environ 40 EI bâties à partir d'un nom d'animal dont 35 sont énumérées à la fin du chapitre Animaux.

Le nombre d'expressions inventoriées dans le volume consacré aux niveaux B1-B2 est bien supérieur à celui du volume dédié au niveau A2, mais les deux méthodes ignorent la manière dont les apprenants pourraient arriver à maîtriser ces expressions : aucune activité proposée, aucun exercice, aucune tâche à remplir.

Comment faire alors pour que les expressions proposées soient retenues et employées lors des situations de communication réelles ? Suffit-il de les mémoriser en tant que telles pour les maîtriser ? Ce sont des questions dont nous avons cherché les réponses à partir du moment où nos étudiants ont mal interprété l'expression vedette de notre article, **chercher la petite bête**. Elle s'est proposée lors du cours de français professionnel (où l'on

¹ Voir l'expression *chercher la petite bête* dont la traduction littérale offerte par les étudiants a soulevé notre intérêt pour l'enseignement des expressions idiomatiques en classe de français professionnel

étudiait la manière dont on pouvait **parler de son travail**), dans une phrase qui jugeait le travail de Julien (« Malgré cette légère confusion, Julien a fait un travail admirable. Il ne faut plus **chercher la petite bête** ! »). A part l'amusement entraîné par la traduction littérale des étudiants, l'expression a engendré plusieurs discussions. Le rôle du contexte pour l'identification d'une EI en était la plus importante.

Nous avons proposé aux étudiants la phrase « L'éleveur a perdu un veau, mais il l'a vite retrouvé. Il ne faut plus **chercher la petite bête** ! » en leur demandant de trouver le mot-clé de l'expression en gras et de juger si le sens de celui-ci est relié au message transmis par la phrase qui précède l'expression. Le veau est un petit animal, la bête est un animal et, dans cette situation, il est bien clair que la bête qui ne devait plus être cherchée, était le veau dont parlait la première phrase. C'est donc ce contexte qui nous permet de donner une traduction littérale à la suite de mots **chercher la petite bête** (« a căuta micul animal /animăluțul »). Par opposition, cette traduction n'avait pas de sens dans la phrase initiale, qui avait déclenché tout le raisonnement. Alors, pour reconnaître une expression idiomatique, soyons d'abord attentifs au contexte où la suite de mots qui pourrait en être une apparaît !

Pour s'entraîner, voilà un exercice :

Lisez les phrases et identifiez les expressions idiomatiques :

- a) Regarde encore une fois cet oiseau ! Ce n'est pas un aigle !
- b) Michel ne peut résoudre ni le problème le plus simple. Ce n'est pas un aigle !
- c) Le directeur n'est pas trop cohérent dans son discours. Il saute du coq à l'âne et personne ne peut le suivre.
- d) Le chat saute du coq à l'âne, puis revient chez moi et saute de nouveau au chat.
- e) Le professeur lui a demandé de dessiner en détail une tête de cochon.
- f) Ma fille n'accepte jamais de faire ce que je lui demande. Elle fait seulement ce qu'elle veut. C'est une tête de cochon !

Ensuite, nous pourrions aider les apprenants à reconnaître l'expression idiomatique illustrée par l'image. La méthode Dites-moi un peu (A2) nous offre des images pour cinq EI, que nous pouvons utiliser afin de créer **un exercice de correspondance**. Nous séparons les expressions du manuel de leurs images et proposons aux étudiants de les faire correspondre :

- il est myope comme une taupe sera lié à l'image : une taupe, portant de grosses lunettes, qui jaillit du sol l'air désorienté ;
- il est laid comme un pou sera lié à l'image : un pou gris et laid ;
- il est têtu comme une mule sera lié à l'image : une femme qui tire désespérément une mule qui ne veut pas bouger ;
- c'est une peau de vache ! sera lié à l'image : une vache enragée ;
- c'est une poule mouillée sera lié à l'image : une poule toute mouillée, qui court effrayée.

Encore un exercice de correspondance, visant à identifier facilement les EI, sera construit à partir des expressions ayant la même structure lexico-sémantique dans les deux langues :

Faites correspondre les deux colonnes :

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| • a fi mândru ca un păun | • avancer comme un escargot |
| • a împăca și capra și varza | • manger comme un moineau |
| • a fi precum câinele și pisica | • tuer la poule aux œufs d'or |
| • a ciuguli ca o vrabie | • ménager la chèvre et le chou |
| • a înainta ca melcul | • être fier comme un paon |
| • a omorî găina cu ouăle de aur | • être comme chien et chat |

Toujours faciles à reconnaître seraient les expressions idiomatiques ayant des équivalents roumains fréquemment utilisés :

Soulignez les expressions idiomatiques des phrases suivantes :

- a) Ses grands-parents n'étaient pas trop vieux, mais ils se couchaient avec les poules pendant la semaine.
- b) Il est resté toute la journée au travail et, le soir, il avait un faim de loup.
- c) Cette nouvelle était si effrayante qu'elle avait la chair de poule.
- d) Il est très intéressant de parler sur les vacances, mais il faut revenir à nos moutons ! Ce projet ne se réalisera pas tout seul !
- e) Julien se rappelle tous les détails de l'événement déroulé il y a deux ans. Il a sans doute une mémoire d'éléphant.

Le degré de difficulté des tâches à remplir devrait augmenter dans des exercices tels :

Complétez les expressions par le nom d'animal approprié : loir, mouche, sardines, cheval, lièvres. Puis, donnez leurs équivalents roumains !

- a) Chasser deux _____ à la fois ;
- b) Entendre une _____ voler ;
- c) Etre serrés comme des _____ ;
- d) Dormir comme un _____ ;
- e) Le _____ de bataille.

Mettez en roumain :

- a) François est doux comme un agneau, mais il peut être parfois têtu comme une mule.
- b) Elle aime beaucoup son travail. Elle y est comme un poisson dans l'eau.
- c) Après son divorce, il est triste, il est seul, il mène une vie de chien.
- d) Michel regarde son ami partir. Il pleure des larmes de crocodile.

Conçues de manière progressive, allant de la plus simple à la plus complexe, les activités proposées ci-dessus préparent l'étape suivante, la compréhension des expressions idiomatiques.

Compléter l'expression avec le terme manquant suppose déjà un effort plus important que celui nécessaire à l'identification d'une expression toute faite ou à la réalisation d'une correspondance entre des éléments proposés. Les apprenants cherchent le sens des termes inconnus, ils prennent conscience des traits des animaux présents dans la consigne et, en s'appuyant sur leurs connaissances linguistiques et culturelles en langue maternelle, ils proposeront des solutions. Qu'elles soient de bonnes ou de mauvaises solutions, la réussite sera incontestable puisque tout le monde aura déjà fait des progrès lors de la recherche même.

Traduire des phrases comprenant des EI bâties à partir d'un nom d'animal est la première épreuve à vraiment passer, surtout si l'on va plus loin et l'on demande la signification des expressions traduites aux étudiants.

Comprendre les EI

Est-ce que le crocodile pleure ? Pourquoi emploie-t-on l'expression **pleurer des larmes de crocodile** ? Quel est le véritable sens de cette expression ? Ce sont les incertitudes que soulève la dernière phrase à traduire de l'exercice précédent. Tous les étudiants de notre classe connaissent l'équivalent roumain de l'expression (a plânge cu lacrimi de crocodil),

ils l'emploient fréquemment, mais son véritable sens leur échappe parfois. Il y en a qui considèrent que le crocodile n'a pas de larmes, donc l'expression traduit l'hypocrisie. Il y en a qui croient que les larmes du crocodile sont de grosses larmes, donc l'expression est l'image d'une tristesse immense. Enfin, il y en a qui connaissent sa vraie signification. C'est pourquoi ils doivent avant tout apprendre que le crocodile simule la tristesse pour attirer sa proie et qu'il « pleure » en la dévorant, car la salivation et les larmes se produisent tout à la fois au moment de son alimentation. Alors, le crocodile pleure ! Mais ses larmes ne sont pas l'expression de la tristesse à laquelle les cultures française et roumaine associent les larmes. Bien au contraire, elles sont quelque chose d'hypocrite, qui suggère l'intention de tromper quelqu'un. « Michel regarde son ami partir. Il **pleure des larmes de crocodile**. », en roumain « Mihai își privește prietenul plecând. El **plânge cu lacrimi de crocodil**. », nous dit que Michel n'est pas un ami trop sincère. Ses larmes ne sont pas réelles puisqu'elles sont **des larmes de crocodile**, qui feignent le chagrin.

A part la forme de l'EI, qui est assez souvent identique en français et en roumain, ce qui pose des problèmes est son décryptage. Celui-ci impose un travail de recherche appliquée, proposé et dirigé par l'enseignant : trouver les origines de l'expression, analyser des contextes où elle est utilisée, la chercher dans un dictionnaire d'expressions idiomatiques, en comprendre le sens.

Les exercices proposés lors de cette étape visent à développer chez les étudiants la capacité d'associer à chaque expression idiomatique son sens correct.

Trouvez la bonne définition pour chaque expression :

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Ce n'est pas un aigle ! | a) Se coucher très tôt |
| 2. Sauter du coq à l'âne | b) Avoir très faim |
| 3. Se coucher avec les poules | c) Revenir au sujet de la discussion |
| 4. Revenir à ses moutons | d) Ce n'est pas quelqu'un de très intelligent |
| 5. Avoir une faim de loup | e) Sauter d'un sujet à un autre |

Associez les expressions suivantes à l'idée de : bêtise, hypocrisie, gourmandise, saleté.

- Avoir une faim de loup
- Manger comme un cochon
- Etre sale comme un pou
- Ce n'est pas un aigle !
- Pleurer des larmes de crocodile

Trouvez les expressions antonymes:

- Etre muet comme une carpe
- Une peau de vache
- Avoir du chien
- Courir comme un lapin
- Avancer comme un escargot
- Etre laid comme un pou
- Ce n'est pas le mauvais cheval
- Etre bavard comme une pie

Employer les EI

Dans son Traité de stylistique française, Ch. Bally affirme que les étrangers qui étudient les expressions idiomatiques arrivent à construire des séries incorrectes parce qu'ils prennent en considération l'existence indépendante des mots d'un groupe et leur possibilité d'être substitués par des synonymes.

Pour éviter qu'ils emploient de manière incorrecte telle ou telle EI, nous allons proposer aux étudiants des tâches dont la réalisation a pour but deux aspects : l'emploi de l'expression précise et l'emploi dans le contexte approprié.

Afin de mémoriser et d'employer la forme exacte des EI, nos étudiants devront remplir des tâches telles :

Retrouvez l'ordre des mots dans les expressions suivantes :

- Chasser, à la fois, lièvres, deux
- Etre, comme, muet, une carpe
- Revenir, moutons, ses, à
- Il, myope, est, une taupe, comme

Choisissez la forme correcte :

- a) avancer comme un escargot /des escargots
- b) être comme chien et chat/le chien et le chat
- c) avoir un/du chien
- d) ce n'est pas un/d'aigle
- e) ce n'est pas un/le mauvais cheval

Complétez avec les mots manquants :

- a) manger comme un _____
- b) avoir la chair de _____
- c) une peau de _____
- d) sauter du _____ à l' _____
- e) pleurer des larmes de _____

Finalement, l'emploi des EI dans des contextes appropriés sera entraîné par des activités demandant de compléter ou formuler des phrases nouvelles où le sens de telle ou telle expression soit requis.

Complétez les phrases avec les expressions suivantes : pleurer des larmes de crocodile, être bavard comme une pie, avoir une faim de loup, être serrés comme des sardines, être laid comme un pou.

- a) Sandrine veut nous faire croire qu'elle souffre terriblement. Elle _____.
- b) Il y avait trop de gens dans la salle. Ils _____.
- c) Donne-moi un croissant, s'il te plaît ! Je _____.
- d) Ses parents ne sont pas d'accord qu'elle se marie avec Paul parce qu'il _____.
- e) Tu connais Marie, n'est-ce pas ? Elle _____.

Formulez des phrases en employant les expressions suivantes :

- a) Ce n'est pas un aigle ! _____
- b) Sauter du coq à l'âne _____
- c) Courir comme un lapin _____
- d) Chasser deux lièvres à la fois _____

Il est bien utile que les exercices des trois étapes soient créés à partir des mêmes expressions, afin d'aider les étudiants à retenir, par reprise, leur structure et leur sens. C'est pourquoi l'enseignant proposera l'étude des expressions liées au contexte d'apprentissage et veillera à ce que chaque tâche proposée fasse partie d'un ensemble unitaire, conçu autour d'un même objectif.

Conclusions

Puisque nos étudiants, non spécialistes en langues, suivent des cours en sciences de l'environnement, et qu'ils se soient trompés de sens lors de leur premier contact avec une expression idiomatique, en classe de FLP, nous avons choisi de travailler sur des expressions idiomatiques bâties à partir d'un nom d'animal. Celles-ci reçoivent des équivalents roumains qui emploient le même nom d'animal et qui ont le plus souvent la même structure et le même sens.

Il y a quand même bien des situations où le sens de l'expression animalière française est exprimé en roumain par l'intermédiaire d'une expression qui manque de nom d'animal et les apprenants se heurtent à un obstacle réel : le français n'offre pas d'indices pour l'identification de l'expression. Si l'on reprend l'expression **chercher la petite bête**, on remarque qu'elle signifie en roumain **a căuta nod în papură** [*chercher un nœud dans la canne] qui ne comprend pas de nom d'animal. Alors, le mot **bête** ne peut pas être associé à un équivalent roumain. Il est bien évident que la plus facile solution sera que les étudiants réalisent une lecture compositionnelle et une traduction littérale de l'expression.

Les principales difficultés à surmonter sont en fin de compte : reconnaître, comprendre et employer des expressions idiomatiques dans des contextes différents et appropriés.

Nous avons remarqué que les EI ayant une structure différente en français sont plus difficiles à reconnaître que les EI dont la structure est identique dans les deux langues et nous avons proposé des tâches qui combinent les deux types d'expressions. Conçues du simple au complexe, du plus facile au plus difficile, elles permettent de ne pas enseigner les EI de manière isolée, mais en accord avec le contexte d'apprentissage. En plus, elles visent à susciter l'intérêt des apprenants qui seront guidés tout au long de leur travail.

Finalement, c'est précisément cet intérêt et l'amusement de nos étudiants, engendré par leur erreur d'interprétation de l'expression **chercher la petite bête**, qui nous ont fait penser à enseigner les expressions idiomatiques en classe de français langue professionnelle.

Références bibliographiques :

- Alwadi, A., Alhathal, B., 2013, « Les expressions idiomatiques en classe de FLE. Analyses et propositions », <https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/2139.pdf> (consulté le 21 juin 2023).
- Bally, Ch., 1951, *Traité de Stylistique française*, vol. I (1^{er} éd. 1909), 3^e édition, Genève : Librairie Georg & Cie, Paris : Librairie Klincksieck.
- Chollet, I., Robert, J.-M., 2008, *Les expressions idiomatiques*, Paris, CLE International.
- Conseil de l'Europe, 2001, CECRL, Paris, Les Editions Didier.
- Gorunescu, Elena, 2003, *Dicționar frazeologic francez-român, român-francez*, București, Teora.
- Hingue, Anne-Marie, Ulm, Karine, 2015, *Dites-moi un peu (A2)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Hingue, Anne-Marie, Ulm, Karine, 2010, *Dites-moi un peu (B1-B2)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

González-Rey, I., 2002, *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Carmen **BÎZU**, docteur en philologie (*Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre*) et titulaire du Master (*La science et la pratique de la traduction*), est chargée de cours et de recherche, dans le cadre du Département de Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts, Université Nationale de Science et Technologie Politehnica Bucarest, Centre universitaire de Pitești. Responsable de la publication en ligne du **Bulletin scientifique en langues étrangères appliquées (BSLEA)**, revue dédiée aux étudiants de l'Université Nationale de Science et Technologie Politehnica Bucarest, et membre de l'Association Roumaine des Départements Universitaires Francophones (ARDUF), elle s'intéresse à présent à la terminologie et à la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques.

LA LOGIQUE DES ATELIERS D'ÉCRITURE : POUR UN ENCADREMENT DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PLANIFICATIONS D'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE ALGÉRIEN¹

Résumé : Le présent article consiste à traiter la question de l'hétérogénéité pédagogique qui caractérise l'espace réel des pratiques d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire algérien. Le traitement de cet objet didactique interpelle la logique des ateliers d'écriture comme un modèle didactique typique pour l'enseignement de l'écriture scolaire. Par l'adaptation critériée de sa réflexion pédagogique, l'aboutissement de cette recherche parvient à infirmer la légitimité de l'hétérogénéité des planifications pédagogiques selon cinq aspects descriptifs permettant de cautionner la logique des ateliers d'écriture comme un repère pour toute perspective d'encadrement pédagogique scriptural au secondaire.

Mots clés : Enseignement au secondaire, écriture scolaire, hétérogénéité pédagogique, planification d'enseignement, ateliers d'écriture.

THE LOGIC OF WRITING WORKSHOPS: FOR A FRAMEWORK OF TEACHING PLANNING HETEROGENEITY IN ALGERIAN SECONDARY SCHOOLS

Abstract: This article addresses the issue of pedagogical heterogeneity, which characterizes the real space of school writing teaching practices in Algerian secondary schools. The treatment of this didactic object calls into question the logic of writing workshops as a typical didactic model for teaching school writing. Through the criterion-referenced adaptation of its pedagogical reflection, the outcome of this research succeeds in invalidating the legitimacy of the heterogeneity of pedagogical planning according to five descriptive aspects, making it possible to endorse the logic of writing workshops as a benchmark for any perspective of scriptural pedagogical supervision in secondary schools.

Keywords: Secondary schools, school writing, pedagogical heterogeneity, teaching planning, writing workshops

Introduction

L'atelier d'écriture reçoit incessamment de bonnes considérations didactiques depuis sa mise en exergue dans les réflexions de la didactique de l'écriture. Selon Rajkumar, la logique des ateliers d'écriture permet « un temps des essais, des brouillons, de ratures [...] de relecture et de réécriture » (2021 : 2). Dès lors, l'atelier d'écriture représente un espace de créativité et de production dont l'objectif est de faire apprendre efficacement au sujet-scripteur un savoir rédactionnel depuis les débuts de sa formation scolaire comme en témoignent les propos de Garcia-Debanc : « l'atelier d'écriture est une forme de travail requérant une construction active du savoir » (1989 : 42).

¹ Kamel **Brahmi**, Centre universitaire de Naâma, k.brahmi@cuniv-naama.dz

Received: August 9, 2023 | Revised: November 15, 2023 | Accepted: December 4, 2023 | Published: December 20, 2023

La perspective didactique de cet article se limite au niveau de l'enseignement du Français Langue Etrangère (désormais FLE) au secondaire. Ce choix est motivé par les genres des écrits prescrits dans la conception des contenus d'enseignement où nous trouvons un croisement entre l'écriture créative scolaire telle que la production des textes scientifiques, des textes argumentatifs ou narratifs ; et l'écriture fonctionnelle se présentant sous forme de techniques d'expression écrite comme la contraction du texte, le résumé et le compte rendu objectif et subjectif (Commission Nationale des Programmes, 2022).

Cette perspective de recherche se veut être de nature méthodologique, et non textuelle ou littéraire, où nous comptons (re)penser, en sens descriptif et critique, la réalité des planifications de l'enseignement de la production écrite scolaire. Pour ce terme, nous notons que l'essence de cet objet de recherche émane d'un fait, sinon d'une réalité pédagogique, étant le corolaire d'une observation longitudinale des pratiques d'enseignement. Cette réalité pédagogique renvoie principalement au sens d'une hétérogénéité pédagogique qui incarne incessamment les logiques didactiques engagées dans la perspective d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire.

Cette hétérogénéité pédagogique est à appréhender comme la conséquence d'une flexibilité conceptuelle et une spontanéité didactique promues par les approches pédagogiques récentes telles que le paradigme de l'approche par les compétences. Cette hétérogénéité des pratiques pédagogiques serait à double tranchant où elle peut conduire vers de meilleures planifications didactiques comme elle ne peut pas échapper à de fausses routes puisqu'elle est sujette à tout risque et écart en terme pédagogique. Dans ce sens, l'hétérogénéité pédagogique peut déboucher sur un sens d'anomalie et d'écartement à la norme dont les conceptions et les répercussions seraient d'une portée didactiquement critique.

Conformément à la seconde dimension, notre présente réflexion s'attribue la tâche du traitement de l'exploitation de la logique des ateliers d'écriture comme un repère de régulation pédagogique en situation d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire. Pour ce faire, nous tentons de répondre à la question de recherche suivante : dans quelle mesure pédagogique l'atelier d'écriture contribue à l'encadrement de l'hétérogénéité des planifications d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire ? En quête d'éléments de réponse, nous supposons que l'appréhension réflexive des pratiques d'ateliers d'écriture constituerait un fondement critérié par lequel les planifications d'enseignement seront régies et la légitimité des hétérogénéités pédagogiques sera évaluée.

L'élaboration de notre présente réflexion s'articulera autour de trois phases rédactionnelles. Une première phase nous accordera l'espace de présenter les objectifs didactiques par lesquels est planifié l'enseignement de FLE au secondaire algérien. Ce sens portera sur une fin de contextualisation de recherche. Quant à la deuxième phase, elle sera de nature didactique en permettant d'aborder un développement conceptuel qui traite la complexité didactique de la situation d'écriture et la notion de l'atelier d'écriture. Elle favorise, en outre, le traitement conceptuel des pratiques d'ateliers d'écriture débouchant sur une modélisation critériée en matière de planification pédagogique. En ce qui concerne la dernière phase, elle sera de nature méthodologique s'articulant autour de deux niveaux expérimentaux. Etant descriptif, elle concerne l'esquisse d'un état des lieux abordant la réalité des conduites pédagogiques consacrées à l'enseignement de l'écriture au secondaire. Etant analytique, il sera question d'un rapprochement entre la réalité des hétérogénéités pédagogiques et la logique réflexive des ateliers d'écriture que nous considérons désormais comme un repère d'évaluation des planifications pédagogiques scripturales engagées au sein des classes du troisième cycle scolaire.

1. Cadre conceptuel de recherche

1.1 Enseigner le FLE au secondaire : quel(s) objectif(s) didactique(s) ?

L'enseignement de FLE au secondaire est inscrit dans une perspective de développement des profils de compétences langagières. Cette dynamique se retrouve engagée depuis la réforme éducative promulguée en 2003 par l'installation du paradigme méthodologique de l'approche par les compétences (Toualbi-Thaàlibi & Tawil, 2005). De ce fait, cette logique de compétence de communication langagière semble toucher à de différentes dimensions langagières que nous décrivons en deux niveaux, à savoir les pratiques de l'oral et celles de l'écrit comme en témoigne l'Objectif Terminal d'Intégration de toute la perspective d'enseignement au secondaire : « produire un discours écrit/oral d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation d'énonciation et en s'impliquant nettement » (Commission Nationale des Programmes, 2005). Cet objectif didactique vise l'ensemble des compétences sans aucun sens de discrimination. Outre cette dimension didactique, la perspective réelle d'enseignement au secondaire paraît rendre prioritaire la dimension scripturale au détriment de la pratique orale qui s'identifie au second plan. Cette prééminence didactique est soulevée suite à une lecture analytique des objectifs des différentes séquences d'apprentissage que propose la conception didactique à l'enseignement de FLE au secondaire. Pour une fin explicative, nous tenons à présenter, par les tableaux suivants, une esquisse signalétique de la conception globale des enseignements au secondaire.

Objets d'étude	Objectifs des séquences d'apprentissage	Techniques d'expression écrite
La vulgarisation de l'information scientifique	Produire un texte de vulgarisation à partir d'informations scientifiques données ou recueillies	Le résumé Contraction des textes
L'interview	Produire un questionnaire pertinent en vue de s'informer sur un thème scientifique	
Le discours argumentatif	Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion	
La lettre ouverte	Produire une lettre ouverte	
Le fait divers	Produire un fait divers pour raconter un évènement réel	
La nouvelle réaliste	Produire un récit vraisemblable	

Tableau 1 La conception globale des enseignements de la première année secondaire

Objets d'étude	Objectifs des séquences d'apprentissage	Technique d'expression écrite
Le discours objectivé	Produire un texte pour présenter un fait, une notion, un phénomène	Compte rendu objectif
	Produire un texte pour démontrer, prouver un fait	
Le discours théâtral	Produire un court texte théâtral pour émouvoir et faire réfléchir	
Le plaidoyer et le réquisitoire	Produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, opinion ou une cause	
	Produire un discours pour dénoncer et discréditer une personne, opinion ou une cause.	
La nouvelle d'anticipation	Produire un récit d'anticipation	
Le reportage touristique et le récit voyage	Produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie	

Tableau 2 La conception globale des enseignements de la deuxième année secondaire

Objets d'étude	Objectifs des séquences d'apprentissage	Techniques d'expression écrite
Textes et documents d'histoire	Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective	Compte rendu objectif Compte rendu critique
	Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages	
Le débat d'idées	Produire un texte pour convaincre et persuader	Synthèse de documents
	Produire un texte pour concéder et réfuter	
L'appel	Produire un texte pour inciter le destinataire à agir	Lettre de motivation
La nouvelle fantastique	Produire un récit fantastique	

Tableau 3 La conception globale des enseignements de la troisième année secondaire

(Commission Nationale des Programmes, 2022)

En appui sur cette présentation globale, il est indiqué une focalisation claire et nette sur les pratiques d'enseignement de l'écriture scolaire. Par le sens des objectifs de différentes séquences d'apprentissage et les dimensions de techniques d'expression écrite, l'enseignement de FLE au secondaire s'ancre dans une pédagogie de l'écriture scolaire dont le but est de permettre le développement d'une compétence scripturale transversale. Cette transversalité est lisible à partir de l'hétérogénéité des discours textuels. De ce fait, l'objet scriptural constitue le pivot de toute la conception curriculaire et pédagogique du troisième cycle scolaire.

1.2 Enseigner à écrire au secondaire : de la complexité de la situation didactique

Pédagogiquement parlant, l'enseignement de l'écriture scolaire s'inscrit dans la logique d'une pédagogie de l'intégration de compétences. Celle-ci fait de la notion de *situation-problème* un paradigme de modélisation sur lequel est menée la conception de toute situation d'enseignement-apprentissage. Pour le sens de complexité, Bucheton avance que « L'écriture est un processus de résolution de problème, très complexe et lent à se mettre en place » (2014 : 22). Dès lors, la situation didactique d'écriture se présente comme l'aboutissement d'une longue perspective didactique d'intégration se développant au rythme de la progression de la séquence d'apprentissage. Cette dernière constitue, à son tour, l'objet central de la planification didactique. Elle se définit par l'ensemble d'activités dont la fonction consiste à favoriser le traitement d'un contenu notionnel et procédural sur lequel l'apprenant construit ses propres connaissances.

La mise en place des séquences d'apprentissage constitue un souci conceptuel pour la planification pédagogique des enseignements. Pour cette optique, De Ketele détermine une conception planificatrice d'un ensemble de cinq types d'activités d'apprentissage partant de l'activité exploratoire à l'activité d'évaluation (cité dans Roegiers, 2010 : 176). Il ne s'agit pas, en fait, d'une simple typologie descriptive, mais leur exploitation conceptuelle les définit en image de phases consistant à proposer une logique pour planifier et structurer le cheminement pédagogique de toute perspective d'enseignement-apprentissage.

1.3 Atelier d'écriture : un préambule conceptuel

L'atelier d'écriture est une notion que nous qualifions comme classique, mais qui reçoit une modernisation et un enchantement didactique incessant. Cette caractéristique d'ancienneté n'est jamais à valeur péjorative. Par contre, elle est largement appréciée par l'optique didactique. Elle l'est grâce à la réflexion qu'elle développe et porte par le moyen de ses expériences diachroniques sur la conduite des pratiques scripturales et les dispositifs pédagogiques impliqués dans la perspective de l'enseignement de la production écrite.

Pour ce sens, nous évoquons l'évolution de son historicité réflexive par laquelle l'atelier d'écriture parvient à se valider comme un appui méthodologique à large envergure et qui permet de repenser l'apprentissage de la compétence rédactionnelle. A ce propos, nous avançons que la conception d'alors de l'atelier d'écriture propose une logique scripturale globale derrière laquelle réside le sens de toute une maturation conceptuelle. Cette logique repose sur une mise en exergue de tous les éventuels enjeux de la situation d'écriture. Il s'agit, en fait, de l'aboutissement d'une mise en lien d'un ensemble de modèles d'ateliers d'écriture partant du paradigme humaniste centré sur la personne au paradigme textuel centré sur l'objet-texte en passant effectivement par le troisième paradigme centré sur le processus rédactionnel dont le scripteur est censé accomplir. L'explicitation de cette évolution se traduit par le schéma suivant :

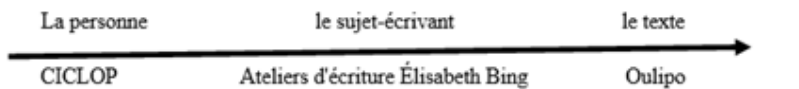


Figure 1 Évolution des différents centres d'intérêt des ateliers d'écriture (Lafont-Terranova, 2009 :68)

En appui sur ses fondements didactiques, l'atelier d'écriture va dans l'encontre des conduites pédagogiques de l'ancienne génération conceptuelle de l'enseignement d'une langue. Par définition basique, la dimension de l'atelier se conçoit en termes « d'un lieu de travail et de création [...] une entreprise où s'exécute un travail déterminé, un endroit où il se fabrique quelque chose au moyen d'outils » (Cuq, 2003 : 27). Il constitue l'objet d'un discours didactique significatif. Pour ce thème, il est vu comme « un modèle idéal pour donner sens à l'enseignement d'écriture et de créativité » (Robert, 2008). Guibert avance, à ce terme, qu'il s'agit « d'une formule magique pour apprendre à écrire » (2003 : 11). En fonction de sa portée à la didactique de l'écriture, la logique des ateliers d'écriture est considérée comme un dispositif thérapeutique au souci du traitement de l'insécurité scripturale et du développement de la compétence de l'écrit en production.

1.4 la logique des ateliers d'écriture : essai sur les critères processuels

L'atelier d'écriture est d'une tradition pédagogique active. Sa réflexion sur l'écriture est développée d'après un sens complexe, c'est-à-dire, un rythme qui touche à tous les éventuelles optiques caractéristiques et constitutives de la situation d'écriture : objet, processus, contexte et sujets didactiques. Il constitue un espace de production et d'expression langagières. Il propose, par le biais de ses conceptions, un fondement réflexif pluridimensionnel. Par cet aspect, il consiste à penser l'écriture d'après une vision globale. L'atelier d'écriture conçoit l'écriture dans une approche doublée. Cette approche fait joindre *le paradigme de l'objet* au *paradigme du processus* dont le tout repense l'écriture

dans une perspective complexe. En d'autres mots, la logique de l'atelier d'écriture repose sa réflexion didactique au carrefour de l'approche textuelle de l'écrit et l'approche processuelle de l'écriture. Si la première se présente en un terme notionnel portant sur l'objet-texte, la seconde se veut opérationnelle dont l'intérêt se focalise sur les capacités cognitives, sur le processus rédactionnel et la gestion pédagogique et temporelle de l'activité scripturale du sujet-scripteur.

Cette dimension opérationnelle constitue l'objet central de notre réflexion dont le traitement s'effectue par le truchement des planifications pédagogiques des séquences d'écriture scolaire. Pour ce faire, nous allons proposer une adaptation en critères de la logique méthodologique et rythmique de l'atelier d'écriture. Cette adaptation puise son fondement didactique des conceptions de l'enseignement de l'écriture et le développement de la compétence scripturale où nous nous référons principalement à la modélisation de Hayes et Flower (1980, cité par Cornaire & Raymond, 1999).

Ce développement conceptuel va exploiter le méthodologique des pratiques d'atelier d'écriture pour une fin évaluative. Cette perspective fait de la logique d'atelier une mesure par laquelle s'évalue la réalité des conduites de l'enseignement d'écriture scolaire. Pour cette vision, notre proposition tient à concevoir, en termes d'une grille critériée, une synthèse descriptive de la logique pédagogique des ateliers d'écriture. Ces critères s'identifient comme suit :

- L'atelier d'écriture favorise une entrée précoce à la situation d'écriture ;
- l'atelier d'écriture permet un espace temporel suffisant à l'écriture ;
- l'atelier d'écriture enseigne la notion textuelle par l'acte scriptural ;
- l'atelier d'écriture permet un rythme progressif à l'élaboration de l'écrit ;
- l'atelier d'écriture favorise un processus achevé de rédaction.

2. Cadre méthodologique de recherche

2.1 Champ didactique et corpus de recherche

Le contenu de notre développement est l'aboutissement d'un suivi pédagogique mené au cours du premier trimestre développé au titre de l'année scolaire 2022-2023. Le suivi pédagogique en question est mené à partir d'un ensemble d'observations des pratiques d'enseignement engagées tout au long du déroulement d'un ensemble différent de séquences d'apprentissage. Cette logique descriptive parvient à l'esquisse d'un état des lieux qui concerne la réalité d'un échantillon de planifications pédagogiques touchant aux trois niveaux d'enseignement secondaire. A ce terme, nous notons que la perspective descriptive est réalisée pour un rythme diachronique, c'est-à-dire, un suivi abordant l'évolution progressive des enseignements. Cet engagement est centré sur la présentation de la structuration méthodologique des activités didactiques des séquences d'apprentissage. Cela nous permet l'établissement d'une macro-lecture pour les différents cheminements didactiques adoptés par la planification pédagogique mobilisée par les enseignants en tant que sujets praticiens d'enseignement (siglé SPE).

Quant au corpus de recherche, les observations pédagogiques ont été conçues en appui sur un corpus regroupant la planification de cinq sujets praticiens d'enseignement. En d'autres termes, ce corpus constitue son contenu à partir d'un ensemble de cinq logiques de mise en place de séquence didactique dont l'objet final touche aux deux formes d'écriture, à savoir l'écriture créative et l'écriture fonctionnelle. Nous présentons le volume de ces observations pédagogiques comme suit :

Sujets praticiens	Niveaux scolaire	Objets d'étude	Objets des pratiques d'écriture	Formes des tâches scripturales	Volume réel des activités	Volume prescrit des activités
SPE 1	1 ^a as	Vulgarisation scientifique	Texte explicatif	Production écrite	13 h	26 h
SPE 2	2 ^a as	Discours objectif	Texte explicatif	Production écrite	15 h	18 h
SPE 3	2 ^a as	Discours objectif	Texte démonstratif	Production écrite	09 h	13 h
SPE 4	3 ^a as	Textes et documents d'histoire	Texte historique	Production écrite	11 h	15 h
SPE 5	3 ^a as	Textes et documents d'histoire	Texte historique	Technique du compte rendu critique	08 h	15 h
Volume global des pratiques d'enseignement observées			56 séances			

Tableau 4 Présentation du champ didactique des observations pédagogiques

La tâche descriptive parvient à l'élaboration d'une synthèse de conduite pédagogique. Cette dernière est développée en vue de présenter les planifications pédagogiques adoptées pour structurer l'ensemble des activités didactiques requises par chaque séquence d'apprentissage suivie. Nous tenons à présenter succinctement ces différentes planifications pédagogiques par l'exploitation du tableau suivant consistant à expliciter la chronologie des déroulements pédagogiques où nous nous contentons de citer l'intitulé des activités didactiques développées dans chaque séquence d'apprentissage.

Sujets praticiens d'enseignement	SPE1	SPE2	SPE3	SPE4	SPE5
Niveaux scolaire	1 année secondaire	2 année secondaire	2 année secondaire	3 année secondaire	3 année secondaire
Objets d'étude	Vulgarisation scientifique	Discours objectif	Discours objectif	Textes et documents d'histoire	Textes et documents d'histoire
Déroulement chronologique de différentes planifications pédagogiques	Mise en place de séquence	Mise en place de séquence	Mise en place de séquence	Mise en place de séquence	Compréhension orale
	Compréhension orale	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit
	Production orale	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension orale	Compréhension de l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension orale	Compréhension et production orale	Compréhension de l'écrit	Préparation à l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Production orale	Compréhension de l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Préparation à l'écrit	Compréhension de l'écrit	Production écrite (compte-rendu objectif)
	Compréhension de l'écrit	Production orale	Production à l'écrit	Préparation à l'écrit	Compte-rendu de production écrite
	Préparation à l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compte-rendu de production écrites	Production écrite	
	Compréhension de l'écrit	Préparation à l'écrit		Compte-rendu de production écrites	
	Compréhension de l'écrit	Production écrite		Remédiation	
	Production écrite	Compte-rendu de production écrite			
	Compte-rendu de production écrite	Remédiation			
	Technique d'expression écrite				
	Compte-rendu de production écrite				

Tableau 5 Récapitulatif des différentes planifications pédagogiques observées

2.2 Réalité des planifications pédagogiques

L'hétérogénéité fait la principale caractéristique de la planification pédagogique d'enseignement de FLE au secondaire. La description des différentes conduites, en ce tableau au-dessus, l'explique clairement par le moyen du rythme favorisé pour la progression de chaque séquence pédagogique. En vue de développer cette réalité d'hétérogénéité pédagogique, notre analyse se conçoit d'après deux aspects, à savoir l'aspect d'espace temporel et l'aspect de progression interne de la séquence d'apprentissage.

2.2.1 Du volume prescrit au volume réel des planifications pédagogiques

Une lecture quantitative des différentes planifications pédagogiques paraît révélatrice d'un écart explicite entre ce que nous tenons à nommer *le volume prescrit* et *le volume réel* des pratiques d'enseignement.

Sujets praticiens d'enseignement	SPE 1	SPE 2	SPE 3	SPE 4	SPE 5
Volume réel de planification	13	15	09	11	08
Volume prescrit de planification	26	18	13	15	15
Taux du volume exploité	50%	83%	69%	73%	53%
Taux du volume non exploité	50%	17%	31%	27%	47%

Tableau 6 Rapprochement entre le volume prescrit et le volume réel des pratiques d'enseignement

Compte tenu des données chiffrées, nous trouvons que les différentes planifications font de *l'infériorité au volume prescrit* un point descriptif transversal. Pour ce sens, nous avançons qu'aucune conduite pédagogique n'a pu favoriser une exploitation complète du volume prescrit par la conception didactique des enseignements. La comparaison entre les logiques de planification pédagogique prouve un écart de trois à treize heures, faisant une part de dix-sept à cinquante pour cent de l'espace-temps requis par le déroulement formel des enseignements. Cette logique d'écart varie entre les sujets praticiens concernés. Cette instabilité du volume pédagogique traduit une des dimensions de l'hétérogénéité que manifeste la réalité des planifications pédagogiques en question.

2.2.2 Progression des activités d'enseignement

Rappelons que la description de la conduite interne des séquences pédagogiques se présente à partir d'un ensemble de phases didactiques étant qualifiées en termes de types d'activités d'apprentissage. Au cours de tout déroulement, cet ensemble de phases didactiques se distingue par le sens de son positionnement et de sa conduite. Il est indiqué qu'il ne s'approprie pas d'une organisation harmonisée et rythmée. Pour ce point, les observations pédagogiques menées parviennent à avancer que la répartition de volume réel des activités didactiques fait défaut de toute logique de régularité, d'égalité et d'équilibre. Nous tenons à développer cette conjoncture conceptuelle des pratiques pédagogiques à partir de quatre aspects :

a) **Centration sur les activités réceptives d'enseignement**

Sujets praticiens d'enseignement	SPE 1	SPE 2	SPE 3	SPE 4	SPE 5
Volume réel des planifications pédagogiques	13 h	15 h	09 h	11 h	08 h
Volume des activités réceptives	09 h	09 h	05 h	06 h	05 h
Taux de centralisation des activités	70%	60%	55.5	54.5	62.5

Tableau 7 Description quantitative des activités réceptives

En termes de progression didactique, la conduite des différentes planifications témoigne d'une irrégularité pédagogique qui se réifie d'abord en termes d'un monopolisme en matière des activités de réception. En sens statistique, cette conduite permet une plus-value qui s'attribue un taux exécutif de cinquante-quatre et demi à soixante-dix pour cent du volume réel des pratiques pédagogiques.

Cette réalité fait, de l'importance de cette phase de réception et appropriation, un appui en vue de justifier son statut pédagogique, mais l'écart didactique s'explique en ayant recours à l'objectif terminal des apprentissages. Ce dernier n'est pas orienté pour une destinée prioritaire de lecture et de compréhension. Il s'agit d'un objectif didactique exposant en mots et sens clairs son orientation vers une perspective de production scripturale qui se retrouve sous-jacente et régressée.

En appui sur la réflexion praxéologique de la didactique de l'écriture, la logique développée en matière des activités d'appropriation paraît traduire un déficit pédagogique dont la portée stigmatise l'implication du sujet-scripteur à cause de l'insuffisance d'espace didactique pour sa propre pratique d'apprentissage de l'écriture scolaire.

b) **Lancement des situations écriture scolaire : une logique critique**

Le lancement du processus d'écriture fait l'objet de commentaire. La réalité des planifications pédagogiques atteste qu'il n'a rien à voir avec le lancement global des enseignements où la progression n'a permis aucune corrélation et concordance rythmique. Le déroulement des séquences d'apprentissage paraît concevoir la tâche de production écrite comme un moment, et non un processus, auquel il accorde une portion insuffisante de l'espace didactique dont le positionnement de sa mise en place lors de la conduite des séquences d'apprentissage est critique.

Pour cette optique, nous décrivons la réalité de la mise en place du processus rédactionnel d'après deux logiques : *une logique ralentie* qui lance le processus d'écriture à l'intérieure de la structure des activités de réception par le moyen d'une activité de préparation à l'écrit. Cette activité favorise un moment préparatif précoce à la tâche finale d'écriture comme le traduit la planification des sujets praticiens [SPE 1 et SPE 5]. Ce rythme permet une distanciation par rapport à l'objet scriptural à élaborer. Quant à la seconde logique, elle est de nature *précipitée* qui fait inscrire la production écrite dans une perspective directe comme est incarnée chez les sujets praticiens (SPE 2, SPE3, SPE4). Celle-ci se fait place suite à la phase des activités réceptives où elle esquisse un moment de mobilisation et transfert pour les connaissances retenues. De ce fait, la perspective d'écriture se conçoit comme un simple dispositif d'évaluation des enseignements précédents. La logique précipitée diminue et dissimule la finalité pédagogique escomptée à partir des enseignements au secondaire, notamment les objectifs terminaux des séquences qui optent

clairement pour un enseignement-apprentissage de l'écriture scolaire. Ces deux logiques de planification pédagogique prouvent, à leur tour, certaines limites, surtout en phase préparatoire que nous explicitons par l'aspect suivant.

c) Préparation à l'écrit : une systématisation absolue

L'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire se définit dans une logique systémique dont la conception se conçoit à partir d'une suite d'activités didactiques combinées. Dans cette logique, nous trouvons les activités de préparation à l'écrit (PAE) qui constituent une phase importante dans le déroulement des séquences d'apprentissage. Cette perspective de préparation se conduit en termes d'une activité didactique permettant la mise en place d'une situation d'apprentissage en rapport avec l'objet de la tâche finale de production écrite.

Quant à cette activité d'entraînement, notre description porte sur deux critères : chronologique et conceptuel. La préparation à l'écrit se définit comme un moment par lequel se lance la perspective scripturale dans laquelle les apprenants-scripteurs tissent une relation avec l'action d'écriture. Son positionnement chronologique manque le sens de stabilité didactique. Cette réalité pédagogique est bien explicitée à travers les deux logiques évoquées précédemment : *logique ralentie et précipitée*.

En ce qui concerne le critère conceptuel, les différentes planifications esquissées réalisent que les activités de préparation à l'écrit ne présentent qu'un moment de *systématisation des apprentissages*. Elles se conçoivent d'après un modèle qui tourne autour d'un ensemble d'exercices dont l'objet d'étude renvoie au traitement des notions textuelles et linguistiques abordées lors des activités d'appropriation. Face à cette conduite, la dimension de préparation à l'écrit passe inaperçue. Elle n'engage les apprenants-scripteurs que dans une intériorisation systématique des notions déjà vues. Cette conception témoigne de l'absence d'une mise en situation significative d'écriture, un fait qui légitime un écart conceptuel pour les activités de préparation à l'écrit et la conduite des enseignements requis par rapport à l'objectif didactique terminal escompté.

d) Enseigner l'écriture fonctionnelle : une perspective restreinte et imitative

Au troisième cycle scolaire, l'écriture fonctionnelle constitue une dimension de l'objet scriptural d'enseignement. Elle est transversale puisqu'elle se trouve dans tout l'ensemble de la conception curriculaire d'enseignement en citant le résumé et le compte rendu objectif, en l'occurrence.

En appui sur la description élaborée par les observations pédagogiques, nous avançons la présence d'une focalisation didactique apparente sur l'écriture créative qui dissimule l'enseignement de l'écriture fonctionnelle. Pour ce thème, nous notons une minorité de deux sujets praticiens qui ont favorisé une certaine présence pour l'objet scriptural en question dont la conduite est didactiquement discutable. Ce développement pédagogique est focalisé sur la technique du compte rendu objectif comme en témoigne la planification pédagogique des sujets praticiens [SPE2 et SPE5].

Il s'agit d'une conception qui fait défaut à tout sens constructif pour s'attribuer corolairement une démarche restreinte et imitative. Etant restreinte, la première qualification est due à la mise en place qu'elle est favorisée pour l'écriture fonctionnelle. Pour ce cas, nous citons la planification du sujet praticien [SPE 2] dont la technique d'écriture fonctionnelle est mise au second plan. La technique d'expression requise est développée en tant qu'un savoir supplémentaire qui n'a pas reçu un intérêt et soin didactique suffisant en comparaison avec l'écriture créative. Elle a été développée en termes d'une activité de clôture pour la séquence d'apprentissage concernée.

Etant imitative, l'enseignement de la technique d'écriture fonctionnelle se retrouve planifié à partir d'une logique applicationniste. L'aspect d'imitation s'explique par une conception en deux moments pour son enseignement. Le premier moment permet un exposé descriptif et explicatif abordant la technique du compte rendu objectif. Au cours de ce premier moment, il est question de présenter théoriquement la technique d'expression écrite. Cette présentation consiste à définir l'objet d'écriture fonctionnelle et communiquer la structure de son élaboration. Elle parvient, au terme de ce moment, à expliciter aux apprenants-scripteurs la forme de la technique d'écriture et certains moyens linguistiques à mobiliser. La conduite pédagogique en question met à la disposition des apprenants-scripteurs un modèle lacunaire à renseigner qui explique et présente la conception du compte rendu objectif. Conséquemment, le second moment ne se conçoit qu'en un espace d'application de ce modèle fourni par l'exploitation du contenu des supports textuels. Cette tâche se retrouve marquée par un automatisme qui se manifeste par la transposition du contenu déjà modelé pour l'appliquer sur l'objet textuel proposé. Par cette logique, les sujets-scripteurs se mettent dans une situation d'écriture moins significative à cause de la limite établie par l'application imitative du modèle sans prêter attention à toute éventuelle insécurité scripturale.

3. La logique d'atelier d'écriture : un empan d'évaluation pédagogique

L'atelier d'écriture est considéré comme une pratique didactique dont la réflexion est profonde. Il est doté par un appui réflexif primordial qui touche à toutes les dimensions constitutives de la situation d'enseignement-apprentissage du savoir scriptural (Vasnasse, 2001 : 56). L'interprétation pédagogique des ateliers d'écriture explicite de bonnes dimensions pour ajuster et (re)penser, entre autres, l'enseignement de l'écriture scolaire dans une démarche prometteuse et significative vers l'appropriation d'une compétence scripturale.

Dans cette lignée, nous nous référons aux ateliers d'écriture en tant que modèle pédagogique consistant à présenter une planification pour l'enseignement de l'écriture et le développement des savoirs rédactionnels. Pour ce faire, l'appréhension du paradigme pédagogique des ateliers d'écriture permet de proposer une grille critériée par laquelle l'évaluation de la réalité des pratiques pédagogiques se réalise. Cette logique compte faire de l'atelier d'écriture un dispositif d'homogénéisation de toute conception méthodologique et planification pédagogique dont l'objet didactique renvoie à un savoir scriptural.

En terme exécutif, nous tenons à appliquer cette perspective d'évaluation pédagogique par l'investissement de l'échantillon des pratiques pédagogiques observées. Nous rappelons que l'approche expérimentale porte sur un rapprochement qui mobilise les critères pédagogiques de l'atelier d'écriture pour l'évaluation de la légitimité des pratiques d'enseignement engagées. Cette tâche d'évaluation s'effectue succinctement en appui sur le renseignement par (✓) ou (✖) de la grille pédagogique suivante :

Critères pédagogiques de l'atelier d'écriture	SPE 1	SPE 2	SPE 3	SPE 4	SPE 5
a) Une entrée précoce à l'écriture scolaire	*	*	*	*	*
b) Un espace temporel suffisant à l'écriture scolaire	*	*	*	*	*
c) Un enseignement notionnel par le biais de l'acte scriptural	*	*	*	*	*
d) Un rythme progressif à l'élaboration de l'écrit	*	*	*	*	*
e) Un processus achevé de rédaction	*	*	*	*	*

Tableau 8 Evaluation des planifications de l'enseignement de l'écriture scolaire par la logique de l'atelier d'écriture

L'exploitation de l'apport réflexif de la logique pédagogique des ateliers d'écriture réussit à soulever un écart didactique au niveau des planifications réelles de l'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire. Cet écart de planification pédagogique s'explique au rythme de cinq aspects descriptifs :

a) Défaut d'une entrée précoce à l'écriture scolaire

La planification pédagogique des sujets praticiens d'enseignement n'a pas favorisé une réflexion à la dimension chronologique des situations d'écriture. Cette dimension a manqué la conception des enseignements dont les conséquences sont apparentes. Pour ce terme, nous mentionnons une restriction pour le processus d'écriture qui contredit la conception globale de l'enseignement de FLE au secondaire. Elle fait défaut à tout engagement significatif pour le développement de la compétence scripturale des sujets-scripteurs. La perspective d'écriture se retrouve différée dans les différentes conduites d'enseignement où aucune initiation directe au processus rédactionnel n'a été engagée.

b) Insuffisance d'espace temporel à l'écriture scolaire

Cette dimension d'écart est le corolaire de la précédente. Suite à la négligence des situations d'écriture préliminaires et intermédiaires, l'espace temporel à permettre au processus d'écriture subit une diminution tout au long de la logique globale d'enseignement. Cette réalité restreint l'activité des apprenants-scripteurs qui se retrouvent privés de l'opportunité à mobiliser leurs propres connaissances et à penser leurs propres postures d'apprentissage scriptural conduisant à l'élaboration de leurs écrits textuels. Cela pourrait rendre critique leurs savoir-faire ultérieurs vu les situations didactiques contraintes dans lesquelles ils figurent.

c) Primauté d'apprentissage notionnel sur l'apprentissage scriptural

Suivant la logique des aspects précédents, l'approche processuelle d'écriture devient largement écartée. Par conséquent, la balance se penche vers l'autre côté. Il s'agit de la perspective textuelle d'enseignement de l'écriture qui manifeste sa dominance pédagogique, notamment par ses activités d'appropriation qui prédominent la scène des planifications pédagogiques. De ce fait, le sens de déséquilibre se retrouve légitimé. Cette réalité fait centrer l'enseignement de FLE au secondaire sur un pôle unilatéral qui

s'intéresse à la logique notionnelle textuelle et linguistique des apprentissages au détriment de la logique processuelle.

d) Absence du rythme progressif à l'élaboration de l'écrit

L'enseignement de l'écriture scolaire demeure être pensé en termes d'un moment textuel et non d'une activité scripturale à long terme. Ce fait est validé par la conception planificatrice qui ne favorise qu'une seule séance sous le nom de production écrite. Cette conduite est, à notre sens, critique puisqu'elle demeure l'essence de toute sorte de surcharge cognitive scripturale ultérieure chez les apprenants-scripteurs.

A l'égard de cette planification, les apprenants-scripteurs sont censés achever toute la dynamique scripturale en une période qui ne transcende pas l'échelle de soixante minutes. Ce genre de planification s'indique comme un objet d'écartement des contraintes didactiques explicitées par les fondements conceptuels de la didactique de l'écriture et les réflexions cognitives du processus rédactionnel.

e) Inachèvement du processus scriptural

La planification pédagogique d'enseignement de l'écriture scolaire met en place une conduite dépourvue de tout sens d'explicitement rédactionnel. La logique en question fait défaut à une conception méthodologique fondée pour l'organisation de l'activité scripturale des sujets-scripteurs.

Les situations d'écriture sont conçues dans une logique a-didactique puisqu'elles ne s'attribuent pas un statut primaire comme en témoignent les réalités pédagogiques soulevées. En terme plus clair, la logique d'enseignement n'a pas permis un discours didactique explicite abordant la conduite des activités d'écriture et les contraintes scripturales de leur planification. De ce fait, le rétrécissement exécuté préalablement a porté atteinte sur la possibilité de favoriser l'existence patente des principaux moments du processus rédactionnel, à savoir la planification, la mise en texte et la réécriture.

Quant aux deux premiers moments, ils semblent avoir implicitement lieu dans la conduite d'écriture. Ils subissent une contraction accélérée où aucune phase scripturale n'a pu s'attribuer le temps suffisant pour son exécution pédagogique. En ce qui concerne la réécriture, elle constitue *l'élément mort* suite à l'anéantissement qu'elle reçoit lors du déroulement de toutes les différentes planifications pédagogiques des sujets-praticiens d'enseignement concernés.

Conclusion

Conceptuellement parlant, l'enseignement de FLE au secondaire algérien est planifié pour permettre la mise en place d'une pédagogie d'écriture scolaire. Cette dimension didactique se retrouve justifiée par le sens des différents objectifs assignés aux séquences d'apprentissage.

La mise en place de cet enseignement fait l'objet d'une inspection pédagogique consistant à décrire la réalité des différentes planifications pédagogiques que favorisent les sujets-praticiens d'enseignement au secondaire. En ayant recours à un échantillon de cinq logiques pédagogiques dont le volume aboutit à cinquante-six séances, il s'indique la réalité d'une hétérogénéité pédagogique apparente constituant un motif principal pour l'engagement de la présente réflexion didactique.

En vue de comprendre la légitimité de cette hétérogénéité pédagogique, nous avons proposé le recours à la logique des ateliers d'écriture comme un repère pédagogique d'enseignement

de l'écriture scolaire. Dès lors, les pratiques des ateliers d'écriture font l'objet d'une portée évaluative et d'ajustement. Par leur exploitation pédagogique, nous parvenons à révéler les dimensions d'un écart en matière de planification d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire. Cet écart est explicité en appui sur les optiques chronologique et conceptuelle des situations scripturales dont le contenu descriptif témoigne d'un écartement patent à la logique normative de la théorie du processus rédactionnel.

Suite à cette perspective évaluative, il est affirmé que les ateliers d'écriture constituent un dispositif didactique dont le fondement réflexif sert au-delà de la conception d'une démarche d'enseignement de la production écrite. Outre l'aspect évaluatif, ils permettent d'installer toute une perspective d'intervention en vue d'organiser les situations d'apprentissage pour une conduite prometteuse du développement des compétences scripturales et d'encadrement des planifications globales d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire.

Références bibliographiques

- Bucheton, D., 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz.
- Commission Nationale des Programmes, 2005, *Projet de programme de la 1e année secondaire*. Alger, M.E.N.
- Commission Nationale des Programmes, 2022, *Progressions annuelles des programmes*, Alger, M.E.N.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M., 1999, *La production écrite*, Paris, Clé International.
- Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.
- Garcia-Debanc, C., 1989, « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français », *Pratiques : linguistique, littérature et didactique* (61), p. 29-56.
- Guibert, R., 2003, *Former des écrivains. Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Paris, Presses Universitaires du Septentrion .
- Lafont-Terranova, J., 2009, *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Belgique, Presses Universitaires de Namur.
- Rajkumar, J., 2021, *Les ateliers d'écriture ou comment progresser dans l'écrit. Ecrire en écrivant*, Paris, Ellipses Edition Marketing.
- Robert, J. P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- Rogiers, X., 2010, *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*, Bruxelles, Groupe De Boeck.
- Toualbi-Thaàlibi, N., & Tawil, S., 2005, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger, Casbah Editions.
- Vasnasse, G.-G. 2001. « L'atelier d'écriture pour apprendre ». Québec français (124), p. 56-58.

Kamel **BRAHMI** est doctorant en didactique des langues étrangères au Département des Lettres et Langue Française, Centre Universitaire de Naâma (Algérie). Ses recherches s'inscrivent dans le cadre de la didactique de l'écriture scolaire, notamment les problématiques didactiques afférentes à l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale et les planifications pédagogiques des situations d'écriture au troisième cycle d'enseignement scolaire algérien.

LES FACILITATEURS PÉDAGOGIQUES DANS LE MANUEL SCOLAIRE ALGÉRIEN : UNE APPROCHE SÉMIOTIQUE ¹

Résumé : Cet article examine l'utilisation de l'image comme outil didactique dans l'enseignement de la langue française en cinquième année primaire. L'étude se concentre sur l'efficacité des images présentes dans le manuel scolaire algérien pour faciliter l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nous nous interrogeons sur la place et l'importance de l'image dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE, et cherchons à déterminer si son intégration dans l'enseignement primaire améliore l'apprentissage et agit comme un moyen de motivation. Les résultats indiquent que l'image permet une meilleure compréhension du texte, facilite la mémorisation et encourage les apprenants à s'exprimer avec enthousiasme. Elle est considérée comme un support efficace pour accéder aux connaissances enseignées par la langue. En conclusion, l'étude confirme que l'image joue un rôle de facilitateur pédagogique et sémantique dans la compréhension et la mémorisation du FLE. Elle permet aux apprenants d'exploiter leur imagination, de développer leur raisonnement et leur auto-évaluation. Elle joue un rôle essentiel dans la compréhension et la production écrite et orale. Le manuel scolaire algérien de la cinquième année primaire accorde une place importante aux images qui sont considérées comme des supports efficaces dans l'enseignement du FLE.

Mots-clés : Apprentissage, français langue étrangère, manuel scolaire, motivation.

PEDAGOGICAL FACILITATORS IN THE ALGERIAN TEXTBOOK : A SEMIOTIC APPROACH

Abstract: This article investigates the use of images as educational tools for teaching French to fifth-grade pupils. Specifically, it explores the effectiveness of images in Algerian school textbooks in facilitating the learning of French as a foreign language (FFL). The study examines the role and significance of images in the FFL teaching and learning process, aiming to determine if their integration enhances learning and motivates pupils. The findings reveal that images contribute to better text comprehension, aid in memorization, and foster enthusiastic student expression. They are recognized as valuable resources for accessing language knowledge. Overall, the study affirms that images serve as pedagogical and semantic facilitators, promoting understanding and memorization in FFL. Furthermore, images encourage learners to utilize their imagination, develop reasoning skills, and engage in self-evaluation. They play a crucial role in comprehension, as well as in written and oral production. The Algerian fifth-grade primary school curriculum assigns great importance to images, considering them effective tools in FFL instruction.

Key words: French as a foreign language, school textbook, motivation.

1. Introduction

¹ Amel **Djafar**, Abdelhamid **Kridech**, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, amel.djafar@univ-mosta.dz

Received: August 7, 2023 | Revised: November 6, 2023 | Accepted: November 23, 2023 | Published: December 20, 2023

La réussite du processus éducatif dépend en grande partie de l'utilisation des outils didactiques efficaces dans le domaine de l'enseignement de la langue étrangère français. Le texte pédagogique n'est pas suffisant ; l'enseignant a besoin d'un autre outil tel que l'image qui est devenue aujourd'hui un médiateur dans l'apprentissage du FLE, en raison de ses caractéristiques.

C'est un moyen stimulant de communication par excellence. L'image est un peu partout dans notre milieu environnant, elle n'est pas limitée ni dans l'espace ni dans le temps, elle est présente dans le milieu familial, à l'école, dans la rue et ailleurs. Elle peut varier dans ses formes, ses types, ses modèles, mais son seul but est de transmettre l'information aux apprenants et de faciliter la tâche de l'enseignant dans l'apprentissage du FLE. Michel Tardy explique que « l'essentiel de l'activité de l'enseignement sera de stimuler, d'encourager, d'aider à effectuer les bons choix d'activités, d'utiliser l'image pour faciliter la compréhension ». (Tardy, 1966 : 25).

Le ministère de l'éducation nationale algérien recommande les concepteurs de manuels scolaires d'intégrer l'image dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. L'apprenant aura besoin de l'image qui peut l'aider à comprendre les signes graphiques, et qui le motive à la compréhension du texte. Notre recherche se veut une démonstration de l'effet de l'image dans le manuel scolaire, son aide, sa contribution complémentaire et sa nécessité dans l'enseignement du FLE.

Nous tenterons d'analyser l'utilisation pédagogique de l'image dans l'enseignement du français en 5ème année primaire. Notre objectif est de montrer l'efficacité de l'image proposée dans le manuel scolaire de 5ème Année Primaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour réaliser notre recherche nous nous sommes interrogés sur la place et importance de l'image dans le processus d'enseignement – apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Quelle place occupe l'image dans le manuel de la 5ème AP ? L'intégration de l'image dans l'enseignement du FLE au primaire permet-elle un meilleur apprentissage ? L'image peut-elle être un moyen de motivation ? Tant de questions pourraient aboutir aux réponses suivantes : l'image permettrait une meilleure compréhension du texte proposé dans le manuel scolaire. Elle faciliterait la mémorisation et pousserait l'apprenant à s'exprimer avec motivation. Ce serait un bon support pour accéder aux savoirs enseignés par la langue.

2. Dimension sémiotique et didactique de l'image

L'image, objet de notre recherche, est dotée de multiples significations, de toutes sortes d'acceptions qui en recouvrent tous les emplois et qui nous renvoient au visible et au visuel. Du point de vue étymologique, le mot « image », du latin *imago* (représentation, portrait, copie), est une catégorie de signes qu'on a coutume de distinguer des indices et des symboles¹. Une des plus anciennes définitions de l'image est de Platon : « j'appelle images d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre. » (Joly, 2009 : 11). Selon le dictionnaire du vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant « l'image est une reproduction soit concrète soit mentale de ce qui a été perçu par la vue avec cependant possible de combinaison nouvelles des éléments qui composent cette image. » (Lafont, 1991 : 543) D'après le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, le

¹ <http://lettres.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/textimage/decode/def.htm> (consulté 11-05-2021)

terme image est considéré comme : « des dessins plus riches ou des photos qui servent de leurs coté à faciliter l'accès à une situation de communication et à la compréhension des échanges langagiers qui s'y déroulent. » (Cuq, 2003 : 125)

Selon Eric Battut, « on définira donc d'abord l'image par sa fonction analogique. C'est quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre. L'image est donc un objet second, qui se réfère à quelque chose d'autre. Elle n'est donc pas l'objet lui-même ». (Battut, 1972 : 12)

Pour résumer cette définition de « l'image », nous pouvons dire que le point commun entre les différentes acceptions, c'est qu'il y a un mot qui se répète souvent c'est la « représentation ». L'image est donc une représentation visuelle ou mentale d'un objet ou d'un être. L'image peut être naturelle comme les reflets, les ombres ou artificielle comme les dessins, la photographie, la peinture. A ce sujet, elle entretient un rapport de ressemblance avec le modèle d'origine, mais il ne s'agit jamais de la réalité ; l'image est perçue comme une représentation, comme signe. Elle est à la fois un objet et une représentation : objet car cela nécessite des matériaux comme les papiers, les couleurs, la caméra et une représentation parce que c'est la figuration de la réalité. A peine on confond l'image avec ce qu'elle représente.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi comme domaine de référence « la sémiotique ». Cette science qui a été définie par Ferdinand de Saussure comme « la science générale des signes ». (Saussure, 1972 : 33) Pour l'auteur, la langue est le seul système de signes pouvant exprimer des idées. Elle traduit ensuite l'idée d'une vision générale qui inféode la sémiologie et la linguistique. Selon Saussure, c'est « une science qui étudie la vie des signes de la vie sociale : elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ». Le philosophe américain Charles Sanders Peirce a cherché à trouver ce qui, dans l'image, fait le sens et la manière dont ce sens se traduit. Pour cela, la sémiotique a tenté d'isoler des signes. Peirce a développé une théorie des signes qu'il définit comme des matérialités de ce l'on perçoit. « Un signe est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre » (Everaert-Desmedt : 2011). Alors la sémiotique considère l'image comme un système de signes ayant des relations entre le référent et le signifiant, c'est-à-dire la réalité à laquelle renvoie l'image et le signifiant les traces visibles ou perceptibles : photo, code de la route, des signes...etc.

Afin de réduire la multiplicité des sens et de guider le lecteur dans l'interprétation de l'image, les sémiologues utilisent divers procédés, comme : l'association des images, le collage et le recadrage, la légende ou le texte. Dans les années soixante, Roland Barthes a créé dans son célèbre article (Barthes, 1964 : 41) la sémiotique de l'image en empruntant à la linguistique ses concepts. Barthes et les autres sémiologues classent l'image parmi les icônes. Ainsi, « la sémiologie apparaît comme une science qui vise à comprendre la manière dont s'élabore la signification ». (Domenjoz, 1998 : 5) S'inspirant de Barthes le sociologue Louis Porcher la définit comme suit : « la sémiologie de l'image parfois encore nommée iconologie (...) cette science récente qui se donne pour objectif d'étudier ce que disent les signes et comment ils le disent ». (Porcher, 1974 : 20). D'après Roland Barthes, la diversité des interprétations de l'image indique que le langage iconique est comme le langage verbal, il offre deux niveaux de significations : le niveau dénotatif (propre) et le niveau connotatif (figuré).

3. Le rapport texte/image

Avant de parler de ce rapport, il est impératif de définir d'abord le concept « image » qui est selon Paul Ricœur « tout discours fixé par l'écriture. » (Ricœur, 1986 : 103). C'est une relation de code linguistique et code iconique. Cette relation se définit comme un rapport de transcodage et l'image comme un message linguistique. De ce fait, plusieurs images sont accompagnées au texte.

Le rapport texte-image correspond à un nombre de cas de figure. On peut trouver un texte dans une image (par ex le cas de la B.D) et une image peut se situer dans un texte. Cela montre qu'il y'a une relation complémentaire. Pour Barthes, l'accès au signifié de l'image passe toujours par la langue. C'est à travers la langue seulement qu'on fait parler l'image ; cette réflexion l'amène à dégager deux fonctions de texte : celle d'ancrage et celle de relais.

4. L'image en didactique ou la pédagogie de l'image

L'image occupe une place prépondérante dans la didactique des langues : des dictionnaires imagés aux didacticiels, elle a le rôle de support d'apprentissage des langues. Pour rappel, tout un courant didactique s'est intéressé à l'image pour faire profiter les apprenants de l'épaisseur sémiotique et culturelle de l'image. (Cuq, 1990). En effet, elle est apparue en deux périodes, avant les méthodes audiovisuelles où elle n'avait aucun statut et la seconde dans les méthodes audiovisuelles. Aujourd'hui, l'exploitation de l'image en classe de FLE ne se limite pas juste dans la transmission des savoirs mais elle permet aussi la maîtrise des techniques d'expression chez les jeunes apprenants. L'éducation aux médias et à l'image en particulier fait aujourd'hui partie des objectifs des établissements scolaires. Les images ont depuis longtemps été choisies comme support d'échange oraux ou d'initiation à l'apprentissage d'une langue. La pédagogie conçoit plusieurs types de pratiques en classe pour faire apprendre une langue à travers les images qu'on appellera usuellement les facilitateurs pédagogiques. Ainsi, ils serviront à établir une communication avec l'autre. Par ces productions iconiques, on apprend à écrire et à s'exprimer dans la langue cible. « Apprendre à écrire et à parler (...) apprendre les formes correctes de la langue qui expriment une pensée claire. C'est la pensée qui est visée à travers la langue, cette dernière, qu'elle soit écrite ou parlée n'étant que la transcription de la première ». (De Grandmont, 1997 : 47-48)

L'image pédagogique est un outil qui met à disposition les besoins des apprenants ; elle a pour but de participer à la formation des apprenants. Nombreux pédagogues ont étudié l'image par son pouvoir de persuasion et de facilitation. Au dix-septième siècle, J.A Comenius préconise l'utilisation de l'image dans l'enseignement et l'envisage comme un « auxiliaire didactique ». Pour Pierre Boutan, « nous voulons communiquer aux élèves une connaissance sûre des choses, il faut passer directement par la vue et par la perception visuelle ». (Boutan, 1988 : 12)

Le signe iconique a le pouvoir de représenter des objets qu'ils soient absents, rares ou difficiles d'accès à l'enseignement, comme le souligne Jacquinet dans son article « Image et pédagogie », « l'image se contente de donner à voir ce que l'on ne peut pas voir en réalité ». (Jacquinet, 1977 : 118). Dans les manuels scolaires où les notions enseignées apparaissent claires par l'observation des images correspondantes. Elles sont un moyen de faire découvrir aux enfants des aspects du réel avec lesquels ils n'ont pas de contact.

L'objectif de l'image pédagogique est de faciliter l'apprentissage d'une langue mais aussi de produire du contenu dans le processus de construction de l'information et la transmission des savoirs. L'utilisation de l'image à l'école permet d'aider l'apprenant à maîtriser ce moyen d'expression et avoir l'attitude active et critique face à son pouvoir de fascination. Elle a un objectif principal qui s'inscrit dans la formation des apprenants au langage d'image, c'est-à-dire, savoir comprendre les messages iconiques et apprendre la lecture et l'interprétation de ce langage.

5. Description et analyse du manuel scolaire

Le manuel scolaire est un moyen d'apprentissage très important pour l'enseignant, l'apprenant et le programme d'enseignement. Jean-Pierre Cuq affirme que « Le manuel scolaire est un ouvrage didactique servant de support sur lequel s'appuie l'enseignant dans le processus d'enseignement » (Cuq, 2003 : 6). Pour Jean Ferrier, « rien n'est utile, pour l'élève, que de bons manuels dont ils doivent apprendre à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et le seul livre qu'ils ont en main. » (Ferrier, 2012 : 36)

Le manuel scolaire est considéré comme un outil important pour réussir les différents apprentissages. Il représente une source de connaissance, d'informations et de savoirs pour les élèves. C'est un objet de codes au pluriel car il contient des images, des couleurs, des codes verbaux...etc. Le manuel scolaire de langue étrangère n'est pas seulement un support didactique et linguistique mais aussi un médiateur de l'interculturel, il aide l'apprenant à découvrir la culture de l'autre ainsi que sa propre culture.

Le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire (5[°]AP) d'enseignement du français langue étrangère est une nouvelle édition parue en 2019. C'est un livre scolaire, destiné aux jeunes apprenants âgés de 10 à 11 ans qui se préparent à l'examen final du cycle primaire. L'image prend une place importante dans ce manuel, il est suffisamment illustré par des images variées, diversifiées et choisies d'une manière attentive.

La couverture, ayant comme titre « français », nous fait remarquer aussi dès sa première page que c'est un ouvrage collectif de trois auteurs, dont les noms et les fonctions sont donnés comme suit :

1. Leila MEDJAHED, Professeur des universités
2. Mouloud FERHAT, Inspecteur d'enseignement primaire
3. Kahina KEDADOUCHE, Professeur de l'enseignement primaire

Dans la deuxième page, les noms de l'équipe technique sont mentionnés :

1. Montage et conception de la maquette et traitement des photos réalisé par BOUBAKRI née MEZLOUG Nawel ;
2. Illustrations par BOUHILA née MEDJADJI Fadila ;
3. Coordination par Boudali Zohra et AZOUAOUI Cherif.

Le nom de l'éditeur est l'ONPS (Office National des Publications Scolaires) et l'année d'édition (2019-2020) sont indiqués en bas de la page, juste après, le Numéro de ISBN : et celui du dépôt légal, daté du 1^{er} semestre 2019, avec la mention de : tous droits réservés à l'ONPS.

Sur la troisième page, figure une petite introduction incitant les apprenants de la 5[°]AP à continuer leur apprentissage du français tout en les motivant à passer leur examen final : « dans ton livre, tu vas continuer à apprendre le français avec tes camarades. Tu apprendras également à parler, à écrire et à lire. Tu réaliseras des projets agréables et tu te prépareras à l'examen final de la 5^{ème} année. Bonne chance ! »

Cette introduction adressée aux apprenants est une motivation spécifique, pour un bon apprentissage de la langue française en fin de cursus du cycle primaire. Le manuel scolaire de la 5^o AP contient 104 pages. De la 4^{ème} à la 7^{ème} page figure le tableau présentant les quatre projets et les activités, et chaque projet comporte deux séquences comme suit :

Projet 1 : Au zoo

- Séquence 1 : Pauvre petite gazelle.
- Séquence 2 : C'est un vrai fennec ?

Projet 2 : C'est un lieu exceptionnel.

- Séquence 1 : Nous allons au musée.
- Séquence 2 : J'aime voyager en famille.

Projet 3 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

- Séquence 1 : Quand je serai grand.
- Séquence 2 : Que devons-nous faire ?

Projet 4 : Protégeons la nature.

- Séquence 1 : Pourquoi notre terre est-elle en danger ?
- Séquence 2 : Ne gaspillons pas l'eau.

6. L'image dans le manuel scolaire et analyse des facilitateurs pédagogiques

En didactique du FLE, l'image a pris une place primordiale dans les manuels scolaires algériens. Sa qualité s'est énormément améliorée grâce au développement technologique de l'impression et des infographes. Les concepteurs des manuels font appel à des spécialistes en montage et conception des maquettes et au traitement des photos et des illustrations. Les auteurs font en sorte que la didactique apporte un regard diversifié du point de vue de ce que l'icône peut servir comme vecteur culturel en classe de langue.

Notre travail consiste à analyser les facilitateurs pédagogiques du manuel de la 5^o AP et à déterminer si ces images proposées sont utiles et au service de l'enseignement/apprentissage du FLE.

6.1. La couverture

La couverture de n'importe quel ouvrage est le premier contact qui donne aux lecteurs un aperçu du contenu. Le concepteur lui accorde une importance particulière au cours de l'édition. L'image 1 de la couverture est dominée par la couleur bleu et gris donnant l'impression de douceur, de calme et d'autonomie. Le titre du manuel « Français » est bien écrit en caractère gras en jaune ainsi que le logo de 5^{ème} AP. Au milieu de la page, c'est l'image d'une élève souriante qui porte un sac à dos et derrière elle un mur de lettres de l'alphabet.

6.2. Les images

L'image 2 a pour objectif la compétence de la compréhension orale. Elle est sensée faciliter la compréhension du texte qu'elle accompagne. Cette image représente un groupe d'apprenants dans une sortie pédagogique à un parc zoologique en Algérie, accompagné de

l'enseignant. L'image 2 montre une vétérinaire qui soigne une gazelle blessée entourée d'élèves visiteurs et de leur accompagnateur qui se tiennent debout, derrière les barrières en bois. Trois gazelles et un cerf sont proches de l'action et une girafe se tient debout derrière les arbres.

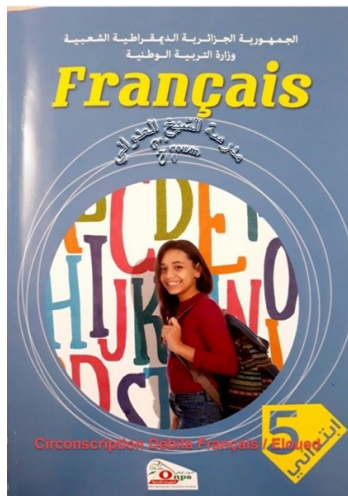


Image 1 : La couverture



Image 2 : Pauvre petite gazelle ! (page 12)

L'image constitue un outil important en didactique pour les apprenants car elle comporte des couleurs attrayantes et des dessins plaisants aux yeux des élèves. Grâce au choix des animaux, elle permet à chacun de s'imaginer à la place de ces élèves qui sont dans l'image. Elle éveille en eux la curiosité de ce qu'ils voient et ce qu'ils écoutent. Ils sont motivés pour savoir la suite et ce qu'il va advenir à la pauvre gazelle blessée. L'image 2 représente une projection sur la réalité pour ceux qui ont eu la chance de visiter un parc zoologique ou pour ceux qui ont eu l'occasion de regarder à travers la télévision des documentaires sur les animaux. Ainsi, l'image présentée permet d'assurer une bonne compréhension et de prendre

la parole en classe. L'apprenant peut décoder facilement l'image et comprendre la scène représentée.



Image 3 : C'est un vrai fennec (page 23)

L'image 3 montre trois enfants dans une jolie chambre à coucher, bien équipée et les murs de la chambre sont décorés de 3 tableaux représentant le Sahara algérien (le fennec, des chameaux, des palmiers). L'enfant, au T-shirt bleu, montre à ces amis les photos de l'album. Nous remarquons qu'il pose son doigt sur l'image d'un animal sauvage du désert, le fennec. Cette image attire l'attention des apprenants parce qu'elle comporte des couleurs rafraîchissantes et éclairées. Elle est une source de plaisir pour les jeunes apprenants car elle leur fait rêver d'une jolie chambre pareille et de voyager pour découvrir de nouveaux animaux et par là même ils apprennent des mots nouveaux. Cette image 3 incite la curiosité des apprenants à bien écouter le dialogue pour bien comprendre le thème proposé. C'est un support intéressant pour une séance d'interaction verbale entre les apprenants en classe. Il facilitera la prise de parole en langue française chez les élèves de la 5^e AP.

Séquence 1
Je m'entraîne

1. Lis le poème à haute voix.

Quand je serai grand
Je m'appelle Zizou,
Quand je serai grand,
Je serai musicien,
chanteur ou comédien,
J'achèterai une guitare,
Je jouerai jour et soir.
Je n'oublierai jamais d'où je viens,
Mon quartier, ma ville natale.
Avec mes amis, Mohand, Zina et Nina,
Je mettrai les voiles,
Pour aller tout autour de la terre.

An illustration of three children standing on a globe, representing global travel. The globe shows the continents of Africa, Europe, and Asia. The children are dressed in colorful clothing and are looking towards the globe.

Image 4 : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ? (page 66)

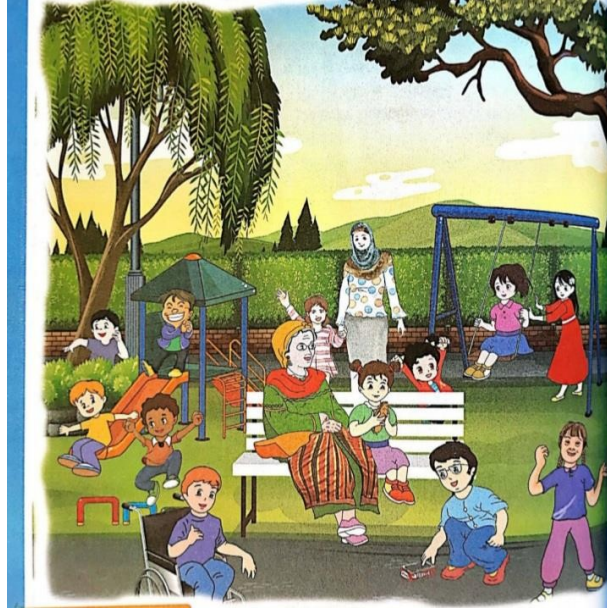


Image 5 : Pourquoi notre nature est-elle en danger ? (page 80)

L'image 4 montre trois enfants, tout joyeux, symbolisant une marche autour de la planète terre. Avec des couleurs attrayantes, nous remarquons que la couleur dominante est le bleu car elle représente le calme et la sérénité et elle est associée à la paix. Un poème, intitulé « Quand je serai grand », accompagne le facilitateur pédagogique. Tout en reliant l'image au texte, une consigne : « Lis le poème à haute voix » est donnée pour amener l'élève à lire individuellement le poème. Ce qui permet de fournir aux élèves un moment de détente et de plaisir et de fixer les acquis à travers des jeux de la prononciation phonétique. A partir de cette activité, l'apprenant participe à la compréhension et l'expression orale et sera capable de s'exprimer oralement.

L'objectif de cette image est de contrôler la compréhension par des réponses aux questions. Cela permet au jeune apprenant de rêver et imaginer son métier préféré. C'est une source de motivation essentielle pour acquérir des savoirs, des savoir-faire et même des savoir-être.

L'image 5 représente des enfants qui jouent dans le parc. Ils sont accompagnés d'une grande personne, la grand-mère portant une robe kabyle et une jeune maman voilée. L'espace est vert et propre. Tout le monde est joyeux et heureux. Cette image montre la vie familiale et les tenues vestimentaires qui renseignent sur l'identité culturelle de l'Algérie et des apprenants.

Cette image est riche en détails : l'illustration mentionne plusieurs éléments sur le monde enfantin qui symbolise la joie des enfants. Avec des couleurs attirantes, le dessin est très plaisant à regarder avec la prédominance de la couleur verte qui symbolise la verdure, l'environnement et le respect de la nature.

L'activité pédagogique permet aux élèves de communiquer et de s'exprimer oralement et de parler de la nature et son importance dans la vie. Elle a pour objectif de comprendre le texte et de produire à l'oral puis à l'écrit un texte et de faire le rapprochement et les ressemblances avec la vie quotidienne de l'enfant.

7. Interprétation des données et commentaire des enseignants

A travers notre analyse du manuel scolaire du 5^o AP, nous pouvons affirmer que l'image et le texte fonctionnent en complémentarité. Le texte a besoin de ce support iconique pour faciliter la compréhension. Grâce à l'image proposée dans le manuel, l'enseignant peut expliquer le contenu linguistique du texte. Son rôle est d'illustrer et de rendre clair le texte. Le livre « français » du 5^o AP, très bien illustré, est un bon outil d'enseignement/apprentissage du FLE. Grâce à sa fidélité au programme et la clarté de sa présentation, le manuel scolaire accorde une importance aux images dans différentes tâches pédagogiques. A travers l'iconique, les élèves développent leur imagination et leur capacité à la mémorisation. Par l'exploitation de ces facilitateurs pédagogiques, l'enseignant trouvera le moyen de motiver ses apprenants. Une telle démarche en classe de langue encourage l'attention et développe la compétence des apprenants à la communication.

Pour les enseignants, l'image est un moyen de motivation dans l'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère. L'image peut être un bon support qui stimule l'élève à avoir la capacité à véhiculer du sens et son imagination. La présence de l'image est susceptible d'amener les apprenants à apprendre la langue sans s'ennuyer grâce à son côté ludique. Elle les incite à s'exprimer et suscite la curiosité de l'élève. » Les apprenants sont beaucoup plus attirés par les dessins et les couleurs qui changent l'atmosphère de la classe et encouragent même ceux qui sont timides à fournir l'effort à la participation en classe.

Conclusions

En guise de conclusion de cette étude qui porte sur le rôle des facilitateurs pédagogiques dans le manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire et particulièrement l'exploitation des images dans le manuel scolaire de français langue étrangère, nous avons tenté de répondre à la problématique de savoir l'intérêt de ces images dans le processus d'enseignement – apprentissage du FLE. Nous pouvons confirmer une nouvelle fois que le support iconique joue effectivement un rôle de facilitateur pédagogique et même sémantique dans la compréhension et la mémorisation des faits de langue. L'image ne se limite pas à ce qu'elle montre mais à ce qu'elle peut transmettre comme idée et discours. Elle permet aux jeunes apprenants à exploiter leur imagination pour s'exprimer et développer leurs niveaux de raisonnement et d'auto-évaluation. Les différents projets et diverses activités nous ont montré la place des images et leur importance dans la compréhension et la production d'écrit et de l'oral.

Nous avons remarqué que l'image a assuré sa place comme document pédagogique essentiellement important à côté du texte. Le manuel scolaire de la 5^o AP comporte des facilitateurs pour enseigner et apprendre le FLE. L'étude a confirmé que les enseignants perçoivent l'image comme un outil utile pour mener à bien un cours de français. C'est un moyen qui facilite l'expression des messages linguistique et aide à exprimer l'information attendue. Ainsi, l'image est un moyen pédagogique des plus motivants dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

References

- Barthes R., 1964, « Rhétorique de l'image ». In : *Communications, Recherches sémiologiques*. pp. 40-51.
- Battut E., Bensimhon D., 1972, *Lire et comprendre les images à l'école*, Paris, Retz.
- Boutan P., 1988, « Il était une fois...la vie. Enseigner la fiction » Repères pour la rénovation de l'enseignement du Français, *Images et langages*, pp. 27-38
- Cuq J.P., 2003, *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Cuq J.P., 1990, *Didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- De Grandmont N., 1997, *Pédagogie du jeu : Jouer pour apprendre*, Paris-Bruxelles, Boeck université.
- Domenjoz J., 1998, « L'approche sémiotique », In *Catégories fondamentales du langage visuel*, École des arts décoratifs.
- Everaert-Desmedt N., 2011, « La sémiotique de Peirce », in *Louis Hébert (dir.)*, Signo, Rimouski Québec, <http://www.signosemio.com/peirce/semiotique.asp> (consulté le 10 mai 2023)
- Ferrier J., 2012, « Les manuels scolaires : situations et perspectives », *Inspection générale de l'éducation nationale*, Rapport n°2012-036 <https://www.education.gouv.fr/> (consulté le 10 mai 2023).
- Jacquino G., 1977, *Image et pédagogie : analyse du film pédagogique à l'intention didactique*, Paris, PUF.
- Joly M., 2009, *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Armand Colin.
- Lafont R., 1991, *Dictionnaire Vocabulaire de psychologique, de psychologique et de psychiatre de l'enfant*, Paris, PUF.
- Porcher L., 1974, *La photographie et ses usages pédagogiques*, Librairie Armand Colin.
- Ricœur P., 1986, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.
- Saussure F.D., 1972, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Tardy M., 1966, *Le professeur et les images*, Paris, PUF.

Amel **DJAFAR** est titulaire d'un doctorat en sciences des textes littéraires et exerce en tant que Maître de conférences à l'Université de Mostaganem, en Algérie. Elle travaille au département de langue française, où elle partage son savoir avec les étudiants. Actuellement, elle contribue activement à la recherche au sein du laboratoire ELILAF (Environnement linguistique et usages du français en Algérie) de l'Université de Mostaganem.

Abdelhamid **KRIDECH** est professeur en didactique du FLE à la faculté des langues étrangères et directeur de laboratoire de recherche Environnement Linguistique et usages de la Langue Française en Algérie à l'Université de Mostaganem. Il enseigne la didactique de l'écrit, l'évaluation cognitive et la linguistique appliquée. Il a exercé plusieurs fonctions administratives universitaires et était directeur de l'Institut National de recherche en Education, membre du Conseil National des Programmes (Ministère de l'Éducation Nationale) et président des commissions d'agrément et d'homologation des manuels scolaire et parascolaires entre 2017 et 2020.

**LES REPRÉSENTATIONS SOCIOCULTURELLES À TRAVERS
LES SUPPORTS DU MANUEL SCOLAIRE DE LA QUATRIÈME
ANNÉE PRIMAIRE¹**

Résumé : La dimension interculturelle et son application en classe de langue pour les apprenants de la quatrième année primaire en Algérie ont été largement étudiées par des linguistes et des spécialistes de la didactique. Auparavant, l'enseignement des langues se basait principalement sur des aspects purement linguistiques tels que les règles syntaxiques et grammaticales, en négligeant l'aspect culturel de la langue. Toutefois, nous assistons maintenant à l'émergence d'une nouvelle stratégie pédagogique qui met en avant l'interculturel. Afin d'apprendre une langue de manière plus complète, les apprenants doivent désormais acquérir non seulement des compétences linguistiques, mais aussi une initiation sociale et culturelle. Cela souligne l'importance de l'identité culturelle dans l'apprentissage de la langue cible. Cette approche s'inscrit dans le domaine des sciences du langage et s'appuie sur les résultats d'une recherche empirique décrivant le programme du manuel scolaire de la langue française de deuxième génération destiné aux apprenants de la quatrième année primaire. Ce programme pourrait être enrichi par l'inclusion de textes d'auteurs algériens qui véhiculent le modèle culturel national.

Mots clés : La dimension interculturelle, manuel scolaire, textes supports, culture source, culture cible.

**SOCIOCULTURAL REPRESENTATIONS THROUGH THE MATERIALS OF THE FOURTH
YEAR PRIMARY TEXTBOOK**

Abstract: In this research, we attempted to analyze the socio-cultural dimension of the new second-generation FLE textbook in the fourth grade; undeniable feature in learning a foreign language, in order to discover the culture that this textbook really reflects. In this perspective we opted for an observation and analysis of texts, authors, iconic supports and exercises; essential elements for the explanation and justification of the presence or absence of French, national or other socio-cultural indices. We then went to meet teachers in order to evaluate the knowledge they transmit to their learners through this manual and which are related to everything related to culture and society and to ascertain whether the socio-cultural dimension is taken into account in this second-generation textbook, and then we have attended an activity carried out in the fourth year of primary school by a teacher aiming to install and develop socio-cultural competence and inculcate socio-cultural values among her learners, to answer as objectively as possible to the problematic.

Keywords : Sociocultural dimension, second generation, socio-cultural competence, source culture, target culture.

¹ Khadidja Elbachir, University of Saïda Dr Tahar Moulay, elbachir.khadidja@yahoo.com
Received: August 21, 2023 | Revised: November 7, 2023 | Accepted: November 23, 2023 | Published:
December 20, 2023

Introduction

Les cours de langues étrangères en Algérie, en particulier les cours de français, étaient conçus pour développer les compétences linguistiques des apprenants en introduisant le français à partir de la 3^{ème} année primaire. L'objectif était de promouvoir la culture francophone dès le cycle primaire, à travers l'utilisation de manuels scolaires dont les textes étaient principalement écrits par des auteurs français.

Cependant, il convient de noter que l'enseignement des langues se concentrait essentiellement sur les aspects linguistiques tels que les règles syntaxiques, grammaticales et le vocabulaire, en négligeant l'aspect culturel de la langue maternelle.

De nos jours, une nouvelle stratégie pédagogique voit le jour, celle de l'interculturalité. Pour apprendre une langue aujourd'hui, les apprenants sont encouragés non seulement à acquérir des connaissances linguistiques, mais aussi à développer une compréhension sociale et culturelle, favorisant ainsi une identité socioculturelle. Pour M Byram, il affirme que :

« L'apprentissage des langues en salle de classe avait été relativement différent, lui donnant la fausse impression qu'une langue étrangère était un simple encodage de la première langue d'un apprenant » (2006 : 34).

La loi d'orientation du 23 janvier 2008, à l'article 2, souligne que :

« L'école algérienne a pour vocation de former des apprenants dotés de repères nationaux incontestables, profondément attachés aux valeurs du peuple algérien, capables de comprendre le monde qui les entoure, de s'y adapter et d'agir sur eux, et aptes à s'ouvrir à la civilisation universelle ».

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) met en évidence les objectifs de l'apprentissage :

« L'école qui assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification doit permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Byram, 1992 : 34).

Il est désormais clair que l'enseignement d'une langue étrangère devrait être associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est associée. Dans ce sens, Byram met en relief le lien étroit entre la langue et la culture et affirme que : « l'on estime trop hâtivement que l'enseignement de la langue conduira naturellement à l'apprentissage d'éléments culturels » (1992 : 34).

Notre étude sera portée bien évidemment sur le manuel scolaire qui est un document indispensable dans l'activité pédagogique et plus particulièrement sur les textes supports utilisés en classe de la quatrième année primaire qui jouent un rôle primordial dans la référence linguistique et interculturelle.

Afin de mettre en évidence ce concept culturel avec l'enseignement de la langue étrangère, nous nous baserons sur l'aspect socioculturel dans les textes supports présentés dans le manuel scolaire de la quatrième année primaire.

La problématique :

La problématique abordée concerne la représentation de l'altérité et des échanges culturels entre la culture d'origine et la culture étrangère dans le manuel scolaire de la quatrième année primaire.

Questions de recherche :

- Où se situe la place de l'interculturel et le socioculturel dans le manuel de FLE en classe de la quatrième année primaire ?
- Comment les concepteurs du programme introduisent-ils les aspects des deux cultures dans le manuel scolaire ?

I- Partie théorique et conceptuelle :

Notre étude se situe à l'intersection de la linguistique et de la dimension socioculturelle. Afin de décrire et d'analyser l'altérité entre les deux cultures présentes dans le manuel scolaire de la quatrième année primaire, nous commencerons par examiner les différentes réformes éducatives et pédagogiques mises en place en Algérie entre 1980 et 2016. Ensuite, nous proposerons une série de définitions des concepts clés qui sont directement liés à l'analyse de la dimension linguistique et interculturelle des supports du manuel scolaire de la quatrième année primaire de la deuxième génération.

1- Les réformes éducatives et pédagogiques :

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie a subi plusieurs réformes éducatives et pédagogiques depuis les années 1980 jusqu'à 2016 à l'école primaire. Voici un aperçu des principales réformes et changements qui ont marqué cette période :

1-1 La réforme de 1980 :

Dans les années 1980, l'Algérie a commencé à mettre en œuvre des réformes éducatives visant à améliorer la qualité de l'enseignement en général. Cela a également eu un impact sur l'enseignement du FLE à l'école primaire. Les réformes ont mis l'accent sur l'importance de l'acquisition de compétences linguistiques en français, notamment en lecture, en écriture et en expression orale. Cette période a vécu un immense changement qui a touché les points suivants :

- Une modification dans la nomination des personnages du manuel scolaire : Malek et Zina ont été remplacés par Selma et Moustapha dans les textes supports de la langue française.
- L'intégration de l'école fondamentale en Algérie.

1.2. La réforme de 1990 :

Dans les années 1990, des réformes ont été introduites pour moderniser l'enseignement du FLE à l'école primaire en Algérie. Ces réformes ont cherché à renforcer l'enseignement de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de la compréhension écrite et orale. Des

manuels scolaires et des ressources pédagogiques ont été élaborés pour soutenir ces réformes.

La réforme du système éducatif algérien, mise en place en 1989, grâce à une commission nationale de la réforme présentant des transformations politiques et sociales qui étaient à l'origine de ces changements suivants :

- Alléger les programmes.
- Introduire les sciences humaines et sciences naturelle et technologique.
- Introduire l'enseignement de la langue amazighe :

« Parce que les écoles sont en général des établissements publics et qu'elles sont, par conséquent, subordonnées à l'Etat, la variété de la langue écrite enseignée est la langue officielle. Les enfants apprennent donc à lire et à écrire la langue de l'Etat, c'est-à dire l'une des langues présentes dans la société » (Byram, 2006 : 34).

1.3. La réforme de 2000 :

Au cours des années 2000, l'enseignement du FLE en Algérie a été davantage intégré dans les programmes d'études de l'école primaire. Des méthodologies d'enseignement plus communicatives et interactives ont été introduites, mettant l'accent sur la pratique de la langue et l'utilisation de situations de communication réelles. Les activités de groupe, les jeux de rôle et les projets collaboratifs ont été encouragés pour favoriser l'engagement et la participation des élèves.

La période allant de 2000 à 2004 correspondait à la mise en attente de la nouvelle réforme de l'enseignement. Elle était caractérisée par beaucoup de questionnements sur les nouveaux objectifs et les nouvelles finalités de l'enseignement ainsi que sur les soubassements théoriques de la nouvelle refonte sur la manière de la mettre en pratique. Le principe de cette dernière s'est basé sur la mission de l'école qui s'actualise au fur et à mesure, Alain Bentolila 2019 affirme que « L'école est le lieu où l'on apprend à parler aux autres et à les écouter » (2019 : 21).

1.4. Années 2010 :

Au début des années 2010, l'Algérie a poursuivi ses efforts pour moderniser l'enseignement du FLE à l'école primaire. Des technologies de l'information et de la communication ont été introduites pour soutenir l'apprentissage du français, notamment l'utilisation d'ordinateurs, de logiciels éducatifs et d'Internet. L'enseignement du FLE a également été aligné sur les normes européennes du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour une meilleure évaluation des compétences linguistiques des élèves.

1.5. La réforme de 2016 :

En 2016, des réformes ont été mises en place pour renforcer l'enseignement du FLE à l'école primaire en Algérie. Les objectifs de ces réformes comprenaient l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la promotion de l'interaction orale en classe, l'introduction de nouvelles approches pédagogiques basées sur l'apprenant, ainsi que l'utilisation de ressources numériques pour enrichir les pratiques d'enseignement.

La réforme de 2016 a cherché à mettre en place des approches pédagogiques plus communicatives et interactives dans l'enseignement du FLE. Elle visait à favoriser l'engagement actif des élèves et à développer leurs compétences de communication orale, de lecture, d'écriture et de compréhension. Voici quelques aspects qui ont été intégrés dans le manuel scolaire de la quatrième année primaire en FLE lors de cette réforme :

a-Approche communicative : Le manuel a mis l'accent sur des activités communicatives qui encouragent les élèves à interagir en français dans des situations de la vie réelle. Cela peut inclure des jeux de rôle, des discussions en groupe, des entrevues simulées, etc.

b-Activités de compréhension orale : Le manuel a proposé des activités pour développer la compréhension auditive des élèves, en utilisant des enregistrements audio, des dialogues et des supports visuels pour renforcer leurs compétences d'écoute.

c-Activités de lecture : Le manuel a inclus des textes variés adaptés au niveau des élèves, tels que des histoires courtes, des articles, des poèmes, etc. Les activités de lecture ont été conçues pour améliorer la compréhension de lecture, le vocabulaire et les compétences de déduction.

d-Expression écrite : Le manuel a encouragé les élèves à produire des écrits en français, en leur proposant des activités d'écriture créative, des rédactions, des lettres, etc. Les élèves sont amenés à s'exprimer par écrit en utilisant les structures grammaticales et le vocabulaire appris.

Effectivement, dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien en 2016 en matière de FLE, il était prévu d'intégrer des éléments socioculturels et de mettre en valeur la littérature algérienne dans les supports du manuel scolaire.

L'intégration du socioculturel dans l'enseignement du FLE vise à sensibiliser les élèves à la culture et à la société francophones, y compris celles de l'Algérie. Les supports du manuel scolaire cherchaient à inclure des thèmes liés à la culture algérienne, tels que la musique, la danse, la cuisine, les traditions, les fêtes, l'histoire et la géographie du pays. Cela permet aux élèves de mieux comprendre la réalité socioculturelle des francophones et d'élargir leur perspective sur le monde francophone.

De plus, l'intégration des écrivains algériens dans les supports du manuel scolaire vise à promouvoir la littérature algérienne et à familiariser les élèves avec les auteurs et les œuvres littéraires du pays. Les extraits de textes littéraires d'écrivains algériens étaient inclus dans le manuel, afin d'offrir aux élèves l'opportunité de découvrir la richesse et la diversité de la littérature algérienne.

Ces changements visent à renforcer l'identité culturelle des élèves, à favoriser leur connexion avec leur propre pays et à les encourager à développer une appréciation pour la culture et la littérature algériennes. Ils contribuent également à valoriser la contribution des écrivains algériens à la francophonie et à encourager les élèves à s'engager dans la lecture et l'exploration de la littérature algérienne.

2- La définition du manuel scolaire :

Un manuel scolaire est un support pédagogique utilisé dans l'enseignement pour aider les élèves à acquérir des connaissances et des compétences spécifiques dans une matière donnée. Il s'agit d'un ouvrage écrit qui rassemble de manière organisée le contenu du programme d'études, comprenant des informations, des explications, des exercices et des activités pratiques. Selon Ferrier : « Rien n'est utile, pour l'élève, que de bons manuels dont

ils doivent apprendre à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et seuls livres qu'ils ont en main » (2012 :32). Selon l'UNESCO :

« Le manuel scolaire est un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques ; traditionnellement un recueil imprimé, relié ou broché, comportant des illustrations et des instructions propres à faciliter les séquences d'activités pédagogiques » (2006 : 14).

Et selon le guide pédagogique du manuel français :

« Le manuel est un ensemble très structuré de sorte que l'élève évolue, en mettant en œuvre les tâches qu'il va réaliser comme activités, visant la maîtrise de deux compétences (l'oral et l'écrit), pour arriver à une communication réussie dans des situations différentes » (Medjahed, 2017 : 5).

Il s'agit donc d'un document pédagogique ou d'un instrument très familier pour l'apprenant, qui l'accompagne dès sa petite enfance, il est toujours intimement lié à cet objet qui l'incite à lire, écrire, apprendre la langue et à regarder des images qui accompagnent les textes. Il est en même temps un moyen et un but de processus pour acquérir des compétences scientifiques comme les règles grammaticales, syntaxique, orthographiques ...et linguistiques. Comme le dit Bensekat dans son article :

« Ainsi, véritable objet de représentation culturelle, non seulement le manuel rend compte de la façon dont le savoir culturel est vulgarisé à l'intention des élèves, mais il est également le lieu où s'expriment les représentations collectives d'une société » (2006 : 3).

Voici quelques éléments caractéristiques des manuels scolaires :

a-Contenu : Les manuels scolaires couvrent généralement un large éventail de sujets liés à une matière spécifique, en fournissant des informations essentielles et structurées pour faciliter l'apprentissage des élèves. Le contenu est souvent aligné sur les programmes officiels d'enseignement. Il existe également des critères qui manègent la production du manuel scolaire, pour Choppin par exemple :

« Il faut d'abord prendre en compte les conditions de production du manuel : objet commercial, son contenu est conditionné par des considérations économiques qui peuvent en infléchir le discours » (1992 :41).

b-Organisation : Les manuels scolaires sont organisés de manière cohérente, souvent projets ou en sections, pour faciliter la progression et la compréhension des concepts. Ils peuvent également inclure des résumés, des titres, des sous-titres et des encadrés pour guider les élèves dans leur apprentissage.

c-Explications et exemples : Les manuels scolaires fournissent des explications claires et des exemples concrets pour aider les élèves à comprendre les concepts et les théories. Ils peuvent également présenter des schémas, des illustrations ou des graphiques pour rendre les informations plus visuelles et compréhensibles.

d-Exercices et activités : Les manuels scolaires proposent souvent des exercices et des activités pratiques pour permettre aux élèves de mettre en pratique les connaissances acquises. Ces exercices peuvent être sous forme de questions, de problèmes à résoudre, d'exercices de réflexion ou de travaux pratiques.

Les manuels scolaires jouent un rôle important dans l'enseignement en fournissant une structure et un soutien aux enseignants et aux élèves. Cependant, il convient de noter que les manuels scolaires ne sont qu'un outil parmi d'autres dans le processus éducatif et qu'ils peuvent être complétés par d'autres ressources pédagogiques, telles que des supports numériques, des documents supplémentaires, des activités en classe et des interactions enseignant-élève. Pour Despin & Bartholy (1986 : 22) :

« Toujours selon les mêmes exigences, un écrit rédigé, ordonné discursif, exposant de façon raisonnée et selon les conventions en usage. Un ensemble défini de connaissances et devant servir de façon et de modèle à son utilisateur ».

Il véhicule donc des connaissances pour former des esprits en proposant différentes activités comme les supports, les extraits de contes, les affiches, les messages iconographiques, les dialogues, les comptines, les exercices, etc. Effectivement depuis très longtemps le manuel était avec l'enseignant le seul moyen qui peut transmettre un savoir et restera pour toujours le fidèle accompagnant des écoliers et aussi des enseignants. Cortes, Merellesi et Guespin (1987 : 231) affirment :

« Le manuel continue de sécuriser l'apprenant et l'enseignant au niveau des rythmes d'apprentissage, du dialogue qu'il instaure entre le maître et l'élève. Il contribue toujours dans l'imaginaire collectif à confronter l'enseignant dans son rôle d'agent et d'acteur du système éducatif et nul doute que tous ces paramètres expliquent l'incroyable résistance et la remarquable longévité du livre ».

En Algérie, le manuel scolaire de français de la quatrième année primaire est conçu pour aider les élèves de cet âge à développer leurs compétences en lecture, en écriture et en communication en français.

Généralement, les manuels scolaires de français pour la quatrième année primaire en Algérie couvrent des sujets tels que :

a-Lecture : Le manuel propose des textes adaptés à l'âge des élèves, comprenant des histoires, des fables, des poèmes et d'autres types de textes littéraires. L'objectif est d'améliorer les compétences de lecture, la compréhension et l'interprétation des textes.

b-Grammaire et orthographe : Le manuel introduit des notions de base de grammaire française, telles que les verbes, les noms, les adjectifs, les pronoms, les accords grammaticaux, ainsi que les règles d'orthographe et de conjugaison. Des exercices pratiques sont inclus pour aider les élèves à appliquer ces notions.

c-Vocabulaire : Le manuel propose des listes de vocabulaire thématique, ainsi que des exercices pour enrichir le lexique des élèves et les aider à développer leur compréhension du sens des mots et leur capacité à les utiliser correctement dans des contextes variés.

d-Expression écrite : Le manuel encourage les élèves à écrire des phrases, des textes courts et des compositions en utilisant le vocabulaire et les structures grammaticales appropriées. Des consignes d'écriture, des boîtes à outils peuvent être fournies pour stimuler la créativité et la réflexion des élèves.

e-Communication orale : Le manuel propose des activités et des dialogues pour développer les compétences de communication orale des élèves en français, en mettant l'accent sur la prononciation, l'intonation et l'expression orale.

Cependant il est important de noter que les manuels scolaires peuvent varier d'une année à l'autre car le manuel de la quatrième année primaire on peut dire que ce dernier a subi des rentrées et des sorties.

C'est-à-dire que les manuels scolaires de FLE de l'école primaire algérienne ont connu des changements et des modifications multiples dus à l'indépendance en premier lieu à l'arabisation également et surtout suite à l'installation de nouveaux et plusieurs ministres de l'éducation. Pour ce fait nous allons vous présenter une brève description historique du manuel scolaire du FLE de l'école primaire algérienne :

- Le premier manuel scolaire de langue française à l'école a été édité en **1966** avec la conception de : **Malik et Zina** ce livre avait une méthode d'apprentissage qui se basait sur des dialogues, l'étude des sons et des syllabes, des exercices, des poèmes et des textes qui abordaient « **El TawraZiraia** » **c'est-à-dire la révolution agricole.**
- En **1975** le ministre de l'éducation nationale décida de remplacer **Malik et Zina** par un nouveau manuel scolaire à partir de la troisième année primaire. Ce dernier était réparti d'une lecture globale des phrases, l'étude des sons et des syllabes et enfin les mots.
- De l'année **1978 à 1982** un troisième manuel scolaire fut édité et mis à la disposition des apprenants. Il était de taille plus importante que les précédents avec des couleurs, il comptait une bonne répartition des textes, des sons et des messages iconographiques.
- Arrivée en **1983** un quatrième manuel scolaire nouveau dont le personnage principal était Selma. Avec ce nouveau manuel, les apprenants débutaient l'apprentissage du français à partir de la quatrième année primaire.
- L'année **2004-2005** un cinquième manuel scolaire fit son entrée à l'école primaire et maintenant le français fut appris à partir de la deuxième année primaire. Le manuel s'intitulait : « **Le monde de Didine** ». Ce manuel était divisé en deux tomes avec un cahier d'activités.
- Enfin un sixième manuel scolaire a vu le jour pendant la rentrée de **2007-2008** et qui a été modifié et allégé à la rentrée de **2014-2015**, ses principaux personnages étaient : **Manil et Amina.**

D'après ces multiples stations pédagogiques, la réforme du système éducatif algérien, au début des années 2000, avait pour but de repenser, de revoir et de modifier le manuel de français, qui était considéré comme étant trop désuet. Cette réforme visait donc à moderniser le manuel scolaire de FLE de l'école algérienne. En outre, les chercheurs en éducation et les concepteurs du programme soulignent l'importance de l'utilisation de nouvelles méthodologies pour aider à améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Il a été question donc d'aborder la question de l'identité nationale à travers les manuels scolaires de langue. Conformément à la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008, les critères d'évaluation des manuels scolaires en Algérie doivent s'inspirer des fondements de l'École algérienne. Comme l'affirme Byram :

« L'importance de la langue a été évidente depuis le début et le lien avec l'identité est implicite dans la manière dont la langue, la culture, le patrimoine et l'histoire sont présentés comme des concepts liés » (2006 : 51).

En somme, les différents changements qu'a reçu le manuel scolaire de FLE de l'école algérienne incluent notamment une modernisation du manuel, l'utilisation de nouvelles méthodologies pour l'enseignement/apprentissage du FLE, et l'introduction de l'identité algérienne dans le contenu pédagogique du manuel scolaire.

3- La quatrième année primaire :

C'est une année d'apprentissage représentant pour l'élève une deuxième année de son cursus scolaire dans l'apprentissage de la langue française, une nouvelle étape qui lui permet de découvrir de nouveaux horizons en découvrant des valeurs et des concepts sociaux, culturelles et interculturelles. Le plus important encore, c'est qu'elle lui permet de mettre la relation entre les interactions culturelles vécues et les compétences acquises à l'école. Ceci l'aide à développer ses interactions linguistiques, ses perceptions et ses connaissances en fonction des différences culturelles et interculturelles. Les représentations interculturelles qui constituent le manuel scolaire permettent la compréhension des textes et la culture de soi et de l'autre.

4- Deuxième génération :

Cette appellation du manuel scolaire de deuxième génération ou de nouvelle génération revient à l'ancienne ministre de l'éducation, Noria Benghebrite, qui a adopté une nouvelle réforme au niveau des contenus du manuel scolaire et de sa forme et cette génération nouvelle d'apprenants qui connaissent plusieurs cultures, et surtout un environnement social très médiatisé et attaché à de valeurs socioculturelles et technologiques.

Les programmes pédagogiques de deuxième génération insistent sur l'amélioration des compétences linguistiques notamment celles en rapport avec les fonctions cognitives à savoir les connaissances socioculturelles et surtout l'esprit analytique et déductif de l'apprenant. A la différence des anciens programmes précédents axés sur l'apprentissage par mémorisation uniquement. L'objectif de cette stratégie d'apprentissage est de préparer les apprenants à des objectifs professionnels. Selon certains experts, les programmes de deuxième génération sont basés sur le principe de "l'approche globale", qui permet d'aborder le même sujet à travers différentes matières, scientifiques et littéraires, en fonction de leurs spécificités.

Des améliorations sont apportées aux programmes actuels grâce aux réformes de deuxième génération, selon Farid Benramdane, conseiller pédagogique au ministère de l'Éducation nationale :

« Ces changements pédagogiques visent à transmettre les valeurs de l'identité algérienne et à favoriser la compréhension des cours. Ces nouvelles méthodes permettent aux élèves de développer leurs capacités cognitives et d'apprendre à raisonner de manière logique ». Farid Benramdane, conseiller auprès du ministre de l'Éducation nationale » (2017 : 25).

Le président de la commission nationale des programmes au ministère de l'éducation nationale, Farid Benramdane (2016) a déclaré que les programmes de deuxième génération, mis en place dès la rentrée (2016/2017), ont pour objectif de développer les capacités

cognitives ainsi que l'esprit d'analyse et de déduction chez les apprenants. Contrairement aux programmes précédents qui se concentraient principalement sur l'apprentissage par mémorisation, cette nouvelle approche vise à favoriser des compétences plus profondes :

« Ils visent le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents qui, eux, étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation » (Forum Parlementaire, conférence 2017).

Ces programmes ont pour finalité de créer des activités interactives en classe grâce au travail collaboratif, ce qui contribue au renforcement des aptitudes et compétences des élèves. Farid Adel a également souligné que les enseignants joueront un rôle essentiel en tant qu'organiseurs, animateurs et facilitateurs du processus pédagogique. « le développement des aptitudes et compétences de l'élève », a-t-il ajouté (Forum Parlementaire, conférence 201).

En somme, cette démarche vise à appréhender de manière approfondie les potentiels et les aspirations de chaque élève, contribuant ainsi à une trajectoire professionnelle plus éclairée.

5- Les supports du manuel scolaire :

Les supports du manuel scolaire de la quatrième année primaire reflètent certaines représentations socioculturelles, mais il est important de noter que ces représentations peuvent varier en fonction du contexte éducatif et du programme scolaire spécifique. Voici quelques exemples généraux de représentations socioculturelles qui pourraient être présentes dans les supports du manuel scolaire de la quatrième année primaire :

a-Diversité culturelle : Le manuel scolaire cherche à promouvoir la diversité culturelle en présentant des aspects de différentes cultures, qu'ils s'agissent de la culture locale : algérienne ou arabo-musulmane, des cultures nationales ou de cultures internationales. Cela peut inclure des textes, des images ou des activités qui exposent les élèves à des traditions, des coutumes, des fêtes ou des plats traditionnels de diverses cultures. En parlant de la langue et de l'identité nationale. A ce propos, Byram explique que : « La langue que les enfants étudient en tant que « langue comme matière » est celle qu'eux-mêmes et que d'autres individus utiliseront pour s'identifier au groupe social appelé : la nation » (2006 : 51).

b-Inclusion et égalité : Les supports pédagogiques cherchent à promouvoir l'inclusion et l'égalité en représentant différentes identités sociales, ethniques et de genre. Ils peuvent présenter des personnages et des exemples de divers horizons culturels, économiques et sociaux afin de sensibiliser les élèves à la richesse de la diversité et de favoriser le respect mutuel. Selon Byram : « C'est tout au long de la vie que s'acquièrent de nouvelles identités et de nouvelles langues, ou variétés de langue, et ce, selon un processus dynamique » (2006 : 51).

c-Héritage culturel local : Les manuels peuvent accorder une attention particulière à l'héritage culturel local, en mettant en avant des aspects spécifiques de la culture, de l'histoire, des traditions ou des événements marquants de la région où se trouve l'école. Selon Bensekat :

« En Algérie, les relations langue-culture sont fortement tributaires de la question de la construction de l'identité nationale, de l'état-nation et de l'unification linguistique du territoire. Le manuel est aussi le véhicule d'une pensée politique caractérisée par les valeurs que sont le nationalisme, le socialisme, les valeurs arabo-islamiques » (2006 : 3).

Cela peut renforcer le sentiment d'appartenance et la valorisation de l'identité culturelle locale chez les élèves.

Il est important de noter que ces exemples sont basés sur des pratiques courantes et des objectifs pédagogiques généraux. Les représentations socioculturelles peuvent varier d'un manuel à l'autre et d'une région à l'autre. Il est donc essentiel de se référer aux manuels spécifiques utilisés dans votre contexte éducatif pour obtenir une analyse précise des représentations socioculturelles qui y sont présentes.

6- Le culturel et interculturel dans le manuel scolaire :

Le manuel scolaire du FLE de la quatrième année primaire en Algérie intègre des éléments culturels pour familiariser les élèves avec la culture francophone, y compris la culture algérienne. Les contenus culturels abordés dans le manuel visent à enrichir l'apprentissage de la langue française en offrant aux élèves une compréhension plus globale et une appréciation de la diversité culturelle. Voici quelques exemples d'aspects culturels qui sont abordés dans le manuel scolaire:

a-La culture algérienne : Le manuel présente des éléments de la culture algérienne, tels que les traditions, les fêtes, la musique, la danse, la cuisine, l'histoire et la géographie du pays. Les élèves peuvent découvrir des aspects de la vie quotidienne, des coutumes et des pratiques culturelles spécifiques à l'Algérie.

b-La littérature algérienne : La richesse de la littérature algérienne se dévoile à travers les créations éclatantes d'éminents écrivains du pays. Parmi eux, Rachid Boudjera, qui captura la vie quotidienne dans l'Algérie de 1971 à travers des œuvres telles que « La Balançoire », dépeignant avec une précision saisissante les douces oscillations de l'existence. De même, son recueil « Figuiers de Barbarie » en 2010, avec sa pièce « Les Oiseaux », s'envole au-dessus des horizons narratifs pour embrasser les cieux de l'expression.

Omar Dib, quant à lui, apporta sa touche distincte avec « Le Petit Singe », une œuvre qui évoque la sagacité à travers des frondes de l'imagination. Puis, Mouloud Feraoun, avec son œuvre magistrale « La Terre et le Sang » en 1953, symbolisée par l'ombrageux « Olivier de la Colline », a su planter les racines de la narration profonde et introspective.

Les pages se tournent également vers Mohamed Cherif Khelil, dont le poignant récit « Mon Âme Est... » résonne comme une mélodie intemporelle, un Chapitre II qui amène une Analyse du Manuel Scolaire de Deuxième Génération, une invitation à parcourir « La Vôtre » en 1984 à travers « Un Jour de Fête ». Les plumes habiles de Malek Haddad et de son émouvant « Bouchène » en 1989, où « Les Cigognes » voguent majestueusement dans les cieux littéraires, ajoutent une nouvelle dimension à cette riche palette.

Enfin, l'étoile de Fatéma Bakhai brille intensément avec « L'Histoire de la Petite Goutte d'Eau », un chef-d'œuvre où chaque goutte renferme une épopée en miniature. La plupart de ces œuvres, choisies avec soin, sont des bijoux anciens offerts pour se rapprocher davantage du cœur d'un public avide d'authenticité et de récits intemporels :

a-La culture francophone : Le manuel met également l'accent sur la diversité culturelle des pays francophones, en présentant des éléments de la culture francophone. Cela permet aux élèves de développer une ouverture d'esprit et une compréhension de la francophonie.

b-Les arts et la culture : Le manuel présente des éléments des arts visuels, tels que la peinture, la sculpture, l'architecture, ainsi que des formes d'expression artistique, telles que le théâtre et le cinéma. Cela offre aux élèves une perspective sur les différentes formes d'art et d'expression culturelle.

c-Les événements historiques et culturels : Le manuel aborde certains événements historiques et culturels marquants, qu'ils soient liés au pays comme les fêtes nationales ou liés à d'autres occasions musulmanes comme la fête du mouloud et la fête d'aïd el fitr ou aïd el Adha. Cela permet aux élèves de se familiariser avec des moments clés de l'histoire et de la culture nationale, arabo-musulmane et francophone.

7- Le socioculturel dans le manuel scolaire :

Le manuel scolaire du FLE de la quatrième année primaire en Algérie intègre également des éléments socioculturels pour sensibiliser les élèves à la réalité sociale et culturelle des francophones. Ces aspects socioculturels permettent aux élèves de développer une compréhension plus approfondie de la langue française et de sa relation avec la société. Voici quelques exemples d'aspects socioculturels qui peuvent être abordés dans le manuel scolaire :

a-La vie quotidienne : Le manuel présente des situations de la vie quotidienne, telles que les interactions sociales, les activités familiales, les loisirs, les repas, les routines, etc. Cela permet aux élèves de se familiariser avec les aspects socioculturels de la vie des francophones. Rainer Riemenschneider, en parlant particulièrement de la vie quotidienne dans le manuel scolaire il émet l'hypothèse suivante :

« Les manuels scolaires ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel baignent dans le même univers de normes affectives et cognitives. Dans ce cas les manuels peuvent avoir un effet de renforcement, mais qui est toujours secondaire à une prédisposition créée en dehors de l'école et de son enseignement. Ce sont ces rapports du vécu quotidien avec le contenu de l'enseignement qu'il faut à mon avis cerner avec un maximum de précision » (Riemen, 1984 : P72).

b-Les coutumes et les traditions : Le manuel aborde les coutumes et les traditions propres aux pays francophones, y compris l'Algérie. Les élèves peuvent découvrir les pratiques culturelles liées aux fêtes, aux célébrations, aux mariages, aux coutumes alimentaires, etc. Cet aspect est décrit par Pierre Ansart comme suit :

« Non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture : les « bons sentiments » politiques en tout ce qui concerne l'histoire commune [...] Ces nuances subtiles des amours et des croyances politiques, ces sentiments légitimes vont trouver discrètement leur place dans ces manuels scolaires, marquant les particularités de l'affectivité politique » (1984 : 113).

c-Les institutions et les services : Le manuel introduit les élèves aux différentes institutions et services présents dans la société, tels que l'école, les hôpitaux, les commerces, les transports, etc. Cela permet aux élèves de comprendre le fonctionnement de la société dans laquelle la langue française est utilisée. Comme le dit Lucas : « Le manuel scolaire est multipolaire : il est le point de convergence de la recherche, de la communication, de la découverte, de la pédagogie, de l'institution et des spécialistes » (2001 : 85).

II- Cadre méthodologique

Dans cette deuxième partie, nous allons aborder la partie pratique de notre travail de recherche. Nous commencerons par discuter des caractéristiques des nouveaux programmes de la deuxième génération. Ensuite, nous présenterons notre corpus qui se concentre sur le deuxième projet de la quatrième année primaire. Enfin, nous ferons le bilan de notre analyse à ce sujet.

1- Le programme de la deuxième génération :

Le programme de la deuxième génération en FLE (Français langue étrangère) pour la quatrième année primaire de l'école algérienne est défini par le Ministère de l'Éducation nationale. Le programme a pour objectif d'enseigner la langue française aux élèves algériens et de les aider à développer leurs compétences linguistiques et socioculturelles.

Selon le programme officiel publié par le Ministère de l'Éducation nationale, la deuxième génération en FLE en quatrième année primaire est divisée en six unités d'enseignement, chacune ayant des objectifs spécifiques. Les élèves apprennent à communiquer en français à l'oral et à l'écrit, à comprendre des textes simples, à s'exprimer de manière claire et efficace, et à utiliser des structures grammaticales de base. Les six unités d'enseignement du programme comprennent :

a-Moi et les autres : Les élèves apprennent à se présenter et à parler de leur famille, de leurs amis et de leurs activités ;

b-Mes goûts et mes couleurs : Les élèves apprennent à décrire leurs préférences en matière de loisirs, de nourriture, de musique et de films ;

c-Ma ville : Les élèves apprennent à décrire leur ville ou leur village, à donner des indications et à demander des informations sur les lieux ;

d-Les vacances : Les élèves apprennent à parler de leurs vacances passées et futures, à décrire des lieux touristiques et à faire des réservations ;

e-La nature : Les élèves apprennent à décrire la nature, les plantes, les animaux et à parler de l'environnement ;

f-Les fêtes : Les élèves apprennent à parler des fêtes et des célébrations, à décrire les traditions et les coutumes.

Chaque unité d'enseignement comprend des activités variées telles que des dialogues, des jeux de rôle, des lectures et des exercices de grammaire et de vocabulaire. Le programme de la deuxième génération en FLE pour la quatrième année primaire de l'école algérienne vise à donner aux élèves les compétences linguistiques de base pour communiquer en français, mais aussi à leur faire découvrir la culture francophone.

III- Résultats et discussions

Dans la suite de notre étude, nous présentons les résultats sous forme de deux rubriques principales : les dialogues et les textes supports.

1- Les dialogues :

Pour ce deuxième projet, nous avons inclus trois dialogues, comme mentionné précédemment, un dialogue pour chaque séquence. Il est important de souligner que ces dialogues sont didactiques et ne sont pas authentiques. Ils ont été spécialement conçus pour répondre à des besoins spécifiques. Nous allons maintenant les analyser individuellement de la manière suivante :

1.1. Dialogue 1 : "Bonne année" :

Le dialogue intitulé : « Bonne année » (p. 44) porte sur la fête du nouvel an amazigh, appelée Yennayer, qui est une célébration kabyle et amazighe très populaire en Algérie et en Afrique du Nord. Yennayer, également connu sous le nom : « d'an Amazigh », est une ancienne coutume qui a perduré à travers les siècles. Selon l'Académie berbère, cette fête revêt une valeur historique en raison des circonstances de sa création, qui remontent à :

Un événement majeur dans l'histoire du peuple amazigh, un fait historique indéniable qui a été choisi comme point de départ du calendrier. Ce choix s'est porté sur l'an 950 avant Jésus-Christ, correspondant à la date où le roi berbère Sheshonq premier a été intronisé pharaon d'Égypte et a fondé la vingt deuxième dynastie. Ce roi berbère a réussi à unifier l'Égypte. Cette référence historique confère à Yennayer une dimension spéciale, en faisant du jour de l'an amazigh le point de départ du calendrier amazigh.

Ainsi, Yennayer symbolise l'importance de l'histoire amazighe et l'influence des Berbères dans la région. Cette fête est l'occasion de célébrer l'unité et la résilience du peuple amazigh, ainsi que de rappeler l'héritage culturel et historique qui lui est associé. Yennayer est une célébration joyeuse et festive qui rassemble les familles et les communautés, mettant en valeur la richesse et la diversité de la culture amazighe :

« Un événement marquant dans l'histoire du peuple amazigh, un fait historique incontestable pour en faire le point zéro du calendrier. Son choix s'est porté sur l'an 950 avant Jésus-Christ qui correspond à la date où le roi berbère Sheshonq Ier fut intronisé pharaon d'Égypte et a fondé la XXIIe dynastie. Ce roi berbère avait réussi à unifier l'Égypte » (Forum Algérie, 2018).

Ainsi, en abordant Yennayer dans leurs enseignements, les enseignants peuvent aider les apprenants à comprendre l'importance de cet événement tant du point de vue historique que de l'identité culturelle. Cela contribue à la valorisation de la diversité culturelle de l'Algérie et favorise la prise de conscience de l'héritage amazigh au sein de la société algérienne.

Dans cette perspective, lorsque la célébration de Yennayer embrase l'Algérie, une symphonie culinaire se déploie, façonnée par les traditions et les terroirs qui enjolivent les festivités. Au sein de ce kaléidoscope de saveurs, divers plats traditionnels émergent, se mariant harmonieusement avec les régions et les coutumes locales. Ils deviennent les dépositaires d'une histoire profonde et la quintessence d'une culture vibrante.

Le couscous, joyau de l'art culinaire algérien, se réinvente en cette période. Il s'unit aux douceurs des dattes, s'imbibe des parfums de la volaille ou se pare de la générosité de la

viande. Cette combinaison évoque bien plus que la simple délectation du palais ; elle évoque une communion avec la terre nourricière, un hommage à l'abondance et à la prospérité qui s'invitent autour de chaque grain de semoule.

Les tables se parent également de berkoukes et de rechta, ces pâtes compagnes des légumes secs et de la viande, créant ainsi un lien entre la terre et les hommes, une union entre les récoltes et les âmes. Les r'fiss et les zerreza ou rouina, galettes de semoule et de dattes, sont plus que des mets, ce sont des trésors transmis de génération en génération, porteurs de douceur et de souvenirs. Au-delà des mets, ces plats sont porteurs de significations profondes. Ils s'élèvent au-delà de la simple nourriture pour incarner l'essence du partage, de l'unité, et de la connexion avec les ancêtres et la terre. Ils se font messagers d'une identité ancrée dans la tradition, tout en offrant un espace de renouveau à travers les variations régionales. Les festivités de Yennayer ne s'arrêtent pas à la table, elles se prolongent jusque dans les rituels du soir, particulièrement dans les familles Amazighophones du M'zab. Là, la soirée trouve son apothéose dans les Alaoune, des jeux qui tissent des liens intemporels entre générations et traditions, enrichissant ainsi le tissu social de ces terres.

Ce dialogue met en évidence la diversité des plats révèle le riche tissage culturel de l'Algérie, transcendant les barrières linguistiques. Les localités arabophones se joignent également à cette célébration en préparant des plats spéciaux tels que : Chercham, Chekhchoukha ou Couscous. Un plateau partagé, un même festin, des mets qui rassemblent au-delà des distinctions linguistiques et renforcent le lien communautaire.

1.2. Dialogue 2 : « Aujourd'hui, c'est l'Aïd » :

Dans ce deuxième dialogue intitulé « Aujourd'hui, c'est l'Aïd » (p. 53), les personnages qui s'expriment dans le dialogue portent des noms arabes tels que « Yacine » et « Amira », ainsi qu'un nom kabyle tel que « Massinissa ». Comme souligné dans les principes de la nouvelle réforme éducative de 2016, les programmes de la deuxième génération accordent une grande importance aux prénoms et aux noms kabyles. Et lorsque l'on parle de noms kabyles, cela englobe l'intégration de la culture kabyle et amazighe dans son ensemble. Dans ce dialogue, l'événement présenté est une fête religieuse qui concerne non seulement l'Algérie et l'Afrique du Nord, comme Yennayer, mais aussi l'ensemble de la communauté arabe et musulmane à travers le monde. À travers ce dialogue, l'enseignant cherche à transmettre cette culture spirituelle et sacrée à ses apprenants, à les sensibiliser aux traditions, aux rituels et aux coutumes, ainsi qu'à l'acte spécifique lié à la célébration de l'Aïd.

1.3. Dialogue 3 : "Quelle fête préparent Yacine et Massinissa" :

Le troisième dialogue intitulé « Quelle fête préparent Yacine et Massinissa » (p. 62) aborde le thème d'une fête d'envergure universelle, largement répandue à travers le monde. Il s'agit de l'anniversaire, une célébration qui revêt une signification particulière et qui est observée par des familles et des communautés sur les cinq continents. Cette fête est l'occasion de rassemblements et se traduit par divers types de décorations, comme nous l'avons également remarqué à travers les dialogues, où les fêtes pour enfants et élèves se

caractérisent par la présence d'accessoires colorés et de décorations spécifiques. Dans son article, Bensekat affirme :

« On sait pertinemment qu'on ne peut dissocier l'enseignement de la langue de celui de la civilisation et il est donc normal que cet aspect se retrouve dans l'ensemble des méthodes, que ce soit sous la forme d'iconographies, de documents authentiques, de statistiques ou encore de textes cherchant à illustrer la vie quotidienne » (2006 :9).

Les personnages de ce dialogue discutent des préparatifs de cette fête et des cadeaux qu'ils doivent offrir à cette occasion.

2- Les textes supports :

Afin de poursuivre notre étude, nous avons maintenant trois textes supports à analyser, tout comme dans la rubrique précédente consacrée aux dialogues. Chaque séquence est associée à un texte spécifique. Les concepteurs du manuel ont fait le choix d'inclure des extraits d'œuvres de trois écrivains renommés : Taos Amrouche, Mohamed Cherif Khelil et Azouz Begag. Nous examinerons plus en détail ces choix dans la section suivante :

2.1. Texte 1 : La fête du Mouloud :

L'extrait du roman « Rue des Tambourins » de Taos Amrouche met en avant la célébration de la fête du Mouloud, qui est la fête religieuse et spirituelle commémorant la naissance du Prophète Muhammad. Cette fête, connue sous le nom de Mawlid an-nabaouiacharif en arabe, est célébrée le 12 du mois de rabî' al-awwal du calendrier hidjri islamique.

Dans le texte, Taos Amrouche accorde une importance particulière aux repas et aux gâteaux préparés pendant cette cérémonie. Il est courant de préparer des plats spéciaux et des sucreries pour marquer cette occasion joyeuse. Les repas et les gâteaux jouent souvent un rôle central lors des célébrations du Mouloud, apportant une dimension festive à la commémoration de la naissance du Prophète.

Il est important de noter que les traditions et les plats spécifiques peuvent varier selon les cultures et les pays. Chaque région a ses propres coutumes et spécialités culinaires pour célébrer le Mouloud. Certains plats traditionnels peuvent inclure des préparations sucrées tels que : « tamina », « taknata », « les makrouts », « les halwa », « les zalabia » ou « les chebakia », ainsi que d'autres plats salés préparés pour être partagés entre les membres de la communauté comme « le berkoukes », « le trid ou regag », « le couscous », « chekhchoukha », etc.

En somme les plats sucrés et salés préparés pour cette occasion varient d'une région à une autre étant donné la richesse du métissage culturel et socioculturel du territoire algérien.

Cet extrait met en évidence l'importance de la nourriture et des douceurs dans la célébration de la fête du Mouloud, soulignant ainsi le lien entre la dimension spirituelle de l'événement et les pratiques culinaires traditionnelles associées à cette occasion festive.

2.2. Texte 2 : « Un jour de fête » :

L'extrait du roman « Mon âme est comme la vôtre » de Mohamed Cherif Khelil décrit une ambiance festive et les différentes activités qui accompagnent un jour de fête. L'auteur évoque des éléments tels que les « You You » (des cris de joie et d'excitation typiques dans certaines cultures), les danses et les coups de feu qui contribuent à l'atmosphère animée de la célébration. L'auteur souligne également l'importance des repas et des gâteaux spéciaux servis lors de cette occasion. Les festivités sont souvent marquées par des mets et des douceurs propres à cette fête spécifique. Ces plats particuliers ajoutent à l'ambiance festive et sont une manière de partager la joie avec la communauté.

Mohamed Cherif Khelil qualifie le jour de fête comme un jour de clarté et de détente, où la bonne humeur et la joie sont présentes. Les fêtes sont souvent des moments où les préoccupations du quotidien sont mises de côté et où les gens se réunissent pour célébrer et profiter de la compagnie les uns des autres. Cet extrait souligne ainsi l'importance de l'ambiance festive, des repas spéciaux et de la convivialité qui caractérisent les jours de fête. Ces moments permettent de créer des souvenirs joyeux et de renforcer les liens entre les individus au sein de la communauté.

2.3. Texte 3 : « Au gala » :

Le troisième et dernier texte, extrait du roman « Béni ou le paradis perdu » écrit par Azouz Begag (p. 65), nous offre un aperçu des moments forts que l'on peut vivre lors d'un gala ou d'une fête, avec toutes sortes de spectacles et de mises en scène animés par des magiciens et des clowns. Dans ce texte, l'auteur met en avant certains gestes et actions qui caractérisent ce gala, des éléments qui font partie d'une culture spécifique mais qui peuvent ne pas être présents dans d'autres cultures comme par exemple la culture arabo-musulmane. L'auteur souligne également que certains gestes et actes caractérisent ce gala spécifique, peuvent être propres à une culture particulière et ne pas être présents dans d'autres cultures.

Ces gestes et actes peuvent varier en fonction du contexte culturel et des traditions propres à la communauté qui organise le gala. Par exemple, dans certaines cultures, il peut y avoir des danses traditionnelles, des chants folkloriques ou d'autres formes d'expression artistique qui sont spécifiques à cette culture et qui enrichissent l'expérience du gala. L'extrait met ainsi en évidence la diversité des manifestations culturelles et des traditions présentes lors d'un gala, soulignant que chaque culture apporte sa propre touche et ses spécificités à travers les gestes, les actes et les spectacles qui se déroulent lors de ces événements festifs. La présence des clowns et des magiciens dans un gala ne fait pas spécifiquement appel à une culture particulière. Les clowns et les magiciens sont des figures qui sont présentes dans de nombreuses cultures à travers le monde. Leur participation à un gala est souvent associée à des éléments de divertissement et de spectacle, qui peuvent être appréciés et présents dans différentes traditions culturelles. Le clown tel que nous le connaissons aujourd'hui trouve son origine dans la tradition du théâtre et du divertissement populaire. Les premières traces de figures clownesques remontent à l'Antiquité. Au fil du temps, le personnage du clown s'est diversifié et a trouvé sa place dans de nombreux domaines du spectacle, notamment les cirques, les spectacles de rue, les fêtes et les événements.

Conclusion

Cette étude, à la fois descriptive et analytique, met en évidence la pertinence du choix des textes et des supports dans ce manuel, en prenant pleinement en compte la dimension interculturelle et surtout socioculturelle. Nous pouvons conclure que ce manuel contient des supports efficaces et intéressants qui contribuent à l'apprentissage du français. Cependant, nous observons que la culture mère prédomine ce manuel, car les concepteurs de ce programme accordent une importance particulière au développement de la compétence socioculturelle. L'objectif était d'enseigner la langue française en utilisant un mélange interculturel algérien issu de la culture mère. Quant à la culture de la langue étrangère, elle est timidement présente dans ce manuel à travers quelques supports. Ainsi, la langue française devient un moyen d'enseigner et d'apprendre la culture mère et les valeurs sociales afin de les faire découvrir à l'autre. Il est largement reconnu que l'enseignement de la culture ne se limite pas à la connaissance et à la découverte, mais vise principalement le développement des compétences communicationnelles entre les apprenants.

Références bibliographiques :

- Ansart, P., 1984, *Le livre de poche*, Paris, Librairie générale française.
- Bartholy, M.-C., & Despin, J.-P., 1986, *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire*, Paris, Albin Michel.
- Benramdane, F., 2017, Lancement d'un plan Marshall contre l'échec scolaire. Disponible sur l'URL : <https://urlz.fr/oYIV>. [Consulté le : 01/09/2023].
- Bensekat, M., 2006, « Cultures savantes/cultures populaires dans le manuel scolaire algérien de français langue étrangère », *Revue Mélanges de l'École française de Rome, Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, n°118(2), pp. 1-17.
- Bentolila, A., 2019, *La joie d'apprendre*, Paris, First.
- Byram, M., 1992., *L'apprentissage interculturel*, Paris, Didier.
- Byram, M., 2006., « Langues et identités. Communication présentée à la Conférence intergouvernementale Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe », Strasbourg, 16-18 octobre 2006. Disponible sur l'URL : <https://urlz.fr/iiIr>. [Consulté le : 01/09/2023].
- Choppin, A., 1992, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- Cortes, J., Merellesi, J.-B. et al. 1986, « Pour la glottopolitique », *Langage*, n°83, pp. 5-34.
- Ferrier, J., 2012, Inspecteur général de l'éducation nationale. *Les manuels scolaires : situations et perspectives*. Rapport n°2012(36). Disponible sur l'URL : <https://urlz.fr/oYm9>. [Consulté le : 01/09/2023].
- Le Forum Parlementaire Consacré aux Programmes et Curricula, 2016, *A la Lumière des Réformes, Conférence publiée le 18 avril 2016*.
- Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale* n°08-04 du 23 janvier 2008. (Chap. II, art. 4).
- Medjahed, L., 2017, *Guide d'utilisation du manuel, Français quatrième année primaire*, ONSP, Alger.
- Riemenschneider, R.1984. *Allemagne d'aujourd'hui*, Québec, Septentrion.
- L'UNESCO à la réforme du système éducatif*. UNESCO, Alger, 2006.

QUELQUES PROPRIÉTÉS DIFFÉRENTIELLES ENTRE LE FRANÇAIS ET L'ARABE : LE CAS DES LOCUTIONS VERBALES¹

Résumé : Le présent article propose une plongée dans l'univers de la phraséologie, vers une vision contrastive qui tente de faire sortir la réflexion dans ce domaine des sentiers battus et de permettre l'émergence de nouveaux moyens dans l'analyse des faits phraséologiques impliquant différentes dimensions : lexicale, syntaxique, morphosyntaxique, sémantique, etc. Cette réflexion linguistique comparative bilingue français-arabe porte sur des éléments phraséologiques, à savoir les locutions verbales. Notre but est de dégager les spécificités et caractéristiques linguistiques de ces locutions en arabe pour mettre en évidence certains aspects contrastifs avec le français, sachant que les deux langues – apparemment aussi éloignées l'une de l'autre – renferment bien des similitudes.

Mots-clés : phraséologie, locutions verbales, comparaison, français, arabe

SOME DIFFERENTIAL PROPERTIES BETWEEN FRENCH AND ARABIC: THE CASE OF VERB LOCUTIONS

Abstract : This paper offers a dive into the universe of phraseology, towards a contrastive vision that tries to get thinking in this area off the beaten track and to allow the emergence of new means in the analysis of phraseological elements involving different dimensions: lexical, syntactic, morphosyntactic, semantic, etc. This bilingual French-Arabic comparative linguistic reflection focuses on phraseological units: verbal expressions. Our aim is to identify the specificities and linguistic characteristics of these expressions in Arabic, to highlight certain contrasting aspects with French, knowing that the two languages – apparently so distant from each other – contain many similarities.

Keywords: phraseology, verbal expressions, comparison, French, Arabic

1. Introduction

Lorsqu'il s'agit de pointer les similitudes et les dissemblances entre deux langues, en l'occurrence le français et l'arabe, les dissemblances l'emportent de loin. Ces langues appartiennent à différentes cultures et origines, le français étant une langue romane de la famille indo-européenne, issu principalement du latin, avec certes des influences anglaises, italiennes, etc. Quant à l'arabe, il appartient génétiquement à la famille dite sémitique. Les deux langues ne partagent donc ni le système écrit, ni phonique, ni morphosyntaxique. Or, cela ne signifie nullement qu'il n'existe aucune relation entre les deux : l'arabe a contribué au français et inversement² et les deux langues constituent une forme de communication utilisée par des millions de personnes dans le monde¹.

¹ Racha **Elkhamissy**, Université Ain Shams et Université du Koweït, rachaelkhamissy@yahoo.fr
Received: August 13, 2023 | Revised: November 13, 2023 | Accepted: December 3, 2023 | Published:
December 20, 2023

² L'arabe est la troisième langue d'emprunt du français depuis le IXe siècle jusqu'à aujourd'hui, l'influence arabe s'étant exercée via Cordoue à l'époque de l'Espagne musulmane, puis via la

La langue arabe se distingue des autres langues vivantes par sa relative stabilité sur plus de 1500 ans, de sorte qu'elle est peut-être l'une des rares langues qui n'ont pas subi de changements radicaux². En revanche, la situation du français est différente en ce sens qu'il a subi de nombreux changements surtout depuis le XVII^{ème} siècle.

Toute langue est un système linguistique de communication qui organise et représente le monde via des structures lexicales et grammaticales plus ou moins semblables selon le degré de parenté linguistique et culturelle des langues.

« S'il est vrai qu'il existe aujourd'hui dans de nombreux pays des unités de recherche qui analysent systématiquement les séquences figées ou les unités phraséologiques, en revanche, l'analyse contrastive impliquant deux ou plusieurs langues (...) reste encore à faire. » (Mogorrón Huerta, 2008 : 379)

De fait, « la phraséologie offre aux linguistes un grand nombre de facettes de comparaisons entre les systèmes linguistiques » (Soutet *et al.*, 2018 : 7). Notre champ d'observation sera celui des locutions – unités phraséologiques dont l'universalité est attestée dans presque toutes les langues – dans une activité de comparaison interlangue français-arabe, les locutions étant liées à des questions d'ordres morphosyntaxique, lexical, sémantique et sociolinguistique.

Les langues constituent un phénomène social complexe, étroitement lié à la culture et à l'histoire des civilisations ; les locutions y constituent l'une des empreintes de la culture les plus saillantes. En fait, décoder une locution est souvent sujet à des connaissances et des savoirs culturels. Selon Galisson (1983 : 115), les mots « tracent sur le monde des figures spécifiques, des cadres de références éminemment culturels, puisque différents de langue à langue ».

Il est possible de répartir les locutions en différentes catégories selon leur fonction grammaticale dans la phrase ou leur catégorie syntaxique. Nous avons donc les locutions nominales, verbales, adverbiales, adjectivales, conjonctives, prépositives (ou prépositionnelles), etc. Dans la présente contribution, nous nous intéressons plus précisément aux locutions verbales. Notre but est de dégager les spécificités et caractéristiques linguistiques de ces expressions verbales idiomatiques en arabe ne serait-ce que pour mettre en évidence certains aspects contrastifs avec le français, sachant que les deux langues – apparemment aussi éloignées l'une de l'autre – renferment bien des similitudes.

Nombreuses sont les études qui tentent d'organiser l'univers phraséologique du français, contrairement à l'arabe dont les travaux restent encore insuffisants par rapport à l'ampleur du phénomène linguistique. Il nous semble que l'apport de ce travail s'explique par la rareté des recherches contrastives portant sur des éléments phraséologiques français-arabe, notamment sur les locutions verbales.

Ce travail en linguistique contrastive vient dans le cadre de nos recherches dans cette discipline, lancées depuis 2003 et est motivé par un engouement général pour la comparaison interlinguale dont les résultats permettraient de mieux comprendre et de

colonisation au XIX^e siècle et l'immigration. Les différentes formes d'emprunt existent dans la langue de Molière ; plusieurs mots arabes se sont inscrits dans l'usage linguistique de l'Hexagone. De l'autre côté, il existe une influence langagière du français sur l'arabe, notamment dialectal.

¹ Selon les derniers chiffres publiés par l'OIF, le français est parlé par 321 millions de personnes. Quant à l'arabe, il regroupe entre 440 et 480 millions de locuteurs.

² L'arabe classique présente de légères différences avec l'arabe standard moderne "ASM".

différencier les systèmes propres à chaque langue et se reflètent généralement sur les domaines de la traduction, de la lexicographie et de l'enseignement des langues.

2. Méthode d'analyse

De façon générale, notre analyse contrastive s'organise autour de trois axes : dans le premier, nous cherchons à définir la locution verbale (désormais LV) et à délimiter son domaine en français et en arabe. Dans un deuxième temps, nous passons en revue les propriétés des LV en partant de l'observation des deux langues vers une description et une analyse contrastive et objective approfondie selon des critères morphologique et syntactico-fonctionnel. Sur cette base, nous cernerons de près les degrés de similitude et de différence à travers un regard croisé sur les deux langues.

Etant donné les dimensions d'un tel travail, nous limitons l'analyse à un échantillon de locutions verbales rencontrées dans les textes écrits, notamment littéraires et journalistiques. Il est à noter que, par sécurité et commodité, nous écartons toutes les locutions verbales dont le prédicat est un verbe copule ou ce qu'on appelle constructions à verbe support¹.

3. Considérations définitionnelles

L'objet de cet article étant contrastif, il paraît évident qu'il faille commencer par définir ce qu'est une locution verbale dans les deux langues. Cette tâche est ardue d'autant plus que les définitions sont multiples et variées en français mais presque inexistantes en arabe.

Grunig (1997 : 225), pour définir la locution en général retient « l'immobilité, autant dire le figement, associée à l'inscription mémorielle (évidemment soutenue par des modes sociaux de circulation des dices) ». Un dictionnaire comme *Le Robert* définit le terme "locution" comme suit : « Locution = Groupe de mots (syntagmes ou phrases) fixé par la tradition, dont le sens est souvent métaphorique, figuré ». Il ne consacre pas d'entrée pour "locution verbale" et se contente d'en donner des exemples : « Locution verbale, formée d'un verbe suivi d'un nom généralement sans article (ex. faire fi de) ». (*Le Robert, Le Nouveau Petit Robert*, 1993 : 1587). Pour M. Gross (1993 : 36), c'est une particularité syntaxique qui définit ce qu'on appelle les locutions verbales : *l'absence d'article*. Selon G. Gross (1996), une locution verbale est un groupe de mots qui comporte nécessairement un verbe qui doit renfermer une des caractéristiques suivantes : soit son apport sémantique ne peut être déduit à partir des éléments en faisant partie, soit ses compléments ne peuvent être modifiés d'aucune manière en raison de leur rigidité sémantique et syntaxique.

Pour sa part, Bouffard (1995) entend par *locutions verbales* des suites de V+N caractérisées syntaxiquement par l'absence de déterminant et sémantiquement par le fait que leur sens n'équivaut pas systématiquement à l'addition du sens de leurs constituants. Gaatone (1993 : 39), lui, voit que les locutions verbales « se composent d'un verbe et d'un nom avec ou sans déterminant, ou avec un déterminant figé (prendre fin/*prendre la fin, prendre la fuite/*prendre fuite, faire allusion à/faire une allusion méchante à) (...) En particulier, elles sont fréquemment considérées, soit explicitement, soit implicitement, comme équivalent à des mots uniques, c'est-à-dire à des suites inanalysables en leurs éléments, lesquels ne fonctionneraient donc pas comme de vrais constituants ». Sikora

¹ Comme les verbes *avoir, être, faire, donner, prendre, etc.*

(2018 : 3) la définit formellement comme suit : « La forme signifiante d'une locution est un syntagme composé d'au moins deux lexèmes reliés par des relations de dépendance ».

Malgré la difficulté pour les linguistes d'établir une SEULE définition rigoureuse, nous retenons de ce qui précède que les locutions verbales en français :

- sont des expressions équivalant à la partie du discours qu'est le verbe puisqu'elles peuvent être remplacées, au sein d'une phrase et par commutation, par un verbe sans en altérer la justesse grammaticale ;
- sont des unités lexicales formées au moins de deux lexèmes (V+...) réunis par une relation de dépendance syntaxique et sémantique ;
- se caractérisent *généralement* par une forte cohésion interne et l'absence d'article ;
- sont figées¹ ;
- ne peuvent être composées sémantiquement ;
- ont généralement un sens figuré.

L'appellation *'ibāra fi 'lyya*² ou *ta' bīr fi 'lī* (*locution verbale*) est inexistante en arabe. Cependant, les termes *expression figée (idiomatique)* et *collocation (ta' bīr 'iṣṭilāhī et muṣāḥaba luḡawīyya* respectivement) sont plus courants et font l'objet d'études et d'ouvrages³. « Les linguistes arabes ont eu de multiples contributions dans l'étude des expressions idiomatiques. Des dictionnaires ont été créés, mais ils ont encore besoin de plus d'enrichissement » (Hassan, 2019 : 225) (nous traduisons⁴). Mazhar (1950), avec son dictionnaire bilingue anglais-arabe (*A Dictionary of sentences and idioms*), est le premier parmi les modernistes arabes à utiliser le terme *expression idiomatique* avec son acception moderne. D'autres linguistes arabes ont cherché à définir *expression figée* : Al-Quasimi (1979) était un pionnier à cet égard dans son article intitulé *At-ta' bīr al-'iṣṭilāhīya wa l-siyāqīya wa mu'ḡam 'arabī lahā* (*Les expressions idiomatiques et contextuelles et leur dictionnaire*). Son travail se caractérise par la clarté et l'exactitude. Vient ensuite une réelle tentative avec Hossam El-Din (1985) et son ouvrage *At-ta' bīr al-'iṣṭilāhī (L'expression idiomatique)*. Ainsi se poursuivent les études sur les idiomes, aboutissant à une variété de dénominations se référant à ce concept, et qui s'élèvent à quinze selon Abdelati (2012) : *expression idiomatique, structure idiomatique, syntagme idiomatique, expression figée, cliché, etc*⁵.

¹ Le figement est décrit « comme un processus qui régit la combinaison des mots sur l'axe syntagmatique et qui, à travers les affinités qui se créent entre eux se solidarisent dans leurs emplois au moyen d'une attraction lexicale de plus en plus présente, pouvant conduire à une fixité absolue » (Soutet *et al.*, 2018 : 8).

² Nous suivons le système de translittération fondé sur la norme DIN-31635, mieux connu sous le nom de « translittération *Arabica* ».

³ Al Houssini, H., 2017, *Al-muṣāḥaba al-luḡawīyya wa atarihā fi taḥdīd ad-dlāla fi l-qur'ān al-karīm* (La collocation et son influence en sémantique dans le Noble Coran), Thèse de Doctorat, le Caire, Université AL Azhar.

Daoud, M., 2003, *Mu'ḡam al-ta' bīr al-'iṣṭilāhī fi-l-'arabiya l-mu'āṣira* (*Dictionnaire des expressions idiomatiques en arabe moderne*), Le Caire, Dar Gharib.

Hosam El-Din, K., 1985, *At-ta' bīr al-'iṣṭilāhī (L'expression idiomatique)*, Le Caire, la librairie d'Al-Anglo Al-Masrya.

⁴ لقد أسهم اللغويون العرب في دراسة التعابير الاصطلاحية بإسهامات متعددة بلغت إنشاء معاجم لها، إلا أنها بحاجة إلى مزيد من الإثراء" (محمود أحمد أمين حسن، 2019: 225)

⁵ التعبير الاصطلاحي – التركيب الاصطلاحي – العبارة الاصطلاحية – التعبير المسكوك – الأكلشييه ...

Pour ce qui est des locutions verbales, selon Chékir (2013 : 87), les grammairiens arabes « ne parlaient que de "verbe simple" parce qu'ils ne concevaient aucune forme composée du verbe. (...) Certes, les grammairiens arabes avaient pris conscience de l'existence des expressions figées en arabe, mais aucun n'a parlé des locutions en général et de la locution verbale en particulier ». Il s'ensuit l'absence de toutes définitions et de toutes classifications concernant les locutions, notamment verbales. Sur ce, nous proposons la définition suivante : La locution verbale en arabe est un groupe de mots formé d'un verbe en association obligatoire et arbitraire avec un ou d'autres mots de la langue, les lexèmes conjoints étant la composante du sens. Autrement dit, il s'agit de tout groupe de mots dans une structure V+..., ayant une probabilité zéro d'être combinés dans un ordre différent, et restreint par des facteurs sémantiques et structurels qui en font une nouvelle unité sémantique autonome.

Nous pouvons donc conclure que les LV en arabe :

- peuvent être remplacées par un verbe simple, par commutation ;
- se composent d'au moins deux lexèmes (V+...) ;

- conservent un certain ordre, et les éléments constitutifs sont en association obligatoire ;
- sont non compositionnel sémantiquement ;
- ont un sens généralement figuré.

Les locutions verbales sur lesquelles porte notre analyse ont été vérifiées : pour le français dans le *Dictionnaire des locutions françaises* (Larousse 1987) et *Le Robert Dictionnaire des expressions et Locutions* (2003) ; et pour l'arabe dans *Mu'ğam al-ta'bīr al-'isīlāhī fi-l'arabiya al-mu'āšira* (*Dictionnaire des expressions idiomatiques en arabe moderne*) (2003).

4. Les principaux critères des LV en français et en arabe

Dans cette partie, nous passons en revue les propriétés des locutions verbales en tant qu'unités lexicales et syntaxiques. Comme les LV sont des signes linguistiques formées de deux ou plusieurs lexèmes, les relations qui unissent leurs constituants se placent sur deux axes : l'axe des combinaisons ou axe syntagmatique (plan horizontal) et l'axe des substitutions ou axe paradigmatique (plan vertical).

4.1. Les relations syntagmatiques

Par relations syntagmatiques, nous entendons la succession linéaire des unités de langue qui se rapportent au même niveau horizontal, par exemple, verbes, substantifs, adjectifs, adverbes. L'unité de base de cet axe sera ici le morphème verbal.

La combinaison des unités de la LV obéit à des contraintes d'ordre syntaxique. La première propriété essentielle des locutions en français est le « caractère indissociable des éléments qui la composent » (Le Pesant, 2012 : 19) ou ce qu'on appelle la solidarité syntagmatique de ses unités constitutives. Examinons cet énoncé :

(1a) Michael Jackson : le concert *affiche complet* en quelques heures ! (20 minutes)

Ici, la LV "affiche complet" relève de la syntaxe figée à structure V+adj qui bloque toutes les manipulations syntaxiques, comme l'ajout d'un modifieur :

(1b)* Michael Jackson : le concert *affiche très complet* en quelques heures !

Seules les variations de la désinence du verbe sont attestées (changement de personne, de temps et/ou de mode) :

(1c) Michael Jackson : tous les concerts *affichent complets* en quelques heures !

Par ailleurs, les contraintes syntaxiques qui régissent les LV en arabe ne sont pas aussi strictes qu'elles le sont en français. Examinons cette phrase¹ :

(2a) صندوق النقد ليس الوحيد الذي يرى أن الاقتصاد المصري يبلي بلاءً حسنًا في ظل أزمة كورونا. (Le FMI n'est pas le seul à croire que l'économie égyptienne *se porte bien/s'en sort plutôt bien* dans la crise de Corona) (Zawiya)

La locution "yubli balā'-an hasan-am" présente bien une locution verbale idiomatique en arabe. Or, pour ce qui est de la solidarité syntagmatique des unités lexicales constitutives de la LV, bien qu'elles soient attirées entre elles, autorisent quelques opérations syntaxiques telles que l'insertion d'éléments, généralement nominaux ou pronominaux :

(2b) يبلي الاقتصاد المصري بلاءً حسنًا.

En pareille occurrence, l'élément inséré entre le verbe et son complément est le sujet de la locution verbale. Ceci est tout à fait acceptable en arabe, d'autant plus que la structure canonique de la phrase verbale est V+S (+éventuellement C). La stricte cohésion formelle des éléments constitutifs des LV n'est donc pas un critère déterminant en arabe.

Si l'on parle des caractéristiques flexionnelles, elles varient selon l'aspect accompli (passé ou "māḍī") ou inaccompli (présent ou "muḍārī") du verbe de la locution (2c), ainsi que les changements de personnes (2d), tout comme en français.

(2c) الاقتصاد المصري أبلي بلاءً حسنًا. (L'économie égyptienne *s'est bien portée/s'en est plutôt bien sortie*.)

(2d) الحكومة تبلي بلاءً حسنًا. (Le gouvernement *se porte bien/s'en sort plutôt bien*.)

Une autre caractéristique du phénomène locutionnel en français est la contrainte sur les déterminants². Le déterminant peut être un singulier sans pluriel (3a) ou un pluriel sans singulier (3b) (Cf., Dubois et Dubois Charlier, 2004 : 5) :

(3a) Ne cherche pas à *décrocher la lune* pour l'offrir à une femme, va plutôt chez Cartier (Frédéric Darde).

(3b) Le président ukrainien appelle les soldats russes à « *déposer les armes* ». (Le Figaro)

¹ La traduction française des exemples arabes est faite par nos soins. Notons que nous avons tenté, autant que faire se peut, de traduire les LV par des LV équivalentes sémantiquement.

² Il est à noter que si la LV contient un déterminant, celui-ci est figé. La LV ne donne pas lieu à des paradigmes et elle est considérée en tant que telle comme figée.

L'absence de déterminants dans les LV en français est le signe d'écart par rapport à la norme grammaticale où le nom commun est normalement précédé d'un déterminant. C'est précisément le déterminant zéro qui leur confère le statut de "locution" dans la langue française (3c)¹ :

(3c) Un joueur *déclare forfait* face à l'Égypte, il sera absent pendant deux mois. (*Sénégal Direct*)

Si ceci illustre le caractère figé et indissociable des constituants de la LV en français, il n'en va pas de même pour l'arabe où le substantif est généralement déterminé (par l'article défini "al" [(4a)] ou par annexion (" 'idāfa [(4b)]), et admet une variation des déterminants (surtout pour les possessifs [(5a) et (5b)]) et du nombre (singulier (6a) vs pluriel (6b)). Examinons le cas de la locution "'aṭlaġ-a ṣadr" :

(4a) نجاحك *أثلج* الصدر. (Ton succès *a réchauffé le cœur*).

(4b) نجاحك *أثلج* صدر الجميع. (Ton succès *a réchauffé le cœur de tous*).

(5a) نجاحك *أثلج* صدري. (Ton succès *m'a réchauffé le cœur*).

(5b) نجاحك *أثلج* صدره. (Ton succès *lui a réchauffé le cœur*).

(6a) نجاحك *أثلج* الصدر. (Ton succès *a réchauffé le cœur*).

(6b) نجاحك *أثلج* الصدور. (Ton succès *a réchauffé les cœurs*).

Les affixes grammaticaux dans les LV en arabe varient également avec le changement de destinataire (7a) ou de temps verbal (7b) :

(7a) شجاعتك *أثلجت* الصدر. (Ton courage *a réchauffé le cœur*)

(7b) نجاحك *يأثلج* الصدر. (Ton succès *réchauffe le cœur*)

Certaines LV françaises présentent la particularité syntaxique de n'admettre qu'une construction négative :

(8a) À Bihorel, les riverains du centre commercial Kennedy incendié *n'ont pas fermé l'œil de la nuit*. (*Paris Normandie*)

La locution verbale "ne pas fermer l'œil de la nuit" ne peut paraître que dans la portée d'une négation :

(8b)* À Bihorel, les riverains du centre commercial Kennedy incendié *ont fermé l'œil de la nuit*.

Les LV à négation ont également leur place dans l'univers phraséologique arabe :

(9) لم *ينيس* *بينت* *شفه* لأي أحد. (Il *n'a prononcé un mot* à personne/Il *n'a pas desserré les dents*.)

La forme affirmative de la locution (yanbus-u bibint-i šafa) n'est presque jamais utilisée en arabe.

¹ Le degré zéro du déterminant est un caractère distinctif de la locution selon plusieurs linguistes.

4.2. Les relations paradigmaticques

De l'autre côté, l'axe paradigmaticque des commutations ou des substitutions (axe vertical) reflète les relations existant entre une unité et celles qui pourraient la remplacer dans un environnement donné.

La principale caractéristique des LV en français est de pouvoir dans certains cas être substitués par un verbe simple :

(10a) C'est bien le diable si je ne trouve pas dans ce village un bistrot où je pourrai *casser la croûte* ». (Jules Romains, *Les Hommes de bonne volonté*)

(10b) C'est bien le diable si je ne trouve pas dans ce village un bistrot où je pourrai *manger* ».

Le cas est similaire pour l'arabe, bien qu'il soit enclin en général à l'utilisation de verbes simples :

(11a) الصديق الحق هو من شد أزير أخيه عند المحنة. (Le véritable ami est celui qui *est aux côtés /soutient* son frère en cas d'épreuve).

Ici, la LV "šadd-a 'azr" et le verbe simple ("a'ān-a"=aider, soutenir) sont aisément substituables :

(11b) الصديق الحق هو من أعان أخيه عند المحنة.

Une autre caractéristique de la locution est « d'être une expression "figée". Cela signifie que l'on ne peut remplacer un des mots qui la composent par un synonyme ou par tout autre mot. » (Tremblay, 2014 : 74). Autrement dit, il s'agit d'un blocage des substitutions paradigmaticques. Si l'on prend l'exemple de la LV "renaître de ses cendres" :

(12a) Les Ilhes. Aude : la vallée des oliviers va *renaître de ses cendres*. (*La dépêche*)

Aucun élément de la locution n'est susceptible de la moindre modification. Chaque élément sollicite le suivant : nous ne pouvons pas substituer le verbe "renaître" par un autre verbe (12b), ni le déterminant (12c), ni le substantif (12d) :

(12b) *Les Ilhes. Aude : la vallée des oliviers va *naître/ressusciter de ses cendres*.

(12c) *Les Ilhes. Aude : la vallée des oliviers va *renaître des cendres*.

(12d) *Les Ilhes. Aude : la vallée des oliviers va *renaître de ses ruines*.

Cette rupture paradigmaticque qui caractérise les LV en français se présente avec une certaine souplesse en arabe. Dans une locution comme "qatṭab-a ḡabīnah-u", l'unité nominale "ḡabīnah-u" (front) peut accepter une substitution synonymique avec le substantif "haḡibayh-i" (sourcils) :

(13a) الطفل قَطَّبَ جَبِيئِهِ لأن أمه رفضت خروجه للعب. (L'enfant *a froncé les sourcils* parce que sa mère a refusé qu'il sorte pour jouer)

(13b) الطفل قَطَّبَ حَاجَبِيئِهِ لأن أمه رفضت خروجه للعب.

L'arbitraire de la combinaison lexicale est donc parfois mis en doute. De même, nous pouvons trouver une variante du morphème verbal "qatṭab-a" qui peut être remplacé par "aqad-a" :

(13c) الطفل عَقَدَ حَاجِبِيه (ما بين حاجبيه) لأن أمه رفضت خروجه للعب.

La commutation sur l'axe vertical (que ce soit pour le verbe ou le substantif) admet donc une certaine variation lexicale en arabe alors que la substitution paradigmatisée est contrainte en français.

Selon (Mejri, 2008 : 200), la notion de figement qui caractérise les LV « ne doit pas être prise dans un sens absolu. Les séquences totalement figées ne représentent qu'une proportion relativement limitée. Dans le cadre de la syntaxe figée, les locutions véhiculent des réminiscences de la combinatoire libre sans que le sens global n'en soit modifié ». Examinons cet exemple :

(14a) Plan de sobriété énergétique : le gouvernement *abat ses cartes*. (*Les Echos*)

Une variante lexicale de la locution est tout à fait possible :

(14b) En vue de la présidentielle, le futur candidat *abat son jeu*. (*L'Humanité*)

Cette alternance paradigmatisée (ses cartes ; son jeu), bien que possible dans certains cas en français, est limitée.

4.3. Les propriétés sémantiques des LV en français et en arabe

En français, les locutions verbales sont généralement définies sur la base de leur relation sémantique. « Il existe entre les composantes de plusieurs locutions verbales une certaine intimité sémantique » (Damourette et Pichon, 1911-27, § 964). Selon Brunot (1936 : 221), « c'est le caractère interne de la locution qui importe non sa forme ; il faut que les idées exprimées par les mots qui les constituent soient devenues inséparables et forment un tout unique ». Sur ce, nous pouvons confirmer que la LV fonctionne comme une seule unité lexicale autonome dont le sens global ne peut être saisi à travers le sens de chaque constituant isolé : la « propriété essentielle des locutions est sémantique : elles sont définies comme étant des unités autonomes non seulement morphologiquement et syntaxiquement, mais aussi *sémantiquement* : leur sens, comme on dit, est non-compositionnel (Le pesant, 2012 : 19). Cette idée de non compositionnalité sémantique apparaît ostensiblement dans cet énoncé :

(15) Climat : pourquoi il ne faut pas *baisser les bras*. (*Les Echos*)

L'assemblage figé de l'unité lexicale "baisser les bras" véhicule un sens unitaire, en l'occurrence "renoncer" ou "se décourager" qui n'équivaut pas aux sens de chacun des éléments qui la constitue (baisser ; bras). Inanalysable sémantiquement, la LV passe donc de son sens littéral à un sens figuré, différent, convenu par la communauté linguistique.

Pour ce qui est de l'arabe, la relation sémantique des unités constitutives des locutions verbales est parfois aussi étroite qu'elle l'est en français, parfois légèrement plus souple. Examinons ces deux exemples :

- (16) هل بلغت القلوب الحناجر ؟ (Séisme en Tunisie : est-ce qu'on a ressenti l'extrême terreur ?) (*Al Arabiya*)
(17) نام ملء جفنيه. (Il a dormi sur les deux oreilles / Il a dormi à poings fermés)

Dans l'énoncé (16), la LV "balaḡati l-qulūb-u l-ḡanāḡir-a" (les cœurs *ont atteint les gorges* – traduction littérale) ne prend pas son sémantisme de l'addition des sens des différents mots qui la composent mais a plutôt un sens global qui correspond à un seul concept, à une seule idée (=ressentir l'extrême terreur). Les lexèmes constitutifs de la LV sont donc désémantisés, fonctionnant comme un tout indécomposable et résistant à toutes opérations de substitution ou de transformation. Le cas diffère légèrement pour (17) "nām-a mil'-a ḡifnāyḡ-i" dont le sens prend plus ou moins en compte ses composantes (=dormir profondément).

Que ce soit en français ou en arabe, les LV fonctionnent en général comme une seule unité lexicale sémantiquement autonome, pouvant avoir pour équivalent une unité monolexicale. « Les expressions figées fonctionnent (...) en quelque sorte comme les mots simples dont le sens est conventionnel et préconstruit » (Lamiroy, 2003 : 5).

5. Les structures syntaxiques et les propriétés formelles des LV en français et en arabe

Afin de pouvoir tirer des conclusions sur les deux langues, nous analyserons les locutions verbales selon leurs structures syntaxiques et leurs propriétés formelles. Cet examen permettrait de distinguer les différents comportements et les constructions syntaxiques possibles des LV et le degré de similitude et de différence entre les deux langues.

Les LV seront abordées en tenant compte de leur extension, de leur structure interne et des variations syntaxiques possibles. Nous avons relevé les **quatre** cas suivants :

5.1. Identité structurelle et formelle entre le français et l'arabe

Nous avons trouvé dans les deux langues des locutions verbales qui présentent une symétrie quant à leurs formes malgré les caractéristiques distinctes inhérentes à chaque langue.

Sans épuiser toutes les possibilités de composition disponible en général dans la langue française, nous constatons que les LV s'inscrivent généralement dans des schémas syntaxiques réguliers ou classiques, le type le plus productif étant V+N :

- (18) Donné au plus fort de sa bulle à 17 %, quand il n'était pas encore candidat officiel, Zemmour a commencé à *perdre pied* au début de la guerre en Ukraine. (*Libération*)

Le patron V+N objet (non précédé d'un article), en l'occurrence "perdre pied", est syntaxiquement homogène et relativement le moule le plus répandu. Le figement d'une locution étant rarement absolu, la variante de cette structure, V+dét(figé)+N, est également attestée :

- (19) « Les deux repreneurs *ont damé le pion* à l'homme d'affaire Larry Ellison (...). » (*L'Équipe*)

Si l'on parle de la fonction du substantif à l'intérieur de la LV, selon Gaatone (1993 : 39), « les LV de forme V-N présentent, au moins en apparence, la structure d'un syntagme verbal à objet direct ». L'objet n'étant pas un vrai COD, le GV est équivalent à un GV

intransitif. Autrement dit, « le groupe formé par les deux termes de la LV n'admet jamais qu'une expansion prépositionnelle » (Gaatone, 1993 : 40).

Examinons pour la langue arabe les quelques exemples suivants :

(20) و ضرب مثلاً بالمبادئ الجديدة التي أصدرتها مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين. (Il a donné un exemple des nouveaux principes émis par le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés) (www.unhcr.org/ar)

(21) البورصة تلتقط الأنفاس بصعود طفيف. (La bourse reprend le souffle/récupère un peu avec une légère hausse) (Alborsa news)

(22) مجلس النواب هو الذي يسن القوانين. (La Chambre des Représentants est celle qui promulgue les lois)

La LV à construction V+N (indéfini) ("daraba maṭal-^{an}") est donc une combinaison possible en arabe avec pourtant une plus haute fréquence pour le patron V+dét+N ("taltaqit al-'anfās" ; "yasin al-qawānīn"). Pour la fonction du substantif postverbal, il est généralement COD (maf'ūl bih-i), le sujet étant généralement un pronom sous-entendu (damīr mustatir).

Nous retenons donc dans les deux langues :

- des patrons similaires V+N ou V+dét+N ;
- la nature substantivale de l'élément postverbal ;
- la fonction d'objet direct de l'élément postverbal.

5.2. Légères différences structurelles et formelles entre le français et l'arabe

Nous avons remarqué dans les deux langues des LV qui illustrent une légère différence quant à leurs structures. Au moment où le français insère quelquefois des prépositions à l'intérieur de la locution verbale, le patron de base étant V+N (23), l'arabe y recourt fréquemment selon le schéma V+prép+dét+N [(24) ; (25)] :

(23) *Rendez grâce* au seul nœud qui retient ma colère. (Racine, *Iphigénie*)

(24) 'أجهش بالبكاء'.. حسرة نيمار دا سيلفا بعد الخروج من مونديال قطر تُثير تفاعلاً. (Il a fondu en larmes.. Le chagrin de Neymar da Silva après avoir quitté la Coupe du monde au Qatar suscite une réaction. (CNN arabic)

(25) *Il a voyagé* à la recherche des moyens de subsistance) *ضرب في الأرض* سعياً للرزق.

Les LV "'ağhaš-a bil-bukā'-i" et "darab-a fi l-'arḍ-i" sont construites selon un modèle qui intègre une préposition à la LV (en pareilles occurrences les prépositions "bi" et " fi "). Un schéma légèrement similaire est parfois attesté en français (V+prép+N) :

(26) Mesures sanitaires : le gouvernement *change de ton*. (France info)

5.3. Grandes différences structurelles et formelles entre le français et l'arabe

Nous avons tenté d'aller plus loin dans la recherche de schémas syntaxiques dans les deux langues : nous avons constaté des LV qui présentent des différences importantes dans leurs structures. Examinons ces énoncés :

- (27) La circulation était fluide sur l'autoroute du Sud, et tous deux gardaient le silence. Il fallait *briser la glace*, se dit Jasselin au bout d'une demi-heure. (Michel Houellebecq, *La carte et le territoire*)
- (28) الجانب الإثيوبي ضرب عرض الحائط القانون الدولي، بقرار ذاتي منفرد بينائه سد النهضة. (La partie éthiopienne a *bafoué* le droit international en décidant unilatéralement de construire le Grand barrage de la Renaissance. (*Algoumhuriya*))

Ainsi une des différences qui existe entre les LV des deux langues sera la détermination : un déterminant figé en français (en l'occurrence l'article défini "la" dans la LV "briser la glace") et une détermination par annexion en arabe ("iḏāfa" dans la LV "ḍarab-a 'urḍ-a l-ḥā'it"). Le substantif indéfini en arabe ('urḍ-a) n'est déterminé que grâce à l'ajout d'un substantif, lui, déterminé (al-ḥā'it). C'est là une des spécificités de la langue arabe dont le système de détermination fonctionne selon deux moyens : la particule de détermination "al" et l'annexion.

Les LV françaises s'écartent donc par rapport au modèle arabe, pour se conformer aux exigences de la langue française.

5.4. Ressemblance structurelle nulle entre le français et l'arabe

Passons maintenant à d'autres cas où la ressemblance est nulle entre les deux langues. Ceci s'explique par des contraintes inhérentes aux systèmes des deux langues. L'un des moules productifs en français est celui qui adopte le patron V+Adj :

- (29) Marignan *buvait sec* des alcools sucrés, et je me laissais aller à l'imiter. (Modiano, *Livret de famille*)

Ce modèle est inexistant en arabe : « Etant considéré toujours comme subordonné ou dépendant du nom, l'adjectif se relie à son support syntaxique sans l'intermédiaire d'un verbe. » (Elkhamissy, 2018 : 39). Si en français, le comportement syntaxique de l'adjectif lui permet de remplir deux fonctions différentes : un emploi épithète dans un syntagme nominal ou un emploi prédicatif derrière les verbes attributifs, le cas est tout à fait différent en arabe où la forme adjectivale suit le substantif auquel elle se rapporte pour exprimer une fonction syntaxique principale, celle de l'épithète (ṣifat-^{um} na'tiyat-^{um} ou na't tout court) ou ce que Guillaume nomme "qualificatif syntaxique" (1992 : 63). L'exemple (29) illustre donc l'absence de correspondance entre les deux langues puisque nous ne trouverons pas en arabe de LV de structure V+Adj.

Par ailleurs, nous avons noté en arabe des LV avec la structure suivante :

- (30) *زادوا الطين بلة*. مدبرون تنفيذيون جاؤوا لإنقاذ الشركات فأغرقوها. (Ils ont *aggravé les choses*. Des PDG qui sont venus sauver des entreprises les ont noyés). (*aljazeera*)

La LV "zāda -ṭṭīn-a billat-^{an}" présente le patron V+N1+N2, le N1 (a-ṭṭīn-a) étant un objet direct et le N2 (billat-^{an}) un objet second. Ce schéma n'est pas attesté en français.

Nous venons de voir les différentes possibilités de correspondances formelles et structurelles qui existent entre les locutions verbales des deux langues analysées. Pour récapituler :

LV	Identité	Légères différences	Grandes différences	Ressemblance nulle
FR	V+N	V+N	V+N	V+Adj
AR	V+Dét(figé)+N	V+prép+dét+N	V+N1+N2 N1 (indéterminé) N2 (déterminé)	V+N1+N2 N1 (OD) N2 (OS)

Table 1 : Ressemblance et divergence des LV en français et en arabe

6. Conclusion

Dans ce travail, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons passé en revue les LV en français et en arabe en vue de raviver et d'enrichir la description de quelques unités phraséologiques. Les analyses proposées dans cet article reposent sur des considérations théoriques et pratiques offrant un regard sur le domaine de la phraséologie en français et en arabe dans une optique contrastive bilingue. En effet, les propriétés morpho-syntaxiques et sémantiques des LV varient d'une langue à l'autre avec pourtant une nette ressemblance dans la notion même. Nous avons tenté de cerner les différentes acceptions des LV dans les deux langues, en tenant compte de la discipline dans laquelle notre étude s'inscrit, à savoir la phraséologie. En nous penchant sur les LV, nous avons retenu d'abord leur aspect structurel : la locution verbale est cette unité syntaxique et lexicale s'écartant de la norme (forme figée), formée de deux ou plusieurs lexèmes (V+...), et dont les relations de dépendance et d'ordre sont figés. Pour l'aspect sémantique, la LV est idiomatique et à sens figuré.

Pour donner suite à de longues observations du paysage linguistique des deux langues concernant ce phénomène, nous sommes arrivée à maintes conclusions. L'analyse contrastive semble bien confirmer *trois* situations fondamentales :

1. Points de convergence :

- la fréquence des LV dans les deux langues : phénomène productif en français et en arabe ;
- une définition générale des LV applicable aux deux langues ;
- les *principaux* critères syntaxiques et sémantiques des LV ;
- la réalisation linguistique des LV dans les deux langues : patron similaire (V+N) ; LV à construction négative ; LV substituables par un verbe simple.

2. Points de quasi-divergence :

- les travaux sur le phénomène : les LV en français bénéficient d'une bonne couverture vs les études sur les LV en arabe sont rares ;
- le figement : absolu en français mais plus ou moins relatif en arabe ;
- la réalisation linguistique des LV dans les deux langues : patrons plus ou moins divergents (légères ou grandes différences)
- une rupture paradigmatique en français ;
- les opérations syntaxiques : tolérées en arabe contrairement au français.

3. Points de divergence :

- les définitions des LV : nombreuses en français mais inexistantes en arabe ;
- la réalisation linguistique des LV dans les deux langues : patrons divergents (V+adj en français et V+N[OD]+N[OS] en arabe).

Et finalement, il importe de préciser que le problème de la traduction de ces unités d'une langue à l'autre est en effet un sujet qui a mobilisé et continue à mobiliser un très grand nombre de chercheurs. C'est sur ce point que nous entendons poursuivre notre recherche dans ce domaine.

Références bibliographiques

- Abdelati, H., 2012, *At-ta'bir al-'iṣṭilāhī fil-luḡa l-'arabiya (L'expression idiomatique en arabe)*, Alexandrie, Institution internationale Horus.
- Al Houssini, H., 2017, *Al-muṣāhaba al-luḡawiyya wa aṭarīhā fī taḥdīd ad-dlāla fī l-qur'ān al-karīm* (La collocation et son influence en sémantique dans le Noble Coran), Thèse de Doctorat, le Caire, Université AL Azhar.
- Al Quasimi, A., 1979, « At-ta'bir al-'iṣṭilāhī wa l-siyāqiya wa mu'ḡam 'arabī lahā » (« Les expressions idiomatiques et contextuelles et leur dictionnaire »), *Revue de linguistique arabe*, 17/1, Rabat (Maroc), p. 17-34.
- Bouffard, P., 1995, *Le traitement formel des composés verbaux*, Montréal, Université du Québec.
- Brunot, F., 1936, *La pensée et la langue*, Paris, Masson.
- Chékir, A., 2013, « La traduction linguistique vers l'arabe : la métalangue polylexicale comme exemple », *Équivalences*, 40e année-n°1-2, p. 73-90.
- Damourette, J. et Pichon, E., 1911-1927, *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Paris, Collection des linguistes contemporains.
- Daoud, M., 2003, *Mu'ḡam al-ta'bir al-'iṣṭilāhī fī-l-'arabiya al-mu'āṣira (Dictionnaire des expressions idiomatiques en arabe moderne)*, Le Caire, Dar Gharib.
- Dubois, J. et Dubois-Charlier, F., 2004, *Locutions en français*, Aix en Provence, Soibud.
- Elkhamissy, R., 2018, « De l'adjectif à l'adjectivité en français : regard croisé avec l'arabe », *Studii de gramatică contrastivă*, 30, p. 35-52.
- Gaätone, D., 1993, « Les locutions verbales et les deux passifs du français », *Langages*, 27^e année, n°109, p. 37-52.
- Galisson, R., 1983, *Des mots pour communiquer*, Paris, CLE International.
- Gross, G., 1996, *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*, Paris, Éditions Ophrys.
- Gross, M., 1993, « Les phrases figées en français », *L'information grammaticale*, 59, p. 36-42.
- Grunig, B-N., 1997, « La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ? », in Martins-Baltar M. (éd.). *La locution entre langue et usages*, ENS Éditions, p. 225-240
- Guillaume, J.-P., 1992, « Le statut de l'adjectif dans la tradition grammaticale arabe », *Histoire Epistémologie Langage*, tome 14, fascicule 1, p. 59-74.
- Hassan, M., 2019, « At-ta'bir al-'iṣṭilāhī wa ḥuqūluha ad-dlāliya. Dirāsa taṭbīqiya fī muḥṭaṣar "ṣaḥīḥ muslim" » (« Les expressions idiomatiques et leurs champs sémantiques. Etude appliquée à "ṣaḥīḥ muslim" »), *Revue de la Faculté de Pédagogie de l'Université Ain Shams*, 25, p. 223-273.
- Hosam El-Din, K., 1985, *At-ta'bir al-'iṣṭilāhī (L'expression idiomatique)*, Le Caire, la librairie d'Al-Anglo Al-Masrya.
- Lamiroy, B., 2003, « Les notions linguistiques de figement et de contrainte », *Linguisticae Investigationes*, 26 (1), p. 1-14.

- Le Pesant, D., 2012, « A propos de *Locutions en français* de Jean Dubois et Françoise Dubois-Charlier. Pistes de réflexion pour un classement sémantique des locutions », *Locutions et phrases : aspects de la prédication*. Actes du colloque *Locutions et phrases : aspects de la prédication* (Potsdam 21 mai-24 mai 2008) (Gerda Hassler éd.), Münster, Nodus Publikationen, p. 17-27.
- Mazhar, I., 1950, *A Dictionary of sentences and idioms, English-Arabic*, The Renaissance Bookshop, Cairo.
- Mejri, S., 2008, « Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales », in Mogorón Huerta P, et Mejri, S. (dir.). *Las construcciones verbo-nominales libres y fijas. Aproximación contrastiva y traductológica*, Universidad de Alicante, p. 191-202.
- Mogorón Huerta, P., 2008, « Compréhension et traduction des locutions verbales », *Meta*, 53(2), p. 378-406.
- Rat, M., 1987, *Dictionnaire des Locutions françaises*, Paris, Larousse.
- Rey. A. et Chantreau, S., 2003, *Le Robert. Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris. Le Robert.
- Sikora, D., 2018, « Locutions en apprentissage de langue seconde », *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*, p. 1-24.
- Rey-Debove, J. et Rey, A., 1993, *Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Paris, Les Dictionnaires Le Robert.
- Soutet, O., Sfar, I., Mejri, S., 2018, *La phraséologie contrastive*, Paris, Honoré Champion.
- Tremblay, O., 2014, « Les collocations : des mots qui font la paire », *Québec français*, 171, p. 74-76.

Racha **ELKHAMISSY** est professeure de linguistique française à l'Université Ain Shams (Egypte) et à l'Université du Koweït. Ses domaines de recherche sont l'analyse contrastive français-arabe, la syntaxe et l'analyse du discours. Elle est l'auteure de plusieurs publications dont « De l'adjectif à l'adjectivité en français : regard croisé avec l'arabe » in *Studii de Gramatică contrastivă* 30/2018, « *Réflexions sur la forme verbale en "-rait" dans le discours juridique : le cas du Code civil français* » in *Thélème* vol. 34/1 (2019), « L'impersonnel en français et en arabe : étude contrastive » in *Studii de Gramatică contrastivă* 34/2020.

**L'ÉVOLUTION DISCURSIVE DE L'ISLAMISME POLITIQUE
AU MAROC ENTRE 2011 ET 2016. CAS DU PJD (LE PARTI DE LA
JUSTICE ET DU DÉVELOPPEMENT)¹**

Résumé : Cette contribution vise à étudier l'évolution du discours politique du Parti de la Justice et du Développement (PJD) au Maroc. Le corpus est constitué d'articles de presse extraits du journal *Attajdid* (*Le Renouveau*). L'analyse du corpus selon une perspective énonciative, pragmatique et argumentative tout en s'appuyant sur les théories de J-C. Anscombre et O. Ducrot, nous a permis de mettre en exergue les évolutions et les invariants du discours politique pjdiste durant les périodes électorales 2011 et 2016.

Mots-clés : discours politiques, islamisme, monarchie, mouvements islamiques, argumentation.

**THE DISCURSIVE EVOLUTION OF POLITICAL ISLAMISM IN MOROCCO BETWEEN 2011
AND 2016. CASE OF THE PJD (THE JUSTICE AND DEVELOPMENT PARTY)**

Abstract: This contribution aims to study the evolution of the political discourse of the Justice and Development Party (PJD) in Morocco. The corpus is made up of press articles excerpted from the newspaper *Attajdid* (*Renewal*). The analysis of the corpus from an enunciative and argumentative perspective while relying on the theories of J-C. Anscombre and O. Ducrot, enabled us to highlight the evolutions and invariants of the PJD's political discourse during the 2011 and 2016 electoral periods.

Keywords : political discourse, Islamism, monarchy, islamist movements, argumentation.

Introduction

Depuis l'avènement des mouvements islamistes sur l'arène politique de différents pays musulmans, leur projet politique consistait à accéder au pouvoir selon une vision d'islamisation de la société. Or, le clivage idéologique si fortement marqué et si dominant dans les discours des années '90 s'atténue et le pragmatisme politique semble devenir prééminent sur la prédication religieuse.

Notre problématique consiste à étudier le changement qu'a connu le discours politique du PJD à travers des articles de presse. Ainsi, il est loisible de poser les questions suivantes :

¹ Lahbib **Essaji**, Faculté des Langues des Lettres et des Arts, Université Ibn Tofail, lahbib.essaji@uit.ac.ma

Sanae **Ghouati**, Faculté des Langues des Lettres et des Arts, Université Ibn Tofail, sanae.ghouati@uit.ac.ma

Received: September 21, 2023 | Revised: November 21, 2023 | Accepted: December 4, 2023 | Published: December 20, 2023

- Comment les islamistes ont-ils pu adapter l'idéologie de leur mouvement fondateur (mouvement de la Jeunesse Islamique, la chabiba) à la pratique politique contemporaine tout en adoptant la démocratie comme seul moyen d'accéder au pouvoir ?
- Comment le discours du PJD, initialement contestataire et conflictuel, a-t-il évolué vers un discours plus conciliant ?

Sur la base de ces questions notre hypothèse stipule que le pragmatisme social et économique a forcé le parti « pejidiste » à abandonner sa posture critique vis-à-vis du pouvoir et à jouer le jeu du système.

Pour répondre à nos questions et vérifier notre hypothèse, nous nous fixons comme objectif de traquer les éléments langagiers qui illustrent l'évolution discursive du Parti de la Justice et du Développement et de montrer, par la suite, comment le discours dudit parti a évolué d'un discours conflictuel vers un discours plus conciliant.

Notre analyse porte sur un corpus constitué d'articles extraits du journal « Attajdid ». Celui-ci est le bras idéologique du PJD qui a été fondé en novembre 2001. C'était un quotidien marocain d'expression arabe avant de se transformer en hebdomadaire à partir de juin 2016. Mustapha EL Khalfi, membre du PJD, en était le directeur de publication de 2007 à 2012. Après avoir été nommé ministre de Communication et porte-parole du gouvernement en 2012, EL Khalfi cède sa place à Jawad Chafadi. Depuis le 30 mars 2017, le journal cesse de paraître à cause de crises financières.

Les articles en question couvrent la campagne des élections législatives de 2011 et de 2016. Précisons d'emblée que le choix de ce corpus n'est pas aléatoire, il est justifié par le fait que lesdits articles sont fortement marqués par le phénomène dont il est question dans cette recherche.

Notre étude sera basée sur les principes de l'analyse du discours, c'est ainsi que nous l'aborderons sous plusieurs perspectives : énonciative, pragmatique et argumentative tout en faisant appel aux travaux de philosophes du langage et de pragmaticiens tels Searle, Grice, Ducrot, Orecchioni et autres. Cette approche nous permet d'étudier le langage en corrélation avec son contexte socioculturel et de révéler l'intention de ses utilisateurs. Ainsi, elle nous permet de mettre l'accent sur les stratégies discursives en rapport avec notre problématique.

Nous aurons donc à étudier dans cet article les axes suivants : nous aborderons, brièvement, l'origine de l'islamisme au Maroc. Nous tenterons, par la suite, de montrer comment le discours PJDiste a évolué depuis son arrivée sur la scène politique. En guise de conclusion, nous récapitulerons les résultats les plus marquants de cette étude.

1. PJD, du mouvement religieux au parti politique

L'émergence de l'islamisme politique au Maroc remet en question le monopole de la monarchie sur le religieux. Cette monarchie s'est emparée de la sphère religieuse dès 1962, lorsque le roi Hassan II a profondément réformé les institutions religieuses et qu'il s'est attribué le statut de commandeur des croyants.

La formation du PJD est issue d'une rencontre historique entre une figure de l'État proche du palais, le docteur Abdelkrim AL Khatib, et les anciens révolutionnaires du mouvement la "Chabiba Al Islamiya" (jeunesse islamique) qui développait une idéologie réfractaire à l'État et à la gauche radicale et à qui on a attribué le meurtre d'un syndicaliste socialiste en 1975 : Omar Benjelloun.

Après le meurtre de Omar Benjelloun, le chef de la "Chabiba Islamiya", Abdelkrim Motî, s'exile en Libye et les autres membres du mouvement hésitaient entre l'action clandestine et l'intégration au système, une partie de ces membres ont choisi la seconde option tout en profitant de la décision du roi Hassan II après 1992, d'ouvrir le système politique à une compétition relative.

L'alternance politique était annoncée en 1992 et s'est manifestée avec l'arrivée au pouvoir de la gauche en 1998, mais l'idée avait été proposée au roi par ses conseillers à la fin des années 70 afin de surmonter les difficultés économiques et sociales. A travers l'alternance, le roi Hassan II voulait impliquer l'opposition dans la gestion de la vie publique et donner ainsi une image plus moderne à la monarchie.

Cette ouverture de l'espace politique allait concerner même les islamistes qui se lancent pour bénéficier de cet élargissement. En effet, en 1992 les membres de la "Chabiba" légalistes demandent l'autorisation de créer un parti politique sous le nom " Al- Tajdid Al- Watani" (Renouveau National) mais le pouvoir le leur refuse. Face à l'incapacité de créer leur propre structure partisane, les islamistes légalistes font appel à des formations politiques déjà existantes qui leur permettront d'intégrer le champ politique et de passer à l'action politique légale. Ils se sont alors tournés vers le MPDC (Mouvement Populaire Démocratique et Constitutionnel) d'Abdelkrim EL Khatib dont les principales activités ont été gelées après les deux coups d'État militaires manqués de 1971 et de 1972. Khatib accepte de domestiquer les islamistes pour le compte de sa propre résurrection politique et pour celui de la monarchie. L'intégration des islamistes au sein du système politique marocain a donc inauguré un nouveau type de rapports entre l'État et l'opposition.

A partir de 1998, à l'issue du 4ème congrès du MPDC, le parti devient "Justice et Développement" renonçant ainsi à toute désignation islamique dans la dénomination de la formation politique.

Les élections législatives de 1997 marquent l'entrée du parti au référentiel islamique dans la sphère parlementaire avec l'obtention de 9 sièges. Les élections partielles d'avril 1999 et d'août 2000, procureront au PJD 14 députés occupant ainsi la cinquième place en termes de représentativité parlementaire. Il faisait de la moralisation de la société et de la vie publique, son cheval de bataille en transformant l'utopique "Charia" en morale générale appelée « référence religieuse », ce qui lui permet de véhiculer une idéologie islamiste fondamentaliste en marge d'une pratique politique qui le mènerait à contester le fonctionnement du système politique :

« L'affirmation de l'islamité de l'État nécessite de faire de la charià la source suprême de l'ensemble des lois, ce qui signifie aussi [...] l'abandon de toutes les lois, législations et politiques qui contredisent la charià islamique » (MUR, 2002, p. 47)

Les élections législatives de septembre 2002, marquées par une certaine transparence, concrétisent la popularité du PJD qui a gagné 42 sièges sur 235 (sachant qu'il s'est présenté dans 56 circonscriptions sur 91). Selon certaines sources, la réelle cartographie des élections était 65 sièges pour le PJD, une cinquantaine pour l'USFP (Union Socialiste des Forces Populaires) et 48 pour le PI (Parti de l'Indépendance). Par ailleurs, ces élections marquent l'élargissement du fossé entre PJD et USFP comme elles marquent la mise à mort du processus d'alternance gouvernementale en nommant un technocrate, Driss Jettou, à la tête du gouvernement. Le PJD choisit alors le camp de l'opposition au lieu d'intégrer le gouvernement de Jettou. Il semble être certain de garder sa popularité tant qu'il ne participe pas au pouvoir. Effectivement, les élections communales de 2003, malgré les attentats du

16 mai, ont confirmé le succès qu'il avait enregistré lors des élections législatives de 2002. Ces élections sont marquées par un changement qui s'illustre dans son comportement politique et qui a été affirmé par Abdelilah Benkirane lors du 5^{ème} congrès en 2004 : « Le PJD est un parti royaliste, nous avons réalisé de manière précoce que la monarchie au Maroc était une donnée historique et positive qu'il fallait sauvegarder ».

Jusqu'en 2003, la moralisation de la société représente pour le PJD le cheval de bataille. Plus tard, les thèmes seront d'ordre politique tout en adoptant un programme qui porte sur l'intégrité territoriale, un sujet cher à la monarchie qu'il faut séduire. Le compromis avec le palais a permis au parti au référentiel islamique de rester sur la scène politique, ce qui va brouiller son identité.

En l'espace de huit ans, le PJD s'est imposé progressivement sur la scène politique. Il représentait la première force politique au Maroc en remportant deux échéances successives, celle de 2011 et de 2016.

D'autre part, l'identité politique est une représentation que le politicien se fait de lui-même et qu'il est amené à médiatiser à travers le discours.

L'enjeu de tout discours politique est d'affirmer cette identité afin de favoriser l'identification de l'auditoire. Cette identification est « le maître mot du discours politique » (Damon, 2003, p. 1) ; elle est indispensable pour que le destinataire puisse s'y reconnaître.

Par ailleurs, ce discours véhicule une idéologie dans laquelle il se fonde permettant de légitimer sa stratégie ainsi que les objectifs et les pratiques qui déterminent les traits de l'identité du groupe.

Le discours de pré et post campagne législative de 2011 a révélé l'amorce d'un processus de réformes qui ont conduit à la réforme constitutionnelle en juillet 2011. A partir de cette période, la relation entre le mouvement islamiste et le Pouvoir a connu une mutation profonde aussi bien dans sa forme que dans son contenu.

Ainsi, dans l'objectif de mieux cerner l'évolution du discours PJDiste entre les périodes électorales 2002, 2011 et 2016, nous consacrerons le premier chapitre de cette partie à l'analyse du discours politique du PJD en tant que parti d'opposition (les périodes électorales de 2002 et de 2011). Quant au deuxième chapitre, il sera consacré à l'analyse du discours politique dudit parti en tant que leader de la coalition (la période électorale de 2016)

2. De la conflictualité en discours

Durant toute la campagne des élections du 25 novembre 2011, le PJD n'a cessé de mettre en garde contre les agissements et les irrégularités dont il a été victime et qui ont entaché les élections législatives de 2007 et les élections communales de 2009 ; celles-ci ont suscité une crise politique qui est encore présente dans tous les esprits.

Ainsi, le journal Attajdid avance :

« Aujourd'hui la campagne électorale touche à sa fin en cédant place au scrutin qui aura lieu demain au Maroc qui fait face à un véritable carrefour décisif [...]. Pour ces raisons, il est nécessaire d'être vigilant quant à la répétition du scénario produit lors des élections précédentes, en particulier celles de 2007 ayant entraîné une crise politique reconnue par tous, mais qui n'était plus résolue qu'avec l'arrivée de la marée démocratique ayant fait pression en imposant au Maroc une réforme anticipative.

Attajdid, 24 novembre 2011

« Le premier de ces indicateurs concerne les données relatives aux 9 jours de la campagne, dans le sens où il était clair qu'il y avait une crise de confiance chez de large couches sociales vis-à-vis de la crédibilité des prochaines élections »

Attajdid, 21 novembre 2011

« Plus encore, elle présente une preuve qui remet en cause la crédibilité et la régularité des prochaines élections tout en augmentant les doutes sur l'ingérence dans le contrôle de leurs résultats, soit une contradiction avec la position officielle attachée à la régularité du scrutin ».

Attajdid, 23 novembre 2011

Le compte à rebours commence, une alerte qui donne l'impression d'être devant une étape ultime, décisive. C'est dire toute l'importance du vote vu qu'il donne l'aval à une formation politique pour gérer le pays et ce, jusqu'à la nouvelle échéance.

Ces énoncés mettent en avant des termes, désignant implicitement le Pouvoir, qui impliquent des valeurs négatives cherchant à s'enraciner dans la conscience des lecteurs. Tous ces mots négatifs, à force d'être répétés, dominent la pensée de l'énonciataire.

Ainsi pour un lecteur d'« Attajdid », le Pouvoir est synonyme d'autoritarisme et d'agissements illégaux qui ont conduit à une crise de confiance vis-à-vis de la transparence des élections. En outre, à force d'être abusé par des promesses non tenues, ce lecteur a perdu confiance et est resté sceptique quant aux discours annoncés par les formations politiques lors des périodes électorales. L'utilisation du terme "remettant en question" et "suscite des doutes" souligne une dimension performative. En exprimant des doutes et en remettant en question l'intégrité des élections, l'énoncé influence la perception et l'interprétation des événements à venir. Ces termes ne sont pas simplement des descriptions, mais ils ont un effet sur la manière dont le public pourrait percevoir la situation électorale.

Ces affirmations intègrent de manière évidente le processus argumentatif par lequel ce discours, à travers son acte d'accusation, révèle une double intention illocutionnaire : d'une part, le locuteur discrédite l'image de l'accusé, et d'autre part, il plaide en faveur de l'accusateur. Ce dernier est présenté comme une solution crédible alternative, capable de restaurer la confiance des citoyens et d'instaurer une nouvelle ère.

Le locuteur ne se contente pas d'informer sur les infractions commises lors des élections mais également il veut faire agir les lecteurs. Dans le but de provoquer une révolte morale, cette accusation vise à orienter le lecteur en engendrant chez lui un sentiment d'injustice. Le topos principal sur lequel le locuteur fonde son argumentation est celui de la valeur de justice avec laquelle toutes ces infractions sont incompatibles.

Le mot " scénario", utilisé métaphoriquement, est ici doté d'une forte portée argumentative qui suppose un déroulement prévu à l'avance ; ce terme est donc perçu négativement par les interlocuteurs qui s'attendaient à des élections transparentes. Le locuteur sollicite la coopération interprétative du lecteur qui doit déployer ses compétences et linguistiques et encyclopédiques afin d'aboutir à cette interprétation.

« Nul doute qu'il y a ceux qui cherchent à contrôler les élections, croyant ainsi avoir la capacité de tromper le peuple marocain en transformant les échéances politiques qu'a connu le Maroc après le printemps démocratique à une simple pièce de théâtre parfaitement réalisée afin de contenir les tensions de la démocratisation. Cependant, la présence d'une telle tendance ayant réalisé de véritables succès partiels voire temporaires ne signifie en aucun cas que le peuple marocain a perdu sa bataille pour la démocratisation, le changement, la stabilité et l'union ».

Attajdid, 14 novembre 2011

Dans cet énoncé, nous constatons un rapport explicite d'opposition introduit par le connecteur « Cependant » ainsi qu'une opposition implicite introduite par la négation dans la phrase « ne signifie en aucun cas que le peuple marocain a perdu sa bataille » qui lui donne une dimension polyphonique. Le locuteur impose son point de vue tout en réfutant celui de l'énonciateur porteur de cette opinion. Cet énoncé rend plus présent l'énoncé de la phrase dont il est la négation et ce pour mieux le réfuter. Il fait implicitement référence aux élections de 2009 où le parti à référentiel islamique est arrivé en sixième position. Le journal *Attajdid* apporte une explication : perdre les élections face au PAM ne signifie nullement que les marocains ont perdu leur bataille pour la démocratie.

Quel est donc l'intérêt des élections si leurs résultats sont connus d'avance ?

« L'importance de la déclaration autoritaire se reflète donc par le renouvellement des inquiétudes à propos de la persistance de la logique de la démocratie contrôlée dont les résultats sont déjà connus, expliquant ainsi la campagne féroce menée, ces derniers mois, contre le mouvement islamique participant aux élections... »

Attajdid, 23 novembre 2011

La corruption et le trafic d'influence expliqueraient largement les maux ou les vices tels l'arrivisme, le népotisme ou la prévalence des intérêts égoïstes d'une large frange de décideurs. Ils faisaient tout pour accroître leurs profits généralement illicites et ils constituaient avec leurs corporations ou organisations, des groupes de pression fortement introduits dans tous les milieux. Ce qui nous amène à constater que la corruption est depuis fort longtemps un élément essentiel de la culture nationale, voire représente une culture malsaine en soi qui façonne les comportements, habitudes, mœurs et autres usages.

Implicitement le PJD dénonce l'intervention du Pouvoir dans les élections. Le terme « la persistance » présuppose que cette intervention était une tradition courante lors des élections précédentes, communales ou législatives. Cette information n'est pas ouvertement posée mais elle est entraînée par la formulation de cet énoncé.

Implicitement, le locuteur (autrement dit le PJD) stigmatise l'attitude du Pouvoir à l'égard des élections. Au-delà de cette accusation, le locuteur interpelle le lecteur pour le pousser à agir.

« Actuellement, il y a risque d'avorter ce processus prospectif, surtout après l'évolution des inquiétudes de laisser le scrutin du 25 novembre régné par les réseaux d'achat des voix et par les groupes de falsification des résultats, en veillant à imposer le statu quo et mobilisant les moyens de l'information et de la politique en faveur du bouleversement de la volonté de démocratisation... »

Attajdid, 24 novembre 2011

Cet énoncé, basé sur une comparaison différenciante entre le PJD et les autres forces politiques, se présente sous forme de confrontation avec l'adversaire. Il s'agit d'une confrontation entre, d'un côté, le PJD qui incarne la transition politique et d'autre côté, les autres partis qui recourent à l'achat des consciences des électeurs et le Pouvoir qui manipule et falsifie les résultats des votes.

Cette différenciation témoigne d'une conflictualité mettant en œuvre des emplois louant le PJD et qui isole et accuse une classe d'agents entièrement responsables. Or, nous constatons encore un certain flou sémantique entourant la notion « par les réseaux d'achat des voix et par les groupes de falsification des résultats ». Nous avons affaire à une

rhétorique qui dilue les responsabilités et qui consiste en l'accusation d'un système. Enfreindre délibérément la maxime de la modalité témoigne d'un désir du locuteur de ne pas définir clairement l'autre.

Cette sanctification de PJD, porteur de valeurs fastes, implique une diabolisation de l'autre « les réseaux d'achat des voix et par les groupes de falsification des résultats... » porteurs de valeurs néfastes, incapables de respecter la démocratie.

« Pour gagner cette transition, l'aspect principal de l'équation est lié à la contribution de cette participation à augmenter la capacité du Maroc à se placer hors de danger et de dépasser le stade de l'instabilité tout en empêchant la chute du pays dans le labyrinthe des tensions politico-révolutionnaires tel que c'est le cas dans d'autres pays comme la Syrie et le Yémen. Ceci veut dire que la participation du mouvement islamique à la prise de responsabilité en matière de gestion de l'affaire publique, constitue l'un des éléments indispensables pour sortir du goulot d'étranglement, c'est qu'elle n'est point réalisable en l'absence d'une gestion participative soumise à la collaboration entre l'institution royale et le courant islamique, soit une collaboration dont les mécanismes constitutionnels sont déjà disponibles et ce de par les préparatifs politiques exprimés... »

Attajdid, 16 novembre 2011

Pour parvenir à ses fins persuasives un énonciateur peut recourir, dans son discours politique, à un ensemble de stratégies. Tout discours peut s'appuyer non seulement sur des éléments rationnels, mais aussi sur des sujets qui évoquent des émotions. Manière très fûtée de la part du journaliste en faisant appel aux sentiments du lecteur qui est amené à faire une comparaison entre ce qui l'entoure et ce qui se passe ailleurs. Faire référence aux frictions politiques que connaissent la Syrie et le Yémen parvient à doter le discours d'une charge affective de la menace qui plane.

Cet état émotionnel constitue la pierre angulaire de la perception de la menace, il s'agit d'exercer une pression sur le Pouvoir en exposant les dangers tout en orientant le chemin à suivre. Cette menace, qui est à la fois un état des lieux et la présentation de l'option préconisée, est adressée à un régime qui refuse l'intégration du mouvement islamiste dans la scène politique. La participation du mouvement islamiste à la gestion des affaires publiques et à l'action politique est donc présentée comme le seul moyen pour écarter le danger d'une impasse susceptible de mener le pays à toutes les dérives (le cas de la Syrie et de Yémen).

Le rôle pragmatique de cette menace sur la Pouvoir est une demande implicite d'engagement et de continuité ; entraver l'insertion du parti islamiste dans l'action politique équivaldrait à tout perdre. Le journaliste propose une solution pour éviter cette situation délicate et poursuivre la transition démocratique entamée. Il s'agit de perdurer et d'accroître l'adhésion.

Par ailleurs, l'acte de négation « c'est qu'elle n'est point réalisable en l'absence d'une gestion participative soumise à la collaboration entre l'institution royale et le courant islamiste » permet la réfutation d'un contenu antérieur exprimé par un énonciateur différent de l'instance énonciative qui énonce cet acte. Il s'agit d'une stratégie argumentative qui vise à contester un contenu exprimé précédemment. La valeur polyphonique de cette négation est indiscutable. Elle met en avant deux instances énonciatives : l'énonciateur de l'affirmation antérieure, à savoir la rupture totale des relations avec la monarchie, et le locuteur de l'énoncé qui réfute celle-ci, notamment le développement du pays ne peut se faire que par un rapprochement de points de vue et une collaboration entre l'institution

royale et le courant islamiste afin d'aboutir à une transition politique réelle. Cette réfutation, considérée comme une réponse à un énoncé antérieur, constitue un acte interactif rétroactif qui présuppose l'existence d'un discours antérieur auquel elle renvoie et qui incarne son désaccord.

La valeur argumentative d'une réfutation est indiscutable, la présence d'une réfutation implique une argumentation. Une réfutation met toujours en évidence des arguments plus forts que l'argument réfuté. Il s'agit d'un discours performatif puisqu'il produit un effet perlocutoire sur les interlocuteurs ; la performativité est la pièce maîtresse de la réussite de l'appropriation du consensus social.

Avec 110 députés le Parti de la justice et du développement remporte les élections législatives du 25 novembre 2011. La nomination d'Abdelilah Benkirane en novembre 2011, à la tête du gouvernement, marque un tournant pour le courant islamiste marocain car cette nomination constitue le fruit d'un travail acharné et le couronnement d'un long cheminement d'un parcours fait d'entraves, de concession, de consensus, de révision idéologique, de relances, etc...

« En conséquence, il est possible de dire que le mouvement islamique participant est invité à engager un dialogue interne approfondi pour renouveler sa vision et ses stratégies d'action. Il doit répondre aux défis de la modernisation et de l'effort de réflexion sur la pensée politique islamique et marocaine en premier lieu. Il doit permettre à la société d'avoir les outils de défense, de contrôle et d'influence d'une part, et de répondre aux besoins de cadrage et de direction émergents dans la société d'autre part. Il doit également développer les relations d'interaction et de communication avec les élites. Consolider le passage de la logique protestataire à la logique de la construction, de l'acceptation de l'autre et de l'intégration aux initiatives qualitatives dans la société, afin que l'avancement du mouvement islamique au niveau de l'État ne se fasse pas au détriment de sa position dans la société. »

Attajdid, 09-11 décembre 2011

Un discours est toujours tributaire d'un contexte déterminé et quand celui-ci est bouleversé de fond en comble, il est nécessaire de redéfinir pour se repositionner. Ainsi, on peut percevoir un glissement du référent du parti.

D'un discours contestataire et accusateur émanant d'un parti replié sur lui-même et refusant toute concession, on passe à un parti plus ouvert voire plus ambitieux qu'il est prêt à renoncer à toute contestation et à se concilier avec tous les autres acteurs politiques. Ainsi l'appel au dialogue est implicitement lancé.

L'énoncé en question adopte une structure fortement nominalisée, dépourvue de verbes explicites, ce qui lui confère une dimension particulière sur le plan argumentatif. La nominalisation, en supprimant l'action, instaure une sorte de présupposition, impliquant que le lecteur accepte la relation entre le nom et le complément du nom sans opposition. Cela crée un état de fait incontestable, énonçant des impératifs sans possibilité de contestation ou de critique directe. A titre d'illustration, la formulation « Il doit répondre aux défis de la modernisation » présuppose que le mouvement a la capacité d'agir de manière spécifique. La nominalisation sert également à créer une adhésion naturelle en s'imposant comme allant de soi, échappant ainsi à la réfutation. Le discours suggère que certaines actions doivent être accomplies, instaurant implicitement une perception du phénomène en question. Cet énoncé nominalisé représente un état de fait incontestable, à savoir, « le passage de la logique protestataire à la logique de la construction » qui constitue une évolution naturelle et nécessaire. En outre, cette structure nommée brouille les responsabilités, laissant une

ambiguïté sur les actants du procès. Par exemple, « Afin que l'avancement du mouvement islamique au niveau de l'État ne se fasse pas au détriment de sa position dans la société. » ne spécifie pas clairement les responsables de cet avancement, créant ainsi une certaine indétermination. En somme, cette utilisation intensive de la nominalisation dans le discours opère comme un mécanisme argumentatif subtil, favorisant l'acceptation implicite des assertions énoncées.

« Ce qu'il faut, c'est que cette autocritique aille au plus loin que possible en dépassant la vision étroite et monolithique de la modernité et de la démocratie, vision qui met le mouvement islamique dans une situation d'animosité [...] Une démocratie qui tend vers une véritable « modernité marocaine » et non formelle, voire une modernité qui ne crée pas de tensions ni de ruptures à cause de l'affrontement voulu avec ce référentiel, mais qui plutôt lui garantit de la cohérence... »

Attajdid, 29 novembre 2011

Le parti d'inspiration religieuse devient plus pragmatique tout en préconisant ce que le locuteur a appelé « une vraie modernité marocaine » qui est présentée comme le seul moyen de régulation et de gestion des tensions.

Le connecteur « mais » sert à réfuter ou à rectifier ce qui le précède. Ce « mais » de réfutation vise à relier deux propositions, la première est toujours négative et la seconde est positive. L'énonciateur exprime formellement l'opposition entre une vision étroite de la modernité qui suscite une certaine hostilité envers le mouvement islamiste et une vraie modernité marocaine capable d'assurer une homogénéité de la société. Ce connecteur de réfutation met l'accent sur une opposition basée sur des rapports de force entre les termes. Ces deux propositions (la réflexion sur la modernité avant et après le scrutin du 25 novembre 2011) sont présentées comme radicalement opposées dans un contexte bien précis.

Cet énoncé marque également un acte de rectification ; la deuxième proposition vient rectifier et remplacer la première qui est conçue comme inappropriée par l'énonciateur. Du point de vue polyphonique, le premier énoncé pris en charge par un certain énonciateur (E1) se trouve critiqué par un autre énonciateur (E2) par le recours au terme « mais » qui introduit une seconde proposition présentée comme correcte et opposée à la première proposition. Ce procédé argumentatif a une visée implicite ; il s'agit de redéfinir le rôle du mouvement islamiste en vue de mettre fin aux tensions idéologiques existant entre, d'un côté, le PJD, et de l'autre côté le Pouvoir et les partis politiques adverses. Nous sommes dans une période où la réconciliation entre le Pouvoir et le mouvement islamiste vient de s'instaurer en vertu de la réforme constitutionnelle. Le PJD met en avant la nécessité du changement politique qui mettra un terme aux tensions. Certes, des avancées ont été réalisées grâce à la réforme constitutionnelle du 29 juillet 2011, mais la marge d'action dudit parti demeure très limitée.

3. De la conciliation en discours

Le PJD accorde une grande importance à son discours diffusé à travers ses supports médiatiques, qui véhiculent des discours légitimés. En effet, les campagnes électorales de 2015 et 2016 ont marqué une nouvelle stratégie, se traduisant par un changement de ton et de thèmes dans le discours, abandonnant ainsi l'acharnement idéologique. Il est important de souligner que l'idéologie n'est pas un ensemble figé, mais plutôt un lieu de

restructuration constante, en réponse aux situations politiques et sociales. Elle est en relation étroite et réciproque avec son environnement, qui influence son expression et sa signification spécifiques. Ainsi, il existe une relation étroite entre le discours et les conjonctures politiques et sociales. Le changement de discours est une réponse aux conjonctures politiques. Le temps du discours protestataire et accusateur est révolu, le ton critique adopté avant les élections du 25 novembre 2011 semble avoir disparu, laissant place à une tonalité plus conciliante envers le Pouvoir. Le parti islamiste se tourne davantage vers une stratégie de conquête au détriment de son identité politique. La redéfinition de nouvelles perspectives stratégiques et l'abandon définitif de la question religieuse ont permis au Parti de la Justice et du Développement d'intégrer la scène politique et de dissiper certains malentendus avec le Pouvoir. Les élections législatives de 2011 ont marqué la fin de l'opposition du parti islamiste et ont engendré un discours inédit qui entreprend un nouveau processus de construction identitaire :

« Une impasse existe au niveau du discours de certains sur les libertés individuelles, qui révèle de l'inquiétude envers l'avenir d'une part. De l'autre, il y a un état désespéré de préservation d'un ennemi ou opposant, d'avoir envie d'être rappelé et de le faire exploser sans constater que le Maroc est dans un contexte de profondes transformations sociologiques qui dépassent les élites dans leurs différentes composantes, qu'elles soient islamiques, laïques, de gauche ou libérales, en faisant de ces dernières une exigence soit de s'adapter à ces transformations et de renouveler leurs discours et leurs positions afin d'assurer leur influence continue, soit qu'elles seront vouées à la retraite et au marginalisme et ne resteront qu'une voix du passé. »

Attajdid, 29 décembre 2011

En se basant sur une structure polyphonique, cet énoncé comporte deux points de vue opposés, un point de vue implicite (un parti peut rester en marge de la scène politique et demeurer une voix du passé s'il ne renouvelle pas son discours et ses positions) et un point de vue qui s'impose et qui est celui du locuteur. Il s'agit implicitement de l'accusation faite aux autres partis qui instaurent un climat de crainte et d'intimidation envers des islamistes en soulevant la connotation idéologique et la question des libertés individuelles.

Ce discours présente ce nouveau positionnement comme inéluctable et de ce fait évident. Le locuteur présente toutes les alternatives comme inviabilisées et ce discours devient ainsi hégémonique, qui ne laisse plus de place pour les débats sur les orientations à adopter.

Ce discours tire donc sa légitimité de son évidence apparente, mais celle-ci est sujette à un paradoxe :

« Le caractère évident de l'évidence est un processus qui doit être perçu sans être trop manifeste sous peine de ne pas paraître évident, de manquer l'effet spontané de l'évidence. C'est ce caractère d'évidence qui doit être vu et non la volonté de mettre en évidence, l'injonction évidente semble dire : "voyez l'évidence mais la remarquez pas" ». ¹ (Thierry, 2007, p. 112)

Le discours islamiste catégoriquement opposé aux libertés individuelles est devenu moins virulent à l'égard de ce sujet tout en mettant l'accent sur un système démocratique qui garantit les droits de tous, minorité et majorité. Il a pu montrer un ensemble d'énoncés ayant en commun de promouvoir une vision réformatrice si éloignée de l'idéologie

¹ Thierry Guillbert, op.cit., p 112

islamiste et qui a été imposée par les transformations sociologiques que connaissait la Maroc.

Ces procédés linguistiques utilisés, qui sous l'apparence de la neutralité descriptive, sont pourvoyeurs de sens. L'un des procédés de l'évidence est la nominalisation qui consiste à remplacer un groupe verbal par un nom. Il s'agit d'une « transformation qui convertit une phrase en un syntagme nominal et qui l'enchâsse dans une phrase, dite matrice : la phrase enchâssée joue le rôle de syntagme nominal. »¹ (Dubois, 1999)

Par ailleurs, une perception positive du pouvoir s'est instaurée en remplacement de l'image sombre d'un Pouvoir souvent interventionniste lors des précédentes élections. Ce pouvoir, qui a été fortement critiqué, semble désormais agir dans la bonne direction et garantir la transparence en ce qui concerne les résultats des élections. Est-ce que quatre années suffisent pour mettre fin à ces agissements?

« Les réalisations politiques les plus importantes ayant eu lieu pour démocratiser les élections consistent en le climat politique général dans lequel se sont déroulées les élections législatives de 2011. Un climat dont tous témoignent de manière encourageante d'être un climat démocratique sain, tant en ce qui concerne la gestion de l'administration territoriale à ces élections historiques ou bien en ce qui concerne le discours politique des différents acteurs qui les ont encadrés, ou même ce qui relève du rôle qu'a joué la presse de manière générale pour aider les citoyens à faire leur choix, ou enfin ce qui concerne le réseau des moyens utilisés par les partis pour gagner les électeurs. »

Attajdid, 05 octobre 2016

« La mission internationale observateur des élections de l'institut national démocratique américain affirme que les élections marocaines ont été caractérisées par l'impartialité et la transparence de la procédure... »

Attajdid, 28 novembre 2011

Cette assertion met l'accent sur un état de fait : les élections législatives de 2011. L'énoncé assertif vise à exprimer la conviction du locuteur, mais surtout à attester qu'il s'agit d'une vérité incontestable pour les interlocuteurs. Le locuteur confirme la légitimité de son propos en faisant référence au rapport des observateurs étrangers (**NDI - National Democratic Institute**), ce qui semble exclure toute remise en question des résultats. La crédibilité et la transparence des résultats ne sont pas seulement issues des institutions nationales telles que les ministères de l'Intérieur et de la Justice, mais également des institutions internationales. Le parti islamiste a abandonné son discours des années précédentes, où la crédibilité des résultats était vivement contestée. Son discours reposait souvent sur un ensemble de représentations liées au Pouvoir, qui était fortement critiqué. Le Pouvoir est désormais perçu comme un allié qui œuvre de manière positive pour le bon déroulement des élections, et non comme un adversaire. Le parti de la justice et du développement, bien qu'appartenant au camp de la droite, était considéré comme progressiste et adoptait les valeurs de la gauche. Son discours était fortement identitaire et associé à un parti politique défendant les classes défavorisées avec un référentiel islamique.

Conclusions

Pour conclure, le discours du parti PGDiste a connu une véritable évolution idéologique. Jusqu'en 2011, sa rhétorique se focalisait principalement sur la moralisation des mœurs et

¹ Jean Dubois (1999), *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

de la vie politique, puisant sa légitimité dans le référentiel islamique. Cette approche était accompagnée d'une remise en question du système politique en place. Depuis son émergence sur la scène politique, le parti islamiste a considérablement changé ses références. En 2002, les thèmes abordés étaient principalement d'ordre religieux et moral, avec une utopie de mise en place de la charia transformée plus tard en une référence religieuse générale. Une décennie plus tard, sa principale préoccupation était d'ordre politique, affirmant son attachement à la monarchie marocaine. La monarchie, autrefois critiquée, est devenue un allié avec lequel le parti coopère de manière constructive. Ce compromis avec le palais a permis aux islamistes modérés de continuer d'exister sur la scène politique, mais cela a également altéré leur discours identitaire.

Il est important de noter que cette étude n'est pas une conclusion définitive. Il reste encore de nombreux sujets à explorer dans le cadre de cette contribution. Des perspectives de recherche intéressantes seraient d'étudier le discours politique du parti après son déclin lors des dernières élections du 8 septembre 2021.

Références bibliographiques :

- Amossy, R., 1999, *Image de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Paris, Delachaux et Niestlé.S. A, Lausanne.
- Amossy, R., 2006, *L'argumentation dans le discours* (2ème édition éd.), Paris, Armand Colin.
- Bardin, L., 1977, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Charaudeau, P., 2005, *Le discours politique. les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert.
- Damon, M., 2003, «dire son identité politique», *Cahiers de la méditerranée*,(66), pp. 247-264. doi:<https://doi.org/10.4000/cdlm.119>.
- Dubois, J., 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Maingueneau, D., 2007, *Analyser les textes de communication* (2ème éd.), Paris, Armand colin.
- Maingueneau.D., 2002, «L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours», *Pratiques*, 1-17.
- Mouvement de l'Unité et de la Réforme, 2002, *Vision politique* (1ère édition (en arabe ed.). Rabat.
- Philippe, G., 1978, «Discours, pratiques et idéologie dans l'évolution du parti socialiste», *Revue française de science politique*(28-2), pp. 257-276. doi:<https://doi.org/10.3406/rfsp.1978.393775>
- Thierry, G., 2007, *Le discours idéologique ou la force de l'évidence*, Paris, L'Harmattan.
- Zeghal, M., 2005, *Les islamistes marocains. Le défi à la monarchie*, Casablanca, Le Fnnec.

Lahbib **ESSAJI**, actuellement doctorant à la Faculté des Langues, des Lettres et des Arts de l'université Ibn Tofail au Maroc, se consacre à l'étude de l'analyse du discours politique de la droite, en se penchant particulièrement sur la presse marocaine. En parallèle, il exerce en tant que professeur dans l'enseignement primaire, tout en assumant le rôle d'enseignant vacataire au sein de l'institut français à Fès, au Maroc.

Dr. Sanae **GHOUATI**, professeure de l'enseignement supérieur à la faculté des Langues, des Lettres et des Arts, université Ibn Tofail au Maroc. Elle dirige le laboratoire : Littérature, Arts et ingénierie pédagogique et la formation doctorale Recherche interdisciplinaire en arts, culture et sciences du langage à l'université Ibn Tofail. Depuis mars 2021, elle préside le jury national de l'agrégation de traduction et est titulaire, depuis juillet 2021, d'une chaire des lettres et arts comparés à l'ICESCO.

PLACE DE L'ERREUR LEXICALE ET DE COLLOCATION DANS L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT-PRODUCTION AU CYCLE SECONDAIRE TUNISIEN ¹

Résumé : En vue de comprendre la place du critère de la maîtrise du lexique et de la combinatoire collocatinnelle dans l'évaluation écrite au cycle secondaire tunisien, nous avons croisé l'analyse des programmes officiels et du manuel de la classe terminale de 4^e année de la section sciences à l'observation d'une pratique d'évaluation sommative de l'écrit-production destinée à cette même classe. Les conclusions déduites de ces trois analyses montrent que les critères de lexique et de collocabilité sont ignorés dans les dispositifs d'évaluation de l'écrit introduits dans les textes officiels et qu'en dépit de leur absence dans les grilles d'évaluation introduites, ils sont appréciés et pris en compte par l'enseignant dans sa pratique d'évaluation et dans le score final qu'il accorde aux textes d'apprenants. En vue de considérer le critère de maîtrise lexicale dans les dispositifs d'évaluation écrite, nous proposons un exemple de grille qui englobe, à côté des critères de maîtrise généraux, des critères de maîtrise lexicale et de combinatoire bien détaillés. Nous comptons opérationnaliser cette grille dans une étape ultérieure.

Mots clés : erreur lexicale, collocation, programme officiel, manuel scolaire, grille d'évaluation, pratique d'évaluation

THE PLACE OF LEXICAL AND COLLOCATION ERRORS IN THE EVALUATION OF WRITING-PRODUCTION IN THE TUNISIAN SECONDARY CYCLE

Abstract: To comprehend the role of lexical and collocational combinatorial mastery criteria in writing assessment in the secondary school system of Tunisia, we cross-referenced an analysis of the official syllabus and textbook for the fourth-year science section final class with an observation of a summative writing-production assessment practice intended for the same class. The conclusions drawn from these three analyses show that, although the lexical and collocational criteria are not included in the assessment grids, the teacher values and takes them into consideration when grading the students' texts and using the writing assessment mechanisms provided in the official texts. . With a view to considering the lexical mastery criterion in written assessment systems, we propose an example of a grid that includes, alongside general mastery criteria, detailed lexical and combinatorial mastery criteria. We intend to operationalize this grid at a later stage.

Keywords: lexical error, collocation, official program, textbook, evaluation grid, evaluation practice

1. Émergence des travaux sur l'erreur lexicale et l'évaluation de la compétence lexicale

Vers la fin de la deuxième moitié du 20^e siècle, une prise de conscience accrue de la place de choix qu'occupe la compétence lexicale dans la communication langagière et pour les

¹ Amel Ftita, Université de Gafsa, ftitaamel0101@gmail.com

Received: September 14, 2023 | Revised: October 30, 2023 | Accepted: December 5, 2023 | Published: December 20, 2023

différentes compétences de la langue écrite a vu le jour chez des linguistes (David, 2004 ; Grossmann, Paveau et Petit, 2005 ; Grossmann, 2011 ; Tremblay et Polguère, 2014). Un tournant de recherche sur l'erreur lexicale (EL) est né suite à la réhabilitation du lexique et des co-occurents syntagmatiques (la combinatoire lexicale collocationnelle) grâce aux outils fournis par la linguistique de corpus dans les différentes branches de la linguistique théorique et appliquée, notamment, en lexicologie explicative et combinatoire (LEC) de Mel'čuk *et al.* (1995). Toutes ces disciplines s'accordent sur la nécessité de comprendre l'EL, souvent négligée tant par les chercheurs didacticiens du lexique que par les concepteurs des programmes et les enseignants dans les grilles d'évaluation classiques par rapport à l'erreur grammaticale et orthographique. Ces travaux s'orientent d'abord vers l'analyse de l'EL en s'inspirant des acquis des théories de l'erreur linguistique en général enregistrés en psycholinguistique, et en s'engageant essentiellement à décrire les différentes classes d'EL et à en expliquer les origines possibles dans le but de mieux les prévenir et/ou d'y remédier. Parvenir à délimiter les classes des déviations lexicales ou EL possibles dans les écrits des apprenants permet de fournir à l'enseignant et au didacticien du lexique des renseignements pertinents sur les compétences réelles des apprenants et sur l'évolution de leur interlangue (Luste-Chaâ, 2010 : 201 ; Granger et Monfort, 1994).

Toutefois, malgré ces issues, peu de travaux ont été menés sur l'évaluation de la compétence lexicale (Ancil, 2011, Boch, 2020), compte tenu de sa complexité et de la difficulté pour les chercheurs à établir une grille exhaustive et unanime renvoyant à toutes les déviations lexicales des différents publics d'apprenants (Ancil, 2015 ; Boch, 2020). En dépit du nombre réduit des travaux de recherche sur l'évaluation du lexique et sur la façon dont les problèmes lexicaux sont encodés dans des grilles d'évaluation, ces travaux ont l'avantage de poser la problématique de l'évaluation et de la mesure de la compétence lexicale (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001 ; Ancil, 2015 ; Ancil et Sauvageau, 2020 ; Boch, Sorba, et Bessonneau, 2018 ; Boch, 2020). A l'instar d'autres faits grammaticaux, orthographiques et discursifs dont les déviations ont été largement décrites et encodées dans différentes grilles descriptives (Jaffré, 2005, Natach, 2016), ces quelques travaux cherchent jusqu'à nos jours à rendre les grilles d'évaluation lexicale plus représentatives de la totalité des problèmes lexicaux auxquels se heurtent les apprenants à l'écrit-production, et plus compatibles avec leurs pratiques lexicales effectives.

L'attention particulière que nous portons au type particulier d'EL, notamment, à l'*erreur de collocation*, revient au fait que la collocation en tant qu'unité semi-figée du domaine général de la phraséologie est très fréquente dans les différents types de discours et registres langagiers (Renouf et Sinclair, 1991 ; Mel'čuk, 1993 ; Wray et Perkins, 2000 ; Cavalla, 2018), et que, par conséquent, son acquisition constitue une nécessité immédiate pour la maîtrise lexicale et « la clé de voûte pour l'apprentissage de la langue » en entier (Binon et Verlinde, 2004). Du fait que sa présence est fréquente et que son utilisation par l'apprenant s'avère incontournable tant en compréhension qu'en production, le critère qui s'y associe (la collocabilité) nécessite d'être également intégré aux critères de maîtrise lexicale à côté des autres critères linguistiques et discursifs retenus.

Ancrée dans cette mouvance, à travers la présente étude nous explorerons la problématique de l'évaluation de l'écrit en général et de la compétence lexicale et collocationnelle en particulier au lycée secondaire. La méthodologie que nous adoptons consiste dans trois phases : l'analyse des programmes officiels, l'analyse des contenus du manuel de la classe de 4^e année Sciences, enfin, l'observation d'une pratique d'évaluation écrite sommative menée par un enseignant de la même classe terminale. Pour donner suite à cette première phase exploratoire, nous proposerons une grille d'évaluation de l'écrit-

production dont nous testerons l'opérationnalité ultérieurement et qui tiendra compte des résultats de nos analyses, mais aussi des classes d'EL dont l'erreur de collocation à côté d'autres catégories d'erreurs décrites par les chercheurs.

2. Apport des travaux sur l'erreur linguistique et en lexicologie

Nous interrogerons l'apport des travaux sur l'analyse de l'erreur (AE) linguistique en général et en LEC de la théorie sens-texte (Mel'cuk et *al.*, 1995) à ceux sur l'analyse de l'EL à proprement parler, puis à ceux sur l'évaluation de la compétence lexicale.

2.1 De l'analyse de l'erreur linguistique à l'analyse de l'erreur lexicale : quelle continuité ?

Ces travaux sont conduits en contexte de langue seconde et de langue étrangère par 4 courants de la psycholinguistique : l'*analyse contrastive* (Weinreich, 1950, Fries, 1945, Lado, 1957), l'*analyse de l'erreur* (Marquillo Larruy, 2003, Porquier, 1977, Selinker, 1972), l'*interlangue* (Vogel, 1995, Ellis, 1994, Py, 1980, Corder, 1981, Besse et Porquier, 1991) et le *parler bilingue* (Galligani, 2003, Lüdi, 1995, Myers-Scotton, 1993b). Malgré la divergence de leurs méthodes et outils d'analyse, ces branches de la linguistique appliquée se croisent et se complètent en vue d'apporter un éclairage nouveau sur l'AE et d'optimiser l'enseignement/ apprentissage de la langue cible. Les acquis de ces travaux sur la notion de l'erreur linguistique ont servi de base théorique à l'émergence du concept de l'EL et ont pleinement nourri les travaux pour la décrire et l'expliquer en fournissant des pistes sur les étapes de son analyse et sur les critères de sa *gravité* lors de l'évaluation. Dans l'ensemble, sept étapes de l'analyse sur lesquelles des chercheurs (Corder, 1974, 1981 ; Gass et Selinker, 2001 ; Marquillo Larruy, 2003) s'accordent sont retenues : la *constitution d'un corpus d'analyse*, le *repérage de l'erreur*, sa *description* (sa classification), l'*explication de ses sources* possibles, son *traitement*, son *évaluation* et sa *remédiation*. Toutefois, il faut noter que l'étape de l'évaluation demeure négligée par rapport aux autres étapes, notamment, aux deux étapes descriptive et explicative qui ont fait couler beaucoup d'encre et ont été amplement explorées par les linguistes. Cette étape d'évaluation a été essentiellement abordée par les chercheurs pour explorer le critère de *gravité* de l'erreur.

La perception de la gravité de l'erreur est l'ensemble à porter un jugement négatif sur un type d'erreurs plus irritant aux yeux du correcteur et plus influent sur son interprétation de l'énoncé erroné, mais encore sur le score final qu'il attribue au texte produit (Anctil, 2011 ; Ellis, 1994). La majorité des chercheurs sont unanimes sur deux principaux critères de gravité de l'erreur, d'une part, la typologie de l'erreur à considérer comme plus grave (par ex. erreur de grammaire pour James, 1998 et erreur de lexique pour Juhansson et Politzer, 1978 ; Anctil, 2011), d'autre part, l'inintelligibilité ou l'incompréhensibilité du message communiqué par le locuteur vu qu'elle pourrait irriter l'évaluateur et générer un malentendu ou un mauvais traitement du contenu visé par l'interlocuteur à qui il est destiné (Juhansson, 1978).

2.2 Apport de la lexicologie explicative et combinatoire à l'analyse de l'erreur lexicale

Outre leur exploitation des acquis de recherches issues des théories de l'erreur linguistique, les travaux conduits sur l'analyse de l'EL se sont aussi inspirés du cadre notionnel et des connaissances lexicales décrites par la LEC et ses dérivés lexicographiques (le DEC, le

DiCo et le LAF).¹ Axée sur la modélisation du sens des lexies d'une langue et sur les différentes façons de l'exprimer et de le paraphraser dans un texte, elle invente le système de *fonction lexicale* pour modéliser les relations sémantiques paradigmatiques et syntagmatiques des lexies. Son apport précieux tient aux descriptions fines qu'elle fournit sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire l'axe de combinatoire restreinte grammaticale et lexicale collocationnelle, surtout que certaines collocations contiennent des collocatifs dont le sens est opaque et imprévisible pour l'apprenant non natif.

Or, cette dimension syntagmatique s'avère ignorée à l'instar du volet lexical en général dans les classes d'erreurs classiques construites par les linguistes. Du fait de leur centration exclusive sur les volets grammatical et orthographique, ces classes se sont avérées insuffisantes pour décrire d'une façon complète et exhaustive l'erreur linguistique et définir toutes les déviations possibles qui s'y associent. Ajoutons que compte tenu de son importance en nombre dans les écrits observés, la combinatoire collocationnelle pourrait impliquer le critère de *collocabilité* et d'autres classes d'EL (Ftita, 2021 : 3). La LEC a donc l'avantage de fournir toutes les connaissances de base qu'exigent la norme lexicale et la maîtrise d'une lexie, et de rendre compte de toutes ses propriétés formelle, sémantique, combinatoire et pragmatique, et de rendre compte de la majorité des critères de classement de l'EL (Anctil, 2011). Des chercheurs (Luste Chaâ, 2010 ; Anctil, 2011 ; Milicévic' et Hamel, 2013 ; Haboul, 2013) considèrent les connaissances lexicales exhaustives et complètes comme un moyen efficace pour déterminer toutes les déviations associées aux mots et un gage de la validité scientifique, l'opérationnalité et l'universalité de toute grille descriptive d'EL et/ou d'évaluation de la maîtrise lexicale.² C'est à ce processus d'évaluation de l'EL et à la façon dont on l'opérationnalise dans des grilles d'évaluation que les travaux sur l'analyse de l'EL n'ont pas accordé une place privilégiée compte tenu de la difficulté de mesurer la maîtrise lexicale due à l'aspect dynamique et vague du lexique qui échappe à toute régularisation commune et généralisable.

3. Autour de l'évaluation de la compétence lexicale

L'évaluation a pour objectif de contrôler l'efficacité des enseignements dispensés par l'enseignant et de mesurer le degré de compatibilité entre les objectifs initiaux assignés à l'enseignement ou les contenus enseignés et les résultats des apprenants quantifiés dans les épreuves d'évaluation ou les compétences escomptées. C'est au niveau de ce hiatus entre objets d'enseignement et objets d'évaluation lexicaux que se pose le problème.

3.1 Pourquoi est-il difficile d'évaluer la maîtrise lexicale ?

Dans sa version actualisée, le CECR (2018 : 138) fournit quelques critères flous et qualitatifs tels la *précision*, la *justesse* et la *variété* associées à la notion de l'*étendue* du vocabulaire qu'il classe selon des échelles relatives aux sept niveaux : Pré-A1, A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Selon ce cadre, l'étendue du vocabulaire renvoie à « l'ampleur et la variété des mots et des expressions utilisés [et] s'acquiert généralement en lisant énormément ». La maîtrise du vocabulaire « concerne la capacité des utilisateurs/apprenants à choisir, dans leur répertoire, l'expression adéquate. À mesure que la compétence augmente, cette

¹ Les mêmes principes de cet ouvrage théorique ont été exploités dans l'élaboration des 4 versions du dictionnaire explicatif et combinatoire (DEC) de Mel'čuk et al (1984, 1988, 1992, 1999) et des bases lexicographiques DiCo (Dictionnaire de Combinatoire) et LAF (Lexique Actif du Français).

² Voir. Grille descriptive d'EL d'Anctil, 2011, 2012 et notre grille qui s'en inspire (Ftita, 2021).

capacité est de plus en plus caractérisée par l'association des collocations fréquentes et du matériel lexical, une expression entraînant l'autre » (*ibid* : 140). Ces repères constituent une preuve évidente que les expressions familières et collocations fréquentes ou unités poly-lexicales passent pour une condition incontournable de la maîtrise linguistique et qu'elles doivent être prises en compte à côté des unités mono-lexicales dans la conception des critères de l'étendue du vocabulaire (l'ampleur et la variété). D'autres classes d'EL des apprenants comme l'*impropriété*, le *registre*, l'*emprunt*, la *combinatoire*, etc. ne sont pas évoqués par le CECR et ont été utilisées dans des grilles d'évaluation, ce qui passe pour un autre indice de la difficulté d'évaluer la maîtrise lexicale selon Anctil (2011). Denance (1999 : 11-12) soutient qu'il est difficile d'évaluer le capital lexical de chaque élève et d'inventorier tous les mots qu'il connaît ou de moduler le critère d'étendue du vocabulaire en se limitant au répertoire lexical d'un seul apprenant. En parlant du caractère subjectif et appréciatif de l'évaluation lexicale par rapport à celle de la syntaxe et de l'orthographe qui sont souvent mesurables et quantifiables, il évoque l'autre difficulté à distinguer l'erreur de syntaxe de l'erreur de lexique vu que dans certains cas, ces deux volets peuvent spécifier le sens de la même lexie (*ibid* : 2). Par ailleurs, selon Anctil (2011 : 8), même les bons résultats des apprenants en matière de vocabulaire ne révèlent pas une véritable maîtrise lexicale vu qu'elle demeure ponctuelle et se limite à un nombre réduit de mots utilisés par les apprenants dans un contexte donné. Dreyfus (2004, cité par Anctil, 2011 : *ibid*) postule que l'enseignement du vocabulaire cible des mots spécifiques choisis par l'enseignant et généralement abordés sous l'angle de l'orthographe lexicale.

Pour justifier la place peu enviable du lexique, et par conséquent, de son évaluation, Anctil s'appuie sur les trois hypothèses avancées par Vancomelbeke (2004 : 4, cité dans Ftita : 2019). La première hypothèse porte sur la *scalarité* du lexique et le nombre illimité des mots qui rendent malaisée la tentative de le cerner ou de le quantifier¹. La deuxième hypothèse réside dans la priorité accordée par les enseignants à l'évaluation des aspects grammaticaux qu'ils trouvent plus aisés à aborder (ils disposent de plusieurs outils et dispositifs issus de la littérature pour les enseigner et les évaluer) que les aspects lexicaux qui relèvent de l'irrégulier et du subjectif quand il s'agit d'en mesurer la maîtrise. La troisième hypothèse s'associe aux représentations du vocabulaire chez les enseignants qui l'attribuent à une acquisition incidente et naturelle et pensent qu'il ne nécessite pas d'être enseigné d'une façon explicite et structurée comme la grammaire, ce qui rend encore son évaluation peu outillée et peu guidée. Bref, la difficulté d'évaluer la compétence lexicale s'explique par le caractère fuyant et flottant du lexique qui fait souvent l'objet d'une appréciation subjective et globale et non d'un consensus évident. La pluralité des critères et indicateurs retenus par les chercheurs pour en évaluer la maîtrise en est une preuve suffisante.

3.2 Diversité des critères d'évaluation de la compétence lexicale

Pour illustrer cette diversité, nous présenterons trois exemples de grilles d'évaluation lexicale développées par des chercheurs et qui nous ont semblé pertinentes : le premier est associé à l'évaluation de la compétence lexicale réceptive (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001), le deuxième à la compétence réceptive et productive à la fois (Boch, 2020), et le troisième à la compétence productive uniquement (Anctil 2015).

¹ Mais aussi la difficulté d'en sélectionner la masse lexicale adéquate à destiner à l'enseignement du vocabulaire en fonction des lignes thématiques et méta-lexicales qui l'entourent.

3.2.1 Critères d'évaluation du lexique en réception (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001)

En recensant les différentes difficultés de l'évaluation du lexique, Thibaut et *al.* (2001 : 12) affirment que les tests de vocabulaire en réception présentent de nombreuses lacunes de conception dues à une absence de prise en compte par les chercheurs des connaissances issues de la psychologie développementale sur la structure psychologique des catégories sémantiques, et que tous ces tests ne présentent pas ces lacunes au même degré, ce qui influence immédiatement l'interprétation des résultats. C'est pourquoi ils les invitent à mettre en priorité le critère général de *validité* du test qui tient selon eux à la correspondance entre « ce qu'il mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer ». Cela dit, un bon diagnostic fondé sur des connaissances lexicales de l'enfant ne peut être posé que si l'outil utilisé reflète bien cette dimension investiguée et dresse un portrait réaliste du lexique de l'enfant (*ibid* : 14). Quatre critères essentiels sont retenus par ces chercheurs pour construire un bon test : la représentativité du lexique couvert par le test, la difficulté des items, la qualité de la représentation des concepts et la capacité définitoire :

<i>Indicateurs</i>	<i>Analyse</i>
La représentativité du lexique (pluralité des catégories et champs)	Pour avoir un portrait plus fidèle des compétences réelles de l'enfant, le test doit inclure des items provenant de plusieurs catégories et champs sémantiques, car le lexique est un système organisé en catégories (d'objets, d'animaux, d'événements (p.9)
La difficulté des items (fréquence et complexité conceptuelle de la catégorie)	Un contrôle de la difficulté des items doit être réalisé vu que la difficulté ne dépend pas uniquement de la fréquence de plusieurs catégories, que la complexité conceptuelle de la catégorie conditionne l'acquisition et le maintien d'une association entre un mot et un référent et que dans les cas où l'objet, l'événement, la situation dénommés dépassent sa compréhension, l'enfant fera peu attention aux mots qui leurs sont associés (p.10)
La représentation des concepts et catégories par les items	Le concepteur doit utiliser dans un test des items représentatifs de la catégorie ciblée pour aboutir à des performances supérieures, la représentation choisie doit dépasser la manifestation des préférences, des biais du concepteur (p.11)
Les définitions (aptitude à définir les mots)	Malgré l'intérêt de l'aptitude à définir des mots en réception, elle n'est pas suffisante pour l'évaluation lexicale en production qui se fonde sur la capacité à les utiliser en situation de communication (p.12)

Table 1. Critères d'évaluation du lexique en réception (Thibaut, Grégoire et Lion, 2001)

Pour résumer, ces auteurs précisent qu'un bon test doit être valide et que le nombre des items lexicaux couvre un nombre de champs sémantiques ou de catégories suffisamment large pour être représentatif du lexique de l'enfant ou la personne testée. On aurait donc une épreuve organisée par catégories sémantiques, chaque catégorie contenant plusieurs items lexicaux dont on connaîtrait le degré de prototypie ainsi que la fréquence relative d'utilisation dans la langue (Thibaut et *al* 2001 : 13-14).

3.2.2 Critères d'évaluation lexicale en réception et en production (Boch, 2020)

Boch (2020) engage une réflexion sur l'élaboration d'un outil efficace pour l'évaluation des compétences rédactionnelles (en réception et en production). Elle adresse un test à un public adulte inséré dans un milieu professionnel en vue de dégager des critères éclairants :

(a) le choix des exercices à intégrer dans le test, (b) le choix des unités lexicales (UL) à soumettre aux candidats, et (c) le degré de difficulté de ces UL (p.40). L'enjeu majeur de cette étude consiste à mieux cibler les exercices à retenir dans une perspective de critérisation et d'objectivation du degré de difficulté des UL, c'est-à-dire, de délimitation de celles qui seront mieux comprises par les répondants que d'autres. Trois types d'exercices ont été proposés dans ce test : un exercice de *synonymie* pour évaluer les capacités référentielles du candidat : un exercice d'*antonymie* et un exercice de *reformulation* tourné vers les capacités inférentielles du scripteur. Ont été élaborés pour chaque exercice des items classés selon leur difficulté liée à leur fréquence sur une échelle de trois niveaux (facile, moyen, difficile) (p.41). Il s'agit de chercher les effets du test en question sur les résultats obtenus par les candidats en vue de l'amélioration de sa qualité et de sa représentativité (p.42). Nous regroupons dans le tableau ci-après, les 3 critères retenus avec leurs descripteurs initiaux et les ajustements qui leur ont été apportés par Boch en fonction des premiers résultats obtenus, et cela suite au traitement quantitatif et qualitatif des données et en comparant le taux de réussite entre les différents types d'exercice (antonymie, synonymie, reformulation) et suivant l'UL testée (p.43).

Critères initiaux	Descripteurs initiaux	Critères et descripteurs ajustés en fonction des résultats obtenus
1. Choix des exercices	Ex. de synonymie	Ex. de synonymie sauvegardé (synonymes connus, <u>co-texte non éclairant</u>)
	Ex. d'antonymie	Remplacé par un Ex. de phraséologie (collocations et routines familières, <u>co-texte éclairant</u>)
	Ex. de reformulation	Ex. de reformulation sauvegardé (co-texte éclairant)
2. Sélection lexicale ou choix de corpus	Corpus de presse	Deux corpus de lexique transdisciplinaire y ont été ajoutés : le corpus Scientex ⁴ et le corpus de Tremblay et al. (2018) ⁵ tiré des manuels scolaires du primaire
3. Critère de difficulté des UL (selon leur fréquence d'apparition dans le corpus de presse)	Les UL fréquentes = faciles à comprendre <ul style="list-style-type: none"> Ex. <i>Stigmatiser</i> (jugée facile pour sa fréquence) Ex. <i>Exhorter</i> (jugée difficile car peu fréquente) 	La fréquence seule n'est pas toujours un indicateur de facilité. Le contexte influence le degré de difficulté des UL : <ul style="list-style-type: none"> UL fréquente mais difficile et n'est pas comprise par la moitié des étudiants (48 %) : le contexte n'a pas aidé à en inférer le sens. UL peu fréquente mais facile et comprise par la majorité des étudiants (78 %) : le contexte de l'énoncé et la nature des réponses proposées ont aidé les étudiants à en inférer le sens

Table 2. Ajustement des critères et descripteurs d'un test d'évaluation de la compétence lexicale en réception et en production (Boch, 2020)

D'après les ajustements, l'exercice d'antonymie qui s'avère peu opérant est remplacé par celui de phraséologie qui semble un domaine judicieux à tester (elle correspondrait à presque 70 % du lexique des langues selon Cavalla, 2018). Les deux corpus de lexique transdisciplinaire (dont les collocations et routines langagières) ajoutés au corpus de presse constituent un réservoir abondant d'UL variées et permettent de mieux objectiver le degré de difficulté des UL. En somme, les paramètres de l'évaluation lexicale tirés de la conception de ce test tiennent à la connaissance et à l'inférence du sens des UL (la synonymie), à un répertoire lexical large et puisé dans plusieurs corpus et intégrant des unités phraséologiques (collocations et routines familières), mais qui ne se limite pas aux

UL jugées faciles pour leur fréquence et s'ouvrent à des UL moins fréquentes ou jugées difficiles. L'autre paramètre jugé si important est celui de l'exploitation du contexte et du co-texte pour inférer le sens et reformuler l'énoncé en exploitant la connexion entre les UL.

3.2.3 Critères d'évaluation du lexique en production (Anctil, 2015)

En parlant de la place négligeable du vocabulaire dans les grilles de correction au Québec, Anctil (2015 : 25) fait le constat du manque de repères pour l'évaluation du vocabulaire en affirmant qu'il compte pour 20% de la note finale attribuée au primaire, et uniquement 5 % au secondaire et que la grille de correction du primaire adopte la *variété* et la *précision* du vocabulaire comme indicateurs, alors que celle du secondaire adopte la *conformité à l'usage*. Or, outre l'absence de formation des enseignants sur cette dimension de la correction, ces critères sur lesquels repose l'évaluation selon Anctil semblent flous et ne précisent pas le type de mots et d'expressions il faut prendre en compte. Étant donné que la notion même d'EL est au cœur de la question de l'évaluation du vocabulaire et que la pauvreté lexicale a souvent des répercussions sur la syntaxe, le classement des erreurs dans les grilles de correction, il fournit des balises pour optimiser l'évaluation de l'emploi des mots par l'apprenant en production. Il établit une liste d'indicateurs qui peuvent faire l'objet d'une appréciation au lieu d'une sanction de la part de l'évaluateur.

<i>Indicateurs</i>	<i>Analyse</i>
Les répétitions	Un nombre élevé de répétitions dans un texte d'élèves témoigne d'une certaine pauvreté au niveau syntaxique et lexicale. Or, il faut apprécier les procédés de reprise lexicale (emploi d'un synonyme, d'un terme générique, d'une paraphrase).
La présence de mots recherchés	Il vaut mieux les apprécier par une annotation « V+ ». Les mots qui nous « épatent » chez un élève possédant déjà un certain niveau de vocabulaire.
L'emploi judicieux des mots	Pour apprécier le vocabulaire d'un texte, il faut qu'il soit utilisé de façon appropriée. Or, lorsque l'élève emploie du nouveau vocabulaire ou « beaux mots » d'une façon inappropriée, il faut l'encourager et éviter de pénaliser cette erreur vu que cela favorise la prise de risque lexical et la dédramatise.
Le réinvestissement des banques de mots	Les banques de mots ou les listes de vocabulaire réinvestis dans une production peuvent aussi être appréciés au moment de l'évaluation.
Les registres de langue	Pénaliser les termes familiers et les tolérer lorsqu'ils sont utilisés à l'intérieur des dialogues.
Les figures de style et les jeux de mots	Un élève inventif qui fait des jeux de mots ou utilise des termes dans un sens métaphorique devrait être encouragé.

Table 3. Indicateurs de maîtrise lexicale touchant à l'emploi des mots (Anctil (2015))

Dans un tableau, il réécrit cinq macro types d'EL en les annotant avec des codes suite à son constat que ces EL ne sont pas annotées par les enseignants, à l'exception de quelques erreurs d'orthographe lexicale qu'ils annotent souvent avec un « O ». En nous référant aux principales classes d'EL qu'il a décrites dans ses travaux (Anctil, 2011, 2012, 2015) et aux indicateurs qu'il avance concernant l'emploi des mots, nous déduisons les macro critères de l'évaluation lexicale suivants :

<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	
Emploi des mots (étendue : ampleur, variété, précision)	Répétitions	
	Mots recherchés	
	Emploi judicieux des mots	
	Réinvestissement des banques de mots	
	Figures de style et jeux de mots	
Forme	Orthographe lexicale	
	Barbarisme	
	Flexion	
Sens	Quasi-synonyme	
	Sens proche	
	Typage sémantique	
Combinatoire grammaticale	Morphosyntaxe	Genre
		Classe
	Auxiliaire	
	Régime	Structure syntaxique
Combinatoire lexicale	Collocation	
Combinatoire pragmatique	Registre	

Table 4. Critères majeurs de maîtrise lexicale avec indicateurs (Anctil, 2011, 2012, 2015)

Nul doute que malgré leur pertinence notoire, ces trois exemples n'incarnent pas tous les critères d'évaluation lexicale possibles en réception et en production et que d'autres travaux encore plus divergents cherchent à objectiver les paramètres et à guider les enseignants dans le processus d'évaluation lexicale, mais surtout à éviter au maximum qu'elle se fonde exclusivement sur leur intuition et leur appréciation globale et subjective.

3.3 Place de l'évaluation lexicale dans le curriculum formel du lycée tunisien

Notre étude de la place de l'évaluation de la maîtrise lexicale dans le curriculum formel (textes officiels) et le curriculum réel (pratiques de classe) du lycée tunisien a pour but de définir la place du critère de maîtrise lexicale par rapport aux autres critères d'ordre linguistique et discursif. Nous allons voir si les critères de compétence lexicale suggérés par le CECR (l'étendue du vocabulaire dont la collocabilité) et par les didacticiens du lexique (classes d'EL et de collocation et indicateurs des grilles) y sont explicitement exploités.

3.4 Considérations préliminaires : grilles d'évaluation récurrentes au lycée tunisien

Bien que le critère de correction linguistique ne soit pas spécifié, il reste très souvent associé au volet grammatical et orthographique dans les grilles d'évaluation adoptées par les enseignants. Nous présentons ci-dessous un exemple de grille de correction à laquelle les enseignants du lycée tunisien se réfèrent souvent dans l'évaluation des épreuves écrites des apprenants. Celle-ci est accompagnée de coefficients attribués à chaque critère retenu et s'inspire des programmes officiels :

<i>Critères</i>	<i>Compréhension/ adéquation avec la situation de communication</i>	<i>Correction linguistique</i>	<i>Cohérence discursive</i>	<i>Richesse d'idées</i>	<i>Style</i>	<i>Présentatio n matérielle</i>
Barème	/8 pts	/4 pts	/4 pts	/2 pts	/1pt	/1pt

Table 5. Modèle de grille d'évaluation de l'écrit adoptée par les enseignants du secondaire tunisien

D'après ces critères récurrents, il n'y a pas de descripteurs pour le vocabulaire et la compétence lexicale. Pour certains enseignants, la *richesse lexicale* s'associe soit au critère de « *richesse d'idées* » soit au critère de « *style* ». Dans les deux cas, le vocabulaire n'est pas explicitement pris en compte comme critère d'évaluation à part entière. En plus, comme nous l'avons précédemment mentionné, beaucoup de chercheurs et didacticiens de lexicologie ont souligné la difficulté de mesurer le vocabulaire et qu'il constitue un domaine irrégulier et non généralisable à l'opposé de la grammaire et d'autres critères liés au discours qui peuvent être circonscrits et normalisés. Comme le souligne Bikulčienė (2007), le problème de l'intégration progressive du vocabulaire dans une perspective communicative est difficile à résoudre du fait que l'utilisation des documents authentiques variés introduit de façon non contrôlée une grande masse de mots dont on ne parvient pas à maîtriser le réemploi, et par conséquent, qui seraient difficiles à mesurer dans le cadre de l'évaluation. Selon les Instructions méthodologiques relatives à l'enseignement du français au cycle secondaire (1998), le vocabulaire dans les épreuves d'évaluation sommative acquiert dans la rubrique Langue un coefficient bas par rapport à la Grammaire :

Niveau	Barème de notation sur 20 pts				
	Compréhension	Essai	Langue		
			Grammaire	Vocabulaire	Total Langue
1 ^{re} année	6 pts	8 pts	de 4 à 5 pts	de 1 à 2 pts	6 pts
2 ^e année	6 pts	8 pts	de 4 à 5 pts	de 1 à 2 pts	6 pts
3 ^e année Sciences	6 pts ou 5 pts	10 pts	de 3 à 3.5 pts	de 1 à 1.5 pts	de 4 à 5 pts
3 ^e année Lettres	6 pts ou 5 pts	10 pts	de 3 à 3.5 pts	de 1 pt à 1.5 pts	de 4 à 5 pts
4 ^e année Sciences	7 pts	10 pts	2 pts	1 pt	3 pts
4 ^e année Lettres	6 pts	10 pts	de 2.5 à 3 pts	de 1 pt à 1.5 pts	4 pts

Table 6. Horaire assigné aux trois rubriques de l'épreuve de français imparti par niveau dans l'évaluation sommative au cycle secondaire tunisien

Dans l'ensemble, dans toutes les classes (tronc commun et de spécialité), les questions de vocabulaire occupent un score minime (de 1 à 2 points) par rapport aux questions de grammaire qui accaparent la majeure partie du total de la note consacrée à la rubrique Langue (de 2 à 5 points) et à celles destinées à la lecture- compréhension et à l'essai.

3.5 Survol des programmes officiels

En faisant le point sur certains bienfondés généraux relatifs au système de l'évaluation de la langue française dans les textes officiels du cycle secondaire tunisien, et en nous référant à la Loi d'orientation n°2008-9 (2008), nous déduisons que l'évaluation des acquis des élèves s'effectue en complémentarité et en interaction avec l'activité d'apprentissage et qu'elle revêt un caractère formatif et diagnostique au cours de l'apprentissage et un caractère certificatif à son terme. Selon les programmes officiels en usage, nous constatons que l'évaluation de l'écrit pour les quatre niveaux du cycle secondaire (six classes) comporte quatre critères universels pour tous les niveaux et sept critères (dont à peu près trois ont été rajoutés) aux classes de spécialité (3^e et 4^e années Sciences et Lettres). Le critère de *correction linguistique* intégrant ceux relatifs à la maîtrise lexicale et à la maîtrise

grammaticale n'est pas spécifié dans tous les niveaux. Cet indice prouve que ces deux volets sont sous-entendus et que leur encodage est légué à l'enseignant qui jouit d'une bonne part de liberté et de subjectivité lors de son évaluation des textes des élèves.

Degré	1 ^{re} année tronc commun	2 ^e année tronc commun	3 ^e année sciences	3 ^e année lettres	4 ^e année sciences	4 ^e année lettres
Critères d'évaluation de l'écrit- production	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication	Adéquation avec la situation de communication
	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle	Cohérence textuelle
	∅	∅	Pertinence des arguments et des exemples	Pertinence des arguments et des exemples	Pertinence des arguments et des exemples	Pertinence des arguments et des exemples
	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle	Correction linguistique Présentation matérielle
	∅	∅	Fidélité au support	Fidélité au support	Fidélité au support	Fidélité au support
	∅	∅	Fiabilité des informations	Fiabilité des informations	Fiabilité des informations	Fiabilité des informations
	∅	Volume du texte	∅	∅	∅	∅
	Réécriture totale ou partielle du texte en fonction des critères élaborés en collectif	∅	∅	∅	∅	∅

Table 7. Critères d'évaluation de l'écrit-production pour les six degrés de l'enseignement secondaire (Programmes officiels)

Selon ce programme (p.86), toutes les tâches associées à l'activité d'écrit (la production des écrits variés) sont conçues pour des fins communicatives pour lesquelles l'élève est invité à mobiliser différents types d'acquis (linguistiques, discursifs, littéraires et culturels) et à mettre en œuvre des stratégies adaptées à chaque situation d'écrit présumée. Les critères d'*adéquation avec la situation de communication* et de *cohérence textuelle* s'adaptent parfaitement avec la l'approche communicative prise comme assise théorique à ce programme en vue de faire acquérir la compétence communicative en classe de français

Toutefois, nous constatons que certains critères sont réduits à des niveaux et écartés d'autres : les trois critères de *pertinence des arguments et des exemples*, de *fidélité au support* et de *fiabilité des informations* destinés aux classes de spécialités (3^e et 4^e années sciences et lettres) et non aux classes de tronc commun (1^{re} et 2^e). Ce choix

s'explique selon nous par la typologie argumentative prédominante et préconçue pour ces niveaux. En outre, bien que le critère de *réécriture totale ou partielle du texte en fonction des critères élaborés collectivement* rejoigne le même principe de progression discursive considéré dans ces contenus, nous trouvons peu judicieux le fait de le limiter à la 1^{re} année. Et ce, compte tenu qu'il peut être aussi envisagé pour les autres classes vu l'apport attesté selon de nombreuses recherches (David, 1994 ; Fayol, 1992 ; Fabre, 1992 ; Garcia-Deban, 1986) de ce procédé de *réécriture* dans l'amélioration progressive et l'affinement des écrits des apprenants. En plus, nous trouvons peu soutenable et paradoxal la limitation du critère de *volume du texte à produire* à la classe de 3^e année sciences tout en l'ignorant pour les autres classes, alors qu'il est pris en compte par l'enseignant dans l'évaluation des écrits et le score final de tous les niveaux de l'enseignement secondaire. À côté du critère de *présentation matérielle*, le critère de *correction linguistique*, présent à tous les niveaux et en 3^e rang par rapport aux deux premiers critères d'adéquation et de cohérence, est non spécifié bien qu'il constitue un composant transversal incontournable pour les trois activités discursives de lecture, d'oral et d'écriture pour les niveaux en question.

3.6 L'évaluation lexicale dans le manuel de 4^{ème} année de la section Sciences

Notre choix de ce niveau est dû au fait que notre observation de la pratique d'évaluation sommative de l'écrit-production a porté sur cette même classe terminale et que le travail sur le même niveau nous permet d'affiner les données sur le point soulevé par notre enquête et de mieux percevoir l'éventuelle articulation entre le contenu de ce manuel et la pratique de l'enseignant observé dans l'enceinte de la classe. Le survol de ce manuel vise à recueillir des informations précises sur les grilles d'évaluation adoptées, les domaines sur lesquels elles portent et la place qui y occupe le critère linguistique et lexical.

Oral	Lecture	Langue : Lexique/ grammaire	Écrit	Bilan	Lecture d'œuvre intégrale
<p><u>M 1</u> <u>Oral 1</u></p> <p>Autoévaluation autour du débat, p.9 <i>Critère discursif uniquement</i></p> <p><u>Oral 2</u> Grille d'évaluation de la prestation des intervenants dans un document sonore, p.43 <i>Critère discursif uniquement</i></p>	<p><u>M 1</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 1</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 1</u></p> <p>Grille d'évaluation sur l'introduction d'un essai (problématique, annonce du plan et langue, p.35)</p> <p><i>Critère discursif uniquement</i></p>	<p><u>M 1</u></p> <p>Questions sur les acquis dans les activités (lecture, langue, oral, étude de texte, essai, p.49-50)</p> <p><i>Critère linguistique ne présent</i></p>	<p><u>M</u></p> <p><u>Lecture 1</u> Fiche de lecture</p> <p><i>Rubrique Évaluation vide</i> p.149</p>
<p><u>M 2</u></p> <p>Grille d'évaluation d'un exposé, p.82 <i>Critère linguistique présent mais non spécifié</i></p>	<p><u>M 2</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 2</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 2</u></p> <p>∅</p>	<p><u>M 2</u></p> <p>p.94</p>	

(s'exprimer dans une langue correcte)					
<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> ∅	<u>M 3</u> p.130 <i>Rubrique langue supprimée</i>	
<u>M 4</u> ∅	<u>M 4</u> ∅	<u>M 4</u> ∅	<u>M 4</u> Écrit 1 : Grille d'auto-évaluation sur la rédaction d'une réponse à une question de compréhension, p.167 <i>Critère linguistique présent mais non spécifié</i> Écrit 2 : Grille d'auto-évaluation sur un essai (problématique, arguments, citations, transitions et correction linguistique, p.181) <i>Critère linguistique présent mais non spécifié</i>	<u>M 4</u> p.188 <i>Rubrique langue supprimée</i>	<u>M</u> <u>Lecture 2</u> Fiche de lecture (pistes d'exploitation) <i>Rubrique Évaluation vide</i> p.262
<u>M 5</u> Grille d'évaluation d'un exposé (voix, attitude, contact, p.214) <i>Critère linguistique absent</i>	<u>M 5</u> ∅	<u>M 5</u> ∅	<u>M 5</u> Grille d'auto-évaluation sur l'étude de texte (phrases liées entre elles, construction syntaxique, vocabulaire adéquat, orthographe correcte, p.206) <i>Critères linguistiques spécifiés</i>	<u>M 5</u> <i>Fiche Bilan des acquis vide</i> p.222	

Table 8. Présence des critères linguistiques dans les grilles d'évaluation/d'auto-évaluation selon les activités (manuel de 4^{ème} année sciences)

Notre premier constat est qu'il existe deux catégories de grilles : celles pour l'évaluation et celles pour l'auto-évaluation. La première intègre des critères de maîtrise des faits linguistiques et discursifs bien ciblés et en rapport avec des domaines spécifiques. La deuxième relève de la métacognition ou du regard réflexif que l'apprenant est invité à porter sur ses propres apprentissages (faiblesses et progressions) afin de mieux se les approprier ou « d'en apprécier le degré de maîtrise » (p.3). L'autre constat est que ces grilles sont introduites uniquement pour les activités d'oral, d'écrit, de lecture, d'œuvre intégrale et de bilan et qu'elles font défaut pour les deux activités de lecture expliquée et de langue (vocabulaire et grammaire). Ce que nous trouvons contradictoire et peu justifiable est l'absence de grilles pour l'activité de lecture-compréhension qui constitue, néanmoins, et à l'instar de la compétence productive de l'écrit, l'une des quatre compétences cruciales visées par l'enseignement des langues selon le CECR qui inspire les programmes et les contenus des manuels tunisiens (la compétence réceptive de l'écrit). L'absence de grilles pour les leçons intégrant les activités de grammaire et de lexique semble également contrer les principes de l'approche par les compétences qui sous-tend ces contenus. Ces principes entrevoient l'acquisition des compétences diverses grammaticale, lexicale, sémantique, etc. en tant que but à atteindre et norme incontournable à conjuguer dans les grilles d'évaluation. Or, pour aboutir à des compétences solides, et du fait que l'évaluation doit accompagner, contrôler, servir et ajuster le cursus d'apprentissage, des critères de maîtrise linguistique lexicale et grammaticale bien ciblés doivent être aussi conçus à côté des critères discursifs et communicatifs.

Pour l'activité d'Oral, dans le cadre du M 1, les deux grilles renferment uniquement des critères discursifs sur « le débat » (*respect des tours de parole, pertinence*

des interventions, prise en compte des interventions d'autrui, p.9) et sur « la prestation des intervenants dans un document sonore » (*volume de la voix, articulation et diction, respect des pauses et fluidité de la lecture*, p.43). Pour le M 2, le critère linguistique encore non spécifié s'introduit sous l'item « *s'exprimer dans une langue correcte* » (p.82). Les deux M 3 et 4 n'introduisent aucune grille ni pour le débat ni pour l'exposé. Or, le M 5 intègre une seule grille d'évaluation sur l'exposé (*voix, attitude, contact*, p. 214) et n'intègre pas le critère de maîtrise linguistique. Ces paramètres para-verbaux qui aident à traduire le sens et l'intention communiqués semblent prendre le pas sur l'acquisition linguistique qui s'effectue selon l'approche communicative sous-tendant ces objets avec le temps et d'une façon indirecte et incidente

Cependant, pour l'activité d'Écrit, le critère de correction linguistique est introduit à côté d'autres critères discursifs sans être, pourtant, spécifié ni dans le M 1 dans lequel est introduite une grille pour l'évaluation de « la rédaction d'une introduction d'un essai », ni dans le M 4 qui intègre deux grilles dont l'une est sur « la rédaction d'une réponse à une question de compréhension » et l'autre sur « la rédaction d'un essai ». Or, ce critère de maîtrise linguistique est spécifié dans le M 5 sous forme de plusieurs items (construction syntaxique, vocabulaire adéquat, orthographe correcte), à côté du critère de cohérence discursive (phrases liées entre elles) dans la grille d'autoévaluation portant sur « l'étude de texte ». Malgré l'intérêt de l'introduire pour ce type d'analyse, aucune raison logique selon nous, n'impose de l'ignorer dans l'évaluation des autres types d'écrits (rédaction d'une introduction, d'une réponse à une question de compréhension, d'un essai). Malgré sa présence exceptionnelle, le critère de maîtrise lexicale pris en compte dans ce module (« vocabulaire adéquat ») semble générique et ne spécifie ni le type d'expressions et de collocations que l'élève est censé employer efficacement pour produire le type de discours visé ni le type d'erreurs qui s'y lient, et ce malgré l'importance déterminante du critère de collocabilité et de phraséologie pour la maîtrise de la langue selon le CECR (2018).

Le contenu de l'activité Bilan destiné aux M 1 et M 2 intègre des questions d'autoévaluation sur des leçons et points précis (parfois au sein d'exercices) adressées aux apprenants pour les inciter à prendre conscience de leurs acquis dans les différentes activités (lecture, langue, oral, étude de texte, essai). La rubrique langue du M 1 comprend des questions à l'élève pour qu'il énonce son avis sur les activités grammaticales et lexicales déjà réalisées en classe, tandis que celle du M 2 renferme des questions sur « le discours rapporté » et « la caractérisation » (types de description) dans les textes de lecture., A ce propos, nous tirons deux constats différents des contenus relatifs aux M 3, 4 et 5. D'une part, la rubrique Langue dans ce bilan est supprimée dans les M 3 et 4. D'autre part, la fiche Bilan est introduite vide dans le M 5. Celle-ci est destinée à être renseignée par l'élève lui-même pour qu'il fasse le point sur ses progrès réalisés au terme de chaque module dans les trois activités (oral, lecture, écrit) : « maintenant, je peux, je suis, capable..., mes points forts sont... » (p.222), et qu'il prenne conscience de ses évolutions et faiblesses en portant un regard métacognitif sur ses acquis. Il est clair que pour cette activité de Bilan l'élève n'est pas essentiellement appelé à faire le point sur ses progrès linguistiques en soi (ses difficultés et progrès grammaticaux et lexicaux réels), mais sur ses acquis et capacités dans les domaines discursifs généraux liés à la communication orale et écrite, notamment, la lecture, la compréhension, l'oral et l'écriture, et sur la façon dont il exploite le lexique et la grammaire pour les réussir.

Les deux modules de Lecture d'œuvre intégrale intègrent une rubrique appelée « Évaluation » vide et non renseignée par des critères ciblés à la fin de chaque fiche de lecture. Dans ces fiches incluant des pistes de travail sont insérées des questions dans le

cadre de différentes activités (oral, analyse et interprétation, vocabulaire, lecture, écrit) sur les aspects majeurs de l'œuvre en question (hypothèses de lecture, contexte, présentation des protagonistes, leurs traits de caractère, vocabulaire d'émotion, évolution de la trame, fin à imaginer, débat sur les valeurs déduites).

En somme, les grilles d'évaluation dans ce manuel sont absentes pour les deux activités de vocabulaire et de grammaire pour l'activité de lecture. Elles ne sont présentes que dans quelques modules dans le cadre des activités d'oral, d'écrit et de bilan où les critères linguistiques sont majoritairement absents ou à la limite non spécifiés une fois présents, alors que les critères discursifs prédominent et spécifient différents types de discours à produire. L'évaluation selon ces contenus porte en priorité sur la maîtrise des objets discursifs et communicationnels envisagés par l'approche communicative adoptée en contexte d'enseignement tunisien et confie la conception d'autres critères linguistiques et l'évaluation de la correction linguistique à l'initiative de l'enseignant. Toutefois, même quand le critère de maîtrise de vocabulaire et de combinatoire lexicale n'est pas spécifié dans les grilles d'évaluation, les enseignants ne peuvent ni s'empêcher de l'apprécier en quantité (étendue) et en qualité (variété, précision) ni d'en tenir compte même intuitivement dans le score final des écrits des apprenants lors de l'évaluation sommative. Et ce, sans s'appuyer, pourtant, sur des critères d'évaluation explicites de la norme lexicale. C'est à l'examen de la place du vocabulaire et de la collocation dans cette évaluation sommative que nous allons consacrer la section suivante.

4. Place du lexique et de la collocation dans l'évaluation de l'écrit-production : observation d'une pratique d'évaluation sommative

Lors de notre examen de la place des critères de maîtrise lexicale dans la pratique d'évaluation sommative à l'écrit observée, seront analysés et interprétés les interactions de classe (prises de paroles, implication des élèves), le contenu de l'épreuve d'évaluation (consigne et grille d'évaluation), le traitement des erreurs (correction, annotation et notation), la rétroaction sur les productions d'élèves et la remédiation.

4.1 Choix de l'échantillon et contexte de l'observation

Il s'agit d'une observation structurée d'une pratique d'évaluation de l'écrit basée sur un schéma d'observation que nous avons formulé précédemment en vue de vérifier notre hypothèse du statut insuffisant assigné aux critères de maîtrise lexicale et de combinatoire collocationnelle. Le choix de l'enseignant et de la classe observés est ciblé et conçu pour obtenir des données pertinentes sur les pratiques de l'évaluation écrite. Il s'agit d'un enseignant expérimenté (il a embrassé une carrière de 22 ans à l'enseignement secondaire) qui prend en charge une classe terminale de 4^e année sciences. Nous avons supposé qu'auprès d'une telle classe menée par un enseignant aussi expérimenté, la pratique d'évaluation serait aboutie et conçue en faveur d'une bonne préparation des élèves bacheliers au concours du bac de fin d'année.

Cette étude vient après un entretien semi directif que nous avons mené avec plusieurs enseignants appartenant à plusieurs établissements du cycle secondaire. Le constat majeur que nous avons pu tirer de ces entretiens est qu'excepté l'adoption par certains enseignants de quelques pratiques innovantes d'évaluation des épreuves écrites en classe, la majorité se cantonne dans des méthodes classiques et répandues. Celles-ci portent dans l'ensemble, soit sur la correction collective d'une ou de quelques copies jugées bonnes par l'enseignant à prendre comme modèle à suivre, soit sur la production collective (par fois

partielle) d'une autre version de l'essai axée sur l'intervention majoritaire de l'enseignant en suivant le plan élaboré préalablement en collectif. Nous allons voir si l'enseignant se cantonne dans sa pratique à ces mêmes pratiques répandues et s'il tient compte de l'EL et de collocation dans son évaluation. Le contexte de l'observation est comme suit :

Classe : 4^e année, section sciences.

- Établissement enquêté : Lycée Secondaire de Nefta. Gouvernorat de Tozeur. Tunisie.
- Objet : Correction de l'épreuve écrite (rubrique « Essai » du devoir de contrôle n° 2).
- Durée : 1 h (après la 1^{re} heure de correction de la rubrique « Compréhension »).
- Module d'apprentissage : N° 3.
- Thème : « Liberté, j'écris ton nom... ».
- Objectifs généraux :
 - Engager le débat sur la liberté comme valeur universelle.
 - Apprécier la fonction de la métaphore dans un texte littéraire.
 - Structurer sa réflexion pour organiser son écrit.
- Objectifs discursifs relatifs à l'écrit :

L'étude de texte : Répondre à une question de compréhension portant sur les procédés d'écriture/ Faire le bilan des apprentissages.

L'essai : Structurer un récit / Insérer une citation pour étayer une argumentation.

Support de l'épreuve : la pièce de théâtre « *Caligula* », d'Albert Camus, (1972).¹

- Énoncé de l'essai :

« Je viens de comprendre enfin l'utilité du pouvoir : il donne ses chances à l'impossible », dit Caius dans « *Caligula* » d'Albert Camus.

Pensez-vous que la mort du roi soit le résultat du complot fomenté par les patriciens ou à cause du caractère de Caius ou pour les crimes commises* par un tel assassin ou enfin c'est la loi de la vie politique ? Vous rédigerez un texte argumentatif/explicatif qui montre ou analyse les causes de la mort de Caius en tirant des exemples de la pièce* de la pièce.

4.2 Traitement des données et discussion des résultats

Nous avons eu recours à une retranscription Ubiquis IO en supprimant les répétitions inutiles, les erreurs des élèves lors des prises de parole, les silences et les hésitations en n'en gardant que les propos et les activités (gestes et paroles) significatifs pour notre enquête. Ceux-ci sont rattachés aux différentes étapes exécutées par l'enseignant avant, pendant et après la correction de l'épreuve de l'évaluation (Voir. Annexe 1. Tableau 9). Pour faciliter le traitement des données, nous avons conçu des grilles d'observation dans lesquelles nous avons introduit des observables souvent exigés dans la conduite d'une séance d'évaluation de l'écrit-production, mais aussi adéquats aux questions auxquelles nous cherchons des réponses précises et satisfaisantes.

¹ L'enseignant a choisi d'étudier dans le cadre du module de lecture n° 1 cette pièce de théâtre qui ne figure pas dans le manuel scolaire qui introduit les deux œuvres : « *La Cantatrice chauve* », d'Eugène Ionesco (p.131) et « *Le silence de la mer* », de Vercors (p.223).

Objets observés	Descripteurs			Observations
	Suffisant	Moyen	Insuffisant	
Énoncé et consigne de l'essai		X		Adaptés uniquement au niveau de la thématique développée par le M 3 et l'œuvre intégrale étudiée. Peu adaptés aux niveaux linguistique, typographique et du contenu (arguments introduits)
Grille d'évaluation			X	Aucune grille n'est introduite avec l'énoncé de l'essai
Traitement des erreurs (types d'erreurs corrigées et méthode correction)			X	En classe, la correction engagée est uniquement orale de trois introductions d'élèves et d'une seule production individuelle ayant le meilleur score. Aucune méthode de correction spécifique n'est adoptée pour corriger les erreurs des élèves. Très peu d'erreurs sont corrigées dans les textes d'élèves (rayures, sur-lignage, ajout de lettres). Aucune erreur de la production individuelle choisie n'est corrigée par écrit. Or, toutes les erreurs qu'elle renferme le sont oralement en classe
Annotation des erreurs et rétroaction			X	Aucune erreur n'est annotée dans la production corrigée en collectif. Absence de codage d'erreurs. Annotations très courtes et vagues, parfois pénalisantes, présentes uniquement dans quelques copies d'élèves
Notation		X		Notes accordées intuitivement et présentant un certain écart par rapport au taux réel d'erreurs corrigées en classe. Notation influencée par les appréciations de l'enseignant
Remédiation			X	Aucun projet de <u>remédiation</u> n'est anticipé à la fin de la séance par l'enseignant

Table 10. Grille d'observation du contenu de l'épreuve et du processus de l'évaluation adopté par l'enseignant

4.2.1 Interactions entre enseignant et élèves

L'intérêt d'aborder les interactions de classe pour notre enquête sur l'évaluation de la compétence lexicale à l'écrit est qu'elles révèlent le degré d'engagement des élèves dans la correction de leurs erreurs et de celles de leurs camarades. Elles permettent aussi de révéler la méthode de correction adoptée par l'enseignant (méthode transmissive ou méthode active engageant les élèves eux-mêmes à prendre conscience de leurs erreurs et à les exploiter pour améliorer leurs écrits), et la modalité de correction qu'il met en place (en individuel, en groupe, en îlots). Outre la significativité des paramètres para-verbaux et des gestes¹ mobilisés par l'enseignant et les élèves lors de leurs interactions, les prises de paroles révèlent le taux d'implication de chacun de ces deux partenaires dans la correction, et le degré d'efficacité du processus mis en œuvre dans son intégralité. Celles de l'enseignant renvoient à ses différentes interventions verbales (questions, analyses, répétitions, approfondissements, reformulation, rappels à l'ordre, etc.). Leur nombre élevé montre qu'il accapare une bonne part de temps par rapport à celui accordé aux élèves et qu'il monopolise la parole.

¹ Nous n'avons pas envisagé pour la présente recherche une analyse fine des gestes de l'enseignant et des élèves, mais de faire le point sur la significativité de certains d'entre eux pour expliciter l'implication de ces derniers dans les principales étapes de la correction et de l'évaluation des productions.

	<i>Durée totale de la séance</i>	<i>Fréquence des prises de paroles</i>	<i>Durée des prises de paroles</i>	<i>Durée des pauses et silences</i>
Enseignant	59 mn	60	29 mn	15 mn
Elèves		46	15 mn	
Total		106	44 mn	

Table 11. Fréquence et durée des prises de paroles de l'enseignant et des élèves

En dépit de la courte durée des interventions des élèves (réponses aux questions, lectures de l'énoncé, questions, remarques, etc.) par rapport à la part temporelle hégémonique de l'enseignant, leurs prises de paroles nous semblent de nombre un peu élevé. Cela est dû à l'aspect bref et ponctuel de leurs interventions par rapport à celles de l'enseignant qui devancent les leurs aussi bien au niveau de la durée qu'au niveau du nombre. Ce dernier accepte d'une façon automatique la plupart des réponses correctes des élèves répondants et les félicite avec des « bien » répétitifs sans demander aux autres d'en dire leur avis, de les approuver ou de les désapprouver (VE 7, 8, 9, 15, 9, 20, 21, 27, 29). À travers ses questions et propos bien ciblés, il les oriente afin qu'ils reproduisent les idées qu'il a préconçues pour le plan (VE 12,13, 16, 18, 22, 30, 40,46), corrige parfois lui-même leurs erreurs (AE 7), énonce le résumé de l'œuvre après avoir fait écouter un seul résumé lu par un élève (AE 8). Ces détails montrent que l'enseignant n'a pas accordé un temps de latence suffisant pour les réponses des élèves à ses questions (AE 9) et qu'il ne les a pas pleinement impliqués dans la reformulation des arguments, bien qu'ils soient assez imprégnés de l'œuvre intégrale dont ils ont étudié de près en classe les aspects majeurs.

Le temps approximatif des silences et des pauses renferme deux catégories : le temps perdu ou mort (chuchotements, attentes que certains élèves au rythme lent finissent d'écrire, temps de blocage et d'incompréhension, etc.) et le temps réel de leur implication silencieuse dans les tâches (écriture de l'énoncé de l'essai, rédaction individuelle de l'introduction, temps de latence pour trouver les réponses aux questions de l'enseignant).

<i>Nombre total d'élèves</i>	<i>Nombre d'élèves ayant pris la parole</i>	<i>Fréquence de leurs prises de parole</i>	<i>Nombre d'élèves ayant le plus parlé</i>
20	7	46	4

Table 12. Implication des élèves dans les prises de parole

<i>Elève</i>	<i>E 1</i>	<i>E 2</i>	<i>E 3</i>	<i>E 4</i>	<i>E 5</i>	<i>E 6</i>	<i>E 7</i>	<i>E 8... E 20</i>
Fréquence de prises de paroles par élève	11	9	8	7	5	3	3	0

Table 13. Répartition de la fréquence des prises de parole des élèves participants selon un ordre décroissant

Cette disproportion au niveau du taux d'implication des sept élèves participants (dont les quatre ayant le plus parlé) à côté des treize autres élèves « silencieux » (dont ceux qui ont levé le doigt pour prendre la parole sans que l'enseignant les ait autorisés à parler (AA 4)), montre qu'ils ne disposent pas tous des mêmes performances linguistiques ni des mêmes facultés d'analyse ni encore du même degré de motivation à la séance de correction et au cours de français. Ces détails constituent une preuve que l'enseignant n'a pas réussi à

impliquer tous les élèves ou du moins la majorité à prendre la parole pour participer aux réponses collectives. Cette conduite de classe semble plus proche du modèle classique ou la méthode magistrale selon laquelle l'enseignant domine son cours et les élèves reçoivent passivement la plupart de ses suggestions (AA 6,7) et les prennent pour évidentes en énonçant des « oui », des « d'accord » ou des « non » accoutumés et collectifs (VA 9,12,25, 26,30,32, 33,34,38). Par exemple, ceux-ci disent « non » automatiquement à la question « est-ce qu'on dit... ? » sans s'assurer si le contenu de la phrase est effectivement incorrect. Cette formule assez répandue chez les enseignants tunisiens fait comprendre implicitement aux élèves que la phrase ou l'énoncé en question est faux. Toutefois, l'activité de l'enseignant renferme des points positifs qui méritent d'être soulignés :

- Le recours aux gestes du corps pour accrocher le regard des élèves tout au long de la séance (AE 2),
- Les tentatives répétées de reformuler les questions pour les rendre accessibles (AE 3, 5,6),
- Les encouragements et renfermements positifs récurrents vis-à-vis des réponses des élèves (VE 16, 19, 20, 21,30, 34,35, 37, 46,48),
- L'engagement des élèves à corriger leurs fautes et celles de leurs camarades (AE 14 ; VE 38, 39, 40, 41, 42, 43,44),

Malgré ces points louables du comportement de l'enseignant, la méthode qu'il essaie de mettre en œuvre demeure discutable et plus expéditive qu'active, étant donné qu'elle ne reflète pas fidèlement les principes fondateurs de la méthode active contemporaine qui mise prioritairement sur l'implication prépondérante de la majorité des élèves et non de la minorité (AA 8)¹ dans la co-construction du cours, la réalisation des tâches diverses dont la correction des erreurs.²

4.2.2 Énoncé de l'essai et consigne

Le premier point constaté est que l'énoncé de l'essai ne s'accompagne pas d'une grille d'évaluation de l'écrit-production décrivant les erreurs et spécifiant les critères et le barème de notation, ce qui sous-tend une évaluation peu objective. L'enseignant a effectué une correction intuitive et subjective et s'est basé sur ses appréciations personnelles plutôt que sur des critères objectifs dont ceux introduits dans le Programme officiel susmentionnés.

Bien que l'énoncé de l'essai³ soit adéquat au thème du module et à la trame de l'œuvre de « *Caligula* »⁴, il contient des imperfections d'ordre typographique (virgules, points, majuscules, espaces, répétitions et paraphrase inutile⁵, nombre de lignes et pointillés insuffisants pour la rédaction de l'apprenant), et d'ordre linguistique (genre : *crimes commises** ; construction syntaxique : *Pensez-vous que la mort de Caius soit le résultat de [...]* ou *enfin c'est la loi de la vie politique* de sorte que l'enseignant a inséré plusieurs arguments liés par la conjonction « ou » répétée à maintes reprises. Ces indices justifient

¹ L'interaction de ces deux élèves avec l'enseignant est le fruit positif de son contrôle pendant leur rédaction individuelle de l'introduction.

² On peut citer le modèle de *classe inversée* comme exemple.

³ Voir. Annexe 2.

⁴ Il s'agit d'un empereur romain qui est devenu obsédé par la quête de l'impossible et s'est transformé en tyran sanguinaire suite à la mort de sa sœur Drisulla. Il massacre sauvagement et de façon tyrannique les patriciens qui se sont vengés de lui à leur tour en le tuant, et ce après sa prise de conscience tardive de l'absurdité de son comportement.

⁵ « de la pièce, de la pièce » ; « qui montre ou analyse ».

qu'il cherche à orienter les élèves vers les arguments et les idées phare du sujet à développer. Par ailleurs, nous remarquons que le sens de la citation de Caius choisie par l'enseignant n'est pas adéquat à la thèse avancée qui porte sur les causes éventuelles du décès de ce dernier. Cette citation présente l'attitude positive de départ de Caius vis-à-vis de la quête de l'impossible qu'il a fini par regretter. Il serait donc plus logique d'opter pour une citation qui traduit ses remords et son repentir plutôt que ses élans pour la liberté absolue. A titre indicatif, il serait possible de regrouper ses mêmes arguments en reconsidérant la nature des liens (cause/conséquence) qui les lient et présenter l'énoncé à la forme affirmative et non interrogative : « *La fin tragique que Caius a subie est le résultat logique de sa démesure et sa dictature qui ont conduit les patriciens à se venger de lui* ».

4.2.3 Traitement des erreurs

Le traitement des erreurs correspond au choix des erreurs à corriger et à sanctionner et à la méthode de correction adoptée par l'enseignant. Ce dernier a procédé à la correction des productions individuelles des élèves hors classe en les sanctionnant avec une note finale, puis à la correction collective et orale de trois rédactions partielles du plan élaboré en classe (trois introductions), et d'une production individuelle qu'il a le plus appréciée.

4.2.3.1 Démarche de correction globale

D'après la démarche adoptée par l'enseignant, ni les productions réelles des apprenants ni les erreurs les plus fréquentes de leurs textes écrits comme le préconisent de nombreux chercheurs (Larruy, 2003 ; Stirman-Langlois, 1995 ; Anctil, 2011) n'ont été corrigées. Aucune méthode de correction n'a été adoptée par lui pour traiter suffisamment et explicitement leurs lacunes. Il a procédé uniquement à la correction orale, d'abord, de trois courtes introductions du plan co-rédigées par les élèves en classe en les engageant à poursuivre la rédaction du développement et de la conclusion chez-eux, et de la meilleure production individuelle. Or, une seule production renfermant peu d'erreurs est loin de refléter les problèmes linguistiques effectifs des apprenants qui sont de niveaux hétérogènes et n'est pas représentative de leurs erreurs les plus persistantes. Cette démarche de correction non individualisée et peu différenciée peut creuser davantage les écarts entre les apprenants et les démotiver surtout qu'elle n'exploite pas suffisamment le volet formatif de l'évaluation¹. Il est possible, à titre d'exemple, de recourir à la modalité de correction en groupe des mêmes productions individuelles ayant différents niveaux de performances ou scores (faible/ moyen/ bon/ fort) en en fournissant à toute la classe des exemplaires pour les corriger et les améliorer en commun. Cette méthode s'avère à la fois efficace et motivante parce qu'elle procure aux élèves un sentiment de sécurité linguistique et une opportunité de confronter fructueusement leurs erreurs qui reflètent leurs niveaux réels et disparates et d'épargner l'embarras que générerait la correction de leurs erreurs individuelles sous le regard de l'enseignant et de leurs pairs. A cet égard, nous nous référons à deux approches de correction assez pertinentes issues des travaux sur l'analyse des erreurs et fondées sur la technique de *reformulation* (*reformulation interactive*, Lamy, 1976 ; *paraphrase et reformulation*, Milićević et Hamel, 2007). La première approche engage les élèves eux-mêmes au sein d'un travail de groupe et dans une perspective réflexive et inductive, à

¹ Dans l'évaluation sommative (non certificative), la correction revêt un aspect formatif et rentre dans la même logique de l'évaluation formative pour améliorer les apprentissages. Or, pour l'évaluation certificative, c'est plutôt la dimension de sanction des erreurs et de quantification qui compte le plus.

repérer, analyser, justifier, et reformuler les erreurs constantes afin qu'ils parviennent à y remédier en définitive. Le trait original de cette démarche est qu'elle établit une approche contrastive de l'erreur en traduisant l'énoncé erroné en LM dans le but d'aider les apprenants à dominer les facteurs de confusion entre L1 et L2. L'approche de Milićević et Hamel (2007) s'avère efficace tant pour le traitement des EL des apprenants à l'écrit que pour le développement de leur compétence paraphrastique laquelle se situe au cœur de leur compétence linguistique générale. Axée selon Mel'cuk (1997) sur les deux principes de fond de la LEC, notamment, les relations lexicales paradigmatique et syntagmatique et le paraphrasage¹, cette approche porte sur l'élaboration par les apprenants de FLS du dictionnaire électronique de reformulation « *Dire autrement* » à partir de la transformation des EL ou des énoncés erronés en énoncés corrects par le biais de la paraphrase et de la reformulation.

Par ailleurs, la correction orale des quatre productions en question s'avère peu opérante et peu efficace vu qu'elle ignore le code graphique (erreurs d'orthographe et d'accord) et se limite au traitement du code phonologique, ce qui suppose une correction axée majoritairement sur des erreurs de sens, de construction, de morphosyntaxe et de combinatoire syntaxique et lexicale. Or, au lieu de se limiter à la correction orale des écrits des élèves, l'enseignant aurait pu les engager à écrire leurs propres rédactions partielles au TN afin qu'elles fassent l'objet d'un traitement collectif des erreurs inhérentes à la fois au code écrit et au code oral.

En ce qui concerne le traitement des collocations, nous avons constaté que l'enseignant n'a pas fourni explicitement lors de la correction des exemples de collocations (ou de collocatifs) associées aux mots idées du plan ni à la thématique globale, mais essentiellement des séries de mots synonymes ou de sens proches isolés : *méchant, dictateur, despote, autoritaire, narcissique, vengeur, rancunier*. En effet, en traitant des causes du décès de Caius liées à son caractère, il n'a pas ajouté, par exemple, le collocatif adjectival *pervers* au mot base *narcissique* pour introduire la collocation familière *pervers narcissique*. De même, il n'a pas fait allusion dans une collocation au caractère incestueux du roi dont la sœur et l'amante s'incarnent dans la même personne Drusilla, ni à son comportement absurde (il a étranglé sa maîtresse Caesonia suite à sa prise de conscience de la vanité de l'amour).

4.2.3.2 Correction de la production individuelle

Nous avons eu la chance d'avoir entre les mains une copie de la production individuelle corrigée oralement en classe et ayant obtenu la meilleure note par l'enseignant (8 sur 10).² Pour les autres copies d'élèves, les corrections se présentent généralement sous forme de rayures, d'ajouts de certaines lettres manquantes ou de sur-lignages en rouge de certaines fautes. En essayant de comprendre comment ce dernier a sanctionné et traité les erreurs dont les EL et celles de collocation hors classe, nous avons remarqué qu'il s'est contenté de lire la rédaction de l'apprenant et de l'apprécier dans sa globalité sans procéder à une correction effective et critériée des erreurs qu'elle intègre. En fait, aucune erreur n'a été sanctionnée ni annotée par lui par écrit, surtout qu'il n'a pas intégré de grille de correction

¹ La compétence paraphrastique d'après Mel'cuk (1997 : 17) est la « capacité de produire, pour un sens de départ, tous les textes qui peuvent l'exprimer (= toutes les paraphrases possibles) et de choisir le ou les textes les mieux adaptés à une situation ou à un contexte donnés ».

² Voir. Annexe 3. Copie de l'apprenant corrigée par l'enseignant.

avec l'épreuve. L'enseignant, semble-t-il avoir enregistré et automatisée cette grille dans sa tête grâce à sa longue expérience d'enseignant de sorte qu'il est devenu capable de la manipuler implicitement ? Or, qu'il soit novice ou chevronné, l'enseignant est invité à introduire impérativement une grille aux élèves afin d'objectiver et fiabiliser le processus d'évaluation et de réduire au maximum le taux de subjectivité qui pourrait l'entourer.

Lors de la correction orale de cette production, l'enseignant a impliqué les élèves à en corriger oralement certaines EL dont celles de combinatoire grammaticale et de collocation, de sens et de forme sans évoquer leurs classes. En tentant de corriger cette rédaction, nous nous sommes rendu compte de plusieurs erreurs de différentes natures :

Classes d'erreurs		Erreurs relevées	Corrections apportées en classe	Nombre	
Grammaire (13)	Orthographe grammaticale (flexion)	Comportement absurdes : ambitions... oppresseurs ; il tue lui-même ; il se senti ; [bien que] il était senti	Comportement absurde ; ambitions... oppresseurs ; il se tue lui-même ; il s'est senti ; il se soit senti	6	
	Structure syntaxique (ordre des UL)	chez tout qui est permis ; vivre et un être capable de ; faire tout est inacceptable ; assassine injustement les patriciens sans pitié ; faire tout ; et toujours joue un rôle influent ; il aspire à atteindre le monde et l'ascension	chez qui tout est permis ; vivre comme un être capable de ; tout faire/ de faire l'inacceptable ; assassine injustement et sans pitié les patriciens ; tout faire ; et joue toujours un rôle influent ; il aspire à l'ascension	6	7
	Interférence syntaxique	Qui est n'a pas des limites	Qui n'a pas des limites	1	
Cohérence (13)	Répétitions	il refuse et il n'accepte pas ; tyrannie et despotisme ; rôle influent et déterminant ; l'utilité et l'importance ; il maltraite	il refuse ; tyrannie ; rôle influent ; l'utilité	4	
	Rapport logique inter-phrastique		vu qu'il maltraite	1	
	Contradiction (rupture)	Aussi, l'utilité et l'importance du pouvoir politique	Cependant, le pouvoir politique reste utile pour imposer l'ordre, l'égalité et la paix entre les gens	1	
	Ellipse (incohérence)	Assassine injustement les patriciens sans pitié ; cherche à divinisier ; assouvir ses caprices et son désir de supériorité [...] et s'égaliser aux divinités ; et il se senti à l'égal de Dieu ; L'autorité sur l'autre soumettre les gens à ses propres délires et caprices un désir de ; et supérieur du monde ; l'autorité sur l'autre soumettre les gens ;	Assassine injustement et sans pitié les patriciens ; cherche à être divinisé ; il cherche à assouvir ses caprices et son désir de supériorité [...] ; et veut s'égaliser aux divinités ; et se sentir à l'égal de Dieu ; Il s'agit d'exercer une autorité sur les gens et de les soumettre à ses propres délires et caprices et d'un désir de ; et qu'il est supérieur au monde ; l'autorité sur l'autre consiste à soumettre les gens	7	13
Lexique (19)	Sens (synonyme, sens proche, typos sémantique, pléonazme)	joue un rôle influent et déterminant sur les patriciens ; cherche à divinisier ; <u>malgré</u> qu'il	Influence/ soumet les patriciens ; cherche à être divinisé ; bien qu'il	3	
	Orthographe lexicale	<u>Atmide</u> ; dénonce ; en se <u>réclamant</u> comme ; il se rend compte ; prend consciens ; son vengeance	Atmide ; dénonce, en se réclamant comme ; il se rend compte ; prend conscience ; sa vengeance	5	

Table 14. Classement, correction et recension des erreurs dans la production individuel



Graphique 1. Taux d'erreurs de grammaire, de cohérence et de lexique

Parmi les 45 erreurs que nous avons relevées et corrigées, les erreurs de vocabulaire couvrent le taux le plus élevé par rapport aux erreurs de cohérence et de grammaire qui sont de nombre symétrique. Or, comment expliquer que cette production soit appréciée par l'enseignant alors qu'elle intègre ce bon nombre d'erreurs ? Nous pensons que le nombre très réduit d'erreurs de collocations (une seule erreur) et la richesse lexicale due à leur abondance dans cette rédaction en est la cause évidente : *lois naturelles, raisonnement logique, comportement absurde, impose son pouvoir, assassine injustement, joue un rôle, rôle déterminant/influent, braver l'impossible, soumettre les gens, l'accomplissement des actes, pervers narcissique, mettre fin, prendre conscience*. Il semble que l'enseignant ait beaucoup apprécié la richesse et la variété du vocabulaire dues aux associations collocationnelles fréquentes dans cet essai, ce qui l'a amené à passer sous silence les autres erreurs commises par l'apprenant.

Cette attitude souple de l'enseignant à l'égard des erreurs nous semble due à des raisons d'ordre psychologique et motivationnel : ayant constaté que cette production est la meilleure par rapport aux autres productions en ce qui a trait au critère d'étendue et de richesse du vocabulaire, il a évité intentionnellement de sanctionner les erreurs de l'apprenant et d'en garder une trace écrite pénalisante. Et ce, afin de mettre en valeur ses progrès, maintenir sa motivation pour l'apprentissage lexical et stimuler son goût d'apprendre le français. Cette position est proche de celle d'Anctil (2015) qui, en recensant des exemples d'EL liées à l'emploi et à la richesse des mots qui sont souvent sanctionnées par les enseignants, suggère de les prendre pour des indicateurs de maîtrise lexicale en raison des aspects appréciatifs qu'ils peuvent occulter (Voir. Tableau 3).

4.2.4 Rétroaction sur les productions d'élèves et remédiation

Le premier constat à faire est que les annotations des erreurs (Voir. Tableau 10) sont peu présentes dans les copies des élèves et que toutes les erreurs dont celles de lexique et collocation ne sont pas codées par l'enseignant, ce qui ne permet pas aux élèves d'en rendre compte pour améliorer les différents aspects du code de leur écrit dont sa dimension lexicale. Cela revient au fait que le volet lexical, à l'encontre du volet grammatical, n'est pas spécifié ni codé dans les grilles d'évaluation introduites dans le programme officiel et les manuels scolaires et que les enseignants, souvent livrés à leurs appréciations approximatives lors de l'évaluation de la compétence lexicale, ne sont pas formés sur les classes d'EL et de combinatoire grammaticale et collocationnelle ni sur les critères de la norme lexicale en entier. Par ailleurs, le fait que les notes soient attribuées intuitivement et qu'elles présentent un certain écart par rapport au taux réel d'erreurs corrigées oralement

dans leur totalité prouve que la notation revêt également un caractère moins objectif et normatif qu'appréciatif et évaluatif.

Le deuxième constat est que ces annotations rares sont souvent courtes, vagues et parfois sanctionnistes (VE 48) alors qu'elles doivent être précises et adressées à tous les élèves et ne pas se limiter à certains parmi eux afin d'offrir à tous les apprenants des pistes bien claires sur leurs productions pour dont ils puissent améliorer les aspects peu maîtrisés tels que les aspects lexicaux. Ancitil (2015 : 26) soutient que les commentaires doivent porter aussi sur la dimension lexicale des écrits des apprenants et « apparaître sur les copies des élèves le plus souvent possible, de façon à leur rappeler que la dimension lexicale de leur texte a été prise en compte dans l'évaluation ». Elles doivent aussi se focaliser plus sur leurs réussites que sur leurs faiblesses et être plus encourageantes et valorisantes que soustractives et pénalisantes.

L'autre constat est qu'aucune activité de remédiation aux erreurs au moyen d'exercices bien ciblés n'a été assurée ni anticipée par l'enseignant lors de la séance de correction. Or, toute évaluation ne débouchant pas sur une stratégie de remédiation s'avère stérile et peu productive. A ce sujet, ayant constaté que les annotations habituelles des EL par les enseignants offrent peu de pistes aux élèves pour les aider à améliorer leurs compétences scripturales et pour cerner le problème des annotations des EL par les enseignants¹, Ancitil (2015 : 27) propose des codes pour annoter avec plus de précision les EL des élèves en les assortissant des pistes de remédiation adaptées :

<i>Codes</i>	<i>Types d'EL</i>	<i>Pistes de remédiation</i>
V-Sens	Sémantique	Aller voir la définition dans le dictionnaire
V-Régis	Emploi d'un terme appartenant au registre familier	Chercher le terme familier dans le dictionnaire et vérifier quels synonymes de registre standard sont proposés
V-Genre	Non-respect du genre nominal	Vérifier le genre du nom dans le dictionnaire
V-Struct	Non-respect de la structure régie par le verbe (régime)	Regarder les exemples d'utilisation du verbe dans le dictionnaire pour comprendre quelle structure il contrôle
V-Comb	Combinaison de mots douteuse	Regarder les mots qui apparaissent dans les exemples d'utilisation dans le dictionnaire, ou utiliser un dictionnaire de cooccurrences ou un thésaurus

Table 15. Codes pour annotation des EL avec pistes de remédiation (Ancitil, 2015)

5. Bilan et prolongement didactique

5.1 Bilan de l'enquête

Cette étude montre que la difficulté d'évaluer la compétence lexicale en réception comme en production et d'en mesurer l'étendue est due au caractère vague et insaisissable du lexique qui fait souvent l'objet d'une appréciation subjective et globale et de peu de consensus. Les travaux sur l'évaluation de la maîtrise et l'étendue du vocabulaire donnent lieu à des jugements variables et peu unanimes dont témoignent la pluralité des critères et

¹ Ancitil remarque que les enseignants évitent de leur mieux d'annoter les EL et qu'ils se contentent souvent de certaines annotations répandues telles « O » pour l'orthographe d'usage, « P » pour la ponctuation, etc.

indicateurs proposés par les chercheurs et les enseignants.

Le critère de maîtrise lexicale et collocationnelle est ignoré dans les grilles d'évaluation écrite introduites selon le curriculum formel tunisien (le programme officiel et le manuel scolaire destinés à la classe terminale de la section sciences). L'évaluation selon ces contenus porte en priorité sur la maîtrise des objets discursifs et communicatifs envisagés par l'approche par compétences adoptée en contexte d'enseignement tunisien. Les critères inhérents à la norme linguistique (la correction linguistique), et en particulier, à la norme lexicale, ne sont pas spécifiés ni détaillés et sont confiés à l'initiative de l'enseignant qui, peu formé sur les classes d'EL et les critères de maîtrise lexicale, apprécie d'une façon globale le vocabulaire lors de son évaluation des productions écrites.

Dans le curriculum réel, lors de sa pratique d'évaluation sommative de l'épreuve écrite observée, l'enseignant ne s'est pas appuyé sur des critères scientifiques et objectifs relatifs à la norme linguistique et lexicale : il n'a ni introduit une grille d'évaluation avec l'énoncé de l'épreuve écrite ni annoté ni codé les EL dans la production individuelle qu'il a choisi de corriger oralement et en collectif malgré leur nombre un peu élevé par rapport aux erreurs de grammaire et de cohérence. Il s'est contenté de les corriger oralement sans recourir à une approche de correction explicite permettant aux élèves de traiter suffisamment leurs lacunes et erreurs les plus récurrentes et d'améliorer les aspects lexicaux de leurs écrits. Or, le fait que la richesse lexicale de cette production soit appréciée par l'enseignant grâce à l'abondance de collocations qu'elle intègre prouve que ces syntagmes collocationnels passent pour un critère incontournable de maîtrise lexicale et linguistique.

5.2 Perspectives

L'objectif à court terme de notre recherche est d'entamer l'exploration des stratégies et des outils de l'évaluation de la maîtrise lexicale utilisés au cycle secondaire tunisien et de comprendre la place qu'ils occupent à l'évaluation écrite dans le curriculum formel et les pratiques de classe. Notre objectif à long terme consiste à fournir des pistes et des repères aux enseignants et concepteurs des programmes afin qu'ils parviennent à considérer explicitement le lexique et la collocation dans le processus d'évaluation en se basant sur une critérisation, et en réduisant autant que possible leur part subjective et appréciative.

Les enseignants ont l'opportunité de s'inspirer des typologies descriptives et explicatives des EL issues des travaux en LEC et en analyse des EL et de collocation, en les adaptant aux réalités de leurs classes pour développer la maîtrise lexicale et langagière scripturale de leurs apprenants. Ils sont invités à tenir compte du vocabulaire dans la conception des grilles d'évaluation écrite et à y intégrer le critère de maîtrise lexicale en accordant au vocabulaire un coefficient aussi important que les autres critères déjà considérés tels l'adéquation avec la situation de communication et la cohérence discursive. Il serait mieux de repenser le critère de correction linguistique en le partageant à parts égales entre les deux volets fondamentaux de grammaire (syntaxe, orthographe grammaticale ou accord) et de lexique (étendue du vocabulaire, sens, orthographe lexicale, collocabilité, combinatoire grammaticale, registre, style, emprunts, etc.). En plus, les enseignants ont besoin d'être formés sur les différentes classes d'EL postulées par les recherches lexicologiques et didactiques récentes afin de parvenir à les distinguer des erreurs grammaticales proprement dites, tout en optant pour une conception large du lexique. Les critères de combinatoire lexicale collocationnelle et de combinatoire grammaticale doivent être également pris en compte dans la grille d'évaluation. Rappelons

que le nombre d'EL de combinatoire grammaticale couvrent le taux le plus élevé dans la production individuelle corrigée en classe (Voir. Tableau 14).

En réponse à l'absence de critères pour la maîtrise du lexique et de la combinatoire lexicale dans les grilles d'évaluation de l'écrit-production adoptées au lycée tunisien et compte tenu des difficultés liés à la classification et au codage des EL dans ces grilles, nous proposons une grille d'évaluation globale de l'écrit-production intégrant des critères généraux et spécifiant les différentes classes d'EL que nous avons déjà proposées dans notre grille descriptive d'EL (Ftita, 2021) que nous avons élaborée à la base des grilles élaborées par Anctil (2011, 2012, 2015).

5.3 Vers une grille d'évaluation de l'écrit intégrant des critères de compétence lexicale et collocationnelle

Cette grille couvre la plupart des catégories d'EL et d'infractions à la norme lexicale que pourrait commettre un apprenant à l'écrit et d'autres critères qui peuvent faire l'objet de l'appréciation de l'enseignant évaluateur :

Critères généraux avec score		Score global	Descripteurs de type d'erreur et/ou d'appréciation		Codes pour annotations		Score détaillé
Compréhension		/4 pts			Compréh		
Adéquation avec la situation de communication					Comm		
Type de discours		/4 pts			Disc		
Cohérence textuelle					Cohér		
Grammaire		/3 pts			Gram		
					FormAnal +-		
Correction linguistique /10 pts	Lexique	/7 pts	Etendue (variétés, précision)	Forme analytique	FormAnal +-	Etend	/1.5 pt
				Répétition	Repet +-		
				Mots génériques	Gener		
				Collocations	V+		
				Mots recherchés	V+		
				Emplois judicieux	V+		
				Réinvestissement	V+		
	Figures de style et jeux de mots	V+					
	Sens	Sens fictif	SensFic	SensLex	/1.5 pt		
		Sens proche	SensPro				
Typage sémantique		TypSem					
Pleonasme		Pleon					
Forme (orthographe lexicale)	Interférence sémantique	InterfSem	OrthLex	/1 pt			
	Barbarisme	Barb					
	Flexion	Flex					
Combinatoire grammaticale	Lexie fictive	Fict	CombGram	/1 pt			
	Interférence formelle	InterfForm					
	Régime	Regi					
	Genre	Genre					
	Auxiliaire	Auxil					
Combinatoire lexicale (collocation)	Classe	Clas	CombLex	/1.5 pt			
	Interférence de combinatoire grammaticale	InterfGram					
Combinatoire pragmatique	Collocatif	Coll	CombLex	/1.5 pt			
	Interférence collocationnelle	InterfColl					
Combinatoire pragmatique	Régistre	Regist	CombPrag	/0.5 pt			
	Dialecte	Dialec					
Présentation matérielle		/2 pts			Conn		
					Présent		

Table 16. Exemple de grille d'évaluation de l'écrit avec descripteurs, codes et barème de notation détaillés pour le volet lexical

Compte tenu que nous nous intéressons uniquement à l'évaluation de la compétence lexicale, nous n'avons spécifié que les critères relatifs au volet lexical et nous nous sommes pliée pour les autres rubriques aux mêmes critères généraux introduits dans les programmes officiels et dans les grilles habituelles adoptées par les enseignants du secondaire. Or, nous avons apporté à ceux-ci les adaptations suivantes :

- Cette grille ne concerne pas uniquement le type textuel argumentatif, mais tous les types de textes. C'est pourquoi nous avons ajouté au critère de *cohérence textuelle* le critère général de *Type de discours* pour remplacer celui spécifique au texte argumentatif introduit pour les programmes de la 4^e Sciences sous le label *Pertinence des arguments et des exemples*, et pour renvoyer ainsi à toutes les typologies discursives.
- Nous avons remplacé les deux derniers critères de *Fiabilité des informations* et de *Fidélité au support* par le critère de *Compréhension* que nous avons intégré à la rubrique *Adéquation avec la situation de communication*, vu le lien logique qui les unie.
- Nous avons rajouté à la fin de cette grille le critère de *volume du texte* qui a été destiné selon les programmes officiels uniquement à la classe de 3^e année Sciences, et ce compte tenu de l'intérêt de cette dimension dans l'évaluation écrite à tous les niveaux d'enseignement secondaire.
- Nous avons accordé au critère de maîtrise lexicale un score important (7 pts) par rapport au critère grammatical (3 pts) du fait que de nombreuses recherches plaident pour le primat du lexique sur la grammaire (Mel'cuk et al. 1995, Polguère, 2016) et que les erreurs les plus graves et de nombre plus élevé observées dans les écrits des apprenants selon plusieurs travaux sont des EL (c'est le même constat pour la production individuelle corrigée par l'enseignant qui renferme 19 EL).
- Nous avons mis des «V+» à la place des codes pour des descripteurs qui représentent des indicateurs de maîtrise lexicale par Anctil (2015) et «+ -» pour les critères *Forme analytique* et *Répétition* du fait qu'ils sont enclins à être appréciés ou décriés par l'enseignant et que chez certains chercheurs ils passent pour des indicateurs de maîtrise lexicale ou des *stratégies de communication*, alors que pour d'autres, ils sont des signes de déficit lexical.
- L'autre caractéristique de cette grille est qu'elle intègre le critère d'*interférence* dans la majorité des classes d'EL (sens, forme, combinatoire) et qu'elle l'introduit en tant que classe et non en tant que source. Cela est dû au fait que ce type d'erreurs est de présence prépondérante dans les écrits des apprenants tunisiens et que les enseignants évaluateurs les annotent souvent dans les copies des apprenants avec l'item *arabisme* (ou *anglicisme*) lors de l'évaluation afin que ces derniers en prennent conscience et les évitent de leur mieux.

Conclusion

Malgré la pertinence et la richesse des réponses apportées à la problématique de notre enquête, l'une des limites de la présente étude est qu'elle a décrit uniquement une seule pratique d'évaluation sommative de l'écrit-production qui, vu son aspect ponctuel, sélectif et normatif, voire soustractif, s'avère peu suffisante pour cerner la vaste problématique de l'évaluation de la maîtrise lexicale ou ce « point aveugle des outils d'évaluation » (Boch, 2020), et pour révéler le niveau de maîtrise lexicale réel des apprenants. Or, ce niveau se construit et se révèle mieux lors de l'évaluation formative mise en oeuvre par les enseignants dans leur pratique quotidienne pour réguler dans l'immédiateté leurs enseignements et les adapter aux besoins et blocages lexicaux constatés chez leurs

apprenants au cours de leur apprentissage. C'est au niveau de cette pratique d'évaluation de la maîtrise lexicale en tant que processus et non en tant que produit qu'il faut creuser davantage afin de pouvoir mesurer, d'une part, la place qu'accordent les enseignants aux acquisitions lexicales lors des différentes activités, et de mieux cerner, d'autre part, les origines réelles des problèmes lexicaux pour pouvoir les résorber.

Références bibliographiques

- Anctil, D., 2012, « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques », *Pratiques*, p.155-156, mis en ligne le 18 décembre 2017.
- Anctil, D., 2011, *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Thèse : Département de didactique. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Anctil, D., 2015, « L'évaluation du vocabulaire en production écrite : quels critères ? » *Québec français*, (175), p.25-27.
- Anctil, D., 2014, « Quelques observations sur les erreurs lexicales d'élèves en production écrite ». *Québec français*, (171), p.85-87.
- Anctil, D., 2017, « L'enseignement du vocabulaire au 1er cycle du primaire ». *Formation et profession*, 25(3), p.109-112.
- Anctil, D., Sauvageau, C., 2020. « Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? », *Repères*, 61 | 2020, Online since 20 October 2020.
- Boch, F., 2020, « Évaluer la compétence lexicale d'adultes francophones : selon quels critères ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 14-2 | 2020, mis en ligne le 04 janvier 2022.
- Boch F., Sorba, J., Bessoneau, P., 2019, « Quelle conscience de mes compétences à l'écrit ? Étude du "degré de lucidité" chez les étudiants ». In Niwese, M., Lafont Terranova, J., Jaubert, M. (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement postobligatoire. Enjeux, modèles et pratiques innovantes* (p. 79-95). Presses universitaires du Septentrion.
- Bikulciene, R., 2007, *Cours de didactique du français langue étrangère*. VšĮ Šiaulių universitetoleidykla.
- Binon, J., Verlinde, S., 2004, « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde ». *Romanesque*, 29 (2), p.16-24.
- Calaque, E., David, J., 2004, *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. De Boeck Supérieur.
- Cavalla, C., 2009, « La phraséologie en classe de FLE ». *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes* (APLV).
- Cavalla, C., 2018, « Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE ». *Lettre de l'AIRDF*, 64, 43-48 ?
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer* Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.
- Corder, S. P., 1974, « Error analysis ». Allen, J., Corder, S. P. (dir.). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (Vol. 3). London: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- David, J., 1994, « La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique ». David, J, André Séguay, A. (dir.). *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°10, 1994. Écrire, réécrire. p. 3-12. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1994.2122>
- Denance, M., 1999, « L'évaluation des fautes de vocabulaire à l'évaluation de l'épreuve uniforme ». *Correspondance* (périodique en ligne), vol. 4, n°4.
- Dreyfus, M., 2004, « Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire ». Communication présentée au 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004.
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Fabre, Cl., 1992, « Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire », *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fasc. 9, CNRS "LEAPLE" - Paris V.

- Fayol, M., 1992, « L'écrit : perspectives cognitives », in Bentolila, A. (dir.) *Actes III des Entretiens Nathan*, de novembre 1991, Paris, Nathan.
- Ftita, A., 2021b, « Une approche collocationnelle mixte pour développer les compétences scripturales des lycéens tunisiens ». 2021. HAL archives ouvertes.
- Ftita, A., 2019, « Améliorer la lutte contre l'échec en FLE/FLS pris pour facteur aggravant le décrochage scolaire en Tunisie. L'exploitation des erreurs lexicales intra-linguales et interlinguales ». Bernard, P-Y. (dir). *Actes du colloque international territoires et décrochages scolaires*. TEDS, Nantes, France : CREN.
- Garcia-Debanc, C., 1986, « Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49. Metz, CRESEF.
- Gass, S. M., Selinker, L., 2001, *Second language acquisition: An introductory course* (2e éd.). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gonzalez, Rey, M^a I., 2010, « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement », *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO.
- Gonzalez, Rey, M^a I., 2014, « Outils et méthode d'apprentissage en phraséo-didactique », *EME*, p.151-169.
- Granger, S., Monfort, G., 1994, « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques ». *AILE*, 03, p.55-75.
- Grossmann, F., 2011, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, 149-150 | 2011, mis en ligne le 17 juin 2014.
- Grossmann, F., Paveau, M-A., Petit, G., (dir.). 2005, *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG.
- Haboul, D., 2013, « Réflexion sur la notion d'erreur lexicale. Vers une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE. *Didactiques*. N° 3, p.125-140.
- Hamel, M.-J., Milićević, J., 2007, « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage », *Revue de l'ACLA*, vol. 10, no 1.
- Hamel, M.-J., Milićević, J., 2013, *Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage*. Dalhousie University.
- James, C., 1998, *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman.
- Johansson, S., 1978, *Studies of error gravity : native reactions to errors produced by Swedish learners of English*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jaffré, J-P., 2005, « L'orthographe du français, une exception ? », *Le français aujourd'hui*, vol. 148, no. 1, pp. 23-31.
- Journal Officiel de la République Tunisienne, 2008, *Loi n° 2008-9 du 11 février 2008*, modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire.
- Lamy, A., 1976, « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 2, 118-127.
- Luste-Chaa, O., 2010, « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », *Pratiques*, 145-146 | Online since 15 June 2010.
- Marquilló Larruy, M., 2003, *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Mel'čuk, I., 1997, « Vers une linguistique sens-texte » : leçon inaugurale faite le vendredi 10 janvier 1997, Paris, Collège de France, Chaire Internationale.
- Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A., 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Mel'čuk, I., 1993, *Cours de morphologie générale*, vol. 1 : Introduction + Le mot. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal — Paris : CNRS Éditions.
- Milićević, J., Hamel, M.-J., 2007, « Un dictionnaire de reformulation pour apprenants du français langue seconde ». *Revue de l'Université de Moncton*, Numéro hors série « Actes des colloques annuels de l'APLA, 2005 (Moncton) », p.145-167.
- Ministère de l'Éducation, 2008, *Programmes de français. Enseignement secondaire*. Direction Générale du Cycle Préparatoire & de l'Enseignement Secondaire. République Tunisienne.

Ministère de L'Éducation, 2008, *Au gré des textes*, 4^e année de l'Enseignement Secondaire, Sciences, Français, CNP. République Tunisienne.

Ministère de l'Éducation, 1998, *Instructions méthodologiques relatives à l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire*, direction des Programmes

Natach, N., 2016, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Armand Colin.

Politzer, R., L., 1978, « Errors of English Speakers of German as Perceived and Evaluated by German Natives ». *Modern Language Journal*, vol. 62, no 5-6, p.253- 261.

Renouf, A., Sinclair, J., 1991, « Collocational frameworks in English ». K. Aijmer, B., Altenberg (dir.), *English Corpus Linguistics. Studies in honour of Jan Svartvik*. London : Longman, p.128-144.

Smith, J. A., 2004, "Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 1, p.39-54.

Stirman-Langlois, M., 1995, « Discours écrit des apprenants et pédagogie de la faute. Le français dans le monde : recherches et applications » (numéro spécial), La didactique au quotidien : Actes du colloque de Toulon organisé par l'ANEFLE. Campus international, *Le français dans le monde*, vol. Juillet 1995, p.49-56.

Thibaut, J-P., Johanne Grégoire, J., Lion, P., 2001, « Sur les difficultés de l'évaluation du lexique : une perspective développementale », *GLOSSA*, 76.

Tremblay, O., Polguère, A., 2014, « Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique ». F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, G. Gerstenberg, J. Meinschaefter et S. Prévost. (dir.) *4e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2014)*, Berlin, Allemagne. EDP Sciences, p.1173-1188.

Tremblay, O., Drouin, P., Saidane, R., 2023, « Constitution d'un corpus de manuels scolaires en usage à l'école primaire pour l'élaboration d'une liste de vocabulaire transdisciplinaire », *Corpus*, 24 | 2023, Online since 15 January 2023.

Tremblay, O., Saidane, R., Drouin, P., 2018, « Exploration verticale du vocabulaire transdisciplinaire : étude de manuels scolaires du deuxième cycle du primaire », in Tutin, A., Jacques, M.-P. (dir.) *D'une discipline à l'autre : lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. ISTE Publications, p.163-190.

Vancomelbeke, P., 2004, *Enseigner le vocabulaire*. Paris : Nathan.

Wray, A., Perkins, M. R., 2000, "The functions of formulaic language: An integrated model". *Language & Communication*, 20(1), p.1-28.

Annexe 1

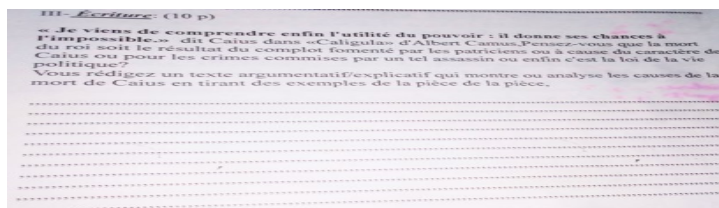
Étape	Particularités (P)	Activités (A)	Particularités (P)	Activités (A)
1 Transcription du sujet	1. « On va passer maintenant à la correction de l'écrit. Je vais écrire au TD le sujet. Écrivez au fur et à mesure que vous le voyez » 2. « Oui »	1. « Je vais passer maintenant à la correction de l'écrit. Je vais écrire au TD le sujet. Écrivez au fur et à mesure que vous le voyez »	1. « AB » 2. « B »	1. Les élèves se mettent à écrire et à dicter. Le silence s'installe peu à peu.
2 Lecture du sujet et repérage des mots clés	3. « Quelqu'un peut lire à voix haute ? » 4. « Alors y'a marqué tout le sujet. Les autres passent vos autres et remarquez les mots-clés » 5. « On va passer maintenant à l'élaboration du plan. Qui veut que vous avec un résumé de la création de Côme ? » 6. « Quelqu'un peut lire à voix haute le sujet et les autres remarquent les mots-clés ? » 7. « Alors y'a marqué tout le sujet. Les autres passent vos autres et remarquez les mots-clés » 8. « Oui, c'est bien. Écrivez »	2. Si s'adresse aux élèves en remarquant les mots et en disant les remarques 3. Si reformule la question 4. Si écrit au même temps au TD les mots clés que par les élèves	3. « M M T T P A S » 4. « M M T T P A S » 5. « M M T T P A S » 6. « M M T T P A S » 7. « M M T T P A S » 8. « M M T T P A S » 9. « M M T T P A S »	2. « à l'élaboration continue à écrire » 3. « Les autres qui lisent le sujet et les autres élèves à écrire. Les autres élèves » 4. « Les autres qui lisent le sujet et les autres élèves à écrire. Les autres élèves »
3 Élaboration collective d'un plan synthétique	9. « Bien. Quelqu'un qui veut avec un résumé de la création de Côme ? » 10. « Ça qui s'appelle "qu'est-ce que vous vous demandez de faire ? » 11. « Pourquoi on ne fait le résumé de l'histoire ? De quoi s'agit-il ? » 12. « Bien. Comme nous l'avons vu en classe, Côme est un roi romain et écrivain. Il a écrit une page pour les élèves en leur montrant [...] » 13. « Vous y êtes ? » 14. « Bien. Maintenant par l'introduction, quel idée les associations ? »	5. Si dialogue de groupe 6. Si dialogue de groupe 7. Si dialogue de groupe 8. Si dialogue de groupe 9. Si dialogue de groupe 10. Si dialogue de groupe 11. Si dialogue de groupe 12. Si dialogue de groupe 13. Si dialogue de groupe 14. Si dialogue de groupe	10. « M M T T P A S » 11. « M M T T P A S » 12. « M M T T P A S » 13. « M M T T P A S » 14. « M M T T P A S »	5. « Les autres qui lisent le sujet et les autres élèves à écrire. Les autres élèves »

	15. « Oui, si vous voulez. Ça a une autre proposition ? »	9. Il écrit cette idée dans la colonne réservée à l'introduction	11. L'E 2 : « on peut dire une idée générale sur la fin tragique de Caius, de son assassinat par les patriciens avant d'en expliquer les causes après »	7. Les mêmes élèves participent. Les autres élèves continuent de suivre sans broncher
	16. « Très bien, c'est une très bonne idée ! On peut parler de la mort de Caius, de son caractère tyrannique et son narcissisme et laisser les causes de son assassinat au développement. Vous êtes d'accord ? »	10. Il écrit aussi la proposition de l'E 2 et la sienne au tableau	12. « oui monsieur ! »	
	17. « Pouvez-vous me citer les causes de la mort de Caius en vous appuyant sur des exemples précis ? »	11. Il écrit au fur et à mesure dans la colonne réservée au développement les adjectifs relatifs au caractère de Caius et à la vie politique avec les exemples cités par les élèves	13. L'E 5 : « parce qu'il est méchant et dictateur (ex. Il a tué les parents et les enfants des patriciens) »	
	18. « C'est-à-dire qu'il s'agit des causes liées au caractère de Caius, le qualifiez-vous aussi ? » 19. « Bien » 20. « Bien » 21. « Très bien »		14. L'E 2 : « Il est dictateur » 15. L'E : « Il est egoïste » 16. L'E 3 : « Il est despote et autoritaire » 17. L'E 7 : « Il est narcissique »	
	22. « Il est narcissique, bien ! Il veut venger la mort de Déjoula, donc il est... » 23. « Bien, il est arrogant » 24. « Donnez-moi des exemples qui illustrent ce caractère »		18. L'E 7 : « Il est vengeur » 19. L'E 6 : « Il a tué sa bien-aimée »	

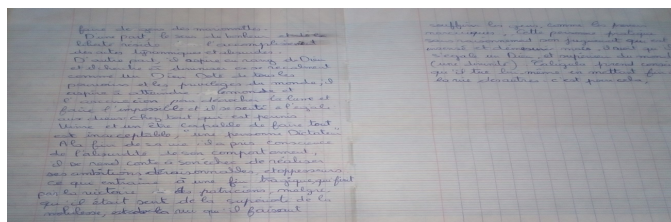
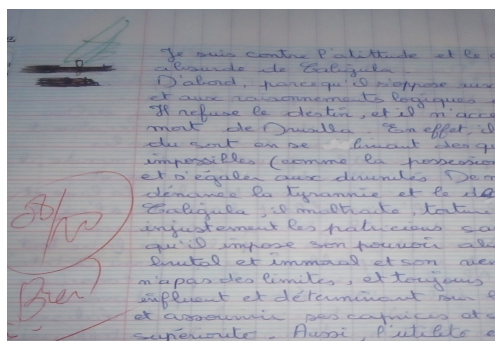
	30. « Très bien ! On peut aussi conclure l'essai en parlant des limites de la liberté et de sa conception rationnelle. Ok ? » 31. « Bien ! »			25. « Oui »	
4. Rédaction de l'introduction par les élèves	32. Vous allez maintenant rédiger en individuel une introduction de 2 phrases en suivant ce plan. Vous disposez de 5 mn. Allez-y ! »	14. Il parle en tête à tête avec deux élèves pour les aider à corriger leurs erreurs		26. « D'accord »	8. Un léger bruit se déclenche et le silence s'établit peu à peu. Ces deux élèves interagissent avec lui
5. Correction orale et collective des introductions individuelles	33. « On corrige. Un élève lit son introduction ! Écoutez votre camarade » 34. « Bien. Un autre » 35. « Bien. Vous »	15. Il implique les élèves à repérer et à corriger les fautes		27. L'E 1 : « ... » 28. L'E 3 : « ... » 29. L'E 6 : « ... »	9. Certains élèves chuchotent un peu pendant la lecture des introductions
6. Engagement des élèves à poursuivre la rédaction du plan chez eux	36. « Bien ! Vous êtes tenus de poursuivre chez vous la rédaction du développement et de la conclusion du plan, d'accord ? »			30. « D'accord monsieur »	10. Un bruit léger se déclenche juste après
7. Correction orale et collective d'une production individuelle	37. « Pour le reste du temps, on va corriger l'essai de votre collègue Ramon. Son essai est le meilleur » 38. « Je lis la copie et vous repérez les fautes, puis vous les corrigez, d'accord ? » 39. « ... » 40. « Est-ce qu'on dit... ? » 41. « Est-ce que ça marche ? » 42. « Y a-t-il des fautes ici ? » 43. « Qui corrige la phrase ? » 44. « ... »	16. Il récupère la copie 17. Il arrête la lecture afin de faire signe aux élèves qu'il existe une faute 18. Il ne les invite pas à indiquer le type d'erreurs qu'il les amène à corriger		31. « Ah ! » 32. « D'accord » 33. « Non ! » 34. « Oui » 35. « Non...oui... » 36. « ... »	11. Un bruit se déclenche 12. Ils disent « non » automatiquement suite à cette question sans arriver pourtant à corriger toutes les fautes
8. Appréciation et remise des copies	45. « Qu'est-ce que vous pensez du travail de votre camarade ? » 46. « Est-ce que vous l'avez apprécié ? C'est un bon essai, bravo Rimes ! » 47. « Je vous donne les copies, maintenant. Essayez de prendre en considération toutes mes remarques » 48. « Très bien », « bien », « pas mal », « passable », « tu peux mieux faire », « texte trop long », « attention aux fautes d'orthographe », « trop de fautes », « trop confus », « incompréhensible », « mal... »	19. Il montre les facettes de la copie à toute la classe 20. Il distribue les copies et dit les notes selon un ordre décroissant (de 1 à 4) et en lisant les remarques qu'il a inscrites sur les copies		37. « Excellent, brillant ! » 38. « Oui, monsieur » 39. « Ah ! »	13. Un bruit se déclenche et la classe devient de plus en plus agitée

Table 9. Transcriptions des interactions lors de la séance de correction de l'épreuve d'évaluation écrite

Annexe 2



Annexe 3



Amel FTITA. Docteure en didactique du français et enseignante-chercheuse à l'Université de Gafsa. Membre de l'ECOTIDI (Éducation, Cognition, Tice et Didactiques) de l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de l'Université Virtuelle de Tunis. Ses travaux portent sur la didactique du lexique et la phraséo-didactique (Ftita, 2019, 2021, 2022, 2023), la littéracie universitaire. (à paraître). Présidente de l'AIRDL-Tunisie (Association Internationale pour la Recherche en Didactique des Langues de la Tunisie) dont elle est présidente de la journée (Ftita et al., 2023) et du colloque international « L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français : quels résultats de recherche ? », Tozeur, avril 2023.

LA CULTURE DU BROUILLON DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES¹

Résumé : Notre recherche a pour vocation d'étudier les intentions dans lesquelles on pourrait intégrer la culture du brouillon dans le chemin de l'apprentissage de la production d'écrits. Elle s'est effectuée en contexte plurilingue algérien avec des élèves de 4^èAM, en vue de les aider dans l'accès à l'écrit en langue étrangère. Elle adopte une méthodologie empirique qualitative et ouvre des perspectives sociodidactiques qui mettent le focus sur les qualités de l'élève (ce qu'il sait faire) plus que ses difficultés (ce qu'il ne sait pas faire) et sur le profit issu des interactions dans la classe.

Mots clés : brouillon, dialogue, liberté, écriture, sociodidactique

THE DRAFT CULTURE IN WRITTEN PRODUCTIONS

Abstract: Our research aims to study the intentions in which the draft culture could be integrated into the learning path of writing production. It was carried out in a plurilingual Algerian context with pupils of 4th MS, with a view to helping them with access to writing in a foreign language. It adopts a qualitative empirical methodology and opens up socio-didactic perspectives that focus on the qualities of the student (what he knows how to do) more than his difficulties (what he does not know how to do) and on the profit resulting from interactions in the classroom.

Keywords: draft, dialogue, freedom, writing, sociodidactics

1. Introduction

Apprendre à écrire s'avère plus qu'une nécessité pour réussir sur le plan scolaire autant que social. Mais écrire est difficile et pose problème aux élèves, cela ne va pas de soi. Plusieurs étapes sont nécessaires avant d'arriver à une certaine maîtrise de cette activité. En ce sens, nous proposons l'utilisation du brouillon, trop peu utilisé et exploité en contexte algérien, d'après nos premiers constats d'enseignant, comme une voie possible pour apprendre à écrire en langue étrangère.

En effet, se contenter des seules capacités personnelles ou linguistiques présentes chez un individu, pour réaliser une tâche en général, et celle de l'écriture en particulier, s'avère insuffisant dans la mesure où écrire nécessite également de prendre en compte les connaissances distribuées dans le monde social, et plus précisément, dans les outils sociaux Lev Vygotski corrobore cette idée : « comprendre le fonctionnement mental des individus, ce n'est pas seulement vouloir pénétrer leur intériorité, leurs cerveaux et voir comment « ça fonctionne », c'est aussi prendre en compte les instruments sociaux qui sont à leur

¹ Tahar Kasmî, Université de Tiaret, Laboratoire de recherche : Langues, imaginaires et création littéraire, tahar.kasmi@univ-tiaret.dz

Received: August 7, 2023 | Revised: November 6, 2023 | Accepted: December 13, 2023 | Published: December 20, 2023

disposition et grâce auxquels ils peuvent développer leurs capacités internes » (*in* Alcorta, 2001 : 96). À ce stade, le passage par l'étape du brouillon paraît nécessaire afin d'aider les élèves à améliorer leurs écrits. Pour ce faire, nous sommes parti de la question suivante : dans quelle mesure peut-on parler d'impact de l'utilisation du brouillon sur le développement des capacités d'écrit en langue étrangère ? Et nous formulons l'hypothèse : le brouillon pourrait constituer un objet didactique qui aide à la construction et la gestion du texte en langue étrangère, et ce, 1- par le processus dialogique qu'il met en œuvre. 2- par les paramètres d'inhibition qu'il permet de lever.

Du point de vue méthodologique, nous avons mené une expérimentation, auprès d'élèves de 4^èAM âgé-e-s entre 14 et 17 ans issu-e-s du contexte algérien, comprenant 3 étapes pour démontrer que le passage par le brouillon constitue une piste prometteuse à prendre en compte dans le chemin d'apprentissage de l'écrit en langue étrangère.

Notre texte prendra l'itinéraire suivant : nous présenterons d'abord le contexte et la politique éducative de l'enseignement /apprentissage de l'écrit en Algérie, afin de valider la pertinence de notre étude. Nous éclairerons ensuite le concept du brouillon, puis nous présenterons l'utilité de cet outil et expliciterons le concept du saisissement de l'écriture avant de présenter enfin les principaux résultats de notre enquête, pour vérifier si l'utilisation du brouillon peut constituer une voie didactique pour aider les élèves algériens à avancer dans leur projet d'écriture.

2. Contexte et politique éducative de l'enseignement /apprentissage de l'écrit en Algérie

Notre recherche se situe dans la wilaya de Tissemsilt située à l'Ouest de l'Algérie dans la région des hauts- plateaux. Elle reste une wilaya algérienne excentrée (et la plupart de ses régions constituent des zones où les habitants ne disposent pas toujours des commodités de la modernité). La situation sociolinguistique de cette ville, à l'image de toute l'Algérie, se caractérise par la présence de plusieurs langues qui se côtoient, et la différence réside dans la proportion d'usage entre ces langues. L'arabe algérien est la plus utilisée : C'est la langue véhiculaire et vernaculaire de la plupart des habitants car c'est la langue de la communication tant dans la vie quotidienne que dans la vie professionnelle. Le kabyle est la variété du tamazigh présente dans cette région avec une très faible utilisation : elle est langue vernaculaire unique de certaines familles venues de la région kabyle. L'arabe standard n'est ni langue véhiculaire ni vernaculaire : il demeure présent seulement dans l'espace formel (mosquée, école, administration, université, etc.). Le français quant à lui occupe le statut de langue étrangère. En dépit de son usage officiel (administrations et institutions), il est très peu entendu ou parlé dans la société, même si on peut le lire sur des affiches et des enseignes de magasins. S'ajoute à cela la langue anglaise utilisée seulement à l'école ou pour écouter de la musique, regarder des films ou faire des jeux vidéo.

Pour ce que nous connaissons de la région de Tissemsilt, l'écrit (réception /production) est peu utilisé dans la vie quotidienne : c'est l'image de la culture algérienne, reconnue comme une culture de l'oralité. Si nous mettons de côté l'école coranique où les enfants apprennent le Coran en le récitant, l'école où on lit et écrit et les autres institutions officielles où on a besoin de l'écrit par exigence plus que par plaisir, les formes de l'écrit restent très minoritaires aussi bien dans les familles où on lit peu, et où on communique peu par

écrit...que dans la rue où l'écrit n'est présent que sous la forme de formules courtes que l'on trouve dans des affiches, des publicités où des enseignes de magasins.

Outre ce rapport faible à l'écrit, se répandent à l'école des habitudes culturelles en liaison en partie avec l'école coranique. Ainsi, on y trouve des élèves qui recourent au « parcoeurisme » pour s'approprier le savoir. Ils entretiennent avec les enseignants une relation marquée par le respect qui engage une distance entre les deux acteurs et alimente une culture de silence et de résistance envers le dialogue et la négociation des savoirs comme le confirme Mohamed Nar dans sa thèse: « dans les normes de la situation de classe en Algérie, il existe un peu d'interactions entre apprenants et l'enseignant figure comme le seul détenteur du savoir et de la parole » (2018 : 19-20). Cela fait que l'oral interactif existe peu en classe alors que « Ce sont essentiellement les interactions qui vont permettre au groupe ou à l'équipe (et donc à chacun de nous !) d'être ainsi performant ». (De Vecchi, 2014 : 225). S'ajoute à ces éléments une culture de l'élite où les enseignants ont tendance à se focaliser dans leur action éducative sur « les meilleurs » qui obtiennent toujours de bonnes notes, voire de belles récompenses, au détriment des élèves en difficultés qui ont le plus besoin d'être aidé-e-s pour briller et réussir aussi bien sur le plan scolaire que social.

« Écrire en français est difficile », tel est le constat généralement incrusté chez les élèves algériens, tous cycles confondus (primaire, collège, lycée et même université). *De facto*, un certain désintérêt touche la production écrite. Nous présenterons dans ce qui suit quelques éléments qui permettent d'éclairer cette situation.

La diversité linguistique qui caractérise l'Algérie et ses différentes wilayas a souvent un impact sur les expériences scolaires des élèves à l'oral comme à l'écrit, alors qu'elle reste ignorée par les concepteurs des programmes et des manuels scolaires : « Ce sont les modalités de gestion de ce plurilinguisme algérien qui ne sont pas prises en compte par les concepteurs des nouveaux manuels » (Benhouhou, 2008 :26)

Par ailleurs, la lecture des instructions officielles des programmes de 2015 montre que l'écrit occupe une place centrale au sein de l'enseignement apprentissage du français au collège, comme le précise le Projet de Programme de français du cycle moyen :

« Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication. » (2015 : 11).

Toutefois, il y a un fossé entre le dire officiel et ce qu'on voit dans les classes et les élèves peinent à maîtriser les niveaux demandés. En particulier, des pratiques didactiques tels que le recours à l'usage du brouillon, la rature et la réécriture, basés sur le droit à l'erreur et le temps de sa rectification ne sont pas utilisés dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en Algérie. Il nous semble que se passer de ces pratiques est dû à plusieurs obstacles que nous répertorions ci-dessous :

D'une part, l'école en général manifeste un intérêt majeur à l'endroit du texte fini au détriment du processus de son élaboration comme le confirme Sylvie Plane :

« Un contexte scolaire global dans lequel, de façon générale, on accorde plus de prix aux résultats qu'à l'élaboration, ce qui fait que les étapes intermédiaires que constituent le brouillonnage, la rature ou les réécritures sont dévalorisées au profit du produit fini qu'est le texte achevé. » (1996 : 66).

D'autre part, les pratiques enseignantes témoignent d'une place insuffisante pour les dispositifs didactiques qui permettraient à l'élève de construire progressivement une compétence scripturale : « certaines pratiques d'enseignement (qui) ne mettent pas en place les conditions nécessaires pour que les enfants apprennent à revenir sur leurs textes ». (*ibid.*). Cela nourrit la nécessité de revoir la formation des enseignants.

Enfin, Reproduisant les attitudes des adultes, les représentations généralement défavorables ou inexactes qu'ont les élèves, quant aux processus rédactionnels et au travail d'écriture, peuvent également constituer un obstacle pour la mise en œuvre des pratiques didactiques suscitées :

« Les enfants sont soucieux de parvenir directement à un travail propre définitif, valorisé par sa place dans le cahier du jour ou par la note qui le sanctionne, et considèrent le brouillonnage et la rature comme des détours quelque peu honteux dus à leur inexpérience. » (*ibid.*).

On n'a enseigné ni aux élèves ni aux enseignants qu' « écrire c'est réécrire » que ce soit en langue maternelle ou étrangère, comme l'avait déjà souligné le groupe EVA créé en France par Hélène Romian, au début de l'INRP (1991). Pour cette raison, nous avons opté pour cette étude sur le brouillon, pour suggérer son utilité et son importance dans l'apprentissage de l'écrit.

3. Les fondements conceptuels

3.1. Le brouillon

D'un point de vue étymologique, le brouillon provient du verbe (brouiller) et signifie : « qui brouille les choses, qui crée le désordre ; qui manque de clarté dans les idées » (Dictionnaire *Larousse*). Il est traduit en anglais par le terme anglo-saxon « rough copy » ou « rough draft » qui renvoie à l'incomplétude, l'approximation, l'incertitude... À l'origine (1549), il est employé pour désigner une personne qui « met le trouble dans les affaires » (Kadi, 2008 : 126) avant de le voir en 1551 prendre le sens que l'on connaît actuellement, celui du premier travail destiné à être complété et recopié sur le « propre ». (*ibid.*)

Il a été l'objet d'étude de plusieurs chercheurs-e-s en didactique de l'écrit, dont on peut rattacher les recherches aux travaux de Lev Vygostki qui affirme que le monde social peut pourvoir l'individu des outils et des instruments susceptibles de l'aider à construire ses connaissances et développer ses capacités. On en tire la définition du brouillon en tant qu' « instrument psychologique qui permet de repenser les problèmes de développement du langage écrit ». (Alcorta, 2001 : 97).

Par ailleurs, Martina Alcorta qui puise ses réflexions dans la perspective vygotskienne, montre que le brouillon « n'est pas une simple projection graphique du déjà là, mais qu'il participe à la construction de l'activité textuelle ». (*in* Barré De-Miniac, 2015 : 39).

Christine Barré De-Miniac, quant à elle, définit le brouillon comme : « une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit, qu'il s'agisse d'un brouillon réel ou d'un brouillon mental (assimilé à une forme de langage intérieur ». (*id.* : 48).

L'intérêt majeur que porte ces dernières années la recherche en didactique au brouillon nous pousse à vérifier son utilité dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit. Ainsi nous présenterons ci-dessous quelques points qui encouragent son usage.

3.2. Le brouillon, quelle utilité ?

Dans le but de faire progresser les écrits des apprenants, nous nous sommes écartés du focus sur la seule « copie au propre » habituelle de notre culture scolaire algérienne pour nous focaliser sur les étapes qui peuvent y mener. Nous postulons entre autres que le brouillon peut constituer un lieu préparatoire susceptible de favoriser le dialogue et les échanges, de soi avec soi, avec le professeur, avec les camarades, etc. Il est alors un espace libre où la règle n'a pas la place primordiale comme le soutient la chercheuse Claudine Fabre-Cols : « il ne m'a jamais semblé juste de considérer les brouillons du primaire comme le lieu où domineraient les modifications et apprentissages formels ». (Fabre-cols, 2004 : 20).

Cet outil est plutôt pour elle un indice de « témoignage des processus d'écriture, un souci des textes concrets ». (*ibid.*). Ce regard neuf vers le brouillon permet de minorer la conception normative des écrits qui a longtemps dominé à l'école pour laisser place au tâtonnement, à l'erreur, à la réflexion. Claudine Fabre-Cols confirme :

« Se rendre attentif aux processus d'écriture devrait permettre, à l'enseignant comme à l'élève, de ne pas focaliser la réception sur les « fautes », mais plutôt sur la recherche dont les modifications constituent l'indice, et d'apprécier, entre autres, les problèmes aperçus et peut-être résolus, les démarches individuelles. Pour l'élève, cela signifierait qu'il s'estime autorisé aux essais et erreurs. Pour l'enseignant, cela signifierait qu'à côté de son rôle normatif indispensable, il adopte une attitude d'observation et d'interprétation. » (*ibid.*).

De ce point de vue, il n'existe pas de texte final en terme scolaire, du fait que tout écrit est modifiable dans le temps, et donc sans cesse est susceptible d'évoluer. Le brouillon est une pratique qui tolère les écarts linguistiques et met de ce fait entre parenthèses l'évaluation. Il favorise le retour aux langues d'origine des élèves si cela peut faciliter une tâche et un apprentissage. Inviter et inciter les élèves à adopter ce genre de pratique devient alors essentiel :

« Si l'on sensibilise les étudiants au fait que le perfectionnement linguistique est un élargissement de leurs connaissances et non un rejet de leur langue quotidienne, ils seront plus disposés à travailler à son amélioration et à accéder à la norme qui est essentielle à leur réussite académique et sociale. » (Attika-Yasmine Abbes-Kara, 2010 : 84).

Les qualités du brouillon présentées ci-dessus permettent d'ébranler la croyance naïve d'une écriture propre et parfaite selon une image souvent imposée par l'école. De ce fait, le recours à son usage pourrait aider à dépasser l'insécurité scripturale chez les élèves et renforcer leurs chances de s'approprier cette modalité langagière, sans crainte d'être évalués négativement.

3.3. Saisissement de l'écriture

L'activité scripturale provoque la crainte et l'insécurité tant pour le scripteur malhabile que pour le scripteur habile, du fait que tous les deux savent que la partie n'est jamais gagnée d'avance : leur production va être soumise à critique et évaluation. Et cela est renforcé en langue étrangère. En ce sens, Michel Dabène avance le concept d' « insécurité scripturale », qui serait nourrie par le poids de la norme liée à des conditions scolaires et sociales d'une part : « dans l'ordre du scriptural se superposent, en effet, des normes de type fonctionnel et des surnormes de type social ». (*in* Barré De-Miniac, 2015 : 81), et d'autre part par les

représentations défavorables que peut véhiculer le scripteur dans l'exercice de cette activité si particulière.

L'insécurité scripturale permet de rendre compte des difficultés que doit franchir le scripteur dans son cheminement vers l'appropriation du code langagier de l'écrit. Carmen Strauss-Raffy nomme ce passage épineux vers l'entreprise scripturale « le saisissement de l'écriture ». Pour elle :

« Cette épreuve représente une confrontation avec la part cachée la plus intime de soi. Elle ne peut s'effectuer que dans la solitude et le silence intérieur, en un cheminement qui demande du temps et de la maturation. » (*in* Philippe Crognier, 2009 : 105).

Son éclairage met en avant le caractère incertain de la phase de saisissement de l'écriture, et rend lisible et visible la difficulté de se l'approprier. Pénétrer dans la sphère scripturale et se lancer dans l'apprentissage ou plutôt dans l'appropriation de cette activité suppose que l'on se défasse de la peur et de l'insécurité qui l'accompagnent. C'est dans ce but que nous avons opté pour le brouillon comme étape et instrument qui peuvent aider l'élève à vaincre les obstacles de l'écrit et l'amener à construire de façon appropriée son texte, voire se saisir de l'écriture et y trouver du plaisir.

4. Méthodologie d'investigation

Dans le but de recueillir des données autour de l'utilisation du brouillon pour « apprivoiser » l'écrit en français en classe algérienne, nous avons conçu et organisé durant le premier trimestre de l'année 2022/2023 une séquence didactique expérimentale dans la classe d'un collègue consentant, située au collège d'Abdelkader Ghallal, dans la wilaya de Tissemsilt. Cette classe comprend 22 élèves dont 14 filles et 8 garçons, leur âge varie entre 14 et 16 ans.

Notre étude a pour ambition de montrer que le brouillon est une technique à « apprivoiser » pour écrire en général et particulièrement en langue étrangère, en l'occurrence en français. L'étude pourrait aussi porter sur les langues maternelles, mais ce n'est pas notre propos. Nous avons déroulé notre expérimentation sur une durée de 4 heures, réparties en 3 séances¹. Notons que nous avons dit aux élèves au moment de la réalisation des brouillons collectifs et individuels qu'ils /elles peuvent utiliser leurs langues premières à l'oral pour discuter entre eux et avec l'enseignant. Et à l'écrit pour écrire ce qu'ils /elles ne savent pas en français et que le plus important est d'apprendre et d'avancer dans leur projet d'écriture. Elle comprend trois phases :

- la première phase comporte 3 moments réalisés sur une durée de 2 heures. D'abord, nous avons consacré 20 minutes pour présenter le travail par le brouillon : On a expliqué aux élèves ce qu'est le brouillon, à quoi sert-il, et comment on le modifie, le travaille, etc. Ensuite, nous avons réservé 1 heure pour travailler en groupes et apprendre à se servir du brouillon en nous appuyant sur une consigne d'écriture qui porte sur le thème de la séquence 2 du premier projet de 4^èAM de leur manuel intitulé gloire à nos ancêtres. En voici la consigne : « À l'occasion du 68^{ème} anniversaire du déclenchement de la guerre de libération nationale, ton professeur d'histoire te demande de rédiger un texte

¹Nous ne pouvons pas faire plus pour ne pas déranger davantage la progression prévue par notre collègue.

argumentatif dans lequel tu parleras d'un personnage historique algérien et de son rôle remarquable durant la guerre. Rédige ce texte en insérant 3 arguments ». Puis avec l'enseignant pendant 40 minutes pour le comprendre, le commenter et l'améliorer, grâce à des échanges utiles menés en plusieurs langues afin que la langue utilisée ne soit pas un obstacle aux échanges : arabe algérien, arabe classique et français, entre les élèves d'une part, et les élèves et l'enseignant d'autre part. Nous avons pris note des échanges dans ces différentes phases pour en tirer profit dans l'analyse.

- La seconde phase (durée : 1 heure) a consisté à mettre en pratique ce qu'on avait appris sur le brouillon, en demandant de faire un travail individuel, à partir de la même consigne d'écriture donnée lors du travail en groupe. Elle consiste à inviter les élèves à écrire un texte argumentatif présentant les exploits d'un ancien combattant algérien pendant la guerre de libération nationale afin de lui rendre hommage¹.

- La dernière phase menée pendant une heure a consisté à inviter les élèves à rédiger leur propre version finale du texte pour la proposer ensuite à l'enseignant et à la classe.

Pour construire notre corpus, nous avons réuni les produits d'écriture (données écrites) et Les propos des enquêtés (données orales prises en note) pour y trouver des indicateurs qui pourraient rendre compte des processus dialogaux, mentaux et scripturaux autour et à partir du brouillon dans l'apprentissage de l'écrit en français. Nous avons donc recueilli 4 types de données :

- des notes sur les échanges entre les élèves et les élèves et l'enseignant prises lors de la première phase de notre protocole expérimental pour prouver que le brouillon incite à la discussion.

- 5 brouillons collectifs réalisés également durant la première phase qui consiste à apprendre utiliser le brouillon par les élèves.

- 22 brouillons réalisés individuellement pendant la seconde phase dont le but est de voir si les élèves ont saisi comment se servir du brouillon,

- et 22 textes finaux réalisés durant la dernière phase de notre expérimentation qui permettent de voir de nouveaux phénomènes en rapport avec la façon d'écrire des élèves.

À partir des données recueillies nous avons construit notre corpus de la façon suivante. Les déclarations de l'enseignant de la classe ainsi qu'une lecture cursive de l'ensemble des données réunies, qu'on peut voir comme une pré-enquête, soit 49 écrits et des notes sur les échanges oraux, nous ont permis de garder certains échanges et 9 écrits (2 sur le travail de brouillon réalisé en groupe, 5 sur le travail de brouillon réalisé individuellement, et 2 sur le texte final qui nous semblaient suffisants pour montrer que le brouillon incite au dialogue entre les différents acteurs éducatifs (élèves et enseignant), et permet de lever les paramètres d'inhibition.

Concernant le traitement des données, Nous avons codifié les élèves par E1, E2, E3..., l'enseignant par EN, les brouillons réalisés en groupe par Bg1, Bg2, Bg3,...les brouillons réalisés individuellement par BE1, BE2, BE3... , et les textes finaux par Tf1, Tf2, Tf3... Nous avons fait précéder les mots que les élèves ne savent pas encore écrire en français par le signe (*).

¹Nous avons laissé aux élèves le libre choix du combattant pour leur donner la possibilité de choisir celui ou celle qui connaissent le mieux.

Par ailleurs, Pour montrer la différence entre les langues utilisées dans les interactions orales et les traces écrites laissées sur le brouillon, Nous avons procédé ainsi dans les transcriptions :

- l'arabe dialectal avec la graphie française puis traduit en français entre parenthèse (en gras).
- l'arabe standard avec la graphie arabe puis traduit en français, entre guillemets, souligné en italique.

Nous pensons que ces divers choix rendent notre corpus accessible à tout lecteur, ils montrent les alternances codiques sans entraver la compréhension.

Pour analyser notre corpus et constater que l'usage du brouillon incite à la discussion avec l'enseignant et les pairs d'une part ; et crée un espace sans inhibition d'autre part, nous portons notre attention sur les échanges verbaux et les diverses productions écrites (brouillons et produit fini). Cette démarche nous a permis de repérer 2 thèmes génériques qui englobent chacun des sous-thèmes.

1. Un espace de dialogue
 - 1.1. Rencontre des langues à l'oral
 - 1.2. Dialogue entre élève-enseignant
 - 1.3. Dialogue entre élève-élève
 - 1.4. La rencontre des langues se trouve aussi à l'écrit.
 - 1.5. Niveau des langues /fréquence d'usage des langues
2. Un espace sans inhibition
 - 2.1. Un espace sans évaluation
 - 2.2. Un espace de réflexion et auto-évaluation

Ainsi, nous avons opté pour une analyse qualitative de notre corpus qui permettra de comprendre le phénomène étudié envisagé sous l'angle de l'utilité et l'importance du brouillon, articulé avec les thèmes présentés ci-avant. Nous clôturons enfin notre analyse par une interprétation des résultats.

Notons que notre but est de savoir comment les élèves tirent profit aussi bien de l'espace de la discussion que l'espace sans inhibition que le passage par le brouillon offre aux élèves pour avancer dans leur projet d'écriture.

5. Analyse des données

Nous allons, grâce à notre corpus, essayer de répondre à notre hypothèse principale qui postule que le brouillon constitue une technique didactique à adopter en vue d'aider l'écriture d'un texte en langue étrangère, et ce 1- par le processus de dialogue qu'il met en œuvre. 2- par les paramètres d'inhibition qu'il permet de lever¹.

¹ Il va de soi que nous n'examinerons pas les productions des élèves du point de vue de l'enseignant qui veut y déceler des « erreurs » ou « fautes » pour les « corriger », point de vue normatif qui n'est pas celui du chercheur. Nous chercherons à décrire des phénomènes linguistiques, à l'écrit et à l'oral, et à en expliquer les fonctionnements dans l'élaboration d'un écrit avec brouillon.

5.1. Un espace de dialogue

Le dialogue mis en place se situe à plusieurs niveaux de réalisation : dialogue entre langues, dialogue entre élèves et enseignant, dialogue entre élèves.

5.1.1. Rencontre des langues à l'oral

L'analyse de notre corpus écrit et oral nous mène à constater un point commun entre les deux modalités de nos données : les diverses langues des élèves s'y rencontrent, autant dans les dialogues que dans leur production écrite. Prenons l'extrait suivant :

Extrait 1 :

E1 : ay gouli (**dis-moi**) / mata3refch kifeh ygolou b (**tu ne sais pas comment dire en**)
français / مؤسس حركة الاخاء الجزائري « *le fondateur du mouvement du khaledisme* » /
E2: ma3andi hata fikra (**je n'ai aucune idée**) / osbor nsa9so monsieur (**attends, on va**
demande à l'enseignant)

Quand les élèves discutent pour élucider un point d'écriture, ou avec l'enseignant qui est là pour les aider à avancer dans leur écrit, on trouve ainsi, comme dans la vie courante hors de l'école : - de l'arabe algérien « ay gouli (**dis-moi**) - ma3andi hata fikra (**je n'ai aucune idée**) » ; - quelques formules en arabe classique (مؤسس حركة الاخاء الجزائري « *le fondateur du mouvement du khaledisme* ») ; et du français, qui est à la fois inséré pour certaines formes figées dans l'arabe algérien, et en même temps la langue visée par l'école, plus ou moins maîtrisée par les élèves suivant la famille dont ils sont issus (monsieur).

Ce dialogue linguistique est encadré par le dialogue relationnel, marqué par les formules verbales « dis-moi », ou « attends » ou encore « on va demander ».

5.1.2. Dialogue entre élève et enseignant

Pourtant cette rencontre devient toutefois rarement un dialogue, car il y a rarement, de la part de l'enseignant, une exploitation des possibilités qu'elle pourrait offrir : comparaison, mise en perspective, traduction, etc. Les élèves sollicitent pourtant ce dialogue par leurs questions à l'enseignant. En voici un autre exemple :

Extrait 2 : Dialogue élève- enseignant

E3 : a monsieur / kifeh ngoulou b (**Comment dire en**) français / الامير خالد يعتبر بطل من ابطال الثورة الجزائرية /
EN : ngoulou (**On dit**) / L'Emir Khaled se considère comme un héros de la guerre algérienne.

Notre extrait permet de voir que les élèves recourent au dialogue et à l'interpellation (« comment dire ? ») pour demander de quelle façon on peut passer d'une langue à l'autre, pour améliorer leurs connaissances et performances. Et ce en utilisant leurs langues premières : l'arabe algérien « kifeh ngoulou b (**Comment dire en**) », l'arabe classique (الامير خالد يعتبر بطل من ابطال الثورة الجزائرية « *L'Emir Khaled se considère comme un héros de la guerre algérienne* »). L'enseignant répond et traduit, mais sans en faire un moment d'enseignement clairement identifiable.

5.1.3. Dialogue élève-élève

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, ce n'est pas seulement le dialogue avec le maître ou l'adulte qui peut être fécond. Les études de Vygotski nous apprennent que même Les échanges avec « les pairs », c'est-à-dire avec des personnes du même niveau, sont aussi importants, comme on le voit dans l'extrait suivant :

Extrait 3 : dialogue élève-élève

E4 : ay goli (**dis-moi**) شارك «participer» b (en) français /

E5 : manich 3arf ana (**je ne sais pas moi**) / sa9si (**tu demandes à**) houssam ya3ref (**il le sait**) /

E4. a houssam kifah (**comment dire**) شارك «participer» b (en) français /

E6 : participer.

On y voit l'utilité du dialogue mené entre pairs du fait que la question qui tourne entre les trois élèves permet de résoudre un point d'écriture (connaître l'équivalent du mot arabe شارك en français). Pour ce faire, les élèves ont recours à leur langue du quotidien : l'arabe algérien « ay goli (**dis-moi**), manich 3arf ana (**je ne sais pas moi**) » ; et aux langues de l'école : l'arabe classique (شارك «participer»), et le français (participer). Le fait de pointer ses langues personnelles (« je ne sais pas ») fait partie des bienfaits du dialogue entre pairs.

5.1.4. Rencontre des langues à l'écrit

Le contact des mêmes langues se retrouve à l'écrit, où les langues à la disposition des élèves cohabitent pour structurer leur pensée et leur production. En voici un exemple :

Extrait 4 : brouillon d'un élève et d'un groupe d'élèves

BE1 : *en conclusion, نجح هذا البطل في مساندة المجاهدين «ce héros a réussi à aider les moudjahidine»/

Bg1 : d'abord, Lalla Fatma N'soumer هي بطلة من أبطال الجزائر «est l'un des héros de la guerre d'Algérie».

On voit ici se succéder les deux langues d'écriture en Algérie : l'arabe et le français. L'élève s'appuie sur l'arabe (نجح هذا البطل في مساندة المجاهدين «ce héros a réussi à aider les moudjahidine»/) pour se renseigner sur un obstacle (ce qui lui reste encore à acquérir), et utilise le français (*en conclusion, d'abord) pour montrer ses acquis dans cette langue. Cette stratégie s'avère propice pour construire sa production écrite.

Sur le plan didactique, ces occasions de discuter, réellement et linguistiquement, ne sont pas toujours développées, mais on voit les apports métalinguistiques qu'on pourrait en tirer, en petits et grands groupes sous la direction de l'enseignant. On sait aussi, par les études sur le dialogisme, que des dialogues externes et verbalisés, peuvent devenir intériorisés et être intégrés ensuite dans la démarche d'un individu quand il travaille tout seul. On mesure par là l'importance de leur donner vie et voix à l'oral, dans la classe, chaque fois que c'est possible. Cette pratique suppose bien sûr une attention et une formation spécifiques de la part des enseignants.

5.1.5. Catégorisation des élèves /fréquence d'usage des langues

Dans ce dialogue à la fois réel et virtuel, on peut se demander si tous les élèves utilisent les mêmes matériaux linguistiques, ou si certains tirent davantage partie que d'autres de la

phase du brouillon dans l'élaboration de l'écriture. Pour la vérifier, nous avons constitué 3 mini-groupes (car nous ne travaillons pas sur toute la classe) d'apprenants suivant les 3 niveaux indiqués à partir de leur aisance dans la langue enseignée, par l'enseignant pour vérifier si l'usage des langues répond à un parallélisme avec leur niveau scolaire. Il nous semble dans ce sens avoir remarqué que les élèves de la catégorie 1 (ceux qui maîtrisent le mieux la langue étrangère) utilisent les variétés d'arabe de façon moindre que leurs camarades qui ont des difficultés. En voici 3 exemples, à l'écrit et à l'oral.

Le premier exemple présente deux moments (oral puis écrit) avec E7, qui appartient à la catégorie 1, autrement dit à ceux qui sont à l'aise en français :

Extrait 5 : dialogue enseignant- élève pour obtenir une confirmation sur le sens d'un mot
E7. monsieur / il sacrifie sa vie en lutte contre l'invasion des troupes français / normalement sacrifie c'est يضحى en arabe /
EN. oui exactement /

Extrait 6 : brouillon réalisé par un élève BE2 de la catégorie 1
BE2 : Les *concteurs *utilisé *est :
D'abord, ensuite, enfin.
argument 1 : il sacrifie sa vie en *lutt contre l'invasion des *trops *francaice
argument 2 : (ensuite) : *Hassiba ben boulai est *un *veritable *heroin, تتميز بالشجاعة الكاملة
« qui se connaît par son courage »
argument 3 : la lutte de *Hassiba ben Boulai *risista un fait emblématique.

Posséder une certaine maîtrise en langue étrangère (le français) a permis à E7 de ne faire référence à l'arabe standard qu'une seule fois aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ce faisant, il emploie à l'oral le mot (يضحى « sacrifié ») et introduit à l'écrit l'expression (تتميز بالشجاعة الكاملة « qui se connaît par son courage »). Toutefois, le reste de son discours est émis en français (il sacrifie sa vie en lutte contre l'invasion des troupes français, d'abord, ensuite, enfin...).

Le second exemple met en avant deux extraits de notre corpus, oral et écrit, avec E8 de la catégorie 3, c'est-à-dire un élève très en difficulté en français :

Extrait 7 : dialogue élève-enseignant pour conjuguer un verbe en français
E8 : a monsieur / kon ghi tsarfli (j'aimerais bien que tu me conjugues) résister f (au) passé simple / ma3raftch kifeh ydiro (je ne savais pas comment faire) /
EN. Oui c'est facile / naho brk (on enlève juste) er w nzido (et on ajoute) a / hadha mekan (c'est tout) / fhemt (tu as compris) /
E8.Oui fhmet (j'ai compris) monsieur.

Extrait 8 : brouillon d'un élève BE3 de la catégorie 3

BE3 :

*conecteurs	arguments
D'abord, je trouve, ensuite, en second lieu Ensuite	« حارب ضد الاستعمار الفرنسي <u>Il a lutté contre l'occupant</u> » ساعد المجاهدين على محاربة الفرنسيين و حفزهم على « <u>Il a soutenu les moudjahidine et renforça leur détermination afin de continuer à lutter contre l'ennemi française</u> »

On remarque, dans les extraits 7 et 8, qu'E8 utilise peu la langue étrangère visée (le français) au profit de ses langues premières qui prennent le devant de la scène. À l'oral, Il s'appuie sur l'arabe algérien « kon ghi tsarfli (**j'aimerais bien que tu me conjugues**), ma3raftch kifeh ydiro (**je ne savais pas comment faire**). Alors qu'à l'écrit, il emploie l'arabe standard (حارب ضد الاستعمار الفرنسي) « Il a lutté contre l'occupant » pour révéler ce qu'il ne sait pas encore dire ou écrire en français.

Entre ces deux extrêmes, la catégorie intermédiaire utilise de façon irrégulière les 3 langues, suivant la difficulté du projet d'écriture. En voici un exemple qui présente respectivement un extrait oral puis écrit d'un élève de cette catégorie :

Extrait 9 : dialogue élève- enseignant pour discuter sur l'orthographe d'un mot
E9 : monsieur / le mot association / tenkteb b (**s'écrit avec**) s wahda (**un seul s**) wela (**ou**)
deux s /
EN. On l'écrit avec deux s
E9. ok monsieur / cheft 9otlk (**tu vois je t'ai dit**) deux s /

Extrait 10 : brouillon d'un élève BE4 de la catégorie 2
BE4 : Amir *Abde Kader c'est *personne من ابطال «les héros» guerre التحريرية «de Liberation»
D'abord, *Amir Abde c'est *personnalité politique militaire شارك «a participé» dans bataille
*wadi Magtaa
Ensuite, *Amir Abde Kader *cest *personne *courageux وانتصر في عدة معارك « a gagné plusieurs batailles »
Enfin, Amir Abde Kadare *cest combattant فاز في الحرب من اجل استرجاع الجزائر «qui a gagné la guerre pour récupérer la liberté de L'Algérie».

On voit enfin dans les extraits 9 et 10, que l'élève de la catégorie médiane fait un usage inégal du français et des langues de sa vie sociale. Ainsi il emploie à l'oral l'arabe algérien « tenkteb b (**s'écrit avec**), s wahda (**un seul s**), wela (**ou**) », et le français. (le mot association, deux s) pour solliciter l'aide de son enseignant sur l'écriture d'un mot. Lors de son passage à l'écrit, il remplace l'arabe algérien (langue orale) par l'arabe standard (langue écrite) « من ابطال «les héros», التحريرية «de libération» pour montrer ses obstacles à l'écrit en français, tout en ayant intégré qu'il vaut mieux, à l'école, utiliser le standard plutôt que le dialectal.

Au vu de ces remarques, on peut dire que le brouillon, épisode-clé d'après les didacticiens de l'écrit pour l'avancée dans le domaine scriptural, offre bien aux élèves un espace-temps de pause entre la consigne et le produit fini, pause pendant laquelle ils peuvent se permettre de faire intervenir toutes leurs ressources linguistiques pour surmonter les obstacles qu'ils rencontrent dans l'acte de production et partager leurs interrogations au profit d'une résolution positive de leurs problèmes.. La mise en perspective des langues entre elles se double d'interactions entre élèves, et on voit que le groupe et le dialogue entre pairs peuvent faire avancer chaque individu sur son propre trajet, comme le proposait Vygostki. Toutefois, certaines élèves (les plus à l'aise) semblent profiter mieux de cette opportunité que les autres.

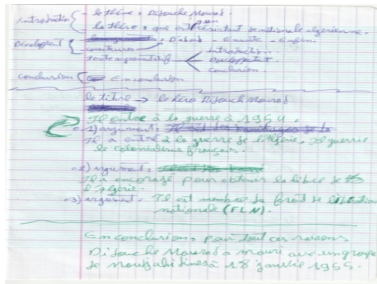
5.2. Un espace sans inhibition

On peut à présent se demander pourquoi ou grâce à quoi se déploie un tel dialogue. Et plusieurs explications sont proposées dans notre corpus, nous allons essayer de le démontrer ou du moins d'en avancer des hypothèses.

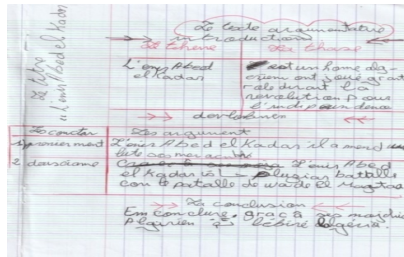
5.2.1. Un espace sans évaluation

D'une part, l'écriture puis la discussion autour du brouillon est un moment sans évaluation (l'enseignant ne note pas, il ne juge pas) : les élèves s'y sentent autorisés à utiliser les langues de leur vie, ce que ne permet pas la norme scolaire. D'autre part, ils peuvent aussi utiliser sur leur feuille des signes graphiques qui ne sont pas de l'écriture et cela leur permet de spatialiser leur pensée en train de se construire, sans se heurter à l'obstacle de l'orthographe ou de la graphie étrangère. Nous allons donner des exemples de ces deux phénomènes, signes sans doute d'une levée de l'inhibition que crée en général tout travail donné en classe par un maître, et destiné à être noté. En voici deux exemples de brouillon individuel (Bg2) puis collectif (BE5) :

Bg2 :



BE5 :

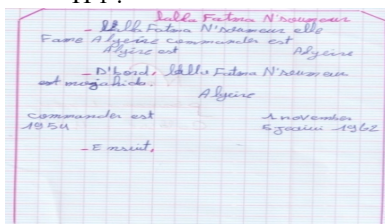


Quand on voit ces deux brouillons, individuel et collectif, on se rend compte que le passage par le travail du groupe qui consiste à apprendre comment se servir du brouillon a été un apport fondamental du fait que l'élève a profité de cet espace qui met entre parenthèses la norme scolaire, et partant la note, pour « apprivoiser » l'écrit. Ainsi, l'élève BE5 s'est permis d'utiliser des mots d'arabe (« خاض » a mené », « libéré »), de faire des écarts linguistiques basés sur des connaissances phonologiques pas encore stabilisées (*les conctar, *les arguments, *develobmen, *home...), de faire des ratures qui indiquent qu'il est en phase de recherche c'est-à-dire qu'il supprime un mot pour le modifier ou le remplacer avec un autre. En outre, il adopte un autre langage graphique pour s'aider à écrire. Il emploie la flèche pour montrer un lien logique entre deux idées (il entre à la guerre en 1954, il a entré à la guerre de l'Algérie) ou pour exemplifier en citant les 3 parties du texte argumentatif (introduction, développement, conclusion), le tableau pour organiser ses idées, les chiffres 1-2-3 pour les classer, des lignes tordues pour les séparer...

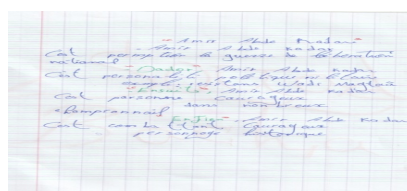
5.2.2. Un espace de réflexion et d'auto-évaluation

Outre les démarches personnelles (hésitations, ratures, suppressions, signes graphiques) que le brouillon a permis d'utiliser, on voit un esprit de réflexion et d'autoévaluation se dessiner chez les élèves, du fait qu'ils commencent à réfléchir avant d'écrire et à se rendre compte des obstacles qu'ils rencontrent. Cela devient visible grâce aux blancs que l'on voit dans leurs textes finaux. En voici deux exemples :

TF1 :



TF2 :



Les deux textes finaux montrent que l'élève commence à acquérir un esprit critique et à prendre conscience de ses difficultés : les blancs visibles concrétisent des suspensions temporelles dans la pensée et l'écriture. On le voit à travers les espaces blancs qui commencent à surgir à partir du moment où l'élève rencontre un obstacle linguistique (manque de vocabulaire, des idées) qui l'empêche de finir son texte aussi bien pour le texte 1 où l'élève s'arrête au niveau du second argument (ensuite, ...). Et même pour le texte 2 qui manque de conclusion d'une part, il laisse les phrases incomplètes (Amir Abde Kader c'est personne courageux dans nombreux...) quand il n'a pas trouvé la formule satisfaisante d'autre part.

Pour terminer, nous pensons que les exemples que nous avons cités montrent que l'introduction de la culture du brouillon dans les productions écrites s'avère une étape nécessaire qui pourrait aider les élèves à construire leur projet d'écriture.

6. Interprétation des résultats

L'analyse de notre corpus nous a permis de voir d'abord que le brouillon constitue une occasion pour donner vie au dialogue où les élèves n'ont pas hésité à utiliser des matériaux linguistiques divers et pluriels (arabe algérien, arabe standard et français), ce qui les aide à lever des obstacles linguistiques dans leur écrit et dans leurs échanges entre eux et avec le maître. D'ailleurs, il a permis de voir que le taux du recours aux langues d'origine des élèves est fonction de leur niveau dans la langue visée. En d'autres termes, plus le niveau s'améliore, plus le recours aux langues d'origine diminue.

Ensuite, cet outil didactique représente un espace sans contrôle qui fait fi de la norme scolaire pour laisser place aux essais et erreurs des élèves : cela peut leur donner de l'aisance. Ils peuvent prendre des risques et avancer au lieu d'être bloqués.

Enfin, le passage par cette étape intermédiaire a inculqué aux élèves un esprit critique et une conscience de leurs difficultés qui émanent à l'écrit. Ainsi ils ont appris à ne pas mettre directement leurs pensées en phrases sans se rendre compte des contraintes de l'écrit, mais de prendre son temps et de réfléchir avant d'entamer l'écriture.

Conclusion

Cette modeste recherche témoigne de l'importance et de l'utilité du brouillon qui constitue un outil efficace pour aider l'élève à travailler son écrit en langue (étrangère ou pas : cf. Claudine Fabre-Cols qui a travaillé sur l'écrit en LM). Ce procédé qui allie dialogue et liberté, est un outil qui convient à tous les niveaux d'élèves et surtout à ceux qui souffrent des aléas exercés par la conception normative de l'écriture. Il permet à l'apprenant de faire des échanges avec soi, ses pairs ou avec l'enseignant pour comprendre et étendre ses connaissances. Ce procédé lui permet également de travailler librement sans se soucier de la norme et de l'évaluation pour préparer son texte, car l'étape du brouillon n'est pas évaluée. Il lui permet de promouvoir également sa conscience de l'écrit dans la mesure où il apprend à réfléchir avant d'écrire et à auto-évaluer ses questionnements, ses compétences et ses obstacles et partant développer son autonomie.

Toutefois, le brouillon semble favoriser ceux qui ont déjà des facilités langagières et linguistiques, voire sociales. Cette étude nous incite donc à poursuivre des recherches pour élaborer des stratégies didactiques qui tendraient vers une égalité entre tous les élèves d'une classe, voire qui favoriseraient ceux qui ont le plus de difficultés. Cela peut se faire peut-être au niveau d'une hétéro-évaluation des productions écrites.

Dans cette perspective, une didactique qui met en avant la question de l'appropriation de l'écrit pourrait se centrer sur l'élève en se focalisant sur ses qualités plutôt que ses défauts, sur ce qu'il sait faire, y compris dans sa ou ses langues maternelles plutôt que sur ce qu'il ignore. Ainsi l'enseignant passera de celui qui juge à celui qui décrit seulement et surtout qui aide et donne confiance.

Références bibliographiques

- Abbes-Kara, A., 2010, « La variation dans le contexte algérien : Enjeux linguistiques, socioculturels et didactiques », *Cahier de sociolinguistique*, 15, p. 77-86.
- Alcorta, M., 2001, « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue française de pédagogie*, 137, p. 95-103.
- Barré-De Miniac, Ch., 2015. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, France, Presses Universitaires du Septentrion.
- Benhouhou, N., 2007, « L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : bilan et perspective », [Thèse de doctorat, Université d'Alger]. La Lettre de l'AIRDF. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1780.
- Commission nationale des programmes. 2015, « Projet de programme de français », *Ministère de l'éducation nationale*, https://physisaoura.com/Uploads/Subjects/2G/2.Middle/4.French/Common/Prog_All.pdf.
- Crognier, P., 2010, « Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions », *Empan*, 79, p. 138-144.
- Fabre-Cols, C., 2004, « Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique », *Le français aujourd'hui*, 144, p. 18-24.
- Kadi, L., 2008, « Le brouillon scolaire, ce « saliscrit », *Synergies Algérie*, n° 2, p. 125-135.
- Nar, M., 2018, « Conceptions identiques, éthos collectif et construction de l'identité verbale : échanges collaboratifs en classe de langue (le cas des apprenants de 4ème AM en Algérie) » [thèse de doctorat, Université de Lyon]. Français. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02094153>
- Plane, S., 1996, Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans : J. David (dir.) *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-78). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.snd11.am.dz/10.3917/puf.plane.1996.01.0037>

Tahar **KASMI**, doctorant à l'université de Tiaret, et enseignant du français au collège. Il mène actuellement une thèse en sociodidactique intitulé « Rôle des représentations et de la langue première dans l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants en langue cible : cas de la 4ème AM ». Auteur d'un article qui porte le titre : « Compte rendu d'ouvrage Christine Barré-De Miniac. 2015. Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires Du Septentrion. 171 Pages ».

DOI : 10.5281/zenodo.10405696

TYPOLOGIE DES PHRASEOLOGISMES PRAGMATIQUES DE LA CRISE SANITAIRE COVID-19¹

Résumé : Cet article a pour objet la description des énoncés gestes barrières qui ont forgé d'une manière ou d'une autre une certaine éducation sanitaire durant la pandémie de la Covid-19. Voir, dans ses premiers mois où la prévention est l'unique solution pour gérer les situations de détresse, le temps d'identifier le virus, trouver un remède efficace, etc.

D'un côté, cet article recense cinquante-trois énoncés tels qu'ils sont portés sur tous les espaces publics et privés, ou tels que dits par les spécialistes ou non de la santé pour d'abord interpeller les consciences, puis sensibiliser les uns les autres des dangers de la Covid-19 et enfin éviter la contamination des masses de personnes à la fois. On retrouve, ainsi, la sagesse et l'intérêt du dicton « Prévenir mieux que guérir ».

De l'autre côté, il dégage les caractéristiques de ces énoncés du point de vue morphosyntaxique, pragmatique et il établit une typologie selon le degré de pragmatisme dans le sens de Dostie G. et Sikora D., en phraséologismes pragmatiques faibles et phraséologismes pragmatiques forts.

Mots-clés : éducation sanitaire, phraséologismes pragmatiques, slogans, pandémie Covid-19

TYPOLOGY OF PRAGMATIC PHRASEOLOGISMS USED IN THE COVID-19 HEALTH CRISIS

Summary: The purpose of this article is to describe the barrier gesture statements that in one way or another forged a certain health education during the Covid-19 pandemic. Indeed, in the early months of the pandemic, when prevention was the only solution for dealing with distressing situations until the virus could be identified, an effective remedy found, and so on.

On the one hand, this article lists fifty-three statements as worn in all public and private spaces, or as said by health specialists or not, to first raise awareness, then sensitize one another to the dangers of Covid-19 and finally prevent the contamination of masses of people at once. In this way, we rediscover the wisdom and relevance of the saying "Prevention is better than cure".

On the other hand, he identifies the morphosyntactic and pragmatic characteristics of these statements, and establishes a typology according to the degree of pragmaticity, in the sense of Dostie G. and Sikora D., into weak pragmatic phraseologisms and strong pragmatic phraseologisms.

Keywords: health education, pragmatic phraseologisms, slogans, pandemic Covid-19

Introduction

La crise sanitaire causée par la Covid-19 depuis son apparition à Muhan a été suivie par des recommandations ou des directives par l'OMS pour bloquer la circulation du virus, l'accélération du développement de la pandémie dans le monde. Dans l'espoir d'éviter, ou au moins de maîtriser, une catastrophe sanitaire et humaine à l'échelle mondiale. La prévention et l'éducation sanitaire restent les seules solutions à la portée de tous et exigeant à la fois la solidarité de tous, en attendant que les scientifiques du domaine trouvent une

¹ Oumelaz **Sadoudi**, Université A. Mira de Béjaïa, oumelazsadoudi@yahoo.fr

Received: September 6, 2023 | Revised: November 6, 2023 | Accepted: November 26, 2023 |
Published: December 20, 2023

solution ou un médicament efficace. Ou encore éviter la pénurie des moyens matériels de soin et de protection, des capacités humaines du personnel soignant, des capacités des hôpitaux à recevoir chaque instant des malades. Tenir compte des pays pauvres qui ne disposent ni d'assez d'hôpitaux ni d'assez de moyens de protection et de soin pour faire face à la pandémie.

Cet article récolte et examine des énoncés qui s'inscrivent dans le contexte pandémique allant des gestes barrières à la promotion des vaccins et de la vaccination. Il traite un corpus de cinquante-trois énoncés, recueillis pour la majorité à partir de différentes affiches, que ce soit collées sur des murs, des portes d'institutions publiques ou privées comme les magasins, les bus, les restaurants, les hôpitaux, les écoles, les banques, etc. Ou encore postées sur les réseaux sociaux ou en ligne, prêtes à être imprimées (un peu partout dans le monde), pour sensibiliser et prévenir l'évolution de la pandémie, ainsi que promouvoir la vaccination.

1. Quelques notions de base

1.1. Pragmatèmes vs phraséologismes pragmatiques

Je situe les phraséologismes pragmatiques de la prévention contre la Covid-19 et de l'éducation sanitaire dans une dimension interactionnelle du langage du fait qu'ils impliquent l'importance d'un échange interactif entre scientifiques et public ou entre organismes nationaux et internationaux de la santé comme OMS et les citoyens du monde, impliquant une éducation sanitaire comme seule solution pour un vivre ensemble et un agir ensemble pour empêcher au virus d'être véhiculé à travers nos corps et réduire au maximum les possibilités de contamination, le temps de trouver un remède efficace.

On doit l'appellation de pragmatème à Igor Mel'čuk le définissant comme " une expression lexicale contrainte par le contexte de son emploi " (Mel'čuk 2013 :11). Quant à G.-E. Sarfati, il présente le pragmatème, avec plus de précision tout en restant concis par rapport à la précédente, comme " unité minimale de sens et d'interaction " (Sarfati, 1997-2007 : 27) Enfin, pour Xavier Blanco (2013) un pragmatème est " un phrasème (ou, plus rarement, un lexème) qui constitue un énoncé complet et qui est restreint dans son signifié par la situation de communication dans laquelle il est utilisé ". Il continue à préciser qu'il est souvent " sémantiquement compositionnelle ". Toutes ces définitions, précédentes, s'accordent sur le fait qu'un pragmatème pourrait être mono ou polylexical, constitué d'une (unité autonome donc non compositionnelle) ou de plusieurs unités lexicales sémantiquement compositionnelles dont la signification est limitée par le contexte de son utilisation. À l'instar de Blanco, nous situons les phraséologismes du hirak dans une dimension interactionnelle du langage du fait qu'ils impliquent une relation plus ou moins directe avec ses interlocuteurs [Peuple – Pouvoir gouvernant (son/ses représentant-s) ; Peuple – Peuple (un tout/un tiers)]. (Sadoudi, 2021 : 40)

Aussi, il est à tenir compte que, pour moi, un phraséologisme pragmatique comme son nom l'indique est une unité polylexicale (phrasème), sémantiquement compositionnelle, plus ou moins de forme morphosyntaxique figée ou stable et dont le sens est défini et relatif au contexte et circonstance de sa naissance et de son usage , qui dans cet article, il s'agit bien du contexte pandémique de la Covid-19 : naissance et circulation d'un nouveau virus, une nouvelle pandémie qui a emporté des centaines et des milliers de vies, de tous les citoyens du monde.

Concernant les deux notions de *phraséologisme pragmatique* et de *pragmatème*, je les considère comme deux notions différentes, car :

Même si pour certains linguistes, le terme pragmatème a pour équivalent celui de phraséologisme pragmatique. Il est à souligner que dans cette étude, nous réserverons l'appellation pragmatème uniquement pour désigner les pragmatèmes mono lexicaux que nous nommons, ici, d'une façon explicite « pragmatème-lexème », à l'exemple de : « Stop », « Pardon », « Merci ». Quant à l'appellation phraséologisme pragmatique comme ce nom composé l'indique, nous allons l'employer désormais pour désigner un phrasème ou un phrasépologisme « une suite ou association polylexicales dont la structure est plus ou moins figée » dont le sens est déterminé ou restreint par son contexte d'usage, ce que qualifie l'adjectif pragmatique. Par exemple : « il n'y a pas de quoi » (réplique suite aux remerciements d'un service accompli), « Soyez le (la) bienvenu(e) », « Faites comme chez vous » (réception d'un invité ou d'un étranger, afin de le mettre à l'aise, etc.) (Sadoudi, 2021 : 41)

1.2. Phraséologismes pragmatiques au sens faible et au sens fort

D'après Gaétane Dostie et Dorota Sikora, dans leur article ouvrant le n°29-2021 de la revue *Lexique*, intitulé « *Les phraséologismes pragmatiques : Entre langue et discours. Présentations* », il existe deux types de phraséologismes pragmatiques qui se distinguent par le critère du *degré de pragmatité*, à savoir : phraséologismes pragmatiques au sens faible et phraséologismes pragmatiques au sens fort (Dostie G. et Sikora D., 2021: p.9). Pour elles, le sens faible renferme les situations dans lesquelles « les éléments pragmatiques (en lien avec le (co-)contexte) sont assimilables à des paramètres sémantiques, en raison de leur codification dans le système linguistique. » (*Ibid.*) Quant au sens fort, il « renvoie aux cas où les éléments pragmatiques mobilisés, qui sont essentiels pour un encodage adéquat du message et un décodage réussi, sont extérieurs à la langue. » (*Ibid.*) Comme il est le cas, dans des « connaissances situationnelles, idéologiques et culturelles qui fondent la communication humaine. » (*Ibid.*) Elles illustrent leurs propos par les exemples ci-après :

De ce fait, une phrase expressive du type *à la bonne heure !* apparaîtra comme un phraséologisme pragmatique au sens faible en ce qu'elle exprime, par convention de langue, « la satisfaction du locuteur en réaction à la situation et/ou au contexte » (Bertrand, 2004, p. 167). De manière approximative, cette phrase signifie 'je me réjouis de ce que j'entends / du constat que je fais'. Par comparaison, un slogan publicitaire comme choisir le gaz, c'est aussi choisir l'avenir (voir le texte de Lidia Miladi dans ce volume) s'apparente à un phraséologisme pragmatique au sens fort. (Dostie G. et Sikora D., 2021 : 9)

Les destinataires potentiels du message seront vraisemblablement amenés à inférer en discours un ou des sens cachés. Sous l'apparente neutralité de l'acte de langage assertif, ils pourront notamment y déceler un acte directif *visant à orienter leurs actions* : la phrase pourra être lue comme un incitatif à opter pour un type particulier d'énergie. Une telle inférence reposera sur le décodage d'un présupposé, à valeur axiologique, selon lequel le gaz serait une énergie propre, donc bonne. Voilà pourquoi les lecteurs du même slogan qui auraient déjà opté pour l'énergie préconisée pourront, de leur côté, ressentir une valorisation de leur choix et un encouragement à poursuivre dans la voie sur laquelle ils se sont déjà engagés. Ils seront alors interpellés par le slogan en leur qualité de citoyens responsables et prévoyants. (Dostie G. et Sikora D., 2021 : 9-10)

2. Typologie des phraséologismes pragmatiques

Suite à l'observation analytique des cinquante-trois énoncés recueillis, j'ai pu les classer en deux principales catégories, vis-à-vis de leurs contextes circonstanciels, qui s'articulent sur deux périodes de la pandémie : d'un côté, la période avant la vaccination (le début de la pandémie, périodes de pic, de vagues et de variants). De l'autre côté, la période de l'apparition des vaccins, de doses nécessaires et de leur promotion.

Dans la première, la prévention et l'éducation sanitaire restent les seules solutions pour freiner les vagues de contamination et l'afflux des contaminés dont le nombre au quotidien, dépasse la capacité des hôpitaux par rapport au nombre de places, de moyens de traitement (masque, combinaisons, appareils respiratoire, oxygène, ...), du personnel soignant dépassé et épuisé, qui travaille sans relâche avec le risque de choper le virus et de le transmettre à leurs familles.

Dans la seconde, réunit tous les slogans pour promouvoir la vaccination. Selon les éléments distinctifs établis, par Dostie et Sikora, les slogans rejoignent la catégorie des phraséologismes pragmatiques au sens fort. Voire ceux relatifs au contexte situationnel ou circonstanciel de la vie au cours d'une crise, qui n'ont pas tendance à se stabiliser sémantiquement et se stéréotyper au niveau d'une langue. Même pour les plus anciens slogans, puisque les contextes social, politique, scientifique, économique, intellectuel, psychologique, médiatique, religieux ... ne sont plus les mêmes, les slogans se renouvellent d'une période/époque à une autre.

La notion du slogan a été, de plus ou moins, cernée dans mon article traitant les slogans politiques du Hirak, intitulé « *Phénomène de pragmatisme et typologie des phraséologismes pragmatiques du hirak* », que je cite ci-après :

[...] Le terme slogan, selon le TLF informatisé, est un emprunt à l'anglais, lui-même d'origine d'un mot composé gaélique « sluaigh-ghairm », de gairm "cri" et sluaigh "troupe". Il désignait au début le cri de guerre, mais par la suite ce terme est employé pour désigner " le mot d'ordre, la devise de tout groupe ou domaine ". Ainsi, on parle de slogans publicitaires, sportifs, électoraux, politiques, c'est-à-dire des formules courtes et concises, attractives et frappantes, souvent anonymes, qui vantent un produit, une équipe, un parti politique, une entreprise, une association, une lutte ou un mouvement social, politique, religieux, économique, syndicaliste, etc. " Le slogan à cet égard, présenté comme un mode de communication et d'expression privilégié en temps de crise et de fracture sociale, est envisagé comme le catalyseur d'une possible transformation sociale en ce qu'il induit une modification du positionnement de ses destinataires et de ses émetteurs, et porte en lui la possibilité d'une évolution des rôles. " Nadir Sraj : 2015-2016. [...]. (Sadoudi, 2021 : 39-40).

2.1. Phraséologismes pragmatiques faibles

Les énoncés de prévention sont généralement des phrases nominales (voir les exemples de 1 à 6, dans le 1^{er} sous-titre ci-après) ou verbales (voir les exemples de 7 à 18, dans le 2^{ème} sous-titre ci-après). Puisque ces énoncés ont vu le jour avec la pandémie et sont employés en contexte pandémique pour signifier et décrire les gestes barrières convenables pour faire face aux vagues de contamination. Donc, ces énoncés sont des phraséologismes pragmatiques, puisque leur apparition /naissance et leur signification sont relatives et liées au contexte pandémique Covid-19.

Les énoncés de 1 à 18 sont des phraséologismes pragmatiques qui informent, sensibilisent et forment le public concernant les moyens pour barrer la route au virus et éviter de le faire circuler. Ces derniers sont sémantiquement stables au niveau de la langue française, ils sont alors classables dans la classe des phraséologismes pragmatiques au sens faible.

2.1.1. Phrases nominales

- 1-Directives Coronavirus (Covid-19)
- 2-Port du masque obligatoire
- 3-Regroupement interdit
- 4-Distanciation physique
- 5-Stop Covid-19
- 6-Point de contrôle de température

Ils sont sur le même modèle que les phraséologismes pragmatiques tels : stationnement interdit, interdiction de fumer, défense de fumer, passage obligatoire, fin d'interdiction, etc.

2.1.2. Phrases verbales avec un verbe à infinitif

- 7- Porter un masque
- 8- Porter un masque : quand la distance d'un mètre ne peut pas être respectée et dans tous les lieux où cela est obligatoire
- 9- Garder une distance de sécurité d'au moins 1 M
- 10- Utiliser un mouchoir à usage unique et le jeter
- 11- Se moucher dans un mouchoir à usage unique et puis le jeter
- 12- Laver les mains
- 13- Se laver les mains régulièrement
- 14- Se laver les mains régulièrement ou utiliser la solution hydroalcoolique
- 15- Saluer sans se serrer la main et arrêter les embrassades
- 16- Tousser ou éternuer dans son coude
- 17- Utiliser le gel hydroalcoolique
- 18- Éviter de se toucher le visage

Ces énoncés sont sur le même modèle que les phraséologismes pragmatiques tels : Eteindre les téléphones, respecter les consignes de rédaction, garder votre ceinture de sécurité, garder les espaces propres, respecter la dose prescrite, Arrêter de fumer, etc.

Ils sont d'un point de vue morphosyntaxique des phrases verbales avec un verbe à l'infinitif. L'infinitif est un mode qui marque la neutralité, passer l'information sans apporter de modalité de l'exécution ou de degré de l'importance du geste barrière ou de la directive. Ces derniers indiquent et informent, sur comment se protéger et éviter de véhiculer le virus à son tour en indiquant soit les gestes à éviter ou à adopter pour faire face à la Covid-19 ou bien comment effectuer en détail ou par étape convenablement un geste barrière, à l'exemple des phraséologismes pragmatiques 8 et 11.

2.2. Phraséologismes pragmatiques forts

2.2.1. Modalité de l'obligation, de l'injonction et de l'ordre

Le monde est en guerre contre le virus « "Nous sommes en guerre" Emmanuel Macron », ce n'est plus seulement le cas de conscientiser et de sensibiliser, mais les gouvernements agissent pour faire respecter les directives, comme dans les champs de guerre. Donc, cette catégorie de phraséologismes pragmatiques est d'un point de vue morphosyntaxique des phrases verbales où le verbe est conjugué à l'impératif à la deuxième personne du pluriel « vous ». Le mode impératif implique l'obligation de respecter et d'appliquer les directives ou les gestes barrières, sinon cela s'ensuivra par des pénalités, être arrêté ou contrôlé par la

police/agents de sécurité : confinement obligatoire, des sorties de chez soi doivent être justifiées, etc.

Les phraséologismes pragmatiques ci-après (19 à 24) n'informent pas simplement, mais ils imposent au public l'application et le respect du geste barrière comme un ordre. Ce dernier s'en suit par des pénalités où la police surveille leur application. Cela est dû au fait qu'à un moment la pandémie est ravageuse et que tout délaissement peut entraîner des conséquences graves non réversibles. On voit à la tête la police de certains pays, comme l'Inde ou le Maroc, gifler ou donner des coups de matraque pour ceux qui ne portent pas de masque dans les espaces publics. En France, suite à l'imposition du confinement, tout citoyen doit sortir de chez lui pour le strict nécessaire et justifier les raisons, en remplissant un formulaire, qui sera exigé par la police. Puis, il y a les passes sanitaires, exigés même à ce jour avec l'arrivée des vaccins : sans vaccin et PCR, on ne peut pas voyager, accéder à certains espaces privés ou public réclamant le passe sanitaire.

▪ **Phrases verbales avec un verbe à impératif, avec « vous »**

19-Respectez les gestes barrières

20-Restez à la maison

21-Gardez vos distances

22-Jetez vos mouchoirs

23-Lavez vos mains

24-Toussez dans votre coude

Les énoncés ci-dessus sont sur le même modèle que les phraséologismes pragmatiques tels : respectez les consignes, gardez votre ceinture, éteignez vos téléphones, respectes le temps/espace qui vous est impartie (temps communication/nombre de pages, de mots dans un article), etc.

Pour Dostie et Sikora la distinction entre phraséologismes pragmatiques au sens faible et phraséologismes pragmatiques au sens fort se dégage « selon la réalité linguistique décrite et l'angle sous lequel on envisage cette même réalité (les deux ne s'excluant pas, [...]).»

Mais puisque les phraséogismes pragmatiques de 19 à 24 renferment à la fois les critères suivants : l'expression d'une injonction (une obligation dont le non-respect impliquera des pénalités) et ils sont sémantiquement stables au niveau de la langue, alors ils peuvent être considérés à la fois comme des phraséologismes au sens faible (stable sémantiquement) et au sens fort (expression de l'injonction).

2.2.2. Convaincre et/ou persuader pour toucher la raison et/ou la sensibilité de chacun

Cette catégorie regroupe des énoncés exprimant à la fois une directive et un point de vue dans le but de persuader et de convaincre les gens par la force du slogan même, les amener à respecter les directives et à appliquer la vaccination. Ces slogans étaient rare dans les premiers mois de la pandémie (phrases verbales à l'infinitif et/ou phrases nominales), ils ont vu le jour plutôt pour amener le public à persévérer en continuant à respecter les gestes barrières et le confinement, ainsi que, par la suite, accepter la vaccination et respecter les doses proscrites. Puisque le public a aussi peur de se faire vacciner ignorant les conséquences de la vaccination à court terme et/ou à long terme.

▪ **Slogans pour gestes barrières/directives et instructions contre Covid-19**

25- « Protégeons-nous les uns les autres » (+ liste des gestes barrières)

26- « Protégez-vous et protégez vos proches »

- 27- « Protégez-vous et protégez vos proches, le confinement sauve des vies »
- 28- « On reste à la maison et on sauve des vies »
- 29- « Ici, le masque est obligatoire. Ensemble, faisons bloc contre le coronavirus »
- 30- « Pour la sécurité de tous, désinfectez-vous les mains régulièrement »
- 31- « Covid 19. Restons mobilisé-e-s »

Les slogans 25, 29 et 31 interpellent et lancent un appel, le *nous* revoie à « toi, moi et les autres », le *moi* celui qui a établi ce slogan, celui qui est conscient de la situation sanitaire, celui qui appelle les autres à respecter, à adopter les gestes barrière et à respecter le confinement. Les slogans 26, 27, 28 et 30 s'adressent aux gens par *vous* ou s'efface derrière un *on*, pour insister sur le confinement comme solution (27 et 28) et se laver souvent les mains (30). Ces slogans sont classables dans la catégorie des phraséologismes pragmatiques au sens fort. Puisqu'ils présupposent derrière une incitation à prendre au sérieux les directives Covid-19 et à faire agir en les poussant à adopter convenablement les gestes barrière. Car le respect des gestes barrière n'implique pas seulement la santé de l'individu, mais celles des autres. Il est à noter que les phraséologismes pragmatiques 27 et 29 à la différence des phraséologismes pragmatiques 25, 26, 28, 30 et 31 sont formés à partir de deux slogans, ils sont ainsi considérés comme des phraséologismes pragmatiques au deuxième degré.

Le phraséologisme pragmatique 27 est composé d'un phraséologisme pragmatique au sens fort 26 « Protégez-vous et protégez vos proches » et d'un autre au sens fort « Le confinement sauve des vies », présupposant que *pour se protéger et protéger ses proches, la solution est de s'éloigner de ses proches*. Il s'agit ici d'un phraséologisme pragmatique au second degré et doublement au sens fort, pour promouvoir le confinement. Quant au phraséologisme pragmatique 29, il est composé d'un phraséologisme pragmatique au sens faible « Ici, le masque est obligatoire » et un phraséologisme pragmatique au sens fort « Ensemble, faisons bloc contre le coronavirus », présupposant que *par l'engagement de tous à porter un masque, nous avons le pouvoir arrêter la diffusion du coronavirus*.

▪ Slogans pour vaccination

Cette partie présente quatre catégories de slogans qui se distinguent par la présence de l'engagement ou non, implication de l'interlocuteur ou non, pour faire agir les uns les autres au-delà de leurs propres convictions ou croyances concernant la vaccination, qui déjà avant l'arrivée de ce virus, il y a un tiers des gens réceptifs aux théories du complot rejettent les vaccins en général et refusent que leurs enfants se fassent vacciner.

Afin de réitérer l'importance de se faire vacciner et de convaincre chacun de nous à le faire, des slogans se réinventent et interpellent la conscience et la compassion des uns et des autres, voire même ils accusent ou responsabilisent ceux qui refusent de se faire vacciner la responsabilité de l'évolution de la pandémie. Donc, puisque la pandémie a duré dans le temps, elle a été très impactante durant les deux années 2020 et 2021, puis en général, de plus en plus métrisée en 2022, les slogans, mis à l'œuvre par les services de prévention et de sensibilisation contre la Covid-19, se réinventent pour s'adapter aux circonstances de chaque période et à l'opinion publique, aux fakes news comme : « virus fabriqué dans les laboratoires pour faire vendre des vaccins », « les vaccins vont modifier génétiquement l'Homme », « les vaccins tuent », etc.

▪ Slogans neutres qui offrent et présentent la solution contre la Covid-19

Dans les huit slogans ci-après (du 32 au 39), il y a effacement des interlocuteurs donc absence de l'énonciation (je/vous, nous) excepté dans les deux slogans 34 et 38. Il y a

plutôt plus de recours aux pronoms indéfinis/et/ ou à la tournure impersonnelle. Ces huit slogans constituent tous des phraséologismes pragmatiques au sens fort.

- 32- « Vaccination + Gestes barrières, la combinaison gagnante contre la Covid-19 »
- 33- « La meilleure protection, c'est la vaccination »
- 34- « Le vaccin vous protège d'une manière optimale contre les conséquences graves de la Covid-19. »
- 35- « Protégés ensemble : les vaccins, ça marche ! »
- 36- « Tous vaccinés, tous protégés. »
- 37- « Collégiens, lycéens et personnels, pour un été et une rentrée en toute sérénité, on se fait vacciner ! »
- 38- « La vaccination nous rapproche de ce moment. » (voir l'image A)
- 39- « Parce qu'on rêve tous de se retrouver » (voir l'image B)



Ces derniers mettent en avant la solution efficace mise à notre disposition par la science et nos gouvernements à savoir les gestes barrières et les vaccins (voir le slogan 32) ou encore la meilleure protection ou protection optimale (comme dans les slogans 33 et 34) est de se vacciner, ou encore pour à la fois se protéger et protéger les autres, la solution est la vaccination (comme dans 35 et 36).

Quant aux slogans 37, 38 et 39 responsabilisent la conscience de chacun du personnel scolaire (du lycée ou du collège) que si nous respectons tous et qu'on se fasse vacciner, nous allons chacun passer sereinement nos vacances auprès de nos proches. De même, les slogans 38 et 39 reliés aux agréables souvenirs de se retrouver (avec les autres à l'extérieur comme les parcs et avec ses plus proches à la maison comme pour embrasser sa grand-mère), dont la solution pour les vivre, en assurant la sécurité de tous, est bien la vaccination.

▪ **Engagement « je/nous », implication des autres « tu/vous »**

- 40- « Covid-19 : Pourrions-nous lui la vie ! Vaccinons-nous ! »
- 41- « Des vaccins existent, je me protège »
- 42- « Je me protège, je me vaccine »
- 43- « Protégez-vous, vaccinez-vous ! »
- 44- « Vaccin Covid-19 : Se vacciner, se protéger. "Je me vaccine, je nous protège !" »
- 45- « Protégez-vous, protégez les autres. Faisons-nous vacciner contre la Covid-19. Ensemble faisons reculer la pandémie.»
- 46- « Contre la Covid-19, je me vaccine. Ensemble, faisons reculer l'épidémie »
- 47- « Pour un meilleur lendemain. Faisons-nous vacciner contre la Covid-19. Ensemble faisons reculer la pandémie. »

Les slogans 40, 41, 42, 44, 46 et 47, engagent les citoyens par l'usage *je/ nous* comme solutions implacables pour faire face à la Covid-19 ou l'usage de *vous/nous* comme dans le slogan 45, pour à la fois se sauver et sauver les autres. Puis, interpeller et prévenir les autres par l'emploi de *vous* dans le slogan 43.

Ces slogans sont tous pour un même but inciter à se faire vacciner et donc promouvoir les vaccins, avec des expressions qui se réinventent. Comme le cas du slogan 40, qui est un phraséologisme au second degré, il est composé du phraséologisme pragmatique « Covid-19 : Pourrissions-lui la vie ! » formé en exploitant l'expression figée « pourrir la vie à quelqu'un », ayant un sens stable dans la langue, ici employée à l'égard d'un virus, constitue elle-même un phraséologisme pragmatique au sens faible. Et un phraséologisme pragmatique au sens fort « Vaccinons-nous ! », présupposant *engageons-nous en se vaccinant à pourrir la vie au Covid-19 au lieu de le laisser pourrir la nôtre*. Quant aux slogans 41, 42 et 43, ils constituent tous les trois des phraséologismes pragmatiques au sens fort.

Il est à noter que les slogans 44, 45, 46 et 47 ce sont des versions qui se réinventent pour plus d'effet, pour engager plus et convaincre plus : le slogan 44 reprend le slogan 42, avec une pertinente exploitation de la répétition « Se vacciner, se protéger. » et de de l'énonciation pour interpeler les consciences (ce n'est pas seulement « Je **me** protège, je **me** vaccine » comme dans le slogan 42), mais « "Je **me** vaccine, je **nous** protège !" » et du cotexte (à la différence du slogan 42, le verbe vacciner se place avant le verbe protéger), pour un effet de logique (cause à effet), pour se protéger comme résultat garanti, il faut d'abord se vacciner comme cause. Le slogan 44 est phraséologisme pragmatique au second degré, il est composé d'un phraséologisme pragmatique au sens faible « Vaccin Covid-19 Se vacciner, se protéger. » et un phraséologisme pragmatique au sens fort « Je me vaccine, je nous protège ». De même, le slogan 46 constitue aussi un phraséologisme pragmatique au second degré. Il comprend deux phraséologismes pragmatiques au sens fort « Contre la Covid-19, je me vaccine. » et « Ensemble, faisons reculer l'épidémie ». Ce dernier est une variante du phraséologisme pragmatique au sens fort du slogan 29 « Ensemble, faisons bloc contre le coronavirus ».

Les slogans 45 et 47 sont, quant à eux, composés de trois phraséologismes pragmatiques autonomes, déjà exploités dans les slogans précédents, constituant alors des phraséologismes pragmatiques au troisième degré. Pour le phraséologisme pragmatique 45, il comprend d'abord un phraséologisme pragmatique au sens fort « Protégez-vous, protégez les autres. » comparable au phraséologisme pragmatique 26 « Protégez-vous et protégez vos proches », puis d'un phraséologisme pragmatique au sens fort « Faisons-nous vacciner contre la Covid-19. » et enfin un phraséologisme pragmatique au sens fort « Ensemble faisons reculer la pandémie. » qui est identique aux phraséologismes pragmatiques constituant les slogans 26 et 46. Le slogan 47 comprend un phraséologisme pragmatique au sens faible « Pour un meilleur lendemain. », puis un phraséologisme pragmatique au sens fort identique au phraséologisme composant le slogan 45 « Faisons-nous vacciner contre la Covid-19. » et enfin un phraséologisme pragmatique au sens fort composant le slogan 46 « Ensemble, faisons reculer l'épidémie » (avec le mot *pandémie* au lieu du mot *épidémie*).

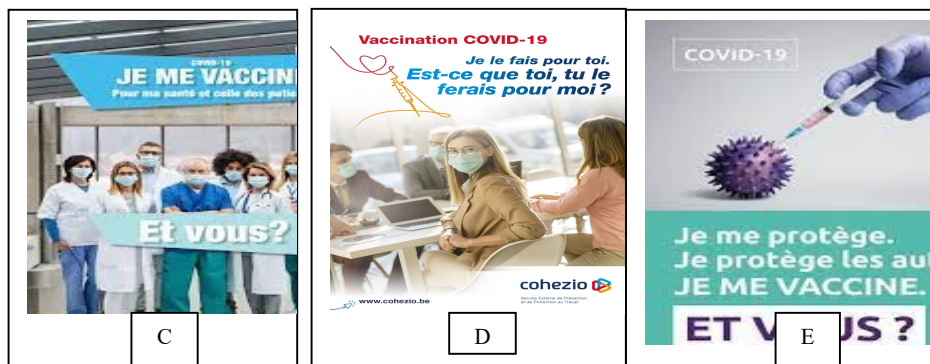
▪ **Engagement du « je/nous » et implication de la responsabilité de l'autre
« tu/vous » hésitant encore à se faire vacciner**

Les quatre slogans ci-après ne se limitent pas à donner la solution contre la Covid-19, ils sollicitent et secouent fortement notre conscience, de dire dans d'autres mots que « Moi, j'ai fait ma part en me vaccinant et toi, feras-tu ta part, de responsabilité, en te vaccinant

pour l'intérêt de tous !». Sinon, dans le cas contraire, ils présupposent que « vous serez la cause de la propagation de ce virus, qui provoquera que ce soit la disparition du personnel médical et soignant, qui veille sur la santé de tous en risquant la leur. Ou encore, de la disparition de vos proches et des autres ».

- 48- « Je me vaccine pour ma santé et celle de mes patients et vous ? » (voir l'image C)
 49- « Je me protège. Je protège les autres. Je me vaccine. Et vous ? Ensemble par la prévention, combattons la Covid-19 » (voir l'image E)
 50- « Je suis vacciné ! Et vous ? ; Se vacciner, c'est : se protéger, protéger sa famille, protéger ses amis, protéger son entourage. Pour un avenir serein, vaccinons-nous ! »
 51- « Vaccination Covid-19. Je le fais pour toi. Est-ce que toi, tu le ferais pour moi ? » (voir l'image D)

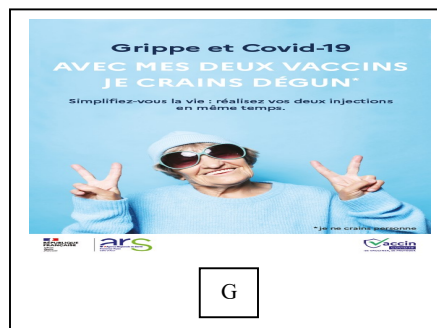
Le phraséologisme pragmatique 48 est au second degré. Il comprend un phraséologisme pragmatique au sens faible « Je me vaccine pour ma santé et celle de mes patients. » et un phraséologisme pragmatique au sens fort « et vous ? », car ce dernier présuppose : *est-ce que vous vous vaccinez pour votre santé et celle de vos soignants*. Le phraséologisme pragmatique 49 est au troisième degré comparable à celui qui le précède, il est composé de trois phraséologismes pragmatique au sens fort : « Je me protège. Je protège les autres. Je me vaccine » + « Et vous ? » + « Ensemble par la prévention, combattons la Covid-19 ».
 Le phraséologisme pragmatique 50 comprend trois phraséologismes pragmatiques, le premier est au sens fort « Je suis vacciné ! Et vous ? » (Interpellation), le second est au sens faible « Se vacciner, c'est : se protéger, protéger sa famille, protéger ses amis, protéger son entourage. » (descriptif/explicatif) et le troisième est au sens fort « Pour un avenir serein, vaccinons-nous ! » (L'avenir dépend de votre décision, l'affirmative : serein avec la vaccination). Le phraséologisme pragmatique n°51 comprend deux phraséologismes pragmatiques au sens fort : « Vaccination Covid-19. Je le fais pour toi. » (Présupposant *je me vaccine pour te protéger*) et « Est-ce que toi, tu le ferais pour moi ? » (Présupposant *est-ce que toi, tu te vaccineras pour me protéger*).



▪ **D'autres convictions, plusieurs doses, différents vaccins à la fois**

52-« Jamais 2 Sans 3, Dès 18 ans pensez à votre troisième dose pour valider votre passe sanitaire » (voir l'image F)

53-« Grippe et Covid-19. Avec mes deux vaccins, je crains dégun. Simplifiez-vous la vie : Réalisez vos deux injections en même temps.» (voir l'image G)



Ces deux slogans témoignent qu'une fois les précédents ont de plus ou moins apporter leurs fruits, amener à conscientiser les masses, à les inciter à se faire vacciner, maintenant, il y a lieu d'apporter des détails, comme le n°52 qui via la photo, le regard du jeune adolescent exprimant la lutte et la persévérance, de faire la 3^{ème} dose et de ne pas baisser les bras et valider le passe sanitaire, qui ne sera approuvé que par la troisième dose. La suite polylexicale « Jamais deux sans trois » est elle-même un phraséologisme pragmatique au sens fort. Elle pourrait être issue d'une sagesse arabe, citée par Paulo Cohélo dans son roman *l'Alchimiste* : « Lorsqu'une chose/un événement arrive deux fois, elle/il se manifesterà une troisième fois ».

Quant au slogan n°53, exploite l'expression figée « craindre degun » elle-même est un phraséologisme pragmatique au sens faible, puisque le sens est stable au niveau de la langue. Elle signifie « craindre personne ». De plus, avec la photo sur un fond bleu ciel, une vieille dans un look décontracté et exprimant la pleine énergie, vêtue en bleu ciel (pull, bonnet et lunette) signifiant la pleine santé ou un corps sain et imitant le symbole de liberté « V » par ses deux mains, cela laisse exprimer la liberté de décider pour sa santé.

En outre, les deux « V » peuvent être interprétés comme des sortes de guillemets présentant la solution contre *Grippe et Covid-19*, après la suite polylexicale « Simplifiez-vous la vie » qui est elle-même un phraséologisme pragmatique au sens fort, car elle présuppose que sans suivre la solution présentée « Réalisez vos deux injections en même temps. », on se complique la vie.

Conclusion

Suite à l'observation analytique des énoncés ayant forgés une certaine éducation sanitaire depuis l'arrivée du virus Sars Covid-19, j'ai pu d'abord distinguer entre les énoncés de prévention contre la Covid-19 et les slogans pour inciter à respecter les gestes barrières et promouvoir la vaccination. Il est à souligner que ces énoncés sont universels, même si formulés dans les différentes langues, mais ils expriment les mêmes consignes, ou injonctions et/ou informations..., puisqu'ils sont formulés dans le même but sanitaire qui concerne tous les humains du monde (le même type de virus, la même période, mêmes dangers, ...). De cette manière, je suis parvenue aux caractéristiques suivantes :

Tout d'abord, plusieurs modalités sont employées pour exprimer le même message ou encore le même message se renouvelle via des formes linguistiques variées s'adaptant aux situations de l'évolution de la pandémie, ainsi que des moyens pour faire face à la crise sanitaire, comprendre comment le virus se transmet et les gestes barrières nécessaires

(solution éducative), les vaccins comme solution médicamenteuse et enfin les doses nécessaires à injecter.

Ensuite, grâce à l'identification, au recueil et à la classification des phraséologismes pragmatiques, selon le degré de pragmatisme, à la manière de G. Dostie et S. Dorota, j'ai pu arriver à la typologie suivante :

D'une part, les phraséologismes pragmatiques au sens faible : ils réunissent les énoncés polylexicaux, sous forme de phrases verbales à l'infinitif et ou de phrases nominales (excepté celles avec les noms d'action issus des verbes modaux comme *interdire* et *obliger* introduisant une injonction) : sont neutres, pour seulement informer, sensibiliser et conscientiser.

D'autre part, les phraséologismes pragmatiques au sens fort : ils embrassent les énoncés polylexicaux exprimant soit la modalité d'injonction ou ayant l'intention de faire agir et modifier le comportement des gens et leurs décisions :

-Injonctif (impératif) : directive, instruction comme obligation et ordre.

-Slogans : convaincre, persuader, interpellant la raison des gens et leurs sentiments pour les faire agir, soit à adopter les gestes barrières, à se confiner, et voir surtout à se faire vacciner, à se responsabiliser du danger irréversible (celui de causer du tort aux autres et ou provoquer leur perte : personnel médical et soignant, les voisins, la famille), donc amener les gens à changer leur décision, car elle engagera la vie des autres, pour les amener d'une manière ou d'une autre à se faire vacciner.

Références bibliographiques

- Blanco, X., et al., 2018, *Les pragmatèmes*, Paris, Classiques Garnier.
- Blanco, X., 2015, « *Les pragmatèmes : définition, typologie et traitement lexicographique* », *Verbum*, vol/6, pp.17-25. <https://www.zurnalai.vu.lt/verbum/article/view/4977/3245> (Consulté le 23/08/2023).
- Dostie, G., et Sikora, D., 2021, « *Les phraséologismes pragmatiques: Entre langue et discours. Présentations* », *Lexique* n°29, pp.5-14 https://lexique.univ-lille.fr/data/images/Numero-29/0_Dostie%20&%20Sikora_Introduction_r%C3%A9vis%C3%A9%202.pdf (Consulté le 23/08/2023).
- Fléchons, G., et al., 2012, « *Les pragmatèmes ont-ils un charme indéfinissable ?* », *Lexiques. Identités. Cultures*, QuiEdit, pp.81-104 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00864863/document> (Consulté le 23/08/2023).
- Longhi, J., et al., 2012, *Dictionnaire de pragmatique*, Paris, Armand Colin.
- Sadoudi, 2021, « *Phénomène de pragmatisme et typologie des phraséologismes pragmatiques du hirak* », in *Studii de Gramatică Contrastivă*, n°35, pp. 39-50 file:///C:/Users/PC/Downloads/SGC-35-21-38-49-Sadoudi.pdf (consulté le 23/08/2023).

Oumelaz **SADOU**DI est maître de conférences HDR, en sciences du langage, à l'université de Bejaia (Algérie), Faculté des Lettres et Langues, département de français. Elle est, aussi, chercheuse associée à l'unité de recherche *Plurielles* de l'université de Bordeaux Montaigne (France) ; et chercheuse associée au Centre de Recherche pour la Langue et la Culture Amazighes CRLCA (Bejaia). Ses travaux de recherche portent sur des thématiques variées en sciences du langage et essentiellement sur le rire et l'analyse de l'humour verbal et du discours humoristique*.

DOI: 10.5281/zenodo.10406022

WORKING MEMORY IN LEARNING TO WRITE: EFFECTS OF CONTEXT AND DIGITAL TOOLS' GENERALIZED USAGE¹

Abstract: *In this article, we present the main models of written verbal production activity that allow us to analyze and describe the processes implemented during this activity. According to these models, writers activate several types of knowledge: knowledge about the domain of the world evoked by the text to be produced, knowledge about language and texts, and pragmatic knowledge. The analysis of these models makes it possible to account for and describe the knowledge activated during the realization of this text production activity, but also the different processes implemented during this complex cognitive activity. We examine the effects of the development and generalized use of digital tools on the functioning of working memory and written verbal production.*

Key words: *Written verbal production, models of production, activated knowledge and processes, context, digital tools.*

LA MÉMOIRE DE TRAVAIL DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE. EFFETS DE LA GÉNÉRALISATION DU CONTEXTE ET DES OUTILS NUMÉRIQUES

Résumé : *Nous présentons, dans cet article, les principaux modèles de l'activité de production verbale écrite qui permettent d'analyser et de décrire les processus mis en œuvre au cours de cette activité. Selon ces modèles, les rédacteurs activent plusieurs types de connaissances : les connaissances sur le domaine du monde évoqué par le texte à produire, les connaissances sur la langue et les textes et les connaissances pragmatiques. L'analyse de ces modèles permet de rendre compte et de décrire les connaissances activées lors de la réalisation de cette activité de production de texte, mais aussi les différents processus mis en œuvre lors de cette activité cognitive complexe. Nous nous interrogerons sur les effets du développement et de la généralisation des outils numériques sur le fonctionnement de la mémoire de travail et la production verbale écrite.*

Mots clés. *production verbale écrite, modèles de la production, connaissances activées et processus, contexte, outils numériques*

Introduction

Writing is a mental activity that requires multiple skills on the part of the writer. S/he must have information about the content of the text to be produced and the knowledge about language and texts needed to put that content into words. The knowledge activated and the processes involved in processing this knowledge have been the subject of a great deal of research aimed at understanding this complex activity. Presenting the main models of such

¹ Zohra **Sakrane**, University of Béjaïa, fatimazohra.sakrane@univ-bejaia.dz

Karen **Ferreira-Meyers**, University of Eswatini, karenferreirameyers@gmail.com

Denis **Legros**, University of Paris 8, legrosdenis@yahoo.fr

Received: September 14, 2023 | Revised: October 30, 2023 | Accepted: December 5, 2023 |

Published: December 20, 2023

activity enables us to understand the progress made in comprehending and analyzing this activity, while at the same time measuring the evolution of the theoretical frameworks and research methods used.

The activity of writing requires the activation of referential knowledge about the domain evoked by the text, linguistic knowledge, concerning syntax and spelling, and finally pragmatic knowledge, adapted to the writer's intentions according to context and audience. This activity involves a number of processes which activate the content of the text to be produced, adapting the linguistic form to the writer's and the audience's purpose. These processes also include those activated during the rereading, revision and correction of the text (see Changuoy, 2010; Marin and Legros, 2006; Olive and Piolat, 2003). The various models proposed integrate the different operations implemented during text production, the contextual components and the characteristics of the writer.

Back in 2005, Thierry Olive and Annie Piolat asked the question: "What conception of working memory should we retain?". Three major publications in 1996 contain theoretical guidelines which have led to a series of particularly fruitful experiments. Depending on whether the aim is to analyze the development of writing skills or the functioning of the experienced writer, the preferred model for working memory differs. McCutchen (1996) used the theory of Just and Carpenter (1992), while Hayes (1996) and Kellogg (1996) based their models on Baddeley's (1986). It is obviously beyond the scope of this article to offer an exhaustive account of all existing models. More modestly, our aim is to describe the most frequently cited models with a research orientation that is either fundamental (Garrett, Levelt, Dell, Van Galen), applied (Hayes and Flower) or didactic and pedagogical. After a brief look at Hayes and Flower's model, we will present the most frequently cited models.

Methodology

Our aim is to describe and analyze the main models of written verbal production in order to highlight their defining characteristics in relation to the development of research on written verbal production. The first model to be proposed, that of Hayes and Flower in 1980, which serves as a reference for many studies, is presented. The authors used experiments based on concomitant verbal protocols to identify the different processes underlying written verbal production, thus determining the origin of the difficulties and making it possible to improve production. The limitations of this model are then presented, highlighting the importance and role of working memory in production. The analysis of the production activity of expert writers is then proposed with the presentation of the work of Bereiter and Scardamalia (1987) and the developmental model of Berninger and Swanson (1994). Finally, revision and planning models such as Hayes and Nash's model (1996), Flower, Hayes, Carey, Shriver and Stratman's model (1986) and Butterfield, Hacker and Albertson's revision model (1996) are described and analysed

1. The first model: Hayes and Flower (1980)

Hayes and Flower's model, developed on the basis of an analysis of verbal protocols collected during expert authors' writing activity, is essentially concerned with the functioning and constraints of the written verbal production activity and the role of working memory (WM). The authors describe the writing process in great detail, breaking it down into the sub-processes of planning, formulation and revision. Several authors then gradually developed their analysis of this initial model to present their own model. Baddeley specified the role played by working memory (WM), interfacing with long-term memory (LTM), in the text production activity. Kellogg incorporated six processes: planning,

translating, programming, executing, reading and editing. These models of the verbal production activity are of interest not only to researchers specializing in cognition and learning/teaching, but also to didacticians and educationalists, as shown by Garcia-Deban and Michel Fayol, for example.

1.1 Presentation of the model

This model takes into account three components of different status. The first two relate to the task environment and the role of long-term memory (LTM), while the third describes writing processes in detail.

The first of these components, linked to the task environment, includes writing constraints. The second component of the model relates to LTM. To be able to produce a text, a writer has to retrieve information from the LTM in order to organize or reorganize it by drawing up action plans. The information stored in LTM concerns referential knowledge, the type of text to be produced, the development of a text plan and pragmatic knowledge. The third component covers all the writing processes. Planning makes it possible to develop, at a conceptual level, a pre-verbal message corresponding to the ideas that the writer wants to convey. Translating transforms pre-verbal drafts into a verbal message. Finally, reviewing helps to evaluate the text (whether in progress or completed). Planning, formulation and revision are supervised by a monitor, which enables these three processes to interact.

In their revised 1981 model, Flower and Hayes described the processes in detail. Planning comprises three types of action planning relating to processing and content. The "to do" plan defines the rhetorical and pragmatic goals of the writing process in terms of the writer's intentions and motivation, and the type of text (narrative, argumentative, explanatory, etc.). The "to say" plan organizes the overall content of the text to be written, in the form of notes, a draft, a plan or an outline. The "to compose" plan is a procedural plan which helps to manage the conceptual and linguistic processing required to produce the text.

Planning is made up of three sub-processes. The first or generating sub-process retrieves the semantic content of the text from our LTM. The second sub-process, called the organizing process, selects and prioritizes this information. These two sub-processes contribute to the development of the "to say" plan. The third sub-process, goal setting, has the function of adjusting processing according to the writer's production goals, in conjunction with the "to do" plan.

Translating involves a number of processing operations which perform two functions. The first is to develop each part of the plan conceived and developed during the planning process. The second involves linguistically translating and developing the text's semantic content.

The reviewing activity involves two sub-processes, namely reading and editing. Reading enables the writer to assess the concordance or divergence between the written text and its initial aim, between the produced text and the intended text. The revision activity thus enables analysis and reduction of the gaps between the writer's intention and the text produced.

1.2. Limits to Hayes and Flower's model

Hayes and Flower's model is still a reference today (see Zoubir, 2020), even though it has been the subject of numerous criticisms, such as those of Berninger and Swanson (1994) and Hayes himself (1996). These criticisms concern, on the one hand, knowledge processing. The knowledge stored in memory and the processes of activating this

knowledge in LTM are insufficiently taken into account. Secondly, this model, developed on the basis of an analysis of an expert's cognitive functioning, does not account for the progressive construction of the novice writer's skills and ignores the developmental aspect.

Subsequent research has responded to these criticisms. The aim of the new models was to clarify the role played by working memory (WM), conceived as an interface with LTM during text production. Short-term memory or WM is a type of memory that is limited in duration and capacity. LTM, on the other hand, has no limits, either in terms of duration or the amount of information stored.

2. The role of WM

An activity as complex as producing a written text makes heavy demands on working memory (WM), which plays an essential role in mastering this activity. Writing involves the coordinated management of processes whose cognitive cost varies according to a multitude of factors. These processes, which are demanding in terms of attentional resources, require less when automated.

Working memory (WM) enables information to be stored temporarily and made operational. Writers have limited attentional resources and processing capacities; these vary according to their level of knowledge, motivation, alertness, and concentration. A subject can therefore only carry out a limited number of cognitive operations at the same time. The cost of processing cannot exceed the attentional resources available.

2.1. Baddeley's contributions

The limitations of Flower and Hayes' original model lay in the mention that the role of the constraints imposed by the small span of short-term memory in the management of the text-writing activity. Baddeley rejects short-term memory as a low-capacity module and places great importance on WM, which plays an essential role in text production. WM is at the heart of the verbal production activity, as it is the executive instance of thought. It lies between the subject's intention and the sensory organs of transmission that enable him or her to perform the graphic gestures of writing.

Baddeley's (1992) model, which is most often referred to, aims to describe the functioning of WM. It is made up of a central administrator and two 'slave' systems: the phonological loop, which manages the processing of verbal material, and the visuo-spatial cuepad, which processes the visual and spatial components of stimuli. The central administrator determines the activity of the 'slave' systems, and coordinates and prioritizes their intervention. So, when an individual is carrying out a production task, s/he must allocate all attentional resources as judiciously as possible to avoid cognitive overload. The role of the central administrator is then to allocate resources as effectively as possible to the other components of the system.

All the knowledge required to perform the task is temporarily kept active in the episodic buffer memory. The central administrator acts as an interface between the WM and the LTM. It mobilizes semantic content and the processes on which it operates, and keeps these activated in WM.

Baddeley's model highlighted the important role of WM in production activities. However, his description of the functioning of WM remained global and was not explicit enough.

2.2. Process articulation in WM

Kellogg (1996), building on Baddeley's (1986) work, enriched the model with components specific to oral and written expression. He developed a model of the relationships between the different writing processes and the different WM registers. To do this, he added three superordinate instances: formulation, execution, and monitoring. Each of these systems is broken down into two processes. Formulation, seen from the perspective of Hayes and Flower's original model, includes planning and linguistic translation. Execution includes programming and executing, both of which drive the message. The linguistic representation resulting from the formulation phase is programmed before being transcribed to suit the final form of writing (handwritten or typed). Monitoring involves reading the produced text, which enables the message to be reread and checked during and after its production. The second process, editing, detects problems and, depending on the writer's decision, resolves them by proposing a new edition of the text.

During formulation, planning can give rise to multiple representations, characterized by pre-verbal propositions, abstract forms, images or sensations. The writer must then translate these different elements into written form, taking into account the context and choosing the appropriate lexical units and syntactic structures. During programming and execution, the motor system is involved in writing, whether handwritten or typed. The motor system is responsible for translating ideas. It enables the passage from virtual text to concrete text, by controlling the movements of the fingers and hand. However, the process of executing and translating ideas can be interrupted by the writer, who chooses to revise his text as s/he writes and self-regulates.

The cognitive load of these processing systems differs. According to Kellogg, formulation is the heaviest in LTM insofar as it mobilizes the planning and linguistic translation processes, unlike the execution component, which is not very heavy. But this load varies according to the degree of expertise. Graphomotor processing has its own load, making it difficult to implement planning or formulation processes.

Kellogg describes in great detail the interactions between production systems and processes, and LTM components. He emphasizes the fundamental role of the central administrator, who is involved in most editorial processes. In the case of expert writers, the execution process, which is largely automated, is not managed by the central administrator. The phonological loop would only be involved in linguistic processes, such as translation and reading. The visuo-spatial cuepad is used exclusively for planning. In fact, according to Kellogg, generating ideas and retrieving them in LTM may require recourse to mental imagery.

Each of the six processes described by Kellogg uses LTM resources. However, depending on the writer's expertise and the type of process required, this use is more or less important. According to McCutchen (1996), during processing, information from the LTM is stored in the WM, which performs two complementary roles: storing and processing information. Text production requires considerable information storage and processing. These two types of cognitive operation compete with each other, and the greater the resources allocated to processing, the less they are available for storage. The success of the writing process depends on the judicious distribution of cognitive resources between processing and storage. To achieve this, writers need to be aware of the strategies they are deploying and determine them according to the cognitive load they entail, depending in particular on their writing skills and degree of expertise.

In describing the role of WM in text development, Kellogg (1996) provides a valuable aid to understanding the mechanisms of written production. However, this

description does not account for the role of WM in the development of writing skills, nor does it provide concrete proposals for increasing WM capacity. The model does not account for the differences between good and less good writers.

2.3. WM and text writing: model evolution

Other models have been proposed (Alamargot & Chanquoy, 2001); some are based on a different conception of WM from that proposed by Baddeley (1986). McCutchen (1996), for example, based his model on the relationship between memory and writing skills to explain the increased interactivity of writing processes with expertise. Thus, in expert production, the automation of graphomotor processes and lexicon access frees up cognitive resources which are then available and can be allocated to higher-level processes. These processes, which are highly monitored, are likely to operate in parallel.

Kellogg (1999) and McCutchen (2000) use the concept of long-term working memory (Ericsson & Kintsch, 1995) to account for the activity of child and adult writers. This highly strategic register of long-term working memory, intermediate between WM and LTM, enables the writer to encode all the knowledge involved in the activity, then to retrieve and use it at low cognitive load level. However, while these proposals provide theoretical data on the dynamics of processing, the development of writing expertise and the automation of certain processes, they remain speculative for the moment and do not consider the developmental aspect of production as a function of the writer's increasing age and expertise.

3. Models related to the development of writing

Writing is subject to the writer's skills, which evolve as the writer develops. The fact that certain cognitive operations are automated frees up WM resources for other mental operations. This is the case with graphomotor transcription, which is heavy in terms of cognitive resources in young children. The load of certain processes, such as writing alphabetic letters, decreases with the expertise of the writer. Very high in young children, it becomes negligible in adults. To measure the importance of the transcription load for beginner writers, a strategy has been developed: the double task (Olive & Piolat, 2003). This involves putting an adult in a complex writing situation where, for example, s/he has to write a text using only capital letters. The attentional resources mobilized by this double task are subtracted from those still available to carry out the entire writing task.

3.1. Production by expert writers: Bereiter and Scardamalia's research (1987)

Bereiter and Scardamalia's model describes the writer's evolving skills corresponding to two strategies for using knowledge by novice and expert writers: the knowledge telling strategy and the knowledge transforming strategy.

On the one hand, young writers use the knowledge telling strategy. This strategy involves retrieving knowledge from the LTM and transcribing it directly into words, without reorganizing the linguistic form or conceptual content. The texts produced in this way are made up of juxtapositions of sentences that reflect the writer's knowledge structure.

More expert writers, on the other hand, are not satisfied with simply transcribing their knowledge. They resort to the knowledge transforming strategy, which implies the ability to reorganize this knowledge in order to make it compatible with the thematic and rhetorical constraints linked to a specific intention. This transformation of content and linguistic form implies the development of skills for planning text content to achieve increasingly complex goals. It is akin to a problem-solving activity with a high cognitive

load, requiring an increase in the span of short-term memory to keep the constraints of the task active. The knowledge transforming strategy is acquired gradually, and is available around the age of 16. Writers who have become capable of taking additional constraints into account are able to produce more elaborate texts than novice writers. In addition, the analysis that expert writers make of the communication situation and the reorganization of knowledge that they carry out enables them to acquire additional skills during the writing activity.

This model represents a considerable advance in our understanding of writing activity as a whole, but it remains general in scope. Other models develop finer, more specific analyses by studying in greater depth the writing processes under development in novice writers.

3.2. Berninger and Swanson's (1994) developmental model

Berninger and Swanson's (1994) developmental model concerns the development of writing processes in novice writers. It describes the gradual development of writing skills in children aged 5 to 10. The authors distinguish three developmental phases linked to three text production processes, as modelled by Hayes and Flower: planning, formulation and revision. However, the focus of Berninger and Swanson's research on young writers led them to modify the model by changing the order of the processes involved in novice writing.

The first process they focus on is formulation, which they break down into two sub-processes, namely execution (transcription) and text generation. In accessing text production, young children first use the execution sub-process, which is more easily accessible: they are capable of mechanically copying a word even though they do not yet have any word or text generation skills, which they gradually acquire once the execution process is fully automated. The second process is revision, which very young writers do in a limited manner; it is limited to surface corrections, mainly involving spelling and punctuation. The third process, planning the text to be produced, occurs later in the development of production skills and becomes progressively more complex as the child ages (see Piolat, 2004).

The developmental model is essentially concerned with the activity of formulation, and attaches less importance to planning and revision; these processes are modelled more specifically on the text production of expert writers.

4. Planning and revision models

4.1. Planning models

The analysis of the planning process, initially defined by Hayes and Flower (1980) and Flower and Hayes (1980) has been extended in subsequent models. Flower, Shrivey, Carey as well as Haas and Hayes (1989) looked at the activity of adult writers and distinguished several planning strategies concerning processing and content.

According to these authors, expert writers are able to combine the "to do plan" and the "to say plan" described by Hayes and Flower (1980), making it possible to establish a higher-level "constructive" planning strategy. This plan then controls the entire writing process and each of its stages. Constructive planning would constitute a "network of working goals" making it possible to plan all the components of writing (content, how to develop it in relation to its audience, etc.).

However, constructive planning has a high cognitive load, which is why authors envisage the possibility of writing a text using more economical and more local processes where the development of the text's content can be guided, for example, by the application of a text plan or schema (schema-driven) or by the writer's knowledge of the domain (knowledge-driven).

4.1.1. Hayes and Nash's (1996) model

Hayes and Nash (1996) proposed an analytical definition of planning in writing after taking stock of all the definitions associated with this process in the various models. They broke down this overall planning, which they call planning in writing, into a hierarchical set of planning activities with different types of skills. They contrasted process planning, which focuses on the writer's procedural knowledge, with text planning, which focuses on the content of the text and its influence on the recipient.

Text planning involves both planning by abstraction, which generates ideas without linguistic specification, and language planning, which produces a text that conforms to the rules of syntax. Language planning is equivalent to the formulation stage of Hayes and Flower's (1980) text production model. Abstract planning is subdivided into two types of planning, i.e., non-content planning and content planning, the former referring to the "to do plan" and the latter to the "to say plan" of Hayes and Flower's original model.

These different types of planning are characterized by the nature of the processing and mental operations that writers are supposed to carry out. Within this hierarchy, these authors distinguish three types of planning methods. The first of these methods, planning by abstraction, comes into play at the moment of generation and organization of ideas, which it structures without taking into account the linguistic translation of the content. The second method, or planning by analogy, enables knowledge stored in memory to be transposed by reactivating it. For example, knowledge of the stages of the narrative outline enables writers to call up a pre-established structure and activate it to produce their own text. The third method, or planning by modelling, concerns all the elements necessary for the linguistic formalisation of the writing, as they appear, for example, in the formulation process. Producing a sentence involves mentally planning all its components by establishing a model of the sentence.

4.2. Revision models

Text production is not always complete at the end of the writing process. Writers can go back over their text to improve it. This procedure, known as revision, involves making any necessary changes to a text that has been written or is being written. Several models have been developed to reflect different approaches to revision. They are presented chronologically according to their increasing degree of complexity.

4.3.1. Bereiter and Scardamalia's (1983) revision model

The CDO (compare, diagnose, operate) procedure developed by Bereiter and Scardamalia considers the action of the writer on his text. S/he is supposed to compare the written text with the text s/he has mentally planned, by evaluating the gap between an intentional text, the representation of this text and the version actually written. The diagnostic process leads him/her to identify the origin of the discrepancies between the desired text and the written text. Finally, the operate process aims to implement the changes required by the two

previous processes. However, this model does not make explicit the cognitive operations involved in text revision.

4.3.2. Flower, Hayes, Carey, Shriver and Stratman's (1986) model

The aim of this model is to clarify the functioning of the mental processes and operations involved in revision. It lists the knowledge involved in processing information. Revision thus appears to be a deliberate activity that the writer may or may not undertake, depending on his or her objectives, the state of progress of the text and his or her writing skills.

The choice of revision strategy is linked to the writer's understanding of the problem detected after rereading the text. The aim is to read in order to understand, evaluate, identify, and sort out the essential problems. Several solutions are then available: ignore the difficulty, postpone the effort to solve it, look for information in memory or in the text to better understand the problem, rewrite a fragment of the text or revise it while preserving the first layer of writing.

The Flower et al. model takes into account the diversity of modifications made by a writer rewriting certain aspects of his/her initial text. These modifications concern the type of operations carried out to achieve this goal (addition, deletion or substitution of words, groups of words or sentences, modification of part of the text, etc.). They occur at a given textual level, either on the surface of the text or in depth, at a given point in the text (beginning, middle or end) and in a phase of its composition (development of the outline, draft, final version or during a specific revision stage).

Flower et al.'s revision model marks an important step forward in research. It studies the revision process in its specificity and independently of its interactions with the other processes of written production.

4.3.3. Butterfield, Hacker and Albertson's (1996) revision model

This model involves two components. On the one hand, it includes the environment of the writer or of the task, which encompasses the rhetorical and pragmatic dimensions of production, as in Hayes and Flower's model (1980) (instructions, theme, communicative aim, revision issues, etc.). Secondly, it takes account of the processing system, distinguishing the WM from the LTM, where controlled processing takes place. These processes ensure the establishment of a representation of texts and the rhetorical problems associated with them, the detection and diagnosis of textual problems and the establishment of strategies to resolve them. On the other hand, the LTM register frees up WM resources by storing textual material that has already been revised.

The LTM is characterized by a dual level of functioning, namely the cognitive level and the metacognitive level. The cognitive level stores the knowledge (referential, linguistic and self-evaluative) and strategies required by the revision activity and the representation of the text being revised. Strategies for evaluating the text to be revised include rereading a difficult passage, going backwards, making predictions about the text in preparation and comparing several revision options. Similarly, control-regulation strategies ensure that the information conveyed by the text is synthesized and clarified, enabling the text to be corrected. Automated procedures are performed in LTM with a low cognitive load in WM. In contrast, the deliberate and controlled procedures that take place in the writer-reviser's WM are constrained by its limited resources.

The metacognitive level stores "knowledge models" and "models about knowledge". By comparing them with the text, the writer can understand and analyze the strategies and knowledge used to produce the text. Monitoring ensures the transfer of cognitive

processing to the metacognitive level. This thus enables the writer-reviser to carry out a metacognitive analysis of the processes carried out at the cognitive level. Conversely, monitoring ensures the transfer of metacognitive reflection to a level of operationalization of cognitive processing.

The function of metacognitive skills appears essential in the activity of writing a text. Indeed, writers' difficulties in revising their text are not exclusively attributable to the inadequacy or absence of the required knowledge and strategies; they may also be determined by the metacognitive impossibility of monitoring and coordinating knowledge and strategies that are nevertheless available.

5. Effects of digital systems and tools on WM and written verbal production

According to Gaëtan de Lavilleon, a neuroscientist, co-founder and chairman of the Cog'X¹ agency, and a specialist in experimenting with transformations in corporate working methods and innovation, "With digital technology, our working memory is quickly saturated"². Indeed, as Legros et al. (2009) have long reported, research in cognitive psychology has shown that learners in written production situations mainly use the "knowledge telling strategy" (Bereiter & Scardamalia, 1987), and the quality of their text depends essentially on their "knowledge base" (Fayol, 1996). In a more recent study on writing in a second language, Gayed et al. (2022) described how such writing involves considerable cognitive stress, such as translating from L1 to L2 and engaging with digital mediating artifacts to help complete the writing task. This cognitive stress hinders learners from focusing on higher-level writing tasks such as organization and revision, which are essential for developing writing proficiency. Cognitive WM resources are spent on low-level writing tasks (word production, translation) at the expense of allocating time to higher-level writing tasks. Gayed et al.'s research highlighted that AI-based writing applications such as AI KAKU aimed to reduce the cognitive barriers faced by English as a Foreign Language (EFL) learners when producing written text in English. This would potentially allow EFL students to produce more and improved output than without assistance by reducing some of the cognitive load associated with the L2 writing process.

In addition, learners in writing situations lack the metacognitive knowledge essential for effectively regulating the revision of their text (Daiute & Kruidenier, 1985). This is why the digitization of society and the widespread use of digital systems and tools in production tasks are overturning knowledge representations and learning/teaching paradigms, and in particular models of written verbal production, which means that teacher training needs to be adapted and completely overhauled (Legros, 2021). Overall, the use of artificial intelligence and digital systems and tools can have both positive and negative effects on working memory and written verbal productions. While the efficient use of working memory can increase the potential of a learner's cognitive abilities in learning through multimedia (Teng & Zhang, 2023), intensive digital media use has been implicated in reducing working memory capacity and psychological problems (Korte, 2020). Similarly, while verbal working memory is important for language comprehension and production (Schwering & Macdonald, 2020), it is also supported by learning to represent items as actions (Cochrane & Green, 2023). Therefore, it is important to use digital systems and

¹ <https://cogx.fr/>

² <https://www.lesechos.fr/idees-debats/leadership-management/avec-le-numerique-notre-memoire-de-travail-est-vite-saturee-1245842>

tools judiciously and with an understanding of their potential effects on working memory and written verbal productions.

Conclusion

Research in psychology has shown that learners in written production situations essentially use the "knowledge telling strategy" (Bereiter & Scardamalia, 1987). As a result, the quality of their texts depends heavily on their "knowledge base" (Fayol, 1996). Moreover, they lack the metacognitive knowledge needed to regulate their text efficiently during revision (Daiute & Kruidenier, 1985). Hence the aims of research by Bounouara, who studied (i) the effect of reading resource texts to enrich pupils' referential and linguistic knowledge base, and to facilitate the implementation of the planning and drafting processes, and (ii) the effect of using a self-assessment grid on the development of metacognitive skills during evaluative reading, replanning and rewriting (see Bounouara and Legros, 2009). Today, with the widespread use of digital tools and systems, as well as artificial intelligence, research needs to focus on how to reduce the cognitive load of some of the low-level WM processes in order to enhance the higher-level ones, in particular in writing activities.

References

- Alamargot, D., & Chanquoy, L., 2001, *Through the models of writing*, Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Publishers
- Baddeley, A., 1986, *Working memory*, Oxford, Clarendon Press/Oxford University Press.
- Baddeley, A.D., 1992, *La mémoire humaine, théorie et pratique*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M., 1983, Levels of inquiry in writing in writing research. In P. Mosenenthal, S. Walmsley, & L. Tamor (Eds.), *Research on writing: Principles and method* (pp. 3-25), New York, Longman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M., 1987, *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V.W., & Swanson, H.L., 1994, Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), *Advances in Cognition and Educational Practice, vol. 2: Children's Writing: Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing* (pp. 57-82). Greenwich, CT, JAI Press.
- Bounouara, Y., & Legros, D., 2009, "Aides textuelles et métacognitives à la production d'un texte argumentatif en FLE, *Communication and Argumentation in the Public Sphere*, 7 (Actes du colloque international *Communication and Argumentation in the Public Sphere*, Third Edition - "Dunărea de Jos" University, Galați, Romania, 26-28 March.
- Bounouara, Y., & Legros, D., 2009, "Vers une didactique cognitive du FLE en contexte plurilingue algérien", in D. Legros & A. Mecherbet (Eds.), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique* (pp. 142-150). Tlemcen: Konouz Edition. <https://docplayer.fr/54235858-Cognition-et-didactique-de-la-comprehension-et-de-la-production-d-ecrit-en-fle-s-en-contexte-plurilingue-et-diglossique-sous-la-direction-de.html>.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R., 1996, "Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence", *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297. <https://doi.org/10.1007/BF01464075>
- Chanquoy, L., 2010, "How to make a revision task easier? A study of text revision from 3rd to 5th grade", *British Journal of Educational Psychology*, 71, 1, 15- 41.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D., 2002, "Mémoire de travail et rédaction de textes: Evolution des modèles et bilan des premiers travaux", *L'Année Psychologique*, 102, 363-398.
- Chanquoy, L., & Alamargot, D., 2003, "Mise en place et développement des traitements rédactionnels : Le rôle de la mémoire de travail", *Le Langage et L'Homme*, XXXVIII, 2.
- Cochrane, A., & Green, C.S., 2023, "Working memory is supported by learning to represent items as

- actions”, *Atten Percept Psychophys* 85, 1649-1660, <https://doi.org/10.3758/s13414-023-02654-z>
- Daiute, C., & Kruidenier, J., 1985, “A self-questioning to increase young writers’ revising processes”, *Applied Psycholinguistics*, 6, 307-318.
- Dell, G.S., 1986, “A spreading-activation theory of retrieval in sentence production”; *Psychological Review*, 93, 283-32.
- Ericsson, K.A. & Delanay, P.F., 1998, “Long-term working memory as an alternative to capacity models of working memory in everyday skilled performance”, in A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory* (pp. 93-114). Cambridge, Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A., & Kintsch, W., 1995, “Long-term working memory”, *Psychological Review*, 102, 211-45.
- Fayol, M., 1997, *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- Fayol, M., 2007, “L’approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous ?”, in M. Kail, M. Hickmann & M. Fayol (Éds), *Apprentissage des langues premières et seconds*, Paris, CNRS.
- Flower, L. & Hayes, J.R., 1981, “A Cognitive Process Theory of Writing”, *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>.
- Flower, L. S., Hayes, J. R., Carey, Shriver K., & Stratman J., 1986, “Detection, diagnosis and the strategies of revision”, *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Flower L.S., Schriver K., Carey L., Haas C., Hayes J.R., 1989, *Planning in writing: The cognition of a constructive process, Technical Report N°34*, Center for the study of language, Berkeley (CA) et Pittsburgh (PA).
- Gaonac’h, D., & Fradet, A., 2003, “La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives”, in M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Sciences cognitives et école*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gaonac’h, D., & Larigauderie, P., 2000, *Apprentissage et développement dans l’activité de rédaction de textes*. https://www.researchgate.net/publication/280023756_Apprentissage_et_developpement_dans_l%27activite_de_redaction_de_textes.
- Garcia-Debanc & Fayol, M., 2002, “Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite”, *Repères*, 26.27, 293-315, https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2409.
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S., 2022, “Exploring an AI-based writing Assistant’s impact on English language learners”, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055.
- Garrett, M.F., 1980, “Levels of processing in sentence production”, in B.L. Butterworth (Ed.), *Language production* (Vol. 1: Speech and talk, pp. 177-220). New-York: Academic Press.
- Hayes, J. R., 1996, “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, in C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S., 1980, “Identifying the organization of writing processes”, in L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Nash, J. G., 1996, “On the nature of planning in writing”, in C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 29-55). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T., 1996, “A model of working memory in writing”, in C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (pp. 57-71), Mahwah; Lawrence Erlbaum Associates.
- Korte M., 2020, “The impact of the digital revolution ^{[[SEP]]} on human brain and behavior: where ^{[[SEP]]} do we stand?”, *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(2), 101-111. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/mkorte>
- Legros, D., 2021, “La formation des formateurs à l’ère de de la numérisation de la société et de la mondialisation. Les leçons de la pandémie ; Les apports des sciences cognitives”, *Multilinguales*, 9 / N° Spécial, 185-204, <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/9/2/170671>.

- Legros, D., 2022, "Cognition et didactique du FLE. Effets de la prise en compte du fonctionnement cognitif de l'apprenant sur l'apprentissage/enseignement du FLE et en FLE", *Passerelles*, 11, 19-30, <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/531>.
- Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Benaïcha, F.Z., Hoareau, Y., & Sawadogo, F., 2009, "TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur", *Synergies Algérie*, 6, <https://gerflint.fr/Base/Algerie6/legros.pdf>.
- Levelt, W.J.M., 1989, *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Marin, B. & Legros, D., 2006, "Révision et co-révision de texte à distance. Vers de nouvelles perspectives pour la recherche et la didactique de la production de texte en context", *Langages*, 164, 113-125.
- Marin, B. & Legros, D., 2008, "Psycholinguistique cognitive de la production de textes", in B. Marin and D. Legros, *Psycholinguistique cognitive*, 6, 95-113.
- McCutchen, D., 1996, "A capacity theory of writing: Working memory in composition", *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325. <https://doi.org/10.1007/BF01464076>
- McCutchen, D., 2000, "Knowledge, processing and working memory: Implications for a theory of writing", *Educational Psychology Review*, 35 (1), 13-23.
- McCutchen, D., 2006, "Cognitive Factors in the Development of Children's Writing", in C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130), The Guilford Press.
- Olive T. & Piolat, A., 2003, "Activation des processus rédactionnels et qualité des textes", *Le Langage et l'Homme : Logopédie, Psychologie, Audiologie*, XXXVIII, n° 2, 191-206.
- Olive, T. & Piolat, A., 2005, "Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes", *Psychologie Française* 50 (3): 373-390 <https://www.researchgate.net/publication/247280001>.
- Piolat, A., 2004, "Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail", *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, 51, 55-74.
- Piolat, A. & Pélissier, A., 1998, *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Neuchatel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Scardamalia M., & Bereiter C., 1983, "The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing", in M. Martlew, (Ed.), *The psychology of written language: A developmental approach* (pp. 67-95). London, Wiley.
- Schwering, S.C. & MacDonald, M.C., 2020, "Verbal Working Memory as Emergent from Language Comprehension and Production", *Frontiers in Human Neuroscience*. 14:68. doi: 10.3389/fnhum.2020.00068.
- Teng, M. & Zhang, D., 2023, "The associations between working memory and the effects of multimedia input on L2 vocabulary learning", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(3), 1021-1049. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0130>.
- Van Galen, G.P., 1991, "Handwriting: issues for a psychomotor theory", *Human Movement Science*, 10, 165-191.
- Zoubir, S., (2020, "L'écriture des commentaires dans le processus de correction de la production de l'écrit", *Multilinguales* [Online], 13, <http://journals.openedition.org/multilinguales/5043/>.

Fatima Zohra **SAKRANE**, Senior Lecturer, category 'A', at the University of Béjaïa-Algeria, is an ICTE – Contexts, Languages and Cognition. She is associated with the CHArt laboratory on Human and Artificial Cognition of the University of Paris 8 and PhD holder/HDR (accredited to lead research activities) in Language Didactics. She is interested in the didactics of plurilingualism, cognitive psychology and the cognitive processes used by learners when learning to produce written work in a second language in a plurilingual context.

Karen **FERREIRA-MEYERS**, Associate Professor at the University of Eswatini, is the Coordinator Linguistics and Modern Languages at the Institute of Distance Education. She is also a Research Fellow at the University of the Free State in South Africa. Her research interests and multiple publications vary from the teaching and learning of languages; distance, blended and e-learning; artificial intelligence; autofiction and autobiography; doctoral studies and supervision; crime and detective fiction, as well as African literatures written in European languages. In addition, she is a keen interpreter and translator.

Denis **LEGROS**, Professor Emeritus at the University of Paris 8. Author of several books, book chapters and scientific articles on cognitive psychology and the teaching-learning of French in the digital age. legrosdenis@yahoo.fr

DOI : 10.5281/zenodo.10406044

**LE TEXTE LITTÉRAIRE DANS LE MANUEL SCOLAIRE DE LA 2^E
ANNÉE MOYENNE : DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET
APPORTS DIDACTIQUES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE¹**

Résumé : Le présent article porte sur une enquête ayant trait à l'enseignement/apprentissage du texte littéraire au cycle d'enseignement moyen, et plus précisément, en classe de la 2^e année moyenne. À travers un questionnaire auto-administré destiné à 289 enseignants de ce niveau, nous tenterons de comprendre tant leurs attitudes eu égard à l'exploitation du document littéraire en classe de FLE, que les difficultés de leurs apprenants. Ainsi, nous jetterons la lumière – à partir des avis des enseignants -, sur les nouveaux apports du manuel scolaire de la 2^e année moyenne, selon la révision du programme de la 2^e génération. Cette étude nous a montré, malgré les difficultés dont souffrent encore certains apprenants, que le manuel scolaire de la 2^e génération comporte un aspect socioculturel plus riche et a été plus allégé que celui de la 1^{ère} génération. Plusieurs textes de cultures algériennes y ont été intégrés, et conséquemment, l'apprenant pourra être en immersion de sa culture. Enfin, cette recherche contribue à faire des propositions fructueuses pour une exploitation profitable du texte littéraire en classe de FLE.

Mots-clés : Apprenant de FLE, enseignement / apprentissage, manuel scolaire, texte littéraire, xénité.

**THE LITERARY TEXT IN THE 2ND YEAR MIDDLE SCHOOL TEXTBOOK: LEARNING
DIFFICULTIES AND DIDACTICAL CONTRIBUTIONS IN FRENCH AS A FOREIGN
LANGUAGE CLASS**

Abstract: This article concerns an investigation relating to the teaching/learning of literary texts in the middle school, and more precisely, in the middle 2nd year class. Through a self-administered questionnaire intended for 289 teachers at this level, we will attempt to understand both their attitudes with regard to the use of the literary document in the FFL class, and the difficulties of their learners. Thus, we will shed light - based on the opinions of teachers - on the new contributions of the textbook for the 2nd average year, according to the revision of the 2nd generation program. This study showed us, despite the difficulties from which some learners still suffer, that the 2nd generation textbook has a richer socio-cultural aspect and has been lighter than that of the first generation. Several texts from Algerian cultures have been integrated, and consequently, the learner will be able to be immersed in their culture. Finally, this research contributes to making fruitful proposals for a profitable exploitation of the literary text in the FFL class.

Keywords: Learner of FFL, teaching / learning, textbook, literary text, xenity.

¹Sidi Mohamed **Talbi**, Hassiba Benbouali University of Chlef, talbisidimohamed@yahoo.fr
Souhila **Boukri**, University of Saïda Dr Tahar Moulay, hilabou@yahoo.fr
Received: August 22, 2023 | Revised: November 6, 2023 | Accepted: December 4, 2023 | Published:
December 20, 2023

Introduction

Dans le système éducatif algérien, l'enseignement de la langue française, n'est pas basé sur une formation purement linguistique, mais il prend aussi en considération le paramètre culturel et civilisationnel de la langue, en vue de former un citoyen cultivé et intellectuel. Pour ce faire, le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Algérie, a encouragé depuis longtemps, l'introduction de la culture littéraire dans les manuels scolaires de français, et « la langue littéraire était très présente et les auteurs des manuels ont tenu à faire figurer les auteurs algériens les mieux connus alors » (Christiane Achour, 2005 : 10). À cet effet, l'histoire de l'enseignement de la littérature et du texte littéraire est très ancienne : de l'école fondamentale, jusqu'à nos jours. Même si le texte littéraire a connu une crise dans la méthodologie audiovisuelle¹, il réapparaît avec l'avènement de l'approche communicative et regagne sa place d'antan. Ce regain d'intérêt n'est pas gratuit, car les didacticiens ont remarqué une forte perte du goût du littéraire. En effet, l'approche communicative a encouragé la réintégration de la littérature et du texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère². En effet, « la littérature et, par voie de conséquence, le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la méthodologie audiovisuelle, ont fait leur apparition dans les méthodes de langues dès les années 1980 et l'on peut affirmer que ce "retour", bien qu'il se réalise de manière confuse, a été validé par l'approche communicative » (Cuq & Gruca, 2003 : 373).

Les concepteurs des curricula affirment que « la réalisation d'un manuel est une activité complexe dans la mesure où il prend place à la fois dans un système d'enseignement et dans une progression à l'intérieur de ce niveau » (Carlotti, 2011 : 13). En d'autres termes, l'élaboration des manuels de français langue étrangère doit prendre en considération tant le niveau linguistique que le niveau culturel de l'apprenant, ainsi que le contexte socioculturel dans lequel vit celui-ci.

Le manuel scolaire de la 2^e année moyenne propose une panoplie de textes littéraires relevant du récit de fiction, en l'occurrence : le conte, la fable et la légende. À travers trois projets pédagogiques, à savoir : le projet du conte, de la fable et celui de la légende, le manuel scolaire offre une mosaïque de textes fictionnels véhiculant « des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences disciplinaires et transversales » (Taguemout & Cerbah, 2018 : 12). Pour ce faire, ce manuel scolaire tente de former l'apprenant tant au niveau linguistique que culturel en choisissant des récits de fiction étant en relation avec sa culture, mais aussi avec d'autres cultures, lui permettant de découvrir l'Autre. Catherine Sablé-Delvert souligne l'intérêt de : « la communication avec un autre, à travers le texte, mais aussi la compréhension, le respect de l'intérêt, accompagnés de phénomènes de comparaison vis-à-vis de soi et d'appropriation d'idées et de valeurs » (Cité par Olivier Bertrand, 2012 : 162). Ainsi, notre choix a été porté sur ce manuel, parce qu'il est le seul riche en matière de textes littéraires à travers trois projets pédagogiques, sachant que la littérature en général et le texte littéraire en particulier, constituent un corpus idéal pour l'enseignement/apprentissage du FLE. À ce propos, « la littérature, réunissant les trois pôles de l'objectif formatif à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, a logiquement constitué un corpus idéal qui répondrait à tous les problèmes de l'enseignement de la

¹ Selon J-P. Cuq (2002: 28) : « les méthodes audiovisuelles d'enseignement des langues sont apparues pour la première fois aux États-Unis, peu de temps après les méthodes audio-orales. Elles associent des enregistrements sonores (sur bande magnétique) d'exercices, énoncés ou récits à des séquences d'images projetées sur un écran à partir de films fixes ».

² Désormais, siglé FLE.

langue à toutes les finalités » (Cuq & Gruca, 2003 : 375). À travers cette enquête, nous expliquerons les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'utilisation des textes littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2^e année moyenne, ainsi que les difficultés rencontrées par leurs apprenants dans leur processus d'apprentissage du FLE par le récit de fiction étant considéré comme fait littéraire dans le programme : « la prise en charge, par la discipline, de l'ouverture sur le monde, se concrétisera dans le fait d'**écrire** des textes pour faire connaître sa propre culture ; **de lire** des textes pour accéder à la littérature algérienne, la littérature de jeunesse, à la littérature universelle pour s'ouvrir au patrimoine culturel universel » (2016 : 5).

Pour ce faire, nous avons préparé un questionnaire portant sur l'exploitation du récit de fiction en classe de FLE et les apports du nouveau manuel selon la réécriture de la 2^e génération. Dès lors, le questionnement qui nous interpelle dans cette enquête se présente comme suit :

Dans quelle mesure l'usage du texte littéraire, à travers le manuel scolaire de la deuxième année moyenne, pourrait-il contribuer à l'enseignement/apprentissage du FLE ?

Pour essayer de répondre initialement à cette problématique, nous soumettons dans un premier temps, les hypothèses suivantes :

- H1** : L'enseignement / apprentissage du FLE par des textes littéraires permettrait aux apprenants d'acquérir des compétences : linguistique, (inter)culturelle ;*
- H2** : Le caractère fictionnel des textes littéraires aiderait l'apprenant à développer sa capacité d'imagination ;*
- H3** : Les jeux de rôle apporteraient plus de motivation à l'apprenant en l'aidant à s'impliquer davantage dans son processus d'apprentissage linguistique.*

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous avons conçu un questionnaire destiné aux enseignants de FLE au cycle d'enseignement moyen. Ces enseignants ont été interrogés sur des réseaux sociaux professionnels (Professeurs d'Enseignement Moyens) via l'élaboration d'un questionnaire en ligne par Google Forms¹. Il importe aujourd'hui d'expliquer le processus par lequel a été menée cette enquête.

1. Description du protocole d'enquête

Cette enquête a été effectuée au moyen d'un questionnaire auto administré, cherchant à mesurer les attitudes des enseignants de la 2^e année du cycle moyen. Notre objectif est de déceler leurs attitudes, en vue d'estimer tant les avantages du texte littéraire en classe de FLE, les problèmes rencontrés par les apprenants dans leur processus d'apprentissage, que les nouveaux apports du manuel scolaire de la 2^e génération. Le choix de ce moyen d'enquête se justifie par le fait qu'il peut toucher un grand panel de la population cible. Selon Maurice Angers (2015 : 180) : « le questionnaire est un moyen d'entrer en communication avec des informateurs, en les interrogeant un à un et de façon identique, en vue de dégager des réponses obtenues des tendances dans les comportements d'une large population ». En effet, nous avons élaboré un questionnaire par Google Forms, et l'avons diffusé sur les réseaux sociaux dédiés aux enseignants, étant donné l'importance des TIC² dans la recherche, et la rapidité de leur fonctionnement. Aussi, le traitement de données, a-

¹ Google Forms est un logiciel permettant d'effectuer des enquêtes en ligne en créant questionnaires et des sondages et en les diffusant aux enquêtés via des liens.

² Technologies de l'Information et de la Communication.

t-il été effectué par Excel, un logiciel pointu permettant de filtrer et de traiter les données recueillies.

Après une vingtaine de jours de la diffusion du questionnaire, nous avons enregistré 289 répondants, en tenant compte du principe de saturation. Suite à cela, nous avons arrêté l'opération de la collecte de données, et avons procédé à leur analyse.

2. Description du questionnaire

Cet outil d'investigation dresse un inventaire de 13 questions cherchant non seulement à opérationnaliser nos hypothèses de recherche, mais aussi à mesurer les difficultés de l'enseignement / apprentissage du récit de fiction chez les apprenants de la 2^e année moyenne. De même, nous tentons de comprendre les apports pédagogiques du manuel scolaire de la 2^e année moyenne, selon la réécriture de la 2^e génération.

3. Présentation et commentaire des résultats

Avant de procéder à une analyse et une interprétation des résultats obtenus, il convient dans un premier de temps, d'expliquer la raison d'être de chaque question, et présenter par la suite les données statistiques qu'elle apporte par le biais de commentaires.

Question 1 : *Vous préférez enseigner la langue par : -Un texte littéraire ; -Un texte non littéraire ; -Mêler les deux à la fois.*

Nous avons posé cette question pour déceler les tendances des enseignants quant au choix de la nature du support didactique préféré dans d'enseignement/apprentissage de FLE.

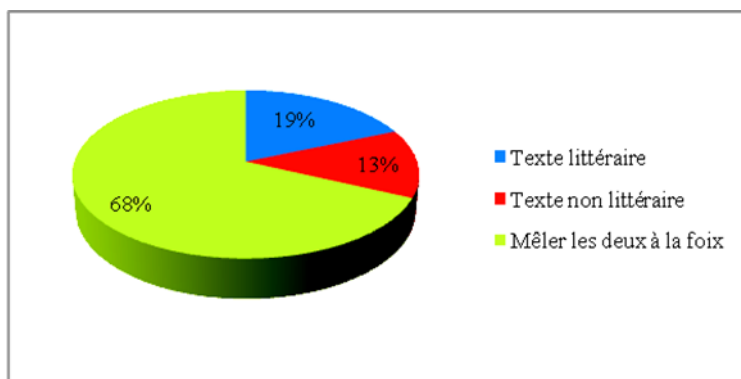


Figure 1 : type du texte préféré

68% des enquêtés préfèrent mêler le texte littéraire avec le texte non littéraire dans l'enseignement / apprentissage du FLE. 19% sont pour l'utilisation du texte littéraire, et seulement 13% qui préfèrent travailler avec un support non littéraire. La majorité des enseignants ont des tendances ouvertes dans le choix des supports pédagogiques : littéraires et non littéraires.

Question 2 : *Enseigner un texte littéraire exige-t-il un savoir en littérature ?*

Cette question tente de vérifier si l'enseignement des textes littéraires exige des compétences pédagogique et littéraire. À ce propos, Anne Godard (2015 : 270) soutient : « il nous semble donc important, à côté d'action spécifique en faveur d'une reconnaissance du plurilinguisme des élèves ou d'une éducation précoce aux langues (Chiss, 2008), de former les enseignants au plurilinguisme à travers l'expérience littéraire ».

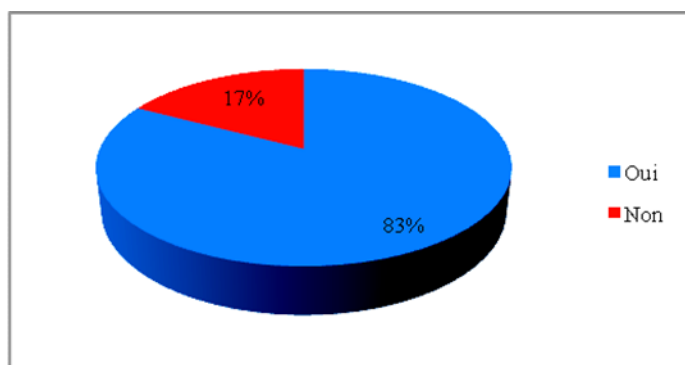


Figure 2 : exigence du savoir en littérature

83% des enseignants proclament que le savoir en littérature est important pour l'enseignement du texte littéraire aux apprenants de FLE, et seulement 17% qui voient le contraire. Pour la majorité, enseigner un texte littéraire exige une compétence en matière de savoir en littérature.

Question 3 : Incitez-vous vos apprenants à la lecture (des histoires) ?

Comme la question l'indique, nous voulons savoir si les enseignants incitent leurs apprenants à la lecture (des histoires par exemple), afin de développer chez-eux non seulement un goût de la lecture, mais aussi, une culture littéraire à partir d'une littérature enfantine.

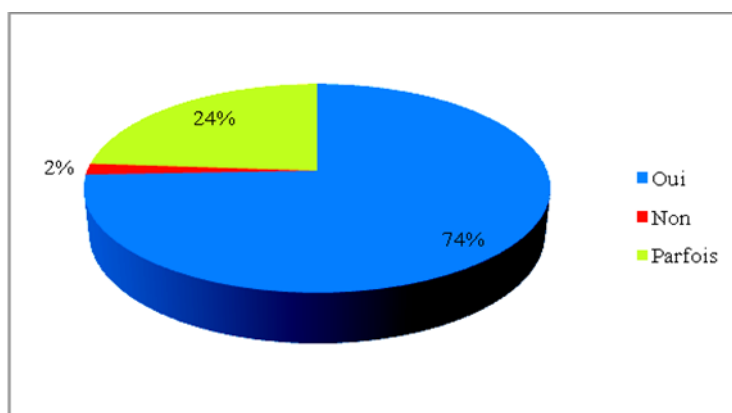


Figure 3 : incitation des apprenants à la lecture

74% des enseignants affirment qu'ils incitent leurs apprenants à lire des histoires ; 24% déclarent qu'ils le font occasionnellement (parfois) ; et une faible proportion de 2% témoignant ne pas le faire.

Question 4 : *Est-ce que les textes littéraires sont importants dans l'enseignement/apprentissage de la langue française ?*

Cette question a été posée pour mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intérêt du document littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, sachant que le manuel scolaire de la 2^e année moyenne comporte des textes littéraires, du début jusqu'à la fin. Voici les résultats obtenus :

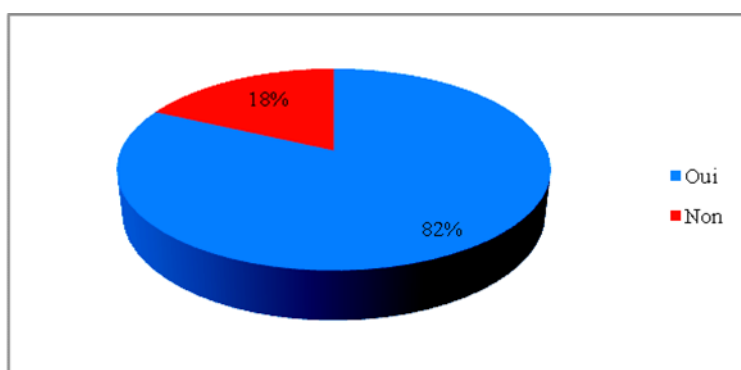


Figure 4 : l'intérêt du texte littéraire

82% des enseignants témoignent de l'intérêt du texte littéraire dans l'enseignement / apprentissage du FLE. 18% des enquêtés n'en trouvent aucun intérêt. Selon la majorité, le document littéraire joue un rôle déterminant dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

Question 5 : *Le caractère fictif et imaginaire du texte littéraire implique-t-il mieux vos apprenants dans leur processus d'apprentissage ?*

À ce niveau, nous avons voulu savoir si le caractère fictif et imaginaire du récit fictif implique les apprenants dans leur processus d'apprentissage, car les concepteurs du manuel scolaire mentionnent que ces textes littéraires tentent d'être en phase avec le centre d'intérêt des apprenants en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire et le fantastique (Madagh & Bouzelboudjen, 2016 : 2).

Par ailleurs, à travers cette question, nous voulons vérifier si le caractère fictionnel du texte littéraire a un impact positif dans l'enseignement / apprentissage en impliquant les apprenants dans leur processus d'apprentissage du FLE, sachant que « les fictions ont leur secret, contrairement à tant d'écrits qui n'en ont pas » (Ghellal, 2009 : 155). Nous notons que le manuel scolaire de la 2^e année moyenne présente des textes littéraires du genre fictif : conte, légende et fable.

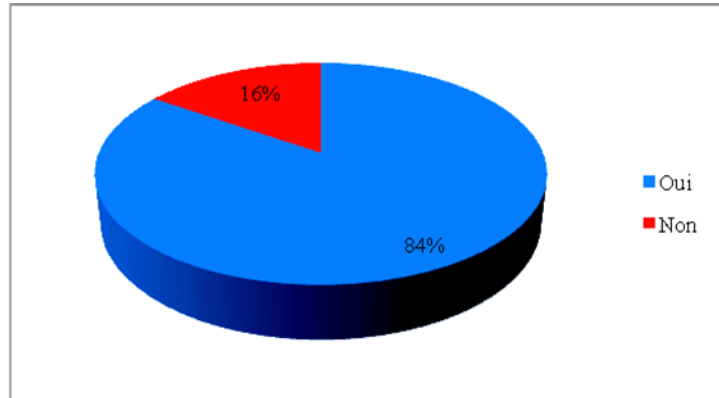


Figure 5 : implication des apprenants

84% des enseignants proclament que le caractère fictif et imaginaire du texte littéraire implique les apprenants dans leur processus d'apprentissage, et seulement 16% exprimant le contraire. Une quasi-totalité révèle une importance du caractère fictif et imaginaire du document littéraire en ce qu'il implique l'apprenant dans son processus d'apprentissage de la langue française.

Question 6 : *Est-ce que le récit fictif aide vos apprenants à développer leur imagination ?*

Cette question semble être une suite logique de celle qui la précède dans la mesure où elle s'évertue à mesurer l'impact du récit fictif dans le développement de la capacité d'imagination de l'élève, puisque nous avons constaté que l'avant-propos du manuel scolaire de la 2^e génération cherche à travers des récits fictionnels (le conte, la légende et la fable) à développer l'imagination des apprenants en leur s'adressant ainsi : « ces récits t'aideront à développer ton imagination et te donneront envie de lire en classe et ailleurs » (Taguemout & Cerbah, 2018 : 3).

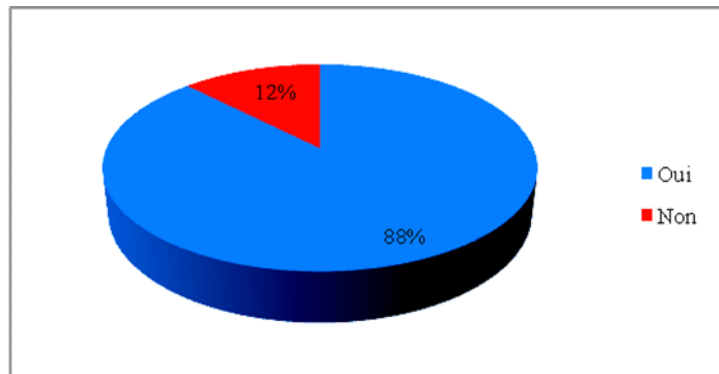


Figure 6 : développement de l'imagination

88% des enquêtés ont mentionné que le récit de fiction aide l'apprenant à développer son imagination. Contrairement, 12% des enquêtés qui voient le contraire. Ceci appuie la réponse de la question n° 5 où la majorité des enseignants (soit 84%) ont exprimé que le caractère fictif et imaginaire du récit de fiction implique les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Ceci dit que le récit de fiction implique l'apprenant dans son apprentissage, et développe sa capacité d'imagination, pour peu que celui-ci ne soit pas confronté à des difficultés en langue.

Question 7 : *Est-ce que vos élèves en 2^e année moyenne sont motivés par le récit de fiction ?*

Cette question tente de vérifier si les apprenants sont motivés par le récit de fiction, sachant que le manuel scolaire opte pour trois genres fictifs, à savoir le conte, la légende et la fable.

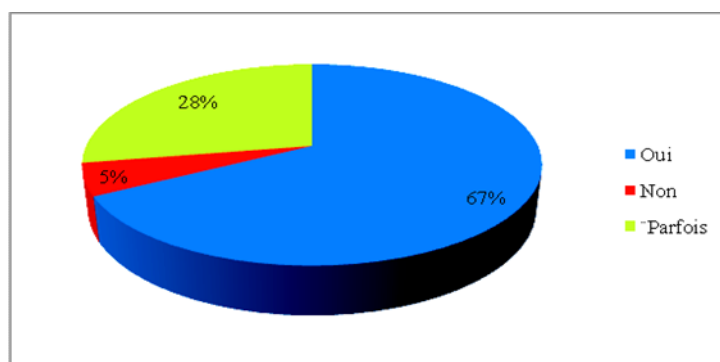


Figure 7 : motivation des apprenants

67% des enseignants enquêtés témoignent que les apprenants sont motivés par le récit de fiction ; 28% d'entre-eux affirment qu'ils sont parfois motivés, et seulement 5% ne voyant aucune motivation des apprenants par le récit fictif. En bref, la majorité des informateurs voit que le récit de fiction motive l'apprenant.

Question 8 : *L'exploitation des textes littéraire permet à l'apprenant d'acquérir des compétences : -linguistique ; -culturelle et interculturelle ; -Autre (s).*

Nous tentons de comprendre à partir de cette question, les attitudes des enseignants quant aux différentes compétences réalisées en enseignant un texte littéraire à un apprenant de FLE, sachant que le récit de fiction constitue un support pédagogique incontournable pour l'installation ou le développement de plusieurs compétences. La compétence linguistique qui consiste en la maîtrise du système linguistique dont les niveaux sont décrits par ce CECRL. La compétence culturelle qui se définit comme étant l'appréhension de la composante culturelle véhiculée à travers l'idiome linguistique. La compétence culturelle, quant à elle renvoie à la prise en compte du principe de l'altérité par l'apprenant, dans la mesure où celui-ci pourra être confronté à un élément opposant d'une autre culture véhiculée à travers une langue différente.

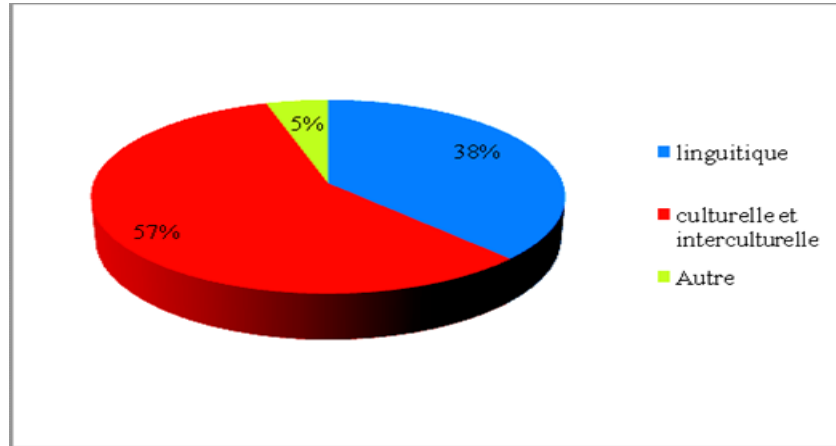


Figure 8 : compétences du texte littéraire

57% de l'échantillon juge que le texte littéraire est important pour l'installation de la compétence (inter)culturelle. Un pourcentage de 38% trouve que le document littéraire aide au développement de la compétence linguistique, et une faible proportion de 5% ajoutant d'autres compétences : littéraire, instructive, morale, formative. Toutefois, 10 enseignants citent les trois compétences à la fois (linguistique, culturelle et interculturelle).

Plus de la moitié a visé la compétence (inter)culturelle, ce qui démontre qu'ils en ont déjà conscience puisque la formation des apprenants sur le plan interculturel est une finalité stipulée par l'institution pédagogique¹.

En somme, la plupart des enseignants ont conscience de la composante (inter)culturelle et la considèrent comme essentielle dans l'enseignement / apprentissage du genre fictif (conte, légende et fable). Tout comme d'autres, qui trouvent que le texte littéraire permet d'acquérir une compétence linguistique.

Question 9 : *En votre qualité d'enseignant (e), vos élèves rencontrent-ils des difficultés lors de l'apprentissage de la langue française par le récit de fiction ?*

Comme l'éclaire bien la question, nous voulons savoir si les apprenants rencontrent des difficultés dans leur processus d'apprentissage de FLE par le biais du récit de fiction.

¹ La tutelle met l'accent sur la compétence interculturelle en prenant en charge des valeurs : identitaire, intellectuelle et esthétique en relation avec des thématiques nationales et universelles. Pour avoir plus de détail, consulter les guides de maître du manuel scolaire de la 2^e année moyenne (1^{ère} et 2^e génération).

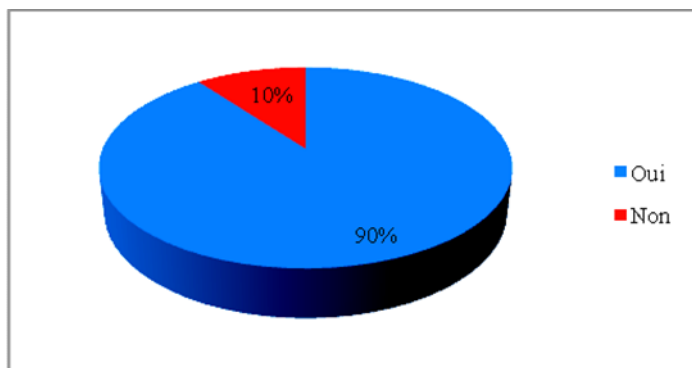


Figure 9 : les enseignants témoignant des difficultés

La majorité des enseignants, soit un pourcentage de 90%, affirme que les apprenants éprouvent des difficultés lors de l'apprentissage de la langue française par le récit de fiction. Seulement, 10% témoignant que leurs élèves ne rencontrent pas de difficulté.

- *Si oui, ces difficultés sont en rapport avec quelle (s) compétence (s) ?*

Cette question tente de préciser la nature de ces difficultés, c'est-à-dire montrer ces difficultés par rapport aux quatre compétences. D'autant plus que nous voulons savoir la ou / les compétence (s) au niveau desquelles s'accroissent ces difficultés. À ce niveau, les résultats seront présentés en fonction du nombre des enseignants - et les pourcentages que chacun représente - témoignant des difficultés de leurs apprenants, avec bien entendu la ou / les compétence(s) en question.

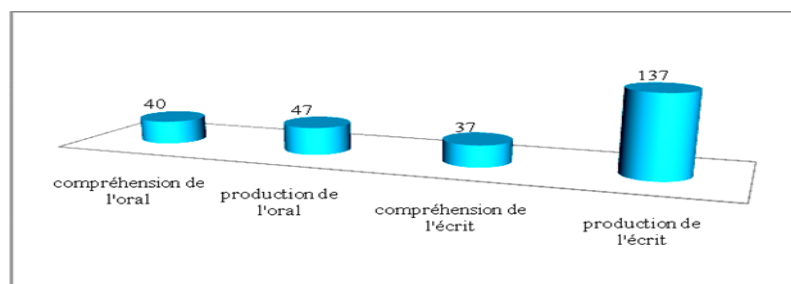


Figure 10 : Types de difficultés

137 enseignants - soit un pourcentage de 53% de l'échantillon ayant affirmé des difficultés éprouvées par leurs apprenants -, estiment que leurs élèves éprouvent des difficultés au niveau de la production écrite. Ainsi, 47 enseignants - soit 18% -, d'entre-eux affirment que ceux-ci ont des difficultés au niveau de la production de l'oral. De même, 40 enquêtés (soit 15%) jugent que leurs élèves trouvent des difficultés en compréhension de l'oral ; et enfin 37 enseignants (soit 14%) confirment que leurs apprenants ont des difficultés au niveau de la compréhension de l'écrit. En somme, les difficultés en production de l'écrit persistent le plus chez les apprenants, c'est ce que nous verrons encore une autre fois dans la question n° 12.

Question 10 : *Est-ce que le manuel scolaire de la 2^e A.M. (2^e génération) provoque chez vos apprenants un choc linguistique et culturel ?*

Cette question tente d'évaluer la compatibilité de la composante linguistique et culturelle dans le manuel scolaire de la deuxième année moyenne (2^e génération) par rapport au niveau de l'apprenant, ainsi que son impact sur celui-ci en situation d'apprentissage de la langue française par le récit de fiction. Autrement dit, nous voulons savoir si ces deux composantes ne provoquent pas un choc linguistique et culturel chez l'apprenant de FLE, à savoir que le manuel de français est destiné à des apprenants non natifs de la langue, d'autant plus que cette langue étrangère se caractérise par trois types de xénisme¹ : linguistique, culturel et géographique. Selon Chaves ; Favier et al. (2012 : 45) : « lorsque des locuteurs de cultures différentes se rencontrent, il existe généralement un décalage des perceptions entre eux et à un degré extrême, "un choc culturel". En effet, les individus portent en eux un système de référence qui est érigé en modèle de référence unique. L'envie de rencontrer l'Autre ne va pas de soi, il peut y avoir une incompréhension voire un rejet ». Le choc linguistique et culturel ne résulte pas seulement de la rencontre deux personnes de cultures et de langues différentes, mais il peut être aussi le résultat d'une lecture d'un texte dont la langue et la culture sont différentes par rapport au système de référence de l'apprenant-lecteur. En d'autres termes : « l'ensemble des signes d'altérité, physiques, socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir un sujet comme étranger. La langue constitue le plus observable de ces signes » (Cuq, 2003 : 247).

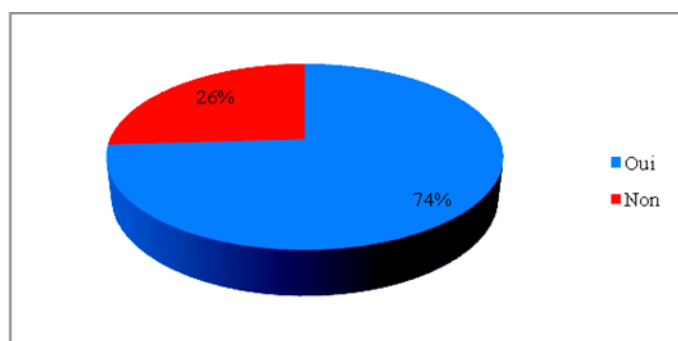


Figure 11 : le choc en apprentissage

74% de l'échantillon affirme que les supports littéraires choisis par le manuel scolaire de la 2^e génération provoquent un choc d'apprentissage chez les apprenants de la 2^e année moyenne. Contrairement à 26% de la population remarquant que les supports du manuel sont adéquats par rapport au niveau des apprenants, en ce qui concerne les composantes : linguistique et culturelle.

- *Si oui, précisez !*

Cette question tente de préciser la nature du choc rencontré par l'apprenant de FLE :

¹ Caractère d'étrangeté linguistique et culturelle d'une langue étrangère.

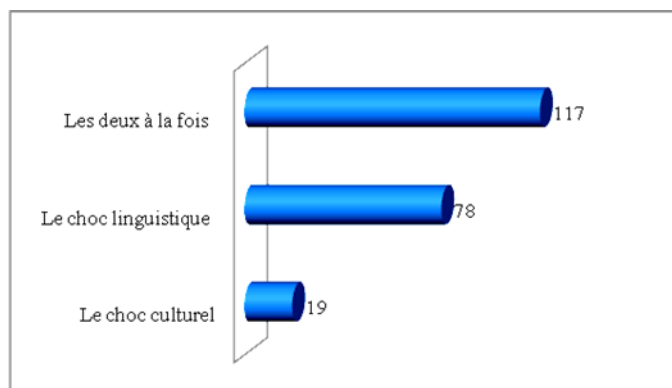


Figure 12 : la nature du choc

117 enseignants, soit un pourcentage de 55%, ont avancé que les supports littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2^e génération, provoquent deux chocs à la fois : un choc linguistique et un choc culturel. 78 enquêtés, soit un taux de 26%, précisent que leurs apprenants rencontrent un choc de nature linguistique en situation d'apprentissage du récit de fiction. Et enfin, 19 enseignants, représentés par un taux de 9%, ont révélé que l'aspect culturel des documents littéraires choque l'apprenant lors de son processus d'apprentissage.

Ce qui est à retenir de ce constat, c'est qu'une grande proportion des enseignants enquêtés se plaint encore du caractère linguistique et culturel complexe des textes intégrés dans le manuel scolaire de la 2^e génération. Nous remarquons de ce fait, qu'il y a certes une certaine complexité du contenu à enseigner, mais il n'en demeure pas moins que les supports littéraires de ce nouveau manuel sont moins complexes que ceux de la 1^{ère} génération¹. Il est d'autant plus naturel que le caractère de xénité² est inhérent quand le français est enseigné à des apprenants non natifs de la langue, en possédant la plupart des cas un statut de FLE (Queffélec & Derradji, 2002). C'est pour cela que la majorité révèle ce phénomène d'étrangeté linguistico-culturelle.

Question 11 : Vos élèves parviennent-ils à jouer les rôles dans une saynète ?

Le manuel scolaire de la 2^e génération accorde une place importante aux jeux de rôle, notamment dans le 1^{er} projet pédagogique où il est question de *jouer et dire une fable*. Nous voulons alors savoir si les apprenants de ce niveau parviennent à accomplir des tâches relatives aux jeux de rôle.

¹ Dans la question n° 13, les enseignants de la 2^e année moyenne, révèlent que les textes littéraires du manuel scolaire de la 2^e A.M, selon la réécriture de la 2^e génération, sont abordables et compréhensibles par rapports à ceux de la 1^{ère} génération.

² Ce concept a été introduit en 1986, par le linguiste allemand H. Weinrich pour signifier l'étrangeté que peut avoir la langue dans un contexte étranger.

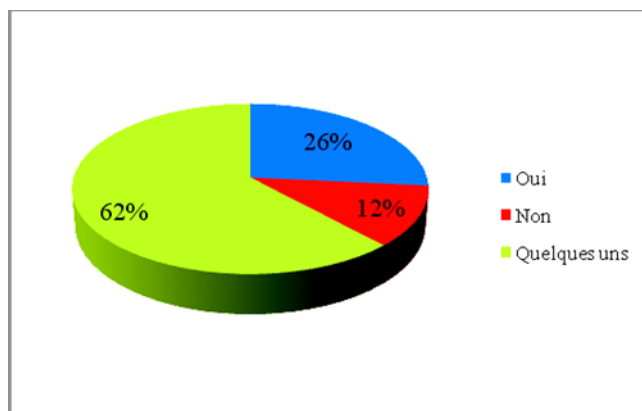


Figure 13 : les jeux de rôle

62% des enquêtés proclament que quelques apprenants seulement parviennent à jouer les rôles dans une saynète. 26% des enseignants affirment positivement que leurs élèves jouent les rôles, et seulement 12% évoquant que les élèves ne jouent pas les rôles dans une saynète.

La dramatisation d'une scène fictive exige de l'apprenant une prise de conscience du sens du texte littéraire (conte, fable ou légende), et la compréhension du sens de celui-ci invoque une maîtrise du lexique ou du vocabulaire du document littéraire, pour comprendre la scène fictive et la dramatiser en la rendant plus vivante. En effet, dans la deuxième partie de la question n° 9, 37 enseignants avancent que leurs élèves n'arrivent pas à comprendre un texte, et 40 de ceux-ci, ont affirmé qu'ils n'aboutissent pas à une bonne compréhension de l'oral. Or, jouer un conte ou une fable demande une appréhension globale des éléments fictifs (personnages, lieux, attitudes, paroles, etc.), et ceci ne peut se réaliser, si les apprenants n'aboutissent pas à la compétence de la compréhension orale et écrite, raison pour laquelle quelques apprenants seulement parviennent à animer un conte ou une fable.

- *Comment est la qualité de leur expression orale ?*

Cette question tente d'éclairer celle qui la précède, dans la mesure où les jeux de rôle se composent de répliques, dites oralement par les apprenants. Elle cherche également à donner plus de sens en vérifiant la sous-question de la question n° 9 portant sur les difficultés rencontrées par les apprenants en situation d'apprentissage du FLE.

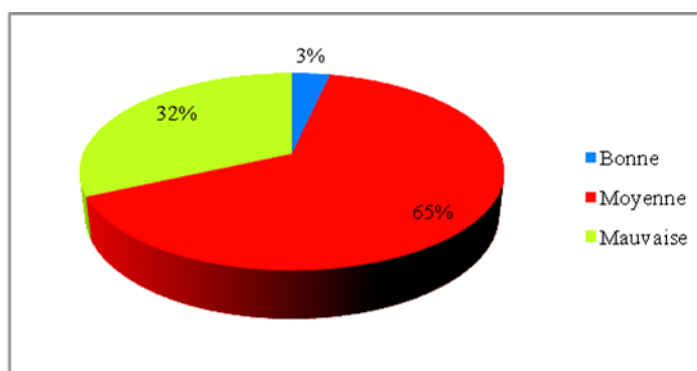


Figure 14 : qualité de l'expression orale

65% des enseignants affirment que la qualité de l'expression orale de leurs apprenants est moyenne ; 32% de la population la qualifient de mauvaise ; et seulement 3% jugeant qu'elle est bonne.

Ce constat confirme la réponse de la question n° 9, où 47 enseignants ont affirmé que leurs apprenants rencontrent plus de difficultés en production orale. De même, 40 d'entre-eux proclament que leurs apprenants ne parviennent pas à la compréhension de l'oral, car on ne produit que s'il l'on comprend ce que l'on lit et ce que l'on entend.

Question 12 : *À la fin du projet pédagogique, vos élèves parviennent-ils à écrire un texte ?*

Nous voulons savoir si les apprenants arrivent à rédiger un texte à la fin du projet pédagogique, parce que chaque projet consacre une panoplie d'exercices portant sur des points de langue essentiels pour la rédaction d'un récit fictif, à savoir que le contenu des apprentissages du manuel scolaire de la 2^e génération, assigne une place importante à l'enseignement de plusieurs points de langue étant au service de la situation de production de l'écrit.

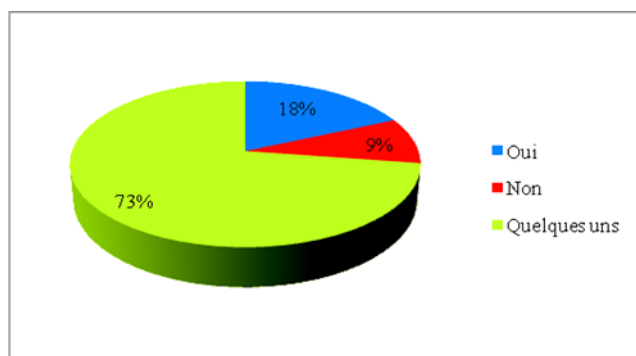


Figure 15 : la compétence de l'écrit

Les résultats démontrent que 73% des enseignants affirment que leurs apprenants ne parviennent pas tous à rédiger un texte. Il ne s'agit bien entendu que de quelques-uns qui parviennent à rédiger. Or, 18% d'entre-eux, répondent positivement par « oui », et seulement 9% du reste témoignant d'une incapacité à rédiger un texte.

Ceci confirme explicitement la réponse de la question n° 9, où la majorité des enseignants - soit 117 enquêtés -, ayant évoqué une difficulté au niveau de la production écrite de leurs élèves. Par conséquent, ceci évoque que les apprenants ont toujours des difficultés en production de l'écrit. En bref, ce constat ne signifie pas que la majorité des apprenants ne rédige pas, mais plutôt, il s'agit de quelques-uns seulement, d'où une légère amélioration de la nature du contenu de ce manuel, c'est ce que nous verrons à travers la question suivante.

Question 13 : *Quel est le changement apporté au manuel scolaire de la 2^e génération (2^e A.M.) par rapport à celui de la 1^{ère} génération ?*

Nous avons posé cette question afin de déceler les avis des enseignants du cycle moyen à l'égard du changement ayant été apporté au manuel scolaire de la 2^e génération, sachant que celui de la 1^{ère} génération dont les textes littéraires choisis étaient longs et compliqués¹. Le nouveau livre scolaire de la 2^e année moyenne, a procédé à une adaptation des supports didactiques, ainsi qu'à la réduction de quelques séquences d'apprentissage. Prenons alors les avis² les plus convergents de quelques enquêtés à propos de celui-ci, pour entretenir une analyse qualitative des questions :

*« Les textes de 1^{ère} génération étaient plus difficiles ; ceux de la 2^e sont en quelques sortes abordables vu qu'ils relèvent du socioculturel algérien, tel que : Loundja bent soltane. » ;
«-On a diminué le nombre de séquences, et par conséquent le volume horaire :
PROJET I : 3 séquences au lieu de 4
PROJET II /III : 2 séquences au lieu de 3*

*- Le manuel est devenu plus motivant grâce aux illustrations ajoutées. »
- les supports qui étaient un peu difficiles ont été remplacés par d'autres plus faciles et à la portée de tout le monde. Pour conclure, on peut dire que le nouveau manuel de la 2^e génération est plus léger et motivant par rapport au premier. » ;
« Le livre est moins volumineux que l'ancien programme. » ;
« Changement au niveau des textes ; ils sont courts et faciles à comprendre. »
« Le livre de la 2^e génération contient des exercices plus simples que l'ancien manuel. » ;
« La différence est dans la réalisation du projet. Avant, c'était écrire une histoire et maintenant c'est jouer un conte ou une fable. » ;*

Nous avons constaté que la majorité des enseignants ont révélé un changement remarquable à travers le manuel scolaire de la 2^e génération. En effet, ils énoncent que les supports sont devenus plus courts et simples à comprendre, contrairement à ceux de la 1^{ère} génération dont les textes étaient très longs et plus difficiles à comprendre. Aussi, le manuel scolaire de la 2^e génération, a-t-il été plus allégé par rapport à celui de la 1^{ère} génération, dans la mesure où des séquences d'apprentissage ont été supprimées. De même, le nouveau manuel de français opte pour un choix de textes littéraires en rapport avec le contexte socioculturel de l'apprenant de FLE. Plusieurs textes émanent de la culture algérienne, contrairement à l'ancien manuel qui donnait un intérêt particulier à des cultures occidentales en omettant presque la caractéristique socioculturelle de l'apprenant algérien.

L'ancien manuel avait porté plus d'intérêt à l'écrit, ce qui avait posé problème aux apprenants vis-à-vis de la compréhension et de la production de l'oral. Contrairement à celui-ci, dont les projets pédagogiques prônent surtout les jeux de rôles (jouer un conte/jouer une fable), et la transformation de certaines fables, par exemple, en bandes dessinées, ce qui attribue un caractère ludique à ses activités. De surcroît, les activités du manuel scolaire de la 2^e génération confèrent une place importante à l'expression orale, en ce que tout projet pédagogique invite l'apprenant à réaliser des saynètes en jouant les rôles des personnages inclus dans les textes littéraires étudiés. Ceci permet aux élèves de s'évader des pratiques d'écriture en évitant la profusion des exercices métalinguistiques, et en permettant à l'apprenant de se situer dans son centre d'intérêt en étant motivé. À l'occasion, trois enseignants nous ont révélé :

¹ À ce titre, nous signalons que nous avons déjà mené une enquête à propos du manuel scolaire de la 1^{ère} génération (2^e A.M) dont les textes étaient longs et compliqués. Lien de consultation de l'enquête : https://bulletin.univ-saida.dz/admin/opac_css/doc_num.php?explnum_id=797.

² Nous tenons à préciser ici, que les propos (avis) des enseignants sont écrits tels qu'ils ont été recueillis. Il conviendrait alors de signaler qu'il pourrait y avoir des erreurs d'ordre orthographique dont nous ne sommes pas responsables.

- « Il leur offre une évasion. » ;
« Il permet à l'apprenant d'être actif dans son processus d'apprentissage à travers les activités proposées qui sont souvent une source de motivation (les couleurs, les images des animaux, les bandes dessinées, ..). En plus des thèmes (les histoires imaginaires, les contes algériens ...) » ;
« Les stratégies d'apprentissage ont changé. L'apprenant s'approprie le savoir, la fiction c'est son univers ».

Le manuel scolaire de la 2^e génération octroie une place importante au récit de fiction, en vue de développer l'imagination de l'apprenant. Les aspects *forme/contenu* sont d'autant plus améliorés. Par contre, le manuel scolaire de la 1^{ère} génération choisit des textes longs et authentiques avec une focalisation sur un aspect socioculturel étranger.

4. Analyse et interprétation des résultats

Cette enquête nous a mené à déduire – selon les enseignants – que l'exploitation du récit de fiction aide l'apprenant à mieux s'impliquer dans son processus d'apprentissage. En effet, les éléments fictionnels véhiculés à travers le texte littéraire : personnage, lieux, temps, vocabulaire du merveilleux, etc. motivent l'apprenant et le situent dans son centre d'intérêt, car il s'agit d'apprenants âgés d'entre 11 à 12 ans, un âge propice où la fiction pourrait avoir un impact positif sur leur apprentissage.

Le choix de textes faciles aide mieux l'apprenant à prendre conscience du sens et s'approprier un nouveau lexique tout en développant son imagination. Ainsi les textes littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2^e génération sont faciles, accessibles et intéressants en ce qu'ils véhiculent un patrimoine socioculturel inhérent au contexte de l'apprenant algérien, contrairement aux textes de celui de la 1^{ère} génération qui sont longs, difficiles et parfois décontextualisés, ce qui n'amène pas l'apprenant à un apprentissage favorable.

La composante linguistico-culturelle, si elle est bien pensée, et respecte le niveau de l'apprenant, elle favorise le processus de l'enseignement / apprentissage du FLE. En effet, le manuel scolaire de la 2^e année moyenne est destiné à des apprenants non natifs de la langue française, c'est ainsi que le signe linguistique prend le caractère de xénité et demande à l'enseignant d'élaborer un cours de FLE adéquat par rapport au niveau linguistique et culturel de l'apprenant. De même, pour les éléments culturels que les textes littéraires véhiculent, ils révèlent une étrangeté culturelle par rapport à la compétence culturelle de l'apprenant. À cet effet, l'enseignant doit prendre en compte ceci en régularisant les nouvelles notions à enseigner : langue/culture, en adaptant le support didactique, en faisant appel à ses expériences. L'objectif premier n'est pas de lui proposer des textes longs et authentiques, mais il faut lui préparer avec soins des textes courts et adaptés qui l'intéressent de plus en plus.

L'enseignement du texte littéraire doit prendre en considération le développement de l'esthétique et du goût de la lecture chez l'apprenant de FLE. La sensibilité envers ce genre de texte doit être éveillée au fur et à mesure de son processus d'apprentissage. Ne serait-ce que de petits extraits anthologiques tels une fable ou une légende adaptée ou un conte situé, que l'enseignant pourra adapter s'il le faut.

Le manuel scolaire de la 2^e génération a réduit quelques séquences didactiques, et a introduit de nouveaux récits de fiction adaptés et contextualisés. Ainsi, les mises en scènes de ces textes motivent l'apprenant de FLE en lui donnant plaisir d'apprendre. Un texte n'est pas un prétexte pour accroître le lexique et la grammaire de l'apprenant avec des activités métalinguistiques profuses, mais c'est un espace de découverte et de

divertissement. La question de spécificité du texte littéraire doit être donc un objectif primordial.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000 : 47) : « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites ». Grâce à la fiction, l'élève peut déduire des notions implicites en transposant la fiction dans la réalité, une telle compétence pouvant inciter l'élève à aimer la lecture. Aussi bien en FLE qu'en FLM, il n'est pas question d'enseigner à des têtes vides, mais il est question d'enseigner des apprenants qui ont déjà des connaissances antérieures, même si elles sont acquises d'expériences de vie ; l'enseignant doit faire en sorte de faire appel aux prérequis de ses apprenants pour enclencher des situations d'apprentissage, car les éléments des textes littéraires, même s'ils sont fictifs, ils relèvent d'un référent : c'est ce qu'on appelle l'illusion référentielle ou le mentir vrai. Autrement dit, il faudrait remettre en cause ce que sait déjà l'apprenant en le confrontant aux éléments textuels fictifs pour apprendre de nouvelles notions, c'est ce qu'on appelle le conflit sociocognitif.

La dramatisation d'un récit de fiction motive l'apprenant et l'aide à s'approprier des situations de communication en apprenant non seulement à imiter les actes de personnages, mais aussi à reproduire oralement leur discours. Ceci développe chez lui la compréhension ainsi que la production de l'oral, et fait naître en lui l'envie de lire et d'écrire. Véronique (2015 : 249) affirme :

« une mise en espace ou une mise en image d'un texte apporte un ancrage corporel et visuel à l'apprentissage d'une langue : alors que l'expression orale est souvent limitée à la prise de parole, le travail sur l'espace permet d'associer la production orale ou l'écoute et la compréhension écrite ou orale d'un texte à des gestes, des postures, et des déplacements dans l'espace qui, touchant le sens, servent à la mémoire sensorielle (nécessaire à la mémoire à court terme) et, par leur répétition ou les jeux de variation, sont propices pour développer une mémoire procédurale (cité in Godard).

Aussi la qualité de formation des enseignants doit-elle être remise en question, car elle est très importante dans le sens qu'elle leur permet d'agir sur un contenu pour le rendre enseignable, c'est ce qu'on appelle la transposition didactique interne (transformer un savoir à enseigner en un savoir acquis). En un mot, un contenu disciplinaire lui-même ne fait pas réussir la mission pédagogique si l'enseignant n'est pas bien formé. C'est pourquoi, il faudrait s'assurer d'une bonne formation des enseignants, avant de passer à la qualité du manuel scolaire.

Conclusion

Au terme de cette enquête, il a été remarqué une amélioration constatable au niveau du contenu pédagogique du manuel scolaire de français de la 2^e génération. En effet, introduire des textes littéraires véhiculant des pratiques de référence socioculturelles des apprenants, les aide à acquérir des compétences (inter)culturelles. Ainsi, le respect de la complexité linguistique, les motive à s'approprier systématiquement un vocabulaire riche et approprié selon leur centre d'intérêt. De surcroît, le récit de fiction, s'il est adapté au niveau linguistico-culturel des apprenants, il les aide à développer leur imagination et avoir plus d'envie à lire, pourvue qu'il ne soit pas compliqué.

La dramatisation de scènes fictives transforme les apprentissages durs en des situations ludiques en invitant l'apprenant à s'impliquer davantage dans son processus d'apprentissage. Quand il s'agit d'un apprenant de FLE, il faut lui présenter ce qui le

motive. Le sens d'un texte littéraire n'est pas imposé par des activités de langue, mais il est découvert par l'apprenant lui-même, par ce qui l'attire.

Le manuel scolaire de la 2^e génération a réduit le nombre d'activités métalinguistiques qui évinçaient la spécificité du récit de fiction dans celui de la 1^{ère} génération. Le texte littéraire à ce niveau-là, équivaut à une littérature enfantine. Un conte, une fable ou une légende, laissent l'apprenant vivre des situations fictives en plongeant dans son imaginaire enfantin. À cet âge, il est possible de développer chez l'apprenant certaines compétences linguistiques et interculturelles par le biais du texte littéraire. Pour cela, il est important de penser à un contenu adéquat et intéressant pour l'apprenant de FLE.

En définitive, la qualité de formation des enseignants joue un rôle assez déterminant dans la formation des apprenants pour l'installation ou le développement des compétences pédagogiques. Un enseignant qui n'a pas été formé en didactique des textes littéraires, et qui n'a pas un capital de lecture, ne peut gérer un enseignement du genre littéraire : fictif ou même réel.

Références bibliographiques

- Angers, M., 2015, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Alger, Casbah.
- Bertrand, O., 2012, *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Plaiseau-Cedex, École polytechnique.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Disponible sur l'URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. (Consulté le 06/07/2023).
- Carlotti, A., 2011, *Phrase, énoncé, texte, discours. De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Christian, C-A., 2016, « La littérature algérienne dans les manuels scolaires algériens - Chronique d'une présence controversée ». *Revue du Service de l'ELCO*, n°2. Disponible sur l'URL : <http://christianeachour.net/images/data/telechargements/2015/A296.pdf>. (Consulté le 01/07/2023).
- Conseil National des Programmes. 2015, *Projet de programme de français*, Cycle Moyen. Algérie, Ministère de l'éducation nationale.
- Cuq, J-P. & Gruca, I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Jean Pencreac'h.
- Ghellal, A., 2009, *Didactique de la littérature et des textes littéraires*, Oran, Dar El-Redouane.
- Godard, A., 2015, *Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.
- Inspection générale de la pédagogie, 2018, *Plan annuel des apprentissages 2^e année moyenne (palier 2) langue française*, Algérie, Ministère de l'éducation nationale.
- Madagh, A., Bouzelboudjen, A. et al. 2011. *Français 2^e Année Moyenne. Livre du professeur*. Disponible sur l'URL : <http://manuel2011.voila.net>. (Consulté le 01/12/2019).
- Madagh, A. & Bouzelboudjen, H. et al., 201, *Français de 2^e année moyenne*, Alger, ONSP.
- Queffélec, A., Derradji, Y. et al., 2002, *Le français en Algérie lexicque et dynamique des langues*. Bruxelles, Duculot.
- Taguemout, H. & Cerbah, A., 2018, *Français 2^e Année Moyenne*, Alger, ONSP .
- Taguemout, H. & Cerbah, A., 2018, *Guide d'utilisation du manuel scolaire de français de la 2^e Année Moyenne*, Alger, ONSP.
- Talbi, S-M., 2017, « Didactique du récit de fiction : manuel scolaire de 2^e année moyenne », Mémoire de fin d'étude de Master. Université de Saïda. Disponible sur l'URL : https://pmb.univ-saida.dz/bullaopac/doc_num.php?explnum_id=797. (Consulté le 02/06/2023).

Sidi Mohamed **TALBI** est maître de conférences à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef en Algérie, membre du laboratoire LOAPL d'Oran 2, membre de l'équipe TICE, Contextes Langage et Cognition associée au laboratoire CHART de Paris 8. Spécialiste en didactique du Français Langue Étrangère, en didactique de la littérature, en psychologie cognitive et en neurodidactique. Auteur de

plusieurs articles scientifiques et d'une thèse de Doctorat en didactique de la littérature de la langue française.

Souhila **BOUKRI** est maître des conférences A au département de langue française à l'Université de Saïda, Algérie. Elle est spécialisée dans la littérature de l'immigration. Elle a obtenu son Doctorat à l'Université d'Oran en avril 2016. Ses recherches se concentrent sur les œuvres littéraires produites par les écrivains issus de l'immigration. Son intérêt particulier réside dans l'exploration des questions d'identité, de multiculturalisme, d'hybridité culturelle et de l'expérience migratoire à travers la littérature. Elle a publié plusieurs articles et a participé à des colloques nationaux et internationaux dans ce domaine. Elle est également membre actif de comités de rédaction de revues et d'ouvrages collectifs.

DOI : 10.5281/zenodo.10406276

**ANALYSE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES LORS DE LA
RÉDACTION DES DISSERTATIONS EN CONTEXTE
UNIVERSITAIRE : CAS DES ÉTUDIANTS DE LA DEUXIÈME
ANNÉE LICENCE DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE SAÏDA
(ALGÉRIE)¹**

Résumé : Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) et porte sur les difficultés de la rédaction des dissertations chez les étudiants de la deuxième année licence de français à l'université de Saida (Algérie). La dissertation est un genre académique souvent exigé à l'université, c'est une activité qui sert d'évaluation de la compétence scripturale des étudiants en FLE en ce sens qu'elle demande une réflexion approfondie, une argumentation structurée et une maîtrise de la langue française. Elle permet donc de développer des compétences d'analyse, de synthèse, de critique et de rédaction. Quelles sont donc les difficultés rencontrées par les étudiants de la deuxième année licence de français lors de la rédaction des dissertations ? Et dans quelle mesure les difficultés rédactionnelles entravent-elles la réussite de la dissertation chez ces étudiants ? Pour répondre à notre questionnement, nous avons mené une enquête composée d'une analyse d'un corpus de productions écrites et d'une analyse des déclarations des étudiants quant à leurs difficultés liées à la rédaction des dissertations.

Mots-clés : difficulté, rédaction, dissertation, contexte universitaire, FLE.

**ANALYSIS OF DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN WRITING DISSERTATIONS IN A
UNIVERSITY CONTEXT: CASE OF SECOND YEAR FRENCH LICENSE STUDENTS AT
THE UNIVERSITY OF SAIDA (ALGERIA)**

Abstract: This research is part of the field of didactics of French as a foreign language (henceforth FLE) and focuses on the difficulties of writing dissertations among second year French license students at the University of Saida (Algeria). The dissertation is an academic genre often required at university, it is an activity, which serves as an evaluation of the scriptural competence of FLE students in the sense that it requires in-depth reflection, structured argumentation and mastery of the French language. It therefore allows you to develop analysis, synthesis, criticism and writing skills. So what are the difficulties encountered by second year French degree students when writing dissertations? And to what extent do writing difficulties hinder dissertation success for these students? To answer our questions, we conducted a survey consisting of an analysis of a corpus of written productions and an analysis of students' statements regarding their difficulties related to writing dissertations.

Key words: difficulty, writing, dissertation, university context, FLE.

1. Introduction

L'écriture est une compétence indispensable voire primordiale que les étudiants en français langue étrangère (FLE) doivent maîtriser. C'est pourquoi la compréhension de l'écrit ainsi

¹ Imane Terras, Université Dr Moulay Taher de Saïda, imane_terras@yahoo.fr

Received: September 30, 2023 | Revised: November 9, 2023 | Accepted: December 2, 2023 |
Published: December 20, 2023

que l'expression écrite occupent une place prépondérante à l'université, en termes d'emploi du temps et de coefficient, notamment en licence. L'objectif est de familiariser les étudiants avec les différents types d'écrits afin de les aider à maîtriser cette compétence.

Les étudiants sont souvent confrontés à la difficulté de rédiger une dissertation lorsqu'ils ont une citation à développer ou à commenter dans un examen. Cette tâche a toujours été un défi pour eux, tant au niveau de l'acquisition que de la maîtrise. Les étudiants de deuxième année licence rencontrent des difficultés qui se reflètent dans leurs travaux. Dans cette étude, nous nous concentrerons sur ces difficultés dans le but d'analyser leurs types ainsi que leurs origines.

En tant qu'enseignante au département de français à l'université de Saida (Algérie), nous avons pris conscience de cette réalité et avons donc décidé de mettre l'accent sur la nature des difficultés auxquelles font face les étudiants de FLE. Notre recherche, s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, et plus précisément dans la didactique de l'écrit universitaire. Ainsi, nous avons été motivée d'une part sur le plan scientifique grâce à nos lectures sur la didactique de l'écrit universitaire, et d'autre part, sur le plan personnel grâce à notre constat des difficultés que rencontrent nos étudiants de deuxième année licence de français lors de la rédaction.

Notre travail de recherche vise à répondre aux questions suivantes : dans quelle mesure les difficultés rédactionnelles entravent-elles la réussite de la dissertation chez les étudiants de la deuxième année licence de français ?

De cette question centrale découlent d'autres questions secondaires, à savoir :

- Quelle est l'origine des difficultés rencontrées par les étudiants de deuxième année licence de français en écriture ?
- Quelle est la nature de ces difficultés ?

Pour répondre à ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Ces difficultés pourraient être causées par l'influence de leur langue maternelle ;
- Ces difficultés pourraient être de nature méthodologique, linguistique et textuelle ;

Notre étude vise à identifier et analyser les problèmes de rédaction auxquels les étudiants de deuxième année licence font face. Pour ce faire, nous avons défini les objectifs suivants : (1) Identifier les difficultés et analyser leur type ; (2) Interpréter ces difficultés en termes de leur origine.

Pour mener notre recherche, nous avons choisi d'analyser un corpus de 28 dissertations rédigées lors d'un examen de la matière de compréhension et production écrites (CEE) du deuxième semestre par les étudiants de la deuxième année licence de français à l'université de Saida (Algérie). L'analyse des données de notre corpus se base sur la grille du groupe EVA (1996) qui se compose de trois niveaux : un niveau pragmatique, sémantique et morphosyntaxique.

2. Cadre théorique :

2.1. La dissertation : un genre universitaire

L'écrit est d'une importance capitale en contexte universitaire, il constitue la base de tout apprentissage. En effet, les enseignants se basent sur l'écrit plutôt que sur l'oral pour évaluer le niveau des étudiants, comme le soulignent Ammouden et Cortier (2016). La dissertation, quant à elle, est incontournable dans l'enseignement supérieur, qu'elle soit de nature

littéraire, juridique, philosophique ou autre. Elle occupe une place prépondérante dans le contexte universitaire. Etant un exercice essentiel de maîtrise de la langue écrite. Elle permet aux étudiants de développer leur esprit analytique et d'améliorer leurs compétences rédactionnelles. En effet, les étudiants apprennent dès la première année différentes techniques de rédaction pour les travaux universitaires, ce qui leur permet d'écrire de manière scientifique. La dissertation est l'une de ces formes essentielles pour les étudiants, car elle leur permet de développer, critiquer ou commenter un sujet. La maîtrise de cette forme de rédaction est clairement importante sur le plan académique et scientifique, car elle facilite la rédaction des mémoires de fin d'étude en fournissant une structure de travail. Selon Rancon & Dekhissi (2017), le rédacteur d'une dissertation doit utiliser tous les moyens argumentatifs à sa disposition pour défendre son point de vue. La dissertation est considérée comme un exercice intellectuel complet qui teste les capacités de réflexion, d'expression et d'argumentation. Pour bien argumenter, le rédacteur doit adopter une stratégie argumentative en utilisant ses connaissances préalables et des arguments, tout en les illustrant par des exemples. De plus, il doit organiser ses idées de manière logique et raisonnée. Selon Gilberte (1981), la dissertation nécessite la création d'un texte argumenté, donc il est crucial de savoir organiser un texte argumentatif en utilisant les techniques et les procédures appropriées.

2.2. Difficultés liées à la rédaction des dissertations

Selon Guy Brousseau (1990), le terme de difficulté se réfère à une condition ou un aspect d'une situation qui augmente considérablement la probabilité que les personnes impliquées ne répondent pas correctement ou ne répondent pas du tout. Cela peut s'appliquer à un apprenant qui rencontre des difficultés dans son apprentissage, mais aussi à un enseignant qui éprouve des difficultés à atteindre les objectifs qu'il a fixés. Lorsque nous parlons de difficulté, nous faisons référence à une action observable qui se répète chez un même individu ou un groupe de personnes dans une situation donnée. Cette action entrave la réalisation d'une tâche ou l'atteinte d'un objectif spécifique.

Dans le cadre de notre étude, nous visons les difficultés liées à la rédaction des dissertations, ces difficultés peuvent être de types :

a-Linguistiques : ce type de difficulté concerne tous les aspects de la langue tels que le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe, et dévalorise la qualité des textes produits.

-Le vocabulaire : également appelé lexique, est l'ensemble des mots qui composent une langue et qui permettent à une personne de s'exprimer et de communiquer facilement, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Il est essentiel pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Selon J.P. Cuq (2003 : 155), le lexique est défini comme « l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social ou d'un individu ». Rencontrer des difficultés en matière de lexique signifie avoir un manque de mots, ce qui peut entraver la communication et l'expression d'un apprenant.

-La grammaire : Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2005) définit la grammaire comme suit : « La notion de grammaire évoque l'exercice d'une langue et est associée à celle de normes caractérisant diverses manières de parler et d'écrire ». Ainsi, le fait d'avoir un vocabulaire étendu ne garantit pas que l'apprenant puisse s'exprimer avec facilité. Il est essentiel de respecter les règles grammaticales de la langue pour pouvoir communiquer et s'exprimer librement.

- L'orthographe : est un élément essentiel de l'apprentissage d'une langue. Cependant, ne pas respecter ses règles conduit à un texte mal écrit voire incompréhensible. Il existe

deux catégories d'orthographe : le type lexical, qui concerne la façon d'écrire les mots, et le type grammatical, qui concerne l'application des règles grammaticales.

b-cognitives : Selon Fayol (1984 : 66), l'écriture en suivant plusieurs étapes ou processus est souvent considérée comme une surcharge cognitive, ce qui pousse les apprenants à sauter souvent ces étapes et passer directement à l'écriture. Les difficultés rencontrées par les apprenants sont principalement liées à l'utilisation des ressources rédactionnelles telles que la planification, la mise en texte et la révision.

c- D'interférences : L'interférence est la confusion engendrée par référence aux deux systèmes linguistiques différents, c'est à dire, deux langues. Selon Mackey : « L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou que l'on écrit une autre. » (Mackey, 1976 : 397). C'est-à-dire, l'apprenant fait recours au lexique, à la grammaire d'une autre langue que la langue qu'il apprend par confusion et d'une façon inconsciente (Norrisch, 1987 : 27).

d-Méthodologiques : Selon Poitry (2012), la rédaction d'une dissertation peut présenter certaines difficultés méthodologiques. Tout d'abord, il est essentiel de bien cerner le sujet et de le comprendre en profondeur afin de pouvoir le traiter de manière adéquate. De plus, il est important de structurer la dissertation de manière logique et cohérente, en veillant à ce que chaque partie du développement soit bien articulée et soutenue par des arguments solides. Enfin, la rédaction d'une dissertation exige également une bonne maîtrise de la langue et de la syntaxe, ainsi qu'une capacité à synthétiser et à organiser ses idées de manière claire et concise.

3. Méthodologie :

3.1. Choix du matériel expérimental :

Dans le cadre de notre étude, nous avons analysé les difficultés rencontrées par un groupe d'étudiants inscrits en deuxième année de licence dans la rédaction de dissertations en français, langue étrangère (FLE). Pour ce faire, nous avons adopté une méthode d'investigation basée sur l'analyse des copies des étudiants. Cette approche nous permettra de confirmer ou de réfuter nos hypothèses grâce à une analyse qualitative et quantitative.

Dans un premier temps, nous avons demandé à 28 étudiants de rédiger des dissertations sur le sujet suivant : "Qu'en pensez-vous de l'enseignement à distance *via* la plateforme Moodle ?" Ensuite, nous leur avons posé une question ouverte afin d'obtenir plus de précisions sur les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de la rédaction. Cette question leur a permis de développer brièvement leurs réponses. Pour établir des liens entre les résultats obtenus et nos hypothèses, nous comparerons les productions écrites des étudiants avec leurs réponses, en mettant l'accent sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction des dissertations.

3.2. Participants :

Nous avons travaillé avec 28 étudiants affiliés au département de français à l'université de Saida (Algérie). Ces étudiants sont inscrits en deuxième année licence. Le choix de ce niveau émane de la familiarité de ces étudiants avec différents genres textuels lors de la première et la deuxième année licence. Ces derniers ont été sélectionnés aléatoirement afin d'analyser leurs copies sans préjuger de leurs compétences rédactionnelles.

3.3. La grille d'analyse :

Pour analyser les productions écrites, nous avons utilisé la grille EVA¹ qui permet d'analyser chaque unité de production selon les trois niveaux suivants :

- Le niveau pragmatique
- Le niveau sémantique
- Le niveau morphosyntaxique.

a) Le plan pragmatique : concerne la relation entre le message et ses utilisateurs.

Il s'agit de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? Pour quoi faire ? Ce niveau concerne les critères suivants :

- Maîtrise de la situation de communication
- Choix du type d'écrit adapté
- Pertinence des choix énonciatifs.

b) Le plan sémantique : il concerne la signification des signes, c'est-à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est un des éléments majeurs de la construction du sens. Ce plan concerne les critères suivants :

- Progression de l'information
- Cohérence sémantique assurée (absence de contradiction)
- Substituts appropriés
- Articulation entre les phrases
- Lexique adéquat
- Phrases sémantiquement acceptables.

c) Le plan morphosyntaxique : il porte sur l'organisation et la relation des éléments entre eux. Il s'agit dans ce niveau des critères suivants :

- Pertinence du choix des modes et des temps
- Maîtrise du lien entre les mots (Cohérence syntaxique assurée)
- Syntaxe acceptable de la phrase (structure correcte de la phrase)
- Maîtrise de la conjugaison des verbes (morphologie verbale)
- Maîtrise de l'orthographe grammaticale.

¹ Le groupe EVA est constitué de 12 équipes comprenant des institutrices, des maîtres d'école normale et des circonscriptions. Il comprend environ 50 classes polyvalentes, situées dans des zones urbaines, semi-rurales ou rurales réparties dans 12 départements différents. Les responsables du groupe EVA sont Maurice MAS (Ardèche), Claudine GARCIA-DEBANC (Lozère) et Catherine TAVERON (Clermont Ferrand).

4. Présentation et analyse des résultats.
4.1. Les copies des étudiants (les dissertations)
a-Aspect pragmatique :

Critères d'évaluation	Les dissertations	
	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Maîtrise de la situation de communication	14	50%
Choix du type d'écrit adapté	14	50%
Pertinence des choix énonciatifs	4	14,28%

Tableau1 : Critères relatifs à l'aspect pragmatique

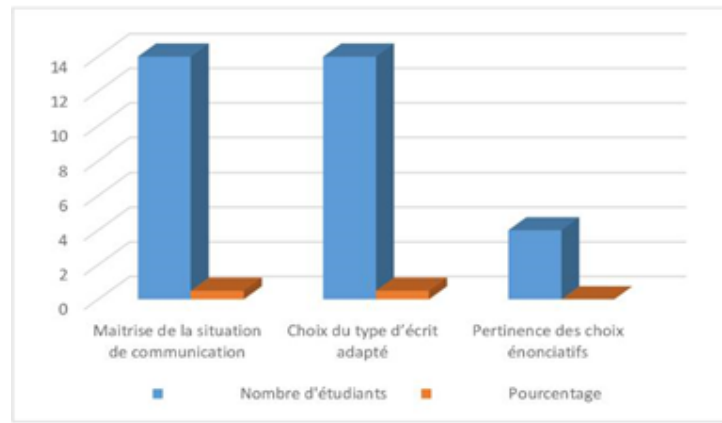


Figure 1 : Critères relatifs à l'aspect pragmatique

Nous constatons à partir des données présentées ci- dessus que pour les deux premiers critères à savoir la maîtrise de la situation de communication et le respect du type d'écrit, la moitié des étudiants ont respecté la consigne c'est-à-dire (50 %) d'entre eux ont compris qu'ils doivent produire une dissertation sur le sujet de l'enseignement à distance *via* la plateforme moodle. Quant au troisième critère « Pertinence des choix énonciatifs», (14,28%) seulement ont bien choisi les marques d'énonciation en fonction de la situation de communication (pronoms personnels, temps verbaux,...etc.).

b-Aspect sémantique :

Critères d'évaluation	Les dissertations	
	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Progression de l'information	14	50%
Cohérence sémantique assurée (absence de contradiction)	14	50%
Substituts appropriés	10	35.71%
Articulation entre les phrases	14	50%
Lexique adéquat	10	35.71%

Tableau 2 : Résultats portant sur le plan sémantique

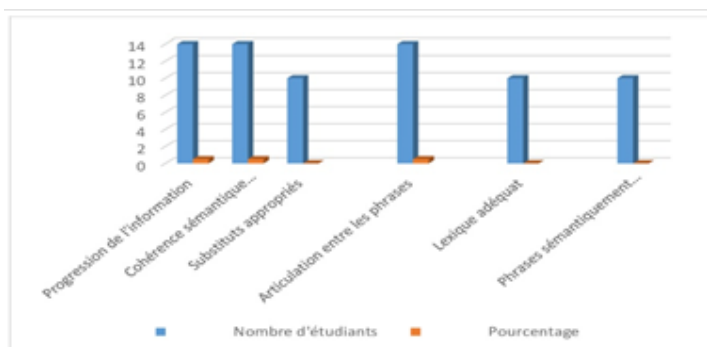


Figure 2 : Critères relatifs à l'aspect sémantique

La figure et le tableau 2 ci-dessus présentent les critères relatifs à l'aspect sémantique : les trois premières règles de cohérence concernent la progression de l'information, la cohérence sémantique ou la non-contradiction, et la règle de continuité assurée par l'utilisation de substituts. Pour la règle de la progression et la règle de la non-contradiction, seulement 50% des étudiants les ont respectées. Pour l'utilisation des substituts, 35,71% des étudiants ont réussi à choisir les substituts appropriés (lexicaux et grammaticaux), ce qui montre leurs difficultés à respecter la règle de la continuité.

Les trois critères suivants concernent l'articulation entre les phrases, le lexique adéquat et les phrases sémantiquement acceptables. Pour le premier critère à savoir l'articulation entre les phrases, la moitié des étudiants (50%) ont pu choisir les articulateurs logiques reliant entre les phrases. (35.71%) des étudiants ont utilisé des mots appropriés au thème alors que (71.42%) ne l'ont pas réussi. Le dernier critère du niveau sémantique concerne les phrases sémantiquement acceptables, pour cet aspect, nous constatons que seulement (35.71%) des étudiants ont réussi à le faire ce qui nous montre les difficultés éprouvées par les étudiants en termes de cohérence sémantique.

c-Aspect morphosyntaxique

Critères d'évaluation	Les dissertations	
	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Pertinence du choix des modes et des temps	10	35,71%
Maîtrise du lien entre les mots (Cohérence) syntaxique assuré(e)	10	35,71%
Syntaxe acceptable de la phrase (structure correcte de la phrase)	10	35,71%
Maîtrise de la conjugaison des verbes (morphologie verbale)	10	35,71%
Maîtrise de l'orthographe grammaticale	8	28,57%

Tableau 3 : Résultats relatifs à l'aspect morphosyntaxique.

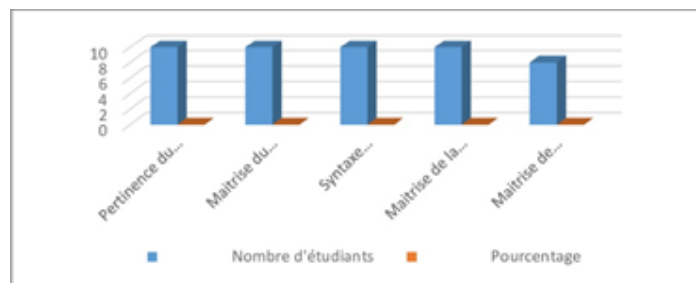


Figure 3 : Critères relatifs à l'aspect morphosyntaxique

D'après le tableau et la figure 3, nous constatons que la majorité des étudiants ont des difficultés d'ordre langagier, ils ne maîtrisent pas les règles de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe ce qui influe sur leur compétence scripturale.

4.2. Les réponses des étudiants :

La principale question que nous avons posée aux étudiants est la suivante : « Quelles difficultés avez-vous rencontrées lors de l'écriture de la dissertation »

Types de difficultés	Nombre des étudiants	Pourcentage
Maîtrise du lexique	14	50%
L'emploi des connecteurs	8	28,57%
Syntaxe	8	28,57%
Orthographe	8	28,57%
L'annonce du plan	14	50%
Dégager la problématique	12	42,85%
Trouver des arguments	12	42,85%
ordonner et hiérarchiser les arguments	12	42,85%
Choisir des exemples pertinents	10	35,71%
Autres	5	17,85%

Tableau 4 : Types de difficultés déclarées par les étudiants interrogés

L'analyse de ce tableau met en évidence plusieurs difficultés identifiées lors de l'étude sur la rédaction de dissertations universitaires. Douze étudiants ont témoigné de leur difficulté à comprendre la problématique et à trouver des arguments appropriés, soulignant leur manque de familiarité avec cet exercice. De plus, quatorze étudiants ont mentionné des difficultés à introduire clairement le plan, ignorant son rôle essentiel dans la cohérence de l'argumentation. Les étudiants ont également signalé cinq autres difficultés liées à la langue, notamment l'utilisation adéquate des temps et des modes, des substituts grammaticaux et lexicaux, ainsi que l'orthographe. Ces résultats révèlent ainsi des difficultés linguistiques, cognitives et méthodologiques auxquelles les étudiants sont confrontés lors de la rédaction de dissertations. Ils soulignent l'importance de développer des compétences solides en rédaction et offrent des pistes pour la conception de programmes d'enseignement et d'accompagnement visant à aider les étudiants à surmonter ces difficultés.

5. Conclusion et perspectives de recherche

Pour réussir la rédaction d'une dissertation, il est essentiel de maîtriser un ensemble de compétences et de suivre une démarche efficace. La réussite dépend du respect des normes de rédaction et de la prise en compte des contraintes spécifiques à la dissertation.

Notre objectif initial était de vérifier notre hypothèse selon laquelle les étudiants en deuxième année licence rencontrent des difficultés qui les empêchent de réussir leurs dissertations. Cette hypothèse est confirmée car les difficultés se manifestent clairement dans leurs écrits. Ainsi, les étudiants en deuxième année licence font face à des difficultés considérables qui entravent leur réussite dans leurs dissertations.

En ce qui concerne la nature de ces difficultés, elles sont principalement d'ordre méthodologique, liées à l'organisation et à l'argumentation. L'analyse des dissertations révèle en effet des problèmes au niveau des idées, des paragraphes et même des phrases, ainsi qu'un échec évident dans l'approche argumentative de la dissertation. Les étudiants se contentent souvent de citer les avantages sans recourir à des procédés argumentatifs.

En outre, nous avons constaté des lacunes en ce qui concerne la cohérence et la cohésion sur le plan textuel. Les dissertations manquent de cohésion en raison de l'absence d'articulateurs et de connecteurs, ainsi que d'une mauvaise utilisation de la fonction anaphorique. De plus, elles manquent de cohérence textuelle en termes de progression thématique, de relations entre les phrases et de contradiction. En outre, elles présentent des problèmes linguistiques tels que des difficultés grammaticales, lexicales et orthographiques. Cette recherche infirme notre hypothèse selon laquelle ces difficultés sont liées à la langue maternelle. Par conséquent, nous supposons que la langue maternelle ne constitue pas un obstacle à la réussite d'une rédaction.

Nous constatons que les difficultés sont causées principalement à l'efficacité de l'enseignement de la rédaction en général et de la dissertation en particulier. Après avoir analysé les données et obtenu des résultats, nous avons atteint notre objectif principal en identifiant les difficultés auxquelles les étudiants sont confrontés et en comprenant leur nature. Cependant, il était difficile de préciser les origines ou les causes de ces difficultés.

Cette étude nous permet de suggérer des approches didactiques pour améliorer la compétence en rédaction de dissertations chez les apprenants dans un contexte universitaire. L'utilisation de ces résultats peut conduire à l'adoption de méthodes d'enseignement et d'accompagnement visant à :

- Aider à respecter le genre discursif de la "dissertation" en sensibilisant les étudiants aux différents genres d'écrits académiques (résumé, compte rendu, synthèse).
- Proposer des lectures de dissertations complètes ainsi que des exercices de reformulation d'arguments, de contre-arguments et des exemples.
- Développer l'écriture collaborative en présentiel ou à distance *via* la plateforme Moodle afin de travailler et d'améliorer la cohésion et la cohérence textuelle, problèmes récurrents dans les copies des étudiants ainsi que dans les réponses des étudiants interrogés.

Les résultats obtenus ont révélé certaines tendances qui nécessitent des recherches ultérieures à une échelle plus large, en particulier pour évaluer l'effet de l'utilisation des outils numériques sur le développement des compétences en rédaction de dissertations chez les étudiants.

Références bibliographiques

- Ammouden, M., & Cortier, C. 2016, *Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit*. <https://journals.openedition.org/rdlc/900>. (Consulté le 15/09/ 2023).
- Brousseau, G. 1990, « Le contrat didactique : le milieu ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), p.309-336. Centre national de ressources textuelles et lexicales (2005). <https://www.cnrtl.fr/definition/grammaire>. (Consulté le 18/09/ 2023).
- Cuq, J. P., & Gruca, I. 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Fayol, M. 1984, « Psychological research in the classroom ». *Issues for educators and researchers*. (Pergamon general psychology series).
- Gilberte, N. 1981, *Ecrire avec logique et clarté*. Paris : Hatier.
- Groupe EVA., 1996, *De l'évaluation à la réécriture- Réécrire au cycle III*. Paris : Hachette – INRP, p.265.
- Mackey, F. W. 1976, *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Ediction Klincksieck.
- Norrisch, J. (1987). *Language learners and their errors*. London : Mac Millanpublisher.
- Poistry, G. (2012). *Méthodologie de la dissertation littéraire*. Lausanne : Réalités sociales.
- Rancon, J., & Dekhissi, L. 2017, *La dissertation générale : un objet d'enseignement pertinent pour les apprenants ERASMUS*. France : Université de Poitiers.

Imane **TERRAS** est maître de conférences (HDR) au département de français à l'université Dr Moulay Taher à Saida (Algérie). Elle est spécialiste en didactique du français langue étrangère, avec des domaines de recherche portant sur l'enseignement/apprentissage du FLE en général, ainsi que sur la grammaire et l'écrit en particulier. Ses autres domaines d'expertise incluent l'évaluation et la rétroaction en FLE, ainsi que les écrits académiques en contexte universitaire.

DES FORMES D'ÉVALUATION POUR LA FILIÈRE « LANGUE FRANÇAISE » EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN

1

Résumé : L'importance de l'évaluation en tant qu'outil pédagogique est évidente. Quel que soit son objet (apprenants, enseignants ou contenus), elle est indispensable dans n'importe quel processus d'enseignement-apprentissage. Ses fonctions varient du diagnostic d'un état actuel à la remédiation des lacunes pour atteindre un état souhaité en certifiant des acquis. Aux établissements d'enseignement supérieur, les enseignants adoptent des formes d'évaluations différentes. Pour les cerner au sein des classes de niveaux d'étude différents, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'un groupe d'enseignants de deux universités algériennes. Notre objectif est d'inventorier les formes d'évaluation à ce niveau supérieur en relevant leurs avantages et leurs limites. Les résultats que nous avons obtenus montrent que les enseignants recourent à des évaluations parfois simples (une seule forme) et, dans d'autres cas, combinées (deux formes ou plus).

Mots-clés : enseignement-apprentissage, formes d'évaluation, objectifs, compétences

FORMS OF EVALUATION FOR THE "FRENCH LANGUAGE" SECTOR IN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT

Abstract: The importance of assessment as a teaching tool is obvious. Whatever its purpose (learners, teachers or content) it is essential in any teaching-learning process. Its functions vary from diagnosis of a current state to remediation of shortcomings to reach a desired state by certifying achievements. In higher education institutions, teachers adopt different forms of assessment. To identify them within classes of different levels of study, we conducted a survey by questionnaire with a group of teachers from two Algerian universities. Our objective is to inventory the forms of evaluation at this higher level by noting their advantages and their limits. The results we obtained show that teachers use assessments that are sometimes simple (a single form) and, in other cases, combined (two or more forms).

Key words: teaching-learning, evaluation forms, objectives, competences

Introduction

L'évaluation représente une étape cruciale dans tout processus d'enseignement-apprentissage. Elle concerne toutes les composantes d'un système pédagogique à savoir : enseignants (démarches et pratiques de classes, communication, comportement, ...), apprenants (développement, stratégies d'apprentissage, communication, ...), programme d'études (contenu, répartition, durée, ...), méthodologie adoptée (pertinence, limites, ...) et matériel (adéquation, limites, ...).

¹ Boulanouar **Yousfi**, Université Ahmed Benyahya El Wancharissi, Tissemsilt, Laboratoire TRADTEC (Université d'Oran 2), yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz
Mohamed Fouzi **Imessaoudene**, Université Ahmed Benyahya El Wancharissi, Tissemsilt, faouzi.imessaoudene@univ-tissemsilt.dz

Received: September 29, 2023 | Revised: November 7, 2023 | Accepted: November 18, 2023 | Published: December 20, 2023

Pour souligner l'importance de l'évaluation et son rôle central, Gérard et Roegiers ont allé plus loin jusqu'au signalement de l'apparition d'un nouveau processus créé à partir du mot composé « enseignement-apprentissage » et le terme « évaluation ». Les deux chercheurs avancent que :

« Le processus d'enseignement-apprentissage est devenu résolument un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, signifiant par là qu'il est quasiment impossible d'enseigner efficacement pour permettre l'apprentissage des élèves si l'évaluation n'accompagne pas le processus (Gerard & Roegiers, 2011) ». (Gerard, 2013 : 75).

Les fonctions de l'évaluation sont différentes. Pour l'enseignant, elle lui permet d'identifier le niveau des apprenants en amont, pendant et en aval de la formation. Ainsi, elle lui permet surtout de mesurer l'état d'atteinte des objectifs escomptés au cours de la formation, et, de procéder à la sélection des apprenants à la fin. Quant aux apprenants, l'évaluation leur permet de prendre des décisions pour rejoindre ou non une formation (le cas de l'évaluation pronostique) et de réajuster leurs méthodes et techniques choisies.

En classe de langue, l'évaluation peut prendre plusieurs formes et peut être intégrée dans de multiples phases d'apprentissage. Dans le présent article, nous présentons les formes de l'évaluation adoptées par un groupe d'enseignants universitaires algériens pour des étudiants spécialisés en « langue française ». Nous nous sommes interrogés sur les formes de l'évaluation et de leurs avantages et limites : pourquoi une telle forme d'évaluation est préférée ? Par rapport à quels apports ? Pourquoi certaines formes d'évaluations ne figurent pas (ou pas assez) dans le choix des enseignants ? A cause de quelles insuffisances ?

Notre objectif est de répertorier, d'abord, ces formes, et par la suite, les analyser en dégagant les points forts et les points faibles de chaque forme.

Le recueil des données a été effectué à travers une enquête par questionnaire (Cf. Infra : L'enquête). Mais, avant de passer à l'enquête, nous présentons une définition de la notion d' « évaluation » ainsi que quelques formes d'évaluation dans une perspective didactique.

1. Définition de l'évaluation

Dans « le guide du formateur » (De Ketele et al., 2007), trois définitions du concept d'évaluation ont été exposées et discutées. Les auteurs de cet ouvrage ont expliqué l'évolution de cette notion en passant « de l'idée de jugement de valeur à celle de décision à prendre » (Ibid. : 113). La définition qu'ils ont retenue est celle proposée par De Ketele (1980) : « Evaluer signifie : examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision ».

A partir de cette définition, cinq aspects ont été décelés en tant qu'« étapes » ou « démarches de l'évaluation » (De Ketele et al., 2007 : 114-117) :

- « déterminer la décision à prendre ». Exemple 1 : « décider si un élève peut être admis dans la classe supérieure ». Exemple 2 : décider si une approche ou une démarche d'enseignement-apprentissage peut être maintenue par un enseignant ou par une institution.¹
- « énoncer clairement les critères de l'évaluation ». Pour le premier exemple : avoir une moyenne générale supérieure ou égale à 10 sur 20. Pour le second exemple : pertinence parue dans les résultats d'un nombre déterminé des apprenants.

¹ Les auteurs de l'ouvrage susmentionné se sont limités à cet unique exemple, et uniquement pour cette première étape.

- « recueil des informations pertinentes ». Pour le premier exemple : mener des examens, tests, ... Pour le second exemple : proposer des exercices et activités aux apprenants.
- « confronter les critères retenus et les informations recueillies ». Pour le premier exemple : vérifier si les apprenants ont eu les notes exigées. Pour le second exemple : vérifier si les apprenants ont réussi les exercices et les activités.
- « formuler les conclusions définitives ... pour faciliter la décision ». Pour les deux exemples : élaborer une synthèse sur le processus et les résultats obtenus avant de prendre les décisions déterminées dans l'étape 01.

2. Formes de l'évaluation

En évoquant les évaluations en cours et au terme d'une session de formation, De Ketele et al. (2007 : 73) en énoncent quelques « formes potentielles ». Il s'agit de deux grands types qui se déclinent en d'autres sous-types. La première forme, désignée par « objective » et qui concerne des « produits », se subdivise en deux catégories : test et production. Quant à la seconde forme, basée sur des « représentations », elle est qualifiée par « subjective ». Elle comprend des sous-types, qui contiennent d'autres éventuels sous-types, tels : questionnaire, compte-rendu, entretien, discussion collective et observation. (Cf. Infra : Figure 01).

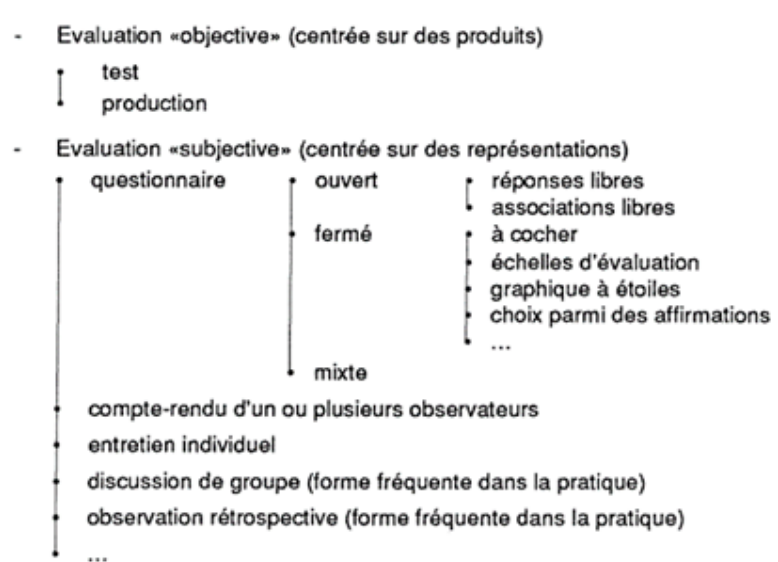


Figure 01 : Quelques formes d'évaluation (De Ketele et al., 2007 : 73)

Les propos de De Ketele et al., (Ibid.) ci-dessus, coïncide avec les types d'exercices et activités menés en situations pédagogiques. Il s'agit de l'une des « pratiques d'intervention » (Cuq et Gruca, 2005 : 443) auxquelles les enseignants font recours pour évaluer les apprenants.

Dans l'un de nos travaux antérieurs (Yousfi, 2019), un inventaire de trois niveaux d'hierarchisation composé de trente-neuf (39) types et sous-types est présenté. Chacun de

ces types d'activités est y explicité avec des exemples illustratifs et des critiques (avantages et limites) (Ibid. : 105-125).

Grands types		Sous-types (1 ^{er} niveau)	Sous-types (2 ^e niveau)
1.	Activités relatives à la compréhension	Les questionnaires	à choix alternatifs (ou fermées)
2.			à choix multiples (QCM)
3.			à réponses ouvertes
4.			d'identification
5.			orientés (ou guidés)
6.		La réparation (énoncés lacunaires)	énoncé à trous
7.			test de closure
8.			énoncé à coquilles
9.		La reconstitution d'énoncés (les puzzles)	
10.		L'appariement (la mise en relation)	
11.		L'analyse et la synthèse	le résumé
12.			le compte rendu
13.			la synthèse
14.			l'explication
15.			le commentaire
16.	Activités relatives à l'expression	L'écriture	La production courte
17.			La réparation (énoncé à gouffre)
18.			Les matrices de textes
19.			La production longue
20.		La réécriture	La réduction (contraction)
21.			L'amplification (expansion)
22.			La simplification
23.			La complexification
24.			La remise en discours (ou en texte)
25.			La substitution (transposition)
26.	La transformation		
27.	Le réemploi		
28.	Activités de traduction	Thème	
29.		Version	
30.	Exercices de mémorisation	Dictée (ou transcription)	
31.		Recopiage calligraphique	
32.		Répétition	
33.	Activités ludiques	Les jeux linguistiques	
34.		Les jeux de créativité	
35.		Les jeux culturels	
36.		Les jeux communicatifs	
37.	Activités à visée métalinguistique	La conceptualisation	
38.		La comparaison	
39.	La simulation globale		

Tableau 01 : Inventaire des types d'activités (Yousfi, 2019 : 105-125)¹

¹ En effet, ceci est une deuxième version augmentée des types d'exercices et d'activités que nous avons répertoriés. Une première version a déjà été publiée dans notre article (Yousfi, 2017 : 51-52). Nous sommes en train de continuer le travail sur ce sujet et nous pensons à des typologies diverses suivant des critères particuliers.

3. L'enquête

Lors des situations d'enseignement-apprentissage, les enseignants choisissent une forme d'évaluation, et dans certains cas, ils combinent deux (ou plus) parmi plusieurs possibilités. Le choix se fait selon plusieurs critères, entre autres : la fiabilité à travers l'adéquation aux objectifs (de la formation tout entière et du module étudié), le temps disponible pour l'évaluation, le nombre d'apprenants et la disponibilité des matériels nécessaires.

Ci-après, quelques informations éclairantes et précisions sur l'enquête que nous avons réalisée : le contexte de la recherche, le questionnaire en tant qu'outil méthodologique choisi, ainsi que le public ciblé.

3.1. Contexte, déroulement et méthodologie

En partant de notre statut professionnel, nous nous sommes interrogés sur l'évaluation en classes de FLE. Comment les enseignants algériens font-ils pour mener à bien les évaluations des apprentissages à l'université ? Est-ce qu'ils optent pour une forme d'évaluation simple ? Ou bien combinent-ils plus qu'une seule forme ? Sur quelles bases se réfèrent-ils ?

Afin de répertorier les différentes formes d'évaluation en contexte universitaire, nous avons mené une enquête par questionnaire. Les enquêtés sont des enseignants qui exercent dans deux établissements de l'ouest algérien : l'université de Relizane (U1) et l'université de Tissemsilt (U2).

L'enquête s'est déroulée entre le 17 mars et le 17 avril 2020. Une première version du questionnaire a été rédigée, ensuite un échange entre les auteurs de cet article a conduit à apporter quelques reformulations et réorganisation des items. La version finale du questionnaire a été distribuée à un nombre de quarante-quatre (44) enseignants du premier établissement et trente-deux (32) du second. Ceux qui ont répondu sont respectivement quinze (15) et dix-huit (18) enseignants qui forment notre corpus¹.

3.2. Le questionnaire

Nous avons demandé à nos collègues, les enseignants des deux départements de français, de répondre à un bref questionnaire. Ce dernier est composé de deux parties distinctives :

- Une partie d'identification des informateurs (genre, âge, grade et années d'expériences au supérieur et hors supérieur).
- L'autre partie contient un tableau à remplir. Pour chaque matière enseignée, il a été demandé aux enquêtés, d'indiquer le niveau concerné, la forme d'évaluations adoptée, une brève description de cette forme (pour bien identifier et classer les évaluations) ainsi que les motivations de leur choix (pour comprendre les raisons qui ont poussé nos informateurs d'adopter telle ou telle forme d'évaluation).

3.3. Description de l'échantillon

Nos trente-trois (33) enseignants-informateurs ont des profils variés (Cf. Annexes : Tableau 03). Ils appartiennent aux deux genres (masculin et féminin) d'une manière à peu près

¹ Nous remercions très chaleureusement nos collègues des deux universités qui ont accepté de participer à notre enquête. Toutefois, nous n'arrivons pas à comprendre le taux réduit d'acceptation (33 sur 76, soit 43.42%).

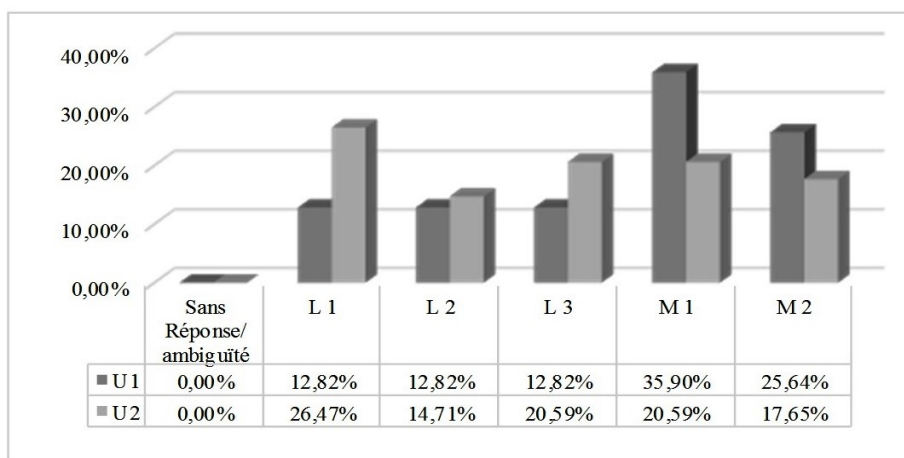
équilibrée : la moitié (51.52%) est de genre féminin contre (45.45%) qui réfère au genre masculin. Ils forment quatre catégories d'âge différentes : (03,03%) des questionnés sont classés dans la rubrique des très jeunes enseignants ayant moins de 30 ans. S'ensuit, un tiers soit (33.33%) qui représente les jeunes enseignants entre 31 et 40 ans. Vient ensuite (39.39%) symbolise la classe des enseignants âgés entre 41 et 50 ans. Enfin, une minorité ayant entre 51 et 60 ans représente (18.18%) de l'ensemble de la population enquêtée.

Les grades des sujets enquêtés sont divers. La majorité (39.39%) est du grade MAA (Maitre-Assistant classe A), un peu plus du quart (27.27%) sont des MAB (Maitres-Assistants classe B), environ un huitième de l'ensemble (21.21%) ont le grade de MCB (Maitre de conférences classe B), seulement deux (02) enseignants sont des MCA (Maitres de conférences classe A) et un seul (01) est recruté à temps partiel.

En ce qui concerne l'expérience dans l'enseignement supérieur, plus des deux tiers (69.70%) ont moins de 10 ans, alors qu'un peu plus d'un quart (27.27%) est plus expérimenté avec une période entre 11 et 20 ans. Quant à l'expérience hors supérieur, plus d'un tiers de notre échantillon (39.39%) ont enseigné pendant une durée de moins de 10 ans en dehors de l'université. Proche du taux précédent, un groupe de (36.36%) ont plus d'expérience avec entre 11 et 20 ans, alors que trois (03) sujets, ayant entre 21 et 30 ans, sont plus expérimentés que tous les autres.

3.4. Les niveaux d'étude

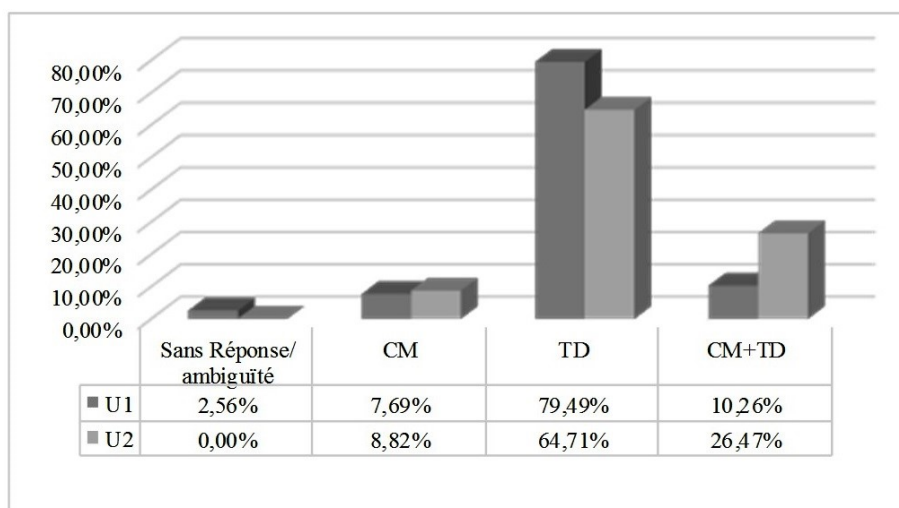
D'après le graphe suivant, les cinq niveaux d'études des deux cycles (licence : L et master : M) sont tous présents avec quelques différences de fréquence. Nous constatons que, dans (U1), un peu plus d'un tiers est occupé par M1, vient ensuite les M2 avec un quart de l'ensemble. Le reste des classes est partagé entre les trois niveaux de licence (L1, L2 et L3) avec un taux de (12.82%) pour chacun. Le second établissement (U2) est plus équilibré. Une légère supériorité avec un peu plus du quart de l'ensemble est aperçue pour (L1), ensuite, un huitième pour les deux niveaux (L3 et M1), puis, les deux niveaux restants (M2 et L2) ont une part proche (17.65%) et (14.71%) respectivement.



Graphe 01 : Les niveaux d'étude

3.5. Les modes d'enseignement

D'après les déclarations des informateurs traduites dans le graphe ci-dessous, l'enseignement sous forme de travaux dirigés (TD) est le plus dominant avec un taux beaucoup plus élevé (79.49%) pour U1 et (64.71%) pour U2. Les cours magistraux (CM) ne représentent qu'une minorité (moins d'un dixième) dans les deux établissements. La combinaison des deux modes est aussi présente en U2 avec un quart environ que dans U1 avec un dixième.



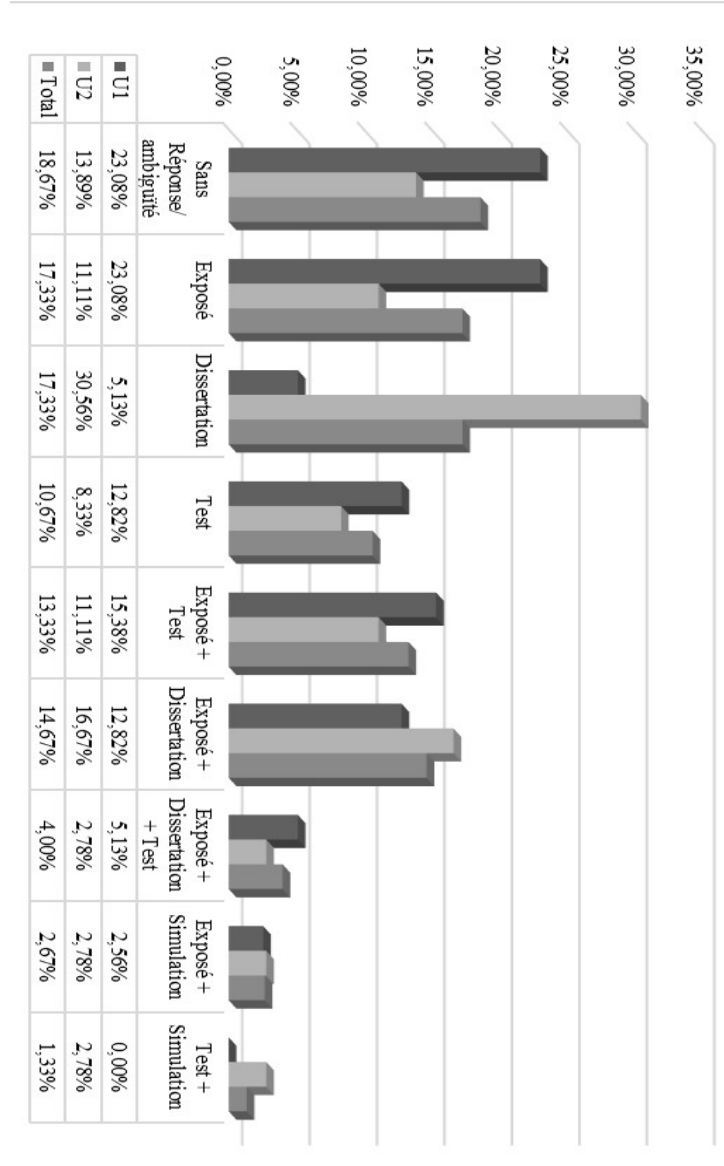
Graphe 02 : Les modes d'enseignement

3.6. Matières assurées

Nos informateurs des deux établissements assurent un nombre de soixante-quinze (75) matières au total (U1 : 39 ; U2 : 36). Dans U1, tous nos enseignants enquêtés enseignent au moins deux matières, sept d'entre eux en prennent en charge trois, alors que deux autres en ont quatre. De même pour U2, en plus d'une matière enseignée, douze professeurs ont en charge deux matières, tandis que quatre de l'ensemble en assurent trois et seulement deux enseignants sont responsables de quatre matières.

4. Résultats obtenus : formes d'évaluations simples et combinées

Après la récupération des questionnaires, nous avons traité les données collectées à l'aide d'un tableur. Ce dernier facilite le dépouillement, garantit l'exactitude des calculs et sauvegarde les informations en vue d'un autre traitement. Les résultats de notre enquête sont représentés par le graphe ci-après.



Graphe 03 : Les différentes formes d'évaluations

Dans les pages qui suivent, nous exposons les quatre types d'évaluations que nous avons inventoriés dans notre enquête, à savoir ; l'exposé, la dissertation, le test et la simulation. La présentation de ces formes d'évaluations adoptées par des enseignants universitaires comprend les motivations de leurs choix, des définitions ainsi que les avantages et les limites de chaque forme.

4.1. L'exposé

Selon De Ketele & al. (2007 : 131-132), l'exposé est une : « technique de communication par laquelle une personne fait devant un auditoire une présentation d'un état de la question sur un thème donné ». Il y a lieu de faire usage des aides scripturo-audio-visuelles, illustrations et rétroprojecteur dont le but est de « permettre aux participants de mieux suivre l'exposé et au conférencier de se détacher de son texte ». Le temps accordé aux exposants peut varier de 10 à 20 minutes. A l'issue de la présentation, un débat peut être ouvert pour que le public puisse poser des questions et demande des clarifications.

D'après les données collectées (Cf. Supra : Graphe 03), un taux total de (17.33%) des matières ont été évaluées en recourant à l'« exposé » en tant que forme d'évaluation unique : à peu près d'un quart (23.08%) dans U1 et environ un dixième (11.11%) dans U2. De plus, cet instrument a été combiné avec d'autres formes. Beaucoup plus avec des dissertations et des tests qu'avec des simulations des actions.

Les enseignants ayant préféré « l'exposé », aussi bien en tant que forme d'évaluation unique qu'associée avec d'autres, sont majoritairement de genre féminin (70%) à U1 alors que, dans U2, le genre masculin représente la quasi-totalité (81,25%) (Cf. Annexes : Tableau 04). En ce qui concerne l'âge, à peu près de la moitié des cas (47.83% à U1) ont entre 41 et 50 ans, tandis qu'à U2, le nombre est partagé d'une manière équitable entre toutes les tranches d'âge (25% pour chacune). La grande partie est divisée en trois grades ; U1 : MCB (39.13%) et MAA (47.83%) ; à U2 : MAB (56.25%). Du côté de l'expérience, ils sont moins expérimentés aussi bien à U2 qu'à U1 (de 36.36% à 81.25%).

Cet outil d'évaluation n'a pas beaucoup de variations où les apprenants réalisent des recherches puis à les présentent en classes. En plus, parfois les enseignants exigent de remettre aussi une version papier ou numérique pour évaluer l'aspect formel, tout dépend des critères de l'évaluation retenus. Chacun de nos informateurs a décrit, d'une manière explicite, sa façon de mener des exposés. Nous avons classé leurs propos en trois catégories. Primo, faire des lectures sur des thèmes précis : « Inviter les élèves à lire des documents sur l'histoire de France et à partir desquels ils réalisent des exposés ... oralement » (U1 : E06)¹. Secundo, réaliser des enquêtes de terrain : « Les étudiants sont amenés à présenter un travail de recherche (une enquête de terrain) » (U2 : E05). Tertio, s'entraîner à l'exploitation de l'outil informatique : « Un groupe d'étudiants est amené à maîtriser et expliquer aux collègues l'une des options avancées dans le logiciel Word (table des matières, références, index, ...) » (U1 : E14). Le point commun entre ces procédés est qu'il faut présenter, expliquer et interagir avec le public (enseignant et étudiants).

Selon les propos illustratifs de quelques enseignants, le recours à cette forme d'évaluation a été justifié par ses avantages et son adéquation aux objectifs visés. L'un des enquêtés déclare que : « Ce type d'évaluation est important pour pouvoir vérifier les efforts et les compétences fournis par les étudiants en guise de recherche ... » (U2 : E05). Un autre avance : « J'opte pour ce choix, car il stimule, chez l'étudiant, la mobilisation de plusieurs compétences » (U1 : E15). Pour un troisième sujet, l'exposé est préféré « pour habituer l'étudiant à lire des documents historiques et faire de lui un lecteur autonome » (U1 : E06). Pour un autre, c'est « La nature du module et l'objectif à atteindre (savoir utiliser un logiciel pour la rédaction scientifique) » qui l'ont poussé à ce choix. (U1 : E14). Chez un enseignant, l'exposé a deux aspects : écrit et oral : « ... des travaux écrits pour les préparer à la rédaction du mémoire de fin d'étude (de Master) en vérifiant à chaque fois la correction

¹ Ceci signifie (enseignant 06 de l'Université 1).

de la langue et le respect des normes rédactionnelles. Et les travaux oraux dans le but de les préparer à la soutenance » (U2 : E14).

Le point fort de l'« exposé » est donc le développement des connaissances (grâces aux lectures des documents divers, dans des domaines divers), des compétences communicationnelles (présentation orale et interaction) et méthodologiques (recherche, analyse, commentaire, ...). Tout cela explique le taux d'adoption élevé.

En revanche, cet outil pédagogique montre des limites et des insuffisances en cas d'une pratique non-pertinente. Entre autres, il est difficile d'évaluer individuellement les membres du groupe et le recours au plagiat au lieu des recherches personnelles (Yousfi, 2020). Comme l'a souligné l'un des informateurs en exprimant des réserves vis-à-vis de cette technique : « Quant aux exposés, je n'en donne pas. J'estime que c'est une perte de temps car rares sont les étudiants capables de faire un bon travail. C'est ennuyeux et sans rendement » (U1 : E13). Son inefficacité, dans certains contextes au cours de quelques expériences personnelles, nous a poussé à l'exclure au profit d'un examen « à table ». Ce dernier permet d'évaluer les compétences réelles des étudiants.

4.2. La dissertation

Elle est entendue ici dans le sens des « activités d'analyse et de synthèse » (Cuq et Gruca, 2005 : 450). Il s'agit

« des exercices de contraction de texte(s) et de reformulation objective qui engagent non seulement la compréhension des documents et l'expression écrite (production d'un texte cohérent et articulé), mais également la connaissance des règles méthodologiques » (Ibid.).

Il s'agit des activités rigoureuses et contraignantes qui sont donc destinées aux apprenants ayant un niveau plus ou moins avancé. Pour rédiger une dissertation, les apprenants recourent à leurs répertoires linguistiques. Toutefois, ils doivent respecter le sens de l'énoncé d'origine en se limitant aux reformulations et aux exemples. Pour aboutir à « Une explication bien faite », la rédaction produite

« doit montrer à la fois l'autonomie et l'unité du texte, en distinguer les articulations et les thèmes, justifier les remarques formulées par les éléments de style, le tout entre une introduction qui situe et questionne et une conclusion qui rassemble et élargit » (Delesalle, 1970).

Cette forme d'évaluation est aussi présente que l'exposé, et exactement avec le même taux global (17.33%) des matières assurées. Cette présente figure aussi bien à U2 avec près d'un tiers (30.56%) qu'en U1 avec un taux réduit (5.13%). La dissertation est utilisée d'une façon unique, mais aussi en l'ajoutant à d'autres types, en l'occurrence, l'exposé et le test. Les enseignants qui ont adopté « la dissertation » pour évaluer les apprentissages dans les deux établissements sont des « hommes » avec un taux de (87.50% à U1) et (83.33% à U2). Ce sont des jeunes ayant majoritairement entre 31 et 40 ans, soit (44.44% à U1 et 50.00% à U2), avec une expérience qui varie entre 01 et 10 ans, (à U1 : entre 55.56% et 66.67% ; à U2 : entre 88.24% et 94.44%) de l'ensemble. Leurs grades sont MAA (à U1 : 44.44%) et MAB (à U1 : 44.44% ; à U2 : 66.67%).

Dans une dissertation ou un commentaire, les apprenants sont invités à rédiger un texte dont la longueur (exprimée en nombre de lignes ou de mots) est à préciser dans la consigne. Le point de départ est un « passage » (U2 : E04 et E15) ou « citation » (U2 : E02, E04, E14), extraits d'un cours ou un ouvrage. Le texte à rédiger doit porter des marques personnelles des apprenants. Il ne s'agit pas de mémoriser, puis restituer, mais plutôt de

résumer, synthétiser et expliquer avec son propre style. Il est basé sur la « compréhension » (U2 : E02 et E17), l'« analyse » (U2 : E04, E14 et E15) et la « réflexion » (U2 : E02, E04 et E14).

À travers les propos récoltés, les sujets-enquêtés ont exprimé deux raisons de leurs choix d'évaluation. La première est de tester le degré de la maîtrise des « notions fondamentales » par les étudiants : un enseignant adopte cet outil pour « vérifier si les étudiants ont compris les différentes notions de base, relative à la didactique, étudiées lors des cours » (U2 : E02). Dans le même sens, pour un autre, « Il s'agit d'un module où il y a beaucoup de définitions puisqu'il s'agit d'une initiation, ainsi je pense qu'il n'y pas mieux qu'une mini dissertation pour faire ressortir leur compréhension par rapport au module » (U2 : E17). Quant à la seconde raison, il s'agit de développer des compétences rédactionnelles et réflexives : d'après la déclaration d'un informateur, la dissertation est « Un exercice qui vise à développer les capacités réflexives des étudiants à travers l'élaboration d'une problématique et tout le travail argumentatif qui s'en suit » (U2 : E04). En d'autres termes proches, un autre affirme qu'il « ... opte pour ce choix afin d'évaluer le degré d'implication de l'étudiant dans le processus de construction de ses connaissances et évaluer ses compétences de synthèse et d'analyse » (U2 : E15).

L'utilité donc du commentaire est le développement de la réflexion, l'analyse et la synthèse chez les apprenants. Cet outil permet d'apprendre à lire soigneusement et suffisamment des énoncés, à analyser, à bien réfléchir, à comparer, à s'organiser, etc. Également, cette forme d'évaluation permet l'évitement de la fraude et le « copier-coller ».

Toutefois, comme nous l'avons évoqué auparavant, la dissertation exige un niveau avancé et une préparation méthodologique rigoureuse. Pour cela, les enseignants sont censés exposer les apprenants à des activités similaires pour une durée suffisante avant de les mettre à l'épreuve.

4.3. Le test

Ce type d'évaluation correspond à ce qui est dénommé examen ou épreuve. Ce sont des termes utilisés dans un sens générique, l'un couvre l'autre¹. Les deux dénominations examen(s) et épreuve(s) sont beaucoup plus utilisées par rapport au terme test(s) par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS, 2011)².

¹ Dans le Trésor de la Langue Française informatisé, Examen signifie une « épreuve à laquelle est soumis un candidat » et un test représente une « Épreuve élaborée en vue d'évaluer chez un individu son niveau mental, intellectuel, le développement de certaines facultés (physiques, morales, affectives), ses aptitudes (naturelles ou acquises) ou de tracer le portrait de sa personnalité ». Et, dans le même sens, pour le Dictionnaire de l'Académie française, un examen est l'« action d'interroger quelqu'un pour savoir s'il est capable du grade, de la place qu'il veut obtenir, pour connaître son degré d'instruction » alors que le terme test est un « Mot anglais qui signifie, Épreuve ».

² Les fréquences des trois termes dans les deux arrêtés ministériels (711 et 712) régissant l'enseignement supérieur en Algérie sont comme ainsi :

Termes (singulier/pluriel)	Arrêté n° 711 du 03-11-2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études universitaires en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master.	Arrêté n° 712 du 03-11- 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master.
épreuve/é preuves	10/04	01/04

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, les deux notions examen et test sont considérés comme des outils d'évaluations. Ils permettent d'évaluer pour un individu « le niveau de compétence ou de connaissance ». Cette dernière expression se manifeste dans les deux définitions suivantes :

« On entend par examen une procédure servant à évaluer le niveau de compétence ou de connaissance d'un individu dans un domaine donné, par l'administration d'une série d'épreuves organisées et notées par des jurys locaux, régionaux ou nationaux. Dans le cas d'un examen de langue, ces épreuves seront orales et ou écrites » (Cuq [dir.], 2003 : 94).

« On appelle test un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Il sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquises par un individu dans un domaine donné. Il peut être pronostique, diagnostique ou projectif et sert généralement à classer les individus les uns par rapport aux autres » (Ibid. : 236).

En effet, il y a plusieurs types de tests. Dans sa thèse de doctorat Adib (2013 : 91-92) a distingué quatre types : 1) Les tests d'aptitude qui permettent de pronostiquer les capacités et les chances de réussite des apprenants. 2) Les tests d'orientation ou de niveau de connaissance pour évaluer les connaissances indépendamment d'un enseignement-apprentissage officiel. 3) Les tests d'acquisition qui portent sur le contenu d'un enseignement-apprentissage dans un cadre officiel. 4) Les tests diagnostiques pour déterminer les lacunes des apprenants et y remédier.

Mais, à notre avis, nous proposons de les réorganiser en deux types : tests de connaissances et de mémorisation, et tests de compréhension et d'applications. Le premier type concerne les cas dans lesquels les enseignants donnent des questions directes autour des concepts à définir ou d'autres éléments théoriques à restituer (événements linguistiques ou historiques, par exemple). Le second type sert à évaluer le degré d'acquisition d'un cours donné (règles grammaticales, options d'une application informatique, ...) ou d'une démarche méthodologique (prise de notes, schématisation et/ou résumé d'un texte, synthèse des documents, ...).

Pour notre enquête, les tests sont moins présents que les deux formes d'évaluations précédentes. Ils n'ont figuré que 10.67% de l'ensemble dans les deux établissements : (12.82%) en U1 et (8.33%) en U2. Cet outil est aussi combiné avec d'autres types tels : exposé, dissertation et simulation.

Le « test » a été choisi par des enseignants de genre masculin à U2 (62.50%) et, inversement, des femmes (61.54%) à U1. Ils appartiennent à deux catégories d'âge : à U1, entre 31 et 40 ans (53.85%) et entre 41 et 50 ans (38.46) ; alors qu'à U2 : entre 51-60 ans, soit (75.00%). Ils sont de grade MAA (61.54%) et MAB (30.77%) à U1 ; des MAB (37.50), MAA (25.00%) et vacataire (25.00%) à U2. Leur expérience est située entre 01 et 10 ans, tant à U1 (61.54% à 92.31%) qu'à U2 (75.00%).

Les tests se caractérisent par une diversité remarquable. Sur leurs procédés adoptés, les enseignants-informateurs ont expliqué les différentes modalités de cette évaluation. Il s'agit des questions directes (U1 : E01 ; U2 : E13), exercices et activités de nature pratique (U1 :

<i>examen/e</i>	21/05	02/--
<i>xamens</i>		
<i>test/tests</i>	--/--	--/01

Tableau 02 : Fréquences des termes épreuve/examen/test dans les arrêtés ministériels (711 et 712)

E01, E03, E04 et E11 ; U2 : E17) portant sur la compréhension de l'oral et de l'écrit, sur la production, l'interaction et la maîtrise des logiciels-utilitaires. La compréhension a concerné des documents sonores : « ... je fais écouter un document sonore aux étudiants ... ensuite, je pose des questions [de] compréhension » (U2 : E17) et des documents écrits : « les étudiants devaient trouver un article en relation avec leur thème de recherche, le lire et relever les parties pertinentes » (U2 : E03). Pour la production, il s'agit d'« un sujet d'actualité, je donne un moment aux étudiants ... puis, chacun doit s'exprimer » (U2 : E17) et, dans d'autres cas, les étudiants font « le compte rendu à table en classe d'une partie de l'article » (U2 : E03). Les interactions sont intégrées parfois avec l'expression orale « ... chacun doit s'exprimer sur sujet et débattre avec l'auditoire » (U2 : E17). En ce qui concerne la maîtrise d'une application informatique, « chaque étudiant doit, seul, exploiter un logiciel de traitement de corpus numérique et dégager des données » (U1 : E01).

Cet outil d'évaluation a été préféré par nos sujets pour son adéquation aux objectifs escomptés et sa fiabilité. C'est « Pour développer des compétences transversales et méthodologiques selon la nature du module » (U1 : E01 et E04) et « Pour évaluer réellement la maîtrise du logiciel par les étudiants » (U1 : E01). Aussi, pour « Pousser les étudiants à lire à rendre compte [afin d'avoir] une trace personnelle dans leur travail de recherche » (U1 : E03). Cette technique permet de développer une compétence grammaticale de la langue « ... par l'analyse et la compréhension de la structure de la phrase et par la production de phrases et d'énoncés » (U1 : E11).

Dans tous ces cas, les tests n'ont pas concerné la restitution des connaissances ou des définitions des concepts. C'est la maîtrise, la compréhension et la systématisation qui ont été visées par les enseignants. Cela pourrait permettre, en effet, de surmonter le problème de tricherie et de fraude.

Il est à noter qu'un soin particulier doit être porté dans ce cas. Avant de mener un tel type de test, les apprenants devraient être confrontés à des situations proches et nouvelles mais pas identiques. Proposer les mêmes situations pourrait créer un automatisme qui ne permet pas de développer de vraies capacités et compétences et ne permet pas de tester la compréhension et la maîtrise.

4.4. La simulation d'actions

Ce genre d'évaluation fait partie des activités ludiques. Il correspond aux « jeux communicatifs » (Cf. Supra : Tableau 01). Dans cet outil didactique, les apprenants deviennent acteurs qui jouent différents rôles. Ils pratiquent la langue en cours d'apprentissage dans des situations de communication diverses. Celles-ci doivent être proches de la vie sociale des apprenants. A titre illustratif, nous proposons les situations de communications suivantes : enseignement/apprentissage, publicité, reportage, émission télévisée, interviews, famille, histoire, ... Ce type d'activités ludiques se caractérise par une « triple dimension : la dimension ludique, divertissante ; la dimension cognitive et formative ; la dimension socialisante, à travers les fonctions interactive et communicative » (Suso Lopez, 1998 : 06).

En ce qui concerne notre enquête, très peu de matières dans les deux établissements ont été évaluées en s'appuyant sur des simulations. Cette forme d'évaluation n'a été utilisée que combinée avec deux autres types à savoir l'exposé et le test. Dans le premier cas, le taux global est (2.67%) ; les taux partiels sont (2.56%) en U1 et (2.78%) en U2. Dans le second cas, le taux global est (1.33%) en U2 seulement, il est (2.78%).

Les informateurs ayant opté pour la « simulation d'actions » en tant que forme d'évaluations sont entièrement des femmes à U1 (100%), en revanche, à U2 ils sont partagés entre les deux genres d'un taux exactement le même (50%). Ils sont tous (100%)

moyennement âgés entre 41 et 50 ans dans les deux établissements (U1 et U2). Ils ont le même grade, MCB à U1, tandis qu'à U2, ils sont des MCB et MAA. Quant à l'expérience, ils sont aussi bien expérimentés à U1 (11-20 ans) qu'à U2 (01-10 et 11-20 ans).

Les simulations adoptées par les enseignants à des fins d'évaluation sont « des jeux de rôles [et] des actes de parole à travers les différents genres oraux » (U2 : E04), en particulier, l'« interprétation d'une scène théâtrale » (U2 : E06). En ce qui concerne le choix des scènes à jouer, l'un des enseignants a ajouté que « ... pour ne pas répéter les problèmes rencontrés l'année passée (les sujets choisis par les étudiants n'étaient pas pertinents), cette année, j'ai choisi et j'ai déjà distribué quelques scènes de Molière. Ils vont bien lire (pour ne pas commettre des fautes au niveau de la prononciation), bien comprendre (pour pouvoir vivre le rôle) et mettre en scène les textes » (U2 : E14).

Sur leurs motivations, nos informateurs ont évoqué les objectifs visés. C'est pour « évaluer leur capacité à interagir et les compétences liées à la conduite d'un genre oral déterminé » (U2 : E04) et cela « améliore l'expression des étudiants » (U2 : E06). En plus de détail, un enseignant a dénombré les avantages d'une telle démarche d'évaluation et son impact sur les étudiants :

- « Puisque ce sont des apprenants en difficultés gênantes sur le plan de l'oral, ces activités peuvent leur permettre : - à les faire travailler. - à installer l'habitude de parler en face d'un public - à avoir la confiance en soi - à vaincre le trac - à s'auto-corriger et corriger l'autre - à avoir l'esprit de la recherche - à donner l'importance à la lecture - à donner l'importance aux paralangages associés au corps et à la voix, etc » (U2 : E14).

A notre avis, cette forme d'évaluation mérite plus d'espace d'exploitation grâce à des divers bienfaits. Nous pouvons compter, entre autres, la motivation des acteurs concernés (enseignants et apprenants), le développement de la collaboration entre eux et le développement des compétences communicationnelles.

Notons qu'une marge de risque éventuel de « dérapage psychologique ou de comportements collectifs imprévus » est liée à ce jeu didactique. Cela a été avancé par Cuq et Gruca (2005 : 459) « ... surtout si la simulation est trop longue et si des plages de non-jeu suffisantes ne sont pas ménagées ». Il faut donc être attentif pour faire de cet outil un atout pour la classe de FLE.

Il est à noter en fin de notre étude que la nature des matières enseignées et leurs domaines ont quelques spécificités par rapport à l'évaluation (Annexes : Tableau 04). Si toutes les formes d'évaluations ont été adoptées pour évaluer des matières méthodologiques et littéraires, les autres matières de deux autres domaines, à savoir linguistique et didactique, n'ont été évalué qu'avec deux formes d'évaluations. Primo, le domaine linguistique a été évalué avec l'« exposé » et le « test ». Secundo, pour les matières de nature didactique, le choix est porté sur deux évaluations, l'exposé et la dissertation.

Il semblerait que l'exposé est du genre « évalue partout ». Puisqu'il s'agit de réaliser des recherches et de les présenter, ceci donc peut se faire aussi bien dans le cadre des apprentissages littéraire, didactique et linguistique. Des recherches sur les courants, auteurs et concepts pourraient bien représenter l'objet de cet outil d'évaluation.

La dissertation, et contrairement à l'exposé, n'a pas figuré dans le choix des matières linguistiques. Même s'il est possible de demander aux apprenants de commenter un passage traitant un sujet linguistique, nos informateurs se limitaient dans leurs pratiques aux autres outils d'évaluation, à savoir l'exposé et le test. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants sont des débutants. Ils étudient les matières linguistiques lors du cursus de licence en tant qu'initiation. Alors que dans le cycle du master, et sur un ensemble de cinq spécialités dans les deux établissements, il n'existe qu'un seul parcours de « science de langage ».

Le test n'a pas été adopté pour évaluer des matières didactiques. Dans ce cas, nous pensons que la forte présence des parcours didactiques, qui sont au nombre de trois, est à l'origine d'une tendance de spécialisation. Des apprenants à un stade si avancé sont invités par leurs enseignants à réaliser des exposés et à rédiger des dissertations sur des sujets différents en rapport avec l'enseignement-apprentissage.

Quant à la simulation d'actions, elle n'a évalué que des matières littéraires contrairement aux autres domaines linguistique et didactique. D'après les données collectées, il est possible de mener des simulations dans le domaine littéraire, présent dans nos établissements d'enquête avec un seul parcours « langue et culture », sous formes d'atelier d'écriture par exemple, et de procéder par la suite à l'analyse critique des produits.

Conclusion et perspectives

Plus qu'une simple notation, appréciation et mesure des connaissances des apprenants, l'évaluation est une partie intégrante du système pédagogique de toute formation. Son importance est due à ces différents rôles aussi bien pour l'institution et les enseignants que pour les apprenants. Ce processus permet d'évaluer des situations pour savoir quelle(s) action(s) à entreprendre. S'agit-il de continuer en avant, de réguler et d'ajuster légèrement ou en profondeur, de pendre des reculs, de mettre fins à des pratiques et d'en faire appel à d'autres.

Comme nous l'avons signalé dans cet article, l'évaluation se caractérise par une richesse de formes. Dans nos établissements d'enquête, nous avons relevé quatre formes adoptées par nos informateurs qui sont des enseignants universitaires algériens. Aux premiers rangs, nous avons constaté la présence des « exposés » et des « dissertations », viennent ensuite les « tests » et, en dernier, ce sont les « simulations d'actions ».

Ces formes d'évaluations ont été préférées grâce à des bienfaits apparents. Les enseignants-enquêtés ont exprimé plusieurs avantages, entre autres, la fiabilité de ces outils et le développement des connaissances, des capacités et des compétences variées, méthodologiques (rechercher de l'information, l'analyser, ...) et communicationnelles (s'exprimer, écouter et interagir).

Dans une autre étude à venir, nous pensons à continuer l'examen des données récoltées en adoptant une perspective comparative des deux établissements d'enquête et en analysant les rapports formes d'évaluations-mode d'enseignement et formes d'évaluations-niveau d'étude. De plus, une analyse supplémentaire est prévue sur le choix des formes de l'évaluation par rapport aux moments de la formation : au début, pendant le déroulement et à la fin. Ce qui est dénommé communément évaluation diagnostique, formative et sommative,

Références bibliographiques :

- Adib, Y., 2013, *Évaluation des acquis d'apprenants du français langue étrangère en module de technique d'expression écrite et orale en 1ère année universitaire*, Thèse de doctorat en Didactique, Oran, Université d'Oran.
- Cuq, J-P. (Dir.). 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.
- Cuq, J-P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- De Ketele, J-M., 1980, *Observer pour éduquer*, Berne-Francfort, Peter Lang.
- De Ketele, J-M, et al., 2007, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Delesalle, S., 1970, « L'explication de textes. Fonctionnement et fonction », *Langue française*, n°7, p. 87-95.

Dictionnaire de l'Académie française, Neuvième édition informatisée, <https://academie.atilf.fr/9/> (Consulté le 24/05/2018).

Gerard, F.-M., 2013, « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, vol XVIII-1, p. 75-92.

Le Trésor de la Langue Française informatisé, ATILF - CNRS & Université de Lorraine, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (Consulté le 06-07-2020).

Suso Lopez, J., 1998, « Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères », <https://pdfs.semanticscholar.org/111b/17554a8389bed99968b5cfe6f97ce62fd9e8.pdf> (Consulté le 07/07/2020).

Yousfi, B., 2017, « Projet Lire et écrire un conte : analyse du Cahier d'activités de la 5e année primaire ». *Synergies Algérie*, n° 25, p. 47-66.

Yousfi, B., 2019, *La typologie des activités en classe de FLE et son adéquation aux objectifs assignés en question. Analyse du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5ème année primaire*, Thèse de Doctorat de 3e cycle en Didactique du FOS/FLE, Béchar, Université Tahri Mohamed de Béchar.

Yousfi, B., 2020, « Comparaison entre deux modes d'évaluation en contexte universitaire algérien : 'exposé' vs 'dissertation' » in *Journée d'étude : « L'évaluation des compétences de l'écrit et de l'oral dans une classe de FLE »*, 03 mars, Tissemsilt, Centre universitaire de Tissemsilt.

Annexes

Variables		Université 1 (U1)		Université 2 (U2)		Total	
		Fréquence	Taux	Fréquence	Taux	Fréquence	Taux
Sexe	Sans réponse	01	6,67	/	/	01	3,03
	Homme	04	26,67	11	61,11	15	45,45
	Femme	10	66,67	07	38,89	17	51,52
Age	Sans réponse	01	6,67	01	5,56	02	6,06
	-30 ans	/	/	01	5,56	01	3,03
	31-40 ans	03	20,00	08	44,44	11	33,33
	41-50 ans	08	53,33	05	27,78	13	39,39
	51-60 ans	03	20,00	03	16,67	06	18,18
Grade/ statut	Sans réponse	/	/	/	/	/	/
	MCA	/	/	02	11,11	02	6,06
	MCB	05	33,33	02	11,11	07	21,21
	MAA	08	53,33	05	27,78	13	39,39
	MAB	02	13,3	07	38,89	09	27,27
	Vacataire	/	/	02	11,11	02	6,06
Expérience au supérieur	Sans réponse	01	6,67	/	/	01	3,03
	01-10 ans	07	46,67	16	88,89	23	69,70
	11-20 ans	07	46,67	02	11,11	09	27,27
Expérience hors supérieur	Sans réponse	03	20,00	02	11,11	05	15,15
	01-10 ans	04	26,67	09	50,00	13	39,39
	11-20 ans	07	46,67	05	27,78	12	36,36
	21-30 ans	01	6,67	02	11,11	03	9,09

Tableau 03 : Les caractéristiques des enquêtés

Variables		Exposé		Dissertation		Test		Simulation	
		U1	U2	U1	U2	U1	U2	U1	U2
Sexe	Homme	30,00	81,25	87,50	83,33	38,46	62,50	/	50,00
	Femme	70,00	18,75	12,50	16,67	61,54	37,50	100	50,00
Age	-30 ans	13,04	25,00	11,11	27,78	/	/	/	/

	31-40 ans	21,74	25,00	44,44	50,00	53,85	25,00	0,00	0,00
	41-50 ans	47,83	25,00	22,22	16,67	38,46	0,00	100	100
	51-60 ans	17,39	25,00	22,22	5,56	7,69	75,00	/	/
Grade/ statut	MCA	/	6,25	/	5,56	/	/	/	/
	MCB	39,13	12,50	11,11	11,11	7,69	12,50	100	50,00
	MAA	47,83	6,25	44,44	11,11	61,54	25,00	/	50,00
	MAB	13,04	56,25	44,44	66,67	30,77	37,50	/	/
	Vacataire	/	18,75	0,00	5,56	/	25,00	/	/
Expérience au supérieur	01-10 ans	52,17	81,25	66,67	94,44	92,31	75,00	/	100
	11-20 ans	47,83	18,75	33,33	5,56	7,69	25,00	100	/
Expérience hors supérieur	01-10 ans	36,36	64,29	55,56	88,24	61,54	33,33	/	/
	11-20 ans	54,55	21,43	44,44	11,76	38,46	33,33	100	100
	21-30 ans	9,09	14,29	/	/	/	33,33	/	/
Domaine des matières	Linguistique	4,76	/	/	/	10,00	/	/	/
	Littérature	38,10	26,67	42,86	5,88	50,00	/	/	33,33
	Didactique	9,52	26,67	28,57	64,71	/	/	/	/
	Méthodologie	47,62	46,67	28,57	29,41	40,00	100	100	66,67

Tableau 04 : Les caractéristiques des enquêtés par rapport aux choix de la forme d'évaluation

Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, ex-enseignantvacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'université de Relizane, membre du laboratoire TRADTEC de l'université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, typologies d'exercices et activités d'apprentissage, formations des formateurs, TICE, ...

Mohamed Fouzi **IMESSAOUDENE**, docteur en langue et littérature française, maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur au département de français de la faculté des lettres et des langues à l'université de Tissemsilt-Algérie. Ses recherches et publications traitent du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques/universitaires (FOS) (FOU) et de l'ingénierie de formation en contexte du Français Langue Etrangère (FLE).