

**De l'importance de la conception didactico-curriculaire des enseignements
pour une performante pratique de l'écriture scolaire.
Cas du texte explicatif de la première année secondaire.**

أهمية التصور التربوي للمناهج التعليمية

لنجاح ممارسة الكتابة المدرسية.

النص التوضيحي لسنة الأولى ثانوي أمودجا

**On the importance of the didactic-curricular conception of teaching
for an efficient practice of school writing.
The case of the Explanatory Text in the First Year of Secondary School**

*Brahmi Kamel**

*Centre Universitaire de Nàama (Algérie)
k.brahmi@cuniv-naama.dz*

Elmestari Habib

*Universitaire de Nàama (Algérie)
el-mestari@cuniv-naama.dz Centre*

Date de réception **22/08/2021**

Date d'acceptation **16/03/2022**

Résumé :

Dans cette contribution, nous nous proposons d'aborder la question de l'écriture scolaire. Elle apparaît à travers les difficultés et les insuffisances observées chez les apprenants lors de l'exécution de leurs pratiques scripturales leur constituant ainsi un souci permanent. Notre réflexion vise à mener une réflexion didactique en faveur d'une performante pratique d'écriture scolaire. Elle tient à l'analyse d'une unité du programme d'enseignement de la première année secondaire en vue d'établir une évaluation des contenus conçus selon les objectifs fixés par l'institution scolaire et les attentes escomptées dont la finalité est la préparation de l'apprenant à être capable de produire de pertinents écrits scolaires.

Mots-clés : apprenant, didactique, FLE, finalité, pratiques scripturales.

Abstract:

In this paper, we propose to address the issue of school writing. It appears through the difficulties and insufficiencies observed in the learners during the execution of their writing practices, thus constituting a permanent concern for them. Our study aims to carry out a didactic reflection in favor of an efficient school writing practice. It is based on the analysis of a unit of the teaching program of the first year of secondary school in order to establish an evaluation of the contents conceived according to the objectives fixed by the school institution and the anticipated expectations of which the finality is the preparation of the learner to be able to produce relevant school writings.

Keywords: learner, didactics, FFL, finality, scriptural practices.

* - Brahmi Kamel.

ملخص:

في هذه المساهمة نقتح معالجة مسألة الكتابة المدرسية. يظهر هذا الأمر من خلال الصعوبات والقصور المسجلة لدى المتعلمين في ممارستهم الكتابية مما يشكل لهم اهتمامًا دائمًا. يهدف تفكيرنا إلى إجراء تفكير تعليمي لصالح ممارسة ناجعة للكتابة المدرسية. وهو يقوم على تحليل وحدة من البرنامج التدريسي للسنة الأولى ثانوي بهدف إنشاء تقييم للمحتويات المصممة وفقًا للأهداف التي تحددها المؤسسة التعليمية والتوقعات المرجوة، والغرض منها إعداد المتعلم ليكون قادرًا على إنتاج كتابات مدرسية ذات قيمة.

الكلمات المفتاحية: متعلم، تعليمية، فرنسية لغة أجنبية، نهاية، ممارسات كتابية

1. Introduction

Enseigner une langue et favoriser son apprentissage fait l'image de tout un processus complexe et réfléchi. Ce dernier se soucie, en premier, à permettre au sujet didactique "l'apprenant" de multiplier ses chances et orienter sa destinée afin de pouvoir s'approprier des situations langagières écrites et orales qui lui sont fournies dans le cadre des pratiques de lecture-écriture (Barré De Miniac, Brisseaud, & Rispaïl, 2004)¹. Cet arrangement processuel d'aujourd'hui n'est que le corolaire de toute une longitudinale réflexion qui reflète le moment d'une grande maturation réflexive pour guider la perspective didactique d'apprentissage (Vigner, 1982)². Cette dernière se retrouve relatée, de près, par l'évolution incessante des paramètres et démarches qui orientent l'aspect méthodologique de toute situation d'apprentissage de langue orale et/ou écrite dont produire en langue fait un noble objectif que vise toute démarche d'enseignement-apprentissage de langues étrangères (Garcia Debanc & Fayol, 2002)³, notamment celle du français.

En Algérie, et suite à une refonte pédagogique signée depuis les deux dernières décennies^a, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) se retrouve de plus en plus marqué dans une perspective dynamique et fluide, étant le corolaire d'une poussée épistémologique et réflexive moderne^b et qui se tient qu'à la réussite de son éducation scolaire ayant pour but de rendre l'élève apte d'être un acteur social dans une société dynamique et mondialisée davantage. Cette objectivation éducative se traduit concrètement par les attentes éducatives et les objectifs pédagogiques qui se fixent progressivement dans les différents paliers scolaires dont notre sens se focalise spécialement sur le troisième palier du système éducatif "le secondaire" que nous considérons comme l'apogée de l'éducation scolaire et la finalisation de la scolarisation de tout apprenant.

Ce troisième cycle d'enseignement parcourt un objectif à genèse double consistant en la formation d'un sujet didactique producteur, au terme de ses apprentissages en langue, de discours oraux et écrits, vus comme deux compétences capitales longuement préparées et recherchées par la démarche scolaire de l'enseignement-apprentissage de langue.

Ce présent article débouchant son introduction par des généralités fondamentales se soucie notamment à aborder la question afférente à l'écrit en production, étant un objectif et une pratique qui s'imposent tout au long des scénarii pédagogiques que suit l'enseignement du FLE.

La réflexion que tentent traduire les lignes suivantes est la suite d'un postulat récurrent aux yeux des enseignants qui réside dans le sens d'un échec patent au niveau de la mobilisation de l'apprenant de ses compétences scripturales. Autrement, l'élève lycéen

prouve un déficit permanent que révèle l'évaluation de ses productions écrites dans lesquelles il manifeste son incapacité d'arriver assurément à l'accomplissement de ses tâches d'écrits s'incarnant dans la production des textes dont le modèle escompté est déjà un objet d'étude préalable.

Dessinait une réalité qui motive l'intérêt de tout observateur conscient à réfléchir sur l'écart esquissé et la conjoncture qui se trace autour d'une pratique profondément requise qui valide son utilité importante dans tout le parcours scolaire et post scolaire que parcourt éventuellement tout apprenant.

Notre constat sur l'état des pratiques d'écrits en cours dans nos établissements secondaires nous conduit à formuler la problématique suivante : pourquoi l'échec en pratique d'écriture scolaire est-il couramment manifeste auprès de nos élèves ayant eu l'opportunité de suivre un enseignement préalable qui suppose renseigner le sujet didactique des enjeux des productions écrites incarnant l'une des activités importantes dans la démarche de projet ?

Notre cheminement d'étude s'intéresse exclusivement au niveau de la conception curriculaire aboutissant à la pratique d'écriture, faisant l'objet de notre réflexion. Quant à notre piste de recherche à parcourir, elle tient à mettre en question la nature et la qualité du syllabus^c conçu qui ne favoriserait pas, supposons-nous, à l'élève un accès libre et fondé à la pratique de ses écritures scolaires dont la mobilisation de ses compétences scripturales est vivement requise.

Notre objectif est de mener une étude descriptive et analytique sur les contenus du programme légués à l'enseignement du français au secondaire. Cette étude évitera le traitement de tout le programme et se limitera qu'aux contenus du texte explicatif qui fait l'un des objets d'études de la 1^{re} année secondaire.

2. Une visée institutionnelle pour l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire

Au niveau secondaire, l'enseignement du français est sujet à des modifications qui ne sont que l'aboutissement de la nouvelle démarche promue dès l'année scolaire 2005/2006, date de la mise en œuvre de la nouvelle réforme du système éducatif au niveau secondaire. La nouvelle méthodologie préconisée par l'institution se traduit par l'adoption de l'approche par les compétences (désormais l'APC) qui révèle un changement de voie pour le système éducatif, en général, et l'action pédagogique, en particulier. Ce choix se trouve justifié par des mécanismes multidimensionnels, à savoir culturels, sociaux et éducatifs.

Nous inspirant du schéma modèle de Puren (1988, p. 66)^d, la nouvelle dynamique ancrée est soutenue par les métamorphoses que veulent exprimer les enjeux du contexte contemporain qui couronnent la société algérienne en quête de rénovation et modernisme requis par les défis disposés suite à l'aire de la mondialisation. Ce saut se met en réaction aux différents moments dont témoigne la société d'auparavant et en réponse aux nouvelles expressions et demandes traduisant les besoins de toute la communauté sociale.

Cette conjoncture s'étale jusqu'à influencer la structuration éducative et l'amène vers un nouveau mode d'être s'incarnant par l'installation d'une version méthodologique favorisant l'entrée par les compétences. Cette dernière étant l'aboutissement d'une réflexion paraît appuyer ses fondements théoriques sur un fonds épistémologique faisant l'assise de toutes les différentes approches récentes, à savoir le cognitivisme,

constructivisme et le socioconstructivisme. Ces trois éléments capitaux ne tiennent qu'à un développement réflexif insistant sur le sens dynamique que doit adopter toute perspective d'enseignement-apprentissage étant désormais un système dialogué et portant de nouvelles rectifications statutaires qui se traduisent par le changement du positionnement des différents partenaires qui orchestrent les situations d'apprentissage^d.

Suite à des revendications contraires à la passivité du premier sujet didactique, une régulation qui se fait le jour se focalise sur la centration sur l'apprenant par lui fournir les moyens et les conditions pour le promouvoir vers la quête de ses savoirs recherchés. Cette nouvelle conduite pédagogique se veut révolutionnaire face aux dimensions classiques qui ont longuement stagné le dynamisme porteur qui voudrait inutilement se manifester au cours de toute situation d'acquisition et d'appropriation de connaissances. De ce fait, cette nouvelle tendance modale fait du concept de "*l'action*" une clé de voûte pour toute esquisse de constitution théorique et méthodologique. Cet appui actionnel n'est que pour traduire l'effet du "*faire*" dans la possibilité d'aboutir à une construction de connaissance tâtonnée par l'apprenant. Cette destinée pratique d'apprentissage remonte à toute une philosophie éducative^e qui ne voit la justesse d'apprendre une langue que par *le faire et l'agir en contexte*. Ces derniers font, dès lors, les rudiments de toute réflexion didactique contemporaine suite à l'apport qu'elle installe à travers la centration de toutes les démarches d'enseignement-apprentissage sur l'activation actionnelle du sujet didactique, censé poursuivre ses propres conduites et satisfaire ses propres besoins langagiers qui sont dorénavant perçus comme des compétences à installer par le biais de l'appropriation de connaissances utilement nécessaires en mesure de la qualité des objectifs préétablis.

Eu égard de ce survol réflexif, l'implication pédagogique de l'APC au secondaire ne trouve la possibilité de sa mise en place que par l'intermédiaire de deux logiques pédagogiques qui se voient, à la fois, complémentaires et emboîtées : la pédagogie de projet et la pédagogie de l'intégration que nous présentons succinctement par la suite.

2.1 .Favoriser l'action par la pédagogie de projet

Ce choix méthodologique pour l'esquisse d'une logique d'enseignement ne se limite pas à désigner une simple technique ou manière d'enseigner, mais il renvoie à toute une tradition éducative. Il se distingue par la dynamique "*conceptuelle et axiologique*" qu'il fait sienne et l'intérêt qu'il attribue à l'apprenant comme "*chef de file de sa propre formation*" et à l'enseignant comme "*sa vigile*" (Proulx, 2004, p. 10)⁵. En d'autres termes, cette voie d'enseignement vient pour léguer et responsabiliser l'apprenant de toutes les activités que pourraient avoir et nécessiter ses apprentissages afin de l'impulser à quitter sa demeure de passivité et rejoindre une nouvelle atmosphère dynamique et laborieuse, centrée sur ses objectifs et ses besoins en accordant plus d'importance au processus d'apprentissage qu'aux contenus d'enseignement (Proulx, 2004, p. 13) pour assurer corollairement un développement d'habiletés chez l'apprenant. Arpin et Capra résument le tout que peuvent porter les différentes définitions et développements théoriques pour la démarche de projet en les propos suivants :

[...] une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement et invite l'enseignant à agir en

tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance que sont les savoirs à acquérir" (2001 :7, cité dans (Proulx, 2004, p. 29).

La complexité en cette approche pédagogique réside en la définition de son mot clé "*projet*" qui voit de multiples considérations afférentes aux niveaux et critères de sa conception. Quant au sens que suit ce présent écrit, nous favorisons d'adopter et de discuter *le projet de résolution des problèmes et d'apprentissage fonctionnel* qui demeurent, les deux, en rapport avec l'idée didactique qui guide le processus d'enseignement-apprentissage d'alors. Quant aux ces deux derniers, ils partagent un sémantisme stratégique se rapportant au moment d'intégration et de validation de l'utilité du savoir acquis en situation réelle d'apprentissage.

2.2. Maîtrise des compétences et pédagogie de l'intégration

Une approche pédagogique qui s'inscrit parmi les aboutissements auxquels les réflexions psychologiques et éducatives atterrissent après un long engagement contre la pensée directe et structurale. Elle est une conduite de faire impliquée dans les structures d'enseignement de langue sous l'égide de l'APC. En ce sens, il est attesté que la pédagogie de l'intégration (désormais PI) est une manière particulière par laquelle l'APC peut être envisagée (Rogiers, 2009)⁶. Cette approche méthodologique peut avoir une conception double: elle peut être considérée comme toute une pédagogie autonome qui organise tout le scénario pédagogique de son lancement jusqu'à son achèvement et aussi comme un moment ultime de toute perspective d'enseignement-apprentissage qui se manifeste, de près, par la phase d'intégration des ressources que devrait avoir, puis, mobiliser tout sujet didactique pour aboutir à la réalisation de ses tâches finales. Ce dernier sens traduit une des étapes de la réalisation de projet en faisant de la PI un continuum et une phase de la pédagogie par projet. Ces deux dernières représentent l'image concrétisée et la mise en œuvre pédagogique de la logique réflexive que développe la version mère de l'APC qui impose pour son fonctionnement trois objectifs principaux (Rogiers, 2006, p. 4)⁷ :

- Mettre en exergue ce que doit maîtriser l'apprenant ;
- Donner sens aux apprentissages ;
- Certifier les acquis de l'apprenant.

3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en production: quelle évolution ?

L'apprentissage d'une langue étrangère se conçoit toujours à partir d'un ensemble de compétences en réception et en production dont la compétence scripturale est omniprésente, car l'écrit représente une matérialisation concrète et évolutive de l'apprentissage, lui-même. En même ordre de pensée, *écrire en langue étrangère* fait couramment le souci de toute perspective d'apprentissage où il ne s'abstient qu'exceptionnellement de marquer sa place à travers l'évolution développée de ses enjeux et ses démarches méthodologiques. Cette donnée n'est que pour reconforter le statut important de l'écriture scolaire dans la logique de l'appropriation de langue écrite. De ce fait, en nous intéressant à son enseignement, l'écrit en production s'attribue d'une position évolutive que nous relatons par la suite :

Aux yeux de la démarche traditionnelle, réservée à l'enseignement des langues mortes, puis calquée aux langues étrangères à partir de la moitié du XIXe siècle, l'enseignement de l'écrit en production incarne le fonctionnement principal qui s'appuie sur l'étude grammaticale des textes littéraires en donnant parallèlement accès

à leur lecture et traduction (Cornaire & Raymond, 1999, p. 4)⁸. Cette adoption littéraire se fait, à dessein, pour favoriser une maîtrise de code constitué uniquement de grammaire et vocabulaire traduisant, les deux, les objectifs immédiats de l'approche (Martinez, 2011, p. 52)⁹. En outre, les activités écrites se limitent à l'échelle des exercices de thèmes et versions (Cornaire & Raymond, 1999, p. *ibid.*) qui s'effectuent toujours avec des extraits de "*la belle langue*"^f dont le seul objectif est d'avoir une connaissance maîtrisée "*de langue écrite de culture et d'élargissement intellectuel*" (Martinez, 2011, p. *op.cit.*). De près, un paradoxe s'impose qui se dessine par l'impossibilité de s'accorder un usage libre et personnel de langue traçant l'impératif de laisser l'élève en phase de transcodage élémentaire au détriment de libres productions d'écrits (Martinez, 2011, p. *Ibid.*) et (Allouche & Maurer, 2011, p. 4)¹⁰.

Quant à la dynamique étroitement directe, l'enseignement des langues étrangères, entre autres le FLE, suit une logique défendue par les théories structuralistes dont l'acquisition de langue se fait que par l'intermédiaire du processus de systématisation, d'habitus langagier et d'automatisme. Ces méthodes adeptes au comportementalisme langagier supposent viser les quatre (04) savoirs, mais leur centrisme sur le registre oral de la langue enseignée est de plus en plus patent (Cornaire & Raymond, 1999, p. 6). Autrement, l'objectif en quête conduit la mise en place de leurs mécanismes méthodiques vers "*le faire parler la langue et non parler de langue*" (Martinez, 2011, p. 54). L'intervention légère de l'écrit n'est que pour combler un écart ou réviser une structure orale lacunaire afin de la reconforter par le biais d'*une excercisation*, pour reprendre la notion employée par Puren, de transformation, de substitution et de composition au temps de la méthode audio-orale ou la technique de la dictée pour la méthode structuro-globale audiovisuelle. Ces dernières permettent une manifestation légère et hâtive pour l'écrit qui est insuffisante en vue de favoriser une pratique spontanée à l'expression écrite (Cornaire & Raymond, 1999, p. *Ibid.*).

Impulsé par les apports réflexifs cognitifs, l'écrit en général se retrouve réhabilité, de plus en plus, suite à une nouvelle dimension d'appréhension méthodologique qui centre son intérêt sur l'individu et interpelle une éventuelle égalité conciliant oral et écrit (Duquette, 1989 et Bibeau, 1986 dans (Cornaire & Raymond, 1999, p. 9). Préliminairement, l'écrit s'encadre dans sa version traditionnelle dont il se limite à l'échelle des structures grammaticales et du vocabulaire.

Avec l'avènement de l'approche communicative porteuse de nouvelles réflexions innovantes, la langue s'est vue désormais un moyen d'interaction sociale et de communication double : orale et écrite dont le besoin communicatif de l'individu se responsabilise de l'orientation de la perspective d'enseignement de langue. Dans ce sens, l'écrit prend ascendance en scène didactique par l'intérêt d'une réflexion sur l'apprentissage des "*spécificités de la chose écrite [...], notamment les types de textes et les structures textuelles*" (Allouche & Maurer, 2011, p. 5) et se reconforte, en plus, par les besoins langagiers exprimés pour la langue écrite à visée communicative. En cette lignée, Moirand développe "*qu'enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit*" (1979, p. 9)¹¹. Par conséquent, la posture de l'écrit, en réception ou en production, réjouit d'une modernisation contextualisée lui assignant une conception fonctionnelle et communicative loin de tout aspect décontextualisé.

4. Pour une conception curriculaire d'écriture scolaire

Une transition pédagogique multidimensionnelle s'impose en scène didactique d'enseignement contemporain que qualifient certains par "*le passage Nord-Ouest éducatif d'un programme de connaissance à un curriculum de compétences*" (Develay, 2015, p. 8)¹². Cette nouvelle voie fait de la compétence un appui sur lequel elle assoit la programmation systémique et curriculaire de son processus didactique, conçu en l'installation des compétences en langue dont notre objet d'étude marque sa présence : le développement de la compétence scripturale. Focalisant l'attention sur l'enseignement-apprentissage de la langue écrite, notamment le FLE, toute conception de contenus se met désormais dans l'obligation de se référer à une logique rénovante qui permet par la suite à l'apprenant de s'approprier de compétence étant complexe, globale, intégrative, interactive et évolutive (Legendre, 2004, p. 29)¹³. Ainsi, repenser ces enseignements demeure nécessaire en vue de permettre à l'apprenant de s'attribuer, au fur et à mesure des situations d'apprentissage, de connaissances apprises qui lui favorisent le développement d'un *savoir-agir* conduisant à l'appropriation de nouvelles attitudes d'apprentissage qui s'esquissent en "*l'individualisation et en la sensibilisation prometteuse à la question de transfert de connaissances*" (Develay, 2015, p. 13). D'une optique curriculaire, tout enseignement de langue qui fait du *transfert* et de *l'intégration* une finalité pédagogique optimale doit revoir et mettre en question son "*quoi enseigner*" en sorte que ce qu'on enseigne se traduit prochainement en une dynamique "*d'un utilitarisme signifiant*" qui ne se limite pas en un simple torrent de données et accumulation théorique (Jonnaert, 2004, p. 73)¹⁴. Pour ce faire, Anderson (1986) répartit le savoir, autrement *le quoi enseigner*, qui devrait favoriser la mobilisation de compétences, en trois dimensions complémentaires englobant toutes les éventuelles dimensions que pourrait présenter les situations d'apprentissage complexes : le savoir déclaratif, le savoir procédural et le savoir conditionnel (Jonnaert, 2004, p. 83). Ces critères orientatifs à soulever de la pensée didactique rénovante met le doigt sur le fait que le système éducatif en général, et l'enseignement de langue d'aujourd'hui, en particulier s'orientent vers le développement continu de compétences qui ne se limitent pas aux simples connaissances primaires, mais ils doivent aboutir à développer chez l'apprenant une attitude d'agir en contexte que considère la plupart en image de *performance* qui laisse le sujet central en quête permanente de développer toute une *compétence stratégique durable* et propre à son profil.

5. Méthodologie:

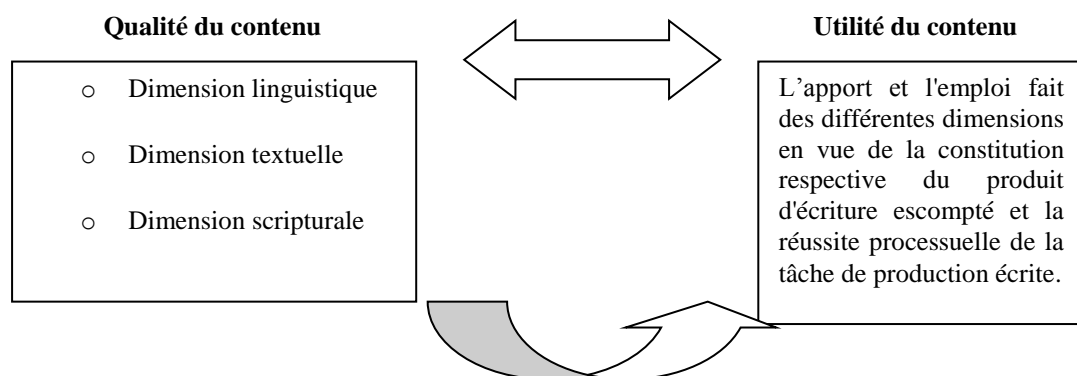
5.1 Présentation de la démarche :

La démarche que nous adoptons au cours de cet écrit est de nature didactico-curriculaire. Nous entendons par là une étude descriptive et analytique du programme d'enseignement du français au secondaire. Cette analyse consiste à évaluer des contenus réservés à la mise en place de l'enseignement du français qui s'oriente vers un Objectif Terminal d'Intégration (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 4)¹⁵. Il est question de rapprocher les enseignements à disposer en vue d'attribuer à l'ensemble des contenus une mesure de qualification qui s'intéresse à montrer leur utilité pour l'aboutissement aux objectifs attendus. Nous ajoutons que cette étude ne se limite pas à l'échelle descriptive, mais elle tente de décortiquer et analyser la portée de ces contenus en vue d'estimer la pertinence de la conception curriculaire et didactique

aux yeux de l'objectif escompté. Cette démarche assoit sa mise en œuvre sur deux critères que nous postulons clairement en deux notions : *Qualité* et *utilité*. Par qualité, nous désignons une catégorisation afférente à la nature des données du contenu à assimiler par l'apprenant. En nous inspirant des développements que fournissent (Moirand, 1982, p. 20)¹⁶, (Hymes, 1984)¹⁷ et (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86)¹⁸ pour la compétence communicative, nous considérons que tout produit écrit rédigé par l'apprenant est une communication écrite scolaire et à travers lequel nous concevons ce premier critère *de qualité curriculaire* en trois dimensions : *linguistique, textuelle et scripturale*.

En développant, la dimension linguistique se rapporte à la microétude matérielle de langue. Certes, l'enseignement au secondaire dépasse ce niveau grammatical de langue, mais il s'intéresse à ce qui est linguistiquement au service des études et développements textuels. Quant à la dimension textuelle, elle se veut discursive, pragmatique et communicative. Elle renvoie aux mécanismes qui assurent la construction interne du texte, connue autrement par *la texture* (Cislaru & Olive, 2018)¹⁹. En ce qui concerne la dimension scripturale, elle se lie aux contenus d'enseignement afférents aux activités d'écriture favorisant initialement un entraînement concret à la production des textes, c'est-à-dire, elle représente un moment pour mettre en place les deux premières dimensions conceptuelles.

Par utilité, nous accentuons, après classification des contenus, notre vue sur l'apport de chaque dimension qualitative à l'exécution des productions écrites et au développement de l'habileté praxéologique de rédaction des textes que traduit le sens de l'objectif de la compétence écrite. Ces deux principes dessinant la logique à travers laquelle s'élabore notre grille d'analyse curriculaire se veulent entretenir en autre forme le même lien par lequel se conçoit le couple *compétence/performance*. Cette répartition conceptuelle critériée que nous proposons pour toute conception curriculaire ayant pour but l'orientation de l'apprenant vers la production de discours écrits se résume en la schématisation suivante :



Conception curriculaire pour enseigner la production écrite

5.2. Présentation du corpus

Notre corpus se réfère aux contenus du programme d'enseignement du français de la première année secondaire (1AS), conçu et mis en exécution en janvier-2006 par la CNP^g. Eu égard de sa largesse, nous nous limitons, au cours de ce présent article, à l'étude d'une seule unité didactique afférente à l'objet d'étude de la "*vulgarisation*

scientifique^h. Ce choix circonscrit se justifie par l'intérêt que nous exprimons pour le discours scientifique et ses particularités.

5.3..Présentation et description de l'objet d'étude

Notre objet d'étude renvoie aux contenus du premier objet d'apprentissage intitulé "la vulgarisation scientifique". Il est l'un des cinq objets de tout le programme de la 1ère année secondaire. Ce dernier se fixe, en amont, un Objectif Intermédiaire d'Intégration se lisant comme suit : "*Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié*" (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 7). En se centrant sur l'écriture scolaire, cet objectif général se concrétise minutieusement par sa destinée vers l'installation d'une compétence scripturale qui s'explique par l'énoncé suivant : "*Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle*" (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 13).

5.3.1 Selon le principe de "Qualité "

Pour la dimension linguistique, il est indiqué que le contenu de l'objet concerné est enrichi par une kyrielle se rapportant à un ensemble de différents points de langue. Ce dernier demeure subdivisé en deux sous-niveaux. L'un est syntactique englobant l'étude de subordinations, des tournures impersonnelles, des procédés de reformulation et de la passivation. L'autre est de nature lexicale figurant en des procédés de substitution lexicale, d'expression de rapports logiques, de l'apposition et du métadiscursif.

Quant au deuxième niveau, cet objet dispense un contenu élaboré en fonction de la structure textuelle étudiée. Réparti en deux niveaux : discursif et textuel que nous considérons, d'après notre propre répartition, comme inscrits au niveau textuel, car les deux se rapportent à la genèse interne du texte. À cette échelle, ce contenu aborde des enseignements afférents à la visée communicative, aux procédés d'objectivation, et aux procédés explicatifs. En outre, il fournit des notions se rapportant aux moyens d'enchaînement, d'énumération, de caractérisation, de substitution et de l'emploi des tournures impersonnelles.

En ce qui concerne le niveau scriptural, nous notons une quasi-absence de traces d'activités qui orientent l'apprenant vers un apprentissage pratique de l'écriture, hormis deux techniques d'expression qui demeurent dans un tableau synoptique : le plan et la prise de notes (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 17).

5.3.2 D'après le principe de "Utilité"

Assimiler les contenus afférents au niveau linguistique suppose permettre à l'apprenant de découvrir les outils linguistiques par lesquels l'objet d'étude constitue ses particularités. Au sous-niveau syntaxique comme à l'autre lexicale, l'appropriation des notions linguistiques telles que la subordination, les tournures impersonnelles et la passivation dotent le sujet didactique d'un acquis pour gérer les liaisons et les constructions interphrastiques qui constituent progressivement l'ensemble de tout écrit. Ainsi, le lexique des rapports logiques de conséquence et de cause, en l'occurrence, font un moyen linguistique dont son emploi surpasse le premier pas linguistique pour s'attribuer une valeur supralinguistique, voir sémantique.

Compte tenu de la dimension textuelle, le contenu du programme met à la disposition du sujet didactique un apprentissage qui tourne autour des notions permettant un accès à une appréhension textuelle de l'objet étudié. Il s'intéresse, en effet, aux notions d'objectivité qui retraduisent le premier critère de la vulgarisation scientifique étant l'objet de l'unité d'apprentissage. Ainsi, il aborde les procédés d'explication et de description objectives qui tentent par la compréhension de leur implication d'orienter l'apprenant à se conscientiser de la logique adoptée à l'intérieure du discours étudié et de la manière de construction structurelle de son contenu. Cet ensemble de données textuellement descriptives se retrouve développé à partir des premières activités de la compréhension de l'écrit. Ce moment permet, en effet, de déceler depuis le texte les paramètres énonciatifs et pragmatiques adoptés pour sa construction.

Quant à la dimension scripturale, les deux techniques d'expression liées au plan et à la prise de notes font les deux uniques pratiques finales proposées dans le contenu de cet objet d'apprentissage. L'utilité de la première technique réside dans le dégagement du plan suite à la découverte du texte tandis que la deuxième consiste à en tirer des données de compréhension.

5. 4. Discussion et analyse des descriptions

Suite aux descriptions révélées auprès des contenus du programme d'enseignement du français, notamment ceux afférents à l'unité d'apprentissage de vulgarisation scientifique, il est indiqué qu'il s'agit trois dimensions du contenu étant inscrites dans une logique de continuité et complémentarité.

D'un point de vue linguistique, le contenu conçu met à la disposition des situations d'apprentissage le développement d'un ensemble de notions linguistiques, notamment syntaxiques (les subordonnées relatives, d'opposition et de concession, de cause et de conséquence, l'implication des tournures impersonnelles et les transformations de passivation) et lexicales (les connecteurs logiques, ponctuation et position de l'apposition, la substitution par la synonymie). Cet ensemble proposé ne fait pas de la langue un objet d'étude direct, mais les notions entreprises sont pour une voie proche de la linguistique de texte. Ce dernier point se justifie par le fait que l'ensemble des notions à assimiler traite majoritairement la phrase étant considérée comme une unité minimale constitutive du texte, à savoir la subordination et la substitution, en l'occurrence. Cette programmation linguistique multiple suppose enrichir la boîte à outils linguistique de l'apprenant pour satisfaire ses besoins de compréhension et de production écrite.

Quant à l'échelle textuelle, la conception curriculaire s'arc-boute sur un fondement multidimensionnel qui se révèle par le recours à de différentes théories linguistiques, entre autres, les théories énonciatives et pragmatiques et de la grammaire textuelle. D'après les deux premières, les contenus conçus et les notions à faire apprendre (les différents partenaires de la situation communicative du support-texte) conjecturent permettre à l'apprenant, via la lecture des supports textuels, un acquis et une connaissance des données se rapportant à la situation d'énonciation qui caractérise l'objet étudié et les dimensions du positionnement locutoire (degré d'implication de l'auteur et les procédés qui en gèrent) adopté tout au long le développement de l'objet d'apprentissage et qui s'effectue à partir l'étude de la visée communicative, de degré de focalisation, des niveaux de temporalité, des procédés d'objectivation et de la description et l'explication objectives. En ce qui concerne la genèse textuelle, les

enseignements dispensés se focalisent clairement sur des moyens organisationnels de l'objet en vue de favoriser une appréhension pour la constitution architecturale interne du texte par l'intermédiaire de l'appropriation des notions linguistiques relatives aux procédés d'enchaînement et d'énumération, à l'emploi des tournures impersonnelles et les substituts de cohésion. Ce tout permet à l'apprenant de se rendre compte des régularités de l'écrit en cours d'étude.

En dernier, un troisième niveau de contenu se traduit en image de la dimension scripturale qui se lie aux différentes activités réservées pour l'écrit en production. Pour ce niveau, nous signalons que la programmation curriculaire met au premier plan deux activités¹ se résumant en "*la prise de note et en le repérage du plan de texte*". Ces deux activités s'effectuent, en fait, à partir de l'étude du discours abordé. Compte tenu d'emblée de l'objectif à parcourir portant sur la compétence de production écrite, la conception du contenu en sa phase scripturale demeure, à notre sens, en état d'insuffisance, pour ne pas dire lacunaire. Cette disqualification est le corollaire de l'inadéquation des pratiques proposées qui ne sont pas à la hauteur de la finalité didactique en générant conséquemment un écart conceptuel qui se dessine dans le sens que les propositions d'activités ne prennent pas en considération l'attention attribuée à la production écrite.

Ajoutons encore que la prise de notes et l'identification du plan des textes abordés, que nous qualifions par pseudo-activités écrites, ne favorisent pas l'aboutissement à ce qui est prévu préalablement. De près, elles paraissent davantage des activités de compréhension plus que de production, c'est-à-dire, elles sont une voie d'évaluation du taux de réception des contenus étudiés avec/par l'apprenant. Une donnée éventuellement révélatrice d'une prééminence accordée à la compréhension au détriment de sa conjointe de production faisant un paradoxe par rapport aux objectifs préétablis. Ainsi, leur genèse ne conduit pas le sujet didactique à s'approprier des savoir-faire de production proprement scripturale menant à découvrir les mécanismes recommandés pour réussir son écriture scolaire et à se renseigner sur la logique à suivre pour construire praxéologiquement son propre objet d'écriture étant l'aboutissement de l'objectif escompté par la conception du programme d'enseignement. Ce dernier sens développé pour les insuffisances de l'utilité des deux techniques d'expression paraît critique pour certains éventuels développements, mais il est pour signaler que s'il s'agit un apport validé au profit de la production écrite, il reste un apport primaire, restreint et minime pour soutenir l'installation d'une compétence de production écrite, proprement dite, amenant l'apprenant à développer des écrits en réponse aux contraintes de l'objet écrit imposées ou proposées par son enseignement.

6. Conclusion

Au cours de ce présent écrit, une problématique parlante s'est révélée pour mettre en exergue les difficultés que rencontre le sujet didactique central au cours de ses apprentissages afférents particulièrement à la production écrite. Cette révélation problématique tient à mettre sous lumière la conception curriculaire accordée à l'enseignement du français au secondaire dans le but de qualifier la pertinence des contenus réservés et leur apport au développement de la compétence scripturale de l'apprenant. Pour ce faire, une étude descriptive et analytique s'est conduite auprès des contenus du programme d'enseignement où elle se limite à l'échelle d'un seul objet d'apprentissage. Sa mise en œuvre s'est réalisée en appui sur une grille d'analyse

proposée et développée grâce à deux principes : *Qualité et utilité*. Corollairement à notre analyse, la programmation curriculaire s'est avérée inachevée. D'après la logique des pratiques scripturales escomptées, sa conception prouve certaines insuffisances. Compte tenu de l'objectif ultime des enseignements, les contenus conçus paraissent didactiquement appréciés en matière des procédés de langue et de texture développés ci-devant, mais quant à l'optique concrètement scripturale, il nous est convié à repenser les propositions curriculaire à intégrer dans l'élaboration globale du programme, car les contenus suggérés, à présent, semblent critiques, voir sous-jacents. Cette réalité conceptuelle peut révéler une méconnaissance des choix méthodologiques visant l'écriture scolaire ou une non-conscience de l'importance et de l'utilité de l'acquis actionnel, voir rédactionnel, que traduit, favorise et soutient la dimension scripturale des activités préparatoires à la tâche finale de production écrite dont son apprentissage se considère comme "*l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues*" (Dolz et Simard, 2009 dans (Baggar, 2017, p. 264)²⁰. De ce fait, ces aboutissements descriptifs explicitent une centration théorique plus que dynamique et pratique dans la conception curriculaire du programme d'enseignement, ce qui risque un retour subconscient aux logiques dépassées¹ et contraires aux théories et fondements sur lesquels se bâtit le processus d'enseignement-apprentissage d'alors. Comme perspectives, comprendre la conception didactico-curriculaire ne se limite pas à l'analyse des contenus, mais elle peut ainsi s'étendre vers l'appréhension de la temporalité fonctionnelle de la progression chronologique à travers laquelle s'organisent les pratiques pédagogiques de l'écrit et qui se propose une piste porteuse pour le développement de la problématique longuement abordée.

7. Notes

^aNous désignons évidemment la réforme éducative traduite par l'installation de l'approche par les compétences, voir (Toualbi-Thaàlibi & Tawil, 2005)²¹

^bNous nous référons aux fondements épistémologiques de : Cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme.

^cNous entendons par syllabus l'ensemble des contenus réservés pour chaque unité d'apprentissage.

^dL'évolution conceptuelle qu'a eue la planification pédagogique depuis sa première version platonicienne jusqu'aux différentes structures pédagogiques : Sirois 1997, Develay 1998, Houssaye 2000, Legendre 1983, 2005, voir (Raby & Viola, 2016, p. 18)²².

^eVoir la pensée du philosophe John Dewey qui se résume en la maxime suivante: Apprendre en faisant (Learning by doing).

^fUne dénomination employée par Martinez pour désigner la langue littéraire soutenue afférente aux écrits des grands écrivains français (Martinez, 2011).

^gCNP : Commission Nationale des Programmes. Créée dans le sillage des réformes du secteur éducatif, la CNP est une instance technique chargée de l'étude, de la coordination et de l'orientation en matière de programmes et de curricula. Depuis sa création en 2003, elle s'est chargée de la conception des enseignements en conformité avec le référentiel général les programmes et avec l'état les connaissances et progrès de la technologie. Composée de 130

membres formant des groupes spécialisés, elle veille à produire les instruments méthodologiques pour l'ensemble des opérations relatives aux programmes d'enseignement.

^hConsidérée comme une action de mettre à la portée de tous et elle est afférente à la diffusion de connaissances scientifiques et techniques (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 603)²³.

ⁱIl existe certaines activités, mais elles se présentent en qualité de propositions du second plan (Commission Nationale des Programmes, 2005, p. 19).

^jNous entendons par "logiques dépassées" les entrées par les contenus et les objectifs qui centrent leurs enseignements sur des accumulations théoriques et notionnelles loin du sens pratique et actionnel.

8. Liste de Références

¹Barré De Miniac, C. Brisseaud, C., & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.

²Vigner, G. (1982). *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: Clé International.

³Garcia Debanc, C. & Fayol, M. (2002, Décembre). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Avant-Propos : Pratiques et l'écriture*, pp. 37-50

⁴Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International.

⁵Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

⁶Rogiers, X. (2009, Mars). *Les principes qui fondent la pédagogie de l'intégration*. Consulté le 7 23, 2021, sur Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=1OCHo7hytUM>

⁷Rogiers, X. (2006, Mars). *Pédagogie de l'intégration en bref*. Consulté le 7 23, 2021, sur [Academia.edu](https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref): https://www.academia.edu/39765095/La_p%C3%A9dagogie_de_lint%C3%A9gration_en_bref

⁸Cornaire, C. & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris: Clé International.

⁹Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères* (éd. 6). Paris: Presses Universitaires de France.

¹⁰Allouche, V., & Maurer, B. (2011). *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.

¹¹Moirand, S. (1979). *Situations d'écrits*. Paris: Clé International.

¹²Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Belgique: De Boeck Supérieur.

¹³Legendre, M. F. (2004). Cognitivism et socio-cognitivism : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre d'un nouveau programme de formation. Dans p. Jonnaert, & A. M'Batika, *Les réformes*

curriculaire. Regards croisés (p. 300). Québec: Presses de l'Université du Québec.

¹⁴Jonnaert, P. (2004). Une compétence peut-elle être décontextualisée ? Dans P. Jonnaert, & A. M'Batika, *Les réformes curriculaires* (p. 300). Québec: Presses de l'Université du Québec.

¹⁵Commission Nationale des Programmes. (2005). *Projet de programme*. M.E.N.

¹⁶Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

¹⁷Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.

¹⁸Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des Politiques Educatives.

¹⁹Cislaru, G. & Olive, T. (2018). *Les processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite*. Belgique: De Boeck Supérieur.

²⁰Baggar, Y. (2017). La Production Des Textes Descriptifs En Classe De Français : Question De Renforcement De La Compétence Scripturale Et Lexicale Chez L'apprenant Du Cycle Qualifiant. (U. A. Béjaia, Éd.) *Langues & usages*, pp. 264-272.

²¹Toualbi-Thaàlibi, N., & Tawil, S. (2005). *La réfonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. (B. d. Maghreb, Éd.) Rabat: Casbah Editions.

²²Raby, C. & Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement*. Québec: Les Editions CEC.

²³Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du Seuil.