

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Didactique du FLE

**L'évaluation diagnostique dans l'enseignement / apprentissage des genres écrits
et oraux en deuxième année secondaire**

Présenté par :

M^{elle} DJEMAOUNE Ouissame
M^{elle} SAOU Dahbia

Le jury :

M^{me}. Tatah Nabila, président
M^{me}. Oulbenali Naima, directeur
M^r . Kerboub Nassim, examinateur

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Didactique du FLE

**L'évaluation diagnostique dans l'enseignement / apprentissage des genres écrits
et oraux en deuxième année secondaire**

Présenté par :

M^{elle} DJEMAOUNE Ouissame
M^{elle} SAOU Dahbia

Le jury :

M^{me}. Tatah Nabila, président
M^{me}. Oulbenali Naima, directeur
M^r. Kerboub Nassim, examinateur

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce travail de recherche.

En guise de reconnaissance, nous tenons à remercier les membres de nos familles respectifs.

Nos gratitudee à notre promotrice, Madame Ould Benali, pour sa compréhension, sa gentillesse et son intérêt incontestable porté à notre travail.

Nos sincères remerciements vont également à tous nos professeurs de l'école Normale Supérieure de Bouzareah, sans oublier les enseignants qui nous ont pris en charge en Master 2.

Nous n'oserions oublier de remercier deux êtres qui sont chers à nos cœurs : Samir et Alla.

Enfin, nous tenons à témoigner vivement nos remerciements à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la concrétisation de ce travail de recherche.

Dédicace

Nous dédions notre travail à toutes les personnes qui nous sont chères de près comme de loin.

Dahbia et Ouissame

Sommaire

Sommaire

Remerciements

Dédicace

Sommaire

| | |
|------------------------------------|----|
| Introduction générale | 09 |
|------------------------------------|----|

Partie théorique

Chapitre I : l'évaluation diagnostique dans l'enseignement /apprentissage des genres en classe de français de la 2^{ème} année secondaire

| | |
|-------------------------------------|----|
| Introduction partielle | 12 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1- L'approche par compétences et l'enseignement des langues..... | 12 |
|--|----|

| | |
|------------------------------|----|
| 1.1. Le genre discursif..... | 17 |
|------------------------------|----|

| | |
|----------------------------------|----|
| 1.2. La séquence didactique..... | 22 |
|----------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 1.2.1. L'évaluation /évaluation diagnostique..... | 31 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2- la notion de « <i>besoin</i> » dans l'évaluation diagnostique..... | 35 |
|---|----|

| | |
|-----------------------------------|----|
| Conclusion partielle | 38 |
|-----------------------------------|----|

Partie pratique

Chapitre II : L'évaluation diagnostique dans l'enseignement /apprentissage des genres : enquête de terrain.

| | |
|-------------------------------------|----|
| Introduction partielle | 39 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1. Présentation du corpus d'étude | 39 |
|--|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| 1.1. Séances d'observation..... | 39 |
|---------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.2. Questionnaire avec les enseignants et copies..... | 40 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 2. Analyse des différentes données recueillies | 40 |
|---|----|

| | |
|---------------------------------|----|
| 2.1. Séances d'observation..... | 40 |
|---------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 2.2. Questionnaire avec les enseignants et copies..... | 42 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 2.3. Synthèse des résultats d'analyse..... | 48 |
|--|----|

3. Proposition didactique : Intégration des TICE dans l'évaluation diagnostique.....48

3.1. Proposition de deux fiches pédagogiques avec intégration des TICE.....51

Conclusion générale.....52

Références bibliographiques

Table des matières

Annexes

Résumé

La réforme actuelle s'oriente vers une approche par compétences qui nécessite un enseignement par séquence didactique et une entrée par les genres pour une insertion sociale et professionnelle des apprenants.

L'avènement de cette approche a accordé une place importante à l'évaluation notamment l'évaluation diagnostique. Cette dernière est le point de départ de toute séquence didactique. La production écrite de cette activité pédagogique doit être reformulée sous forme d'une situation d'intégration dans laquelle l'apprenant va mobiliser l'ensemble de ses ressources antérieures pour résoudre une situation- problème en produisant un genre oral ou écrit. Ce qui permettra, par la suite, à l'enseignant de dépister les points de forces et de faiblesses de ses apprenants, pour ajuster les modules selon les besoins détectés en relation avec le genre à étudier.

Les mots clés

Approche par compétence, genre discursif, séquence didactique, évaluation diagnostique, besoin, situation d'intégration, TICE.

Introduction

Générale

Introduction générale

Le système éducatif algérien a connu un tournant décisif en 2003, tant sur le plan de la structure, que celui du curriculum, des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants, avec l'apparition de la nouvelle réforme qui est venue après la remise en cause de la méthode traditionnelle « *pédagogie par objectif* » qui exige un élève purement réceptif sinon passif.

L'avènement de cette réforme a conduit à une révision radicale des programmes éducatifs en adoptant de nouvelles méthodes d'enseignement /apprentissage telles que : l'approche par compétence, la pédagogie du projet, l'enseignement par séquence didactique et l'entrée par les genres. Ces notions préconisent le recours aux supports authentiques, à la centration sur l'apprenant et l'apprentissage, les situations d'intégration et les situations-problèmes. Donc, un enseignement fondé sur la tâche place l'apprenant devant un obstacle, comme le souligne Meirieu : « *un sujet, en effectuant une tâche s'affronte à un obstacle* »¹.

Chaque projet pédagogique se subdivise en séquence didactique qui suppose un enseignement par les genres. Ce dernier constitue donc « *un ensemble de productions langagières orales ou écrites* »². L'intérêt de l'enseignement par genre réside dans le fait que les pratiques langagières en classe préparent les apprenants à l'insertion sociale. D'ailleurs, Ammouden souligne cela dans ses recherches sur les genres en disant que : « *l'avantage de l'enseignement par les genres discursifs est d'abord de rapprocher les pratiques scolaires des pratiques sociales, puisque les genres appris à l'école sont directement investis dans les interactions de l'apprenant avec son milieu social, et ces interactions sont le sens du discours* »³

Et qu'entendons-nous par séquence didactique ?

¹ Abdelwahed BOUKHLOUF (2012), Élaboration des situations d'intégration, en ligne : <https://www.memoireonline.com/12/13/8328/Elaboration-des-situations-d-integration.html>

² Chartrand, Suzanne-G., et Emery-Bruneau, Judith avec la coll. De K. Sénéchal et P. Riverin. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : DIDACTICA, c.é.f. en ligne : www.enseignementdufrancais.ulaval.ca .(2013).

³ AMMOUDEN A. (2015) : « *Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes aux « genres » de discours* ». Dans *Multilinguales* n° 6. En ligne : <https://journals.openedition.org/multilinguales/976> , p. 3.

Une séquence didactique correspond à plusieurs séances d'apprentissage disposées chronologiquement autour de nombreuses et diverses activités orales et écrites selon des objectifs précis. À ce sujet, Dolz et Shneuwely la définit comme « *un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit* »⁴. L'objectif de l'enseignement par séquence didactique est de mettre l'accent sur le savoir, le savoir-faire et les besoins des apprenants.

Ainsi, avant toutes activités d'enseignement /apprentissage, en début d'année, en début de toute séquence didactique, une évaluation diagnostique s'impose. Son application est d'une importance capitale dans les apprentissages à venir. Cette démarche vise à repérer les pré-requis et les insuffisances des apprenants et à prévoir des activités selon les compétences que nous voulons installer chez eux. Lors de cette séance, il est nécessaire d'ancrer les activités d'évaluation dans un objet d'étude qui est de ce fait un genre oral ou écrit.

Pour ce travail de recherche, nous avons opté pour l'évaluation diagnostique dans l'enseignement /apprentissage des genres écrits et oraux car en tant qu'enseignantes de français langue étrangère au secondaire, nous sommes quotidiennement confrontées à la pratique de la classe et à l'évaluation. De ce fait, nous avons constaté que la production écrite de l'évaluation diagnostique se conceptualise sans situation d'intégration et est pratiquée de la même manière pour tous les genres. Donc, le choix de ce thème a pour but de proposer une nouvelle méthode (vision) qui consiste à l'intégration des TICE dès le début de la séquence didactique. Mais aussi, montrer l'avantage du recours aux situations d'intégration dans l'évaluation diagnostique lors de la production écrite pour l'installation des compétences.

« L'évaluation diagnostique dans l'enseignement / apprentissage des genres écrits et oraux en 2 AS ». Ce thème permet de s'interroger sur les erreurs relevées et les insuffisances détectées chez les apprenants lors de l'évaluation diagnostique dans les genres écrits et oraux. De ce fait, comment l'évaluation diagnostique permet-elle l'identification des besoins des apprenants à prendre en charge dans

⁴DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard. « *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* ». Vol. 3,5e et 6e. Bruxelles : De Boeck. 2001. P.6. En ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>.

l'enseignement /apprentissage des genres écrits et oraux ? Quelle place occupe la situation d'intégration dans l'évaluation diagnostique ? Et quelles méthodes d'évaluation innovantes ?

Afin de mener à bien notre travail et de répondre ainsi à notre problématique centrale, nous nous permettons d'émettre les hypothèses suivantes en vue de les confirmer ou de les infirmer par la suite :

- L'évaluation diagnostique attribuerait une place considérable à la notion de « l'erreur » car c'est un miroir révélateur des besoins à enseigner qui seront pris en charge durant les séances d'apprentissage au cours de la séquence didactique.
- La production écrite de l'évaluation diagnostique doit être conçue sous forme de situation d'intégration soit pour le genre oral soit pour le genre écrit afin de vérifier si les compétences sont installées ou non.
- Pour certains genres, l'enseignant pourrait concevoir l'évaluation diagnostique en intégrant les TICE.

Cette analyse, telle qu'elle est annoncée, nous guide à présenter notre mémoire en deux chapitres : Le premier chapitre consacré au cadre théorique de la recherche se composera de deux parties : La première sera consacrée à l'approche par compétences et l'enseignement des langues. Il sera question dans cette partie d'évoquer le genre discursif, la séquence didactique et l'évaluation /l'évaluation diagnostique. Quant à la deuxième, elle sera réservée à la notion de besoin (l'erreur).

Le deuxième chapitre consacré au cadre pratique se penchera sur une enquête et une observation de deux classes de deuxième année langues étrangères afin d'être informées des pratiques d'évaluation diagnostique des genres écrits ou oraux en classe. Nous analyserons par la suite un échantillon de copies d'apprenants et les résultats du questionnaire distribué aux enseignants qui seront le support pratique pour la vérification des hypothèses émises auparavant. Nous finirons par une proposition de deux fiches modèles d'évaluation diagnostique avec l'intégration des TICE.

Chapitre I

Introduction partielle

Différents points seront abordés dans cette partie, commençant par parler de l'approche adaptée dans les programmes algériens dont l'objectif est l'insertion sociale des apprenants. Par la suite, nous évoquerons le genre discursif et la séquence didactique qui visent la production orale ou écrite d'un genre donné. Après cela, nous tournerons vers l'évaluation diagnostique qui est une partie intégrée dans une séquence didactique et qui constitue le cœur de notre recherche. Pour arriver, enfin, à la notion de besoin dans l'évaluation diagnostique.

1-L'approche par compétences et l'enseignement des langues

Depuis quelques années, l'enseignement/apprentissage des langues a subi un grand changement de part son évolution méthodologique. Chaque méthodologie a apporté des changements particuliers pour répondre aux besoins immédiats de la société. En effet, pour « *connecter l'apprenant* » à la réalité et lui attribuer une place déterminante dans la construction des compétences, les didacticiens ont opté pour l'approche par compétences au profit de la traditionnelle transmission des savoirs car selon X. Roegiers (2006 : 2), cette approche permet de : « *rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours* »⁵.(cité par Ouardia Ait Amar Meziane, 2014:151)

1. 1.Aperçu historique et définition

L'approche par compétences a été introduite dans les curricula du système éducatif algérien en l'an 2002. Cette approche basée sur « *une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/apprentissage* » marque un point de rupture avec la méthode traditionnelle à savoir « *la pédagogie par objectifs* » qui s'est inspirée du béhaviorisme et a atteint son apogée entre les années 1970/1980. L'idée d'introduire l'approche par compétences dans le système éducatif et les curricula scolaires a surgi lorsqu'on a voulu faciliter l'insertion des apprenants dans la vie pratique et le monde du travail.

⁵Roegiers, X. 2006. « *L'APC dans le système éducatif algérien* », La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. Algérie. PP : 51-84.En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf

Et qu'est-ce que l'approche par compétences ?

Afin de pouvoir définir l'approche par les compétences, nous nous pencherons, tout d'abord, vers la définition de la notion de « *compétence* » :

La compétence est une tâche complexe qui nécessite d'intégrer des savoirs et des savoir-faire pour parvenir à un « *savoir devenir* ». P. Perrenoud, sociologue à l'université de Genève, définit la compétence comme une mobilisation des connaissances pour résoudre des situations-problèmes et cela se résume dans la citation qui suit : « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situation, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* »⁶(cité par A. Mansour,2012 :6). Par la suite, dans le cadre européen, le concept de « *compétence* » est défini comme étant « *des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* »⁷. (CECRL, 2001 : 15)

J. Tardif, quand à lui, propose une définition dans une conférence en 2006, qui a été reprise par plusieurs didacticiens et qui met l'accent sur le « *savoir-agir* » : « *une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation* »⁸.

En 2011, Gagnon mentionne que la compétence est dynamique, car elle est « *une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis* »⁹. (cité par Ouardia Ait Amar Meziane, 2014 :148)

⁶Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESE éditeur, p.79. En ligne :<https://numerisation.irem.univ-mrs.fr/WR/IWR12007/IWR12007.pdf>

⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Paris, Didier. P : 15.

⁸ Tardif, J. (2006). *Conférence sur « l'approche par compétence : un changement de paradigme »*, en ligne: <https://youtu.be/PR6N6-dJvzU>

⁹Ouardia Ait Amar Meziane. *De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*. Université de Tiaret, Algérie. Synergies Chine n^o9-2014 p.148, en ligne :https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf

De ce fait, nous pouvons définir l'approche par compétence comme étant un courant pédagogique qui vise à développer le savoir, le savoir-faire et le savoir être de l'apprenant de manière croissante en vue de faire de lui un acteur social. Elle vise aussi à développer son autonomie et son « *savoir-agir* » en lui fournissant les connaissances nécessaires pour s'adapter aux situations-problèmes rencontrées : le mettre au centre de l'apprentissage et le rendre compétent en langue.

1.2. Les principes de l'approche par compétences

1.2.1. La pédagogie des compétences

Contrairement à l'approche par objectif qui se focalise sur les contenus à transmettre, l'approche par compétences repose sur un principe fondamental qui est celui d'installer des compétences chez l'apprenant pour une insertion sociale ou pour développer des capacités nécessaire afin de résoudre des problèmes complexes dans des situations données. En d'autre terme, la compétence est la notion clé dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration. À ce sujet, *Xavier ROEGIER*s affirme qu' « *On cherche aujourd'hui à développer les compétences de l'élève, pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle* »¹⁰.

1.2.2. Une approche centrée sur l'apprenant et ses besoins

« *La philosophie de l'intégration* » a pour objectif de placer l'apprenant au « *centre de l'opération enseignement/apprentissage* », le rendre acteur de son propre apprentissage en prenant en considération ses besoins. L'enseignant est aussi là en tant qu'animateur, conseiller et « *créateur de situation* » c'est-à-dire comme un concepteur de situation d'intégration et de situation-problème. Véronique explique l'intérêt et les avantages de cette centration sur les apprenants et leurs besoins langagiers, en disant :

L'introduction de la notion de besoin langagier au début des années 1970 va engendrer un recentrement sur la personne de l'apprenant pour en faire un individu [...] en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la

¹⁰L'approche par compétences dans l'école algérienne, par Xavier ROEGIERs directeur du BIEF, présentation Pr. Boubekeur BENBOUZID Ministre de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Novembre 2006, p : 18

mesure où le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles¹¹(cité par Ouldbenali)

1.2.3. Des situations (d'intégration/problèmes) pour la construction des compétences

De Ketele (2000 :188), écrit que l'approche par les compétences « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation* »¹²(cité par Ouardia Ait Amar Meziane, p 149). En effet, cette approche implique l'apprentissage par situation-problème et situation d'intégration qui permettent l'échange, le partage et la coopération. Ces situations doivent être conceptualisées c'est-à-dire que la consigne doit préciser le statut de l'apprenant, son destinataire, le contexte et la visée communicative.

La situation d'intégration reflète si une compétence est installée ou non chez l'apprenant. Donner à ce dernier l'occasion de l'exercer est la meilleure façon de l'installer comme le mentionne LE BOTERF : « *La compétence ne s'use que si on l'utilise pas* »¹³. L'apprenant passe par un ensemble d' « *ateliers* » pour acquérir tous types de connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-agir) que nous vérifions à travers des situations d'intégration à la fin de chaque séance. Il doit réaliser un projet pédagogique dans lequel il va mobiliser ses acquis. En quelque sorte, pour résoudre une situation-problème d'intégration, il doit être en mesure d'intégrer toutes ses ressources.

¹¹CLAUDEL, Chantal et LAURENS, Véronique (2016) : « *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français* », en ligne : https://www.researchgate.net/publication/304807974_Le_genre_discursif_comme_objet_d'enseignement_en_didactique_du_francais

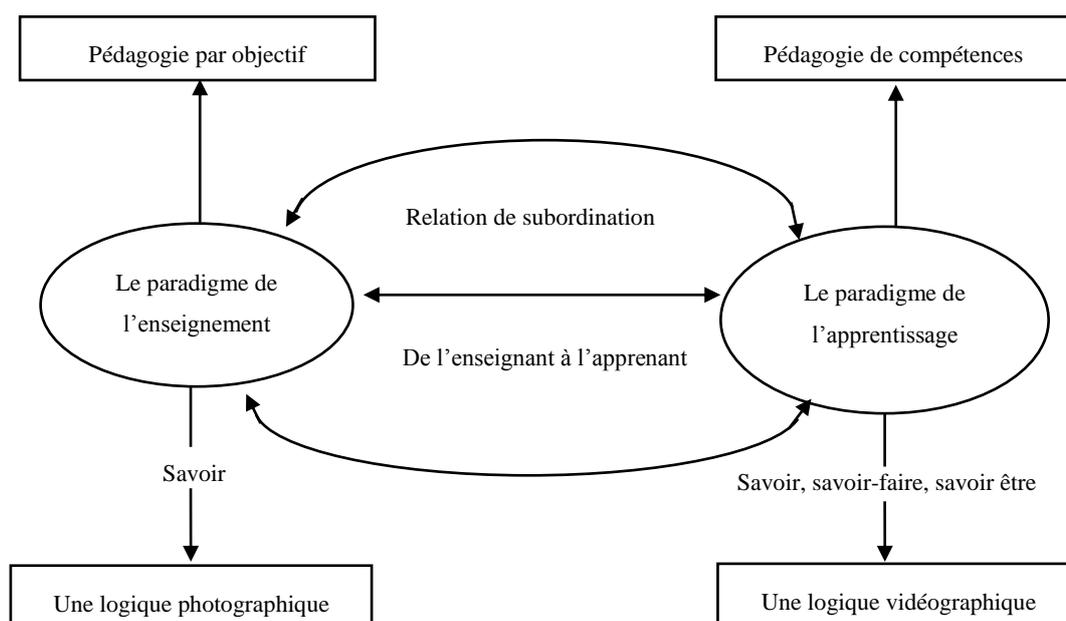
¹²De Ketele, J-M. 2000. En guise de synthèse : convergences autour des compétences. In : Bosman, C.Gerard, F-M. Roegiers, X. (Eds). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck. Université. PP.187-191.En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf

¹³LE BOTERF, G. (1995). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris. Les Editions d'organisation. p : 18, en ligne https://www.memoireonline.com/12/13/8328/m_Elaboration-des-situations-d-integration12.html#:~:text=Comme%20le%20dit%20LE%20BOTERF,invit%C3%A9%20%C3%A0%20exercer%20sa%20comp%C3%A9tence

1.2.4. « Le paradigme de l'apprentissage »

Cette nouvelle approche prône l'abandon de l'apprentissage cloisonné c'est-à-dire découpé en morceaux au détriment de l'apprentissage intégré des savoirs qui augmente la motivation des apprenants. L'apprentissage se planifie en termes de compétences afin de développer les potentialités de l'apprenant. Et cela nous semble bien résumé dans la citation qui suit : « *L'approche par les 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 les connaissances à faire acquérir* »¹⁴(MEN, 2005 :03)

En s'appuyant sur la conférence de J. Tardif, le schéma suivant transcrit le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage :



¹⁴En ligne :

https://mobidrive.com/sharelink/w/7CYy51BzYPO2xAwKOWS83W2ZF5TOP8rEmcqE6szXSAhP?fbclid=IwAR0AGe6x9NGdgHkKk_BnC4bdhQYZ75_Z57iovd_EMnzUu4O6TpGs1ce62L_k

1.3. L'évaluation dans l'approche par compétences

L'évaluation dans l'approche par objectif est considérée comme un moyen de sanction ou de récompense de l'apprenant selon son rendement. En d'autre terme, l'évaluation des acquis dans cette approche se limitait à une évaluation sommative. Cependant, l'évaluation a évolué avec l'avènement des nouvelles approches qui s'accordent à dire que évaluer ne consistent plus en la vérification des savoirs acquis des apprenants mais aussi voir si ils sont capables de résoudre des situations-problèmes c'est-à-dire mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire. A titre d'exemple, sur terrain, nous élaborons les activités de l'évaluation sous forme de situations problèmes d'intégration qui doivent interpeler l'apprenant et lui lancer un défi. Ces situations permettent à l'apprenant d'exercer sa compétence et à l'enseignant d'évaluer si la compétence visée est intégrée, par la suite identifier ses besoins. Pour cela, nous nous focalisons sur des critères qui renvoient au genre étudié. Dans la citation qui suit, X. Roegiers précise l'idée, que nous venons d'aborder, que l'évaluation se fait à partir de situations complexes : « *Ce type d'évaluation est mené dans une optique d'intégration : plutôt que de vérifier une somme d'acquis, il vérifie ces acquis de façon articulée, au sein d'une situation complexe, ou de quelques situations complexes* ». ¹⁵(cité par M. GUIDOUME, 2009/2010 : 67)

Les ressources et les compétences sont les deux principales catégories d'apprentissage que l'enseignant doit prendre en considération lors de l'évaluation des acquis des apprenants. Nous nous entendons par le terme ressources tous les savoirs et les savoir-faire dont disposent l'apprenant qui s'appliquent à partir d'une série d'activités et par le terme compétence : la mobilisation des ressources internes et externes acquises pour résoudre un problème dans une situation complexe.

1.1. Le genre discursif : « en finir avec les types de texte »

Auparavant, le concept de « *type de texte* » articulés les programmes scolaires. Cette notion développée par J.M. Adam à la suite de Weirleich dans les années 80 correspond à un « *principe typologique abstrait* ». Au fil du temps, ce concept

¹⁵Roegiers, X. 2004. *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Doeck, en ligne : <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>

« dépassé » a cédé place à la notion de « genre » puisque « la principale difficulté des typologies textuelles vient de ce qu'elles ne permettent pas de rendre compte de l'hétérogénéité textuelle ». ¹⁶C'est pour cela que les didacticiens se sont tournés vers les genres car ils constituent des outils indispensables pour « développer les compétences langagières des élèves ». ¹⁷

1.1.1. La notion du genre

M. Bakhtine est le premier théoricien qui a évoqué la notion de « genre » qu'il définit ainsi : « Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » ¹⁸ (cité par Ammouden, 2015 :1).

Selon le même auteur, Les genres textuels se réfèrent à la réalité sociale et aux besoins des productions langagières. C'est ce que partage avec lui Sophie Moirand en précisant que le genre est une « représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été « exposé » dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés » ¹⁹. (cité par Ammouden, 2015 :1)

Le genre est conçu comme une forme langagière orale ou écrite pour des fins communicationnelles. Dans ce sens, Bronckart qui a considéré les types comme « des segments de texte » affirme que le genre est une « unité de production verbale orale ou écrite véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérences » ²⁰

Un genre est reconnaissable grâce à ses différentes caractéristiques. En effet, l'apprenant doit s'appuyer sur ces critères afin de produire un texte appartenant à un genre précis lors d'une situation d'intégration ou problème. Ces caractéristiques sont explicitées dans la citation ci- dessous : « Un genre est un ensemble de textes

¹⁶CANVAT, K (1999) « Enseigner la littérature par les genres ». Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire. La collection : Savoir en pratique De BoeckDuculot et Larciers.a, Rue des minimes 39- 1000 Bruxelles. P : 95.

¹⁷CANVAT, K (1999),op.cit, p: 95.

¹⁸SAUSSEZ FRÉDÉRIC (2010) « Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne ? », in. Yvon Frédéric &Saussez Frédéric (dirs) Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation, Québec : Presses Université Laval, pp.181-206.

¹⁹AMMOUDEN M'hand (2015) « Cours et activités de didactique de l'écrit. 4. L'enseignement/apprentissage par genres», Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible, en ligne :<http://elearning.univ-bejaia.dz/course.p.1>.

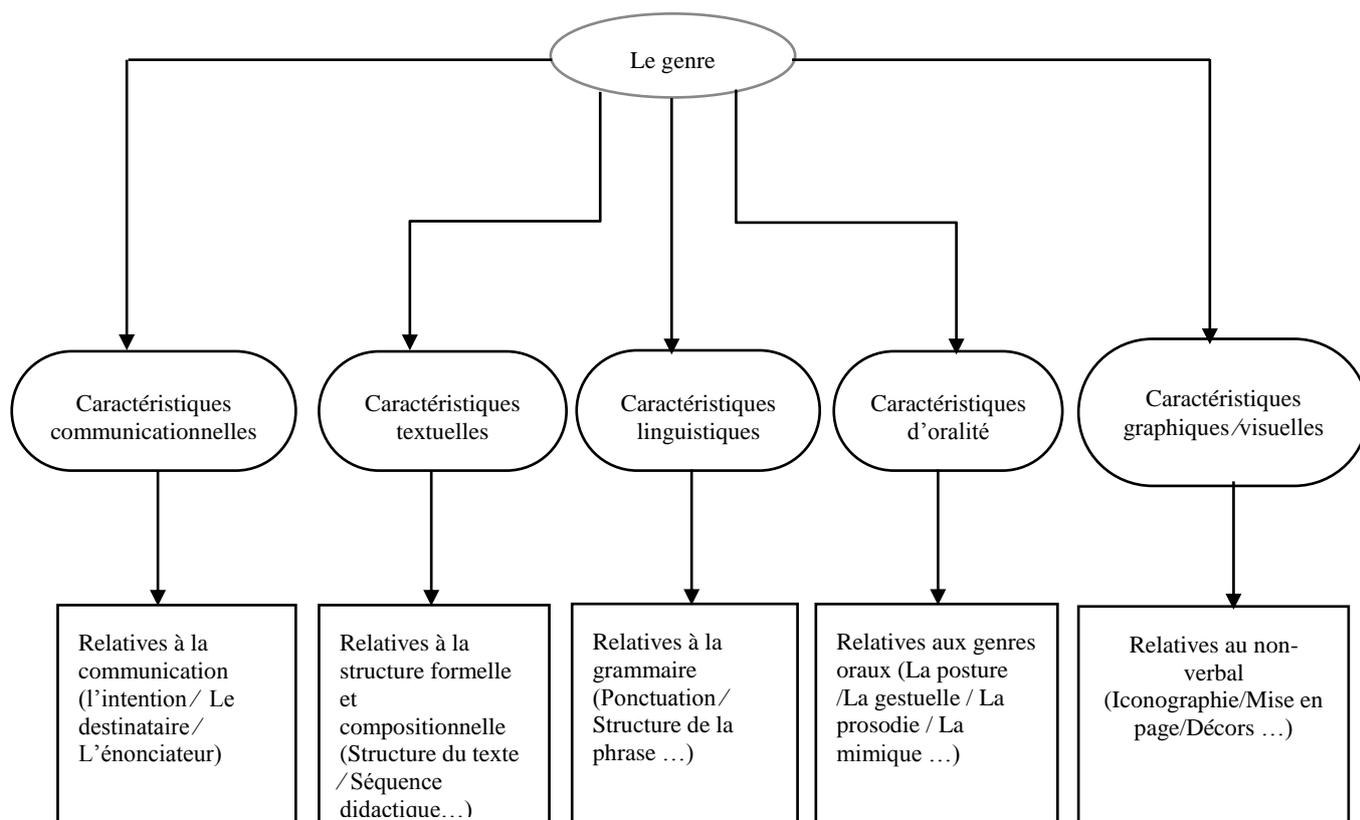
²⁰BRONCKART Jean-Paul (1996) « Activité langagière, texte et discours ». Lausanne : Deluchaux et Niestlé S.A, p : 137.

oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, linguistique, graphiques ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps »²¹

Ainsi, nous pouvons retenir que le genre est un « *objet d'enseignement/apprentissage* » qui est reconnaissable à partir de ces différents ingrédients c'est-à-dire les caractéristiques qui sous-tendent un genre. En effet, l'entrée par les genres est constituée comme « *un point nodal* » car elle permet aux apprenants de partir de leurs activités langagières en classe puis hors l'école. De plus, cette entrée permet « *l'interaction entre l'oral et l'écrit d'une part, mais aussi entre la lecture et l'écriture d'autre part* » (cité par Ouldbenali)

1.1.2. Les caractéristiques : les ingrédients d'un genre

Le concept de « genre », comme tout concept, se distingue selon Chartrand par cinq types de caractéristiques que nous schématisons ci- dessous :



²¹Chartrand, Suzanne-G., et Emery-Bruneau, Judith avec la coll. De K. Sénéchal et P. Riverin, Op. Cit, page : 3.

1.1.3. Les genres : le théâtre et la nouvelle d'anticipation

1.1.3.1. Le genre théâtral :

Dans le document d'accompagnement de la deuxième année secondaire filière lettres et langues étrangères, le genre théâtral est défini comme un genre littéraire qui vise à émouvoir, divertir ou éduquer en présentant sur une scène un texte dialogué joué par des acteurs devant des spectateurs. Ce genre est soumis aussi bien aux codes gestuels (par le corps, le jeu), que verbaux (le discours) et sonores.

Le théâtre est un support didactique utile pour diverses raisons : il libère les inhibitions en aidant l'apprenant timide, il libère de la soumission à l'enseignant, et il développe la créativité. De plus il est ludique, donc reposant pour les lycéens.

L'enseignant doit recourir aux principales caractéristiques citées dans le tableau ci-dessous pour enseigner le genre théâtral :

| Caractéristiques du genre théâtral | |
|------------------------------------|--|
| Communicationnelles | <ul style="list-style-type: none">● Intention communicative : divertir, éduquer et émouvoir.● Dramaturge reconnu.● Le destinataire : lecteur présumé ou réel, ou spectateur.● Univers dramatique : lieux et personnages caractéristiques d'un milieu et d'une époque. |
| Textuelles | <ul style="list-style-type: none">● La présentation et l'organisation du discours théâtral : actes, scènes, didascalies, répliques.● Niveau de langue : soutenu, courant, familier.● Caractérisation : portrait / caricature. |
| Linguistiques : | <ul style="list-style-type: none">● Lexique spécifique au théâtre.● Discours direct et discours indirect.● Les temps : présent, passé composé ou simple et imparfait.● Le cadre spatio-temporel. |
| D'oralité/ visuelles | <ul style="list-style-type: none">● La gestuelle dramatique : les gestes, les mouvements et les déplacements.● Fonction expressive du discours : l'intonation, la mimique.● L'effet de la musique.● La métamorphose de l'acteur en personnage : le maquillage, les costumes et les accessoires. |

1.1.3.2. La nouvelle d'anticipation

Après avoir abordé en 1^{ère} AS la nouvelle réaliste, les apprenants de la deuxième année secondaire, toutes filières confondues, aborderons la nouvelle d'anticipation dont les faits racontés sont empruntés aux réalités supposées de l'avenir ou « *qui fait intervenir le scientifiquement possible dans l'imaginaire romanesque* » (Le Petit Robert).

Qu'est-ce que une nouvelle d'anticipation ?

La nouvelle d'anticipation est un récit plus au moins long, fondé sur l'imagination du futur de l'humanité. Il s'agit d'une histoire (un ensemble d'évènements) vécue par des personnages (ou des personnes) et qui évoluent dans un espace (lieu) donné, à une époque donnée (temps).

Quels sont les aspects auxquels les apprenants vont être confrontés lors de cet objet d'étude ?

| Caractéristiques de la nouvelle d'anticipation | |
|--|---|
| Communicationnelles | <ul style="list-style-type: none">● Intention communicative : évoquer un monde futur ou imaginaire régi par des lois différentes du monde réel.● Énonciateur reconnu par l' institution littéraire et pris en charge par un éditeur.● Destinataire : lecteur présumé ou réel.● Univers narratif : cadre spatio-temporel situé dans un ailleurs spatial ou temporel (souvent le futur). |
| Textuelles | <ul style="list-style-type: none">● L'espace futuriste comme indice temporel et comme force agissante.● Les procédés de rationalisation : les passages explicatifs et les passages descriptifs.● Études des noyaux et des catalyses.● La focalisation et les modes de vision du narrateur.● Chronologies : participation et retour en arrière.● Étude de l' ouverture et de la clôture de la nouvelle (la circularité de la nouvelle). |
| Linguistiques | <ul style="list-style-type: none">● Le champ lexical relatif à la science et aux technologies du futur.● Indices et indicateurs temporels.● La concordance des temps.● Les procédés de caractérisation : les adjectifs, la relative, le complément du nom. |

1.2. La séquence didactique

L'enseignement/apprentissage par séquence didactique permet aux apprenants la découverte de divers genres de texte qui entretiennent une relation directe avec leurs pratiques quotidiennes. En d'autre terme, la séquence didactique intègre des apprentissages : linguistique, discursifs, communicatifs et socioculturels dans un projet pédagogique. Elle se subdivise en plusieurs séances d'apprentissage : de la mise en situation à la production finale son objectif est d'amener l'apprenant à produire un genre précis en intégrant les savoirs et les savoir-faire qu'il a acquis durant les modules. D'ailleurs DOLZ, NOVERRAZ et SCHNEUWLY indiquent que le but majeur de l'enseignement par séquence didactique est « *d'aider les élèves à mieux maîtriser un genre de texte, lui permettant ainsi d'écrire ou de parler de manière plus adéquate dans une situation de communication donnée* »²².

1.2.1. La définition de la séquence didactique

La séquence didactique est un outil d'enseignement qui permet d'organiser et de structurer le processus de l'enseignement/apprentissage prenant ainsi en considération les besoins de chaque apprenant. La notion de séquence didactique « *a émergé à partir de recherches sur les genres discursifs (Bronckart 1997) et sur leur enseignabilité, notamment sur celle des genres discursifs propres à l'oral (Dolz et Schneuwly 1998), à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire* »²³ (cité par Ouldbenali). C'est « *un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage* » qui s'oriente vers « *des objectifs fixés par les programmes d'enseignements* »²⁴ comme le souligne LEGENDRE. De nombreux didacticiens la définissent comme une suite de séances structurées selon une progression aboutissant à la réalisation d'une production finale orale ou écrite.

Bertrand-Lacoste à son tour définit la séquence didactique comme suit : « *Elle organise, sur un ensemble de séances, des activités de lectures et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un certain nombre de savoirs et de*

²²DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard. Op. Cit, page : 7.

²³LAURENS Véronique (2012) : « *Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique* », Le français aujourd'hui en ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-59.html> p 2.

²⁴LEGENDRE Renald (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation. Québec :Commission ministérielle de terminologie de l'éducation. Montréal, Guérin, p. 1152.

savoir-faire préalablement définis »²⁵ (cité par Nathalie DENIZOT, 1994 :43). Ces activités convergent vers un seul objectif : celui de faire acquérir à l'apprenant un savoir et un savoir-faire donc répondre à ses besoins langagiers. Dans la même conception, Olivier Dezutter et Lizanne Lafontaine affirment : « *La séquence didactique met l'accent sur le savoir-faire, donc sur l'intérêt et les besoins des apprenants. Elle amène l'élève à progresser, à apprendre avec un but et elle permet une vision à long terme, mais est pratique à court terme* »²⁶(cité par Ouldbenali).

Toutefois, la définition la plus courante demeure celle proposée par les enseignants de l'université de Genève qui mettent l'accent sur la réalisation d'une production orale ou écrite dans le cadre d'un projet de communication fictif ou réel : « *La séquence didactique peut être définie comme un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage, centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les élèves à s'approprier un « objet » déterminé* »²⁷.

De ce fait, nous pouvons retenir ceci : la séquence didactique est un ensemble de démarches dont l'aboutissement est une production orale ou écrite d'un genre précis. Elle s'inscrit dans un projet de communication qui répond aux besoins des apprenants.

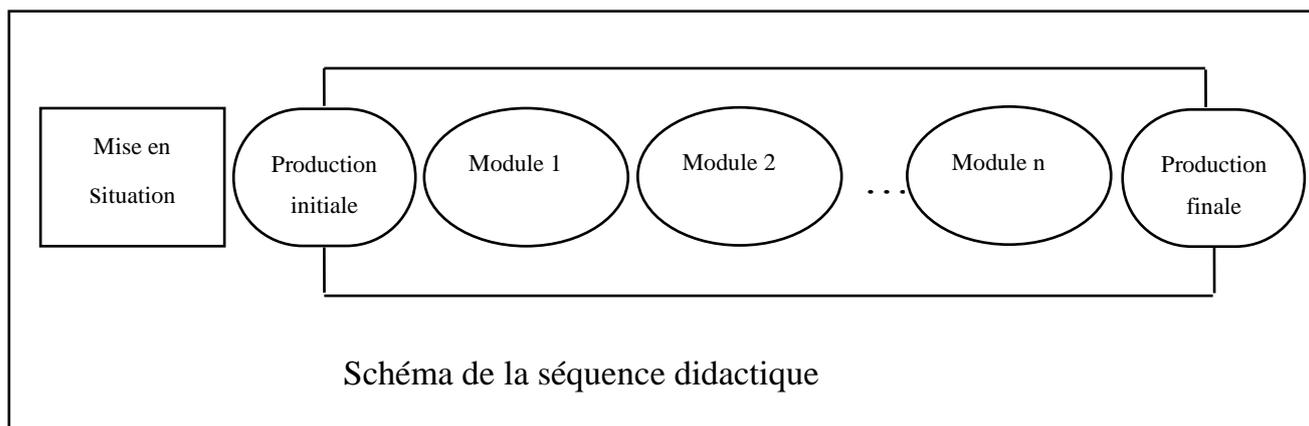
1.2.2. Les étapes de la séquence didactique

Les didacticiens genevois, DOLZ, NOVERRAZ et SCHNEUWLY, ont élaboré un nouveau modèle de la séquence didactique qui est représenté par le schéma suivant :

²⁵ Bertrand-Lacoste. Cf La séquence didactique en français, / CRDP de Toulouse, p.17 ; la même définition se retrouve dans ouvrage de la collection, le projet pédagogique en français, p.55.en ligne : https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/43_Denizot_R20.pdf

²⁶DEZUTTER, Olivier et LAFONTAINE, Lizanne (2007) : « *Une nouvelle démarche pédagogique efficace pour développer des compétences orales : le travail par séquences didactiques* », Précongrès AQP, en ligne : <http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/prsentseqdidapf2007.ppt>, p. 1.

²⁷DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard, (2001), la même définition est citée par DEZUTTER, Olivier et LAFONTAINE, Lizanne (2007). Op. Cit, page :1



1.2.2.1. Mise en situation

La mise en situation est la première étape de la séquence didactique. Elle « *vise à présenter aux élèves un projet de communication* »²⁸ qui sera formulé sous forme d'une situation-problème et devra être réalisé en production finale. Cette étape, constitue donc « *le moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir* »²⁹. L'enseignant doit présenter également « *les contenus* » qui vont être abordés dans la séquence didactique.

1.2.2.2. Production initiale

La production initiale est une production partielle dans laquelle les apprenants rédigent un genre de texte oral ou écrit. Cette première production « *sert à définir les capacités et les difficultés des élèves* »³⁰. Autrement dit, elle permettra à l'enseignant d'analyser les représentations qu'ils se font de ce genre. De ce fait, l'enseignant va adapter les ateliers selon les besoins des apprenants c'est-à-dire choisir des modules d'apprentissage adéquats.

Cette production fait l'objet d'une évaluation diagnostique qui doit être présentée sous forme d'une situation d'intégration vu que nous appliquons un enseignement par compétences.

²⁸DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard (2001), Op. Cit, page : 7

²⁹DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard (2001), Op. Cit, page : 7

³⁰DOLZ Joachim et plane, Sylvie. (2008). Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur. P : 100

En somme, nous pouvons dire que « *la production initiale, tout en initiant et régulant la séquence didactique dans son ensemble, constitue donc aussi son premier lieu d'enseignement/apprentissage* »³¹.

1.2.2.3. L'ensemble des ateliers

L'ensemble des ateliers constitue un ensemble d'exercices et d'activités donnant l'occasion à l'enseignant de travailler « *les problèmes apparus dans la première production* »³². Ils permettent aux apprenants de surmonter les difficultés rencontrées lors de la production initiale, de connaître les différentes caractéristiques communicatives, linguistiques, textuelles et discursives du genre ciblé et de réaliser la production finale grâce aux différents outils acquis dans les différents ateliers. Pour chaque module, il est important de varier le plus possible les activités proposées pour donner à chaque « *élève la possibilité d'accéder aux notions et outils par plusieurs voies et, de ce fait, d'augmenter les chances de succès* »³³. À la fin de chaque atelier, une situation d'intégration doit être prévue par l'enseignant afin de « *capitaliser les acquis* ».

Ces ateliers abordent quatre niveaux du « *fonctionnement langagier* » qui se résume en :

- Présentation de la situation de communication (destinateur, destinataire, but visé, genre de texte).
- Élaboration et connaissance des contenus (techniques et méthodes permettant à l'apprenant d'accéder aux contenus pour élaborer une production finale).
- Organisation et planification des activités (l'apprenant établit un plan pour organiser les informations selon le genre de texte).
- Mise en texte (choix et sélection des outils langagiers efficaces pour la dernière production : vocabulaire, organisation textuelle...)

³¹DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 4^{ème} édition (2009). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF. P : 99.

³²DOLZ Joaquim et plane, Sylvie. (2008).Op. Cit, page : 9

³³DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard, (2001). Op. Cit, page : 10

1.2.2.4. Production finale

La production finale est « *la réalisation définitive du projet de communication introduit lors de la mise en situation* »³⁴. Durant cette dernière étape, l'apprenant réinvestit ses acquis pour produire un texte adéquat au genre ciblé. De même que l'enseignant pourra procéder à une évaluation sommative.

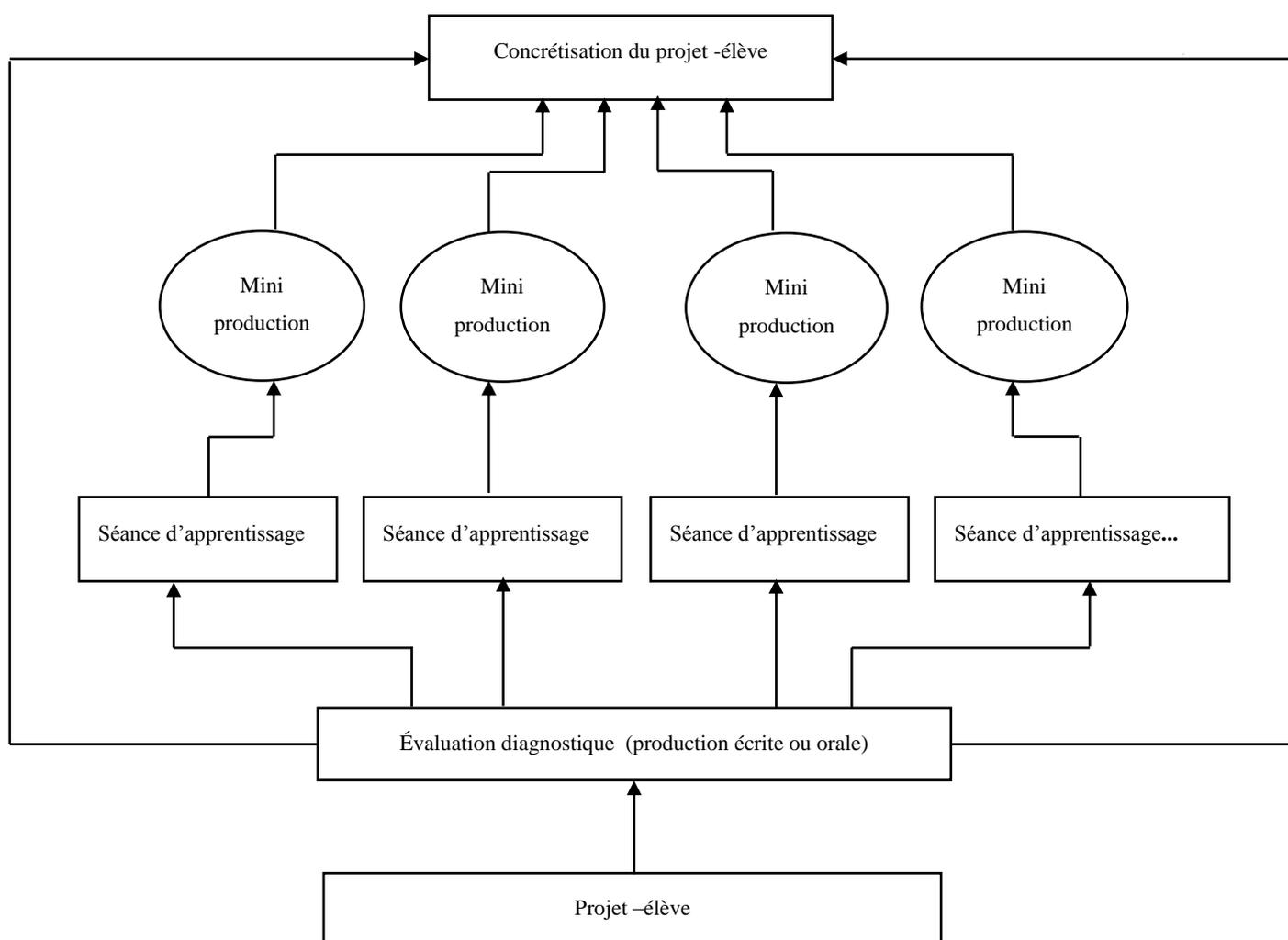
En résumé, cette production constitue « *l'aboutissement véritable de la séquence didactique* » c'est-à-dire que l'apprenant va concrétiser son projet.

De toutes ces étapes, nous pouvons retenir ceci : l'évaluation est une démarche intégrée dans la séquence didactique. C'est une étape importante durant laquelle l'enseignant évalue les pré-requis et les pré-acquis des apprenants. Elle se fait à des moments distincts et prend différentes formes (évaluation diagnostique, formative et au final sommative).

Nous tenons à préciser aussi que la séquence didactique obéit à une démarche bien déterminée allant du « *complexe au simple...au complexe* », c'est-à-dire de la « *production initiale aux modules* » qui travaillent les capacités langagières essentielles à la maîtrise d'un genre. Vers la fin, « *le mouvement ramène au complexe : production finale* » où l'apprenant reprend l'essentiel des connaissances acquises pour produire un texte dans une activité réelle de communication.

Nous suggérons ci-dessous un schéma qui explicite le schéma ci-dessus :

³⁴DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 4^{ème} édition, (2009). Op. Cit, page : 112.



Par mini-production, nous faisons allusions aux situations d'intégration qui doivent être faites à la fin de chaque séance d'apprentissage pour vérifier l'installation de la compétence ciblée.

1.2.3. Les fondements de la séquence didactique

De la centration sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant : la séquence didactique est un dispositif d'enseignement/ apprentissage qui favorise la centration sur l'apprenant. En effet, ce dernier est l'artisan de ces connaissances dans la mesure où l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir comme dans les méthodes traditionnelles. Il est un médiateur qui guide et oriente les apprenants dans leur apprentissage. Ce dispositif privilégie la pédagogie active ce qu'on appelle l'apprentissage expérientiel au détriment de l'enseignement transmissif. Ceci nous semble bien résumé dans la citation ci-dessous :

L'apprenant n'est plus considéré [...] comme un sujet essentiellement passif, docile, qui « obéit » au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autre (enseignants mais aussi Co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'accélération de son programme. Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur, mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits³⁵

De la typologie de texte...à l'enseignement par genre : Dans les années 80, l'enseignement par séquence didactique s'effectue par type de texte. Quelques années plus tard, DOLZ, NOVERRAZ et SCHNEUWLY optent pour l'enseignement par genres et mettent de côté la notion de type qui a été citée par J.M. Adam. Ce dernier n'hésite pas à s'adhérer à la position des trois didacticiens, et cela se résume parfaitement dans la citation suivante :

En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique. (...) Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres des discours présente un intérêt non négligeable, comme je l'ai dit plus haut³⁶

D'après ces didacticiens, un texte peut être constitué de plusieurs types. Donc, travailler par typologie textuelle n'est plus lucratif et il est préférable qu'il soit remplacé par l'enseignement par genres.

D'un contenu et d'une compétence unique à des contenus et des compétences diversifiées(e)s : la séquence didactique, telle qu'elle est définie, favorise la diversité des contenus et des compétences. En effet, diversifier les contenus visent à

³⁵HOLEC, Henry (1991), « *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?* ». Congrès sur l'enseignement des langues, organisé à Barcelone les 17-28 février et 1er mars 1991, en ligne : <http://reues.univercity2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>

³⁶ADAM, J.M. « *La notion de typologie de texte en didactique du français : une notion « dépassée ?* », in. Recherches, n°42, pp.11-13, en ligne : https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156348/mod_resource/content/0/AMMOUDEN_M_4.S%C3%A9quence-didactique

développer des compétences diverses comme mentionne Dolz et al dans cette citation : « *créer des contextes de production précis, conduire des activités ou exercices multiples et variés : voilà qui va permettre aux élèves de s'approprier la notion, des techniques, des outils nécessaires pour développer leurs capacités d'expression orale et écrite dans des situations de communication diverses* »³⁷ (cité par Ouldbenali).

1.2.4. Les deux principes de base de la séquence didactique

Selon DOLZ et SCHNEUWLY, la séquence didactique se fonde sur deux principes centraux :

Le premier principe consiste à joindre communication et structuration pour travailler sur les genres oraux. Cette double fonction permet la communication et la connaissance des caractéristiques qui structurent le genre étudié. Les deux auteurs ont souligné cela dans cette citation : « *Le premier principe que nous essayons de réaliser à travers notre démarche est d'articuler systématiquement communication et structuration et de faire de l'activité langagière, dans toutes ses dimensions, le point de départ et l'objet de structuration* »³⁸.

Le deuxième principe est « *de faire de la parole sous de multiples formes un objet d'enseignement/apprentissage autonome* »³⁹. En effet, l'activité langagière n'est pas seulement un moyen de communication, mais également un objet « *de travail scolaire* ».

1.2.5. L'apprentissage par séquence didactique et ses avantages

La démarche de la séquence didactique offre de nombreux avantages aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Le travail dans cette optique « *s'inscrit dans un perspective constructiviste, interactionniste et sociale qui suppose la mise en place d'activités intentionnelles structurées et intensives qui doivent s'adapter aux besoins particuliers des groupes d'apprenants* »⁴⁰.

L'approche par séquence met l'accent sur le travail coopératif des apprenants dans des situations de communication authentiques ce qui les motive davantage et fait

³⁷DOLZ-MESTRE, Joaquim (Ed.), NOVERRAZ, Michèle (Ed.), SCHNEUWLY, Bernard (Ed.) (2001). Op. Cit, en ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>.

³⁸DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 4^{ème} édition (2009), Op. Cit, page : 92

³⁹Ibid, page : 9

⁴⁰DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard, (2001) Op. Cit, page : 13

d'eux des acteurs autonomes, actifs et sociaux. Elle favorise l'interaction soit entre l'enseignant et les apprenants, soit entre les apprenants eux-mêmes. Ce type d'enseignement s'intéresse aux besoins des apprenants c'est-à-dire mettre à leur disposition les outils nécessaires pour la production d'un genre donné. Avec cette approche didactique, l'enseignement/apprentissage se fait d'une manière décloisonnée : tous les aspects d'un genre doivent être abordés conjointement.

1.2.1. L'évaluation/évaluation diagnostique

Longtemps limitée aux contrôles notés, l'évaluation est devenue, au cours des années 1990, l'une des préoccupations de la didactique des langues. Elle a connu un tournant avec l'avènement de la nouvelle réforme et l'installation des nouveaux programmes. Renvoyons naguère aux notions de «*sanction*» et de «*récompense*» et ayant pour but la transmission des connaissances et l'évaluation des savoirs appris. Elle est conçue actuellement comme un moyen de guider et d'orienter l'apprenant dans ses apprentissages.

L'évaluation « *est un outil d'enseignement qui ne peut se contenter d'une simple routine de contrôle* »⁴¹ du moment où la pédagogie moderne se centre sur l'apprenant donc sur ses besoins. Le CECRL considère l'évaluation comme la mise en situation de la performance qui ne peut exister que lorsqu'on « *exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit* »⁴². C'est-à-dire que l'apprenant va produire un genre oral ou écrit en relation avec le projet en cours et en mettant en œuvre ses pré-requis.

L'acte d'évaluer « *ne doit pas être une fin, mais un moyen* ». Cela veut dire que l'évaluation est un outil qui renseigne et l'enseignant et l'apprenant sur les lacunes et les qualités de ce dernier pour atteindre les objectifs fixés. Le préalable à toute évaluation est de déterminer ce qui est enseignable dans les différentes dimensions qui caractérisent un genre (la composante communicationnelle, la composante textuelle...).

⁴¹TAGLIANTE C (1993) : « *L'évaluation* », in Technique de classe-Paris, Clé International. P : 19

⁴²CECRL (2001).Op .Cit. page: 142.

Bien que différentes, selon leurs particularités, leurs périodes et leurs objectifs, les trois types d'évaluations se veulent complémentaires, leur point commun réside en la vérification des compétences auparavant ou fréquemment installées. La diagnostique, comme son nom l'indique, permet de diagnostiquer les apprenants et de récolter l'information pour adapter les apprentissages. Quant à la formative, elle permet de « *maintenir le cap* » des apprentissages et de corriger les trajectoires déficitaires. Et la dernière, la sommative, représente le bilan final de la séquence didactique.

Toute évaluation doit se référer à une grille critériée que l'apprenant doit respecter lors de sa rédaction et que l'enseignant prend en considération lors de la correction. À ce sujet, Barlow (2003) dit que l'évaluation scolaire est « *l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement, en se référant à un ou plusieurs critères* »⁴³

Selon X. ROEGIERS, le recours à cette grille a pour but : de garantir un maximum d'*objectivité* dans la correction et de procurer un appui aux enseignants débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leur pratique d'évaluation.

Ainsi, ce qui suit traitera principalement de la racine d'une séquence didactique à savoir de l'évaluation diagnostique : Que faut-il entendre par évaluation diagnostique ? Qui récolte l'information ? Comment est-elle récoltée et qu'est ce qui est récolté ?

L'évaluation diagnostique : un dispositif pédagogique adapté aux besoins des apprenants

L'évaluation diagnostique est une stratégie pédagogique qui intervient au début d'une séquence d'apprentissage. C'est une démarche qui « *consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider de la poursuite des apprentissages compte-tenu de l'intention d'évaluation de départ* »⁴⁴. Elle permet de « *s'informer sur la maîtrise*

⁴³BARLOW, M. (2003). L'évaluation scolaire, mythes et réalités. Paris. ESF, en ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/20659176.pdf>

⁴⁴Jean-Pierre Cuq (2003). Dictionnaire de didactique des langues étrangères et seconde. Clé international, S.E.J.E.R. P : 90.

des pré-requis, à prévoir la meilleure adaptation possible de la séquence au niveau des apprenants, et à les préparer à tirer le meilleur parti de la séquence »⁴⁵.

L'évaluation diagnostique doit se faire en situation authentique liée à un contexte social ou professionnel. Jean-Pierre Cuq, dans ce sens, remarque qu'

elle se centre sur les processus cognitifs dans l'apprentissage et s'intéresse désormais aux processus mentaux du traitement de l'information [...]. L'accession à une régulation réfléchie des apprentissages s'avère essentielle. Il s'agit pour l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre dans une situation réelle des savoirs, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à une situation de communication⁴⁶.

Cette évaluation vise à « *dépister les troubles de l'apprentissage* » pour lui prescrire les soins nécessaires c'est-à-dire détecter les besoins des apprenants pour y remédier ou passer aux autres composantes de la compétence.

Bloom, quand à lui, affirme que « *L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves, soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant son déroulement. Elle entraîne des décisions de soutien, remédiation pour certains ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves* »⁴⁷.

Toutes ces définitions mettent l'accent sur un point : mettre en valeur l'évaluation diagnostique qui est un pré-test qui permet de prélever les points de forces et de faiblesses des apprenants pour un traitement pédagogique et didactique efficace.

Contrairement à l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique ne tend pas à corriger immédiatement les incompétences et le manque détecté chez l'apprenant. Elle « *donne simplement un portrait, un instantané des connaissances des étudiants,*

⁴⁵ En ligne : https://cte.univ-setif2.dz/moodle/pluginfile.php/39482/mod_resource/content/1/cours%20Master1-converti%20%283%29.pdf

⁴⁶ Ibid, page : 92.

⁴⁷ Bloom, en ligne : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756724/document?fbclid=IwAR2ZBin0YiD24azJ6UmtjLUD5i_JoDYgNuLzrdYJ3I2s1gUaWZc7JFmEbg4

lequel permettra au professeur d'ajuster sa planification pédagogique et sur lequel il pourra revenir pendant la leçon ou tout au long de la session »⁴⁸.

L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de planifier « *les modules* » en fonction des besoins des apprenants. L'évaluateur doit prendre en considération les compétences non-installées chez les apprenants pour une remédiation différenciée. Et cela se résume parfaitement dans la citation qui suit : « *Il est inutile de développer une stratégie d'enseignement pour faire acquérir une compétence donnée si cette compétence est testée en évaluation diagnostique avec un taux de réussite de 80%. Notons, en revanche, que si le diagnostic révèle une grande disparité, le professeur devrait mettre en place des activités différenciées* »⁴⁹.

L'évaluation diagnostique doit renvoyer à la réalité de l'apprenant et aux mondes professionnels à part qu'elle doit être présentée sous forme d'une situation d'intégration comme le souligne Charles Hadji (1989), l'évaluation consiste à « *attribuer une valeur ou un sens à une situation réelle, à la lumière d'une situation désirée, en confrontant ainsi le champ de la réalité concrète à celui des attentes, en articulant donc un référé et un référent* »⁵⁰. Elle place les apprenants en face d'une situation problème qui leur permettra de mobiliser leurs connaissances antérieures. Un conflit cognitif va être engendré si ses acquis lui font défauts pour la résolution de cette situation.

Qui récolte l'évaluation diagnostique : Apprenants ou enseignants ?

L'évaluation diagnostique est profitable à l'enseignant qu'à l'apprenant. Cette idée cadre bien avec cette citation de C. TAGLIANTE qui souligne qu' : « *[...] , elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter : et à l'élève pour savoir quels efforts il doit fournir pour entreprendre son apprentissage* »⁵¹.

En ce qui concerne l'apprenant, l'évaluation diagnostique lui permet de tester son savoir et son savoir-faire, réactiver ses connaissances et s'auto-évaluer. Comme elle

⁴⁸ Mondor, p. (2017) . L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours, vol. 30, n°4, En ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35706/mondor-30-4-2017.pdf>

⁴⁹ Mondor, p. (2017) .En ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35706/mondor-30-4-2017.pdf>

⁵⁰ BARLOW, M. (2003). En ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/20659176.pdf>

⁵¹ TAGLIANTE C (1993). Op, Cit. P : 38

peut engendrer de la motivation et de la confiance en lui pour les apprentissages à venir. La citation qui suit confirme nos dires :

Comme l'ouverture de l'opéra, l'évaluation diagnostique et c'est là un de ses rôles permet aux étudiants d'avoir une perspective d'ensemble de la leçon ou des cours à venir, de faire remonter au niveau de la conscience leurs pré-acquis cognitifs, de procéder à une autoévaluation de leurs connaissances par rapport à celles en jeu, de réfléchir sur leurs préconceptions et leurs attentes, de structurer leur pensée, de saisir le sens de la matière pour eux et, selon le format d'évaluation diagnostique privilégié, de se situer par rapport à leurs pairs⁵²

Barlow (2003) insiste lui aussi sur la motivation qu'engendre l'évaluation : *« Bien loin de décourager l'élève, elle doit l'aider à progresser, sur le mode de l'encouragement ou de la stimulation. Elle doit lui fournir non seulement l'envie de progresser, mais aussi les moyens de le faire »*⁵³. C'est ce qu'il appelle l'aspect dynamique de l'évaluation.

En ce qui concerne l'enseignant, elle lui permettra de connaître le profil d'entrée de ses élèves par rapport au genre à étudier. Il planifiera par la suite l'enchaînement de la séquence didactique en apportant des régulations en fonctions des déficits détectés c'est-à-dire qu'il va programmer des séances d'apprentissage: choisir des documents adéquats et des exercices selon leurs besoins. Et cela se confirme dans la citation qui suit :

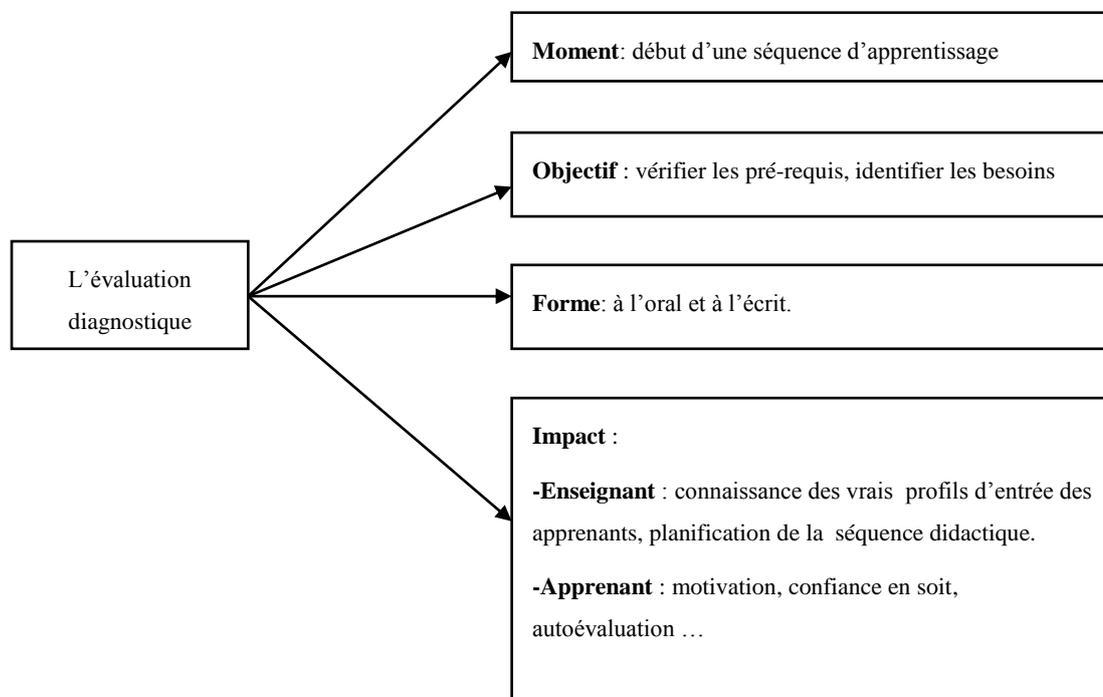
Pour le professeur, l'évaluation diagnostique s'avère ainsi « préventive », comme le soutient Scallon, en ce sens qu'elle lui permet d'orienter son enseignement et de trouver le bon rythme qui satisfera le groupe (2000, p. 15). Il devient, par conséquent, déterminant que le professeur ait un portrait juste

⁵² En ligne : <https://edug.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35706/mondor-30-4-2017.pdf>

⁵³ BARLOW, M. (2003), en ligne : <https://core.ac.uk/download/pdf/20659176.pdf>

des étudiants de sa classe, puisque la première tâche de celui qui « se place en posture de convaincre consiste à s'interroger sur l'auditoire⁵⁴

Ce schéma englobe les points qui caractérisent l'évaluation diagnostique :



2- La notion de « besoin » dans l'évaluation diagnostique

Le statut de l'erreur a beaucoup évolué depuis l'avènement des nouvelles méthodes d'enseignement/ apprentissage. On est passé du statut négatif de l'erreur donnant lieu à une sanction au statut positif comme signe d'apprentissage. En effet, l'erreur a perdu sa lourdeur passant de l'obscurité à la lumière, elle est devenue un outil pédagogique au service du progrès comme le souligne Astolfi dans son livre « *l'erreur, un outil pour enseigner* » : « *l'erreur, en effet, paraît un bon analyseur des modèles pédagogiques ; elle est la pierre de touche d'une plus grande professionnalisation en cours du métier d'enseignant* »⁵⁵. Donc, elle est l'oxygène de l'apprenant : un besoin vital pour développer ses compétences.

2.1. Le besoin, une réalité repérable chez l'apprenant

⁵⁴ Mondor, p. (2017), en ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35706/mondor-30-4-2017.pdf>

⁵⁵ ASTOLFI, J-P « *l'erreur, un outil pour enseigner* ». ESF éditeur, Paris, 1997, p 8

Le besoin est un terme polysémique, emprunté au langage de la vie courante. Il a connu « *des glissements de sens permanent dans les discours* » (Pelfrène, 1978, p : 47). En d'autre terme, il « *est associé au corporel, au spirituel, au physiologique, au psychologique, au matériel, au monétaire, à l'artificiel* »⁵⁶. En didactique des langues, le besoin désigne une compétence non installée chez l'apprenant. Il est envisagé comme *un manque* (Kaufman, 1972), ce qui manque à l'apprenant pour que la compétence soit installée. Il est défini « *comme une construction : dans une approche systémique centrée sur l'apprenant, l'identification des besoins consistera essentiellement à construire, avec lui, son projet d'apprentissage et à trouver, avec lui, le compromis par lequel il pourra le réaliser socialement aussi bien qu'institutionnellement* »⁵⁷

Richerich et Chancerel s'inspirant de Porcher définissent les besoins comme étant des *objets construits* : « *les besoins ne sont pas des données toutes faites que l'on peut décrire, par exemple, comme une maison. Ils sont construits, par l'individu ou un groupe d'individu, à partir d'une réalité vécue et complexe. Ils sont, par conséquent, changeants, multiformes, insaisissables* »⁵⁸.

Porcher dans la citation qui suit met l'accent sur le rôle que joue les besoins dans un enseignement centré sur l'apprenant en disant : « *par besoins, nous entendons toute l'information de quelque nature qu'elle soit essentielle ou utile pour mettre sur pied un enseignement centré sur l'apprenant* »⁵⁹.

De ce fait, nous pouvons dire : depuis que l'enseignement est centré sur l'apprenant et l'apprentissage, la notion de « *besoin* » est apparue de façon « *impérieuse qu'inédite* » (Galison, 1980). Elle est « *un outil à enseigner* », une compétence à développer chez l'apprenant. Le but n'est pas de classer les besoins des apprenants, mais de les exploiter afin de prendre des décisions et organiser un enseignement efficace. Mais la notion de besoin « *ne va pas sans quelques ambigüités* » car elle n'est pas spécifiée uniquement au domaine de l'éducation.

⁵⁶ En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n2-rse3486/900412ar/> .p 252

⁵⁷ En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280318.pdf>.

⁵⁸ En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280318.pdf> P : 12

⁵⁹ En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280318.pdf> P : 19

2.2. L'erreur comme signe de besoin

L'erreur, de son étymologie latine « *errer ça et là* », a acquis un nouveau statut « *celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu, ce qui ne ressort absolument pas quand on corrige au stylo rouge* »⁶⁰. En effet, après une production initiale, l'enseignant procède à une analyse détaillée des productions des apprenants en vue de détecter leurs erreurs. Ces erreurs qui diffèrent d'un apprenant à un autre sont considérées comme des pistes qui vont permettre à l'enseignant d'organiser ses enseignements.

« *La production erronée* » des apprenants peut être certes le résultat de son incompetence, mais elle est aussi et surtout un indicateur de besoin. Ce qui nous permettra de dire que l'erreur est un signe en même temps une preuve de besoin. L'enseignant doit sélectionner et se focaliser sur les besoins en relation avec le genre à étudier en apportant des remédiations pour mettre terme à « *l'errance temporaire* » des apprenants car selon Astolfi « *le but visé est bien toujours de parvenir à les éradiquer des productions des élèves, mais on admet que pour y parvenir, il faut les laisser apparaître-voir même quelquefois les provoquer-si l'on veut réussir à les mieux traiter* »⁶¹

Les besoins des apprenants ne sont pas stables c'est-à-dire que tout au long de la séquence didactique des besoins apparaissent et d'autres disparaissent. J.P.Cuq fait allusion à cette idée dans cette citation : « *Les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule* »⁶²

Dans cette étape le rôle de l'enseignant est complexe, il doit d'abord détecter les obstacles auxquels les apprenants sont confrontés par la suite, il effectuera une analyse minutieuse pour repérer les erreurs fréquentes en relation avec le genre à étudier. Enfin, il procédera à l'élaboration des modules en prenant en considération leurs besoins.

⁶⁰ASTOLFI, J-P. Op. Cit. Page : 17

⁶¹ASTOLFI, J-P. Op. Cit. Page : 15.

⁶²Jean-Pierre Cuq (2003).OP. Cit, page: 35.

Conclusion partielle

La réforme actuelle s'oriente vers une approche par compétences qui nécessite un enseignement par séquence didactique et une entrée par les genres pour une insertion sociale et professionnelle des apprenants.

L'avènement de cette approche a accordé une place importante à l'évaluation notamment l'évaluation diagnostique. Cette dernière est le point de départ de toute séquence didactique. La production écrite de cette activité pédagogique doit être reformulée sous forme d'une situation d'intégration dans laquelle l'apprenant va mobiliser l'ensemble de ses ressources antérieures pour résoudre une situation-problème en produisant un genre oral ou écrit. Ce qui permettra, par la suite, à l'enseignant de dépister les points de forces et de faiblesses de ses apprenants, pour ajuster les modules selon les besoins détectés en relation avec le genre à étudier.

Chapitre II

Introduction partielle

Pour confirmer nos hypothèses émises auparavant, nous allons tout d'abord présenter le corpus d'étude qui se résume en séances d'observation effectuées dans nos établissements, un questionnaire destiné aux enseignants du secondaire et un échantillon de copies d'évaluation diagnostique. Puis, nous procéderons à l'analyse des différentes données recueillies pour arriver à une synthèse des résultats. Nous clôturerons cette partie par proposer deux fiches modèles d'évaluation diagnostique avec l'intégration des TICE pour le genre oral (le théâtre) et le genre écrit (la nouvelle d'anticipation).

1. Présentation du corpus d'étude

1.1. Séances d'observation

Les séances d'observation auxquelles nous avons assisté ont eu lieu dans nos établissements de travail, à Ait Smail et Bouhamza, durant le mois de mars avec les classes de deuxième année langues étrangères. L'intérêt de ces séances est de voir comment les enseignantes élaborent et présentent-elles les séances de l'évaluation diagnostique de la nouvelle d'anticipation ? Si elles suivent la même méthodologie de travail ? Et quelle est la réaction des apprenants durant ce diagnostic ?

Pendant la première séance d'observation, nous nous sommes installées au fond de la classe, l'enseignante, après avoir mentionné la date, la séance et l'objet d'étude au tableau, a distribué un texte suivi de questions à ses apprenants (voir annexe 1). Leur travail avait pour une durée de 30 minutes vu que l'horaire des séances est réduit à 45 minutes à cause de la crise sanitaire. Cette séance s'est déroulée dans un calme absolu, les apprenants n'ont manifesté aucune réaction.

Quant à la deuxième séance, l'enseignante l'a programmée autrement, elle a proposé une production écrite à ses apprenants (voir annexe 2). Nous avons remarqué qu'avant même d'entamer la rédaction, les apprenants ont commencé à poser des questions à leur enseignante. Ce qui a conduit cette dernière à expliciter le sujet.

Nous tenons à préciser que nous nous sommes basées sur les critères suivants lors des séances d'observation :

- Le choix du support didactique (texte suivi de question / production écrite).
- Le temps réparti par les enseignantes.
- La formulation de la production de l'évaluation diagnostique sous forme de situation d'intégration.
- L'ensemble des questions posées par les apprenants.

Nous tenons à signaler que nous n'avons pas pu assister aux séances d'observation de l'évaluation diagnostique concernant le genre théâtral car nous avons reçu notre thème de recherche au mois de février alors que cet objet d'étude est programmé vers la fin du mois de décembre. Donc, nous avons demandé les copies et les sujets de l'évaluation à nos collègues (voir annexe 3).

1.2. Questionnaire avec les enseignants et copies d'évaluation diagnostique

Pour étayer notre enquête, nous avons opté pour un questionnaire (voir annexe 4) qui contient 9 questions amalgamées entre questions totales et partielles, destinées aux enseignants du secondaire. Le choix des questions n'était pas arbitraire. En effet, ce questionnaire a été conçu dans le but de collecter des données concernant la pratique de l'évaluation diagnostique en classe pour le genre théâtral et la nouvelle d'anticipation. Certaines questions visent à confirmer si les enseignants conçoivent les sujets des productions de l'évaluation diagnostique sous forme de situation d'intégration. Et d'autres pour voir s'ils font appel au TICE lors de cette séance. Les différentes données qui vont être recueillies seront soumises à une analyse.

Nous avons collecté au total 24 copies pour les deux genres (voir annexe 5). Pour la nouvelle d'anticipation, nous avons choisi la production écrite, et concernant le discours théâtral, nous avons préféré l'évaluation faite sous forme d'un texte suivi de questions. Grâce à l'enseignante, nous avons pu varier le choix des copies selon le niveau des apprenants.

2. Analyse des données recueillies

2.1. Séances d'observation

Dans l'ensemble, les séances d'observation de la nouvelle d'anticipation se sont bien déroulées. Les deux enseignantes ont débuté la séquence didactique par une

évaluation diagnostique. En effet, le temps accordé aux réponses était suffisant concernant le support écrit par contre la production écrite a nécessité plus de temps.

Le choix des supports n'est pas adéquat avec l'objectif de l'évaluation diagnostique qui est de détecter les acquisitions antérieures des apprenants. En d'autre terme, les enseignantes ont proposé des supports en relation avec le genre à étudier (la nouvelle d'anticipation) au lieu des supports en relation avec un genre déjà étudié en première année secondaire (la nouvelle réaliste).

Les questions posées par les apprenants avant et durant la rédaction de la production dénotent qu'ils ne possèdent pas de pré-requis par rapport à ce genre. Il aurait été préférable de décaler la séance de l'évaluation diagnostique et de commencer par la mise en situation pour donner un aperçu général sur le genre malgré que ce n'est pas ce qui est exigé dans les répartitions de cette année. La mise en situation permet aux apprenants d'avoir une vision générale sur le genre à étudier comme le précise Dolz et Schneuwly dans la citation qui suit : « *elle les prépare à la production initiale, qu'on peut considérer comme une première tentative de réalisation de l'activité qui sera ensuite travaillée dans les ateliers* »⁶³. Le fait de commencer par une évaluation diagnostique dans un genre nouveau peut conduire au blocage des apprenants.

Ce qui est remarquable est que la production proposée pour l'évaluation diagnostique est présentée sous forme d'une phrase (imaginez votre lycée dans vingt ans) au lieu de la formuler sous forme d'une situation d'intégration. Par ailleurs, un enseignement par compétences exige la reformulation de cette dernière sous forme de situation-problème d'intégration. D'ailleurs X. Roegiers dans la citation qui suit dit : « *l'intégration des apprentissages consiste à réserver des moments significatifs de la formation ou on soumet aux étudiants x quelques*

⁶³DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 4^{ème} édition (2009). Op. Cit, page : 95

situations complexes dans lesquelles ils sont invités à mobiliser les ressources acquises...»⁶⁴.

2.2. Questionnaire avec les enseignants et copies

2.2.1. Questionnaire avec les enseignants

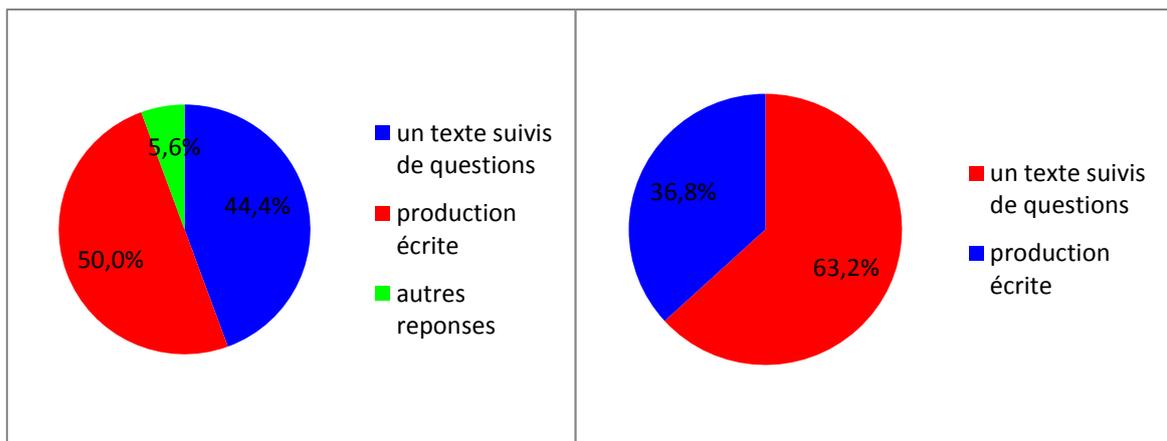
Le but de cette question est de vérifier si les enseignants ont déjà pris en charge le niveau de 2^e année secondaire car les genres visés dans notre recherche figurent uniquement dans le programme de 2^e AS: La nouvelle d'anticipation pour toutes les filières alors que le genre théâtral est réservé seulement pour les classes lettres et langues étrangères.

En ce qui concerne la troisième question, elle fait référence au thème de notre mémoire et à travers nous voulons vérifier est-ce que les enseignants programment une évaluation diagnostique avant d'entamer les séances d'apprentissage ?

84,2 % des enseignants affirment qu'ils passent par une évaluation diagnostique avant d'élaborer une séquence didactique. Ce qui confirme que cette évaluation occupe une place capitale dans le processus d'enseignement/ apprentissage puisqu'elle permet à l'enseignant de programmer les séances d'apprentissage en remédiant aux défaillances constatées. De ce fait, obtenir de meilleurs résultats.

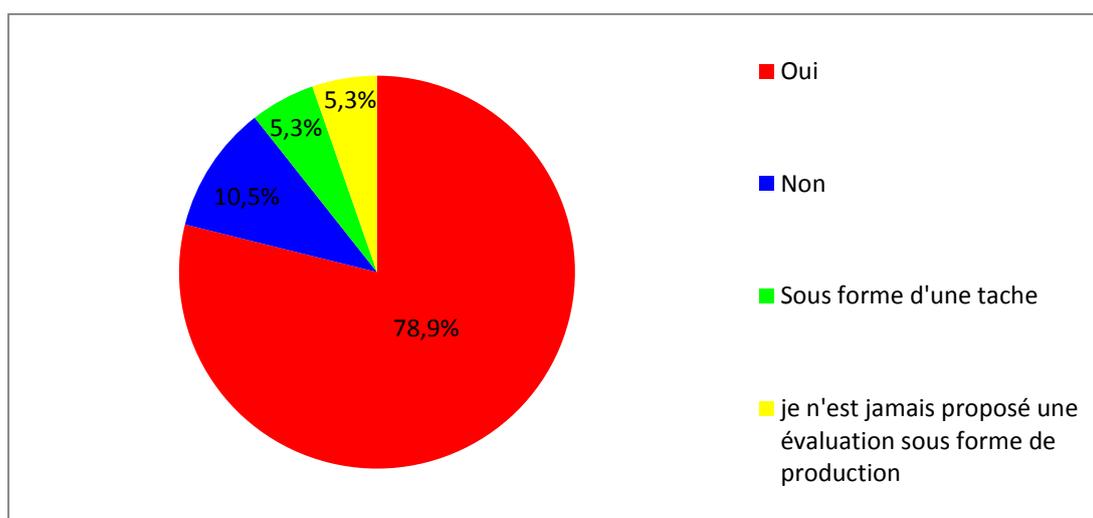
Par les questions 4 et 5, nous voulons voir si les enseignants font appel à d'autres méthodes pour élaborer la séance de l'évaluation diagnostique pour le genre écrit et le genre oral. Mais aussi démontrer que c'est toujours les mêmes méthodes qui se pratiquent en classe.

⁶⁴Roegiers, X.2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Boeck. En ligne <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>



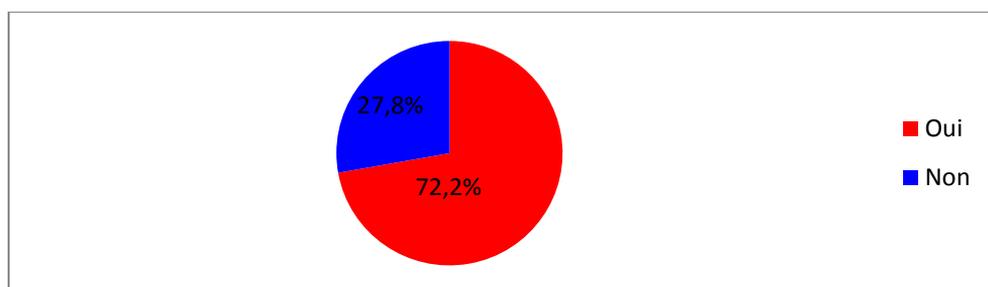
Nous constatons que les enseignants mélangent entre production et compréhension de l'écrit pour le genre théâtral. Par contre en ce qui concerne la nouvelle d'anticipation, nous remarquons que 63.2 % des enseignants optent pour le choix d'un support écrit suivi de questions. De ces résultats, nous avons déduit que les deux choix proposés sont les uniques méthodes pratiquées sur terrain lors de l'évaluation diagnostique.

« Quand vous suggérez une évaluation diagnostique sous forme de production, la formulez-vous sous forme de situation d'intégration? ». Le choix de cette question est pour voir si les enseignants formulent la production écrite de l'évaluation diagnostique sous forme d'une situation d'intégration.



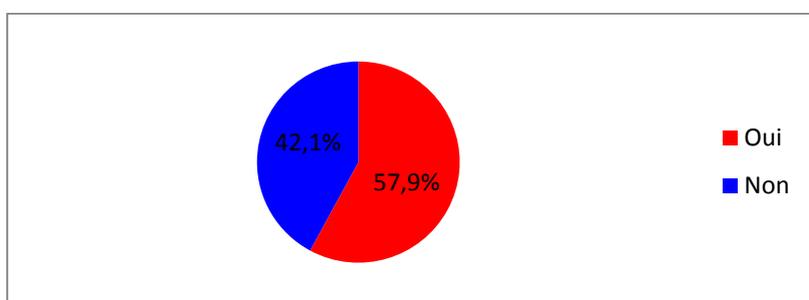
Les résultats obtenus nous amènent à dire que pratiquement la majorité des enseignants reconnaissent la nécessité de reformuler les productions sous forme de situation d'intégration- problème. Car pour eux, elle permet à l'apprenant de résoudre le problème en mobilisant l'ensemble de ses ressources (connaissances, capacités...). Ces résultats démontrent que dans un enseignement/ apprentissage par compétences, mettre l'apprenant en « *situation d'apprentissage d'intégration* » est capitale pour vérifier si la compétence visée est installée ou non chez ce dernier, et assurer ainsi son insertion sociale et professionnelle.

« En planifiant une séquence didactique, faites-vous appel aux TICE ? ». À travers cette question nous voulons montrer que les enseignants se réfèrent aux TICE mais uniquement en production et compréhension orale.



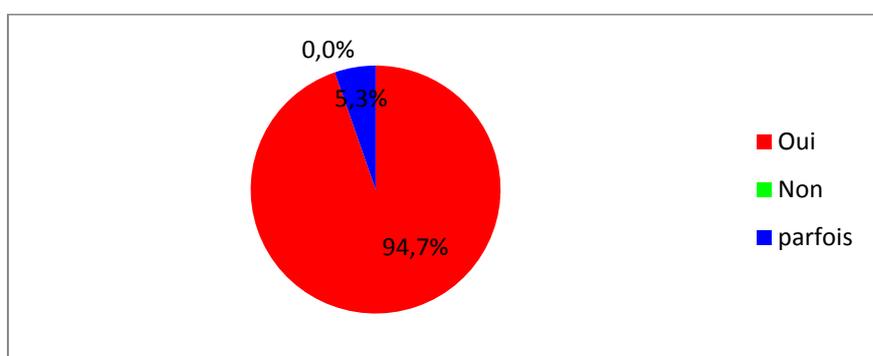
Nous avons constaté que l'ensemble de notre échantillon confirme notre hypothèse. Ce qui dévoile que pour eux les TICE ne peuvent servir que la compréhension / production de l'oral.

Par la question numéro 8, nous voulons confirmer si les enseignants partagent notre vision : intégrer les TICE dans l'évaluation diagnostique.



La totalité des réponses recueillies affirme la possibilité d'innover la pratique de cette évaluation sur terrain. Ce qui nous laisse suggérer que les TICE pour certains genres peuvent servir comme supports pratiques dans l'évaluation diagnostique et par conséquent engendrer de l'attention et de la motivation vis-à-vis du genre à étudier. En ce qui concerne les enseignants qui rejettent l'intégration de l'outil informatique, nous supposons que cela renvoie au fait que les TICE peuvent remettre en cause leurs méthodes d'enseignement.

La dernière question vise à savoir si les besoins détectés après un diagnostic sont pris en considération par les enseignants lors de l'élaboration de la séquence didactique.



L'Assemblée des réponses identiques, nous amène à dire que 94.7% des enseignants élaborent les modules selon les besoins des apprenants. Car pour eux l'objectif de l'enseignement /apprentissage est d'asseoir des compétences selon les besoins détectés. De ce, identifier les besoins des apprenants lors de l'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de prendre de bonnes décisions pour une organisation efficace de la séquence didactique. Donc, assurer la bonne conduite des apprentissages. Tandis que, l'enseignant qui néglige ces besoins repérés conduit ses apprenants à un échec.

2.2.2. Copies des apprenants

La collecte des copies des apprenants a pour but de dégager leurs lacunes et leurs insuffisances en s'appuyant sur une grille d'évaluation diagnostique. Nous avons choisi d'analyser cinq copies pour chaque genre car nous avons remarqué des erreurs récurrentes dans leurs réponses. Toutefois, nous ne pouvons pas perdre de

vue que certains d'entre eux ont rendu leurs copies pratiquement vides. Ce qui démontre que les supports choisis sont démotivants ou bien inadéquats aux compétences de quelques apprenants. L'évaluation portant sur la compréhension du texte contient moins d'erreurs car c'était un sujet abordable.

Grille d'analyse de l'évaluation diagnostique de la nouvelle d'anticipation :

| Critères Apprenants | Respect du schéma narratif | Présence de la description et de la narration | Emploi des indicateurs spatio-temporels | Usage du lexique relatif à fiction | Emploi correct des temps (imparfait, futur...) | Remarques |
|------------------------|----------------------------|---|---|------------------------------------|--|---|
| Apprenant -A- | + | + | + | - | + | Compétences installées |
| Apprenant -B- | + | - | + | + | - | Assez réussi, remédier durant les modules |
| Apprenant -C- | - | - | + | - | + | Pas assez réussi. Remédiation individuelle |
| Apprenant -D- | - | - | + | - | - | Remédiation individuelle |
| Apprenant -E- | - | - | - | - | - | Compétences non installées et prise en charge de l'apprenant. |

En analysant les copies, l'enseignante doit rassembler des données c'est-à-dire détecter les erreurs récurrentes chez les apprenants en relation avec l'objet d'étude. Cela va lui permettre par la suite de programmer ses séances d'apprentissage selon les besoins identifiés afin d'y remédier. Richterich, à ce sujet, dit :

dans le contexte de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'identification des besoins pourrait remplir la fonction suivante : recueillir les données qui permettent aux apprenants et à l'enseignant, à un moment et dans un

lieu donnés, d'interpréter ce qui leur est nécessaire pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement/apprentissage d'une langue, en relation avec les interactions que les apprenants pourraient avoir avec d'autres environnements⁶⁵

Des remédiations à titre individuelles doivent être faites pour les apprenants qui ont plus de difficultés avant d'entamer la séquence didactique à travers des activités à faire chez lui ainsi qu'une prise en charge de la part de l'enseignante tout au long des modules.

De ce fait, nous pouvons dire que l'identification des besoins repose sur les informations recueillies à partir des questions suivantes :

Comment et quoi analyser ?

Ou, quand et comment y remédier ?

Quels besoins recueillir ?

Grille d'analyse de l'évaluation diagnostique du genre théâtral :

| Critères / Apprenants | Identification du genre | Compréhension générale d'un texte théâtral | Reconnaissance des personnages. | Transformation au style indirect | Classification du lexique spécifique au théâtre | Remarques |
|-----------------------|-------------------------|--|---------------------------------|----------------------------------|---|--------------------------------|
| Apprenant -A- | + | + | + | + | - | Compétences installées. |
| Apprenant -B- | - | - | + | + | - | Remédiation durant les modules |

⁶⁵Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Ed, HACHETTE. P, 95.

| | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|--|
| Apprenant -C- | + | + | + | + | + | Compétences installées : aucun besoins détectés. |
| Apprenant -D- | + | + | + | + | + | Compétences installées (quelques fautes de langues). |
| Apprenant -E- | + | + | + | + | + | Compétences installées : aucun besoins détectés. |

Cette évaluation diagnostique ne permet pas de vérifier les prés requis et d'identifier les lacunes des apprenants. Ils ont su répondre pratiquement à toutes les questions vu que c'était des questions de repérage et de compréhension globale du texte.

Étant donné que les apprenants n'ont jamais vu le genre théâtral auparavant, comment peuvent-ils avoir autant de compétences installées ? Ce qui démontre que cette méthode doit être remise en question.

2.3 Synthèse des résultats d'analyse

Les données recueillies à partir des séances d'observation et du questionnaire nous ont permis de vérifier nos hypothèses de départ qui porte sur la formulation des productions de l'évaluation diagnostique sous forme de situation d'intégration, la prise en charge des besoins des apprenants et la possibilité d'intégrer les TICE dans l'évaluation diagnostique.

Le compte-rendu des séances observées et les résultats du questionnaire montrent que tous les enseignants font appel à l'évaluation diagnostique avant d'entamer les séances d'apprentissage. L'enquête révèle aussi qu'ils se réfèrent uniquement à

deux méthodes différentes (production et compréhension de l'écrit) pour élaborer cette évaluation.

L'attitude des enseignants vis-à-vis de la prise en charge des besoins des apprenants dans l'élaboration des modules est significativement positive pour la majorité. Leurs justifications démontrent qu'un enseignement cohérent et programmé ne peut être mis en place qu'en s'appuyant sur les besoins des apprenants. Cela nous laisse penser que les enseignants se rendent compte de l'efficacité de la pédagogie des besoins.

Lors des séances observées, les supports proposés par les enseignantes ne permettent pas d'atteindre l'objectif de l'évaluation diagnostique qui est de vérifier les pré-requis et de détecter les besoins des apprenants. En effet, une évaluation diagnostique doit être conçue en se basant sur un genre déjà étudié en relation avec le genre à étudier.

La lecture des résultats nous permet de remarquer une différence entre les résultats du questionnaire et ce que nous avons observé sur terrain. La production écrite proposée en évaluation diagnostique n'était pas formulée sous forme de situation d'intégration lors des séances observées. Or, les résultats de notre questionnaire démontrent le contraire. Cette différence tout à fait significative pourrait renvoyer au fait que certains enseignants n'appliquent pas un enseignement par compétences.

Un de nos objectifs était d'avoir l'avis des enseignants sur l'utilisation des TICE en production initiale. Les résultats indiquent qu'ils soutiennent notre idée. Cela montre qu'il y a une possibilité que les outils informatiques soient intégrés non seulement en compréhension et production orale mais aussi dans les pratiques évaluatives notamment en évaluation diagnostique. Cette méthode permettrait de changer le mode classique de cette activité pédagogique.

3. Proposition didactique : Intégration des TICE dans l'évaluation diagnostique

Depuis quelques années, l'usage des technologies de l'information et de la communication s'est accru d'une manière considérable dans le domaine de

l'enseignement des langues. Un environnement « *techno-pédagogique* » s'est imposé dans les établissements scolaires. Ces technologies ont permis de rénover les modalités de l'enseignement/ apprentissage comme le souligne Lebrun (1999) : « *Les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences* »⁶⁶. En effet, les TICE ont révolutionné non seulement la transmission des connaissances mais aussi elles ont modifié l'environnement qui existait avant.

L'idée d'intégrer les TICE dans l'évaluation diagnostique est due au fait que nous avons déjà tenté l'expérience dans la mise en situation. Cette méthode a engendré des résultats satisfaisants : motivation et interaction des apprenants.

Les TICE possèdent des apports considérables: la motivation, l'autonomie et la co-construction des connaissances. De ce fait, pourquoi ne pas en tirer parti dans l'évaluation diagnostique ? Ce qui permettrait de collecter des informations fiables, de vérifier les acquis des apprenants, autrement, dans une atmosphère vivante, attractive et authentique.

À la différence d'une évaluation diagnostique faite sous forme d'une production écrite, une évaluation faite à base de TICE est un gain de temps pour l'enseignant car elle va lui permettre de faire son évaluation et en même temps d'analyser les besoins. Et pour l'apprenant, elle lui permet de se rendre compte de ses difficultés, de son manque et de ses insuffisances.

3.1. Proposition d'un modèle de deux fiches pédagogiques avec intégration des TICE

3.1.1. Le genre oral : le théâtre

Pour la séance de l'évaluation diagnostique du genre théâtral, nous avons fait recours au document audio-visuel (voir annexe 6).Ce document suscite plus de plaisir par rapport aux supports écrits. Il est attractif et motivant et pousse les

⁶⁶https://gerflint.fr/Base/Algerie12/karima_ait-dahmane.pdf

apprenants à s'exprimer librement. Il est donc le support idéal pour mettre en place une évaluation diagnostique de qualité.

3.1. 2. Le genre écrit : la nouvelle d'anticipation

Pour la séance de l'évaluation diagnostique de la nouvelle d'anticipation, nous optons pour l'image projetée (voir annexe 7) puisqu'elle est attrayante, motivante et expressive. De plus, Selon Marie-Françoise et Nancy-Combes : « *l'image projetée permet techniquement de centrer l'attention de tout un groupe vers un point précis...* »⁶⁷. Du coup, les enseignants peuvent faire appel aux images projetées pour vérifier des acquis antérieures des apprenants et répondre à des besoins particuliers.

⁶⁷<http://bib.univ-ueb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8984/1/m%c3%a9moire.pdf>

Conclusion générale

Conclusion générale

Pour conclure, nous tenons à rappeler que l'objectif principal de notre enquête est de prouver que la production écrite de l'évaluation diagnostique doit être formulée sous forme de situation d'intégration dans un enseignement par compétences mais aussi proposer deux fiches modèles avec intégration des TICE pour cette pratique.

Dans le cadre de la nouvelle réforme, l'approche par compétences, on entame la séquence didactique par une évaluation diagnostique. Celle-ci est le pivot de tout processus enseignement/apprentissage. L'objectif de cette activité est de diagnostiquer les apprenants et de récolter l'information pour adapter les apprentissages selon les besoins détectés lors de l'analyse de l'évaluation. L'identification des besoins facilite la conception et le déroulement des modules : Identifier les besoins consiste à « *rassembler des données alors que c'est bien le traitement de ces dernières qui est le propre de l'opération* ». D'ailleurs, le but de notre enquête était de vérifier si les enseignants programment cette activité avant d'entamer les modules et s'ils prennent en considération les besoins identifiés, en relation avec le genre à étudier, dans les apprentissages à venir. Les résultats obtenus sont significativement positifs.

L'élaboration des productions écrites de l'évaluation diagnostique ne peut se faire qu'à travers une situation d'intégration pour que l'apprenant puisse mobiliser ses ressources et de ce fait pallier le manque. Jacques Tardif, à cet égard, mentionne qu' « *évaluer en situation suppose un regard expert sur les éléments de compétences, sur les ressources mobilisées et sur leur mise en synergie (...) Il ne saurait être question d'évaluer les connaissances en dehors des compétences, d'évaluer des connaissances d'une manière décontextualisée* »⁶⁸. Les résultats du questionnaire confirment notre hypothèse, les enseignants ont recours aux situations d'intégration car un enseignement par compétences exige cela. En d'autres termes, il n'est plus question d'un apprentissage « *scolaire* » mais d'un apprentissage orienté vers la vie sociale et professionnelle.

⁶⁸Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques. En ligne <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>

Concernant l'enquête menée à propos de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement dans l'évaluation diagnostique, les résultats obtenus démontrent que les avis divergent. Plus de la moitié des enseignants favorisent l'idée de rénover cette pratique puisque les TICE sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de FLE. En d'autre terme, elles suscitent la motivation, ce qui permet la mobilisation des connaissances des apprenants dans leurs activités. À ce sujet, Perrenoud, (1999) affirment que «*Les TIC permettent aux élèves de mobiliser leurs ressources pour résoudre des problèmes et développer leurs compétences...*»⁶⁹. Donc, nous pouvons dire que les TICE vont permettre d'améliorer l'efficacité et l'efficience du processus de l'évaluation diagnostique.

En conclusion, nous pensons que notre proposition didactique: Intégration des TICE dans l'évaluation diagnostique ouvre le champs à une perspective de recherche à mener autrement qui consiste en une étude comparative entre une évaluation diagnostique faite à base d'une production écrite et une autre basée sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement et qui doit viser le même genre. À travers cette étude nous pourrons montrer l'efficacité de cette méthode pour l'identification des besoins dans certains genres.

⁶⁹P. Perrenoud (1999). *OP. Cit.* En ligne <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>. p:112

*Références
bibliographiques*

Références bibliographiques

Abdelwahed BOUKHLOUF(2012), Élaboration des situations d'intégration, en ligne :

<https://www.memoireonline.com/12/13/8328/Elaboration-des-situations-d-integration.html>

ADAM, J.M. « *La notion de typologie de texte en didactique du français : une notion « dépassée ?* », in. Recherches, n^o42, pp.11-13, en ligne:https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156348/mod_resource/content/0/AMMOUDEN_M_4.S%C3%A9quenc-e-didactique

AMMOUDEN M'hand (2015) « *Cours et activités de didactique de l'écrit. 4. L'enseignement/apprentissage par genres*», Polycopié pédagogique, Université A. Mira-Bejaia. Disponible, en ligne : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course.p1>.

AMMOUDEN A. (2015) : « *Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes aux « genres » de discours* ». Dans Multilinguales n^o 6. En ligne : <https://journals.openedition.org/multilinguales/976>

ASTOLFI, J-P « *l'erreur, un outil pour enseigner* ». ESF éditeur, Paris, 1997.

BARLOW, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris. ESF, en ligne :

<https://core.ac.uk/download/pdf/20659176.pdf>

Bertrand-Lacoste. Cf *La séquence didactique en français*, / CRDP de Toulouse, p.17 ; la même définition se retrouve dans ouvrage de la collection, le projet pédagogique en français. En ligne : https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/43_Denizot_R20.pdf

BRONCKART Jean-Paul (1996) « *Activité langagière, texte et discours* ». Lausanne :

Deluchaux et Niestlès.S.A.en ligne : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07005.pdf

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Paris, Didier.

CANVAT, K (1999) « *Enseigner la littérature par les genres* ». Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire.La collection : *Savoir en pratique* De BoeckDuculot et Larciens.a, Rue des minimes 39- 1000 Bruxelles.

Chartrand, Suzanne-G., et Emery-Bruneau, Judith avec la coll. De K. Sénéchal et P. Riverin.

(2013).. « *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois* ». Québec : DIDACTICA, c.é.f; en

ligne : www.enseignementdufrancais.ulaval.ca

CLAUDEL, Chantal et LAURENS, Véronique (2016) : « *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français* », en

ligne : https://www.researchgate.net/publication/304807974_Le_genre_discursif_comme_objet_d_enseignement_en_didactique_du_francais

De Ketele, J-M. 2000. En guise de synthèse : convergences autour des compétences. In : Bosman, C.Gerard, F-M. Roegiers, X. (Eds). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck. Université. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf

DEZUTTER, Olivier et LAFONTAINE, Lizanne (2007) : « *Une nouvelle démarche pédagogique efficace pour développer des compétences orales : le travail par séquences didactiques* », Précongrès AQPF, en

ligne : <http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/prsentseqdidaqpf2007.ppt>.

DOLZ Joaquim - NOVERRAZ Michèle et SCHNEUWLY Bernard. « *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* ». Vol. 3,5e et 6e. Bruxelles : De Boeck. 2001.

DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, 4^{ème} édition (2009). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.

DOLZ-MESTRE, Joaquim (Ed.), NOVERRAZ, Michèle (Ed.), SCHNEUWLY, Bernard (Ed.) (2001) : *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 1: 1ère, 2e. Bruxelles : De Boeck, en ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>.

HOLEC, Henry (1991), « *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?* ». Congrès sur l'enseignement des langues, organisé à Barcelone les 17-28 février et 1er mars 1991, en ligne : <http://reues.univcity2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>

Jean-Pierre Cuq (2003). Dictionnaire de didactique des langues étrangères et seconde. Clé international, S.E.J.E.R.

L'approche par compétences dans l'école algérienne, par Xavier ROEGIERS directeur du BIEF, présentation Pr. Boubekour BENBOUZID Ministre de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Novembre 2006, p : 18)

LAURENS Véronique (2012) : « *Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique* », Le français aujourd'hui en ligne : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-1-page-59.html>.

LE BOTERF, G. (1995). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris. Les Editions d'organisation. p : 18, en ligne : https://www.memoireonline.com/12/13/8328/m_Elaboration-des-situations-d-

[integration12.html#:~:text=Comme%20le%20dit%20LE%20BOTERF,invit%C3%A9%20%C3%A0%20exercer%20sa%20comp%C3%A9tence](#)

LEGENDRE Renald (1993) : Dictionnaire actuel de l'éducation. Québec : Commission ministérielle de terminologie de l'éducation. Montréal, Guérin, p. 1152.

Mondor, P. (2017). L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours, vol. 30, n°4, En ligne : <https://edudq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35706/mondor-30-4-2017.pdf>

Ouardia Ait Amar Meziane. *De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence*. Université de Tiaret, Algérie. Synergies Chine n°9-2014. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESE éditeur en ligne : <https://numerisation.irem.univ-mrs.fr/WR/IWR12007/IWR12007.pdf>

Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Ed, HACHETTE.

Roegiers, X. 2004. *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Doeck, en ligne : <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>

Roegiers, X. 2006. « *L'APC dans le système éducatif algérien* », La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. Algérie. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf.

Roegiers, X.2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : Boeck. En ligne : <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>

SAUSSEZ FRÉDIRIC (2010) « *Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne ?* », in. Yvon Frédéric & Saussez Frédéric (dirs) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec : Presses Université Laval, pp.181-206. En ligne : <http://elearning.univ-bejaia.dz/course.p1>.

TAGLIANTE, C. (1993) : « *L'évaluation* », in *Technique de classe*-Paris, Clé International.

Tardif, J. (2006). *Conférence sur « l'approche par compétence : un changement de paradigme »*, en ligne: <https://youtu.be/PR6N6-dJvzU>

En ligne : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00756724/document?fbclid=IwAR2ZBin0YiD24azJ6UmtjLUD5i_JoDYgNuLzrdYJ3I2s1gUaWZc7JFmEbg4

En ligne : https://mobidrive.com/sharelink/w/7CYy51BzYPQ2xAwKOWS83W2ZF5TOP8rEmcqE6szXSAhP?fbclid=IwAR0AGe6x9NGdgHkKkBnC4bdhQYZ75_Z57iovd_EMnzUu4O6TpGs1ce62Lk

En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1983-v9-n2-rse3486/900412ar/.p> :252

En ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280318.pdf>.

En ligne : https://gerflint.fr/Base/Algerie12/karima_ait-dahmane.pdf

En ligne : <http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/8984/1/m%c3%a9moire.pdf>.

En ligne : https://cte.univ-setif2.dz/moodle/pluginfile.php/39482/mod_resource/content/1/cours%20Master1-converti%20%283%29.pdf

Table des matières

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Introduction générale.....09

Chapitre I : l'évaluation diagnostique dans l'enseignement /apprentissage des genres en classe de français de la 2^{ième} année secondaire.

Introduction partielle.....12

1. L'approche par compétences et l'enseignement des langues12

1. 1. Aperçu historique et définition12

1.2. Les principes de l'approche par compétences.....14

1.2.1. La pédagogie des compétences.....14

1.2.2. Une approche centrée sur l'apprenant et ses besoins.....14

1.2.3. Des situations (d'intégration/problèmes) pour la construction des compétences.....15

1.2.4. « Le paradigme de l'apprentissage ».....16

1.3. L'évaluation dans l'approche par compétence.....17

1.1. Le genre discursif : « en finir avec les types de texte ».....17

1.1.1. La notion du genre18

1.1.2. Les caractéristiques : les ingrédients d'un genre.....19

1.1.3. Les genres : le théâtre et la nouvelle d'anticipation.....20

1.1.3.1. Le genre théâtral.....20

1.1.3.2. La nouvelle d'anticipation.....21

1.2. La séquence didactique.....22

| | |
|---|-----------|
| 1.2.1. La définition de la séquence didactique..... | 22 |
| 1.2.2. Les étapes de la séquence didactique..... | 24 |
| 1.2.2.1. Mise en situation..... | 24 |
| 1.2.2.2. Production initiale..... | 24 |
| 1.2.2.3. L'ensemble des ateliers..... | 25 |
| 1.2.2.4. Production finale..... | 26 |
| 1.2.3. Les fondements de la séquence didactique..... | 27 |
| 1.2.3.1. De la centration sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant..... | 27 |
| 1.2.3.2. De la typologie de texte... à l'enseignement par genre..... | 28 |
| 1.2.3.3. D'un contenu et d'une compétence unique à des contenus et des Compétences diversifié(e)s..... | 29 |
| 1.2.4. Les deux principes de base de la séquence didactique..... | 29 |
| 1.2.5. L'apprentissage par séquence didactique et ses avantages..... | 29 |
| 1.2.1. L'évaluation/évaluation diagnostique..... | 30 |
| 2. La notion de « besoin » dans l'évaluation diagnostique..... | 35 |
| 2.1. Le besoin, une réalité repérable chez l'apprenant..... | 36 |
| 2.2. L'erreur comme signe de besoins..... | 37 |
| Conclusion partielle..... | 38 |
| Chapitre II :l'évaluation diagnostique dans l'enseignement /apprentissage des genres : enquête de terrain | |
| Introduction partielle..... | 39 |
| 1. Présentation du corpus d'étude..... | 39 |
| 1.1. Séances d'observation..... | 39 |
| 1.2. Questionnaire avec les enseignants et copies d'évaluation diagnostique..... | 40 |
| 2. Analyse des données recueillies..... | 40 |
| 2.1. Séances d'observation..... | 40 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.2. | Questionnaire avec les enseignants et copies..... | 42 |
| 2.2.1. | Questionnaire avec les enseignants..... | 42 |
| 2.2.2. | Copies des apprenants..... | 45 |
| 2.3. | Synthèse des résultats d'analyse..... | 48 |
| 3. | Proposition didactique : intégration des TICE dans l'évaluation diagnostique..... | 49 |
| 3.1. | Proposition d'un modèle de deux fiches pédagogiques avec intégration des TICE | |
| 3.1.1. | Le genre oral : le théâtre..... | 50 |
| 3.1.2. | Le genre écrit : la nouvelle d'anticipation..... | 51 |
| | Conclusion générale..... | 52 |

Références bibliographiques

Table de matières

Annexes

Annexes

Annexe 01

Évaluation diagnostique

L'Explorateur du temps effectue un premier voyage qui le conduit en l'an 802701 de notre ère. La machine se pose dans la banlieue de Londres. Le climat qui y règne est méridional, toutes sortes de plantes luxuriantes y poussent, et les hommes de l'époque, les Éloïs sont des créatures douces, délicates, vêtues de couleurs vives, d'une stature inférieure à celle des Londoniens de la fin du XIX^e siècle. Les Éloïs, hommes, femmes, enfants, coulent apparemment des jours paisibles, consacrés à des activités ludiques. La structure traditionnelle de la famille n'existe plus, et les Éloïs ne se regroupent que pour dormir ou se nourrir. Ils s'assemblent alors, en grand nombre, dans de somptueux édifices en ruines. Seule une terreur de l'obscurité semble les habiter. L'Explorateur en connaît bientôt la cause : sous terre vit un peuple d'êtres voués à l'esclavage éternel, les Morlocks, prolétaires qui font fonctionner, par leur capacité technique, cet étrange univers. Incapables de supporter la lumière, ils organisent des expéditions nocturnes pour s'emparer des Éloïs dont ils se nourrissent.

Physiquement plus proches des hommes, brutaux mais astucieux, les Morlocks continuent à servir les Éloïs, leurs anciens maîtres, mais n'hésitent pas à consommer leur chair. Au cours de la lutte qui l'oppose aux Morlocks, l'Explorateur parvient de justesse à regagner sa machine et à fuir ; il a eu le temps, à la lueur des allumettes qui les effraie, d'apercevoir le faciès répugnant des Morlocks : « Vous pouvez difficilement vous imaginer combien ils paraissent peu humains et nauséabonds – la face blême et sans menton, et leurs grands yeux d'un gris rosâtre sans paupières – tandis qu'ils s'arrêtaient aveuglés et égarés. » Un nouveau voyage le projette quelques millénaires plus loin dans le temps, mais il ne rencontre cette fois que des régions recouvertes par les glaces, d'où toute trace de vie a disparu. Après qu'il a relaté ses voyages à un groupe d'amis, il repart pour une nouvelle destination temporelle, dont il ne reviendra pas.

Herbert-George Wells, LA MACHINE À EXPLORER LE TEMPS Questions

Questions :

1. Ce texte est de quel type ?.....
2. Quels sont les personnages présents dans ce texte ? Quel est le personnage principal?
.....
3. Où se passe l'histoire ?
.....
4. Quelle époque se déroule cette histoire ? Relevez le mot qui le montre.....
5. Qui était l'ennemi des Éloïs ?
.....
6. Relevez du texte le contraire du mot «obscurité ».....

7. Complétez le tableau suivant à partir du texte :

| Description des Éloïs | Description des Morlocks |
|-----------------------|--------------------------|
| | |

8. « La machine se pose dans la banlieue de Londres. Le climat qui y règne est méridional »

➤ Réécrivez cette phrase en conjuguant les verbes au futur simple

.....

9. Proposez un titre au texte.

.....

Annexe 02

Évaluation diagnostique

Sujet:

Imaginez votre lycée dans 20 ans.

Annexe 03

Évaluation diagnostique

Sujet :

Rédigez une courte pièce comique à partir de la mini bande dessinée suivante



Molière, *L'Avare*.

Harpagon vient d'annoncer un projet de mariage à sa fille Elise.....

HARPAGON : (...) C'est là, ma fille, ce que j'ai résolu pour moi. Quant à ton frère, je lui destine une certaine veuve dont ce matin on m'est venu parler ; et, pour toi, je te donne au seigneur Anselme.

ELISE : Au seigneur Anselme ?

HARPAGON : Oui, un homme mûr, prudent et sage, qui n'a pas plus de cinquante ans, et dont on vante les grands biens.

ELISE : (*Faisant une révérence*) Je ne veux point me marier, mon père, s'il vous plaît.

HARPAGON : (*Contrefaisant sa révérence*) Et moi, ma petite, je veux que vous mariiez, s'il vous plaît.

ELISE : Je vous demande pardon, mon père.

HARPAGON : Je vous demande pardon, ma fille.

ELISE : Je suis très humble servante au seigneur Anselme, mais avec votre permission, je ne l'épouserai jamais.

HARPAGON : Je suis votre très humble valet ; mais avec votre permission, vous l'épouserez dès ce soir.

ELISE : Dès ce soir.

HARPAGON : Dès ce soir.

ELISE : Cela ne sera pas, mon père.

HARPAGON : Cela, sera ma file.

Molière, L'Avare, acte 1, sc4, 1668

Questions :

- 1- De quel genre du texte s'agit-il ?
 - Le roman
 - le théâtre
 - la nouvelle
- 2- Quel est le thème traité dans ce texte ?
- 3- Qui sont les personnages en présence dans le texte ? Quel est le lien qui les unit ?
- 4- Que demande le père à la fille ?
- 5- Ce texte est destiné à être :
 - Lu en public
 - chanté par son auteur
 - joué en scène.
- 6- Un avare est une personne qui :
 - Dépense très peu d'argent
 - N'aime pas dépenser de l'argent
- 7- Transformez la phrase suivante au discours rapporté indirect :
 - HARPAGON : « Et, pour toi, je te donne au seigneur Anselme ».
 - HARPAGON m'a dit
- 8- Complétez le paragraphe par les mots suivants :
Intentions, didascalies, attentif, indications, joué

« Ce type de texte est fait pour être, vu et entendu. Il faut donc être à toutes les dans le texte -registres de langue, répartition de la parole, types de phrases- permettant de comprendre les.....et sentiments des personnages ou les permettant de mieux comprendre certains points comme le lieu, le temps, le ton ».

Annexe 04

Questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

En ligne :

https://docs.google.com/forms/d/1RC6JzsOznEEtTIkRZP36ejfJQADrwU5VxoVjF9U8WqQ/viewform?fbclid=IwAR1UYFvRuRW0Hz-H1arrDeLakBmmBWWrT0NpIBQEJuXJpeJ3OcwGdYckZ4&edit_requested=true

1-Depuis quand exercez-vous votre profession ?

.....

2-Avez-vous déjà pris en charge des classes de deuxième année secondaire lettres /langues étrangères ?

- Oui Non

3- Vous procédez votre séquence didactique par une:

- Mise en situation
 Évaluation diagnostique

4-Comment élaborez-vous une séance d'évaluation diagnostique pour le genre théâtrale?

- Un texte suivi de questions
 Une production écrite
 Autre.....

5 -Comment élaborez-vous une séance d'évaluation diagnostique pour la nouvelle d'anticipation ?

- Un texte suivi de questions
 Une production écrite
 Autre

6-Quand vous suggérez une évaluation diagnostique sous forme de production, la formulez-vous sous forme de situation d'intégration?

- Oui Non

-Si vous répondez par Oui, dites pourquoi ?

.....

7-En planifiant une séquence didactique, faites-vous appel aux TICE ?

Oui

Non

-Si vous répondez par Oui, dites dans quelle étape ?

.....

8-D'après vous est-ce que qu'on pourrait intégrer les TICE dans l'évaluation diagnostique?

Oui

Non

9-Prenez-vous en considération les besoins détectés chez les apprenants lors de l'évaluation diagnostique dans la planification des apprentissages à venir ?

Oui

Non

-En cas de Oui, pourquoi ?

.....

Annexe 05

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES

L'Explorateur du temps effectue un premier voyage qui le conduit en l'an 802701 de notre ère. La machine se pose dans la banlieue de Londres. Le climat qui y règne est méridional, toutes sortes de plantes luxuriantes y poussent, et les hommes de l'époque, les Éloïs sont des créatures douces, délicates, vêtues de couleurs vives, d'une stature inférieure à celle des Londoniens de la fin du XIX^e siècle. Les Éloïs, hommes, femmes, enfants, coulent apparemment des jours paisibles, consacrés à des activités ludiques. La structure traditionnelle de la famille n'existe plus, et les Éloïs ne se regroupent que pour dormir ou se nourrir. Ils s'assemblent alors, en grand nombre, dans de somptueux édifices en ruines. Seule une terreur de l'obscurité semble les habiter. L'Explorateur en connaît bientôt la cause : sous terre vit un peuple d'êtres voués à l'esclavage éternel, les Morlocks, prolétaires qui font fonctionner, par leur capacité technique, cet étrange univers. Incapables de supporter la lumière, ils organisent des expéditions nocturnes pour s'emparer des Éloïs dont ils se nourrissent.

Physiquement plus proches des hommes, brutaux mais astucieux, les Morlocks continuent à servir les Éloïs, leurs anciens maîtres, mais n'hésitent pas à consommer leur chair. Au cours de la lutte qui l'oppose aux Morlocks, l'Explorateur parvient de justesse à regagner sa machine et à fuir ; il a eu le temps, à la lueur des allumettes qui les effraie, d'apercevoir le faciès répugnant des Morlocks : « Vous pouvez difficilement vous imaginer combien ils paraissent peu humains et nauséabonds – la face blême et sans menton, et leurs grands yeux d'un gris rosâtre sans paupières – tandis qu'ils s'arrêtaient aveuglés et égarés. » Un nouveau voyage le projette quelques millénaires plus loin dans le temps, mais il ne rencontre cette fois que des régions recouvertes par les glaces, d'où toute trace de vie a disparu. Après qu'il a relaté ses voyages à un groupe d'amis, il repart pour une nouvelle destination temporelle, dont il ne reviendra pas.

Herbert-George Wells, LA MACHINE À EXPLORER LE TEMPS

QUESTIONS

1. Ce texte est de quel type ? *C'est un... texte... narratif / Un récit*
2. Quels sont les personnages présents dans ce texte ? Quel est le personnage principal ?
Les personnages présents dans ce texte : l'explorateur... les Éloïs
3. Où se passe l'histoire ? *... dans la... banlieue... de Londres...*
4. A quelle époque se déroule cette histoire ? Relevez le mot qui le montre.
... dans le... présent... L'explorateur... l'an... 802701
5. Qui était l'ennemi des Éloïs ? *... Les... Morlocks...*
6. Relevez du texte le contraire du mot « obscurité »
... obscurité... f... lumière.
7. Complétez le tableau suivant à partir du texte :

| Description des Éloïs | Description des Morlocks |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| <i>La structure - - - existe...</i> | <i>Incapables - - - La lumière</i> |

8. « La machine se pose dans la banlieue de Londres. Le climat qui y règne est méridional... » Réécrivez cette phrase en conjuguant les verbes au futur simple.
La machine se posera dans la banlieue de Londres.
9. Proposez un titre au texte.
Voyage dans le temps

Lycée Hocine Aït AMED "Aït Smail"

On est en 2041, et comme le monde est dans une progression continue, donc sûrement notre lycée sera l'un de ses progrès, et parmi d'eux :

- Le directeur du lycée a réformulé tout le lycée par rapport à ce que c'était dans le passé, par exemple, il a augmenté la superficie de la cour.

- Voyant que le nombre des élèves, s'augmente chaque année, donc le lycée comporte que une vingtaine de classes, on sera obligé d'ajouter des autres classes pour contenir tous les élèves.

- Et au vu de leurs efforts pour remonter le moral des élèves, ils ont agrandi les espaces verts devant l'établissement.

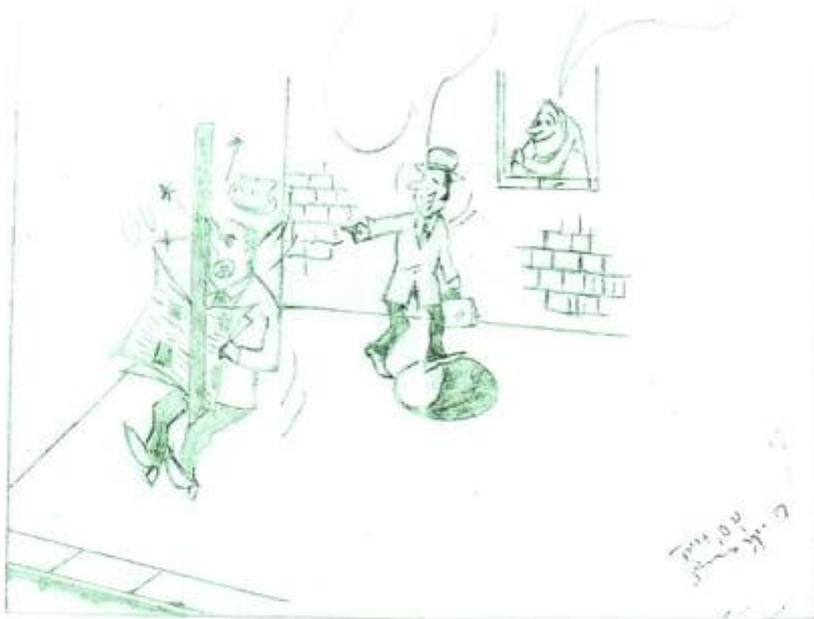
- Ils ont fourni la technologie aux élèves et ont également créé un Internet gratuit.

Et tous ces développements par

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

Sujet:

Rédigez une courte pièce comique à partir de la mini bande dessinée suivante.



Ahmed: Aye! aye!!! J'ai mal.

Amine: Il lit son journal et il marche.

Omar: Et toi tu va tomber dans le puits HHHH.

Amine: je suis tout seul et j'ai mal au pied.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

Molière, L'Avare.

Harpagon vient d'annoncer un projet de mariage à sa fille Elise.....

HARPAGON : (...) C'est là, ma fille, ce que j'ai résolu pour moi. Quant à ton frère, je lui destine une certaine veuve dont ce matin on m'est venu parler ; et, pour toi, je te donne au seigneur Anselme.

ELISE : Au seigneur Anselme ?

HARPAGON : Oui, un homme mûr, prudent et sage, qui n'a pas plus de cinquante ans, et dont on vante les grands biens.

ELISE : (*Faisant une révérence*) Je ne veux point me marier, mon père, s'il vous plaît.

HARPAGON : (*Contrefaisant sa révérence*) Et moi, ma petite, je veux que vous mariiez, s'il vous plaît.

ELISE : Je vous demande pardon, mon père.

HARPAGON : Je vous demande pardon, ma fille.

ELISE : Je suis très humble servante au seigneur Anselme, mais avec votre permission, je ne l'épouserai jamais.

HARPAGON : Je suis votre très humble valet ; mais avec votre permission, vous l'épouserez dès ce soir.

ELISE : Dès ce soir.

HARPAGON : Dès ce soir.

ELISE : Cela ne sera pas, mon père.

HARPAGON : Cela, sera ma file.

Molière, L'Avare, acte 1, sc4, 1668

Questions :

- 1- De quel genre du texte s'agit-il ?
➢ Le roman le théâtre la nouvelle
- 2- Quel est le thème traité dans ce texte ? dialogue entre HARPAGON et Elise
- 3- Qui sont les personnages en présence dans le texte ? Quel est le lien qui les unit ? → de famille
- 4- Que demande le père à la fille ? demande le père à la fille de marier avec
- 5- Ce texte est destiné à être :
➢ Lu en public -chanté par son auteur -joué en scène. de Anselme
- 6- Un avare est une personne qui :
➢ Dépense très peu d'argent (N'aime pas dépenser de l'argent)
- 7- Transformez la phrase suivante au discours rapporté indirect :
- HARPAGON : « Et, pour toi, je te donne au seigneur Anselme ».
- HARPAGON m'a dit Et. Pour. Te. Je. Te. donne. au. Seigneur Anselme
- 8- Complétez le paragraphe par les mots suivants :

Intentions, didascalies, attentif, indications, joué

« Ce type de texte est fait pour être joué vu et entendu. Il faut donc être attentif toutes les indications dans le texte -registres de langue, répartition de la parole, types de phrases- permettant de comprendre les.....et sentiments des personnages ou les didascalies permettant de mieux comprendre certains points comme le lieu, le temps, le ton ».

Annexe 06

Fiche technique

Niveau : 2^{ème} année secondaire.

Objet : discours théâtral

Séquence : produire une saynète.

Séance : évaluation diagnostique

Support : document audio-visuel sur le respect (Voir CD). En ligne :

https://www.youtube.com/watch?v=HjzOg1PuV_0

Objectifs d'apprentissage :

- *Vérifier les connaissances antérieures des apprenants.*
- *Détecter les insuffisances en relation avec le genre à étudier.*

Déroulement de la séance

| Étapes de la séance | Activités et consignes | Rôle de l'enseignant | Organisation du travail | Durée |
|--|--|----------------------|-------------------------|-------|
| Annonce des objectifs | <ul style="list-style-type: none">● Annoncer les objectifs de la séance aux apprenants. | Anime | Collective | 05 mn |
| Projection du document audio-visuel | <ul style="list-style-type: none">● Faire visionner le document aux apprenants.● Regardez le support attentivement puis dites ce que vous avez vu et remarqué ? | Anime | Collective | 05mn |

| | | | | |
|---|---|--|-------------------|-------------|
| <p>Traitement du support Et repérage des besoins</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Que représente ce document ? ● Où se déroule la scène ? ● Il y a combien de personnages ? ● Ce dialogue tourne autour de quoi ? ● Décrivez en deux trois phrases un personnage de votre choix ? ● Relevez les marques de l'oralité. ● À quoi sert la musique dans cette pièce ? ● À votre avis, que visent les apprenants à travers la réalisation de cette pièce ? ● Donnez la fin de l'histoire (le dénouement). ● Quel message vous transmet cette pièce? | <p>Pose des questions</p> <p>Guide</p> <p>Oriente</p> <p>Confronte</p> | <p>Collective</p> | <p>35mn</p> |
|---|---|--|-------------------|-------------|

- Grille d'analyse de l'évaluation diagnostique :

| Critères | Oui | Non | Remarques |
|---|------------|------------|------------------|
| Identification de l'objet de la discussion | | | |
| Description des personnages | | | |
| Reconnaissance des marques de l'oralité | | | |
| Rôle de la musique | | | |
| Identification de l'intention communicative | | | |
| Relèvement de la morale de l'histoire | | | |

Fiche technique

Niveau : 2^{ème} année secondaire.

Objet d'étude : La nouvelle d'anticipation

Séquence : produire un récit d'anticipation.

Séance : évaluation diagnostique.

Support : images projetées (Voir CD).

Objectifs d'apprentissage :

- Vérifier les pré-requis des apprenants.
- Identifier les besoins des apprenants.

Déroulement de la séance

| Étapes de la séance | Activités et consignes | Rôle de l'enseignant | Organisation du travail | Durée |
|------------------------------|---|----------------------|-------------------------|-------|
| Annonce des objectifs | <ul style="list-style-type: none">• Annoncer les objectifs de la séance aux apprenants. | Anime | Collective | 05 mn |
| Projection des photos | <ul style="list-style-type: none">• Diffuser des images par data-show.• Observez les images et notez ce que vous remarquez ? | Anime | Collective | 05mn |

| | | | | |
|---|--|--|-------------------|-------------|
| <p>Exploitation des images</p> <p>Et</p> <p>Repérage des besoins</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● D'après vos observations, que représentent ces images ? ● Appartiennent-elles à la même époque ? Classez-les ? ● Quelles informations vous délivrent les trois images ? Développez votre réponse en faisant référence à l'évolution des moyens de communication. ● En vous focalisant sur la 2^{ème} image, racontez un court passage réaliste de 4 à 5 phrases dans lequel vous racontez vos expériences avec vos Smartphones ● Concernant la 3^{ème} image, quel moyen de communication vous interpelle le plus : bracelet projecteur, écran flexible....Dites pourquoi ? ● Dans un siècle, comment imaginez-vous vos Smartphones ? | <p>Pose des questions</p> <p>Guide</p> <p>Oriente</p> <p>Confronte</p> | <p>Collective</p> | <p>35mn</p> |
|---|--|--|-------------------|-------------|

- **Grille d'analyse de l'évaluation diagnostique :**

| Critères | Oui | Non | Remarques |
|---------------------------------------|-----|-----|-----------|
| Identification du cadre temporel | | | |
| Usage des procédés de caractérisation | | | |
| Savoir narrer et décrire | | | |
| Relater une réalité vécue | | | |
| Raconter en imaginant un futur | | | |