



HAL
open science

Évaluation de la compétence de communication à l'écrit en Union des Comores au lycée et Baccalauréat

Issa Youssouf

► **To cite this version:**

Issa Youssouf. Évaluation de la compétence de communication à l'écrit en Union des Comores au lycée et Baccalauréat. Linguistique. Université de la Réunion, 2023. Français. NNT : 2023LARE0029 . tel-04467265

HAL Id: tel-04467265

<https://theses.hal.science/tel-04467265>

Submitted on 20 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE
pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE – DIDACTIQUE DES LANGUES**

Présentée et soutenue par

Issa YOUSOUF

Le 18 décembre 2023

Évaluation de la compétence de communication
à l'écrit en Union des Comores
au lycée et baccalauréat

Directeur de thèse : Christian OLLIVIER,

Devant le jury composé de :

M. Guy AHARD-BAYLE, Professeur des universités- Université de Lorraine- Rapporteur

Mme Myriam DUPOUY, Maîtresse de conférence - Le Mans Université - Examinatrice

M. Thierry GAILLAT Maître de conférence - Université de la Réunion - Examinateur

M. Christian OLLIVIER, Professeur des universités- Université de la Réunion - Directeur
de la thèse)

Mme Sylvie WHARTON, Professeure des universités - Aix Marseille Université-
Rapporteure

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 11 |
| PARTIE I CONTEXTE..... | 16 |
| CHAPITRE 1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE | 17 |
| 1.1 GÉNÉRALITÉS SUR LE TERRAIN D'INVESTIGATION : LES COMORES | 17 |
| 1.1.1 PRÉSENTATION GÉOGRAPHIQUE..... | 17 |
| 1.1.2 HISTOIRE DU PEUPEMENT..... | 18 |
| 1.2 LA LANGUE COMORIENNE | 19 |
| 1.3 USAGE DE PLUSIEURS LANGUES AUX COMORES | 20 |
| 1.3.1 L'ARABE..... | 20 |
| 1.3.2 LE FRANÇAIS..... | 21 |
| 1.3.3 LE MALGACHE..... | 23 |
| 1.3.4 L'ANGLAIS..... | 23 |
| 1.3.5 LE SHIKOMORI..... | 24 |
| 1.4 POLITIQUE LINGUISTIQUE | 25 |
| 1.4.1 APERÇU GÉNÉRAL..... | 25 |
| 1.4.2 L'ARABE DANS LA SCOLARISATION DE L'ENFANT..... | 26 |
| 1.4.3 . LANGUE COMORIENNE DANS L'ENSEIGNEMENT..... | 27 |
| 1.5 PRATIQUE DES LANGUES | 27 |
| 1.5.1 LES LOIS ET LES LANGUES..... | 28 |
| 1.5.2 LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT..... | 28 |
| 1.5.3 LE DOMAINE ADMINISTRATIF..... | 30 |
| 1.5.4 LE DOMAINE POLITIQUE..... | 31 |
| 1.6 SYNTHÈSE | 31 |
| CHAPITRE 2 ÉLÉMENTS D'INTRODUCTION DU SUJET | 33 |
| 2.1 NIVEAU DE FRANÇAIS AUX COMORES | 33 |
| 2.2 PROJETS ET ÉTUDES SUR LE FRANÇAIS | 35 |
| 2.2.1 LE PROJET PASECOM..... | 35 |
| 2.2.2 LE PROJET APPUI AU FRANÇAIS AUX COMORES (AFC)..... | 38 |
| 2.2.3 LE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DES COMORES - PROJET EVAL-PROF-OI..... | 40 |
| Les dimensions considérées dans l'évaluation..... | 42 |
| 2.2.4 LE SOCLE COMMUN DE COMPÉTENCES..... | 45 |
| 2.3 PROGRAMMES DE FRANÇAIS DES LYCÉES | 47 |
| 2.3.1 LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS..... | 48 |
| 2.3.2 PROGRAMME DES CLASSES DES LYCÉES ET NOMBRE D'HEURES DE FRANÇAIS PAR SEMAINE..... | 50 |
| 2.3.3 OBJECTIF GÉNÉRAL ET PROGRAMME PAR SEMAINE..... | 50 |

| | |
|----------------------------------|----|
| 2.3.3.1 Classe de seconde..... | 50 |
| 2.3.3.2 Classe de première..... | 51 |
| 2.3.3.3 Classe de terminale..... | 52 |
| PARTIE II CADRE NOTIONNEL..... | 54 |

CHAPITRE 3 LA NOTION D'ÉVALUATION.....55

| | |
|--|------------------|
| <u>3.1 DÉFINITIONS.....</u> | <u>55</u> |
| <u>3.2 ANALYSE DES BESOINS ET PROCESSUS D'ÉVALUATION.....</u> | <u>58</u> |
| <u>3.3 QUI ÉVALUE ?.....</u> | <u>62</u> |
| 3.3.1 « UNE ÉVALUATION EXTERNE »..... | 62 |
| 3.3.2 « UNE ÉVALUATION INTERNE »..... | 62 |
| <u>3.4 POURQUOI ÉVALUER ?.....</u> | <u>63</u> |
| Les tests de placement..... | 65 |
| <u>3.5 ÉVALUER QUOI ?.....</u> | <u>67</u> |
| <u>3.6 COMMENT ÉVALUER ?.....</u> | <u>69</u> |
| <u>3.7 LES OUTILS D'ÉVALUATION.....</u> | <u>71</u> |
| 3.7.1 LES QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES..... | 72 |
| 3.7.2 LES TESTS D'APPARIEMENT..... | 72 |
| 3.7.3 LES EXERCICES À TROUS..... | 73 |
| <u>3.8 L'ÉVALUATION PAR LES TÂCHES.....</u> | <u>74</u> |
| 3.8.1 CADRAGE DE LA NOTION DE TÂCHE..... | 74 |
| 3.8.2 L'ÉVALUATION DANS L'APPROCHE PAR LES TÂCHES..... | 75 |
| <u>3.9 ÉVALUATION ET DÉCISIONS.....</u> | <u>77</u> |
| 3.9.1 LA FONCTION SOCIALE..... | 77 |
| 3.9.2 LA FONCTION PÉDAGOGIQUE..... | 77 |
| <u>3.10 L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE.....</u> | <u>78</u> |
| <u>3.11 LA DIMENSION SOCIALE DE L'ÉVALUATION.....</u> | <u>82</u> |
| <u>3.12 LA PRISE EN COMPTE DU CONTEXTE.....</u> | <u>83</u> |
| <u>3.13 LE CONTRAT DIDACTIQUE.....</u> | <u>84</u> |
| <u>3.14 LA GESTION DE CLASSE.....</u> | <u>85</u> |
| <u>3.15 LA JUSTESSE.....</u> | <u>86</u> |
| <u>3.16 LA COHÉRENCE.....</u> | <u>87</u> |
| <u>3.17 LA TRANSPARENCE.....</u> | <u>88</u> |
| <u>3.18 L'ABSENCE DE DÉSAVANTAGE.....</u> | <u>88</u> |

CHAPITRE 4 NOTION DE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION.....91

| | |
|--|------------------|
| <u>4.1 DÉFINITION CONCEPTUELLE.....</u> | <u>91</u> |
| <u>4.2 LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION.....</u> | <u>94</u> |
| 4.2.1 POSITION DE CHOMSKY..... | 94 |
| 4.2.2 POSITION DE DELL HYMES..... | 94 |
| 4.2.3 DIVERSES COMPOSANTES POUR LA DÉFINITION D'UNE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION..... | 95 |

| | |
|---|-------------------|
| 4.2.4 ANALYSE DES CONVERGENCES ET DIVERGENCES..... | 100 |
| Une deuxième courte analyse de Coste (1978) et de Moirand (1982)..... | 101 |
| <u>4.3 MODÈLE DE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION RETENUE.....</u> | <u>103</u> |
| <u>4.4 TABLEAU SYNTHÉTIQUE.....</u> | <u>104</u> |
| <u>4.5 SYNTHÈSE DU MODÈLE RETENU.....</u> | <u>119</u> |
| 4.5.1 LINGUISTIQUE..... | 119 |
| 4.5.2 LE SOCIOCULTUREL..... | 121 |
| 4.5.3 LE PRAGMATIQUE..... | 123 |
| 4.5.4 LE STRATÉGIQUE..... | 125 |
| <u>4.6 EXPLICATION DU CHOIX DES COMPÉTENCES RETENUES.....</u> | <u>126</u> |
| <u>4.7 CONCLUSION.....</u> | <u>127</u> |
| Partie III Méthodologie..... | 129 |
| | |
| <u>CHAPITRE 5 ANALYSE DES PROGRAMMES.....</u> | <u>130</u> |
| | |
| <u>5.1 QUESTION DE RECHERCHE.....</u> | <u>130</u> |
| <u>5.2 CHOIX DU TYPE D'ANALYSE.....</u> | <u>131</u> |
| <u>5.3 CONSTITUTION ET STRUCTURATION DU CORPUS.....</u> | <u>131</u> |
| <u>5.4 CONSTITUTION DU CORPUS.....</u> | <u>132</u> |
| 5.4.1 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES TRANSVERSAUX..... | 133 |
| 5.4.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA SECONDE..... | 135 |
| 5.4.3 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA PREMIÈRE..... | 135 |
| 5.4.4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA TERMINALE..... | 136 |
| 5.4.5 UTILISATION D'UN TABLEUR..... | 136 |
| 5.4.6 LE CODAGE..... | 137 |
| 5.4.6.1 Codage des objectifs spécifiques transversaux..... | 138 |
| 5.4.6.2 Codage des objectifs spécifiques de chaque niveau..... | 138 |
| <u>5.5 LA THÉMATISATION SÉQUENCÉE.....</u> | <u>140</u> |
| Un nouveau thème..... | 142 |
| <u>5.6 CODAGE ET COMPTAGE.....</u> | <u>143</u> |
| PRÉSENTATION QUANTITATIVE DES RÉSULTATS..... | 146 |
| | |
| <u>CHAPITRE 6 SUJETS D'EXAMENS DU BACCALAURÉAT.....</u> | <u>152</u> |
| | |
| <u>6.1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE ET QUESTION DE RECHERCHE.....</u> | <u>152</u> |
| <u>6.2 PRÉSENTATION DES THÈMES DU CADRE THÉORIQUE.....</u> | <u>153</u> |
| <u>6.3 CHOIX DU TYPE D'ANALYSE.....</u> | <u>153</u> |
| <u>6.4 CONSTITUTION ET STRUCTURATION DU CORPUS.....</u> | <u>154</u> |
| 6.4.1 CONSTITUTION DU CORPUS..... | 155 |
| 6.4.2 REPORT DANS UN TABLEUR..... | 156 |
| 6.4.3 ATTRIBUTION D'UN CODE..... | 156 |
| <u>6.5 THÉMATISATION SÉQUENCIÉE.....</u> | <u>157</u> |
| <u>6.6 THÉMATISATION EN CONTINUE.....</u> | <u>158</u> |
| <u>6.7 CODAGE.....</u> | <u>160</u> |

| | |
|---|-------------------|
| Présentation..... | 160 |
| <u>6.8 PRÉSENTATION DES THÈMES, DATES DES ŒUVRES, ORIGINES ET CONTEXTES.....</u> | <u>161</u> |
| Thématique..... | 163 |
| Dates et origines des œuvres | 163 |
| | |
| <u>CHAPITRE 7 LE FOCUS GROUPE.....</u> | <u>164</u> |
| | |
| <u>7.1 ORIGINE DU FOCUS GROUPE.....</u> | <u>164</u> |
| <u>7.2 DÉFINITION.....</u> | <u>165</u> |
| <u>7.3 TYPES DE DISCUSSION.....</u> | <u>167</u> |
| <u>LES ENTRETIENS PEUVENT REVÊTIR DIFFÉRENTES FORMES. EN FONCTION DE CE QUE L'ENQUÊTEUR CHERCHE, IL CHOISIT UN TYPE DE DISCUSSION QUI LUI PERMETTRA SOIT D'ÉTABLIR UNE CONVERSATION, LORS DE L'ENTRETIEN, UN DÉBAT OU SIMPLEMENT UN EXAMEN DES INFORMATIONS RECUEILLIES. DAVILA ET DOMINGUEZ (2010) NOUS EXPOSE 3 FORMATS DE GROUPES D'ENTRETIENS.....</u> | <u>167</u> |
| <u>7.4 FONCTIONS DU FOCUS GROUPE.....</u> | <u>169</u> |
| <u>7.5 MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU FOCUS GROUPE.....</u> | <u>170</u> |
| <u>7.6 QUESTION DE RECHERCHE.....</u> | <u>170</u> |
| <u>7.7 GUIDE D'ENTRETIEN.....</u> | <u>170</u> |
| 7.7.1 INTRODUCTION ET PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE..... | 170 |
| 7.7.2 PRÉSENTATION DES RÉPONDANTS..... | 171 |
| 7.7.3 QUESTIONS ET THÈMES ABORDÉS..... | 172 |
| <u>7.8 CHOIX DU TYPE D'ANALYSE.....</u> | <u>174</u> |
| <u>7.9 CONSTITUTION ET STRUCTURATION DU CORPUS</u> | <u>174</u> |
| <u>7.10 THÉMATISATION :.....</u> | <u>175</u> |
| <u>7.11 THÉMATISATION SÉQUENCÉE.....</u> | <u>175</u> |
| <u>7.12 CODAGE.....</u> | <u>176</u> |
| <u>7.13 ANALYSE QUALITATIVE SELON LES RUBRIQUES.....</u> | <u>177</u> |
| Structure du tableau..... | 177 |
| PARTIE IV Résultats et analyses..... | 179 |
| | |
| <u>CHAPITRE 8 LES PROGRAMMES.....</u> | <u>180</u> |
| | |
| 8.1 ANALYSE DES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES..... | 181 |
| 8.2 LES DIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION..... | 186 |
| 8.3 PRÉDOMINANCE DES TYPES TEXTUELS DANS LES PROGRAMMES..... | 192 |
| | |
| <u>CHAPITRE 9 ANALYSE DES SUJETS D'EXAMENS.....</u> | <u>195</u> |
| | |
| <u>9.1 ANALYSE DES SUJETS.....</u> | <u>196</u> |
| 9.1.1 ÉNONCÉ ET ÉNONCIATION, UNE DIMENSION DE LA PRAGMATIQUE..... | 197 |
| 9.1.2 DES QUESTIONS SUR LE GENRE ET SUR L'ÉNONCÉ..... | 197 |
| 9.1.3 UNE FORTE PRÉSENCE DE QUESTIONS SUR LA RHÉTORIQUE..... | 198 |
| 9.1.4 D'AUTRES ÉLÉMENTS DU PRAGMATIQUE..... | 199 |
| 9.1.5 TYPES DE PHRASES..... | 200 |

| | |
|--|-------------------|
| 9.1.6 LE LINGUISTIQUE..... | 201 |
| 9.1.7 LE SOCIO-INTERACTIONNEL..... | 201 |
| 9.1.8 COMPRÉHENSION..... | 201 |
| 9.1.9 REPÉRAGE D'ARGUMENTS..... | 202 |
| <u>CHAPITRE 10 ANALYSE DU FOCUS GROUPE.....</u> | <u>203</u> |
| <u>10.1 LA COMPOSANTE LINGUISTIQUE.....</u> | <u>204</u> |
| <u>10.2 LA COMPOSANTE PRAGMATIQUE.....</u> | <u>206</u> |
| <u>10.3 ACTIVITÉS LANGAGIÈRES.....</u> | <u>208</u> |
| 10.3.1 PRODUCTION ORALE..... | 208 |
| 10.3.2 PRODUCTION ÉCRITE..... | 209 |
| 10.3.3 RÉCEPTION ORALE..... | 210 |
| 10.3.4 UNE TENTATIVE D'INTERACTION..... | 210 |
| 10.3.5 PRÉDOMINANCE DE LA LITTÉRATURE..... | 212 |
| <u>10.4 ANALYSE DES BESOINS.....</u> | <u>212</u> |
| <u>10.5 DIMENSIONS DE L'ÉVALUATION.....</u> | <u>213</u> |
| 10.5.1 QU'ÉVALUER ?..... | 213 |
| 10.5.2 RECHERCHE DE SENS DANS LA PRODUCTION..... | 213 |
| 10.5.3 L'ÉVALUATION NE PORTE PAS SUR L'ORAL..... | 214 |
| 10.5.4 FINALITÉ DE L'ÉVALUATION..... | 214 |
| 10.5.5 LES OUTILS..... | 214 |
| 10.5.6 TRAITEMENT DE L'INFORMATION..... | 215 |
| 10.5.7 DES TYPES DE FEED-BACK..... | 215 |
| <u>10.6 L'ÉVALUATION DU BAC.....</u> | <u>216</u> |
| 10.6.1 CE QUI EST ÉVALUÉ AU BAC..... | 216 |
| 10.6.2 L'OUTIL D'ÉVALUATION..... | 216 |
| 10.6.3 DIFFÉRENTES CONCEPTIONS..... | 217 |
| <u>10.7 DES PROGRAMMES PRESQUE CADUCS.....</u> | <u>217</u> |
| <u>10.8 SOLUTIONS PALLIATIVES.....</u> | <u>218</u> |
| <u>10.9 VERS UNE TENTATIVE D'EXPLICATION DE L'ÉCHEC.....</u> | <u>218</u> |
| <u>CHAPITRE 11 DISCUSSION.....</u> | <u>220</u> |
| <u>11.1 RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....</u> | <u>221</u> |
| <u>11.2 LES PROGRAMMES.....</u> | <u>221</u> |
| <u>11.3 LES SUJETS DU BAC.....</u> | <u>224</u> |
| 11.3.1 L'ARGUMENTATION DANS LE SUJET DE TYPE I..... | 225 |
| <u>11.4 LE FOCUS GROUPE.....</u> | <u>226</u> |
| 11.5 DISCUSSION..... | 228 |
| 11.5.1 UN DEGRÉ D'ALIGNEMENT PARTIEL ENTRE ÉVALUATION ET PROGRAMMES..... | 229 |
| <u>CHAPITRE 12 CONCLUSION.....</u> | <u>234</u> |

| | |
|--|-------------------|
| REMERCIEMENTS..... | 239 |
| <u>ANNEXE 1 - Entretien avec des enseignants de français au lycée et correcteurs aux examens du baccalauréat.....</u> | <u>247</u> |
| <u>ANNEXE 2 - Programmes et instructions officielles.....</u> | <u>274</u> |
| <u>ANNEXE 3 - Sujets du baccalauréat : 2 preuves de français, de 2011 > 2023.....</u> | <u>317</u> |

Index des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Situation géographique de l'archipel des Comores..... | 17 |
| Figure 2: Figure 2 : Répartition des locuteurs quotidiens de français, OIF (2018)..... | 33 |
| Figure 3: Résultats de la compréhension des textes en français..... | 43 |
| Figure 4 : Taux de réussite pour la rédaction d'une anecdote qui relate réellement un malentendu culturel (Olliver, C & Wharton, S, 2018, p. 17)..... | 44 |
| Figure 5 : Le processus d'évaluation et ses grands moments..... | 60 |
| Figure 6: Alignement pédagogique: de l'objectif d'apprentissage vers l'évaluation des apprentissages en passant par la planification des apprentissages..... | 79 |
| Figure 7: du curriculum prescrit au curriculum évalué en passant par la phase d'enseignement..... | 79 |
| Figure 8: Récapitulatif du processus d'évaluation..... | 89 |
| Figure 9: Caractéristiques des 3 grands types d'entretiens; les questions et le paradigme épistémologique..... | 167 |

Index des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1: coefficients attribués à l'enseignement du français et nombre d'heures d'enseignement par semaine au lycée selon les programmes et instructions officielles de 2008..... | 21 |
| Tableau 2: Résultats au niveau du primaire. Source:(Ya Mkobé, 2016, p. 127)..... | 36 |
| Tableau 3: Résultats au niveau de la classe de troisième. Source:(Ya Mkobé, 2016, p. 127) | 36 |
| Tableau 4: Résultats au niveau de la classe de Terminale. source: (Ya Mkobé, 2016, p. 127) (Ya Mkobé, 2016, p. 127)..... | 37 |
| Tableau 5: Résultats du test de positionnement des enseignants du secondaire..... | 37 |
| Tableau 6: Résultats et pourcentage; enseignants du secondaire par niveau et par disciplinaire. Source:(Ya Mkobé, 2016, p. 124)..... | 38 |
| Tableau 7: Effectif des participants de chaque institution (EVAL-PROF-OI, 2018)..... | 41 |
| Tableau 8: codage des objectifs par rapport aux thèmes..... | 144 |
| Tableau 9: Exemple de codage..... | 156 |
| Tableau 10: Tableau 2: Récapitulatif des thématiques, origines des textes années de publication et des contextes (mondial, africain, ou comorien)..... | 161 |
| 8 Tableau 11: Tableau 1: Formats et types de discussion selon Davila, A. et Dominguez, M (2010)(Davila & Domínguez, 2010, p. 56)..... | 166 |

Introduction générale :

L'Union des Comores est un archipel de quatre îles¹, Grande-Comore, Anjouan, Mohéli et Mayotte. Cette dernière reste sous l'administration de la France pendant que les trois autres îles sont admises à l'indépendance depuis 1975. Notre étude va se consacrer sur les Comores indépendantes.

La langue française est un héritage issu d'une longue période de colonisation française. Elle constitue un patrimoine civilisationnel, culturel et professionnel. Elle est admise comme langue officielle de l'Union des Comores². Elle est utilisée dans l'enseignement, dans les administrations, dans les médias et même dans la vie courante suivant une catégorie de personnes ou groupes de personnes.

Dans le système éducatif comorien, assez complexe déjà, la langue française occupe une place privilégiée par rapport aux autres langues officielles. Elle demeure la langue

1 **Constitution de l'Union des Comores de 2001 révisé en 2018**, en son article 6 : « Le territoire de l'Union des Comores se compose des îles et des îlots de Mohéli, de Mayotte, d'Anjouan et de la Grande-Comore... »

2 **Constitution de l'Union des Comores de 2001 révisé en 2018**, en son article 9, alinéa 4 : « Les langues officielles sont le Shikomor, le français et l'arabe ».

d'apprentissage et occupe un volume horaire important par rapport aux autres disciplines. L'utilité de la langue française dans la société comorienne est remarquable au premier abord, car dans toutes les sphères de communication, elle est présente. Dans l'immédiat, la langue française, chez les lycéens, facilite l'accès aux savoirs, aux technologies modernes et au savoir-faire, et dans le long terme, elle permet l'intégration aux études supérieures et à la vie professionnelle.

L'accès aux savoirs, aux nouvelles technologies, la recherche scientifique, la recherche dans le Web, l'intégration professionnelle, et même dans les interactions quotidiennes, etc., tout s'articule sur une réception écrite le plus souvent.

En notre qualité d'enseignant de français langue seconde, l'idée de faire une recherche sur la compétence de communication à l'écrit des élèves du lycée est née de mes premières expériences en tant qu'enseignant du lycée et renforcée par le projet Eval- Prof OI³

D'autres projets sur l'éducation ont été réalisés aux Comores et les résultats ont toujours interpellé les acteurs de l'éducation. Les partenaires et les acteurs de l'éducation nationale comorienne, les différents programmes et projets sur l'éducation et l'enseignement du français aux Comores ainsi que le service de coopération et d'action culturelle de l'ambassade de France auprès de l'union de Comores (SCAC) ont le même constat quant à l'urgence de promouvoir et de renforcer l'enseignement de la langue française qui se trouve dans une situation critique malgré son statut de langue officielle et d'enseignement. Le niveau de français dans l'enseignement en général aux Comores fait objet de débat entre les acteurs. D'aucuns indexent les enseignants et d'autres attribuent la responsabilité au ministère de l'éducation. Il n'est donc pas facile de déterminer objectivement à qui incombent la responsabilité.

Toutefois, la question peut être appréhendée sur différentes facettes. Cette question du niveau de français touche presque tous les niveaux de l'enseignement apprentissage, de l'enseignement de base à l'université. En notre qualité d'enseignant de français, notre souci est de pouvoir cibler avec pertinence une dimension importante de cette thématique. Nous avons porté un choix sur l'évaluation de la compétence de communication à l'écrit au lycée, car c'est cette compétence de production écrite qui reste encore visible.

Le choix thématique de « l'évaluation des compétences de communication à l'écrit au lycée et au Bac en Union des Comores » répond au besoin de comprendre le niveau du français à l'écrit des élèves du lycée mais aussi et surtout situer la place que les

3

programmes et instructions officielles accordent à la compétence de communication. L'autre raison serait de tracer un chemin vers la découverte des raisons liées aux résultats catastrophiques aux examens nationaux et au niveau de français de nos lycéens et étudiants qui ne cessent d'inquiéter bon nombre d'acteurs de l'enseignement apprentissage aux Comores. Nous avons choisi de limiter notre travail sur les compétences de la communication écrite au lycée et au niveau de l'examen national de baccalauréat. Ce choix comme cadre d'études est l'expression d'une volonté de chercher à interroger une dimension de l'enseignement apprentissage qui n'a jusqu'alors pas été étudiée. Il s'agit d'une orientation de notre recherche vers les programmes, les enseignants du français et les sujets de français du Bac sur 11 ans. Ce terrain d'études nous semble révélateur d'un autre discours que celui que l'on continue à donner par rapport au niveau de français de nos élèves.

Pourquoi le lycée ?

Tenant compte de notre expérience d'enseignant de français à l'Université des Comores depuis plus de 10 ans, nous avons constaté que les bacheliers qui intègrent l'université présentent des difficultés énormes à s'exprimer à l'écrit. Les compétences visées en première année à l'Université sont rarement atteintes. Dans notre institution (IFERE⁴) nous étions contraint de modifier la maquette de formation pour tenter de travailler sur des compétences en français en fonction du niveau de nos étudiants. À cet effet, nous n'avons pas cherché à trouver des réponses à cette question plus loin qu'au niveau du lycée. Les classes du lycée sont censées renforcer le acquis du collège, travailler sur des objectifs qui permettraient à l'élève comorien, une fois l'obtention de son diplôme du baccalauréat, de suivre des études supérieures en français. La réalité en est autre. Également, c'est au niveau du lycée que nous avons estimé comme cycle approprié pour comprendre ce qui n'est pas bien acquis au collège. Ainsi, ayant fait le constat au niveau de l'Université, s'interroger sur les objectifs déclinés pour les classes du lycée serait un atout pour avoir une vue générale de l'enseignement du français en Union des Comores. Enfin, beaucoup d'enseignants de français n'ont pas suivi de formation pédagogique et d'autres ont d'autres profils de formation académique plus ou moins éloignés des lettres françaises. C'est une réalité permanente sur le territoire surtout qu'en Union des Comores, devenir enseignant n'est pas un projet soumis à des concours ou à des obligations de formations pédagogiques. Chercher donc à comprendre les objectifs pédagogiques déclinés à ce niveau et comment

4 Institut de Formation des Enseignants et de recherche en Education

les enseignants procèdent pour les exécuter nous paraît une démarche significative.

Avant d'affiner notre cadre théorique nous nous sommes posé plusieurs questions relevant de l'enseignement- apprentissage de la compétence de communication des élèves du lycée, entre le niveau existant (réel) des élèves et le niveau d'exigence visé par les programmes pour les compétences de communication à l'écrit, à savoir :

Quelles sont les difficultés remarquées vis-à-vis des compétences sollicitées ?

Existe-t-il un fossé entre le programme d'enseignement et les apprentissages ?

Comment évalue – t- on la compétence de communication et comment ces évaluations peuvent -elles contribuer à l'amélioration des compétences sollicitées ?

Comment est organisé le processus d'acquisition des compétences langagières si cela existe bien dans les programmes ?

Quels sont les facteurs contraignant l'aisance de la pratique de l'écrit chez les élèves comoriens du secondaire ?

Pourquoi l'évaluation ?

Ces questions s'inscrivent principalement dans la didactique des langues et plus précisément dans le domaine de l'évaluation des compétences en langue. Ainsi, notre recherche se focalise sur cette notion de compétence de communication. Il y serait question de traiter un cadre théorique nous permettant de situer notre domaine d'intervention et un aperçu sur les théories relatives à la compétence de communication, à la notion de l'évaluation et aux représentations de l'enseignement- apprentissage. Choisir de travailler sur l'évaluation suppose que nous aurons à nous interroger sur ce qui est prescrit, puis sur ce qui est enseigné. L'évaluation n'est pas un domaine séparé de l'enseignement apprentissage. C'est donc la dimension qui nous a semblé le mieux approprié pour recueillir un maximum d'informations liées à nos interrogations.

Ce travail comporte une partie qui situe le sujet dans son contexte. Cette partie présente la réalité sociolinguistique des Comores, les programmes et instructions de français en vigueur et des résultats sur différents projets liés au niveau de français en Union des Comores. Notre cadre théorique est constitué de deux principaux chapitres. Le premier nous présente un cadre notionnel de l'évaluation. Ce partie présente l'évaluation, son processus en termes de validité, fiabilité, pertinence et ses différentes dimensions du point de vue pédagogique que sociales. Le deuxième chapitre présente aussi le cadre

notionnel de la compétence de communication. Il est question dans cette partie de présenter les différentes conceptions de la notion de compétence de communication, quelques modèles de la compétence de communication pour pouvoir à la fin, présenter notre modèle qui guidera notre travail au niveau de la méthodologie et de l'analyse des données. Nous avons une partie qui présente nos choix méthodologiques. Dans cette partie, nous avons retenu différents corpus pour des analyses : les programmes et instructions, les sujets du bac, des données issues d'un entretien que nous avons organisé avec des enseignants du lycée Said Mohamed Cheikh de Moroni. Une partie qui présente l'analyse des données suivra cette partie de choix méthodologique. Avant de passer à une conclusion générale de ce travail, une partie d'une discussion reprend les résultats obtenus et nos commentaires en lien avec notre question de recherche .

PARTIE I

CONTEXTE

Chapitre 1 Présentation générale

1.1 Généralités sur le terrain d'investigation : les Comores

1.1.1 Présentation géographique

Les Comores se trouvent au milieu du canal de Mozambique entre l'Afrique et Madagascar. Cet archipel comprend quatre îles : Mayotte (Maoré)⁵, Anjouan (Ndzواني), Grande Comore

⁵ Située dans le canal de Mozambique, l'île est historiquement une île de l'archipel des Comores. Elle se sépare des autres îles administrativement en 1974 à la suite d'un referendum organisé par la France (pays colonisateur de l'archipel des Comores), relatif à l'indépendance de l'ensemble de l'archipel des Comores (auparavant constitué de quatre îles : Ngazidja- Ndzواني- Mwali- Maoré). Mayotte (Maoré) exprime le besoin ? désir ? de vouloir rester rattachée à la France. Les langues locales parlées dans l'île sont le Shimaoré, et le shibushi. En xxx, l'île devient un département de France d'Outre-mer et est considérée comme un territoire de l'Union Européen situé en dehors du continent

(Ngazidja) et Mohéli (Mwali). Ils constituent un archipel de l'océan Indien situé à 400 km au nord-ouest de Madagascar et à 300 km des côtes africaines à l'entrée du canal de Mozambique. Son étendue est de 250 km d'est en ouest. Sa population comptait près de 846 281 habitants en 2020 pour une superficie totale de 1 862km². La capitale, Moroni, se trouve sur la Grande Comore (Ngazidja).

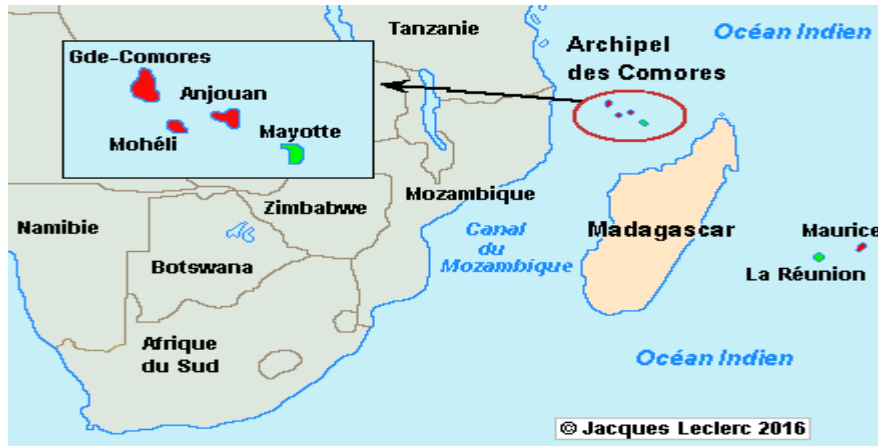


Figure 1 : Situation géographique de l'archipel des Comores

1.1.2 Histoire du peuplement

On doit le nom de Comores à des géographes arabes. Ces derniers ont, au départ, nommé l'archipel « qumr », un nom qui se rapproche du nom « quamar » qui veut dire lune en arabe. Par la suite, le nom est devenu Comores : archipel des Comores (les îles de la lune).

Dès le XXIIème siècle, l'archipel des Comores est devenu un des passages, sinon une escale du commerce arabe le long de la côte orientale de l'Afrique. Ce qui a permis une multitude d'échanges au niveau linguistique et culturel. Le premier peuplement comorien est essentiellement bantou, arabe, swahili et portugais. Ce n'est qu'à la fin du 19ème siècle que s'opère un flux de peuplement malgache. On peut remarquer dans l'architecture des maisons, des mosquées, des places publiques... qui reflètent différentes civilisations. On peut aussi parler de différentes couleurs de peau et de physionomies : certains ressemblent beaucoup plus à des Africains noirs de souche, et d'autres à des Arabes. Ce qui fait un métissage évident de ce peuple. D'après le CNRS⁶ : Leur peuplement est complexe et on est européen (RUP).

6 Le Centre National de Recherche Scientifique est un organisme public français de recherche scientifique. L'article que nous avons consulté est écrit par Marie-Françoise ROMBI : chargée de

loin d'en connaître toutes les données : mélange dans un mélange, celui de la culture swahilie à laquelle les Comores ressortissent comme variété régionale. L'islam est la marque visible de cette unité culturelle, et les descendants de ses propagateurs, Persans et/ou Arabes, mêlés par des générations de mariages ou de concubinages aux descendants des Africains qui les avaient précédés, en ont assimilé de nombreux traits (Rombi, M-F., s. d., paragr. 1)

1.2 La langue comorienne

La langue comorienne est liée au swahili et appartient à la grande famille linguistique bantoue. La langue comorienne (le shikomori) est subdivisée en quatre variétés: le shimaoré (Mayotte), le shindzuani (Anjouan), le shingazidja (Grande Comore) et le shimwali (Mohéli). Il s'agit de dialectes, utilisant plusieurs emprunts et transferts. Selon Bajrafil, K.-M. (2014) « *Le comorien est une des langues bantue de l'Est de l'Afrique. Il appartient précisément au groupe Sabaki, qui comprend des langues comme le swahili et le pokomo. Dans la classification de Guthrie, il est classé dans le groupe des langues de l'Est, le G40* » (M-K, Bajrafil, 2014, p. 21)

Signalons au passage que le swahili a été utilisé à des fins commerciales avec l'Afrique voisine, et l'arabe utilisé comme langue sacrée du Coran donc de la religion musulmane. Le français n'est utilisé qu'à partir du début du XIX^{ème} siècle. Cette langue, venue un peu tardivement dans les îles par la colonisation française, s'imposera par la suite. Le système colonial a fait que les Comores étaient rattachées à Madagascar sur le plan administratif. Un fait qui ne passera pas inaperçu sur le plan linguistique et culturel. La langue malgache est parlée à la Grande Comore et Mohéli et en grande partie à Mayotte. Elle est restée une langue qui se pratique seulement à l'oral comme le shingazidja, le shimoili et le shindzuani. C'est dans cet esprit que Chauvet (2015) avance « *La langue comorienne avait déjà connu diverses propositions de standardisation de l'écriture : en caractères arabes (Kamar-Eddine) et en caractères latins dans les années 1977-1978, sous le régime d'Ali Soilihi, qui lança une campagne d'alphabétisation en comorien.* »

recherche au C.N.R.S., sous-directeur du Laboratoire de langues et civilisations à tradition orales, U.P.R. 3121 du C.N.R.S.

La langue comorienne est le fruit de plusieurs mélanges de langues. Le swahili, l'arabe, le malgache, le français. D'après Elbadawi, (1998)

le swahili et le comorien se sont séparés aux alentours du XII siècle. La côte orientale de l'Afrique d'un côté et les Comores de l'autre, avec une évolution différente. Il y a eu par la suite l'influence arabe. Mais cela n'a pas affecté profondément la langue, qui est restée structurellement bantou. L'influence arabe est plutôt lexicale. Ce qui n'a pas beaucoup d'influences sur le plan de la structure. Il n'y a pas eu vraiment d'études approfondies là-dessus on pense que 30% du vocabulaire comorien est d'origine arabe, 65% bantou. Le reste est d'origine diverse ; soit hindi, soit un peu malgache, soit européen (surtout le français), mais le fondement et la structure restent ? bantou. Il n'y a pas de doute là-dessus. (Elbadawi, 1998, paragr. 3)

En ce qui concerne la place et l'utilisation de la langue comorienne, on peut mentionner quelques aspects qui affaiblissent le « shikomori » dans l'enseignement des langues aux Comores : socialement, la langue n'est pas promue comme il se doit. Elle n'est pas perçue comme langue de réussite. Aussi et surtout, le manque de support didactique en langue comorienne ne favorise pas non plus la promotion de cette langue, maternelle pour la plupart. La question des dialectes est perçue également comme un handicap à la standardisation. Même si certains efforts se font par certains linguistes Chamanga, M. A., & Gueunier, N. J. (1977) qui étudient la structure de la langue au niveau des différents dialectes dans l'ensemble de l'archipel, le shikomori demeure encore une langue moins connue dans sa structure au niveau de ses dialectes.

1.3 Usage de plusieurs langues aux Comores.

1.3.1 L'arabe

Avant même la colonisation française, les Comoriens se sont attachés à la langue arabe comme facteur d'une civilisation et de savoirs. Ils envoient par conséquent leur enfant à l'école coranique. On y apprend à lire le Coran, donc l'alphabet arabe, sans forcément pouvoir s'exprimer dans cette langue. Ce phénomène d'école coranique s'est accru et a donné par la suite un engouement particulier à la langue arabe (langue du Coran). Avant

même l'indépendance aux Comores en 1975, beaucoup de Comoriens vont dans les pays arabes pour des études de langues, de technique et de théologie.

À leur retour, ils commencent à s'imposer : la langue arabe est requise dans l'enseignement général devant l'anglais et derrière le français. Beaucoup de personnes s'identifient dès lors comme arabophones. Les écoles coraniques ont changé de nom et deviennent écoles coraniques rénovées : il ne s'agit pas seulement d'apprendre à lire le Coran et de connaître les normes de la religion musulmane, mais aussi et surtout d'apprendre à parler et écrire l'arabe comme on apprend le français. Les professeurs d'arabe se multiplient et actuellement l'université des Comores a une faculté d'études arabes. L'influence de l'arabe dans la langue comorienne se traduit par l'estime accordée à cette langue du coran et certains emprunts s'y opèrent. Lafont, M. (1988) explique cet aspect d'influence de l'arabe dans la langue comorienne en ces termes :

L'influence de l'arabe sur le shingazidja provient de la présence d'un très grand nombre d'emprunts qui, en raison de leur nombre même et d'un souci de respect et de fidélité à la langue arabe, n'ont pas entièrement été adaptés au moule de la langue : il s'est agi principalement de ne pas modifier certains aspects de la forme sonore de ces mots, qui se distinguent ainsi du reste du lexique ; cela s'explique par le prestige de l'arabe et a été rendu possible par la connaissance au moins phonique qu'en avaient les locuteurs grâce à l'école coranique. (Lafon, 1988, p. 100-101)

L'influence de la langue arabe aux Comores s'entretient toujours grâce à l'école coranique et le prestige qu'à la religion musulmane dans l'étendue du territoire comorien.

1.3.2 Le français

Un peu avant le XIXe siècle, on situe l'arrivée des Européens aux Comores. Mohadji (2005) nous parle du début de la colonisation française et de son administration sur les Comores.

Les Européens ont découvert les îles Comores au XVIe siècle, mais ce n'est qu'au XIXe siècle qu'elles furent réunies sous une seule autorité dans le cadre de la colonisation française. Jusqu'à l'arrivée des Français, plusieurs sultanats souverains coexistaient sur le territoire (Mohadji, 2005, p. 173)

C'est à partir du début du XIX^{ème} siècle que le français commence à gagner de la place aux Comores. Le français est la langue d'enseignement, mais aussi une langue enseignée. Est vue comme personne instruite, celui qui parle et manie bien la langue française. Au niveau de l'administration, c'est le français qui est le plus fonctionnel par rapport aux autres langues qui restent au niveau de l'oral. À la radio nationale, il y a principalement le journal en comorien et en français en dehors des flashes infos en arabe et en swahili. Les lois sont principalement écrites en français et cette langue est souvent utilisée à l'oral au parlement, au palais de justice... Le français est généralement vu comme langue de réussite, d'affirmation sociale.

Ainsi, le français, langue de scolarisation, continue à gagner du terrain au niveau social, économique et même religieux, car pour certains enseignants de l'arabe, le français est utilisé pour une meilleure transmission du message dans les écoles et est aussi utilisé dans la presse . Le français est requis comme langue officielle et fortement utilisée dans les relations extérieures. Au niveau de l'éducation, nous pouvons dire que le français demeure une langue motrice surtout au niveau du primaire et du secondaire, car, clef de toute compréhension et production. On attribue un grand coefficient à la langue française et des horaires assez conséquents par rapport aux autres matières. Le tableau ci-dessous indique le nombre d'heures d'enseignement au lycée, par niveau et série ainsi que les coefficients attribués.

| Classe | 2A | 2C | 2G | 1eA | 1eC | 1eD | 1eG | TA1 | TA4 | TC | TD | TG |
|-------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|
| Coefficient | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Nombre d'heures/semaine | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |

Tableau 1: coefficients attribués à l'enseignement du français et nombre d'heures d'enseignement par semaine au lycée selon les programmes et instructions officielles de 2008

À l'examen du baccalauréat, on applique ces mêmes coefficients.

1.3.3 Le malgache

Le contact du malgache et du shikomori se situe avant le XIXe siècle. Selon Ibrahim, M. (2007) le décret du 23 février mettant en application aux Comores le lois existant à Madagascar n'est pas le premier contact entre ces deux pays.

Avant le XIXe siècle, les relations entre Madagascar et les Comores ont été surtout dominées par les raids que des pirates malgaches effectuaient régulièrement sur les cotes de l'archipel pour faire des captifs. Cette histoire a été marquée au XIXe siècle par l'intrusion à Mayotte, à Anjouan et à Mohéli de malgaches réfugiés qui allaient faire la guerre à leurs sultans [...] Ramanetaka, cousin de Radama 1^{er} [...] a trouvé refuge auprès du sultan d'Anjouan Abdallah II. Mais, il s'empare ensuite de Mohéli qui dépend de ce dernier.(Ibrahim, M, 2007, p. 173)

À partir de ces événements, les échanges entre les deux pays se renforçaient, mais la langue malgache a toujours été minoritairement utilisée aux Comores. Certaines personnes parlent malgache comme langue maternelle. Signalons au passage qu'avant 1977, beaucoup de Comoriens migraient vers Madagascar. Ils s'y sont installés pendant plusieurs générations à la recherche d'une meilleure vie. Ce n'est qu'en 1977 qu'ils sont chassés de la grande île par deux tribus malgaches. De retour aux Comores, ils ont contribué à ce que la langue malgache se répande et prenne de la place dans certains échanges : au marché, dans certains cafés. Par la suite, à partir de 1981, les Comoriens ont repris le chemin de Madagascar pour y suivre des études supérieures.

Ainsi, la langue malgache fait partie des langues utilisées aux Comores, plus particulièrement à Mayotte où plus de 40 % de la population la parle comme langue apprise ou langue maternelle.

1.3.4 L'anglais

Cette langue est retenue dans l'enseignement général (depuis la colonisation à l'époque de l'école des blancs) comme langue vivante. Actuellement, cette langue gagne encore du terrain du fait que certains jeunes Comoriens vont à Nairobi ou aux États-Unis pour l'apprendre et reviennent avec un BTS, un doctorat ou simplement des certificats d'études leur permettant de travailler avec les agences de voyages, dans le milieu touristique et dans

des entreprises américaines présentes aux Comores. On observe, en outre, aux Comores depuis plus de vingt ans, des écoles privées spécialisées dans l'apprentissage de la langue anglaise. Ainsi, cette langue figure bien dans le répertoire linguistique des Comoriens en général. Elle a été déclarée en 2016 obligatoire dans l'enseignement secondaire plus précisément pour les séries littéraires.

1.3.5 Le shikomori

Tout Comorien, né aux Comores, parle comorien, soit le shindzuani (dialecte parlé par les habitants de l'île de Ndzuani), le shimaoré (dialecte parlé par les habitants de Maoré), le shingazidja (dialecte parlé par les habitants de l'île de Ngazidja) ou le shimwali (dialecte parlé par les habitants de l'île de Mwali). Le shikomori est utilisé dans la vie quotidienne surtout dans les chansons, les discours, dans les manifestations traditionnelles, les contes, mais aussi dans les manifestations politiques. C'est donc une langue de communication par excellence. Certains s'en servent pour communiquer à l'écrit en l'écrivant avec l'alphabet latin ou arabe. De 1975 à 1978, le président révolutionnaire Ali Soilih a voulu se débarrasser de la langue française et a mis en place l'apprentissage de la langue comorienne en utilisant l'alphabet latin. Cela a permis à la population comorienne d'écrire comorien. Mais ayant déjà appris l'alphabet arabe, il est facile pour le comorien de communiquer à l'écrit en s'en servant. Deux possibilités d'écrit du shikomori existent ainsi, soit avec l'alphabet latin, soit avec l'alphabet arabe. Étant donné que la population des autres îles se dirige massivement vers la capitale Moroni (Ngazidja ou Grande Comore), le shingazidja cohabite avec les autres dialectes. Il n'y a aucune situation qui oblige l'Anjouanais à s'exprimer en shindzuani une fois à la Grande Comore ou le Mohélien à s'exprimer en shimwali. La cohabitation de ces dialectes permet une large intercompréhension. On peut également remarquer que, quel que soit le dialecte utilisé, on remarque la présence du swahili :

Pendant la première tranche de l'histoire de cette société (jusqu'à la fin des années 1880), c'est le swahili, du moins une variété dialectale de cette langue, qui « jouait un rôle de premier plan dans tous les domaines de la vie quotidienne des Comoriens » (Ibrahim, 1996 : 6) : c'était la langue des pouvoirs politique, juridique, économique, celle de l'enseignement et du contact avec le monde extérieur. Par ailleurs, c'était aussi la langue de la culture puisque certains termes

lui étaient empruntés non seulement par les intellectuels pour désigner des réalités nouvelles dans la langue comorienne, le shikomori, mais aussi pour écrire la musique et les chants des milieux dits aristocratiques. Aujourd'hui, la langue de communication courante aux Comores est le shikomori(Bavoux, 2002, paragr. 6)

1.4 Politique linguistique

Pour mieux situer cette entrée de politique linguistique, nous présentons une des définitions données sur la politique linguistique. Selon Calvet, L. (2013) :

Nous appellerons *politique linguistique* un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale, et *planification linguistique* la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte. N'importe quel groupe peut élaborer une politique linguistique : on parle par exemple de « politiques linguistiques familiales », on peut aussi imaginer qu'une diaspora (les sourds, les gitans, les yiddishophones...) se réunisse en congrès pour décider d'une politique linguistique. Mais, dans un domaine aussi important que les rapports entre langue et vie sociale, seul l'État a le pouvoir et les moyens de passer au stade de la planification, de mettre en pratique ses choix politiques.(Calvet, 2013, paragr. 2)

Dans ce passage, il est clair qu'une politique linguistique est un choix. Ce choix est fait au niveau des langues selon leurs fonctions. Au niveau d'un État, il revient aux autorités de cet État de décider des choix et des rapports officiels entre les langues en présence. C'est pourquoi, dans ce travail, nous prenons maintenant le soin de présenter certaines orientations prises par l'État comorien au niveau des rapports entre les langues en matière de planification.

1.4.1 Aperçu général

Dans la constitution (actuelle) de 2002, le statut des langues est peu développé. Le français fait partie des langues officielles au même titre que l'arabe et le shikomori. Cette politique linguistique résulte d'abord de la colonisation française. Au départ, au niveau de l'éducation, la politique appliquée est que : à la maternelle, on enseigne en comorien et en

français. Au primaire, seul le français est langue d'enseignement et en même temps langue enseignée. Au secondaire, l'arabe est une langue seconde avec l'anglais. Ces deux langues longtemps considérées comme optionnelles surtout lors des examens, sont désormais obligatoires dans le secondaire pour les séries littéraires depuis 2016.

Bien que l'arabe est considéré comme langue seconde au collège et lycée, cela ne suppose pas qu'elle est reléguée à un second plan dans l'enseignement. Cette langue détient une grande importance dans la socialisation de l'enfant plus précisément au niveau de l'école coranique. Elle est aussi vecteur de savoirs et valeurs religieuses. Les responsables de l'éducation estiment qu'il serait préférable de transférer l'école coranique dans l'enseignement public afin que l'enseignement du coran et les valeurs religieuses puissent être formalisés dans un programme officiel.

1.4.2 L'arabe dans la scolarisation de l'enfant

Pour mieux imprégner l'enfant de la langue arabe, l'école coranique est devenue un facteur déterminant de socialisation de l'enfant et d'initiation à la lecture du Coran. C'est après acquisition de la lecture du Coran que l'enfant est instruit dans les dogmes et les rites musulmans. Actuellement, il y a aux Comores, une scolarisation de l'enfant à l'école coranique avec accompagnement de l'enseignement du Coran, d'où l'appellation d'école coranique rénovée.

Cette politique s'incarne dans le dispositif des écoles coraniques rénovées (ECR) qui sont des écoles communautaires organisées sur trois niveaux d'enseignement. Elles présentent la particularité de proposer à l'enfant un programme « qui vise l'éveil et la stimulation » (Ministère de l'Éducation, 2013) afin de le préparer aux apprentissages du primaire, tout en transmettant l'apprentissage du Coran et les valeurs de l'islam.(Lacoste & Leignel, 2016, paragr. 9)

Cette nouvelle orientation retient différentes interrogations quant à son application dans la réalité du terrain. L'âge retenu (à partir de 3ans) est le même que celui de la petite enfance. C'est ainsi qu'il y a confusion entre la scolarisation par l'école coranique rénovée ou par l'école primaire « moderne » qui a, elle, sa propre démarche et ses propres orientations.

1.4.3 . Langue comorienne dans l'enseignement

En ce qui concerne la langue comorienne, certains départements de l'université des Comores comme le département de tourisme de l'IUT et le département de LEA (Langue Étrangère Appliquée) l'enseignent à l'université des Comores au même titre que les autres matières. Une question se pose sur les normes à retenir, sachant qu'aux Comores on compte quatre dialectes et qu'il n'y a pas encore eu des sérieuses études de standardisation de la langue comorienne. Selon la loi N°94-035/AF portant orientation sur l'éducation : « *Le comorien peut être enseigné dans le système éducatif et utilisé dans certaines disciplines dont la liste sera définie par un décret d'application* »(Décret présidentielle, 1995). De ce décret, nous retenons que l'enseignement de la langue comorienne n'est pas une obligation. Sa présence dans les écoles n'est pas très visible. Chauvet (2015) avance certaines raisons qui expliquent ce constat :

S'il n'est pas perçu de manière évidente comme langue enseignante et enseignée par les Comoriens, il est surtout pour l'instant peu présent concrètement dans les écoles, où les outils pédagogiques pour l'enseignement dû et en comorien sont en cours de création. Ainsi, deux aspects amoindrissent la place de la langue comorienne dans le système éducatif : ses représentations sociales et sa faible visibilité écrite par le biais de supports didactiques. (Chauvet, 2015, paragr. 3)

1.5 Pratique des langues

Aussi et surtout, au niveau des cérémonies officielles, on peut assister à des discours en comorien et en français ou en arabe. Pour cette dernière, lors d'une réception ou d'autres cérémonies officielles où il y a des représentants arabes, il y a toujours un discours en arabe. On voit également la présence de l'arabe à la radio nationale : après le journal en français suivi de celui en shikomori, l'arabe prend place. Chaque langue a sa valeur et remplit sa fonction spécifique dans la société comorienne, bien que l'on constate une large utilisation du français surtout au niveau de l'écrit. De ce fait, chaque personne est à même de tirer parti des langues auxquelles elle a accès pour son expression, ses modes de pensée, aussi bien que dans ses relations sociales. L'arabe et le français remplissent des fonctions

sociales et institutionnelles différentes et généralement complémentaires. Toutefois, le français garde toujours la considération de langue de réussite et non de simple langue de communication.

1.5.1 Les lois et les langues

Nous poursuivons la question de la politique linguistique aux Comores en nous basant sur quelques orientations prises au niveau étatique, plus précisément les décrets et les lois.

Ce choix s'explique par le fait qu'il existe peu d'écrits sur la situation linguistique aux Comores. Les quelques écrits existants ne comportent pas un grand caractère scientifique. Nous avons, donc, au cours de nos recherches, sélectionné des grands domaines où l'on parle de la place des langues. Nous avons, à cet effet : (a) le domaine de l'enseignement, (b) le domaine administratif et commercial, (c) le domaine politique.

1.5.2 Le domaine de l'enseignement

Le français est sans équivoque la langue utilisée pour l'enseignement. Cela se voit même dans l'enseignement des autres langues où le français demeure la langue d'enseignement. Peu d'enseignants ont recours au shikomori pour donner des explications lors d'un enseignement-apprentissage, bien que le recours à la langue comorienne est autorisé dans l'enseignement. Considérant que le français, le shikomori et l'arabe sont considérées langues officielles, il ne serait pas inapproprié pour un enseignant de passer ses cours en comorien.

Les programmes scolaires et instructions officielles de 1996, écrits en français, mentionnent une ambition de voir un développement de la culture des apprenants. Précisément, cette ambition affichée, entre autres, c'est de développer une culture à travers la lecture. Nous rappelons que les bibliothèques des écoles, des villes et villages ne disposent que de livres rédigés en français. Seules quelques bibliothèques comme celles de l'American corner⁷ disposent de manuels en anglais. Dans cette vision de connaissance de l'environnement culturel, les programmes et instructions officielles de 1996 mentionnent qu'il convient de :

⁷ Centre américain de formation en langue. Ce centre se trouve abrité au sein de l'Université des Comores.

Développer chez tous les élèves une envie de mieux connaître l'environnement culturel dans lequel ils vivent et, plus largement, les ouvrir à la culture vivante de l'humanité ; il conviendra en conséquence de faciliter au maximum l'accès des enfants aux livres en favorisant notamment l'implantation des bibliothèques dans les écoles.(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. Préface)

Le français aux Comores est la langue d'enseignement en même temps langue médium dans l'apprentissage de l'école primaire à l'université. La loi portant orientation sur l'éducation de janvier 1995, en son article 8, stipule : « *l'enseignement est dispensé en français ou en arabe à l'école élémentaire, au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur. La langue non utilisée pour l'enseignement est obligatoirement enseignée comme première langue vivante* ». Ici la langue non utilisée fait référence à l'arabe ou le français. Si l'une se positionne en langue d'enseignement, l'autre devient première langue vivante (LV1) . Pour ce qui est de la langue comorienne le shikomori, il peut être enseigné dans le système éducatif dans certaines disciplines. « *Le comorien peut être enseigné dans le système éducatif et utilisé dans certaines disciplines dont la liste sera définie par un décret d'application* »(Décret présidentiel, 1995) »

La loi portant orientation sur l'éducation et son décret de promulgation, n°95-012/PR du 20 janvier 1995 en son article 11, l'enseignement préscolaire a pour objectif « *l'acquisition des premiers éléments de la religion musulmane à l'initiation à la lecture du Coran, la socialisation, les premiers apprentissages affectifs, cognitifs et moteurs aussi que la familiarisation avec la langue d'enseignement [...]* ».

La loi numéro 88-014/ AF relative à l'apprentissage mentionne que le contrat d'apprentissage doit être constaté par écrit et rédigé « *dans une des langues officielles et si possible dans la langue de l'apprenti* ».

Un décret du 22 avril 2014 relatif à la formation technique et professionnelle continue, en son article 17, avance : « *l'apprentissage de la langue nationale et les actions de lutte contre l'analphabétisme font partie de la formation tout au long de la vie* » (décret numéro 14- 0 58 /PR, 2014). Et en son article 22, il est mentionné, parmi les trois grands objectifs poursuivis : « *une formation technique et professionnelle dispensée aux jeunes et aux adultes par la voie d'un apprentissage intégrant l'alphabétisation et l'utilisation de la langue nationale* ».

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le décret portant orientation et organisation de l'enseignement supérieur et de recherche, souligne que parmi les grandes missions de ce ministère, une l'invite à: « *veille[] à la promotion et l'enrichissement de la langue comorienne, de la culture locale et des autres langues*».

1.5.3 Le domaine administratif

Nous avons rassemblé différents domaines ici. En fonction des textes à notre disposition, certains secteurs cités ici, sont moins développés et nous avons jugé utile de les placer ensemble dans ce domaine que nous appelons administratif. Cette entrée englobe des domaines comme la justice, la presse, le parlement et bien d'autres.

En effet, au niveau de l'administration, on a systématiquement recours à la langue française comme outil de travail, surtout quand il s'agit de communiquer à l'écrit. Le code du travail, les notes de service, les décrets, les demandes de toutes formes sont tous rédigés en français.

En ce qui concerne le code du travail de 1984, il a été mentionné en son article 63: « *le contrat doit être constaté par écrit, à peine de nullité, il est rédigé dans une des langues officielles et si possible dans la langue de l'apprenti [...] la convention collective doit être écrite dans l'une des langues officielles sous peine de nullité* », et en son article 143, il est stipulé que « *pour élaborer un règlement intérieur, des instructions ou consignes concernant les mesures d'hygiène et de sécurité, ces textes doivent être rédigés en langue comorienne, en langue officielle ou en l'une de ces deux langues et affichés d'une façon visible et lisible* ».

Au niveau commercial, un décret présidentiel, relatif au régime de la licence de l'autorisation de la déclaration et de l'agrément, du 10 juin 2015, mentionne, en son article 9, que les déclarations sont libellées en langue française. L'article 15 de ce même décret stipule en son point II : « *le demandeur envoie un dossier de demande d'agrément à la NTIC après s'être procuré les imprimés nécessaires auprès de celle-ci. La demande est libellée en langue française* ».

L'arrêté numéro 13-044 / VP déterminant les produits éligibles au régime des exonérations en droit de douane, du 24 juin 2013, en son article 26, stipule : « *les actes de notarié sont,*

à peine de nullité, rédiger (sic) en langue officielle dans un seul et même contexte, lisiblement, sans abréviation, ni blanc, ni lacunes ».

1.5.4 Le domaine politique

La loi du 9 juillet 2014 relative à l'élection des représentants de la nation mentionne parmi les conditions d'éligibilité à l'Assemblée de l'Union : *savoir lire et écrire parfaitement le shikomori⁸ le français ou l'arabe* » (décret numéro 14-081/Pr 2014)

Un autre décret présidentiel du 4 mars 2015, en son article 4, mentionne parmi les conditions pour être nommé chef du village ou chef de quartier qu'il faut « *savoir lire et écrire en langue nationale ou une des langues officielles de l'Union des Comores* ».

Toujours dans ce contexte politique, le décret présidentiel portant sur la loi relative au code électoral du 5 juin 2014, souligne que « *chaque candidat ou liste de candidats en lice peut désigner un électeur sachant lire et écrire l'une des langues officielles de l'Union des Comores pour le représenter en qualité d'assesseur* » (décret présidentiel numéro 14-078-2014) au niveau du dépouillement. Les scrutateurs choisis parmi les électeurs présents doivent savoir lire et écrire l'une des langues officielles de l'Union des Comores.

Au niveau des conditions d'élection des gouverneurs, le Décret n° 14 -078 /PR portant promulgation de la loi n° 14-004/AU du 12 avril 2014, relative au Code électoral (5 juin 2014) en son article 175 , l'une des conditions soumises aux candidats et de « *savoir lire et écrire le shikomori et l'une des deux autres langues officielles* » (décret numéro 14-078 / 2014). L'article 198 de la même loi relative à l'élection du maire et de ses adjoints stipule la même condition.

1.6 Synthèse

L'histoire du peuplement des Comores et sa situation géographique font que, dans cet archipel, il y a différents dialectes et langues en usage. Le shikomori représente en grande partie la langue la plus parlée, car peu de situations de la vie de tous les jours imposent une

8 Le shikomori veut dire la langue comorienne. Qu'il s'agisse du dialecte de Ngazidja, Mwali , Ndzواني ou Maoré

autre langue. Seul au niveau de l'écrit, le français prédomine même si l'on se sert parfois de ces deux autres langues officielles à savoir le shikomori ou l'arabe. Les emprunts, les transferts, les déformations lexico-syntaxiques et les calques opérés à partir du français, de l'arabe, du swahili, du portugais et bien d'autres langues comme le malgache, présents dans le shikomori, reflètent une richesse linguistique et culturelle. Aussi et surtout, la présence de plusieurs langues officiellement reconnues et d'autres langues pratiquées par un certain nombre de la population nous amène à dire qu'il y a bien plurilinguisme et multilinguisme dans la société comorienne. La répartition fonctionnelle des langues aux Comores peut être vue comme facteur de stabilité dans la vie de tous les jours aussi bien que dans la vie politique qu'économique. L'arabe agit beaucoup plus sur le domaine religieux, le français s'exerce plus au niveau de l'éducation et de l'enseignement. Le shikomori est utilisé dans le quotidien, souvent beaucoup plus dans des situations politiques, et le malgache dans certaines régions. Les lois, décrets et arrêtés ministériels n'ont pas omis de mentionner la place des langues dans le fonctionnement administratif aussi bien que dans l'enseignement. Les trois langues officielles (shikomori, français et arabe) sont souvent citées dans les textes, mais la réalité en est que c'est le français qui prédomine au point qu'un service du ministère des affaires étrangères est chargé de traduire tout diplôme étranger en français afin de l'authentifier.

Chapitre 2 Éléments d'introduction du sujet

2.1 Niveau de français aux Comores.

Les Comores en tant qu'ancienne colonie française, indépendante depuis 1975 ont le français en héritage. C'est donc un legs à métamorphoser, à considérer non plus comme une langue de domination, mais au contraire comme une langue de la modernité, ouvrant une porte sur le monde francophone avec 300 millions de francophones, dont 235 millions de locuteurs quotidiens . (observatoireplurilinguisme.eu - La langue française dans le monde (Synthèse), s. d., paragr. 1)

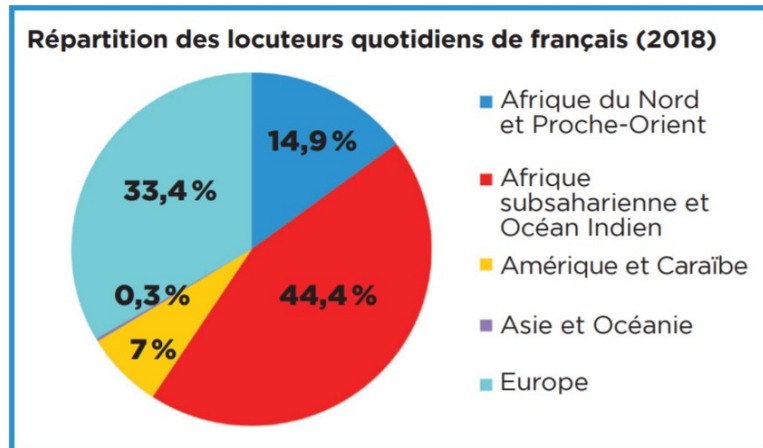


Figure 2: Figure 2 : Répartition des locuteurs quotidiens de français, OIF (2018)

Le français est une des langues de recherche et de savoir, donnant accès aux études supérieures au sein de toute la francophonie. En ce qui concerne les Comores et selon les mêmes sources de l'observatoire de la langue française de l'OIF 2018, en pourcentage de sa population totale, les Comores comptent 26% de francophones. Ce pourcentage ne donne pas une idée précise du niveau de français de ces locuteurs que ce soit dans l'administration ou dans l'enseignement. Suite à certaines études d'auteurs et de différents programmes⁹, il a été révélé que le niveau de français dans l'enseignement est critique. De ce fait, une dégradation de la maîtrise du français, langue médium des apprentissages du primaire aux études supérieures a été constatée. À en croire Lacoste, P. & Leignel, L. (2016) « *les questions sur la place et l'usage du français font l'objet d'une attention particulière dans la mesure où c'est la langue d'enseignement aux Comores du début du primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Un manque de cadrage politique fragilise les compromis sur ce point* »(Lacoste & Leignel, 2016, p. 199)

⁹ Des projets qui s'intéressaient de l'enseignement aux Comores, comme le projet PASEC (programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemem en 2008, le projet AFC (Appui au français aux Comores) en 2016, un projet financé à un million d'euros par la coopération française et le projet Prepeec (Projet de Renforcement du Pilotage et de l'Encadrement de l'Éducation aux Comores) en 2021.

. Des tentatives de redynamisation de cette langue ont été essayées, notamment à travers des projets comme le PASECOM (Programme d'Appui au Secteur Éducatif Comorien) ou AFC (Appui au français aux Comores) dont l'objet principal est de contribuer à l'amélioration durable de la maîtrise du français par le corps enseignant. Malgré cette volonté et les moyens qui y sont associés, on peut avancer que la situation de l'enseignement-apprentissage de cette langue ne s'est guère améliorée. Nous nous sommes contentés dans nos recherches de rassembler les informations susceptibles d'éclairer notre sujet. Certaines des études que nous présentons ici remontent à plusieurs années, mais tenant compte de la rareté de publications scientifiques dans le domaine de l'enseignement en Union des Comores et plus précisément du niveau de français, nous avons retenu ces informations qui seront complétées par la plus récente étude réalisée dans le domaine du français au niveau de l'Université des Comores : celle menée dans le cadre du projet EVAL-PROF-OI (2016-2017).

2.2 Projets et études sur le français

2.2.1 Le Projet PASECOM

Plusieurs projets sont réalisés aux Comores au profit de l'éducation. Beaucoup d'entre eux se focalisent sur l'enseignement et plus particulièrement l'enseignement apprentissage du français. Peu de ces projets dégagent des résultats satisfaisants quant au niveau de français du public concerné. Le projet PASECOM s'est orienté vers les classes de fin de cycle.

L'évaluation a été réalisée entre juin 1996 et février 1997, et a concerné un échantillon d'élèves des trois niveaux d'enseignement du CM2, de la Troisième et de la Terminale. Il convient de cerner, pour chacun de ces niveaux, les compétences langagières jugées minimales pour entrer dans la vie active, mais aussi certaines compétences d'ordre méthodologique pour les élèves de terminale, dans le cas où ceux-ci suivraient des études supérieures. Les champs d'investigation retenus étaient la compréhension orale, la compréhension écrite et la production écrite. (Ya Mkobé, 2016, p. 127)

Les conclusions portées à cette évaluation sur les trois niveaux (primaire, troisième et terminale) présentent des faibles résultats dans la pratique du français. L'oral semble le

domaine qui présente le plus de soucis avec 55 % d'échec au primaire, 46 % au collège et 66 % en terminal. Le taux de réussite pour le primaire et pour la terminale est de 56 % pour chacun de ces niveaux. C'est la troisième qui présente un taux de réussite n'atteignant pas les 50 %/ : 45 %.

Les champs d'investigation retenus sont présentés en fonction des classes retenues. Ci-dessous les résultats pour chaque classe.

a) Dans le primaire

Ce tableau au niveau du primaire présente trois niveaux : une réception écrite, une expression écrite et une compréhension orale. Il nous renseigne des pourcentages d'échec, de réussite et des non réponses pour chaque niveau évalué.

| « Champs d'investigation » (Ya Mkobé, 2016) | | | |
|---|----------------------|-------------------|---------------------|
| Résultats (Taux) | Compréhension écrite | Expression écrite | Compréhension orale |
| Échec | 47% | 53,% | 55,% |
| Réussite | 45,% | 44,% | 40,% |
| Non réponses | 7,% | 2,% | 4,% |

Tableau 2: Résultats au niveau du primaire. Source:(Ya Mkobé, 2016, p. 127)

b) En troisième.

Trois dimensions sont évaluées. Le tableau présente les résultats par rapport au taux d'échec, de réussite et de non réponses. Les dimensions évaluées sont les mêmes que celles retenues pour le primaire : la réception écrite, la production écrite et la réception orale.

| Champs d'investigation | | | |
|------------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|
| Résultats (Taux) | Compréhension écrite | Expression écrite | Compréhension orale ? |
| Échec | 43,% | 50,% | 46,% |

| | | | |
|--------------|-------|-------|-------|
| | | | |
| Réussite | 56, % | 45, % | 49, % |
| Non réponses | 1, % | 5, % | 4, % |

Tableau 3: Résultats au niveau de la classe de troisième. Source:(Ya Mkobé, 2016, p. 127)

c) En terminale

Le tableau suivant présente des résultats sur le taux d'échec, de réussite et de non réponses liés à la réception écrite, la production écrite et la réception orale.

| | | | |
|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| Champs d'investigation | | | |
| Résultats (Taux) | Compréhension écrite | Expression écrite | Compréhension orale |
| Échec | 53,00% | 37,00% | 66,00% |
| Réussite | 40,00% | 63,00% | 25,00% |
| Non réponses | 6, % | 1, % | 9, % |

Tableau 4: Résultats au niveau de la classe de Terminale. source: (Ya Mkobé, 2016, p. 127)
(Ya Mkobé, 2016, p. 127)

L'auteur du rapport présente des causes qui expliquent ces résultats. :

Les lacunes repérées sont en partie inhérentes à des pratiques pédagogiques globalement inadaptées pour la maîtrise des compétences langagières. 4. Ces lacunes sont également le résultat d'une pratique insuffisante de la langue, pratique qui a fortement tendance à s'arrêter aux portes de la classe, pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. (Ya Mkobé, 2016, p. 128)

Nous retenons de ces conclusions, du primaire à la terminale, un niveau faible en français, des pratiques pédagogiques d'enseignement de l'oral inadaptées et l'utilisation peu

fréquente de la langue par les élèves et les enseignants. Rappelons que cette étude que nous venons de présenter très brièvement, date de juin 1996 à février 1997. Quinze ans après, un autre projet a vu le jour et s'est également orienté vers la question du niveau de français en Union des Comores. Il s'agit du projet AFC.

2.2.2 Le projet Appui au Français aux Comores (AFC)

En 2012, dans le cadre du projet AFC (Appui au Français aux Comores), l'un des récents projets à visées pédagogiques et de renforcement linguistique, une étude a été réalisée afin d'évaluer le niveau d'usage du français en tant que langue d'enseignement par les enseignants de/en français du primaire et du secondaire et des tests ont été organisés. Sur 3470 enseignants convoqués, 3045 se sont présentés, cela donnant une forte valeur représentative à l'étude. Parlant du secondaire, les résultats ont présenté ces données en s'appuyant sur le CECRL : sur 648 enseignants du secondaire 25 sont placés au niveau A1, 159 au niveau A2, 232 en B1, 183, en B2 et 49 au niveau C :

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C |
|-------------|------|-------|--------|--------|-------|
| Effectif | 25 | 159 | 232 | 183 | 49 |
| Pourcentage | 3,9% | 24,5% | 35,8 % | 28,2 % | 7,9 % |

Tableau 5: Résultats du test de positionnement des enseignants du secondaire

Enseignants du secondaire par niveau de langue et par champ disciplinaire

Ce tableau présente le résultat du positionnement des enseignants de français, d'histoire géographique, de philosophie, de sciences et d'éducation physique et sportive ayant participé à l'évaluation

| Niveau de langue | Français | | H.G + Philo | | Sciences+EPS | |
|------------------|----------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | Effectif | Pourcentage | Effectif | Pourcentage | Effectif | Pourcentage |
| A1 | 2 | (1,3 %) | 3 | 1,8 % | 20 | 6,2 % |
| A2 | 26 | (16,6%) | 46 | 27,1 % | 87 | 27,1 % |
| B1 | 51 | (32,5%) | 59 | 34,7 % | 122 | 38,0 % |

| | | | | | | |
|-------|-----|---------|-----|--------|-----|--------|
| B2 | 56 | (35,7%) | 55 | 32,4 % | 72 | 22,4 % |
| C | 22 | (14,0%) | 22 | 14,0 % | 20 | 6,2 % |
| Total | 157 | | 170 | | 170 | |

Tableau 6: Résultats et pourcentage; enseignants du secondaire par niveau et par disciplinaire. Source:(Ya Mkobé, 2016, p. 124)

Ainsi, nous pouvons avancer que la différence entre les résultats des enseignants de français et ceux des autres disciplines n'est très visible. Les enseignants d'histoire et de philosophie ont presque les mêmes résultats que ceux du français. Un grand nombre d'enseignants est placé au niveau B1. Ce constat mérite d'être encore approfondi en réflexion sachant que les programmes d'enseignement surtout du français visent indirectement des apprenants ayant un niveau de B1 en fonction des objectifs qui y sont déclinés. Nous avons dit implicitement, car les programmes ne se sont pas situés au niveau du CECRL. Considérant la question de la compétence de communication dans sa globalité, la logique scientifique nous recommande de prendre en considération les différentes composantes qui définissent le concept en question. Il s'agit donc de la réception orale et écrite, de la production orale et écrite, de l'interaction orale et écrite et de la médiation. C'est à la base de ces différentes composantes que les tests de niveaux se sont réalisés. *« Les tests de niveau ainsi que les formations d'enseignants qui en ont suivi étaient organisés en référence au CECRL. »*(Ya Mkobé, 2016, p. 123)

À l'issue de ce projet d'appui au français, les résultats qui nous ont été accessibles ne nous ont pas permis de connaître les composantes les plus affectées ni les contenus présentés lors des évaluations. Au total, 3045 enseignants sont évalués. Mais en ce qui concerne le plus notre domaine, nous retenons que sur 157 enseignants de français de lycée évalués, 22 sont placés au niveau C1 (utilisateur expérimenté) , 56 en B2 (indépendant) et 51 en B1 (avancé), 26 en A2, 2 en A1, (utilisateur élémentaire, de découverte : (A1) et (A2) intermédiaire.

Avec ces résultats, le niveau de français dans l'enseignement aux Comores fait objet de débat entre les acteurs et dans l'opinion publique. La question se situerait au niveau des enseignants dans leurs pratiques comme l'a mentionné le projet PASECOM. Elle peut aussi

toucher le niveau de la gestion des ressources (humaines et matérielles) à autres niveaux comme la politique éducative. Le projet Pasec¹⁰ dans son rapport sur *Diagnostic et Préconisations pour une Scolarisation Universelle de Qualité* (2010) dégage certains points négatifs liés à la question de l'éducation aux Comores : « *La couverture scolaire reste faible aux Comores en 2009, les indicateurs de distribution des ressources reflètent d'énormes dysfonctionnements dans l'allocation des moyens et dans la répartition des enseignants.* » (Rapport PASEC Union des Comores, 2008, p. 11)

Quatre ans après le projet AFC, le projet EVAL-PROF-OI s'est intéressé à un autre public au niveau des Comores : les futurs enseignants en formation au sein de l'université des Comores. Ils' agit des étudiants de l'IFERE en fin de formation et les étudiants de la faculté des lettres modernes également en fin de parcours.

2.2.3 Le français à l'université des Comores - Projet EVAL-PROF-OI

Comme nous l'avons annoncé, le projet le plus récent qui s'est intéressé du niveau de français dans l'enseignement est le projet EVAL-PROF-OI¹¹. Le dialogue d'expertise effectué en 2015 par Christian Ollivier et Sylvie Wharton (Université de La Réunion, Aix Marseille Université) à la faculté des lettres et sciences humaines de l'université des Comores a été à l'origine d'une réflexion qui a abouti au projet EVAL-PROF-OI.

10 Le PASEC, Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs de la CONFEMEN, a été mis sur pied en 1991 par les ministres de la CONFEMEN et poursuit quatre objectifs :

- identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux ;
- développer une capacité interne d'évaluation du système ;
- diffuser les résultats, les méthodes et instruments d'évaluation ;
- renforcer le rôle d'observatoire permanent de la CONFEMEN

11 Évaluation des compétences en langues des étudiants futurs enseignants de français dans les établissements francophones de la zone Sud-Ouest de l'Océan Indien, 2016-2017 action de recherche conjointe impliquant des collègues de tous les départements formant des enseignants de français dans la zone Sud-Ouest de l'Océan indien de même qu'une université de France métropolitaine (Aix-Marseille). Cette action visait à déterminer les compétences des étudiants de ces départements afin de pouvoir procéder à une comparaison internationale fondée sur des données collectées en suivant le même protocole de recherche.

Le rapport affiche un tableau assez sombre de la question du niveau de français du point de vue compétences . Deux structures ont représenté l'Université des Comores : la Faculté des Lettres modernes est l'Institut de Formation des Enseignants et de Recherche en Éducation (IFERE). Dans ce projet, un cadre théorique a été défini pour le traitement et l'analyse des données, puis des outils de recueil de données en vue d'évaluer les compétences en langue d'étudiants volontaires pour participer à l'évaluation. Ces étudiants étaient tous de futurs enseignants soit du secondaire ou du primaire. Rappelons que ce projet régional a regroupé l'INFP (Institut National De Formation Pédagogique) d'Antananarivo, l'ENS (École Normale Supérieure) d'Antananarivo, l'IFERE (Institut de Formation des Enseignants et de Recherche en Éducation) de Moroni et la Faculté des Lettres modernes de l'Université des Comores, l'université de Maurice, le Mauritius Institute of Éducation (MIE), l'université de La Réunion, et Aix Marseille Université (AMU). Le tableau suivant présente la participation des étudiants pour chaque institution. Ce projet a vu la participation aux évaluations de 187 étudiants.

| | |
|---|----|
| Université des Comores, IFERE (COM) | 30 |
| Université des Comores, département de Lettres modernes (COM) | 25 |
| Aix-Marseille Université (FR) | 21 |
| Université de La Réunion, Espé (FR) | 11 |
| Université de Maurice (MAU) | 27 |
| Mauritius Institute of Education (MAU) | 12 |
| Université d'Antananarivo, École normale supérieure (MG) | 21 |
| Institut national de formation pédagogique (MG) | 40 |

Tableau 7: Effectif des participants de chaque institution (EVAL-PROF-OI, 2018)

Nous remarquons qu'au niveau des Comores, 55 étudiants les représentaient dans ce projet. Tenant compte des autres institutions les Comores représentent ainsi un nombre élevé de participations. Il paraît logique que l'effectif soit considérable du fait que le projet est né à partir des constats faits sur la réalité du niveau de français à l'Université des Comores.

Nous reproduisons ici les tableaux des résultats sur les différentes dimensions qui constituent les compétences évaluées par le projet EVAL-PROF-OI (Olliver, C & Wharton, S, 2018, p. 12-19)

Les dimensions considérées dans l'évaluation

Les dimensions évaluées sont: (a) la dimension linguistique, (b) la dimension discursive en production, (c) la compréhensibilité (clarté et cohérence et logique de ce qui est produit par les étudiants) des textes rédigés, (d) la capacité à comprendre des textes et à synthétiser des informations, et (e) la compétence plurilingue. Nous présentons pour chaque dimension les résultats obtenus en plaçant un regard particulier pour les Comores par rapport aux autres structures représentées. Présentons quelques figures qui nous permettent de voir les résultats des institutions comoriennes par rapport aux autres.

a) La dimension linguistique

Les apprenants avaient à produire trois textes: un court récit qui relate un cas de malentendu culturel, réécrire par la suite une anecdote et rédiger à la fin des consignes relatives à ce dernier texte. Les résultats présentent un taux d'erreurs très élevé (nombre d'erreurs rapporté à 100 mots) du côté de l'IFERE : 15, 13 et à la Faculté des Lettres modernes : 6,36.

b) Dimension discursive en production écrite. Taux d'erreurs (nombre d'erreurs rapporté à 100 mots).

Nous remarquons dans cette figure que les institutions françaises ont des résultats assez proches les unes des autres. Cependant, par rapport aux résultats dans l'ensemble des institutions, la faculté des lettres modernes de l'université des Comores et l'IFERE présentent des résultats faibles.

c) Compréhensibilité des textes rédigés

Il s'agit ici de la production des textes des apprenants. L'objet consistait à savoir exactement si les productions écrites des étudiants témoignent d'une compréhension des éléments des textes proposés à comprendre et produire à leur tour un court texte.

Ici, nous remarquons que l'IFERE a obtenu un score de 1,20 et La faculté des lettres 1,68. Les autres institutions ont des résultats supérieurs à ces scores à l'exception de l'INFP. Pour mieux comprendre la démarche entretenue lors du codage, le rapport de l'équipe explique comment les codeurs ont procédé :

Pour chaque texte produit, les codeurs ont évalué si celui-ci était entièrement (codage: 2), partiellement (1) ou pas du tout compréhensible (0). Nous nous intéressons ici à l'anecdote que les étudiants étaient invités à rédiger. On note une grande diversité des résultats avec un groupe dont les résultats sont situés entre (environ) 1,7 et 2 et deux institutions avec des taux nettement plus faibles (IFERE et INFP) (Olliver, C & Wharton, S, 2018, p. 15)

Le rapport rajoute l'appréciation générale suivante : «Dans ces institutions, les données recueillies montrent clairement que la dimension linguistique n'est qu'une des dimensions posant problème et que de nombreux textes ne sont pas compréhensibles dans leur intégralité »(Olliver, C & Wharton, S, 2018, p. 14)

Capacité à comprendre des textes et à synthétiser des informations

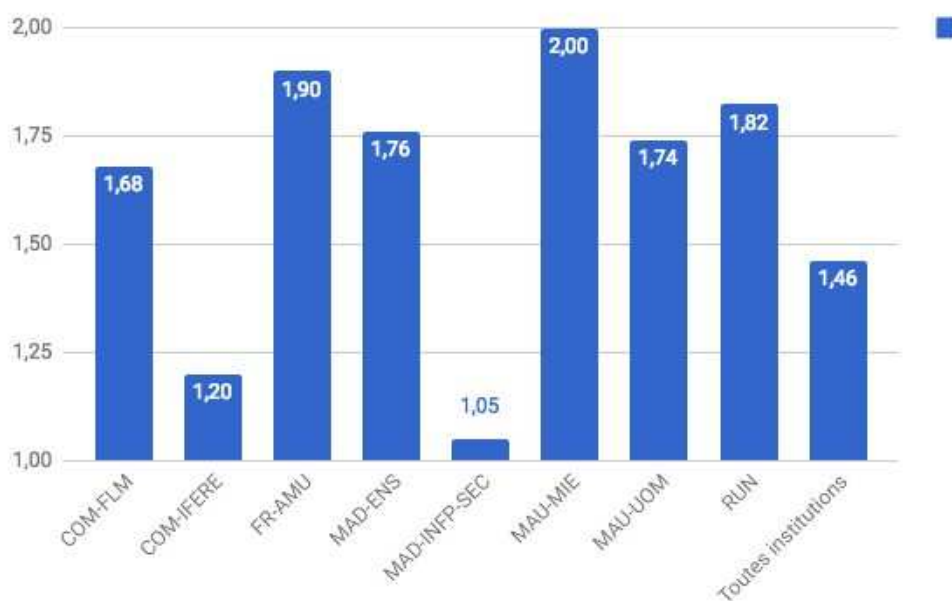


Figure 3: Résultats de la compréhension des textes en français

Cette figure montre le niveau de compétence en compréhension de l'écrit. Les textes proposés présentaient des malentendus culturels. Le travail consistait à découvrir et analyser le malentendu en question dans le texte. Le travail des évaluateurs consistait à rassembler les notes prises par rapport à un texte et les analyser. Pour ce qui est des deux groupes comoriens, le niveau s'affiche très faible. Selon le rapport :

2La première remarque est que la compréhension des textes a posé des difficultés à tous les groupes puisqu'aucun groupe n'obtient une moyenne supérieure à 13. Les institutions comoriennes ressortent clairement, présentant des taux de réussite très faibles. Le groupe du secondaire de l'INFP (Madagascar) présente également un taux de compréhension faible. [...] plusieurs autres résultats concourent à confirmer la faiblesse des résultats au niveau de la compréhension des textes aux Comores et à l'INFP d'Antananarivo [...] Dans le cas de l'IFERE, aucun étudiant n'y est parvenu, au département de lettres modernes de l'université des Comores, le score est de 24% et à l'INFP de 10% (Olliver, C & Wharton, S, 2018, p. 16)

En ce qui concerne la production d'un texte présentant un malentendu culturel, la capacité d'autoformation, de synthétiser des informations sur la base de différents textes pour construire, à la fin, des unités d'enseignement s'avère une compétence inexistante chez les groupes de Comoriens avec un résultat de 0,24/1, pour la faculté des lettres modernes et de 0,00 pour l'IFERE.

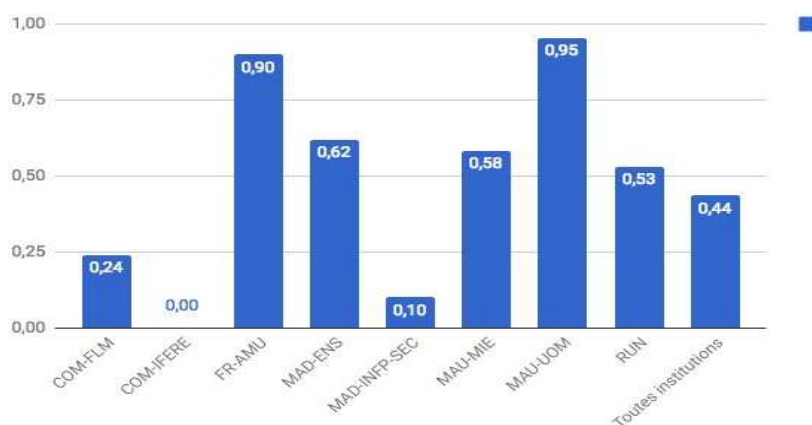


Figure 4 : Taux de réussite pour la rédaction d'une anecdote qui relate réellement un malentendu culturel (Olliver, C & Wharton, S, 2018, p. 17)

Compétence plurilingue

Ici, deux textes en espagnol ont été proposés pour évaluer les capacités des apprenants à pouvoir comprendre un texte en langue romane intégralement ou partiellement. Les étudiants des institutions universitaires présentes ont pu mobiliser des compétences plus ou moins élevées dans cette activité. Pour les Comores, une grande partie des apprenants n'ont même pas lu les textes, et les résultats sont de 0,3/5 pour la FLM et de 1,2/5 pour l'IFERE. Le rapport explicite ces résultats en ces termes :

Mis à part le groupe réunionnais qui obtient un score de 4,6 (sur 9), les résultats tournent autour de 2,5 avec toutefois des exceptions aux Comores où très peu d'étudiants ont lu les textes en espagnol et indiqué en avoir compris des éléments. Ces étudiants n'ont pas réussi à mobiliser leurs connaissances et compétences pour comprendre des textes dans une langue non apprise »(Olliver, C & Wharton, S, 2018, p. 17)

Il nous semble intéressant, à la lumière de ces résultats précisément ceux affichés par les deux composantes de l'université des Comores, de rappeler qu'en dehors des modules de français dispensés dans les différentes composantes, la faculté des lettres et sciences humaines demeure l'unité principale censée former des spécialistes de la langue française. Cependant, après l'obtention de la licence, certains étudiants de cette faculté de lettres se rendent à l'Alliance française pour suivre des cours de français à différents niveaux (B1-B2...). L'IFERE est de son côté, chargé de la formation initiale des enseignants et de mener parallèlement des recherches en Éducation.

Dans un autre cadre, l'université des Comores avec l'Agence Universitaire de la francophonie a eu l'idée de proposer, à tous les étudiants de la première année, un socle commun de compétence. Nous avons été impliqués dans ces travaux et présentons ici une idée globale de ce socle commun.

2.2.4 Le socle commun de compétences

Nous présentons sommairement l'esprit du socle commun des compétences. Compte tenu du niveau moyen des primo-entrants bacheliers, il est apparu important que le corps enseignant de l'Université des Comores s'adresse le plus tôt possible à un ensemble d'étudiants possédant des compétences liées à leur métier d'étudiants qui leur permettent de réduire sensiblement le risque d'échec. Le « socle commun de compétences » s'est

appuyé sur une estimation des connaissances que tout étudiant doit maîtriser à la fin de sa première année universitaire, quelle que soit la formation poursuivie. Il est organisé en quatre unités d'enseignement obligatoires (ouvertes à la formation initiale et/ou à la formation continue) dans tous les parcours de formation : il correspond à un volume global de travail étudiant (VGTE) de soixante heures chacune et doté au total de douze crédits ECTS. Cinq grandes compétences font l'objet d'enseignement obligatoire au premier et au second semestre :

1) la maîtrise de la langue française. Elle constitue une priorité pour avoir les meilleures chances de réussite dans l'enseignement supérieur comorien. Elle repose sur :

- la capacité à lire et comprendre des textes variés ;
- la qualité de l'expression écrite et orale ;
- la capacité à enrichir son vocabulaire dans l'espace culturel, social, technique, scientifique.

2) La maîtrise des techniques d'expression écrite et orale. Qu'il s'agisse de prendre des notes, de rédiger une fiche de lecture ou un mémoire de stage, de faire un exposé oral ou d'argumenter un point de vue critique... L'étudiant doit atteindre un niveau de compétence qui lui garantisse en toute circonstance la capacité d'expression autonome et publique.

3) La pratique d'une langue vivante étrangère. L'étudiant doit atteindre le niveau B2+ à l'issue de la première année ; il peut choisir entre l'anglais et l'arabe — l'initiation au swahili étant optionnellement proposée aux étudiants inscrits dans un parcours de formation en langue étrangère ou en langue étrangère appliquée.

4) L'usage efficace des technologies de l'information et de la communication – TIC ? Les compétences suivantes sont visées par la formation :

- comprendre la logique de fonctionnement d'un ordinateur ;
- savoir s'en servir au quotidien pour accéder à l'Internet ;
- rechercher de l'information et de la documentation,
- communiquer,
- utiliser les principaux outils bureautiques

- ... Ces compétences constituent les savoirs et savoir-faire indispensables au bon déroulement de l'activité universitaire ainsi qu'à la pré professionnalisation. Le programme de cet enseignement se rapproche du modèle de type C2i.

5) La maîtrise comme individu et comme citoyen des règles élémentaires de la vie en société et la capacité de les mettre en œuvre dans le cadre universitaire. À l'issue de la formation, l'étudiant doit posséder des repères dans plusieurs domaines :

- a) les droits et les devoirs du citoyen ;
- b) les notions de responsabilité et de liberté et le lien qui existe entre elles ;
- c) les principes d'un État de droit, le fonctionnement des institutions, de l'État ;
- d) les principes de fonctionnement d'une entreprise ; d'une administration publique, de l'université ;
- e) l'activité économique et les secteurs d'emploi ;
- f) l'activité culturelle.

En notre qualité d'acteur de ce dispositif de formation, nous pouvons affirmer clairement que le projet n'a pas pu avancer. Seul l'IFERE continue à enseigner le FLE, bien que le niveau visé à l'issue de la première année (B2+) soit loin d'être une réalité considérant le nombre d'heures allouées à ce module (4h par semaine) et le niveau de français des étudiants qui intègrent la formation des professeurs des écoles à l'IFERE. Les soucis liés à la concrétisation de ce projet relevaient de questions matérielles et de ressources humaines capables de traduire en actions concrètes les orientations définies. Donc, en fonction des ressources humaines et matérielles dont dispose l'université, nous pouvons dire que le projet était trop ambitieux malgré qu'il n'a pas pu atteindre ses objectifs.

2.3 Programmes de français des lycées

Aborder la question du programme d'enseignement de la langue française nous amène davantage à lister les structures existantes dans le système d'enseignement afin de mieux

comprendre d'où viennent les programmes d'enseignement et à quel niveau ils doivent connaître leur début de mise en pratique.

Ainsi, aux Comores, le ministère de l'éducation nationale, chargé de la culture, de la formation professionnelle, de la jeunesse et des sports comporte différentes structures internes. Mais, à mieux observer les missions de ce ministère, c'est l'enseignement et l'apprentissage qui sont au centre. Nous présentons ici ses principales structures en lien avec notre travail. Nous avons d'abord le secrétariat général chargé à l'éducation et à la formation professionnelle, ensuite, nous avons l'Inspection générale de l'Éducation Nationale (IGEN) et ses Circonscriptions pédagogiques Régionales (CIPR). Enfin, nous avons le corps des enseignants. À chaque niveau cité, il y a des missions spécifiques qui ne peuvent se réaliser qu'en tenant compte des ou d'une des structures mentionnées. C'est au niveau du ministère qu'on a l'organisation des examens (choix des concepteurs des sujets, des correcteurs...) l'IGEN se charge de communiquer les notes, décret, et toute mesure venant du ministère de l'éducation

2.3.1 Les programmes d'enseignement et l'enseignement du français.

Nous commençons par ces propos tirés d'un article de Philippe Lacoste et al. (2016).

L'analyse des programmes scolaires comoriens révèle [...] de fortes similitudes avec les programmes français, en partie du fait de la période coloniale. Dans les années qui ont suivi l'indépendance, l'équivalence entre les deux baccalauréats a constitué une force d'attraction qui a freiné toute entreprise de réforme nationale des programmes.(Lacoste & Leignel, 2016, paragr. 5) .

Différents projets - nous venons d'en évoquer quelques-unes - ont vu le jour au niveau de l'enseignement aux Comores. Ces projets vont dans le sens du renforcement des capacités du système de l'éducation et en particulier le renforcement du français. On peut également citer le Plan intérimaire de l'Éducation (2013-2015) (AFC 2016), (IFADEM¹², 2018) pour le renforcement des compétences en français en mathématiques et en éveil (éducation civique et morale, science, histoire géographie.), le projet de transitions de l'éducation de l'Union des Comores (PTEUC 2018) et bien d'autres. Mais l'on ne constate qu'aucun de

12 (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres)

ces projets ne s'est penché sur la question des programmes scolaires. Selon Lacoste & Leignel (2016) les programmes actuels ne semblent pas adaptés aux besoins de l'éducation aux Comores. Le modèle présent mériterait d'être revu afin de mieux aligner les objectifs du niveau préscolaire au niveau universitaire. Dans cette perspective, les actions entreprises par les décideurs ne répondent pas aux besoins ressentis en matière de programme et de compétences de communication en français des enseignants. Lacoste & Leignel (2016) avancent :

Par conséquent, ces décideurs ne se sont pas alarmés du déclin de la maîtrise des compétences linguistiques chez les enseignants, alors que ce phénomène mine aujourd'hui gravement la qualité des enseignements et des apprentissages. En ce qui concerne les programmes scolaires, ils ont évolué durant les deux dernières décennies sous l'impulsion de la loi d'orientation de l'éducation de 1994. Ils ont notamment adopté l'approche par les compétences avec un outillage conceptuel qui a, sans doute, déstabilisé les enseignants déjà fragilisés (Lacoste & Leignel, 2016, paragr. 5).

À considérer de près le système de l'enseignement aux Comores, il y a lieu de se demander s'il y a clairement une politique générale qui oriente l'enseignement en fonction des besoins du pays, une politique linguistique qui influe dans l'enseignement des langues, ou plutôt des structures passives qui manquent de repères ? En notre qualité d'enseignant à l'Institut de Formation des Enseignants et de Recherche en Éducation, nous avons pu assister à des ateliers et conférences dans lesquels des enseignants du primaire, secondaire, et même des encadreurs pédagogiques se plaignent d'un manque d'harmonie dans les programmes et de trop de changements de manuels sans formation ni accompagnement pédagogique. Ces constats peu encourageants ne cessent de s'accroître et de fragiliser l'enseignement-apprentissage tant au niveau primaire que secondaire. Pourtant, un programme et des instructions officielles de l'enseignement du français du collège au lycée devraient être conçus pour servir de références, quel que soit le manuel utilisé par l'établissement dans les classes du lycée. C'est dans cette perspective et pour mieux situer la recherche cœur de ce travail doctoral que nous présentons et analysons les grandes lignes du programme en français au niveau des lycées. Autrement dit, les grands objectifs du programme de français aux Comores, de la classe de seconde à la classe de terminale.

2.3.2 Programme des classes des lycées et nombre d'heures de français par semaine

Selon les séries, le nombre d'heures par semaine varie. Pour la série A, 6h de temps par semaine sont consacrées au français. Pour les séries C, D, G, 4h de temps par semaine répartie en deux heures par cours. Pour la classe de première, le programme consacre 5 heures de temps réparties en 2h de méthodologie, 2h de littérature et une heure de langue. Pour la série C, D, et G, le programme définit 4 heures de temps réparties en 2h de méthodologie, une heure de littérature et une heure de maniement de la langue. En ce qui concerne la terminale, les séries A4 et A1, ont 5 heures par semaine et les séries C et D et G ont 4heures par semaine. Pour les séries A1 et A4, ces 5h de temps sont réparties comme suit : 2 heures de littérature, 2h de méthodologie et une heure de travail dirigé. Les séries C, D et G appelées séries scientifiques ont également 2h de méthodologie, une heure de littérature et une heure de travaux dirigés.

2.3.3 Objectif général et programme par semaine

2.3.3.1 Classe de seconde

Selon le programme, le grand objectif formulé pour ce niveau est : « Apprendre à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations et la connaissance du monde ; développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique. » (Ministère de l'éducation nationale de l'Union des Comores, 2008). Cet objectif général est décliné en quatre entrées principales en fonction des trimestres. Le premier trimestre est réservé à la méthodologie, la littérature, l'étude d'une œuvre intégrale et une entrée de maniement de la langue. Pour les 3 niveaux, nous aurons la même logique.

Premier trimestre

Pour ce qui est de la **méthodologie**, il s'agit en gros des types de textes. Pour **la littérature**, c'est principalement les genres littéraires limités au roman et à la nouvelle. Pour la 3e entrée, **l'étude d'une œuvre intégrale**, l'œuvre retenue est *les trois contes de Flaubert*. En ce qui concerne **le maniement de la langue**, c'est la ponctuation et les types de phrases.

Deuxième trimestre

Nous avons la méthodologie axée sur l'initiation à la dissertation. L'entrée de la littérature est réservée à la poésie et la versification, les registres, les tonalités d'un texte et l'entrée langue et maniement est composé de l'énoncé et l'énonciation, des modalités du discours, des temps et modes verbaux et de la formation des mots.

Troisième trimestre

En méthodologie, c'est la compréhension d'un texte et la construction de son résumé. Une œuvre théâtrale, qui est *Le respect des morts* d'Amadou Koné permettra d'apprendre le lexique du théâtre (réplique, tirade, scène...) En matière de maniement de la langue, ce sont les figures rhétoriques, les valeurs et les aspects des verbes de même que les valeurs stylistiques du passif. Une dernière entrée du 3e trimestre consiste à l'étude du vocabulaire dans le sens de la monosémie, polysémie, sens propre, sens figuré, synonyme, champ lexical et antonymie.

2.3.3.2 Classe de première

À propos des objectifs de cette classe, il est mentionné dans le programme : « Les objectifs sont ceux évoqués pour la classe de seconde, sauf qu'en première il s'agit de renforcer les acquis par l'approfondissement »(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 33)

Premier trimestre

L'entrée de la méthodologie est réservée à l'étude détaillée du texte argumentatif. La deuxième entrée, dédiée à littérature, prévoit l'approfondissement des éléments constituant le roman et la nouvelle. La troisième entrée est centrée sur l'étude d'une œuvre. L'œuvre retenue est *le Père Goriot* de Balzac. La quatrième entrée langue et maniement vise l'étude des valeurs et des aspects de temps ainsi que les articulateurs logiques.

Deuxième trimestre

Dans la méthodologie, c'est la technique et les étapes de la lecture méthodique. Pour la langue et son maniement c'est la rhétorique, la phrase verbale, l'énoncé sans verbe, le rythme de la phrase, l'étymologie et la composition des mots : préfixe suffixe homonymie

paronymie et la concordance de temps. Pour cette classe, le deuxième trimestre est limité à la méthodologie et le maniement de la langue.

Troisième trimestre

La méthodologie porte sur la dissertation avec des exposés et débats. La littérature s'oriente vers le texte et ses contextes : historique et social, les mouvements littéraires, l'inter-texte et les registres. Pour l'étude d'une pièce de théâtre, c'est *le mariage de Figaro* de Beaumarchais qui est retenu. En matière de maniement de la langue, la dénotation, la connotation, les réseaux lexicaux sont les derniers points évoqués.

2.3.3.3 Classe de terminale

L'objectif global est formulé comme suit :

L'objectif global s'articule avec ceux de la seconde et la première pour préparer l'élève, outre au baccalauréat, à la poursuite des études des Lettres et Sciences humaines, à l'acquisition globale d'une culture du monde. L'élève doit être préparé aussi bien à l'écrit et à l'oral du 2e groupe : les apprentissages doivent être approfondis par des exercices d'application de façon répétée et raisonnable et se répartissent en trois activités (Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 36)

Ces trois activités sont celles que nous avons définies en entrée : méthodologie, littérature et œuvre intégrale, langue et maniement de la langue. Pour ce qui est de la méthodologie, il s'agit de l'étude du texte argumentatif et du travail d'écriture.

Premier trimestre

Pour la littérature et l'œuvre intégrale au premier trimestre, c'est l'étude du roman de Ousmane Sembène : *Xala*. Cette étude porte sur la construction du roman, les personnages du roman et un prolongement vers les mouvements littéraires. La deuxième activité est la langue et le maniement : ici on reprend l'énoncé et l'énonciation, les types de phrases, le mode indicatif et conditionnel et des exercices d'application.

Deuxième trimestre

L'entrée de la méthodologie est réservée à l'étude du commentaire composé, à la préparation de l'élève à l'oral et à des exposés de groupes de travail suivis d'exercices sur la

lecture méthodique. L'entrée littérature consiste à renforcer les acquis en poésie et en théâtre. L'œuvre à étudier dans ce trimestre, c'est *les justes* d'Albert Camus. L'entrée maniement de la langue consiste à reprendre l'étude de la rhétorique et de la stylistique.

Troisième trimestre

L'entrée de la méthodologie consiste à répondre à une question de lecture d'un texte argumentatif, lire et interpréter une consigne et une préparation à l'épreuve orale du bac. Concernant la littérature, il est question de procéder à des révisions des œuvres intégrales étudiées et discuter sur les thèmes transversaux. Enfin, le maniement de la langue reprend la révision des figures de style et les genres argumentatifs.

Les modes d'évaluation définies pour les différents niveaux sont deux évaluations: une évaluation formative par trimestre et une évaluation sommative par trimestre avec insertion de l'oral dans les contrôles continus.

PARTIE II

CADRE NOTIONNEL

Chapitre 3 La notion d'évaluation

3.1 Définitions

L'évaluation est un concept qui touche tous les domaines de la vie. Elle est présente dans toutes nos actions et aucun ne peut s'en passer. C'est dans ce sens que Dervin & Eija Suomela Salmi ,E. (2007) affirment que « *tout est évaluation* » . C'est tout particulièrement le cas dans le domaine scolaire.

S'il y a un lieu où l'évaluation est omniprésente, c'est en effet l'institution éducative, où elle est, en quelque sorte, le centre nerveux des pratiques d'enseignement/apprentissage, et ce dès le début de la scolarité. Ainsi, chaque institution a pour obligation d'évaluer ses élèves ou ses étudiants afin de remplir les objectifs fixés par les ministères de l'Éducation nationale, pour rendre des comptes à la société, pour justifier de son existence, pour assurer une certaine

qualité de l'éducation qu'elle offre... et surtout une « conformité » des apprentissages.(Dervin, F & Suomela Salmi, E., 2007, p. 9)

L'évaluation est dans ce sens vue comme un indispensable. Les missions assignées aux enseignants ne peuvent donc être déclarées atteintes ou non sans évaluation. Cette évaluation ne concerne donc pas l'apprenant seul, mais la société a aussi ses attentes par rapport à la mission d'enseignement.

Il est à remarquer que l'évaluation dans le domaine de l'enseignement/apprentissage ne souffre pas du manque de définitions. Plusieurs notions sont ainsi utilisées pour la définir et pour parler des démarches et appréciations à effectuer, des fonctions qu'elle remplit au regard des acteurs concernés. Les travaux sur la conception d'outils, de référentiels, de critères font qu'il y a une forte orientation de l'évaluation vers les dimensions méthodologiques (Huver & Ljalikova, 2013). Considérant l'affirmation selon laquelle l'évaluation ne se limite pas à l'idée d'un produit, mais que c'est plutôt un processus (Cardinet, 1988, De Ketele & Roegiers, 1995, De ketele, 1991, 2011), nous n'avons pas la prétention de faire ressortir toutes les théories liées à cette idée, ni trouver un juste milieu entre ces dernières dans la littérature des spécialistes sur l'évaluation. Toutefois, nous nous efforçons d'orienter notre réflexion vers un contexte bien précis (l'enseignement-apprentissage en Union des Comores), en fonction de ses réalités contextuelles à mettre en lien avec les notions relatives à l'évaluation dans le contexte scolaire. Ce cadre théorique essaie de définir ce qu'est l'évaluation et les dimensions à prendre en compte quand on travaille sur l'évaluation. Dans cette visée, nous aurons à convoquer certains auteurs qui apportent des éléments de réponse pour pouvoir traiter par la suite, les grandes questions liées à l'évaluation scolaire et les dimensions qui s'y réfèrent. Les outils comme éléments moteurs de l'évaluation, les types d'évaluations associés aux modalités d'évaluation vont alimenter notre présente réflexion.

De Ketele (2011) en parlant d'évaluation, parle de processus évaluatif : « *Ce processus comporte des démarches d'appréciation et de jugement. Il a pour fin de fonder une prise de décision[...] valide [...] et fiable [...]* » (De Ketele, 2011) et reprend les mêmes principes traitant la question de l'évaluation et le curriculum (2011). Ce processus se traduit comme suit :

Évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et confronter cet ensemble d'informations à un ensemble de critères cohérent avec un référentiel pertinent pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi fonder une prise de décision adéquate à la fonction visée.(De Ketele, 2011, paragr. 2)

Le processus évaluatif pour De Ketele (2011) consiste à recueillir un ensemble d'informations à traiter. Cet ensemble d'informations à recueillir doit aussi répondre à différents critères : la validité, la fiabilité et la pertinence. La pertinence est davantage sollicitée dans le choix des informations. La validité tient en grande partie au niveau de l'exploitation de ces informations, c'est à dire s'assurer que ce que l'on évalue cadre bien avec ce que l'on a visé d'évaluer, ne s'éloigne de ce que l'on s'est prescrit comme mission au départ. La fiabilité est sollicitée dans le processus de recueil des données en question, à savoir si l'évaluateur et les circonstances n'influent pas dans la décision produite. Nous verrons clairement ces trois valeurs dans le développement de cette partie.

Le processus à engager selon De Ketele (2011) ne s'éloigne pas de la démarche prônée dans la définition que donne Petitjean, (1984), quand elle nous dit :

Évaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée au préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement. Autrement dit, évaluer consiste à établir une comparaison entre un produit donné (il peut prendre des formes diverses) et une norme de référence.(Petitjean, B., 1984b, p. 5)

D'autres définitions convergent avec ces deux définitions qui à nos yeux, permettent de mieux situer l'acte d'évaluer dans son processus et ses finalités. Talbot (2012) définit l'évaluation dans la même direction. Il la définit dans un ordre de progression : constat, sens. Il avance ainsi :

Évaluer quelqu'un ou quelque chose constitue donc une élaboration d'une appréciation ou d'une estimation. L'évaluation est mesure, c'est-à-dire qu'elle permet la comparaison (à une norme explicite ou implicite) et le constat (un état des lieux dans le sens d'une tentative d'objectivation) ; l'évaluation est sens, sens comme signification (de la valeur attribuée) et sens comme direction (pour l'évaluation formative par exemple). (Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A, 2012, p. 69)

Nous comprenons de cette citation que Talbot nous présente de façon claire, une définition simple et technique qui se résume à l'attribution de deux éléments à l'évaluation. Elle est à voir comme un travail qui consiste à apporter des comparaisons d'un produit à une norme, qui attribue une signification du produit pour arriver par la suite à prendre une décision en relation avec ce qui est produit. La dimension de la décision est explicitée dans la définition de E. De Corte et al (1996) précise ainsi :

Le but de l'évaluation demeure toujours le même, notamment rassembler des informations évaluatives, au sujet de variables didactiques, informations sur lesquelles on peut se baser pour prendre des décisions qui visent à l'optimisation de l'enseignement. Des décisions qui ont en vue l'amélioration de l'enseignement, et les situations qui entourent de telles décisions, peuvent cependant être de nature diverse. Ainsi, la fonction et le rôle de l'évaluation différeront d'après la situation de décision dans laquelle on évalue.(E.De Corte et al, 1996, p. 295)

D'autres aspects apparaissent dans la définition de l'évaluation. Ainsi pour Bourguignon & al, (2005) l'évaluation est vue comme processus mettant en exergue des éléments de base comme l'analyse des besoins et ce qui va avec. A cet effet, des éléments essentiels sont à retenir, selon elle, pour arriver à mieux évaluer en fonction, bien sûr, de l'objectif assigné, sinon de la commande visée.

3.2 Analyse des besoins et processus d'évaluation

Dans le cadre de l'enseignement apprentissage, l'analyse des besoins est parfois considérée simplement comme l'évaluation pronostique qui nous renseigne sur les prérequis des apprenants sur telle ou telle compétences, comme moyen de savoir par quel aspect commencer. Cependant cette analyse des besoins détient une place de choix dans tout processus d'enseignement. Notre travail s'oriente bien entendu vers l'évaluation, mais nous estimons que parler d'analyse des besoins d'une évaluation sans passer par l'analyse des besoins de la formation serait en quelque sorte moins logique. À notre avis, comprendre les besoins liés à la formation nous rapprocherait des besoins de l'évaluation. Dans ce sens, Delahaye, P. avance :

Traditionnellement, le plan de formation fait suite à l'analyse de besoins ; après quoi, il est mis en place un type d'évaluation. Nous pensons que le choix de l'évaluation doit découler directement de l'analyse de besoins et que, seulement ensuite, le plan de formation doit être élaboré (Delahaye, n.d, p. 133)

C'est à la base de cette logique mettant en avant l'analyse des besoins et d'une évaluation suivie en amont de la formation que nous présentons certaines conditions de l'analyse des besoins dans le cadre d'une formation afin de pouvoir évoluer vers les besoins pour une évaluation. Selon Sowa, M. (2017), l'analyse des besoins ne se repose pas seulement sur le contenu à enseigner, mais peut aussi concerner les raisons des apprenants pour la formation, les ressources à mobiliser et bien d'autres aspects comme elle nous le dit :

Le modèle de l'analyse des besoins de Hutchinson et Water (1987) comprend les raisons pour lesquelles les apprenants entreprennent la formation, de même que leurs manières d'apprendre préférées, les ressources pédagogiques disponibles, les relations avec les autres participants de la formation, les traits particuliers des apprenants, les conditions matérielles dans lesquelles la formation a lieu.(Sowa, 2017, p. 129) .

Cette citation centrée sur l'analyse des besoins d'une formation montre qu'il n'est pas seulement question de se centrer dans les contenus, mais que d'autres paramètres entrent en jeu : les besoins et les attentes de l'apprenant, les moyens pédagogiques et l'environnement du lieu de la formation. Toutes les situations conduisent nécessairement à une analyse des besoins approfondie. Autrement dit, l'analyse des besoins va avec la question des objectifs à formuler pour une activité donnée. De Ketele & al (2007) montrent que « *le but ultime de l'analyse des besoins est de produire des objectifs de formation pertinents et réalistes. Les attentes exprimées et synthétisées grâce à l'enquête vont fournir le matériau brut à l'identification des besoins. Les besoins n'apparaissent pas directement, mais doivent être décodés* ». (De Ketele et al., 2007, paragr. 22) . Cette approche suppose bien entendu, l'existence d'une enquête qui aura les étapes identifiées pour aboutir à des résultats :

3- identifier à partir de l'analyse des écarts les besoins (ou écarts) perçus comme non suffisamment réalisés, mais cependant souhaitables, possibles et voulus et pouvant faire l'objet d'une formation avec des modalités perçues comme fructueuses, faisables et souhaitées

- caractériser la nature des besoins : s'agit-il de besoins centrés sur des compétences liées aux tâches à remplir pour le bon fonctionnement institutionnel ? ou/et des capacités liées au développement personnel ? ou/et des compétences permettant de défendre ou de valoriser un groupe social ?- décider en conséquence si une session de formation est une voie efficace pour satisfaire ou réduire les besoins dégagés.(De Ketele et al., 2007, paragr. 23)

Les besoins d'une évaluation sont logiquement déterminés par les résultats d'un apprentissage où les objectifs d'un programme d'enseignement. L'évaluation peut être conçue pour vérifier l'approche pédagogique comme elle peut viser principalement les acquis des apprenants. Dans ce sens, l'analyse des besoins d'une évaluation sont déterminés par l'enseignant. Une évaluation d'une formation entretient directement ou indirectement une relation avec les objectifs d'un programme. En d'autres termes, on peut difficilement séparer les objectifs de la formation des besoins d'une évaluation que ce soit initiale, formative ou sommative (certificative). Cette idée s'exprime chez Sowa, M. (2017) en ces termes :

Bien que l'analyse des besoins survienne à l'une des étapes initiales de la formation à concevoir, elle est étroitement liée à l'étape finale, celle de l'évaluation. Un bon programme d'enseignement s'appuie sur une analyse des besoins solide et conditionne une évaluation correcte (Komorowska, 2005). Il est impossible de dissocier l'analyse des besoins de la formulation des objectifs assignés à la formation et vérifiés à sa fin. Des besoins spécifiques du public sont traduits en objectifs opérationnels tout en marquant les contenus d'enseignement ainsi que les types et modalités de l'évaluation (Sowa, 2017, p. 132).

C'est dans cet élan que nous associons l'analyse des besoins d'une formation avec l'évaluation. Les besoins d'une évaluation se décident en fonction des objectifs définis dans les programmes en lien avec les apprentissages réalisés. Ces besoins liés à l'évaluation peuvent relever des outils, des contenus et des modalités d'évaluation. Différents domaines y interviennent : : le niveau institutionnel, humain, spatial, temporel et matériel.

En reprenant la notion de processus d'évaluation, nous proposons cette figure récapitulative respectant la notion de processus évoquée par De Ketele (2011). Pour mieux expliquer les dimensions de l'évaluation, nous avons conçu ce schéma qui sera détaillé dans les sections à venir.

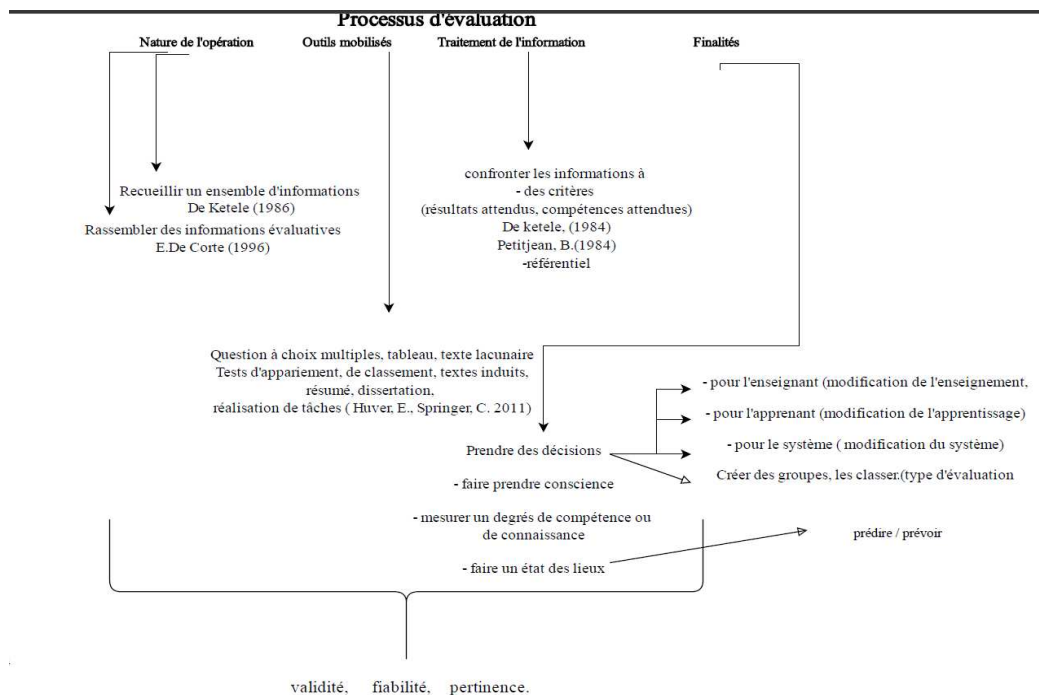


Figure 5 : Le processus d'évaluation et ses grands moments

En guise d'explication de ce schéma, nous retenons deux entrées principales qui nous permettent de parler des autres entrées, bien que nous en ayons présenté quatre (nature de l'opération, outils mobilisés, traitement de l'information et finalités). Nous expliquons ce processus à partir de ces deux notions : le recueil de l'information qui conditionne les opérations liées au traitement, et la finalité qui permet de donner sens à l'évaluation. Il s'agit donc des deux extrêmes de notre schéma. Dans notre schéma, chaque notion (étape) renferme des éléments qui lui sont propres. C'est au niveau du recueil des informations que nous associons directement le traitement (interprétation) des données pertinentes. La deuxième étape c'est pour nous la finalité de l'évaluation qui comprend le jugement dans le sens de décision. Pour mieux expliquer les éléments mis en jeu dans cette figure, nous allons répondre à certaines questions essentielles de l'évaluation. Il s'agit de traiter la question de qui évalue ? Pourquoi évaluer ? Et comment évaluer ? Les réponses à ces questions nous aideront à définir le processus de l'évaluation et situer notre recherche.

3.3 Qui évalue ?

Habituellement, l'évaluation est perçue principalement comme acte venant de l'enseignant à destination exclusive de l'apprenant. Cependant, il existe d'autres volets. Connaître celui qui évalue nous renvoie à deux formes d'évaluations, selon Springer (2011).

3.3.1 « Une évaluation externe »

Celle-ci est faite par d'autres personnes qu'un enseignant. Cette évaluation peut porter sur la structure. C'est à dire que cette évaluation peut concerner l'organisation générale de l'institution scolaire : les moyens pédagogiques, l'organisation des cours, les salles de classes, les programmes, les profils des enseignants, le fonctionnement administratif... Dans ce cas, l'objectif vise l'organisation interne de l'établissement du point de vue du fonctionnement et des résultats. La structure touche la direction et l'organisation pédagogique, les moyens matériels. La structure peut être vue du point de vue micro comme cela peut se situer au niveau macro. Dans ce dernier cas, plusieurs niveaux du système sont impliqués : direction de l'établissement, circonscription pédagogique, ministère...etc... comme elle peut être aussi centrée sur l'enseignant évaluateur. Cette évalue consiste à vérifier si les méthodes didactiques et la pédagogie mises en œuvre ont une action efficace sur l'apprentissage. Dans ce sens, des évaluations peuvent aussi « *être centrées sur les exigences institutionnelles et sociales visant à communiquer avec l'institution, les parents ; sélectionner, opérer des classements, travailler en fonction d'une norme* »(Springer & Huver, 2011, p. 98)

3.3.2 « Une évaluation interne »

Celle-ci est d'abord l'évaluation qui vise directement l'apprenant pour sa progression. Elle concerne également la coévaluation qui consiste à permettre aux apprenants de réfléchir sur leurs propres productions ou réflexions. Cela peut se traduire par de simples recommandations, à travers des échanges de copies par exemple ou d'autre techniques. L'hétéroévaluation est conçue est réalisée par l'enseignant avec des élèves. On peut avoir un croisement entre ces types d'évaluation. L'évaluation interne ou externe peuvent se

croiser avec l'autoévaluation, la coévaluation ou l'hétéroévaluation. En guise d'exemple, on peut citer le cas où l'apprenant se trouve dans une activité d'évaluation dont il n'a pas d'idées précises au niveau des résultats, comme c'est le cas des activités que l'on trouve dans des manuels ayant des bilans de correction décidés par avance, sans prise en compte des contextes. L'apprenant peut aussi se trouver dans une situation d'évaluation où il connaît le processus. Il a une idée précise de son positionnement, comme le Portfolio européen des langues (PEL)¹³ où l'apprenant peut se situer par rapport à ses connaissances en langue et ses expériences culturelles. Dans le cadre de cette thèse, nous allons nous intéresser à des situations diverses liées à la question de l'évaluation : pourquoi évaluer, comment évaluer, quels sont les types d'évaluation et les outils pour l'évaluation...

3.4 Pourquoi évaluer ?

Dans l'enseignement/apprentissage, les apprenants n'apprennent pas tous au même rythme. Ils ont en conséquence besoin de se situer. C'est dans cette vision que l'enseignant les accompagne par différentes modalités d'évaluation. L'évaluation peut se faire à tout moment dans la classe, mais les raisons ne sont pas les mêmes. On évalue pour situer, pour renforcer, ou pour faire un bilan. Avec ces différentes raisons, des conditions s'imposent. Springer (2011) nous parle d'évaluation instrumentée et d'évaluation non instrumentée. C'est cette dernière qui nous intéresse car il s'agit de l'acte d'évaluation (Chardenet 1999) nécessitant l'association d'instruments et d'outils de jugement qui permettent de répondre aux questions : pourquoi évaluer ? qui évalue ? quand évaluer ? quoi évaluer et bien sûr, conséquemment, comment évaluer ? Répondre à cette série de questions nous ramène d'abord à une partie de réponse à ces questions. Celle qui est la principale à nos yeux : pourquoi évalue-ton ? Belec (2017) estime ainsi que deux perspectives de réponses peuvent apporter plus de précisions à la question posée.

On distingue déjà, par ce qui précède, deux perspectives de réponse : l'une centrée sur une visée éducative, constructive et temporellement continue ; l'autre, sur une visée sociale, administrative et temporellement fixe. La première est prospective et s'ancre dans une vision pédagogique ; la seconde se fonde sur la nécessité qu'un spécialiste disciplinaire établisse un jugement sur les compétences d'un étudiant à

¹³Portfolio Européen des langues.

un moment donné afin de permettre à des tiers de jauger les qualifications dudit étudiant. (Bélec, 2017, p. 10)

L'orientation des propositions de Bélec est axée sur l'évaluation pour des finalités de formation et construction de l'apprenant tout au long de son apprentissage et sur des finalités liées à une certification ou un passage à un niveau supérieur. Ces deux orientations nécessitent, bien entendu une démarche et des outils. De Ketele (1986) parle d'évaluation comme processus dans le sens d'organisation. Huver et Springer (2011) parlent de situation d'évaluation, et outils de jugement qui conditionnent la formalisation de l'évaluation afin de la situer dans le temps. Ces outils dont parlent Springer et Huver ici, relèvent de ce que nous avons sommairement présenté dans notre figure : les outils à mobiliser, les critères qui mènent au jugement, l'analyse de la situation de l'évaluation par rapport à l'intention de l'évaluateur. La réponse à la question du pourquoi évaluer nous a permis de voir qu'avec les finalités évoquées (situer, renforcer, faire un bilan...) l'acte d'évaluation quelle que soit sa finalité nécessite une planification. Ainsi, on évalue pour aider l'apprenant à identifier ses erreurs et ses lacunes et lui permettre à partir des techniques et stratégies qui lui seront données de remédier à ses problèmes. Selon Belec (2017), la question peut avoir deux perspectives de réponses. Une qui se situe au niveau éducatif, de la construction de l'apprenant et l'autre porte sur un jugement du niveau de la compétence de l'apprenant. Celle-ci touche aussi d'autres niveaux (les parents, les entreprises...). Dans cet élan, Belec déplore le fait que certains enseignants répondraient à la question du pourquoi évaluer par une réponse liée à une attribution de note. L'évaluation ne se résume pas à attribuer une valeur de performance mais davantage et surtout à accompagner, à guider l'apprenant dans ses apprentissages. La littérature de l'enseignement/apprentissage préconise des rétroactions qui n'ont d'autres fonctions que de réguler les apprentissages par rapport à ce que l'apprenant a accompli lors d'une évaluation. En reprenant la question de cette section, « pourquoi évaluer ? », nous convoquons les différents types d'évaluations qui répondent aussi à la question, car chaque moment d'évaluation correspond à un objectif déterminé. Nous distinguons trois moments principaux d'évaluation :

L'évaluation initiale a pour fonction d'orienter les apprenants, avant une formation ou une séquence (ex: évaluation pour constitution de groupes de niveaux ou de groupes de besoins). *L'évaluation formative* a pour fonction d'informer l'enseignant/formateur et les apprenants afin de permettre aux uns et

autres de réguler respectivement leur enseignement ou leur apprentissage. *L'évaluation sommative*, enfin, a pour fonction de porter un jugement sur les résultats de l'enseignement/ apprentissage après une séquence d'enseignement ou après une formation.(Springer & Huver, 2011, p. 99)

Ces trois moments nous permettent de répondre en toute humilité à la question. On évalue, pour repérer des besoins, réguler l'enseignement apprentissage, donner des informations aux apprenants, modifier une stratégie d'apprentissage, réfléchir à l'outil utilisé dans l'évaluation, ou porter un jugement par rapport à une compétence donnée, une séquence d'enseignement ou donner une vue d'ensemble à la fin d'une formation par rapport aux résultats obtenus. L'évaluation initiale peut revêtir différentes formes et appellations. L'évaluation de début se réalise avant l'exécution d'un programme pour pouvoir positionner un apprenant selon un niveau, des prérequis afin de suivre les enseignements adaptés selon ses compétences (son niveau). Cette évaluation peut être désignée de test de positionnement ou de placement.

Les tests de placement

Il s'agit de types d'évaluations administrées à un public pour évaluer ses compétences sur un niveau donné avant de pouvoir les placer dans une formation quelconque. Ces tests peuvent se passer en ligne comme ils peuvent être effectués sur papier. Les questions varient. Il peut s'agir d'une production, de questions ouvertes ou fermées, d'une production mettant en jeu une compétence visée (argumenter, résumer, analyser, raconter...). Ce test de placement, dans le cadre d'un cours en classe, ne s'éloigne pas d'une évaluation diagnostique.

Richard (2004) voit dans l'évaluation initiale, une portée de prévention, de choix d'activités et une intention d'influence :

Ce type d'évaluation se fait typiquement au début d'une période d'apprentissage et exerce une fonction de prévention. Dans ce genre de situation, il s'agit de faire le point sur les acquisitions antérieures et choisir des activités d'apprentissage adaptées aux habiletés des élèves. L'évaluation diagnostique peut aussi être faite pour dépister des problèmes de nature non pédagogique et elle se fait particulièrement pendant la période d'enseignement. Son intention est de déterminer les caractéristiques susceptibles d'influencer la qualité des

apprentissages à venir (p. ex. la motivation d'un élève à un certain moment de l'année scolaire)(Richard, J.,F., 2014, p. 11)

Une légère différence est à remarquer au niveau de la définition que propose Richard et celle de Springer. Ce dernier n'a pas suffisamment développé la définition de l'évaluation initiale mais il mentionne l'idée d'une orientation, et de la constitution de groupes de niveaux ou groupes de besoins. Richard quant à lui, parle de fonction prévention et de dépistage, mais souligne également la possibilité d'effectuer ce type d'évaluation *pendant la période d'enseignement*. C'est ici où nous avons la petite différence car il ajoute aussi une possible fonction qui est la motivation.

Richard et Springer s'accordent sur une terminologie pour parler de l'évaluation formative. Springer la voit dans une visée d'information et de régulation et Richard dans une intention de régulation des apprentissages ou d'une éventuelle modification du parcours en lien avec le rythme d'apprentissage. Pour ce qui est de l'évaluation sommative, Richard nous dit qu'il s'agit de sanctionner le degré de maîtrise, Springer parle de *jugement sur les résultats* et le réseau Canopé (2022), de bilan des compétences acquises. Ces différentes réponses sont toutes complémentaires et visent à mieux définir l'évaluation formative. Pour mieux asseoir les idées par rapport aux types d'évaluation Springer et Huver (2011) choisissent de parler de fonctions de l'évaluation et signalent la distinction qui s'est faite entre évaluation initiale, évaluation formative et évaluation sommative. Ils ont tout de même souligné que, *« ces trois niveaux ne sont pas aussi cloisonnés qu'on pourrait l'imaginer [...] L'opposition traditionnelle formative/sommative tend à s'estomper ; certains outils peuvent relever à la fois de l'évaluation formative et du sommatif. »*(Springer & Huver, 2011, p. 99)

L'évaluation sommative a pour but de porter un jugement à partir d'un bilan effectué à la fin d'une séquence ou activité d'apprentissage. L'évaluation formative cherche à réguler les apprentissages et à informer l'apprenant et le formateur. Ces deux évaluations ne présentent pas de différences énormes surtout au niveau des outils. L'évaluation formative utiliserait les mêmes outils pour mieux préparer l'évaluation sommative, car cette dernière ne doit pas avoir d'écart par rapport, surtout, aux outils qui ont été administrés lors de la phase de régulation et des compétences évaluées.

3.5 Évaluer quoi ?

En fonction d'un objectif que l'enseignant s'est donné, il choisit l'axe de son évaluation qui répond le mieux à son objectif. L'évaluation peut porter sur un niveau donné ou sur l'acquisition d'une compétence donnée. Dans le domaine qui nous concerne, nous pouvons dire que l'on évalue, en général une des savoirs, savoirs faire ou des compétences. Dans le domaine spécifique de l'enseignement du français, traditionnellement on évaluait la production écrite et la compréhension écrite de façon générale. Actuellement, l'évaluation dans une perspective communicative, Ouellette, L. (1996), on évalue la composante linguistique et ses éléments distinctifs (grammaire, lexique, orthographe, phonétique, phonologie), la composante pragmatique ; la composante socioculturelle, la composante stratégique et la composante socio-interactionnelle. D'autres modèles, Vial, M. (2012) peuvent présenter d'autres composantes de plus ou avoir une terminologie autre que celle-ci. L'évaluation peut également porter sur les activités langagières, à savoir la réception écrite, la production écrite, la réception orale et la production orale, l'interaction et les activités de médiation. Mais, de manière générale, l'évaluation peut porter sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir être. Nous expliquons ces types de savoirs pour une meilleure appréhension de la notion d'évaluation.

Le savoir qu'on évalue est de l'ordre des connaissances déterminées par l'objectif d'évaluation. Ce savoir peut relever d'une reproduction soit à l'écrit ou à l'oral (récitation, définition, réécriture ...). Ce savoir peut concerner toutes les composantes que nous venons de citer. Cependant la terminologie n'est pas exactement la même pour Gerard & Roegiers (2009). Sachant que ces savoirs se situent à un niveau précis, ils les appellent les « savoirs – reproduire » :

4Les savoir-reproduire consistent à pouvoir redire ou refaire un message, un geste, un acte appris ou donné, sans y apporter de transformation significative. La situation dans laquelle s'exerce l'activité est semblable à celle dans laquelle s'est réalisé l'apprentissage. On distinguera cependant ; le savoir-reproduire littéral, qui est une répétition parfaitement identique au message initial (par exemple, répéter mot à mot la définition d'un rectangle, ou encore refaire une gamme au piano en positionnant ses doigts exactement de la manière apprise au cours) ; le savoir-reproduire transposé qui permet à l'apprenant de dire ou de faire la même chose, en utilisant ses propres termes ou sous une autre forme. (Gérard & Roegiers, 2009a, paragr. 5)

Le savoir-faire consiste à utiliser la langue en respectant certaines normes qui peuvent relever de différents aspects : sociolinguistiques, culturelles, socioculturelles pragmatique ou autre dans un niveau de production, de réception ou d'interaction.

Les savoir-faire nécessitent par contre un travail de transformation d'un message, d'un geste, d'un acte donné ou non donné. La situation dans laquelle ils s'exercent n'est pas structurellement semblable à la situation qui a servi à leur apprentissage. On trouvera dans cette catégorie des activités telles qu'utiliser correctement la gauche et la droite en « situation-miroir », analyser la structure narrative d'un texte, [...], conduire un débat ou un entretien (Gérard & Roegiers, 2009b, paragr. 5)

Le savoir être relève quant à lui, du domaine comportemental, d'un état d'esprit. Il concerne les outils à mobiliser pour s'engager et gérer une communication. Il concerne la façon d'agir et de réagir dans une situation de communication.

Le savoir apprendre relève plus de la capacité de l'apprenant à pouvoir intégrer dans ses compétences et connaissances, de nouvelles connaissances. C'est aussi la capacité à mobiliser un ensemble de connaissances et savoir-faire, afin d'acquérir des nouveaux savoirs.

Ainsi, ce que l'on évalue n'est pas seulement une compétence ou seulement des connaissances. Tardieu (2006) nous dit ainsi : « On peut dire qu'aujourd'hui, on évalue à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue-cible » (Tardieu, 2006, paragr. 16)(Tardieu, 2006, paragr. 16)

Toutefois, l'évaluation ne se repose pas seulement sur ces aspects. Les compétences sont diverses et sont comprises et évaluées en fonction d'un contexte social. À ce sujet, Manach, M., Archieri, C. & Guérin, J. (2019) nous expliquent que les soft skills constituent une dimension sociale et affective de la compétence que l'on peut porter à évaluation :

Les compétences sociales, ou *soft skills*¹⁴, représentent la dimension affective et sociale de la compétence. Ce sont des capacités mobilisées en situation dans le

¹⁴Est un terme utilisé dans plusieurs domaines (artistique-management- enseignement...) Selon Lamri, J., Barabel, M., Lubart, T. & Meier, O. (2022), dans la compréhension commune, les hard skills représentent les compétences dites « techniques» (en rapport avec les sujets inanimés), alors que les soft skills représentent toutes les autres compétences (en rapport avec les sujets animés, principalement les êtres humains)

Toujours selon le même auteur, Il n'existe pas de terme officiel, même si l'expression de « compétences transversales» est utilisée par France Stratégie. Il existe évidemment de nombreuses tentatives de traduction du concept, comme l'expression « compétences douces ».

cadre des interactions humaines. Elles recouvrent deux dimensions interdépendantes et dynamiques : une dimension intrapersonnelle associée au savoir-être (personnalité, image de soi, attitudes, valeurs, motivation et expérience) et une dimension interpersonnelle associée à la conscience sociale, au soutien social et aux relations avec autrui (empathie, coopération, communication, etc.)(Manach et al., 2019, p. 4)

L'expression soft skills est employée dans différents domaines et utilisée de plus en plus en français. Selon M., Lubart, T. & Meier, O. (2022), ce terme traduit approximativement les « *compétences douces* », les « *compétences molles* », les « *compétences humaines* », « *non techniques* », « *intrinsèques* », « *comportementales* », etc. Il s'agit de compétences qui s'opposent au *hard soft* qui représentent des compétences en rapport avec la technique. A cet effet, nous considérons ce terme de soft skills dans le sens de compétences sociales dans une large conception de sens.

3.6 Comment évaluer ?

Les réponses à cette question, ne peuvent être catégoriques. En effet, si l'on apporte des explications sur le comment évaluer, on fait aussi référence à l'objet à évaluer. Le comment évaluer est déterminé selon son objet et ce que l'on cherche au juste. Nous essayons tout de même d'apporter une réponse à la question, bien que Springer souligne : « *Il n'y a pas de système d'évaluation idéal, l'évaluation est toujours finalisée.* »(Springer, 1999b, p. 42)

Toutefois, la figure que nous avons présentée au début de cette partie tente de nous renseigner sur le comment évaluer. Il s'agit de se poser certaines questions en cherchant à y répondre dans le processus. En amont, il y a la nécessité d'avoir des informations à évaluer. De Ketele (2011), nous dit qu'il faut *recueillir un ensemble d'informations*. E. De corte (1996) nous dit quant à lui, qu'il faut *rassembler des informations évaluatives*. Ces informations pour Petitjean. (1984), relèvent des tâches réalisées par les élèves à l'oral comme à l'écrit. Ces informations requièrent une validité, fiabilité et pertinence comme nous l'avons déjà mis en exergue (De Ketele 2011) dans leur traitement, que ce soit au niveau du recueil, au niveau de leur examen ou au niveau de la finalité, autrement les décisions à prendre. À un autre niveau du *comment évaluer*, nous pouvons souligner que

l'évaluation ne se réalise pas sans connaissance d'un certain nombre de paramètres. Nous n'allons pas répondre à la question en donnant des étapes de la pratique elle-même mais nous parlerons plutôt de certains principes de base qui permettraient de traduire ces connaissances pratiques en actes. Les ressources comme les manuels, les guides pédagogiques, les certifications, le programme, les différents paliers de l'apprentissage etc. constituent un préalable d'analyse avant de se lancer dans l'acte d'évaluation. Il s'agit de faire preuve de connaissance des nouvelles pratiques d'évaluation des apprentissages (approche par les compétences, évaluation des compétences plurilingues, interculturelles, socioculturelles...). Aussi et surtout, il y a lieu de mieux comprendre les objectifs attendus du niveau de la classe en question. Ces objectifs peuvent se situer à différents niveaux (niveau de compréhension, niveau d'analyse, d'interprétation ou de synthèse). Répondre à la question du comment évaluer mobiliserait toutes les notions qui entrent dans ce processus, de la phase du recueil des données à la finalité que l'on accorde au résultat du processus. C'est pourquoi nous avons choisi de subdiviser cette partie en différentes sous parties pour présenter de façon claire les paramètres qui nous semblent significatifs dans l'évaluation. Nous avons évoqué certains concepts au début de ce travail plus précisément dans notre figure. Ces concepts sont souvent utilisés pour parler des différentes conditions de l'évaluation. Nous les reprenons et les classons dans ce volet du comment évaluer. Ces notions viennent de la définition de De Ketele (2011) qui souligne la fiabilité et validité et la pertinence.

Selon (Ketele & Gerard, 2000, p. 3) la **fiabilité** est « le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne, etc. ? ». Roegiers (2010) nous donne une définition convergente avec celle de De Ketele, car pour lui la fiabilité « signifie que les mêmes informations pourraient être récoltées par quelqu'un d'autre, à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte, dans d'autres conditions. La fiabilité est notamment liée à la répétabilité de la prise d'information ». (Roegiers, 2010, paragr. 52)

En ce qui concerne **la pertinence**, De Ketele & Gérard, nous disent qu'elle « est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés [...] C'est son degré de «compatibilité» avec les autres éléments du système auquel elle appartient. (2000, p. 3). Pour Roegiers (2010), la pertinence relève de la conformité des informations avec l'objectif fixé, à savoir si ces informations permettent

facilement de vérifier ce que l'on cherche. En ce qui concerne **la validité**, De Ketele & Gérard (2000) nous précisent que c'est « le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer », et Roegiers montre qu'elle « signifie que les informations récoltées doivent correspondre effectivement aux informations recherchées. La validité des informations implique tout d'abord que la stratégie, à savoir la combinaison entre les différentes méthodes de recueil d'informations, soit la bonne »(Roegiers, 2010, p. 43-52)

Ainsi, sans chercher à convoquer beaucoup d'auteurs pour ces notions, nous retenons que ces notions détiennent une grande importance au niveau du recueil des informations, au niveau de la vérification et au niveau du traitement de celles-ci. Avoir les mêmes résultats observés quel que soit l'évaluateur, la recherche d'une conformité entre le produit et les objectifs nous laisse avancer que la réponse au comment évaluer est la recherche d'une objectivation dans le processus.

3.7 Les outils d'évaluation

S'interroger sur les outils " permet de désigner à la fois les questions, les problèmes et les tâches". Scallon (2007). Springer et Huver signalent que ces outils sont classiquement « repartis *sur un continuum entre fermeture et ouverture du type de réponse attendue* »(Springer & Huver, 2011, p. 100). Ainsi, ils avancent la présentation des outils suivants en précisant un ordre croissant d'ouverture,

QCM, tableau, tests d'appariement/de discrimination auditive, tests de classement, tests lacunaires (exercices à trous) QROC (questionnaire à réponse ouverte courte), textes (productions guidées, canevas de jeux de rôles), résumé, analyse, compte rendu, synthèse, commentaire, dissertation, création.(Springer & Huver, 2011, p. 101)

Cette liste d'outils d'évaluation part des types d'exercices qui demandent moins de travail cognitif que ceux qui demandent la mobilisation de plusieurs savoirs. Plusieurs outils sont utilisés pour l'évaluation. Ces outils ne sont pas choisis normalement au hasard. Le choix est associé à l'intention de l'évaluateur par rapport à ce qu'il cherche dans l'évaluation.

Toute compétence visée ne peut être adéquate à tout outil choisi. Certains outils visent la compétence de l'apprenant à trouver exactement une ou des réponses parmi plusieurs, comme d'autres visent une compétence de définition, d'association ou de recherche de lexique approprié à un contexte. Les outils basiques sont ceux qui demandent des productions libres ou orientées, ou bien d'apporter une analyse à la base d'une situation problème. Actuellement, la possibilité de choix ou de conception d'outils est facile avec la nouvelle technologie qui propose une gamme de logiciels dédiée à la conception d'outils d'analyse. Nous présentons de façon succincte quelques explications en lien avec certains outils classiques d'évaluation qui nous semblent moins utilisés, suite à notre lecture des programmes et instructions.

3.7.1 Les questions à choix multiples

L'expression semble être associée à une facilité et pourtant les QCM demandent une réflexion pointue par le fait qu'une seule réponse est demandée à l'apprenant au milieu de plusieurs propositions. Le plus souvent dans la conception de ce genre d'exercice, on constate que les réponses tendent à se ressembler avec quelques nuances. Dire « question à choix multiples » paraît présenter une ambiguïté par le fait qu'une seule réponse est attendue. On peut se mettre à la place d'un apprenant qui traduit l'expression par la possibilité de sélectionner de multiples réponses parmi les réponses pour la question. C'est un exercice de compréhension qui demande une profonde réflexion et une grande précision.

3.7.2 Les tests d'appariement

En peu de temps, pour une grande quantité d'informations, l'évaluateur propose deux listes comportant des éléments qui se complètent ou qui se définissent, ayant une relation quelconque. L'apprenant associe des éléments d'une liste à l'autre. En fonction du niveau, ce test peut comporter des textes, des sons, des images. Cet exercice sollicite la précision de l'apprenant, la compréhension de l'ensemble du lexique présenté et éventuellement leur contexte. Ici, on ne place pas une compétence de production mais plutôt de compréhension.

3.7.3 Les exercices à trous

Les exercices à trous consistent le plus souvent à créer des textes qui peuvent être de différentes natures (récit, argumentation, descriptions...). Ils consistent à trouver le ou les mots manquants pour relier les parties qui manquent de cohésion et parfois dépourvus de sens. Ils permettent la compréhension d'un texte ou l'utilisation d'un lexique donné, lié à un champs lexical identifié. C'est aussi un exercice qui facilite la mémorisation. Il met en jeu la compréhension écrite d'une part, et d'autre part la production. Ce type d'exercice est souvent utilisé en français et en science sociale. Ces exercices, en plus d'aider à la mémorisation et à la compréhension, impliquent les apprenants dans un processus de lecture. Ils peuvent être utilisés comme outil d'évaluation pour diverses compétences visées.

Springer & Huver (2011) rappellent que les outils se distinguent par rapport à l'approche en question (dans l'enseignement / apprentissage). Si certains outils vont avec la pédagogie par objectif, d'autres font référence à la taxonomie de Bloom, comme d'autres se construisent en fonction des activités langagières du CECRL. Toutefois, il fait remarquer que l'on retrouve approximativement les outils que nous venons de présenter dans différents cas. Ils nous font remarquer ceci :

Au-delà du choix technique de l'outil, la question qui se pose au concepteur est celle de sa validité, c'est à dire de la pertinence des liens entre finalités (au sens de principes éducatifs généraux, mais aussi de fondements théoriques et épistémologiques), objectifs et activités proposées.(Springer & Huver, 2011, p. 101)

Il est à retenir de ce passage l'importance d'une réflexion de l'évaluateur par rapport à l'outil qu'il choisit pour son évaluation, en fonction de la tâche et la situation. Les outils à proposer seraient choisis en fonction de leurs pertinences et de leurs adéquations avec les compétences attendues. C'est dans cette vision qu'il nous paraît opportun de présenter une approche méthodologique d'évaluation actuellement bien présente en didactique. Il s'agit de l'évaluation par les tâches.

3.8 L'évaluation par les tâches

3.8.1 Cadrage de la notion de tâche

Plusieurs manuels parlent de réalisation d'une tâche de production, d'une tâche à réaliser dans un travail collaboratif. Donner une vision de l'évaluation par les tâches nous contraint de donner un aperçu définitionnel avant d'évoluer vers l'évaluation. Très souvent, les textes qui traitent la question de l'approche par tâche citent le CECRL et l'approche actionnelle¹⁵ comme approche privilégiée. En ce qui concerne l'approche par les tâches, la tâche est définie comme : « *unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage* » (Puren, C, 2004, p. 15). La richesse de cette définition réside dans le fait de marquer qu'il s'agit d'un processus qui se concrétise dans la collaboration entre apprenant et enseignant. Dans le même sens, il renchérit (2008) en définissant la tâche dans le sens d'un agir dans l'apprentissage. Il la définit comme activité qui vise l'utilisation de la langue selon un processus visant un résultat. En insérant l'idée de tâche dans l'enseignement apprentissage, nous convoquons Springer & Huver (2011) qui précisent que la notion de tâche est différente de l'approche traditionnelle qui est davantage orientée vers les contenus et la portée linguistique. Ils mentionnent que l'intérêt principal de l'approche par tâches s'oriente vers le sens, plutôt que vers les formes linguistiques, sans pour autant les délaisser : « *toute la difficulté du programme lié à la tâche est de mener une orientation vers le sens de la communication tout en maintenant l'attention aux formes enseignées* » et indiquent tout de même qu' « *il n'existe pas une approche par tâche unique, uniforme et unanimement définie, mais au contraire, une pluralité de conceptions de cette approche, qui s'inscrivent dans des paradigmes et des visées fort différents* » (Springer & Huver, 2011, p. 172)

Toutefois, des conditions font qu'une activité cadre avec la notion de tâche dans le respect de certaines conditions : l'activité doit avoir un lien avec la vie réelle, définir un plan de travail bien organisé à l'aide d'objectifs, des étapes à suivre et des critères d'évaluation. Le travail se fait dans la coopération, c'est à dire qu'il y a le partage et une recherche

¹⁵ D'après un article de Paola Bagnoli et al (2010), la perspective actionnelle se définit comme une nouvelle façon d'enseigner, donnant de nouveaux objectifs pour les enseignants et pour les élèves. Tout d'abord comparée à l'approche communicative, l'on remarque que la perspective actionnelle va plus loin, puisqu'il s'agit pour les élèves de réaliser des actions concrètes. Les élèves parlent, communiquent avec un but, une mission à réaliser, ce qui leur permet d'être de véritables acteurs de leur apprentissage.

collective de solution. Dans ce type d'activité, la communication à travers la mobilisation de différentes compétences entre apprenants est privilégiée. L'activité sollicite un travail cognitif par la sélection d'information et la mobilisation d'une batterie de savoirs pour aboutir à un résultat concret, à une compétence précise. L'apprenant dans ce processus, a la possibilité de s'autoévaluer dans la construction du savoir. On peut retenir cinq étapes pour la réalisation d'une tâche : il y a d'abord le choix de la tâche, la préparation de sa mise en œuvre (temps, ressource, méthodes), la réalisation, puis l'exposition des résultats par les apprenants avant son évaluation. Ainsi, cette approche par les tâches vise à communiquer, à entraîner l'apprenant dans chaque activité langagière, au sein d'une communication réelle qui vise un résultat identifiable.

3.8.2 L'évaluation dans l'approche par les tâches.

Dans la logique de l'approche, l'évaluation se fait au niveau des activités réparties en micro tâches comportant des activités et les exercices qui y sont adaptés. Dans cette approche, l'évaluation est constante dans le sens où chaque réalisation d'une tâche est prise en compte. Comme Springer et Huver (2011) ont signalé l'inexistence d'une approche unique par tâche, la question de l'évaluation cadre également avec cette vision. Différents courants se distinguent selon la vision de Springer et Huver par rapport à l'approche par les tâches : le courant traditionnel procède à une présentation des données, les fixe et les réutilise. Elle vise l'évaluation de la maîtrise des contenus travaillés en classe. Le courant procédural qui est centré sur le sens, s'intéresse quant à lui aux procédures et techniques mobilisées pour la réalisation de la tâche. Un troisième courant est celui qui se centre sur la présentation des tâches permettant aux apprenants de réfléchir et comprendre les finalités de l'apprentissage d'une langue et les stratégies utilisées. C'est le courant méta cognitif et stratégique. En dernier plan, c'est un courant qui définit le programme progressivement et la tâche a une dimension d'un projet coopératif. L'idée est d'élargir le champs des compétences et permettre une expérience de pratique de la langue en mettant en relation les compétences scolaires et l'expérience de la vie réelle. Dans cette diversité, les stratégies d'évaluation ne sont pas les mêmes. Certains manuels de français s'alignent avec le CECRL dans une perspective actionnelle, d'autres se situent à un niveau d'autoévaluation avec des tâches visant l'écrit et l'oral, comme dans les épreuves du DELF, avec différents types d'exercices. Dans ce cas de figure, l'évaluation sommative occupe une grande

importance car permet de faire le point. D'autres préconisent l'approche de l'évaluation par tâches. Selon Springer et Huver (2001), « *le modèle de l'évaluation par tâches fermées est sans conteste celui des certifications qui proposent d'évaluer des tâches caractéristiques des différents activités langagières.* »(Springer & Huver, 2011, p. 183)

Certaines évaluations par les tâches proposent des grilles d'évaluation critériées. Ces grilles sont conçues en fonction de l'importance que l'on accorde à une activité, et de surcroît, en lien avec un des critères déterminés.

Ainsi, l'évaluation par les tâches suppose que, dès le départ l'enseignant prévoit ce qu'il compte évaluer et à quel moment et vise un résultat identifiable. Nous pouvons ici conclure en convoquant Perrenoud, P (2004) qui donne une vision générale de l'évaluation en mettant l'accent sur la diversification des situations. « *Diversifier les situations prend encore plus de temps de conception et suscite un soupçon d'iniquité, puisque tous les élèves ne sont pas confrontés à la même tâche.* » (Perrenoud, 2004, p. 4)

Il poursuit cette logique en évoquant Wiggins (1989) qui apporte une contribution à la question de l'évaluation par les tâches.

Je ne retiens ici que ses huit premiers critères : 1. L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées. 2. L'évaluation porte sur des problèmes complexes. 3. L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences. 4. L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires. 5. Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences. 6. La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation. 7. L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs. 8. La correction prend en considération les stratégies cognitives et méta cognitives utilisées par les étudiants. (Perrenoud, 2004, p. 4)

Selon la diversité d'approches évaluatives par les tâches soulignée par Springer et Huver (2011) et la compréhension que nous avons de l'approche par les tâches, les critères cités dans cette citation constituent une partie importante de réponse à la question du comment évaluer par les taches ?

3.9 Évaluation et décisions

Nous avons présenté à l'autre extrémité de notre schéma, les finalités de l'évaluation. C'est dans ce sens que nous parlons de décision. La prise de décision à la fin d'une évaluation est motivée par le jugement effectué dans toutes ses dimensions. La décision à prendre peut concerner l'enseignant, l'apprenant ou le système. Mais nous pouvons les subdiviser en deux pour parler d'une décision ayant une portée de fonction sociale ou de fonction pédagogique.

3.9.1 La fonction sociale

Cette fonction s'explique en lien avec des aspects pédagogiques, dans le sens où l'on parlerait de certification. Avoir un diplôme pour agir professionnellement ou poursuivre d'autres projets, relève d'une dimension sociale. On attribue un diplôme pour attester une compétence. Cette compétence est liée à une norme déjà établie institutionnellement et attribue un nouveau titre ou statut de l'évalué. Dans cette optique Petitjean, B.,(1984) explique cette fonction sociale : « *fonction sociale de l'évaluation, il faut entendre les responsabilités économiques, sociales et idéologiques du système éducatif, qui surdéterminent les contenus et les formes d'acquisition des savoirs ainsi que l'évaluation des acquis.* »(Petitjean, B., 1984a, p. 6)

L'octroi d'un diplôme, certificat ou autre qualification attestant d'une compétence, entre dans une politique éducative ayant une idéologie précise par rapport à des besoins socio-économiques. Cette dimension sociale toucherait aussi la décision d'une révision des programmes dans le but de satisfaire des besoins sociaux ou d'un changement d'enseignant dans le cas où une défaillance par rapport à ses missions serait remarquée.

3.9.2 La fonction pédagogique

Cette fonction concerne l'apprenant aussi bien que l'enseignant pour ne pas dire les deux en même temps. Il pourrait s'agir d'une décision de réussite ou d'échec selon les objectifs qui ont été fixés au départ. En termes d'acquisition de savoirs et de compétences dans le

cas d'un échec, plusieurs possibilités peuvent se présenter selon les résultats obtenus. Roegiers (2010) nous parle de trois types de décisions :

Un enseignant peut évaluer les performances des élèves soit pour prononcer la réussite ou l'échec (premier type de décision), soit pour décider ou non de proposer à certains une remédiation individualisée (deuxième type de décision), soit encore pour décider ou non de commencer de nouveaux apprentissages : passer au module suivant, développer un nouvel objectif d'apprentissage, développer une nouvelle compétence (troisième type de décision)(Roegiers, 2010, paragr. 13)

Au niveau des enseignants, les décisions peuvent être diverses et motivées par les effets produits, constatées lors de l'évaluation ou de l'enseignement/ apprentissage. C'est donc la pratique pédagogique de l'enseignant qui déterminerait s'il s'agirait d'une modification de méthode, d'une révision d'aspects particuliers, de renforcement d'activités d'autoévaluation, de support ou autre.

Ainsi, la décision qui émane d'une évaluation peut relever de l'enseignant évaluateur lui-même, de l'inspection pédagogique ou même de la direction de l'établissement dans le cas où elle se charge de suivre la progression du programme et d'une évaluation du degré de son acquisition. Autrement dit, si la direction de l'établissement a la mission de contrôler l'alignement pédagogique.

3.10 L'alignement pédagogique

Ce concept est introduit par John Biggs (1997-2004), il est utilisé comme outil par les formateurs, encadreurs, concepteurs. Il consiste à examiner la cohérence qui existe entre les objectifs d'apprentissage, les modalités d'évaluation et le processus d'enseignement. L'alignement pédagogique s'intéresse de la cohérence d'un programme, et de l'ensemble d'objectifs pour une formation donnée avec les contenus dispensés en tenant compte des méthodes mises en œuvre, jusqu'au niveau de l'évaluation. Il s'agit d'un questionnement qui se situe avant l'évaluation. L'alignement pose des questions sur les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies à mettre en œuvre dans

l'évaluation. Bernatchez et Dulude (2010) proposent des questions associées aux trois pôles équilibrés de ce triangle :

Apprentissages visés : que devraient savoir les étudiants ? Que devraient-ils pouvoir faire ?

Méthode d'évaluation : comment saurais-je dans quelle mesure les apprentissages ont été réalisés ?

Méthodes pédagogiques : quelles méthodes aideront les étudiants à réaliser les apprentissages ?

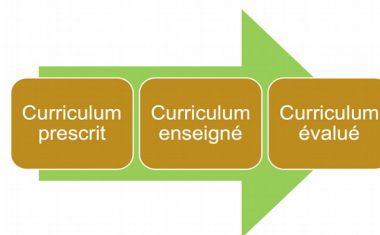
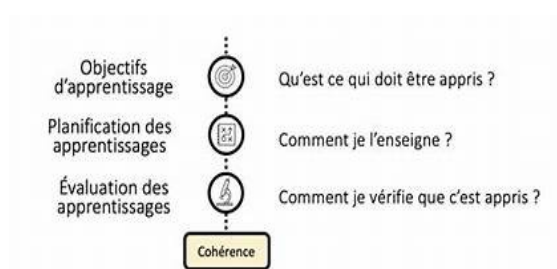
L'alignement pédagogique influe beaucoup sur la façon d'apprendre des apprenants et leur permet de s'entraîner sur une activité avant d'être évalués. C'est un travail qui commence du programme à l'évaluation en passant par la formulation des objectifs d'apprentissage et des méthodes.

Ce concept d'alignement pédagogique est présent chez D. Lussier (1992). Elle avance des étapes pour la planification et la réalisation d'un instrument de mesure : dans un premier temps, l'intention d'évaluation. Celle-ci consiste à déterminer le but et le principe de l'instrument et à préciser par la suite le contenu. Dans un deuxième temps, le recueil des données qui consiste en un lien avec les situations et les tâches à évaluer. Dans un troisième moment, elle parle du jugement. Il y est question d'une prise en compte de ce que l'on a analysé et interprété pour porter par la suite une appréciation sur l'état de progression des apprentissages.

Enfin, Lussier parle de la décision à prendre en lien avec les résultats obtenus qui va devoir orienter à son tour le développement des habiletés visées. Elle renforce les trois précédents principes avancés en expliquant de façon générale des aspects liés au processus d'évaluation le domaine de l'instrument de mesure : il s'agit de la définition du contexte et des principes à respecter, de l'identification et de la description des habiletés visées et de ses caractéristiques, de l'établissement de l'importance de chaque habileté et son traitement, et du regroupement de ces habiletés.

Nous avons choisi de placer cette théorie de Denise Lussier dans cette entrée de l'alignement pour montrer les similitudes de la démarche entreprise dans l'alignement avec ce qu'elle appelle la congruence. C'est-à-dire la relation qui doit exister entre la situation d'évaluation et un objet d'apprentissage.

En résumé, l'alignement pédagogique que d'autres appellent aussi alignement curriculaire, tel est le cas de Cohen, A., S. (1987), se schématise comme suit :



Cohen, A. S. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16-20.

Figure 6: Alignement pédagogique: de l'objectif d'apprentissage vers l'évaluation des apprentissages en passant par la planification des apprentissages *Figure 7: du curriculum prescrit au curriculum évalué en passant par la phase d'enseignement*

Nous avons ici deux schémas qui présentent la notion d'alignement pédagogique. Dans l'explication de la notion, on parle souvent de curriculum. La deuxième illustration présente un curriculum évalué. Ce qui semble être la même chose qu'un curriculum de formation ou curriculum formel (Houssaye, J. 2013). La notion de curriculum mérite un éclaircissement pour renforcer nos explications sur l'alignement pédagogique. Selon Roegiers & al (2013) le curriculum est un document destiné à poser tous les impératifs de la formation. Il est donc conçu en ayant en tête, les besoins de l'apprenant, puis les aspects relatifs aux techniques et les stratégies qui seraient utilisées par l'enseignant dans le cadre de l'acquisition des compétences formulées. En ces termes, ils nous disent :

Le « curriculum de formation » est le parcours de formation de l'étudiant. C'est la mise en forme pédagogique et didactique du projet de l'institution (de la faculté, du département...), selon l'approche curriculaire retenue. Dans une optique d'intégration des acquis, il consiste à préciser le noyau de compétences évaluables, la structure des apprentissages, sous forme de cours ou de modules – aussi bien les apprentissages de ressources que les apprentissages de l'intégration –, les interactions entre les différents cours ainsi que les grandes lignes en matière d'évaluation. (Roegiers et al., 2012, paragr. 4)

Roegiers, dans cette citation, décline de façon précise la définition d'un curriculum. Son optique réside dans le fait de pouvoir éclairer les enseignants, les élèves et tous les acteurs concernés sur les grands points du programme et les activités qui s'y rapportent au niveau

des apprentissages aussi bien qu'en matière d'évaluation. Nous retenons spécialement la mention portée pour l'évaluation L'information nous permet de comprendre que quels que soient les problèmes que l'enseignant pourrait rencontrer, les besoins qu'il pourrait analyser chez les apprenants, l'homogénéité de la classe ou autre, le curriculum prévoit des orientations pour l'évaluation des apprenants en lien avec les grands objectifs déclinés dans le programme.

Le curriculum est parfois compris comme un programme d'études, parfois pris pour un référentiel. Considérant le fait que l'on peut rencontrer dans les écrits des appellations différentes du curriculum (prescrit et formel), porter une précision enlèverait toute éventuelle contradiction. Houssaye (2013) apporte plus de précision sur les termes de *formel* et de *prescrit* :

On parle parfois de curriculum formel, parfois de curriculum prescrit. Ces deux adjectifs sont complémentaires plutôt qu'antinomiques. Le curriculum est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme, d'un " devoir être ", d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves. Il est formel au sens de sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration : son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles tracées sur le papier, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information, etc.(Houssaye, Jean, 2013, p. 64)

Ces explications nous permettent simplement de retenir que les différents niveaux mentionnés (norme et administratif) importent peu mais c'est le lien que l'on établit entre le curricula et les apprentissage/évaluation qui compte. L'alignement pédagogique consiste à réfléchir sur les moyens possibles et adaptés qui permettent de traduire les grands objectifs déclarés dans les programmes en activités d'enseignement apprentissage et pouvoir par la suite passer à l'évaluation de ce qui a été travaillé, expérimenté et analysé en classe en termes de compétences ou de savoirs faire.

3.11 La dimension sociale de l'évaluation

Parler de dimension sociale revient en grande partie à parler de représentation sociale (Abric 1976). Il s'agit des éléments qui tiennent compte de la réalité de l'apprenant dans son ensemble. Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012) voient les représentations sociales comme : « *des manières d'interpréter et de penser la « réalité », le contexte* » (Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A, 2012, p. 71). La réalité est vue ici comme un ensemble d'éléments issus du vécu de l'apprenant. Dans ce sens, ils ajoutent : « *On ne peut donc étudier les pratiques d'enseignement sans étudier l'environnement dans lequel elles s'opèrent.* » (Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A, 2012, p. 72). Cette idée nous amène à nous interroger sur ce qui peut être considéré comme environnement de la pratique d'enseignement/évaluation. Cet environnement peut paraître complexe, car on aurait tendance à placer ensemble les facteurs ou acteurs pouvant influencer sur la pratique enseignante. De ce point de vue, trois principaux niveaux de contextes sont souvent présentés : le niveau macro, le niveau méso, et le micro contexte (De Ketele 2006, Talbot, 2012) :

5Le micro contexte constitué des éléments directement en relation avec les acteurs en situation d'enseignement-apprentissage (les élèves pour l'enseignant, l'enseignant pour les élèves, le matériel, la classe dans ses dimensions architecturales, la tâche...),

Le méso contexte constitué d'éléments non directement en relation avec les acteurs en situation d'enseignement-apprentissage [...], des parents, lieu géographique de l'établissement, direction de l'établissement, équipe pédagogique, politique d'inspection, programme d'enseignement...), Le macrocontexte constitué d'éléments éloignés des acteurs en situation d'enseignement-apprentissage (noosphère, politique éducative nationale, phénomènes sociétaux...) (Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A, 2012, p. 72)

Ces différents niveaux nous permettent de comprendre que dans l'enseignement/apprentissage, plusieurs niveaux interviennent directement ou indirectement. Considérant que l'on ne peut pas séparer l'enseignement apprentissage de l'évaluation, celle-ci ne peut être analysée sans inclure ces différents niveaux. La relation entre élève et enseignant ne se résume pas en une relation scolaire. Le comportement de l'enseignant, sa proximité avec les élèves, son dévouement et ses expériences de la vie

peuvent influencer sur sa façon de travailler, de transmettre, de comprendre l'élève. Ainsi, les résultats de ce dernier du point de vue motivation, envie de participer, poser des questions sont en partie liés avec l'enseignant et son comportement. Au niveau par exemple des prises de décisions, l'enseignant peut tenir compte des directives venant de la direction de l'établissement, de l'équipe pédagogique ou une note traduisant une nouvelle orientation de la politique éducative. C'est dans cet élan que Mottier Lopez & Crahay (2009) avancent « *Cette conception met en avant la pluralité possible des contextes impliqués dans l'évaluation qui ne sont plus uniquement de l'ordre du système scolaire ou de formation* » (Mottier Lopez & Crahay, 2009, p. 12). Dans une situation d'évaluation, l'apprenant n'est pas seulement confronté à la résolution d'une tâche, mais il est aussi confronté à des situations sociales qui font appel à son activité cognitive (Grossen, 1991). Que ce soit l'évaluateur ou l'évalué, l'observation d'un certain nombre de paramètres demeure primordiale. L'évaluateur est ainsi soumis à une exigence de tenir compte des paramètres sociaux au niveau des tâches à résoudre : l'ancrage des tâches proposées dans la réalité de l'apprenant, l'activité cognitive mise en jeu reflète-t-elle le niveau de l'évalué ?... Autrement dit, les compétences à mobiliser seraient choisies par rapport au vécu de l'apprenant évalué, du point de vue autant social que scolaire. La résolution d'une tâche ne serait pas choisie sur un seul critère lié au programme mais avec une visée qui permettrait à l'évalué d'être motivé à mobiliser un certain nombre de connaissances par la cognition. Il s'agirait donc d'un processus qui mettrait en place la compréhension d'une consigne par rapport à des connaissances scolaires accompagnées d'une analyse d'une situation réelle de l'apprenant lui permettant la mobilisation et l'analyse des ressources adéquates pour la résolution de la tâche. C'est ce que Mottier Lopez & Van Nieuwenhoven (2009) appellent relations d'influences.

3.12 La prise en compte du contexte

Le contexte dont on parle est celui de l'apprentissage, situé au niveau du micro-contexte. Ici, on a l'apprenant, l'enseignant, les autres apprenants, le contrat didactique, le matériel pédagogique mis en jeu, la gestion de la classe par l'enseignant et les différentes évaluations. Ces dernières ont une portée importante surtout chez l'apprenant car c'est à partir de là, qu'il peut se sentir en sécurité dans son apprentissage comme il peut aussi se

sentir angoissé. Si les évaluations sont répétitives et sans retour, si elles sont souvent faites pour sanctionner... Certains matériels pédagogiques sont perçus comme motivants chez les élèves (des supports audio, des images et textes projetés, des activités ludiques comme les simulations de rôles ou d'activités, des travaux de groupes.). Nous définissons trois concepts en lien avec l'apprenant dans l'acquisition des compétences aussi bien que dans le processus d'évaluation. Le contrat didactique, et la gestion de la classe.

3.13 Le contrat didactique

Augé (2017) parle de contrat didactique dans le sens de règles à établir et de stratégies à adopter dans l'enseignement.

Ce contrat désigne l'ensemble des comportements de l'enseignant que l'élève attend et réciproquement, en proposant des règles qui délimitent le rôle et la responsabilité de chacun au sein de la relation didactique. Il désigne la stratégie d'enseignement adopté ; même si à chaque nouvelle étape, le contrat est renouvelé et renégocié de façon généralement inaperçue, la notion n'en est pas moins importante. (Augé, 2017, paragr. 2)

Dans cette définition, nous retenons qu'il y a réciproquement des attentes entre l'élève et l'enseignant. Le contrat suppose donc une négociation entre ce que l'enseignant compte faire et ce que les apprenants peuvent faire. La prise en compte des différences existant entre les élèves est un des facteurs du contrat didactique. Ceci suppose que l'apprenant soit informé des activités qu'il aura à faire, des évaluations qui seront mises en place et ses outils en question. L'élaboration de ce contrat permet à l'élève de comprendre les règles comportementales dans l'apprentissage et dans les évaluations. Pour Reuter (2013), ce contrat ne se résume pas seulement au niveau des règles et des rôles : « *Le contrat didactique est l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation* » (Reuter et al., 2013, paragr. 1)

Nous relevons de ce passage, l'idée des interactions dans la classe qui seraient la première des conditions d'un contrat didactique. À partir des interactions, on parvient à des régulations qui permettent l'atteinte des objectifs et des attentes réciproques citées par

Augé (2017). Le contrat didactique est donc un aspect du contexte de l'enseignement qui permet d'établir entre apprenants et enseignants des règles de conduite, de désigner les différentes attentes et de réguler les interactions afin de potentialiser les savoirs disciplinaires. Ce contrat didactique, dans son sens plein est un aspect de la gestion de classe car cette dernière prend en compte les interactions au niveau de la communication verbale et non verbale en lien avec l'enseignement/ apprentissage et évaluation.

3.14 La gestion de classe

La gestion de la classe ne se limite pas à des règles. Selon Gaudreau., la gestion de la classe, c'est aussi « *La gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, la gestion des comportements d'indiscipline.* ». Il ajoute que « *Gérer une classe ne se résume pas à gérer les écarts de conduite des élèves, mais bien à prévenir leur apparition* » (Gaudreau, N, 2017, p. 153) .

Cadière (2018) aborde la notion et l'intègre directement dans la pratique enseignante dans sa définition. Les autres définitions ont bien montré que la gestion de la classe fait partie de la mission d'un enseignant, mais pour Cadière, elle est plus qu'un aspect ou acte à effectuer pour maintenir un climat favorable au développement des différentes compétences des élèves. C'est un ensemble de pratiques. Ce qui suppose que ces pratiques peuvent relever de différents niveaux : comportements des élèves, matériels pédagogique, des moments de morale, avertissement... C'est une activité « *de façon générique, cette activité enseignante est définie comme l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et de restaurer les conditions propices au développement des compétences des élèves en classe* ». (Cadière & Chaliès, 2018, paragr. 1)

La gestion de classe est définie comme l'ensemble des pratiques éducatives au service de l'acquisition des compétences, à la bonne conduite et aux respects de son environnement en classe. Quand on parle d'*ensembles des pratiques* nous estimons que l'évaluation, comme grand moment de l'enseignement apprentissage, est une des raisons principales d'une bonne gestion de la classe, dans le sens où cette gestion de classe vise la bonne

réception et favorise une interaction harmonieuse de celle-ci afin d'accroître le degré de réussite de l'apprenant. La gestion de classe comporterait aussi l'aspect de justesse dans l'apprentissage et dans les évaluations.

3.15 La justesse

En plus des différentes dimensions que nous avons présentées, la justesse constitue une notion intéressante dans le contexte de l'évaluation. L'approche behavioriste renforcée par le cognitivisme a débouché sur un processus d'enseignement réciproque (Richard, J., F. 2004). Celui-ci est défini comme « *une approche qui représente très bien cette transformation qui reflète un plus grand engagement cognitif chez l'élève en ce qui concerne ses apprentissages* » (Richard, J.,F., 2014, p. 7)

Toutefois, selon Bercier-Larivière. et Forgette-Giroux, (1999) des recherches ont montré que nombreux sont les enseignants qui passent plus de temps à réaliser des tests en délaissant les démonstrations et les expérimentations. Phénomène qui s'explique par le fait qu'une grande partie du personnel enseignant n'a pas suivi de formation appropriée pour parvenir à des résultats de qualité au niveau des évaluations : « *pour la plupart des enseignants, l'apprentissage de l'évaluation se fait par essais et erreurs, aux dépens des élèves* » (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1999, p. 172). De ce fait, nous reprenons certains concepts dans cette partie en lien avec les constats que nous venons de présenter pour pouvoir évoluer vers ce que l'on entend par justesse dans les évaluations.

Certains concepts sont récurrents dans ce travail et dans la littérature de l'évaluation comme la validité et la fidélité. Des concepts presque incontournables dans la construction d'un outil d'évaluation. La validité qui concerne le degré d'adéquation entre ce que l'on vise évaluer et ce que l'on fait réellement. Il s'agit de savoir si l'outil choisi répond à l'objectif recherché par l'évaluateur. Dans cette logique, nous situons la justesse dans l'évaluation et ses principes.

La notion de justesse ne se limite pas à un aspect particulier de l'enseignement/apprentissage ou de l'évaluation. Elle concerne davantage la démarche de

l'évaluation aux résultats en mettant un accent particulier sur la cohérence au niveau des activités d'apprentissage. Dans cette vision, Richard, (2004) avance :

Le concept de justesse des résultats englobe toutes les étapes de la démarche d'évaluation et la situe par rapport au contexte d'apprentissage. Ce concept souligne la nécessité de décrire les capacités de l'apprenant en termes de forces et de faiblesses, tout en se préoccupant de cohérence entre les expériences d'apprentissage vécues en salle de classe et les situations d'évaluation proposées. Enfin, le concept de justesse permet de situer l'élève dans son développement, de reconnaître ses forces et ses faiblesses et de décider du meilleur moyen pour poursuivre son cheminement vers l'acquisition des compétences visées. (Richard, 2004, p. 15)

Nous retenons de Richard que la justesse ne se situe ni à la prise décision seulement ni au recueil des données ou autres étapes de l'évaluation, mais plutôt elle se situe à partir de la programmation de l'apprentissage au jugement de l'évaluation. Elle situe l'apprenant par rapport à ses acquis et vise également à préconiser des solutions permettant à l'apprenant de développer davantage ses compétences ou de remédier certains lacunes et insuffisances. Pour parvenir à cette justesse, certaines conditions sont privilégiées, comme la pertinence, la cohérence, la transparence, l'absence de désavantage, Bercier-Larivière, M., & Forgette-Giroux, R. (1999), Richard, J.F., (2004).

Selon De Ketele, la justesse « *est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés [...] C'est son degré de «compatibilité» avec les autres éléments du système auquel elle appartient.* (Ketele & Gerard, 2000, p. 3). Pour Roegiers (2010), la pertinence relève de la conformité des informations avec l'objectif fixé, au sens où ces informations permettent facilement de vérifier ce que l'on cherche.

3.16 La cohérence

La cohérence se manifeste tout d'abord au niveau de ce qui a été vu en classe, appliqué conformément à l'évaluation proposée. L'évaluation se situerait à un moment où l'apprenant aurait pu développer, exercer les notions liées à cette évaluation. C'est le

moment où l'apprenant se sent en sécurité pour aborder l'activité d'évaluation et ce par rapport à la familiarité qu'il a avec la situation d'évaluation qui lui est proposée. L'activité d'évaluation est dans ce sens au service de l'acquisition et de la reconnaissance des acquis.

3.17 La transparence

Pour qu'il y ait transparence il faudrait que les aspects (les compétences qui seront évaluées, les outils qui seront utilisés ...) de l'évaluation ne soient pas découverts par l'apprenant seulement au moment de l'évaluation proprement dite. Cela suppose une participation et discussion de l'apprenant sur les aspects de l'apprentissage et de l'évaluation, une implication directe de l'apprenant dans le processus d'évaluation, et ce par différentes stratégies et modalités comme l'autoévaluation, de façon à ce qu'il puisse, dans la mesure du possible, participer à l'établissement des critères de l'évaluation.

3.18 L'absence de désavantage

On entend par désavantage toute contrainte susceptible de nuire à la justesse. Ce que l'on peut aussi appeler les « critères parasites » (Tagliante 2005). Les critères sont nombreux, comme le temps accordé à l'évaluation, le moment que l'évaluateur procède à la correction des copies. L'enseignant peut corriger à des heures tardives pendant qu'il est fatigué, les premières copies ne sont pas corrigées avec la même attention que les dernières, l'effet de contraste : une copie moyenne qui vient après une bonne copie, semble mauvaise. On peut aussi avoir l'effet de choc. C'est le cas d'une erreur répétée qui conduit le correcteur à enlever des points, ou une bonne idée qui donne une bonne note. Nombreux sont les critères parasites que l'enseignant doit connaître.... D'autres aspects liés à la pratique pédagogique, comme le manque de variation des stratégies d'évaluation. C'est par exemple le cas où l'enseignant n'évalue que la production écrite, ou l'inverse.

Ainsi, la justesse cherche à décrire les forces et les faiblesses de l'apprenant dans un respect manifeste entre les apprentissages et les situations qui sont proposées dans les évaluations. Aussi et surtout, l'implication de l'apprenant dans le processus apprentissage-

évaluation autant au niveau de la progression interne dans l'apprentissage qu'au niveau des critères de réussite et de réalisation. L'évaluation formative insiste sur les critères utilisés et les clarifie. Elle est censée présenter des exemples d'évaluation aux apprenants et faire en sorte que les retours puissent aider et non démotiver l'apprenant. Grangeat (s.d) présente une des conditions qui détermine qu'une évaluation est formative.

On peut donc dire que l'évaluation est formative lorsqu'elle conduit à identifier des indices sur les processus d'apprentissage des élèves afin de prendre des décisions à propos des étapes à venir de l'instruction (des enseignements et des apprentissages). Ces décisions devraient être meilleures que celles qui auraient été prises en l'absence de tels indices.(Grangeat, M., n.d, p. 1)

Cette partie traitant la question de l'évaluation n'a pas la prétention de développer de manière exhaustive ce qui la concerne. Mais nous voyons bien que c'est un concept qui a mobilisé plusieurs théories et qui continue à faire l'objet de différentes réflexions en terme d'objet, de sa mission, de sa réalisation et des dimensions sociales qui s'y rapportent. Nous reprenons ici de façon synthétique notre schéma de façon contractée, qui présente les grands aspects de l'évaluation. Ce schéma va dans le sens de Talbot (2012) qui définit l'évaluation dans ses aspects de recueil de données, de jugement et de décision. *« L'évaluation est mesure, c'est-à-dire qu'elle permet la comparaison (à une norme explicite ou implicite) et le constat (un état des lieux dans le sens d'une tentative d'objectivation) »*(Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A, 2012, p. 69)

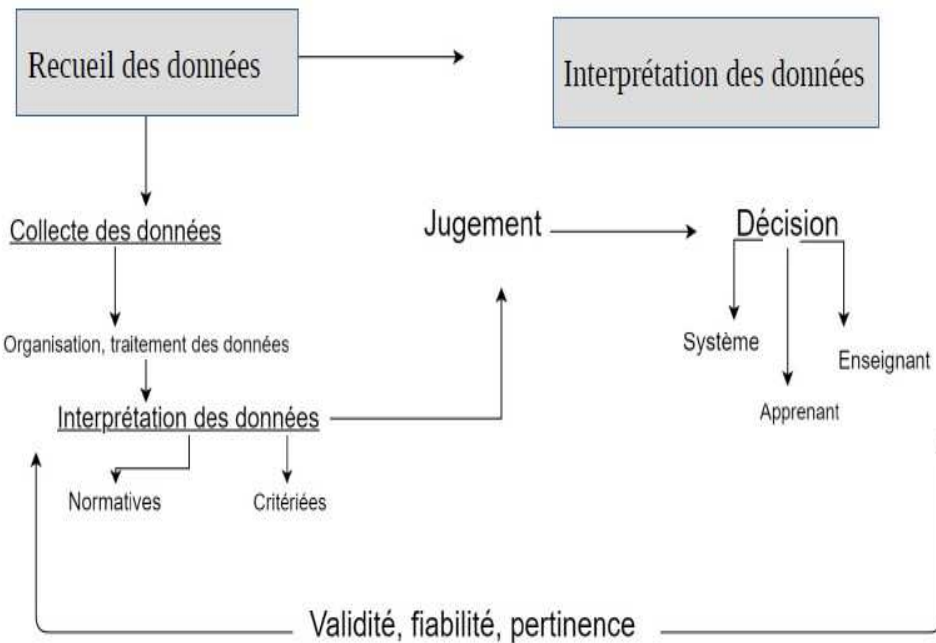


Figure 8: Récapitulatif du processus d'évaluation

Cette figure est présentée dans le même esprit que la première. Seulement, ici nous avons réduit les grands points. Quatre éléments (nature de l'opération, outils mobilisés, traitement de l'information, finalités) ont structuré le premier tableau. Après explication des outils et des concepts, ce schéma essaie de contracter certaines notions et d'en placer d'autres à des niveaux qui facilitent la compréhension du processus d'évaluation. Nous avons ainsi en premier plan le recueil des données et l'interprétation des données. Ceci nous permet de dire qu'il y a évaluation quand il y a un recueil de données valides, fiables et pertinents et interprétés avec ces dernières valeurs. C'est le résultat de ces opérations qui conduit à un jugement pour permettre la prise de décision sur les niveaux concernés. Dans ce processus respectant les valeurs de validité, de fiabilité et de pertinence, l'évaluation trouve son sens au niveau du micro contexte, du méso ou méso-contexte.

Chapitre 4 Notion de compétence de communication

4.1 Définition conceptuelle

Quel que soit son usage, un concept n'est pas toujours compris de la même manière par tous ses usagers. C'est ainsi que l'on peut avoir différentes définitions d'un concept selon la discipline dans laquelle on se positionne. La notion de compétence de communication ne revêt pas les mêmes définitions selon les auteurs. Toutefois, on peut remarquer certaines définitions de ce concept qui vont dans le même sens.

Dans ce présent cadre, nous tenterons de reprendre certaines définitions de la notion de compétence et de celle de communication avant de pouvoir nous plonger dans une analyse

visant à faire ressortir les points de convergence et de divergence dans différentes définitions et déclinaisons de la notion de compétence de communication.

Avant de passer à l'étude profonde de cette notion, nous allons analyser certaines définitions de la compétence de communication. Nous décomposons d'abord la notion et expliquons les termes qui la composent séparément.

Compétence : cette notion n'est pas exactement définie de façon univoque selon les domaines. Tenter d'avoir une définition partagée avant toute orientation disciplinaire serait de convoquer les spécialistes du domaines. Nous présentons certaines définitions et tenterons de déceler les points communs qui peuvent y figurer. Selon Allal. (1999) « *une compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations* ». (Allal, L., 1999, p. 81)(Allal, L., 1999, p. 81) . Quant à Perrenoud,(2011), « *Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, 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* ».(Perrenoud, 2004, p. 16) (Perrenoud, 2011, p. 16) Pour les deux auteurs, nous remarquons qu'ils mettent l'accent sur l'action et la mobilisation de différentes composantes pour agir dans une situation précise. Pour Roegiers, (2004) cette mobilisation de composantes est aussi présente dans sa définition : « *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ».

Dans le même sens d'une résolution de problèmes, Le Boterf, (1999) parle d'action, de mobilisation et de ressources. Il développe ces ressources qui ne sont pas suffisamment développés dans les autres définitions. Il parle donc de savoirs, de connaissances pour la *réalisation d'activités*, ce que les autres ont désigné par résolution d'une *famille de situations*:

Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles ...) et ressources de réseaux (banques de données,

réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables (Boterf, 1999, p. 38).

Communication : Baggio, S. (2011) nous fait un résumé du concept et nous apporte plus de détails de la notion. La communication n'est toujours pas explicite et est déterminée par son contexte faisant appel à des codes culturels:

6La communication est un phénomène complexe mettant en jeu de multiples modalités de fonctionnement (verbal, non verbal, para-verbal). Si elle se compose d'une part explicite, le plus souvent sous la forme du langage, elle comprend néanmoins des facettes implicites qui font intervenir les inférences, les codes culturels, ainsi que l'ensemble du contexte dans lequel elle s'insère. Il est donc nécessaire de prendre en compte l'ensemble de ses composantes pour être en mesure de comprendre autrui et de communiquer adéquatement avec lui.(Baggio, 2011, p. 82)

Joly, B. (2009) la définit comme suit:

7La communication, c'est l'action de communiquer, de transmettre, d'informer. Cette fonction désigne l'étude générale du langage sous trois aspects : - l'expression (celui qui utilise ce type de communication cherche à communiquer une intention, une émotion, un état de conscience) ; - la représentation (donne des informations sur les événements, retransmet un savoir) ; - l'action sur autrui (cherche à convaincre, à séduire, à influencer autrui, transmet des ordres, intime des interdictions).(Baggio, 2011, paragr. 1)

Nous retenons de ces deux définitions, l'idée d'une information qui se transmet d'un point à un autre, la forme de la communication qui peut être verbale ou para verbale et l'action sur autrui qui sont mis en exergue. La deuxième définition mentionne trois aspects fondamentaux pendant que la première souligne la facette de l'implicite et celle de l'explicite

La dimension relationnelle est largement reprise dans ces définitions de la notion de communication. L'idée d'agir et de mobilisation de ressources, de savoirs et de résolution de situation problème retiennent notre attention par rapport aux définitions de la notion de compétence. C'est dans cette optique que nous orienterons notre réflexion dans ce travail qui retient une importante portée de communication.

4.2 La compétence de communication

Suite aux travaux de Chomsky sur la définition d'une compétence linguistique, nombreux chercheurs tels que Hymes (1972), Coste (1978), Canale et Swain (1980), Moirand (1982), Bautier-Castaing (1983 :87), J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette (1984), Boyer (1990), Charaudeau (2001) le CECR (2001) et bien d'autres se sont intéressés à la question.

4.2.1 Position de Chomsky

En 1965 Noam Chomsky a écrit *Aspects of the theory of syntax*, qui veut dire littéralement, *Aspects de la théorie de la syntaxe*. Il fait la distinction entre compétence et performance et considère la compétence comme une faculté innée d'un " locuteur - auditeur-idéal" lui permettant de pouvoir produire des énoncés nouveaux, jamais entendus auparavant. Il montre que la compétence s'intéresse à la connaissance inexprimée, implicite de la langue. Cette connaissance implicite permettrait à un locuteur de produire et comprendre une série infinie de phrases. C'est à ce niveau qu'il parle de compétence. L'ensemble des énoncés produits seraient donc la performance. L'idée centrale de Chomsky se repose sur le caractère inné d'un locuteur à parler correctement sa langue et reconnaître aussi des phrases agrammaticales. Cette conception est fortement critiquée par les autres spécialistes, dont les idées convergent vers une description des éléments et des fonctions d'une compétence communication.

4.2.2 Position de Dell Hymes

La notion de compétence de communication s'est développée à la suite des critiques formulées par Hymes (1972) en réaction à la théorie linguistique de Chomsky (1965) parlant d'une compétence linguistique et d'un autre côté d'une performance. Une théorie qui définit la compétence linguistique comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, un savoir nécessairement implicite dans ce que le locuteur auditeur peut exprimer

Il ne s'agit pas pour Hymes de critiquer catégoriquement la définition de Chomsky mais plutôt de la compléter. Comme Hymes (1984) le dit clairement dans le préambule de son œuvre :

8 Qu'il me soit permis d'affirmer clairement que cette critique présuppose et reconnaît l'importance de la position mise en cause. Certains des postulats combattus ici, déjà anciens en linguistique ne sont d'ailleurs pas propres à Chomsky. Et en vérité, la première chose à faire est de remercier Chomsky ; par un double ban. Bien que ses travaux complètent et parachèvent le mouvement qui, à l'intérieur de la linguistique du XX siècle, vise à une étude du langage comme structure entièrement autonome, il a étendu les termes de cette étude à un cadre de référence plus vaste. (Hymes Dell, 1984, p. Préface)

Hymes se propose de ce fait, de compléter la théorie chomskyenne en ajoutant la notion d'adéquation sociolinguistique pour définir une véritable compétence de communication. Car pour communiquer, la connaissance de la langue et du système linguistique ne suffit pas, On doit également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Ainsi, Hymes, D (1972) définit la compétence de communication e comme « ce que l'auteur a besoin de savoir pour communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs. »

Dans cette même logique de raisonnement, Hymes, D (1982) évoque la relation à établir entre structure linguistique et action de communiquer :

4.2.3 Diverses composantes pour la définition d'une compétence de communication

Dans cet élan, des spécialistes avancent l'idée de composantes de la compétence de communication. Nous y remarquons donc une adhésion à l'idée d'une diversification de découpage d'une compétence de communication car pour communiquer, comme nous venons de le voir, l'auteur a besoin de plusieurs paramètres. Ces paramètres ne sont pas exactement les mêmes pour tous les auteurs

D. Coste (1978) propose un découpage de la compétence de communication en cinq composantes. Chacune répond à un paramètre spécifique :

9a) une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;

10b) une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncées (agencements et enchaînement transphrastiques, rhétoriques, et manifestations énonciatives de l'argumentation) ;

11c) une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance ;

12d) une composante de maîtrise relationnelle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interrelationnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;

13e) une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage. (Coste, 1978, p. 27)

Pour S. Moirand (1982, p. 20), nous pouvons remarquer dans sa subdivision de la notion, une insistance assez évidente sur la dimension du contexte. Ce contexte relève des éléments qui interviennent directement ou indirectement dans la communication. En dehors de ce qu'elle appelle « composante linguistique » qui relève du système de la langue du point de vue phonétique et lexical, les trois dernières composantes ont chacune une portée contextuelle : quand elle parle de « composante discursive », il y a la situation de communication qui intervient pour mieux utiliser les différents types de discours. Dans sa « composante référentielle », elle parle des objets du monde et de leurs relations. C'est aussi une dimension du contexte en question car les « objets du monde » ne peuvent avoir les mêmes significations d'un lieu à un autre. Enfin, la composante socioculturelle qui approfondie la composante référentielle en renforçant l'idée de norme et de règle. Ainsi ces composantes se formulent comme suit :

14 - Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

15- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

16- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

17- Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ». (Moirand, 1982, p. 20)

Nous remarquons dans la composante linguistique l'idée d'une mobilisation de connaissance des structures de la langue. Les autres composantes sont fortement liés aux différentes dimensions de l'environnement du locuteur. Ce qui ne s'éloigne pas de ce que Hymes (1972) appelle « l'adéquation sociolinguistique ». Cette vision est manifestement présente chez Canale et Swain (1980), quand ils définissent la compétence de communication en ces trois composantes :

Compétence grammaticale (*grammatical competence*) : cette compétence comprendra la connaissance des éléments lexicaux et des règles de la morphologie sémantique, de la phrase et de la phonologie.

Une compétence socioculturelle (*Sociolinguistic competence.*) cette compétence inclut une compétence sociolinguistique et une compétence discursive : il s'agit précisément « des règles d'utilisation socio-culturelle qui préciseront les moyens dans lesquels les énoncés sont produits et compris par rapports aux composantes des événements communicatifs »

Compétence stratégique (*strategic competence*) : Celle-ci est définie comme ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique.

Cependant, H. Boyer (1990) préfère parler de composante compétence. Selon lui cette compétence se définit en micro compétences . Il considère que cette compétence complexe repose sur un ensemble d'au moins 5 composantes qu'il nomme de micro compétences : une composante/compétence sémiotique ou sémio linguistique, qui relève d'un niveau de savoirs et savoir-faire liés à des images et des attitudes que l'on se donne de la langue en question. Cette composante compétence sollicite les éléments du lexique, de la phonétique

et d'autres éléments proches du linguistique comme la graphie, le gestuel, la ponctuation à l'écrit...La deuxième est la composante/compétence référentielle. Cette dernière est placée dans la dimension des savoirs et savoir faire relatifs à la représentation que l'on se donne de la langue selon l'univers où celle ci renvoi, comme l'organisation sociale, la démographie, le territoire....

Une troisième composante / compétence est celle qu'il appelle compétence discursive. Celle ci concerne la maîtrise du fonctionnement des textes au niveau de sa cohésion et sa cohérence quelle que soit sa typologie. Il a par la suite, la composante/compétence socio pragmatique . Celle ci est définie comme des savoirs et savoir faire liés à des objectifs pragmatiques dans le respect des normes, des comportements adaptés à l'utilisation de la langue, la dimension de l'interaction sociale et la connaissance des opinions collective relatives à la religion, la politique...Enfin, Boyer parle de compétence ethno socioculturelle. Celle- ci tourne autour des connaissances de l'implicite, des valeurs partagées, du patrimoine culturel et historique.

Pour Springer (1999), ses déclinaisons ne sont pas différentes de celles de ses prédécesseurs. Les mêmes composantes liées à la connaissance des règles syntaxiques, lexicales, socio-culturelles prennent le devant dans sa définition. Toutefois, il introduit une composante qui relève du cognitif pour la planification et gestion de l'interaction: la composante stratégique. Ainsi, il formule les composantes de la compétence de communication comme suit:

une composante linguistique (connaissance des divers systèmes de règles, syntaxique, lexical, sémantique, phonologique, qui permet de créer et reconnaître une grande variété de messages). Une composante socioculturelle (qui permet de reconnaître et interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre univers mental). Une composante pragmatique qui traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :organisés, structurés et adaptés (compétence discursive : elle permet de mettre en œuvre des stratégies pour construire et interpréter différentes variétés de discours) utilisés pour la réalisation de fonctions ou intentions communicatives (compétence fonctionnelle) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence conversationnelle : elle permet de mettre en œuvre des stratégies interactives pour construire et gérer les discours dialogiques) une composante stratégique (opérations mises en œuvre dans la communication et l'apprentissage de type cognitif et méta cognitif permettant de planifier, exécuter, contrôler, remédier à ses messages)(Springer, 1999a, p. 44-45)

Il vise l'acquisition de ces compétences à travers la réalisation d'activités langagières, dans l'acquisition des savoirs faire et l'utilisation de diverses situations de communications bien déterminées et de surtout mener l'apprenant vers l'acquisition des stratégies lui permettant de travailler le cognitif au niveau de la planification, exécution et remédiation des messages. Selon le CECRL(2001), La compétence à communiquer langagièremment présente plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est constituée de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. Le linguistique concerne la compétence liée au lexique, à la grammaire, la sémiologie, la phonologie, la sémantique , l'orthographe et l'orthoépique. Le Sociolinguistique concerne l'usage de la langue, les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, expressions de la sagesse populaire et différences de registre. La compétence pragmatique concerne l'organisation et la structuration des messages. La nouvelle version du CECRL (2021) place davantage la compétence de communication dans une dimension d'activités langagières et signale qu'il ne s'agit pas de composantes qui peuvent être isolés les unes des autres :

18Les différents modèles de compétence développés en linguistique appliquée dans les années 1980 ont néanmoins influence le CECR. Bien qu'organises différemment, ces modèles partagent en général quatre aspects : la compétence stratégique, la compétence linguistique, la compétence pragmatique (qui inclut la compétence discursive et la compétence fonctionnelle/actionnelle) et la compétence socioculturelle (qui inclut la compétence sociolinguistique). La compétence stratégique étant traitée avec les activités, [...] Ces aspects, ou ces paramètres descriptifs, sont toujours imbriqués dans l'utilisation d'une langue ; ce ne sont pas des composantes distinctes et elles ne peuvent être isolées les unes des autres.(Conseil de l'Europe, 2021, p. 136)

Dans un sens proche du CECRL (2021) Allen, Fröhlich,& Spada, (1983) estiment que le concept de compétence ne peut s'expliquer isolement. La syntaxe, la morphosyntaxe, la phonologie, la connaissance de la façon dont les phrases se combinent pour donner sens, et bien presque les éléments déclinés dans les composantes de la compétence de communication y font partie intégrante en insistant sur le fait que cela se réalise dans un contexte social.

Pour Charaudeau (2001) « La compétence situationnelle (ou communicationnelle) exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours (en

fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange ».(Charaudeau, 2001, paragr. 7)

Et pour E.Bautier (1983),

19la compétence de communication peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre - linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut être surtout en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but (Bautier, 1983, p. 89-90)

4.2.4 Analyse des convergences et divergences

Dans les définitions d'une compétence de communication, on observe souvent une reprise terminologique importante entre les chercheurs. Mais cette reprise ne traduit pas forcément une convergence conceptuelle.

Toutefois, nous pouvons remarquer la récurrence de la compétence linguistique chez tous les chercheurs. Une compétence évoquée par Chomsky (1965) comme « capacité innée d'un locuteur à produire des phrases jamais entendues auparavant », il avance des positions qui ont provoqué des débats et réflexions par rapport à la notion de compétence. Fondateur de la linguistique générative, il développe une grammaire ancrée dans ce courant. C'est justement dans ce sens que nous pouvons mieux comprendre sa position par rapport à ce qu'il appelle grammaire générative. En effet, il considère et avance que l'être humain dès son bas âge peut mentalement et de façon innée, comprendre les structures syntaxique et produire une infinité de phrases. Il distingue la compétence de la performance. La production et la compréhension d'une série de phrases relèveraient de la compétence. Le résultat de cette capacité innée à générer des phrases correctes grammaticalement et reconnaître celles qui ne le sont pas sans aucun apprentissage, serait donc la performance. Dans ce sens, la compétence consisterait à combiner des structures syntaxiques et la performance serait d'arriver à les produire. C'est pourquoi Hymes, D (1984) nous parle d'une rhétorique de ces termes.(compétence et performance) « C'est une rhétorique de la métonymie, de la partie pour le tout. Dire « compétence » mais entendre «grammaire»; dire «performance» mais entendre « réalisation psychologique »; dire « créativité » mais entendre « productivité psychologique »(Hymes Dell, 1984, p. 18)

Hymes n'adhère pas à cette définition de compétence et trouve qu'une compétence de structuration ne peut s'acquérir sans apprentissage. Pour lui le terme renferme beaucoup de composantes: affectives, cognitives... Dans cette optique, la théorie de Hymes ne conçoit pas une compétence en dehors des aspects culturels, sociaux, cognitifs etc. Une position parfaitement partagée par bon nombre d'auteurs et didacticiens. Les chercheurs présentés dans ce travail abordent la compétence linguistique avec beaucoup de détails qui relèvent des domaines de compétences suivantes: lexicale, grammaticale, phonologique, orthographique, syntaxique...

Les modèles de définition de la compétence de communications sont nombreux. Certains divergent au niveau du lexique, d'autres au niveau de la portée de la composante. Certains modèles font plus de détails comme d'autres condensent les composantes. Hymes met dans les compétences les savoirs et savoirs et les connaissances. Ces deux termes sont les plus utilisés par les auteurs pour définir des composantes de la compétence de communication.

La terminologie varie tout comme le nombre d'entrées. En guise d'exemple, Coste décline cinq composantes pendant que Widdowson (1989) présente seulement deux. Dans les quelques modèles présentés, aucun n'a omis la compétence linguistique qui, pour la plupart évoque les savoirs et les capacités d'utilisation des constituants de la langue. Dans cette composante linguistique Coste souligne tout ce qui cadre avec le fonctionnement de la langue. Pour Canale et Swain, cette composante comporte le lexique, la morphologie, la syntaxe et la phonologie. Cependant Bachman et Palmer ne parlent pas de ces contenus. Au niveau des modèles, certains adoptent la même vision au niveau du découpage mais non pas exactement les mêmes précisions lexicales au niveau des contenus. Nous pouvons dans ce cas prendre le modèle de Moirand et celui de Coste.

Une deuxième courte analyse de Coste (1978) et de Moirand (1982).

Chez Coste le linguistique est défini sans plus de détails au niveau de ses constituants (système linguistique permettant de réaliser des énoncés). Pour Moirand, elle parle de (connaissance et appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue). Il y a dans ce dernier cas plus de précisions de ce qui relève des constituants à connaître et à mobiliser. Pendant que Coste préfère une généralité

par des « savoirs et savoir-faire », Moirand parle de connaissance. Coste parle de maîtrise textuelle et met l'accent sur les savoirs faire relatifs aux discours(Rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation). Cette entrée chez Moirand constitue la composante discursive. Il s'agit pour elle de la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation. L'esprit est ici le même, sauf que pour Coste, parler de textuel est plus proche de la notion de discours au niveau de l'agencement et des éléments liés à l'énonciation. Moirand se réserve de détailler cette entrée et explique l'organisation des discours par les *paramètres de la situation*. Tous les deux parlent de composante référentielle et les définitions ne sont pas éloignées l'une de l'autre. Ce qui est savoir et savoir faire chez Coste est désigné de connaissance chez Moirand. Dans les deux cas, savoirs , savoir- faire et connaissances sont liés à des domaines d'expérience. La maîtrise relationnelle (routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels) de Coste se traduit en composante socioculturelle chez Moirand. Celle ci voit plutôt des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions. La compétence de plus chez Coste par apport à Moirand, c'est la maîtrise situationnelle liée aux « différents autres facteurs ». Ces autres facteurs s'expliquent par le choix opéré par les usagers. D'autres la définissent autrement comme Springer qui la désigne plus ou moins de composante stratégique.

Ainsi, nous remarquons que les chercheurs, à partir de D. Hymes jusqu'à Springer en passant par le CECRL ont tous parlé de la compétence de communication avec presque les mêmes conceptions quoi que le découpage ne soit pas le même. Certaines compétences se recoupent d'autres comportent des sous compétences :

En résumé, la compétence linguistique est la mieux partagée. Évoquée chez Coste (1978), Moirand (1982) , Springer (1999), Charaudeau (1983/2000), Bergeron et al. (1984), Boyer (1990)... , mentionnée par Canale et Swain (1980) comme compétence grammaticale.

La compétence discursive est appelée pragmatique par Springer et textuelle par Coste.

La composante socioculturelle garde cette même terminologie chez Springer, Moirand et Canale et Swain, mais est déclinée comme compétence référentielle par Coste.

4.3 Modèle de compétence de communication retenue

Nous présentons ci-dessous le modèle de compétence de communication que nous retenons pour ce travail de recherche. Ce travail a été élaboré à partir d'une analyse de différents modèles publiés à la suite des travaux de Hymes dans les années 1980 et 1990. Nous avons retenu les travaux de Abbou (1980), Allen, Fröhlich et Spada (Allen, Fröhlich et Spada, 1983), Bachman et Palmer (1982), Bergeron, Desmarais et Duquette (1984), Canale et Swain (1980), Coste (1978), Moirand (1982), Springer (2009). Nous avons également inclus le modèle du *Cadre européen commun de références pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Nous retenons au final quatre dimensions : linguistique, socioculturelle, pragmatique et stratégique. Le tableau ci-dessous résume le travail d'analyse et de redistribution des éléments compris dans les travaux étudiés. Il permet de prendre connaissance de façon synthétique des correspondances entre les différents modèles et celui que nous retenons comme cadre théorique pour notre action de recherche. Toutefois, ces quatre composantes se basent sur une dimension prenant en compte les interactions sociales dans lesquelles la communication s'inscrit (Grillo 2000 et Charaudeau 2006). Partant de l'idée que la connaissance des normes d'une culture ne suffit pas pour mieux communiquer, qu'il y a une diversité de culture et une singularité interpersonnelle, il y a lieu de toujours intégrer dans la communication la compétence de savoir agir ou interagir en fonction des critères qui déterminent les acteurs d'une quelconque communication. La compétence interactionnelle : « Savoir interagir et plus généralement savoir agir signifie dès lors adapter son action aux interactions sociales en présence » Ollivier (2014). Laurent Fillietaz (2019) la présente comme suit :

20La compétence interactionnelle est reconnue comme présentant un caractère hautement situé, dynamique et collectif. Elle est ancrée dans les contingences locales de l'action, et ainsi, définie et évaluée dans les circonstances dans lesquelles elle est mise en œuvre. (Fillietaz, 2019, p. 4).

Elle se construit mutuellement entre les acteurs d'une communication. C'est ainsi que Fillietaz ajoute :

21Elle n'est pas repérable ni évaluable à l'aune d'un individu pris isolément, mais s'exprime dans et par les relations d'interdépendance que les individus entretiennent au moment où ils sont amenés

à se coordonner pour agir conjointement. C'est donc aussi dans cette dynamique collective des interactions que la compétence peut être non seulement mise en œuvre mais également développée et acquise (Filliettaz, 2019)

Dans ce sens, nous n'avons pas mentionnée cette compétence interactionnelle dans notre tableau synthétique du fait qu'il s'agit d'une composante qui intervient à un niveau supérieur par les différents choix qui s'opèrent, au niveau des connaissances linguistiques, sociales, culturelles, discursives et autres.

4.4 Tableau synthétique

Ce tableau présente le modèle que nous avons retenu. Ce modèle est constitué de 5 composantes. La compétence linguistique nous semble une compétence indispensable dans ses fonctions. C'est une compétence qui se place au devant de presque tous les modèles. Pour communiquer soit à l'orale ou à l'écrit, la connaissance et l'appropriation du lexique, de la syntaxe et la sémantique sont de premier plan. La composante socioculturelle s'y ajoute par sa portée de connaissance des règles et normes qui régissent l'environnement culturel. Communiquer suppose avoir une idée de son interlocuteur du point de vue culturel et d'appartenance social. L'appropriation de l'histoire, des normes et règles d'une communauté donnée constitue une condition de communication qui favoriserait l'intercompréhension. La composante pragmatique nous semble intéressante dans la mesure où elle sollicite des savoirs et savoir-faire liés à l'organisation du discours. C'est une capacité d'interprétation des messages, de compréhension des implicites et présupposés. Cette composante donne sens à la compétence linguistique. Nous avons par la suite la composante stratégique. Pour nous cette composante intervient au niveau linguistique qu'au niveau des autres composantes dans un but d'ajustement, de cohésion et de compensation. Bachman et Palmer (1990) trouvent que c'est une composante qui sert d'interface ne se situe pas spécifiquement dans une des composantes. Elle est donc la composante qui accompagne les autres, que ce soit au niveau de la mise en forme, du lexique, l'organisation du discours... Enfin, nous avons dans notre modèle la composante socio-interactionnelle qui prend en compte la dimension sociale de la communication dans une visée d'intercompréhension et de coconstruction. C'est une composante qui met

en jeux des capacités cognitives des acteurs dans la construction commune des échanges. Chaque acteur tient compte de l'autre et ses réalités pour arriver ensemble à construire des échanges. C'est dans cette optique que nous l'avons positionné en horizontale sous les autres composantes.

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|-----------------------------------|--|---|---|-------------|
| Compétence socio-interactionnelle | | | | |
| Coste (1978) | Composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants, et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique, permettant de réaliser des énoncés(p.27) | Composante de maîtrise référentielle, savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges en fonction des positions , des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part | Composante de maîtrise textuelle (car organisation d'énoncés) : savoir et savoir faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés | |
| | | | Une composante de maîtrise relationnelle : savoirs, et savoirs faire touchant aux routines, régulation des échanges interrelationnels en fonction des positions, des | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--|--------------|---------------|---|-------------|
| | | | rôles, des intentions de ceux qui y prennent part. | |
| | | | Une composante de maîtrise référentielle : savoirs, et savoirs faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance. | |
| | | | La compétence référentielle ou la connaissance des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations. Cette compétence relève de l'expérience et des capacités d'inférence et de présupposition. | |
| | | | Compétence sociolinguistique : habileté à interpréter et utiliser | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--------------------------------------|--|---|---|---|
| | | | différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication et des règles de cohérence (combinaison adéquate des fonctions de communication) et de cohésion (liens grammaticaux) propres aux différents types de discours. | |
| Bergeron, Desmarais, Duquette (1984) | Compétence linguistique : habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétiques, phonologiques syntaxiques et sémantiques) | | | |
| Canale & Swain (1980) | Grammatical competence. This type of competence will be understood to include knowledge of lexical items | Sociocultural rules of use will specify the ways in which utterances are produced and understood appropriately with | sociocultural : the primary focus of these rules is the extent to which certain propositions are appropriate | Strategic compétence. This component will be made up of verbal and non verbal communication strategies that |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--------------|---|--|--|---|
| | and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology. | respect to the components of communicative events outlined by Hymes (1967, 1968) | within a given sociocultural context depending on contextual factors such as topic, rôle of participants, setting, and norms of interaction. | may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence. NB: such stratégies will be of two types: those that relate primarily to grammatical competence (...) and those that relate more to sociolinguistic competence (e.g . various role-playing strategies, how to adrese strangers when unsure of their sociaal status) |
| Abbou (1980) | Compétence linguistique (très partiellement car relève plus de la pragmatique) L'ensemble des aptitudes et | Par compétence socioculturelle, il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités | Par compétence argumentaire on conviendra de l'ensemble des capacités et des aptitudes qui permettent de concevoir | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--|---|---|--|-------------|
| | capacités « Y entrent donc des aspects proprement linguistiques » | dont disposent les locuteurs-acteurs-interprètes pour relier des situations, des événements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels (systèmes conceptuels régissant l'organisation des pratiques scientifiques et des pratiques sociales). | les opérations discursives en termes de rapport d'individus à des institutions, à des situations, à des besoins, à des projets à des stratégies et à des tactiques. | |
| | | | Par compétence logique, sont désignés aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables, à les relier à des représentations et à des catégorisations du réel et à distinguer leurs bases | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--|--------------|---------------|--|-------------|
| | | | conceptuelles, les modalités d'enchaînement et les procédures particulières qui assurent aux discours cohérence, progression et validité. | |
| | | | Par compétence linguistique, il faut entendre l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs, (passage de la | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|-------------------------|---|---------------|---|-------------|
| | | | phrase au discours) et modalisants (rhétorique). | |
| Bachman & Palmer (1982) | Grammatical competence includes morphology and syntax, both of which vary in range and accuracy. Phonology and graphology are not included here because we view these more as channels than as components. This is because there appears to be a critical level of pronunciation accuracy (or legibility), below which verbal communication completely breaks down, while above that level, communicative language use is possible, with increasing | | Pragmatic competence, which we associate with the ability to express and comprehend messages, includes the sub-traits vocabulary, cohesion and organization or coherence. | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--|---|--|--|-------------|
| | <p>facility as accuracy increases. Below this "threshold" level required for communication, therefore, it is not possible to implement the components of competence.</p> | | | |
| | <p>Pragmatic competence, which we associate with the ability to express and comprehend messages, includes the sub-traits vocabulary [...]. Our inclusion of vocabulary as a sub-trait of pragmatic, rather than grammatical, competence is based on our frequent observation that certain non-native speakers with little or no grammatical competence are nevertheless</p> | <p>Sociolinguistic competence includes the following sub-traits: distinguishing of registers, nativeness, and control of non-literal, figurative language and relevant cultural allusions.</p> | <p>Sociolinguistic competence includes the following sub-traits: distinguishing of registers, nativeness, and control of non-literal, figurative language and relevant cultural allusions.</p> | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--------------------------|--|--|---|-------------|
| | able to maintain some meaningful communication on the basis of their knowledge of vocabulary alone. At the other end of the continuum, among speakers whose grammatical competence is virtually complete, those who possess extensive vocabularies are able to express a greater variety of messages with greater precision and efficiency than are those with only moderate vocabularies. | | | |
| Moirand (p. 22, 1982) | une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles | une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance et «l'appropriation des règles | C'est à dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--------------------------------|--|---|--|-------------|
| | phonétiques, lexicaux, grammaticaux et [...] du système de la langue ; | sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. | fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. | |
| Allen, Fröhlich & Spada (1983) | Grammatical component : knowledge of the formal systems of lexis, morphology-syntax, and phonology | | Discourse : Knowledge of the way sentences combined into meaningful sequences | |
| | | Sociolinguistic component : ways in which utterances are produced and understood in a social context. NB : Compréhension de social comme « macrosocial ». | | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|-----------------|--|--|--|-------------|
| CECRL (2001) | <p>Compétence linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.</p> <p>NB : Le CECRL souligne l'incidence des environnements culturels sur l'organisation du linguistique</p> | <p>La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté)</p> | <p>La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.</p> <p>NB : Le CECRL souligne l'incidence des environnements culturels sur le sociolinguistique</p> | |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|----------|--|---|--|---|
| Springer | Une composante linguistique (connaissance des divers systèmes de règles, syntaxique, lexical, sémantique, phonologique, qui permet de créer et reconnaître une grande variété de messages) | Une composante socioculturelle (qui permet de reconnaître et interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son propre univers mental) | une composante pragmatique qui traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont: <ul style="list-style-type: none"> _ organisés, structurés et adaptés (compétence discursive : elle permet de mettre en œuvre des stratégies pour construire et interpréter différentes variétés de discours) _ utilisés pour la réalisation de fonctions ou intentions communicatives (compétence fonctionnelle) _ segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence | Opérations mises en œuvre dans la communication et l'apprentissage de type cognitif et méta cognitif permettant de planifier, exécuter, contrôler, remédier à ses messages. |

| | Linguistique | socioculturel | Pragmatique | Stratégique |
|--|--------------|---------------|---|-------------|
| | | | conversationnelle : elle permet de mettre en œuvre des stratégies interactives pour construire et gérer les discours dialogiques) | |

4.5 Synthèse du modèle retenu

4.5.1 Linguistique

Cette dimension, tenant compte des modèles étudiés, est la mieux partagée. Deux dénominations la caractérisent généralement. Dans les textes français, la dénomination « linguistique » et dans les versions anglaises du *Cadre européen commun de référence pour les langues* sous le terme de « grammatical competence » et « component » dans les textes anglais, Canale et Swain(1980). Au-delà de cette convergence entre les modèles, on note une relative similitude de contenus dans les différentes définitions de la compétence grammaticale, mais aussi des divergences selon les auteurs. La première divergence relève de la nature de cette compétence. Quelques auteurs, peut-être plus proches de la conception chomskienne (1971, p. 4) d'une compétence conçue comme « *the speaker-hearer's knowledge of his language* » distincte de la performance (« *the actual use of language in concrete situations* »), n'évoquent que des connaissances : c'est le cas de Allen, Fröhlich & Spada (1983) qui définissent la composante linguistique comme "*knowledge of the formal systems of lexis, morphology-syntax, and phonology*"(Sapda.p.233) Certains, au contraire, n'évoquent qu'une habileté ou capacité : nous nommerons Bergeron, Desmarais et Duquette (1984) qui parlent d'"habileté à interpréter et à appliquer les règles du code". La majorité des auteurs cependant y voient explicitement une compétence définie comme des "savoirs et des savoir-faire" (Conseil de l'Europe, 2001; Coste, 1978) ou la "connaissance" de modèles linguistiques *et* la "capacité de les utiliser" (Moirand, 1982).

Les secondes divergences concernent ce que les auteurs incluent dans la compétence / composante linguistique. Si on excepte Abbou (1980) dont les éléments regroupés sous l'appellation de compétence linguistique nous semblent plus relever de la pragmatique « l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs »Abbou (1980) un relatif consensus se dessine. Tous les auteurs mettent dans la dimension linguistique ce qui touche

à la grammaire – morphologie et syntaxe qu'ils nomment expressément ou regroupent sous une expression générique. Coste (1978) parle ainsi des "constituants et [...] fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique", Abbou (1980), des "aspects proprement linguistiques". Les points de divergence concernent le lexique et la phonétique/phonologie que Bachman et Palmer (1982) excluent. Ils arguent que le lexique relèvent plus de la pragmatique car

22certain non-native speakers with little or no grammatical competence are nevertheless able to maintain some meaningful communication on the basis of their knowledge of vocabulary alone. At the other end of the continuum, among speakers whose grammatical competence is virtually complete, those who possess extensive vocabularies are able to express a greater variety of messages with greater precision and efficiency than are those with only moderate vocabularies.. (Bachman & Palmer, 1982, p. 451)

Pour la phonologie – qu'ils mettent sur le même niveau que la "graphology" –, ils estiment qu'il s'agit plus d'un canal ("*channel*") que d'une compétence spécifique.

Pour notre part, nous regrouperons dans la dimension linguistique les éléments majoritairement placés par les auteurs dans cette composante. Nous pensons, en effet, que le lexique et la phonétique/phonologie constituent des éléments relevant du linguistique estimant qu'il existe des savoirs lexicaux et phonologiques à mettre en œuvre pour communiquer. Nous définissons donc la dimension linguistique comme correspondant aux savoirs linguistiques (lexicaux, grammaticaux, phonologiques) et à la capacité à les utiliser pour produire du discours.

Ainsi, au niveau définitionnel de cette composante, Hymes (1972) place la compétence linguistique dans une partie de la compétence de communication générale, et ajoute aussi : « il y a des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire sont inutiles »(Hymes, 2009, p. 278). Dans la continuité de sa réflexion Hymes (1984) émet l'hypothèse selon laquelle la linguistic compétence devrait être plutôt une composante langagière comportant trois volets : une connaissance de la grammaire formelle, une connaissance des règles du discours, et les effets de la personnalité du locuteur. Moirand (1982 p.20) , de son côté, préfère parler de « connaissance et d'appropriation des modèles phonétiques, grammaticaux » affirme également :

« on peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans un minimum de compétence linguistique » (Moirand , 1982, p. 17)

Le CECRL (2001) a de son côté apporté plus de précision au niveau du linguistique en parlant de « savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue »

Ainsi, sans trop s'attarder sur les recherches nouvelles et leurs spécialistes (Boyer 1990, Bachman 1990 , Charaudeau 2001 ,Springer 1999 , CECRL 2001....) n'ont omis, aucunement, de mentionner l'importance du linguistique dans la compétence de communication.

4.5.2 Le socioculturel

Cette dimension est évoquée de façon explicite par certains spécialistes et traitée indirectement sous d'autres terminologies par d'autres. Des modèles de compétences de communication en font une entrée spécifique (Canale et Swain, 1980, Abbou, 1980, Bachman 1980, Moirand 1982, CECRL 2001 et Springer).

En effet, une similitude dans les conceptions de la compétence socioculturelle se dessine chez ces spécialistes par l'importance accordée au contexte social. D'aucuns l'insèrent dans le culturel (Abbou, 1980, Allen, Fröhlich & Spada 1983,). D'autres voient plutôt cet aspect social lié à d'autres entrée ou sous autres terminologies. Tel est le cas de Coste (1978), dans sa composante relationnelle où il s'agit de savoirs et savoir-faire en lien avec les *routines*, et les *intentions*, et dans sa composante de maîtrise situationnelle dans laquelle il inclut des *savoirs et savoir-faire* agissant dans *une communauté* et dans des *circonstances données ,les choix opérés par les usagers du langage*. Tout un ensemble de termes est emprunté dans la définition du socioculturel: aptitudes, capacités[...]pour relier des situations, des événements(Abbou 1980), savoir faire , touchant aux routines,(Coste 1978), Connaissance et appropriation des règles sociales (Moirand 1982), règles sociales et des normes d'interaction (Canale & Swain 1980),. C'est dans cet élan que nous pouvons mieux comprendre la conception de Springer (1999) quand il avance qu'il s'agit de " reconnaître et interpréter différents systèmes culturels et de les mettre en relation avec son univers mental ".

Le CECRL semble développer davantage une dimension culturelle dans ses 3 principales compétences: la composante linguistique précise qu' au niveau de l'organisation cognitive du lexique, se réalisent des caractéristiques culturelles de la communauté où s'opèrent la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages. Et la composante sociolinguistique « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue... » et enfin dans la compétence pragmatique où l'on parle des « incidences fortes des interactions et des environnements culturels ».

Aussi, l'aspect socio-culturel se voit aussi lié aux normes d'interaction. Tel est le cas du CECRL, dans sa composante pragmatique (cité ci haut) et de Coste (1978) dans sa composante référentielle : « connaissance et appropriation des normes sociales et règles d'interaction »

Retenons donc que la composante socioculturelle n'est pas systématiquement évoquée par tous les spécialistes mais, toutefois, sa portée est exprimée sous d'autres composantes comme celui de « référentielle », de sociolinguistique ou autre.

Ainsi, nous pouvons avancer que communiquer suppose la connaissance de son interlocuteur. Cette définition est déjà plus ou moins développée par Moirand (1982) en ces termes : « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux »

Coste (1978) a défini quatre composantes principales. Dans ces composantes il n'a pas évoqué une composante socio-culturelle. Toutefois, nous remarquons qu'il parle de « connaissances et l'appropriation des normes sociales et règles d'interaction » au niveau de la compétence relationnelle (régulation des échanges interpersonnelles) et dans la composante situationnelle, (facteurs qui peuvent affecter[...] les choix opérés par les usagers du langage. Dans cette dernière il prend en compte les éléments énonciatifs pouvant intervenir dans la communication. Et ces éléments se trouvent proches des normes socioculturelles: « savoirs et savoirs faire relatifs aux différents facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers de la langue »

Coste (1978) rappelle l'aspect social dans ses définitions car dans la composante référentielle, il évoque l'aspect social et celui des normes d'interaction : « savoir et savoir-

faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part » .

Boyer (1990) a également parlé de social dans la compétence de communication avec la micro-compétence socio pragmatique et ethno socioculturelle. Mais, ce qui est aussi intéressant est de remarquer qu'il a parlé de compétence référentielle, laquelle compétence épouse bien l'esprit du socioculturel : « ... concerne les savoirs, les savoirs- faire et les représentations de l'univers auquel renvoie telle ou telles langues (le territoire, le cadre climatique, géologique,..., la démographie, l'organisation sociale ...».

Le trio Bergeron- Desmarais- Duquette (1984) en dehors de la compétence liée à « la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » qu'ils ont citée, mais surtout dans ce qu'ils nomment compétence référentielle , l'accent est mis sur « *les domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations* ».

Springer (1999) dans sa composante socioculturelle, souligne l'intérêt de cette composante comme suit : « permet de reconnaître et interpréter différents systèmes culturels et les mettre en relation avec son propre univers mental ».

Et, le CECRL (2001), situe le socioculturel dans le sociolinguistique comme « *marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expression de la sagesse populaire, les différences de registre*». Cette composante renferme donc la maîtrise relationnelle de Coste, le socioculturel de Moirand et du référentiel de Bergeron et al (1984)

4.5.3 Le pragmatique

Pour bref aperçu définitionnel, la compétence pragmatique apparaît dans des composantes diverses chez différents auteurs. D'aucuns l'appellent compétence pragmatique et d'autres la placent dans une composante stratégique, discursive ou textuelle. Le Cadre européen du conseil de l'Europe (2001) propose dans son approche la composante pragmatique comme élément articulé par la composante sociolinguistique, pendant que Bachman (1990) considère le volet pragmatique comme élément qui renvoie « globalement » à la composante sociolinguistique. Pour Canale et Swain (1980), la fonction pragmatique est formulée en compétence stratégique, celle ci est vue comme stratégie verbale et non verbale pour des éventuelles compensations dans la communication. Ces stratégies

«servent à compenser les ratés de communication » Canale et Swain (1980) . Un peu avant ces derniers, Widdowson la conçoit comme suit : « *this component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competences.* (Widdowson, 1978). Dans cette logique, Coste (1978) traite aussi de cette composante pragmatique à travers la maîtrise référentielle quand il parle de stratégie, de régulation des échanges en fonction des positions, des rôles et des intentions.

L'autre convergence, significative car plus récente que d'autre, et celle formulée par Springer (1999), qui attribue un volet fonctionnel et conversationnelle à la composante pragmatique. Il est à remarquer à travers les différentes définitions, qu'il s'agit d'aptitudes qui font appel à la prise de conscience du locuteur, des contraintes liées aux typologies de discours, de son organisation et aux statuts des interlocuteurs en adéquation avec l'intention de communication. Aussi, nous pouvons remarquer chez certains spécialistes que les fonctions premières de cette composante pragmatique se trouvent, pour la plupart, formulées dans une entrée discursive. C'est le cas de Charaudeau (2000) *qui insiste sur la manipulation du « je » en fonction d'un « tu »*

23 La compétence discursive exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à manipuler(Je)-reconnaître(Tu) les procédés de mise en scène discursive qui feront écho aux contraintes du cadre situationnel. Ceux-ci (qu'il ne faudra pas confondre avec les procédés proprement linguistiques), sont de trois ordres: énonciatif, énoncif et sémantique. (Charaudeau, P., 2000, paragr. 29)

où le discursif est reparti en trois ordres : l'énonciatif, l'énoncif, et le sémantique. Chez Moirand (1982) (1982.p,20) , le pragmatique est évoqué aussi sous l'appellation de composante discursive. Une composante qui reprend les mêmes explications précédentes.

Sous une autre appellation, nous pouvons aussi remarquer chez Boyer (2000) que la compétence ethnosocioculturelle évoque les implicites dans les échanges quotidiens. Une idée qui renforce notre conviction à rassembler les éléments relatifs à l'organisation et interprétations des échanges ...et des *stratégies verbales et non verbales pour maintenir l'acte de communication* (Bergeron- Desmarais- Duquette 1984) dans une même entrée. Pour élargissement, nous citerons Francis Jacques, qui résume en quelque sorte les définitions que nous venons de voir, in "la mise en communauté de l'énonciation" (1983,

p.48) « *Par pragmatique, nous entendrons tout ce qui concerne le rapport de l'énoncé aux conditions les plus générales de l'interlocution* ».

4.5.4 Le stratégique

Cette composante n'est pas développée par tous les spécialistes dans les principales entrées relatives aux grandes composantes d'une compétence de communication. Toutefois, certains spécialistes parlent de stratégies dans leurs définitions de la compétence de communication. On peut citer Bergeron & al (1984) qui parlent de cette composante comme « l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur ». Canale et Swain, in *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* (1980) l'ont, clairement aussi annoncé comme « *capacité à résoudre les problèmes de communication au fur et à mesure de leur apparition.* » Cette composante est également traitée par Springer.

24 En effet, Springer (1999) trouve que la compétence stratégique a un rôle moteur dans l'acte de communication par le fait qu'elle peut réguler, mettre à niveau la communication. Il évoque la notion de stratégie comme un ensemble de moyens permettant la concrétisation d'un « *acte de communication* », indissociable des composantes d'une compétence de communication : « *opérations mises en œuvre dans la communication et l'apprentissage de type cognitif et méta cognitif permettant de planifier, exécuter, contrôler, remédier à ses messages* » (Springer, 1999b, p. 45). Également, nous retrouverons cette vision chez Moirand quand elle parle de phénomènes de compensation et de stratégies individuelles de communication :

25 on peut supposer (en langue étrangère comme en langue maternelle) l'existence de phénomènes de compensation entre ces composantes, dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles. Ces phénomènes, qui font partie de l'intervention directe du sujet (...) relèveraient en fait de ses stratégies individuelles de communication. (Moirand, 1992, p. 20)

Ainsi, nous y avançons que retenir la composante stratégique dans la compétence de communication ne revient pas à la classer dans une entrée quelconque, mais plutôt à la retenir comme fonction pouvant intervenir dans toutes les composantes, donc transversale pour l'accomplissement d'une compétence de communication.

4.6 Explication du choix des compétences retenues

Une compétence de communication ne saurait être définie comme s'il s'agissait d'une compétence que l'on pourrait exercer séparément des paramètres qui nous entourent (*statuts-locuteur récepteurs, société et histoire, niveau et organisation de langue, situations de production, ...*).

A partir de nos lectures, nous pouvons répartir la compétence de communication en 4 grandes dimensions : le linguistique, le socio-culturel, le pragmatique et le stratégique. Ces composantes sont régies par la composante socio-interactionnelle. Une supra-composante qui exerce une influence décisive sur les choix à lors d'une interaction. Le schéma suivant nous présente de façon synthétique le fonctionnement de notre modèle de Compétence de communication.

Ce modèle que nous avons retenu, place la compétence de communication au début (à droite). Les composantes ne sont pas placées dans un ordre hiérarchique. Elles forment un bloc. La compétence linguistique semble un peu plus visible. Cela traduit sa position comme composante la mieux partagée. Chaque composante a sa fonction à remplir auprès de la compétence de communication. Nous disons un bloc car à l'intérieur de ces composantes il y a des complémentarités qui s'opèrent. La composante pragmatique sollicite le linguistique pour exercer son rôle dans la production et dans la réception. La composante socioculturelle se situe à niveau où l'organisation du discours, l'interprétation, la connaissance des constituants du langage s'opèrent en tenant compte de sa portée sur la réalité sociale, culturelle, coutumière... Une compétence d'interprétation et de compréhension d'implicite ne saurait être entièrement possible sans connaissance socioculturelle. La compétence stratégique qui se place derrière les trois composantes, présente la potentialité d'intervenir dans l'organisation du discours, dans son interprétation, par des compensations diverses. La composante socio-interactionnelle qui se place au dessus, tient à l'organisation de tous types de discours au niveau de la construction avec l'autre, la recherche d'intercompréhension et d'actions adéquate dans la collaboration. Les savoirs liés aux normes et pratiques sociales par exemple, sont mieux matérialisés par la compétence socio-interactionnelle qui a aussi une visée de négociation.

4.7 Conclusion

Tenant compte des explications et déclinaisons avancées par les chercheurs, ces composantes sont à même de répondre à la définition attendue d'une compétence de communication car elles se complètent et concourent à un ensemble de cohérence et de logique, qui ne s'éloigne pas trop de l'idée d'adéquation sociolinguistique évoquée par Hymes (1972).

| Compétences | explications |
|-----------------|---|
| Linguistique | <p>est une compétence évoquée par presque tous les chercheurs du domaine. Il s'agit d'une connaissance et une capacité à utiliser des éléments linguistiques d'ordre sémantique, lexical et grammatical. Évoquée par Coste (1978), repris par Moirand (1982), Abbou (1980) Bergeron (1984) et Boyer (1990). Le CECRL (2001) a donc détaillé cette compétence en expliquant la fonction de chacun de ses éléments (<i>lexicale, grammaticale, sémiologique, phonologique, sémantique, orthographique, orthoépique</i>).</p> |
| Socioculturelle | <p>Il s'agit de la connaissance du fonctionnement sociale du point de vue pratique, coutume, attitudes et représentations et interprétation de différents systèmes culturels. Elle Renferme les compétences définies comme situationnelles Charaudeau (1983) référentielles, et ethnosocioculturelle Boyer (1990), situationnelle par Coste (1978) et présente sous cette terminologie de socioculturelle chez Springer (1999). Cette composante s'exerce avec les autres sous certaines conditions comme le souligne Coste (1978)</p> <p><i>« tout sujet communicant possède sa propre compétence de communication qui, certes, n'autorisera des échanges efficaces que si, en tant que compétence sociale, elle comporte de larges zones communes avec celles des autres acteurs sociaux, mais qui aussi, parce que progressivement construite par une expérience individuelle, reste irréductible à tout autre. »</i>(Coste, 1978, p. 26)</p> |

| | |
|-------------|--|
| Pragmatique | Comporte les composantes discursives, sociolinguistiques et stratégiques pour certains (Bergeron & al). Elle est désignée de discursive chez Moirand, de logique chez Abbou (1980) et discursive-textuelle chez Boyer (1990). Tous ces auteurs reviennent sur la capacité d'organisation et d'interprétation du discours. |
| Stratégique | C'est une composante sollicitée par les autres composantes pour opérer des des compensations des anticipations dans la production et l'interprétation des énoncés . Cette composante intervient pour enlever les erreurs et les incompréhensions, planifier et contrôler. |

PARTIE III

MÉTHODOLOGIE

Chapitre 5 Analyse des programmes

5.1 Question de recherche

L'évaluation de la compétence de communication en français au lycée Said Mohamed Cheikh de Moroni est la question centrale de notre recherche. Plusieurs approches pourraient être adoptées pour tenter d'apporter des réponses à cette question. L'orientation que nous avons prise consiste à voir de près des informations que nous pouvons analyser et qui peuvent constituer corpus de notre travail. Dans cette logique, et pour la continuité de notre question de recherche, nous cherchons à savoir quelle place la compétence de communication occupe dans les programmes et instructions du lycée en Union des Comores. Pour ce faire, à la base des supports que nous disposons et en lien avec notre cadre théorique, nous avons opté pour ce travail, une analyse thématique.

5.2 Choix du type d'analyse

En effet, nous avons choisi pour notre travail, l'analyse thématique. Cette analyse s'oriente vers de thèmes à partir des données que nous disposons dans ce cadre. Ces données sont le programme et instruction. Le modèle que nous allons soumettre à l'analyse est un modèle préexistant, car tiré de notre cadre théorique. Il constitue un guide susceptible d'être alimenté par d'autres thèmes au cours de la thématisation. Le type d'analyse qualitative nous semble adéquat avec notre corpus de travail et la question principale de notre travail. Par le fait que c'est une analyse qui ne nécessite pas d'appareils sophistiqués et qui met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur (Paillé, 2021), nous l'avons choisi pour mieux comprendre les programmes en question surtout que nous avons eu à utiliser ce programme pendant des années sans se poser les questions qui seront abordées à travers cette analyse.

5.3 Constitution et structuration du corpus.

Notre corpus de travail est une partie du document comportant les programmes et instructions de l'enseignement du français en Union des Comores. Ce document comporte différentes parties. Dans sa structure, il composé de :

- une préface qui présente la volonté exprimée par le ministère d'harmoniser les programmes et leurs intentions quant à l'enseignement du français au collège et aux lycées.
- un tableau comportant les horaires et coefficients de toutes les matières enseignées dans les deux cycles (collège et lycée). Comme notre étude se situe au niveau du lycée, nous n'allons pas faire la présentation détaillée du premier cycle.
- Une partie nommée *présentation de l'enseignement en second cycle* vient juste après la présentation des objectifs du premier cycle. Cette partie qui concerne le lycée présente les objectifs généraux de chaque classe, les objectifs spécifiques et les activités à mettre en œuvre. Avant de développer les objectifs de chaque classe, une présentation des objectifs généraux du cycle a servi de transition pour passer aux informations de la classe de

seconde : la logique présentée sur cette classe est la même que les deux classes suivantes. Cette logique est la suivante :

- les objectifs généraux,
- les activités dans chaque trimestre : La méthodologie, la littérature et le maniement de la langue. Chaque activité comporte le nombre d'heures par semaine. Cette logique de présentation d'objectifs généraux et des activités pour chaque trimestre a été respectée pour les trois classes.
- Acquisition d'une culture : choix des textes. C'est ici où l'on parle des textes à étudier en classe et à présenter aux bacs pour les classes de terminale.
- Une partie est aussi dédiée aux méthodes de travail et de pensée : on y parle de méthodologie de travail, de l'apprentissage à l'utilisation du dictionnaire, des directives par rapport aux thèmes à traiter et les questions d'ordre littéraire.
- l'avant dernière partie est intitulée l'étude d'une œuvre intégrale. Dans cette partie, il y a les objectifs de l'étude des œuvres intégrales et la répartition des nombres d'œuvres à étudier pour chaque niveau. Cette partie est suivie d'un tableau qui présente l'organisation du programme de chaque niveau en chapitres et en précisant les savoirs et savoirs faire attendus.

À la fin, une présentation des modes d'évaluation qui se résument à l'évaluation formative et l'évaluation sommative et le nombre d'évaluations attendues pour chaque trimestre. Comme nous l'avons bien dit, notre travail se focalise sur le second cycle, donc à partir de la page trente intitulée : l'enseignement du français au second cycle. Cette partie centrée sur les différents objectifs déclinés pour l'enseignement du français au lycée va constituer notre corpus.

5.4 Constitution du corpus

Nous avons au cours de nos lectures pu identifier différents objectifs. Certains sont repris sur différents niveaux comme certains sont évoqués seulement dans des entrées spécifiques. Nous allons présenter dans l'ordre du général au particulier les objectifs visés

dans les programmes et instructions. Pour une meilleure lisibilité, nous présentons ces objectifs dans un tableau. Trois grands objectifs sont définis pour l'ensemble des classes du lycée et chaque classe comporte aussi pour chacune ses objectifs généraux. Ce tableau reprend ces objectifs généraux.

26 Les objectifs généraux de l'enseignement du français en second cycle

| Niveaux | Objectifs généraux du lycée | Pratiquer la langue de façon réfléchie ; Former une culture « avec » (<i>sic</i>) le contexte socio-historique et interculturel ; Acquérir des méthodes de pensées, d'analyses et de travail adéquates. |
|--------------------|--|---|
| Classe de seconde | Apprendre à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles favoriser les relations sociales et la connaissance du monde. Développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique... | |
| Classe de première | Les objectifs sont ceux évoqués pour la classe de 2nde, sauf qu'en Première, il s'agit de renforcer les acquis par l'approfondissement. | |
| Terminale | L'objectif global s'articule avec ceux de 2nde et 1ère pour préparer l'élève, outre au baccalauréat, à la poursuite des études de lettres et sciences humaines, à l'acquisition globale d'une culture du monde. L'élève doit être préparé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral | |

I. Tableau : présentation des objectifs généraux.

5.4.1 Les objectifs spécifiques transversaux

En plus des objectifs généraux, notre corpus comporte des objectifs déclinés pour l'ensemble du cycle que nous appelons les objectifs transversaux. Ces objectifs sont définis comme un socle de compétences à acquérir de la seconde à la première :

- Savoir prendre des notes, les classer, les utiliser

- Savoir définir une situation de communication, une question à traiter.
- Savoir rendre compte d'une rencontre, d'une visite, d'une expérience.
- Savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre.
- Savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites ou implicites.
- Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte qu'on a lu ou entendu ou composé soi-même.
- Savoir repérer et définir les formes de discours et être capable de les analyser
- Savoir poser et exploiter correctement les principales questions pouvant guider une lecture méthodique et aider à construire l'essentiel d'un commentaire.
- Savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire.
- Savoir situer dans l'histoire les auteurs et les textes abordés pendant l'année.
- Aborder les différents types de sujets proposés aux Bac.

Avant de pouvoir présenter tous les objectifs spécifiques de chaque niveau, nous avons pu constater lors de nos lectures que certains objectifs spécifiques étaient formulés de sorte que nous avons repéré des nouveaux objectifs à l'intérieur. C'est ainsi que nous avons procédé à une isolation des objectifs.

Isolation des objectifs

Certains objectifs spécifiques sont formulés en bloc, d'autres de façon moins explicite, comme dans le cas où l'on trouve pour la terminale « *Renforcement des acquis de la 2nde et de la 1ère : compétences linguistiques et littéraires* », pour la première, « *Les objectifs doivent être considérés dans l'esprit de prolongement par rapport aux orientations définies pour la classe de 2nde. Ils sont donc les mêmes que ceux de la 2nde.* »

Notre travail consiste à partir des objectifs spécifiques, de voir si dans leurs formulations, on arrive à repérer clairement ce qui est visé ou si on ne décèle pas deux ou plusieurs orientations dans un seul objectif. Peu d'objectifs ont présenté ce dernier cas, mais nous

préférons le mentionner ici avant de passer à un travail de codage. C'est au niveau de la classe de seconde que nous avons pu avoir des objectifs qui à nos yeux méritaient d'être séparés, isolés par rapport à leurs formulations. « *Apprendre à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles favorisées les relations sociales et la connaissance du monde. Développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique* ». De cet objectif nous avons : (1) apprendre à mieux comprendre autrui- (2) s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations sociales et la connaissance du monde. (3) développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique...

5.4.2 Objectifs spécifiques de la seconde

1° Comprendre la formation des mots : mots simples, dérivés, composés, les emprunts, les néologismes.

2° Résumé : comprendre le texte -construire le résumé.

3° Apprendre à mieux comprendre autrui

4° S'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations sociales et la connaissance du monde.

6° Développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique...

5.4.3 Objectifs spécifiques de la première

1° Logique du raisonnement : exercices d'application.

2° Savoir résumer par écrit un débat, un texte que l'on a lu ou entendu.

3° Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte que l'on a lu ou entendu.

4° Comprendre les points de vue (focalisation).

5° Comprendre le registre fantastique et le registre merveilleux.

6° Savoir ou découvrir la composition de message en relation avec une situation et un objet à atteindre.

7° Savoir repérer un type de texte et définir son statut,

8° Savoir exploiter un texte par la lecture méthodique

9° Savoir construire l'essentiel d'un commentaire.

10° Savoir situer dans l'histoire les auteurs et les textes abordés dans l'année

5.4.4 Objectifs spécifiques de la terminale

1° Logique du raisonnement : exercices d'application.

2° Maîtriser les compétences linguistiques.

3° Exercices sur la lecture méthodique.

4° Développer les goûts et le plaisir d'une lecture personnelle, l'aptitude à la lecture critique, à la lecture à plusieurs niveaux.

5° Renforcer les acquis en poésie et en théâtre.

6° Exercice d'écriture : préparer les élèves à l'épreuve orale.

7° Donner concepts et méthodes pour permettre aux apprenants d'analyser les textes,

8° Comprendre les textes et les situer.

9° Porter à travers des textes des jugements personnels, afin de construire une culture personnelle, authentique à travers la lecture.

10 ° Discuter sur les thèmes transversaux.

10 ° Parvenir à un équilibre raisonné entre la littérature française et la littérature africaine et la littérature francophone, sans oublier les grandes œuvres étrangères ou anciennes.

12 ° Maîtriser la culture de notre temps ; pluridisciplinaire, européenne, mondiale.

5.4.5 Utilisation d'un tableur

Nous avons, à partir du travail de repérage et d'isolation des objectifs, fait recours à un tableur qui nous permettrait de mieux classer les objectifs selon les différentes classes,

présenter les thèmes qui vont nous servir d'analyse de notre corpus, et permettre de calculer la somme des occurrences et arriver à présenter un pourcentage.

5.4.6 Le codage

Ce codage a pour fonctions de classification et de repérage des différents types d'objectifs. Comme certains objectifs peuvent être repris d'une classe à l'autre, le codage nous permettrait de les identifier sur différents niveaux. Ce travail de codage nous permettrait de ne pas toujours reprendre entièrement la nature de l'objectif, la classe en question, son numéro d'apparition dans le programme...

En effet, nous avons les objectifs généraux, les objectifs spécifiques transversaux, les objectifs spécifiques pour chaque niveau. Nous avons codé les objectifs généraux du lycée en OG, les objectifs spécifiques transversaux en OST. À partir de cette base, nous avons ajouté les classes respectives et un numéro selon l'ordre d'apparition dans le programme. Ainsi, nous avons comme codage des objectifs :

OG = objectif général ,

OST = objectif spécifique transversal.

OS : objectif spécifique .

Pour les objectifs spécifiques attribués à des classes, nous avons ajouté à OS, les premières lettres de la classe, puis l'ordre d'apparition dans le programme. « sec » pour la classe de seconde, « prem » pour la classe de première, « term » pour la classe de terminale. Ainsi, nous avons par exemple pour le premier objectif d'une classe : OS-sec-1, OS-prem-1, OS-term-1.

Codage des objectifs généraux du lycée :

OG-1 : pratiquer la langue de façon réfléchie et raisonnée

OG-2 : former une culture avec le contexte socio historique et interculturel

OG-3 : acquérir des méthodes de pensées, d'analyse et de travail adéquates

5.4.6.1 Codage des objectifs spécifiques transversaux

Nous précisons ci-dessous à quoi correspondent les objectifs spécifiques visés et déclinés dans le programme pour l'ensemble des enseignements du français au lycée. (Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 30)

OST-1 : savoir prendre des notes, les classer, les utiliser.

OST-2 : savoir définir une situation de communication, une question à traiter.

OST-3 : savoir rendre compte d'une rencontre, d'une visite, d'une expérience.

OST-4 : savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre.

OST-5 : savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites ou implicites.

OST-6 : savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte qu'on a lu ou entendu ou composé soi-même.

OST-7 : savoir repérer et définir les formes de discours et être capable de les analyser.

OST-8 : savoir poser et exploiter correctement les principales questions pouvant guider une lecture méthodique et aider à construire l'essentiel d'un commentaire.

OST-9 : savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire.

OST-10 : savoir situer dans l'histoire les auteurs et les textes abordés pendant l'année.

OST-11 : Aborder les différents types de sujets proposés aux Bac.

5.4.6.2 Codage des objectifs spécifiques de chaque niveau

Nous classons cette fois les objectifs spécifiques de chaque classe selon notre logique de codage. Chaque classe comporterait ses objectifs spécifiques en lien avec les objectifs spécifiques formulés pour l'ensemble du cycle.

Classe de seconde

OS-sec-1 : comprendre la formation des mots : mots simples, dérivés, composés, les emprunts, les néologismes.

OS-sec-2 : résumé : comprendre le texte -construire le résumé.

OS-sec-3 : apprendre à mieux comprendre autrui

OS-sec-4 : s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations sociales et la connaissance du monde.

OS-sec-5 : développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique...

Classe de première :

OS-prem-1 : logique du raisonnement : exercices d'application.

OS-prem-2 : savoir résumer par écrit un débat, un texte que l'on a lu ou entendu.

OS-prem-3 : savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte que l'on a lu ou entendu.

OS-prem-4 : comprendre les points de vue (focalisation).

OS-prem-5 : comprendre le registre fantastique et le registre merveilleux.

OS-prem-6 : savoir ou découvrir la composition de message en relation avec une situation et un objet à atteindre.

OS-prem-7 : savoir repérer un type de texte et définir son statut,

OS-prem-8 : savoir exploiter un texte par la lecture méthodique

OS-prem-9 : savoir construire l'essentiel d'un commentaire.

OS-prem-10 : Savoir situer dans l'histoire les auteurs et les textes abordés dans l'année

Classe de terminale

OS-term-1 : logique du raisonnement : exercices d'application.

OS-term-2 : maîtriser les compétences linguistiques.

OS-term-3 : exercices sur la lecture méthodique.

OS-term-4 : développer les goûts et le plaisir d'une lecture personnelle, l'aptitude à la lecture critique, à la lecture à plusieurs niveaux.

OS-term-5 : renforcer les acquis en poésie et en théâtre.

OS-term-6 : Exercice d'écriture : préparer les élèves à l'épreuve orale.

OS-term-7 : donner concepts et méthodes pour permettre aux apprenants d'analyser les textes,

OS-term-8 : comprendre les textes et les situer.

OS-term-9 : porter à travers des textes des jugements personnels, afin de construire une culture personnelle, authentique à travers la lecture.

OS-term-10 : Discuter sur les thèmes transversaux.

OS-term-11 : Parvenir à un équilibre raisonné entre la littérature française et la littérature africaine et la littérature francophone, sans oublier les grandes œuvres étrangères ou anciennes.

Maîtriser la culture de notre temps ; pluridisciplinaire, européenne, mondiale.

5.5 La thématisation séquencée

La notion de thème est présente dans presque toute analyse. Demeuse (2013), Paillé (2012). Parmi les fonctions de l'analyse thématique, c'est le repérage et la documentation. Paillé et Muchielli (2021). Si dans la définition d'une analyse qualitative, Paillé insiste sur la thématisation d'un corpus, notre approche ne semble pas assez éloignée pour pouvoir répondre à la question qui nous préoccupe dans ce travail. Dans cet élan, Paillé (2012) avance : « *Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique)* »(Paillé & Muchielli, 2012, p. 270). Nous avons à la base un contenu retenu de notre cadre théorique qui va nous servir de thèmes. Il s'agit des composantes de la compétence de communication qui se présentent comme suit : (1) composante linguistique (2) composante socioculturelle (3) composante pragmatique (4) composante stratégique et (5) Composante socio interactionnelle. De manière succincte, nous présentons le contenu de chaque composante, autrement dit de chaque thème.

Composante linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants, et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique, permettant de réaliser des énoncés.

Composante socioculturelle : l'ensemble des aptitudes et des capacités dont disposent les locuteurs-acteurs-interprètes pour relier des situations, des événements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels, appropriation des règles sociales et des normes d'interaction

Compétence stratégique : utilisation des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication.

Compétence pragmatique : organisation des phrases dans un ensemble cohérent, à structurer son discours et l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières, aptitude d'un sujet à produire et interpréter des énoncés.

Composante socio-interactionnelle : savoirs et savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans les pratiques sociales.

Exemples d'objectifs codés

| | | linguis- tique | socio- culturelle | pragma- tique | stratégiqu e | sociointer actionnell e |
|-------|---|-------------------|----------------------|------------------|-----------------|-------------------------------|
| Code | (OG) | | | | | |
| OG-2 | Former une culture avec le contexte socio historique et interculturel | | x | | | |
| | OST | | | | | |
| OST-5 | Savoir comprendre et manier les articulations | x | | x | | |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|--|--|
| | logiques explicites ou implicites | | | | | |
| | OS-(sec, prem, term,) | | | | | |
| OS-sec-4 | s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations sociales et la connaissance du monde. | | x | x | | |
| OS-prem-1 | Logique du raisonnement: exercices d'application | | | x | | |
| OS-term-1 | -Maîtriser les compétences linguistiques | x | | | | |

II. Tableau : illustration du codage

Un nouveau thème

En plus de ces thèmes, dans notre travail de repérage, d'isolation et de classification des objectifs spécifiques, nous avons identifié d'autres thèmes. Ces nouveaux éléments ne sont pas intégrés dans leur totalité dans notre analyse, du fait que nous cherchons à savoir la place de la compétence de communication dans les programmes et instructions et non pas tous les thèmes qui figurent dans le programme et ses objectifs. Nous avons seulement retenu le thème des activités langagières que nous estimons lié au modèle que nous venons de citer par l'adéquation de son contenu avec la notion de compétence de communication.

Activités langagières : nous parlons d'activité langagière dans le cas où l'objectif spécifique vise à ce que l'apprenant puisse intervenir dans une activité de réception ou de production, et a aussi la possibilité de s'exprimer de façon continue ou en interagissant avec un autre apprenant. Certains objectifs n'ont leurs places ni dans la production ni dans la réception ou l'interaction selon leurs formulations. Nous les avons placés à un niveau d'indifférencié. À ce niveau, les thèmes de notre travail sont passés de cinq thèmes à 15 thèmes qui seront soumis à une analyse par rapport à notre corpus.

5.6 Codage et comptage

Pour une meilleure visibilité de notre travail, nous avons organisé notre tableur de façon à pouvoir analyser les objectifs séparément. Les thèmes en horizontale et les objectifs en verticale. Le travail consistait à insérer les objectifs déjà codés à leurs places et passer à une analyse de chacun de ces objectifs. Avant de coder un thème, nous avons pris le soin d'analyser l'objectif en question et en marge nous mentionnons des annotations. Les annotations consistaient à souligner ce qui est mis en avant : un savoir, un savoir-faire, des connaissances générales, une compétence, et puis par la suite s'interroger sur ce que l'apprenant est sensé mobiliser. Un objectif spécifique donné peut faire appel à la mobilisation d'un savoir accompagné d'un savoir-faire qui se traduit à l'écrit ou à l'oral. Ce qui nous permettrait d'avoir un objectif qui fait appel à deux ou plusieurs thèmes, comme on peut arriver à un objectif qui se situe seulement au niveau de la compréhension. Les annotations diverses en marge nous aidaient à nous décider de la case des thèmes à cocher.

En ce qui concerne la classification, nous avons dans un premier temps les objectifs généraux du cycle. C'est à partir de ces objectifs que l'analyse des objectifs spécifiques transversaux serait facile. Ces derniers sont déclinés de différentes formulations au niveau des différentes classes. C'est ainsi que l'arborescence de notre tableur part de façon verticale des OG en passant par les OST pour arriver aux OS+ (classe). À la fin, dans cette position verticale, nous avons placé le total et le pourcentage. Cette technique nous permettrait d'être sûr qu'à chaque fois qu'un thème serait codé, le résultat (nombre de fois codé) va se reporter dans la colonne respective et porter les modifications sur le

pourcentage et la somme. De cette façon, sans chercher à faire des calculs manuels, au risque de se tromper en passant, par exemple à côté d'un thème codé, notre tableur nous donnerait des fiables. Le tableau que nous allons présenter ci-dessous reflète la logique de notre tableur sauf qu'il s'agit d'un tableau que nous ayons reporté les résultats donnés par le tableur. Six thèmes en position horizontale sont concernés dans ce tableau avec les différents objectifs à gauche verticalement. Il s'agit des composantes : linguistique, socioculturelle, pragmatique, stratégique, socio-interactionnelle et la dernière composante d'activités langagières décelée lors de notre lecture flottante qui est composé de la réception écrite, la réception orale, une production jugée indifférenciée, la production écrite, la production orale, l'interaction écrite, l'interaction orale et la médiation. Nous avons au total 37 objectifs analysés en rapport avec les 15 composantes retenues(5 composantes du modèle retenu et les 10 thèmes rajoutés lors de notre lecture flottante) qui nous servent ici de thèmes.

| | Linguistique | Pragmatique | socioculturel | Stratégique | Socio-interactionnelle | indifférenciée | Réception indifférenciée | Réception écrite | Réception orale | Production indifférenciée | Production écrite | Production orale | Interaction écrite | Interaction orale | Médiation |
|---|--------------|-------------|---------------|-------------|------------------------|---------------------|--------------------------|------------------|-----------------|---------------------------|-------------------|------------------|--------------------|-------------------|-----------|
| OG | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| OST | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| OS-sec | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| OS-prem | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| OS-term | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| O total | 4 | 11 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| pourcentage | 10,8 % | 29,7 % | 5,4 % | 2,7 % | 2,7 % | 2,7 % | 5,4 % | 8,1 % | 0,0 % | 2,7 % | 5,4 % | 5,4 % | 0,0 % | 2,7 % | 13,5 % |
| Nombre total des objectifs relevant des activités langagières | | | | | 17 | Pourcentage:45 ,9 % | | | | | | | | | |
| Nombre total des objectifs | | 37 | | | | | | | | | | | | | |

Tableau 8: codage des objectifs par rapport aux thèmes

Présentation quantitative des résultats

Comme nous l'avons présenté dans notre démarche, le tableau ci dessus comporte les dimensions de la compétence de communication telles que définies dans notre cadre théorique et les activités langagières ajoutées à partir d'une thématization en continue. Notre démarche consiste à relever, sur la base des résultats obtenus, la présence plus ou moins importantes des « thèmes » dans notre corpus. Cette partie sera, à cet effet, composée des résultats quantitatifs, suivie d'une analyse qualitative des objectifs selon leurs natures. Nous verrons une progression de notre analyse qui part des compétences langagières, puis suivront les résultats concernant les composantes de la compétence de communication.

Aperçu général

Ce tableau présente un total de 16 colonnes. Les 5 premières colonnes de la gauche vers la droite présentent les composantes de la compétence de communication (*linguistique, pragmatique, socioculturelle, stratégique, socio-interactionnelle*). Les colonnes suivantes, dans le même ordre, représentent les activités langagières. La dernière colonne (autre) représente les éléments recensés qui ne peuvent pas être codés selon la logique des thèmes qui nous intéressent tout particulièrement. Il s'agit des objectifs qui relèvent de la littérature, de la méthodologie, d'activités cognitives. Nous présentons ces résultats dans un ordre décroissant.

17 objectifs se rassemblent autour des activités langagières qui représentent 45 % de l'ensemble des objectifs. Nous verrons dans les détails la place de la production, de la réception et de la médiation. Au niveau de la dimension des composantes de la communication, nous avons la composante pragmatique visée explicitement par 11 objectifs, soit un pourcentage de 29 %, suivie de la composante linguistique comportant 4 objectifs soit un pourcentage de 10%. La composante socioculturelle avec un total de 2 objectifs codés affiche un pourcentage de 5 %. La composante stratégique comporte au total 1 objectif et un pourcentage de 2, %. En ce qui concerne la composante socio-interactionnelle, un seul objectif est identifié et représente 2 % .

A regarder de près ces objectifs, on constate qu'ils visent des compétences de communication en lien avec les activités langagières. Ils sont formulés sous forme de descripteurs d'activités langagières, tels qu'ils apparaissent dans le CECRL. Il s'agit de ce

que les anglophones nomment de « can do statements » décrivant ce que les apprenants doivent être capables de faire. A titre d'exemple, citons le cas de l'OST-6 visant une compétence langagière portant sur la médiation: « *Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte qu'on a lu ou entendu ou composé soi même* » ». Ici nous sommes pleinement dans une compétence communicative.

Les dimensions de la compétence de communication sont aussi exprimées comme des compétences. Ces compétences peuvent être d'ordre directement communicationnel, comme c'est le cas de l'OST-9 « *Savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire* » qui indique clairement qu'il ne s'agit pas seulement de construire des savoirs lexicaux, mais de savoir en faire usage pour communiquer (ici réaliser une analyse littéraire – nous reviendrons plus bas sur la dimension parfois scolaire de certains objectifs). D'autres compétences en lien avec les composantes de la compétence de communication sont, elles, d'ordre méta. L'OST-7 est un exemple de compétence méta-pragmatique : « *Savoir repérer et définir les formes de discours et être capable de les analyser* ». L'OST-5 (« *Savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites ou implicites* ») vise, lui, une compétence méta-textuelle (que nous avons incluse dans le pragmatique) (« savoir comprendre les articulations logiques ») et une compétence plus communicationnelle (savoir les manier).

Les autres objectifs qui relèvent de la méthodologie, du cognitif, de l'interculturel/culturel, du littéraire et de la communication scolaire sont classés dans la colonne « autre » et portent, pour certains des objectifs langagiers par le fait qu'ils constituent des éléments qui contribuent à cette dimension. À titre d'exemple, nous avons l'OG-3 « *Acquérir des méthodes de pensées, d'analyse et de travail adéquates* » qui relève du cognitif et méthodologique et l'OST-10 : « *Savoir situer dans l'histoire les auteurs et les textes abordés pendant l'année.* » qui se situe entièrement dans un domaine littéraire.

Nous allons développer notre analyse en cherchant à analyser les objectifs codés par rapport au texte de notre corpus.

Objectifs en lien avec les composantes de la compétence de communication

A lire l'ensemble des objectifs déclinés dans le programme, partant des objectifs généraux aux objectifs spécifiques de chaque classe, en passant par les objectifs transversaux, nous constatons que la plupart de ces objectifs visent une compétence de communication. Cela

apparaît dans l'utilisation de savoir + verbe pour la plupart. Ainsi, pour les OST, 10 sur 11 sont formulés avec le verbe savoir + verbe à l'infinitif, à l'exemple de l'OST-2 : (Savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre).. Le seul objectif qui fait exception est l'OST-11 : « *Aborder les différents types de sujets proposés aux Bac* » qui est orienté vers des compétences scolaires d'ordre méthodologique et décrit plus une activité à réaliser par l'enseignant qu'une compétence à développer par l'apprenant.

On remarque, d'une part, l'importance des activités langagières, au sein desquelles l'activité de réception (écrite) occupe une place de choix. La réception écrite représente 5 objectifs au total et un pourcentage de 13%. 2 de ces objectifs relèvent de la réception sans que soit précisé si c'est l'oral ou l'écrit qui est visé et représentent 5 %, les 3 autres correspondent à de la réception écrite avec 8 %. La réception orale n'est visée explicitement par aucun objectif. La production indifférenciée comporte 1 objectif (2 %) il s'agit dans cette section des productions qui ne relèvent ni de l'écrit ni de l'oral. La production écrite, également 1 objectif avec 2 %. La production orale retient 2 objectifs avec 5 %. En ce qui concerne l'interaction orale, seulement 1 objectif est retenu avec 2 %. Les activités de médiation représentent 13 % des objectifs.

En guise de récapitulation, en présentant séparément les thèmes soumis à notre analyse, par ordre d'importance, nous avons : compétence pragmatique = 29 %, activités de médiation = 13 %, dimension linguistique=8 %, réception indifférenciée = 5 %, production orale = 5 %, dimension socioculturelle = 5 %.

Les autres thèmes sont de l'ordre de 2 %, excepté le socio-interactionnel, la réception orale, l'interaction écrite qui sont à 0 %.

Malgré l'insistance sur l'oral dans le programme , comme formulé en ces termes :

Il est recommandé de préparer les élèves à la prise de parole (joute oratoire, table ronde) [...] Pour accéder à une culture dite « culture active », les élèves doivent faire des activités qui seront proposées sous forme d'exercices. Ces exercices permettent de mieux préparer les élèves aux épreuves orales et écrites du baccalauréat » (Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 31-32),

on remarquera que l'interaction orale est la moins représentée, avec 2 % et la production orale également avec 2 %. A tous les niveaux des thèmes codés, nous remarquons la prédominance de l'écrit.

Notion de maîtrise dans les programmes

Dans la section 5.2.1, en ce qui concerne le vocabulaire, le CECRL (2001) propose des échelles. Du niveau A1 au niveau B2, on parle de *répertoire élémentaire* (A1), de *vocabulaire suffisant* (A2) et (B1) et d'*une bonne gamme de vocabulaire* au niveau B2. Ce n'est qu'au niveau C1 et C2 que l'on parle de *maîtrise d'une vaste répertoire lexicale*. Pour la version complémentaire (2021), l'acception du mot maîtrise n'est plus exactement la même, comme ce passage le souligne :

Puisque la première évidence de l'acquisition d'une langue étrangère (c'est-à-dire du progrès) est l'« émergence » de formes nouvelles et non leur maîtrise, l'« étendue » du langage à la disposition de l'utilisateur/apprenant est de toute première importance. En second lieu, essayer d'utiliser un langage plus complexe, prendre des risques et sortir volontairement de sa zone de confort constituent des éléments essentiels du processus d'apprentissage. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 137)

De ce passage, nous retenons que la nouvelle version préfère parler d'étendu du langage que de maîtrise. Dans un deuxième temps, l'idée d'une maîtrise se traduit par la volonté d'utiliser un langage adapté, un vocabulaire de haut niveau afin de se construire une compétence et des stratégies. Cette idée est clairement soulignée à la page 36 de la nouvelle version. Il y est mentionné qu'acquérir un niveau de maîtrise est vu dans un angle de réalisation d'activités où l'utilisateur est en acquisition de stratégies et de compétences. La compétence est considérée comme inexistant que quand l'utilisateur l'intègre dans sa pratique langagière. Une autre différence, toujours au niveau linguistique précisément du vocabulaire : dans le CECRL (2001) au niveau du C2, on a cette formulation : « *Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique* ». Cependant, dans la nouvelle version (2021), au même niveau de C2, le terme de maîtrise est totalement absent dans la formulation. Il s'agit plutôt de : « *Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.* »

Dans plusieurs passages de la nouvelle version le terme « maîtrise » a été revu, soit en le remplaçant, soit en apportant une nouvelle formulation qui l'accompagne. On peut aussi le voir au niveau de la phonologie par rapport aux modifications apportées aux descripteurs, le remplacement du terme « maîtrise » : « *l'échelle « Maîtrise du système phonologique » a été reformulée en mettant l'accent sur « Articulation des sons » et « Traits prosodiques »* »(Conseil de l'Europe, 2021, p. 25)

Prédominance des types textuels dans les programmes

Les programmes nous présentent des objectifs de différentes natures. Il s'agit d'objectifs qui se situent au niveau de la production et de la réception et certains sur la médiation. Il s'agit, comme nous l'avons vu largement au niveau des différents objectifs, d'objectifs qui visent la compréhension des textes, la production des textes avec un accent mis sur la méthodologie des types d'écrits attendus au Bac. L'orientation prise dans l'étude des textes est une orientation qui ne prend pas en compte le contexte social. Apprendre à écrire un texte argumentatif ou narratif sans la dimension sociale n'est plus d'actualité dans le domaine de la didactique des langues. Se placer dans une pratique des genres textuels est une approche qui permet de diversifier les genres d'écrits qui peuvent relever de l'argumentation. Dans notre corpus, les types textuels occupent une grande place. Le niveau d'interaction sociale est quasi inexistant dans les activités de production et de réception. Dolz et Gagnon (2008) font la lumière sur la relation entre situation d'interaction, texte et activités langagières :

il semble donc important d'insister sur les situations d'interaction sociale qui déterminent les activités langagières des apprenants et sur le fait que toute activité langagière mobilise des signes qui se matérialisent en textes. Le texte se présente comme l'unité de base de l'enseignement, en ce qu'il est à la fois unité fonctionnelle de la communication et unité attestable de l'activité langagière (Dolz & Gagnon, 2008, paragr. 27).

Nous avons présenté cette citation, dans l'optique de montrer que les activités langagières dans les classes mériteraient d'être situées. La dimension pragmatique présente dans les programmes ne permet d'apprécier les efforts qui seraient fournis par l'apprenant en mobilisant un contexte bien déterminé et en visant récepteur précis. Adam (2001), qui

considère la notion de typologie de texte comme dépassée, donne son avis par rapport à la notion de genre textuel et type de texte : « je dirai que l'on ne devrait parler ni de typologie de texte, ni de typologie de discours. Les typologies de discours doivent être remplacées par une réflexion sur les genres et la généralité. Les typologies de textes sont trop ambitieuses et impertinentes » (Adam, 2001, p. 16).

Ainsi, dans les programmes, les objectifs qui relèvent pour la plupart de la dimension pragmatique nous présentent des activités qui ne cadrent pas avec un contexte. Ces objectifs visent la production ou la compréhension des textes simplement. Pourtant, travailler dans une vision de genre textuel accroît les possibilités de rapprocher les textes avec des situations concrètes de la vie. À titre d'exemple, cet aspect placé dans la méthodologie au niveau des organisations des apprentissages nous dit : « Texte argumentatif dans tous ses aspects et sur tout le travail ». La formulation n'affiche pas clairement la possibilité de voir différentes situations où l'on peut, ou on doit avoir recours au genre textuel de l'argumentation.

Pour clore cette entrée, nous concluons avec ce passage d'Adam qui explique en peu de mots ce qu'il entend par genre. « *Un genre est ce qui rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte à une formation socio-discursive* » (Adam, 2001, p. 18) Après développement de cette définition, Adam (2001) conclut en parlant de genre narratif, genre de l'argumentation, genre de l'explication, genre descriptif, genre conversationnels, à la place de ce qui a été « pris pour typologie de texte ».

Chapitre 6 Sujets d'examens du baccalauréat

6.1 Présentation générale et question de recherche

L'évaluation de la compétence de communication à l'écrit au lycée et au bac constitue notre question principale de recherche. La présente partie de ce travail se situe au niveau de la compétence de communication dans les épreuves de français au Bac. Trois sujets au choix sont proposés au Bac : le sujet de type I (étude du texte argumentatif), le sujet de type II (le commentaire composé), le sujet de type III (la dissertation littéraire). Comme nous travaillons sur la compétence de communication, nous avons choisi le sujet de type I, du fait qu'il est le type qui touche largement à la réception et à la production. Pour mener à bien ce travail, tenant compte du corpus dont nous disposons, notre analyse sera ancrée dans l'analyse thématique des contenus. Ce travail cherche à comprendre la place de la compétence de communication dans les épreuves du Bac sur 11 années.

6.2 Présentation des thèmes du cadre théorique

Nous avons, dans un premier temps, utilisé comme thèmes les composantes de la compétence de communication telles que nous les avons définies dans notre cadre théorique. Nous les présentons comme suit :

Composante linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants, et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique, permettant de réaliser des énoncés.

Composante socioculturelle : l'ensemble des aptitudes et des capacités dont disposent les locuteurs-acteurs-interprètes pour relier des situations, des événements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels, appropriation des règles sociales et des normes d'interaction

Compétence stratégique : utilisation des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication.

Compétence pragmatique : organisation des phrases dans un ensemble cohérent, à structurer son discours et l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières, aptitude d'un sujet à produire et interpréter des énoncés.

Composante socio-interactionnelle : savoirs et savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans les pratiques sociales.

6.3 Choix du type d'analyse

Nous avons choisi l'analyse thématique pour ce travail. Ce type d'analyse nous permet de travailler sur les sujets du baccalauréat et de soumettre le modèle que nous avons retenu de notre cadre théorique en retenant ses dimensions comme thèmes à traiter par rapport à ce corpus. Nous ne nous sommes bien entendu pas limité à ce modèle. Au cours de la thématisation, la liste des thèmes issues de ce modèle a pu être enrichie par d'autres thèmes. Notre travail sur l'analyse des sujets est une analyse qualitative. Cette analyse

nous a permis d'approfondir notre question principale et de nous renseigner sur la place de la compétence de communication à l'écrit dans les épreuves du baccalauréat. Elle nous semble intéressante par sa flexibilité et par le fait que la subjectivité dans la réflexion et l'interprétation sont des notions qui nous permettent d'approfondir notre analyse. Nous estimons, en outre, que le choix de l'analyse thématique dans ce travail – comme dans l'analyse des programmes – nous a permis d'établir les éventuels parallèles existants entre les programmes et les sujets d'examens, nous donnant l'occasion d'étudier le possible alignement pédagogique entre ces deux éléments.

6.4 Constitution et structuration du corpus

Notre corpus de travail est un ensemble de sujets de français à partir de 2011 à 2023. Nous n'avons pas pu avoir les sujets de 2021 et de 2022. En effet, les sujets de 2021 et 2022 que nous avons pu avoir étaient des sujets d'examens blanc (pré-bac). Nous avons donc un corpus constitué de sujets de français sur 11 années.

Les sujets de français ont cette structure : un sujet de type I (étude d'un texte argumentatif), un sujet de type II (le commentaire composé) et un sujet de type III (la dissertation littéraire) au choix des apprenants. Notre analyse cherche à travailler sur les compétences de communication. Nous avons donc écarté les sujets les plus scolaires. Le sujet de type I comporte un texte argumentatif pour la réception écrite, suivi d'une série de questions de compréhension et d'analyse, puis un travail de production écrite appelé « travail d'écriture ». Ce sujet de travail d'écriture sera présenté mais pas en profondeur du fait que c'est un sujet qui a la même forme pour toutes les années. Il s'agit d'une question qui demande à l'apprenant de produire un texte argumentatif. Les consignes varient. Elles peuvent demander de justifier un point de vue, de développer une idée ou de la réfuter. Le thème du travail d'écriture est toujours extrait du texte argumentatif présenté.

La longueur des textes argumentatifs qui constituent notre corpus est de l'ordre de 25 à 30 lignes. Les questions de compréhension ne dépassent pas sept questions et sont notées sur dix. Certaines questions comportent des sous questions (1a), (1b)...

Le travail d'écriture est une consigne donnée en lien avec le thème du texte argumentatif présenté. Il est noté sur dix. Les sujets de type II sont des textes à commenter suivis de questions de compréhension qui ne dépassent pas 7 questions. La plupart se limite à 5

questions.

Les sujets de type III est une dissertation littéraire avec deux sujets (questions) proposés au choix. Une, porte sur l'œuvre *Xala*, l'autre sur *Les Justes*.

6.4.1 Constitution du corpus

Nous avons rassemblé les questions posées pour chacun des sujets portant sur l'argumentation dans un tableau comportant l'année, le type de sujet et les questions posées. Pour chaque sujet, nous avons suivi l'ordre des questions dans la copie de l'épreuve. Notre corpus a été constitué seulement des éléments du type I. Selon ce modèle, nous avons regroupé l'ensemble des sujets de type I de notre corpus.

| |
|--|
| I. Questions |
| II. Travail d'écriture |
| <p>1) Donnez le genre de texte auquel appartient celui ci en proposant trois indices d'énonciation différents en guise de justification.</p> <p>2) Dégagez le thème principal autour duquel tourne l'analyse de Paul Valery, justifiez ce thème en proposant au moins huit termes correspondant à son champ lexical</p> <p>3) Trouvez la thèse soutenue par le locuteur et reformulez la à votre manière.</p> <p>4) Trouvez dans les deux premiers paragraphes du texte le type de raisonnement employé par l'auteur dans son argumentation et dégagez en ses différents composants.</p> <p>5) Identifiez dans chaque énoncé suivant la figure de style utilisée et expliquez son usage : « mauvais par ses effets sur l'esprit (...) qu'il suggère.</p> <p>« Il s'agit d'emprunter , et non plus d'acquérir, d'emprunter ce qu'il faut pour passer le baccalauréat ». 6) Selon vous, l'expression « des comprimés de sciences extravagants » veut dire « des connaissances incroyables pour l'époque » « des médicaments pour les examens » ou « des livres de préparation aux diplômes », expliquer votre choix.</p> |
| II. Travail d'écriture |

Dans une argumentation raisonnée et détaillée vous vous opposez à Paul Valéry et montrerez ce que la formation pour la préparation au baccalauréat peut apporter à l'esprit comme à la culture.

Dans la logique de cette organisation, nous avons compté le nombre de questions pour chaque année pour avoir la somme des questions à traiter. C'est à ce niveau que nous avons conçu un tableur.

6.4.2 Report dans un tableur

Nous avons reporté, dans un premier temps, les informations principales dans un tableur. Travailler sur un tableur nous a permis de rassembler le maximum d'informations dans un seul fichier et de garder une vue d'ensemble sur les éléments clés. Ce tableur a également permis de calculer le nombre d'éléments se rapportant à chaque thème. Il contenait les thèmes dans la première ligne et le code des sujets dans la colonne de gauche.

6.4.3 Attribution d'un code

Nous avons désigné les questions par l'année de l'épreuve et avons ajouté I pour préciser qu'il s'agit du sujet de type I et la lettre A qui indique qu'il s'agit des questions du texte. Comme ce sujet (cette épreuve) est subdivisé en deux volets, le deuxième volet qui est le travail d'écriture, nous l'avons désigné aussi par l'année et avons ajouté aussi « I » pour montrer que nous sommes toujours dans le type I puis la lettre B qui le distingue des questions de compréhension. Cette attribution d'un code donne par exemple, pour le premier sujet, 2011-I-A et 2011-I-B. Pour les questions, chacune porte son numéro d'ordre. Pour désigner une question nous aurons à rajouter son numéro après ce code : 2011-I-A1 qui désigne la première question du sujet de type I de l'année 2011.

Le sujet porte d'autres informations para textuelles à prendre en compte dans le codage mais nous avons, dans un premier temps, seulement retenu l'origine du texte proposé. Les autres informations comme la date de publication peuvent rester telles qu'elles sont. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser les initiales de l'origine du texte selon les codes internationaux pour les pays. Le texte comorien serait désigné par KM, le texte français par FR, ainsi de suite.

6.5 Thématisation séquentielle

Nous avons, dans un premier temps, utilisé comme thèmes les composantes de la compétence de communication telles que nous les avons définies dans notre cadre théorique. Pour chaque sujet, nous avons procédé à un comptage des questions portant sur les différentes dimensions de la compétence de communication et reporté le chiffre correspondant dans le tableau. Nous présentons la structure de notre premier tableau avec un exemple d'objectif codé.

| N° | Sujets/ Années | Comp. linguisti que | Comp.p ragmati que | Comp. sociocul turelle | Comp. stratégi que | Comp. socio- interacti onnelle | Origine du texte proposé | Thématis que abordée | Date de publicat ion |
|----|-------------------|---------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|---|--------------------------------|---|----------------------------|
| 1 | 2011-I- A | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | FR | Biais pervers du « contrô le/ diplôme s | 1936 |

Tableau 9: Exemple de codage

Cet exemple de codage nous permet de voir les informations de départ que nous avons visées, avant de passer à un autre niveau de thématisation. Cet exemple signifie que le sujet de 2011 est un texte français de 1936 qui aborde le thème du contrôle et examens. Il comporte une question à visée d'une compétence linguistique, 2 questions qui relèvent du pragmatique, une question liée à la composante stratégique.

6.6 Thématisation en continue

A travers une lecture flottante, nous avons repéré d'autres thèmes. Nous avons aussi retenu l'origine de chaque texte et son thème. En plus des thèmes préexistants dans notre cadre théorique, nous avons, au cours de notre travail de repérage, identifié d'autres thèmes récurrents dans les questions posées. Nous avons regroupé ceux qui sont en lien avec notre objet de recherche. Une dimension de pratique réfléchie de la langue a été repérée et nous l'avons retenue. Elle est constituée de l'énoncé et l'énonciation et les types de phrases. Au niveau de la dimension « de la formation d'une culture avec le contexte socio historique et interculturel », (Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 30) nous avons la thématique, la date des œuvres, le contexte qui cherche à savoir si la thématique relève de l'actualité, d'un phénomène mondial, africain ou bien comorien. Au niveau du modèle de compétence de communication nous avons remarqué la présence de questions sur la compréhension, la reformulation et le repérage d'arguments. Ces thèmes ont été ajoutés dans le tableau d'analyse juste après les composantes de la compétence de communication.

Dans l'organisation de notre travail, nous avons élaboré notre tableur de sorte que nous puissions facilement reporter facilement le nombre de fois dans un sujet, un thème a été codé. Le travail consistait à lire attentivement les questions et les analyser au niveau de ce qui est attendu. Il s'agissait donc de savoir à quel thème renvoie la question parmi ceux identifiés. Cette phase de codage était précédée d'une phase de trace écrite (annotations) et d'analyse de la question. Le codage consistait à voir dans une question, les éléments qui renvoient à la compétence de communication selon le modèle présenté et aux éléments en lien avec la pratique réfléchie de la langue. Pour coder un thème, il nous a fallu analyser toutes les questions d'un sujet avant de reporter les résultats car nous n'avons pas opté pour la solution de cocher un thème une fois qu'il apparaît dans les questions. Nous avons indiqué, dans les sujets en marge, les thèmes qui apparaissaient et ensuite compté manuellement le nombre d'occurrences par sujet. C'est le nombre que nous avons reporté sur le tableur. Le tableau ci-dessous reflète notre tableur et nous le présentons pour une meilleure compréhension de ce que nous venons de décrire. Il s'agit du tableau obtenu après la thématisation en continue et le codage/comptage par sujet. Il présente pour chaque

thème le nombre de fois où il apparaît dans les questions de chaque sujet. La somme des occurrences de chaque thème ainsi que le pourcentage dans l'ensemble du corpus ont été calculés automatiquement par le tableur pour l'ensemble du corpus. Ci dessous un modèle des entrées et grandes rubriques de notre tableur après thématisation séquencée. Un tableau complet comportera à part le codage sur la rubrique « formation d'une culture avec le contexte socio-historique et interculturel »

| Programme /Évaluation- Alignement | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|----------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------|----------------------|-------------|---------------|--|----------------------|----------|---------------------|----------|----------|
| Sujet | Pratique réfléchie de la langue | | | | | | | | | Formation d'une culture avec le contexte socio-historique et interculturel | | | | | |
| | Énoncé et énonciation | Type de phrase | Indicatif/conditionnel | Compétence de communication | Compétence de communication | | | | | Origine du texte proposé | Thématique abordée | Contexte | | | |
| | | | | Linguistique | socioculturelle | Pragmatique | socio-interactionnel | Stratégique | Compréhension | Reformulation | Repérage d'arguments | | Actualité,/ mondial | Africain | Comorien |

6.7 Codage

Selon la logique de ce tableau, nous avons codé toutes les questions de notre corpus. Nous présentons ici le résultat du codage sur les 42 sujets analysés. Ce travail consiste à savoir combien de fois un thème a été repéré dans les questions d'un sujet type I-A sur les 42 sujets de 2011 à 2023.

Présentation

2011-I-A : nous avons repéré sur ce sujet, une question sur l'énonciation, une sur le linguistique, 2 sur le pragmatique, une sur le stratégique, 3 de compréhension et une question de reformulation.

2012-I-A : nous avons ici codé 3 composantes au niveau de l'énoncé et l'énonciation, une sur le pragmatique, une de compréhension et une question de repérage d'arguments.

2013-I-A : 4 questions renvoient à l'énoncé et énonciation, 3 questions de pragmatique, une question de compréhension, une de reformulation et une de repérage d'arguments.

2014-I-A : 5 questions se situent au niveau de l'énoncé et énonciation, 2 questions sur le pragmatique, une sur la compréhension, et une de reformulation.

2015-I-A : 3 questions sont liées à l'énoncé et l'énonciation, une à la composante pragmatique et une de reformulation.

2016-I-A : 2 questions relèvent de l'énoncé et l'énonciation, une est liée à la composante linguistique, une renvoie à la composante pragmatique, 2 relèvent de la compréhension et une sur le repérage d'arguments.

2017-I-A : Une question relève de l'énoncé et l'énonciation, sont au niveau du linguistique, 3 se situent au pragmatique, une est liée à la compréhension et une à la reformulation.

2018-I-A : 2 questions sont d'ordre de l'énoncé et l'énonciation, une relève de la composante socioculturelle, une du pragmatique et une de compréhension.

2019-I-A : nous avons identifié 2 questions pour l'énoncé et l'énonciation, une qui renvoie au pragmatique, une se situe à la compréhension, et une au niveau de la reformulation.

2020-I-A : 2 questions cadrent avec l'énoncé et l'énonciation, une à la composante socioculturelle, une au pragmatique, une est de niveau stratégique, et 2 d'ordre d'une reformulation.

2023-I-A : 2 questions se situent au thème de l'énoncé et énonciation, une au socioculturel, 2 relèvent de la composante pragmatique, une sur le stratégique, 2 sont liées à la compréhension et une dernière qui se situe au repérage d'arguments

6.8 Présentation des thèmes, dates des œuvres, origines et contextes.

Nous n'avons pas mis ensemble ces informations avec les thèmes par souci de sobriété. Ce tableau nous permet de voir la place de « la formation d'une culture avec le contexte socio-historique et interculturel. »(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 30)

| Bac | Thématiques | Origines des œuvres | Dates des œuvres | Contexte : Actuel, africain ou comorien | | | |
|----------|---------------------------------------|---------------------|------------------|---|---------|----------|----------|
| | | | | Actuel/ | Mondial | Africain | Comorien |
| 2011-I-A | Biais pervers du « contrôle/ diplômes | FR | 1936 | | | | |
| 2012-I-A | La guerre | FR | 1938 | mondial | Actuel | | |
| 2013-I-A | caractère dérisoire du cinema à côté | FR | 1930 | | | | |

| | | | | | | | |
|----------|--|--------|------|---------|--------|--|--|
| | des œuvres d'art | | | | | | |
| 2014-I-A | Contre la guerre | FR | 1943 | mondial | Actuel | | |
| 2015-I-A | Les atouts de la lecture | FR | 1961 | | | | |
| 2016-I-A | La bonne gouvernance | Am/ KE | 2009 | mondial | Actuel | | |
| 2017-I-A | Différence entre les individus des différentes générations | FR | 1987 | | | | |
| 2018-I-A | Le téléphone portable et les adolescents | FR | 2002 | mondial | Actuel | | |
| 2019-I-A | Protection de l'environnement marin contre les déchets | FR | 1990 | mondial | Actuel | | |
| 2020-I-A | L'intelligence animal | FR | 1764 | | | | |
| 2023-I-B | Inflation des prix due à la guerre en Ukraine | OCDE | 2022 | mondial | Actuel | | |

Tableau 10: Tableau 2: Récapitulatif des thématiques, origines des textes années de publication et des contextes (mondial, africain, ou comorien)

Thématique

Ce tableau nous présente 11 thèmes. 9 thèmes sont traités par des auteurs d'origine française.

Un thème est traité par un auteur américain kenyan, 1 thème traité par une organisation internationale.

Dates et origines des œuvres

Nous avons un texte du XVIII^e siècle, (1764), 7 textes du XX^e siècle dont 4 se situent à la première moitié du siècle, et 3 à la deuxième moitié. Sur les 11 textes nous avons coché 6 qui nous semblent traiter des thèmes d'actualité, d'une portée mondiale. Aucun de ces textes n'est d'un auteur comorien. Un seul texte est issu d'un auteur américain et kenyan.

Chapitre 7 Le focus groupe

7.1 Origine du focus groupe

C'est en tout début de la seconde guerre mondiale, dans un contexte sociopolitique et disciplinaire en renouveau que le concept de focus groupe, a vu le jour. Il s'insère dans un contexte de communication partagée. Ce concept initié par Kurt Lewin¹⁶, nous intéresse dans notre travail par le fait qu'il est moins coûteux que d'autres types de recueils de données, et permet de recueillir des propos authentiques des personnes du domaine en lien avec notre thématique. Avant de développer différents aspects du concept, il nous paraît essentiel de resituer son origine:

16 Selon Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I. & Vas, A. (2018). Lewin est un pionnier dans le domaine de la psychologie sociale en introduisant le concept de « dynamique de groupe ». Lewin s'inscrit dans la ligne de l'école de la « Gestalt Theory » qui adopte une approche systémique du changement et défend l'idée que le tout est davantage que la somme des parties qui le constituent

Sous sa dénomination d'origine, *focused interview*, l'entretien focalisé a été développé, initialement, aux États-Unis, dans la mouvance du courant lewinien de la dynamique des groupes, par Merton et Lazarsfeld, au tout début de la seconde guerre mondiale. Le contexte sociopolitique et disciplinaire, dans lequel il a été conçu, l'a prédestiné à faire face à un certain nombre de questions importantes et urgentes, émergeant dans le domaine de la communication de masse et de l'analyse de la propagande. (Kitzinger, J. et al., 2004, p. 237)

Avec le temps, on parle maintenant de *focus groupe*. Celui-ci a des spécificités par rapport à d'autres types d'entretiens. Il s'inscrit dans le respect d'une démarche préalable et nécessite un certain nombre de conditions matérielles pour sa réalisation. Notre travail va ainsi partir de sa définition, aborder les types d'entretiens qui lui sont proches, avant d'évoluer vers un aperçu de tout ce qui touche au traitement des données.

7.2 Définition

En matière de recherche en sciences humaines, diverses approches et techniques sont utilisées pour recueillir des données. On peut ainsi s'appuyer sur des observations, des enquêtes, de la documentation en lien avec notre sujet, ou encore mettre en place des entretiens. Ces derniers peuvent revêtir différentes formes. Il peut notamment s'agir d'un entretien simultané, d'un groupe de discussion ou d'un *focus groupe*. Cette typologie variée peut amener à des différences dans le cadre d'une recherche qualitative, mais partagent tout de même un point commun, à savoir traiter, débattre d'un sujet. Si chacune a son histoire et ses caractéristiques, elles poursuivent la même finalité : échanger afin de recueillir des informations, afin de les traiter pour apporter des éléments de réponse à une question de recherche ou une étude spécifique donnée.

Notre priorité ici n'est pas de présenter une analyse sur toute la typologie des entretiens, mais de présenter celui qui nous a permis de recueillir des données auprès de publics en sollicités par notre recherche. Il s'agit du *focus groupe*. Toutefois, après l'avoir défini, nous reviendrons brièvement sur quelques-unes des différences qui le caractérisent par rapport à d'autres types d'entretiens qui lui sont très proches. Tétreault (2014) définit le *focus groupe* et présente de façon concise, certains de ses aspects :

27Le focus groupe (parfois sous l'appellation groupe focus) représente un devis méthodologique convivial, peu coûteux et facile d'accès. Il met l'accent sur l'expérience des participants, mais surtout sur les échanges entre eux afin d'explorer différentes facettes d'une thématique. Il s'agit de rassembler des personnes qui ont des caractéristiques communes dans un même lieu et de stimuler la discussion à l'aide de questions ouvertes posées par un modérateur. Ce dernier est secondé par un assistant, qui s'occupe de l'organisation matérielle (par exemple : réserver la salle, accueillir les participants) et de la prise de notes. (Tétreault, 2014, paragr. 2)

De cette définition, nous comprenons que pour arriver à recueillir les données auprès des répondants, les questions doivent être mises en œuvre, tels des stimulateurs de réactions. C'est dans ce sens que la mise en œuvre doit permettre une libre expression et une plus grande richesse dans les échanges. Les questions ouvertes sont ici recommandées comme moyen de recueillir le plus d'informations possibles au regard de notre recherche en permettant aux répondants de se sentir le plus à l'aise possible, les questions ne les contraignent pas à orienter forcément leurs réponses vers un point précis. Le choix des participants est aussi un facteur à prendre en compte, dans le sens où il apparaît nécessaire de développer l'harmonisation du corpus. Il se doit d'être constitué de personnes susceptibles de se comprendre et de partager une réflexion en lien avec la thématique de l'entretien, de la terminologie.

Certains types d'entretiens sont confondus, comme nous l'avons précédemment dit, avec le focus groupe. Il nous semble judicieux de porter un regard sur ces derniers afin de mieux justifier notre choix pour le focus groupe, en lien avec nos attentes, au regard notamment de notre démarche d'analyse des données développée dans la partie méthodologique. En effet, nous avons au départ évoqué la notion d'entretien simultané et de discussion. Si certes ces deux outils de recueils de données consistent à réunir des participants autour d'un thème et des questionnements, les démarches qu'ils convoquent ne sont pas les mêmes. En nous inspirant de Davila et Dominguez (2014), nous voyons à travers la réflexion synthétique qu'ils proposent dans le tableau ci-après, les différences et les points communs entre les trois types d'entretiens que nous avons évoqués.

7.3 Types de discussion

Les entretiens peuvent revêtir différentes formes. En fonction de ce que l'enquêteur cherche, il choisit un type de discussion qui lui permettra soit d'établir une conversation, lors de l'entretien, un débat ou simplement un examen des informations recueillies. Davila et Dominguez (2010) nous expose 3 formats de groupes d'entretiens.

| | | | |
|--------------------------|--|---|--|
| 2Formats de groupes | 3Entretien simultané | 4Focus groupe | 5Groupe de discussion |
| 6Type de discussion | Confrontation d'opinions par le biais de l' <i>administration individualisée d'une série de questions</i> qui doivent recevoir des réponses en public. | Un ensemble de discussions (sous forme d'échanges successifs d'arguments divers) focalisées par une interaction semi directive. | Une seule discussion (provoquée en vue d'une recherche concrète) mais ouverte au cours de son développement non directif |
| 7Situation d'énonciation | <i>Examen</i> | <i>Débat</i> | <i>Conversation</i> |

8Tableau 11: Tableau 1: Formats et types de discussion selon Davila, A. et Dominguez, M (2010)(Davila & Domínguez, 2010, p. 56)

Ce tableau nous permet très rapidement de voir les éléments importants qui montrent les différences entre ces trois types de discussions. En peu de mots, nous pouvons dire que l'entretien simultané s'apparente à une confrontation d'idées, le focus groupe à des échanges semi dirigés par le chercheur qui joue un rôle de modérateur, en développant une harmonie communicationnelle avec le groupe investigué. Si le groupe de discussion va dans le sens d'une conversation qui ne nécessite pas de grille d'entrevue et reste non directif, le focus groupe demande quant à lui un guide d'entretien, une évolution contrôlée

de l'échange au niveau des questions et différentes interventions. Dans la justification des éléments présentés dans le tableau précédent, Dominguez et Davila (2014) avancent ainsi :

Ce n'est pas sans raison que dans l'utilisation de focus groups priorité est généralement donnée à une orientation plutôt instrumentale, axée vers l'obtention de données tandis que, dans le cas de groupes de discussion, l'orientation est plutôt critique, axée sur la compréhension des processus sociaux en cours. Même si les deux orientations doivent être présentes, à un degré plus ou moins fort et selon le cas, dans la réalisation de chaque recherche concrète. (Davila & Domínguez, 2010, p. 55).

Ces trois types de discussions méritent d'être approfondies au niveau des ses caractéristiques et de l'orientation des questions. Dans la même direction selon Chevalier, F. et Meyer, V (2018), parlent d'entretiens et montrent que trois types d'entretiens peuvent être utilisés au cours de l'investigation, d'un entretien à un autre ou même dans un seul entretien. Il s'agit des entretiens directifs, des entretiens semi-directifs ou des entretiens non directifs. Ils avancent que dans les entretiens directifs les questions se préparent à l'avance par rapport à ce que l'on cherche exactement et ces questions sont des questions fermées. Les entretiens non directifs se réalisent sans des questions préparées à l'avance. Il s'agit de collecter des informations brutes. Le répondant s'exprime librement et l'enquêteur y prête une grande attention. L'entretien semi-directif est la méthode la plus répandue. Il cherche à comprendre les pratiques à partir des questions préparées à l'avance. Ce tableau porte une synthèse sur les caractéristiques de ces trois grands types d'entretiens. Caractéristiques des trois grands types d'entretiens .(Chevalier & Meyer, 2018, paragr. 9)

| | Directif | Non directif | Semi-directif |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Principales caractéristiques | Collecte rapide de réponses à des questions spécifiques, visant à assurer la fiabilité ou la mesure d'informations et de concepts clés | Conversation libre nécessitant une grande empathie et visant la collecte de propos et de récits bruts | Collecte de réponses riches visant à comprendre des pratiques et/ou les perceptions des individus en lien avec la question de recherche |
| Questions | Préparées à l'avance et posées dans un ordre précis | Non préparées à l'avance | Trame <i>flexible</i> préparée à l'avance |
| Paradigme épistémologique | Hypothético-déductif | Inductif | Abductif |

Figure 9: Caractéristiques des 3 grands types d'entretiens; les questions et le paradigme épistémologique

7.4 Fonctions du focus groupe

Selon Tetreault (2014) le focus groupe peut servir de guide pour le développement d'un produit ou un programme. Il peut aussi jouer le rôle d'un outil pour mesurer. Il peut s'utiliser pour étudier la variétés et les différentes opinions des personnes concernées, passer des tests d'idées lors des échanges, (Jean Louis Terra, Alain Moreau, 2004) et aller au-delà le domaine visant des interviews pour des questionnaires. (Dominguez, M et Davila, A 2010). Considérant l'idée selon laquelle le focus groupe ne consiste pas à porter des informations sur le sujet, Tetreault (2014) oriente les fonctions qu'il peut prendre en fonction de la période de sa réalisation, à savoir où il se situe dans le déroulement de la recherche.

Le focus groupe aide à soutenir la prise de décision, car il facilite l'acquisition d'idées plus précises sur un sujet (comme une intervention, un objet ou un service). S'il est réalisé avant la mise en place d'un programme ou d'une intervention, il peut prendre l'une des appellations suivantes : analyse des besoins, analyse du capital (*asset analysis*), analyse du climat social (*social climate survey*), rencontre de planification ou encore essai pilote. Lorsque le focus groupe se déroule durant la mise en place de l'intervention, il peut se nommer : évaluation formative, procédure d'évaluation ou mécanisme de rétroaction (*feedback monitoring ou reporting*). S'il survient après, il correspond à l'évaluation formative, une mesure de la résultante de l'évaluation (*outcome*) ou encore une rencontre de rétroaction (*feedback*). Par ailleurs, le focus groupe permet aussi d'apprécier un item (produit, service, intervention) qui a déjà été expérimenté par des individus. Les utilisateurs partagent alors leur opinion et en permettent l'évaluation.(Tétreault, 2014, p. 4)

Selon ces fonctions, il convient à la personne de définir dès le départ ce qu'elle compte en faire et surtout la finalité de l'opération, car recueillir des avis, des opinions ou des sentiments sur un sujet n'est pas une fin en soi. Le focus groupe doit permettre de porter une analyse sur certains aspects liés à une question. À partir de la dernière citation, nous retenons qu'un focus groupe peut aussi jouer le rôle d'évaluation en fonction du moment où il se réalise. Les orientations des questionnaires varient par conséquent en fonction du moment où ils se situent.

7.5 Méthodologie d'analyse du focus groupe

Afin d'avoir la représentation des enseignants sur la compétence de communication et de son évaluation, nous avons élaboré une démarche de recueils de données authentiques sur la question. Ces données ont été obtenues par la réalisation d'un focus groupe. Celui-ci développé en intégrant les conditions de réalisation ad-hoc, nous a permis de nous inscrire dans une situation réelle. Notre présence sur le terrain a facilité non seulement la réception et l'analyse des propos recueillis, mais aussi de les associer à d'autres éléments non linguistiques tels que l'expression du visage, les hésitations, la gestuelle... Ces éléments ont renforcé notre compréhension des discours des enseignants.

7.6 Question de recherche

Notre question principale est de connaître la place de l'évaluation de la compétence de communication écrite en français au lycée et au bac, en situation comorienne et les représentations qu'en ont les enseignants.

7.7 Guide d'entretien

7.7.1 Introduction et présentation de la recherche

Dans le cadre de nos recherches doctorales portant sur l'évaluation de la compétence de communication écrite au lycée et au Baccalauréat en Union des Comores, l'idée ici est de pouvoir échanger de vive voix avec les collègues enseignants de français, en recueillant leurs points de vue autour de cette compétence. Cela nous semble en effet, essentiel. Dans un contexte où devenir enseignant du secondaire aux Comores n'est pas un projet assujéti à plusieurs conditions administratives rigoureuses (pas de permis d'enseigner ni obligation de formation initiale ou continue pour une grande majorité des enseignants), s'interroger sur la pratique enseignante en lien avec notre sujet est une priorité, afin de mieux comprendre les écarts qui existent entre ce qui est prescrit dans les programmes et ce qui

relève réellement de la pratique enseignante. Cette partie vient ainsi compléter notre travail sur l'analyse des programmes et les théories liées à l'évaluation des compétences de communication. Nous visons à recueillir des informations, des ressentis et même des propositions en lien à notre question principale.

7.7.2 Présentation des répondants

La théorie présente la possibilité de mentionner les noms et prénoms, sexe, âges et professions des répondants. Nous avons, au cours de la présentation de l'objectif de l'entretien, demandé aux répondants si leurs noms pouvaient figurer dans un travail universitaire sans les déranger. Puisque 3 sur 5 n'étaient pas favorables, à cette mention, nous avons donc décidé de ne reporter que quelques informations les concernant, tout en prenant soin de ne pas mentionner leur identité, nous inscrivant dans le cadre éthique lié à tout travail de recherche.

Nous vous présentons dans le tableau suivant, les éléments qui nous paraissent essentiels à la connaissance de notre corpus et de sa compréhension. Nous avons ainsi pu rencontrer et interroger un groupe de 5 enseignants de lycées, certains ayant une longue expérience professionnelle (35 ans ou plus), tandis que d'autres professant depuis à peine 6 ans.

| | |
|-------------|--|
| Répondant 1 | <u>Profession</u> : enseignant de français <u>Autre fonction assurée</u> : <u>Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement</u> : 35ans <u>Classes tenues les deux dernières années</u> : seconde et première |
| Répondant 2 | <u>Date de naissance</u> : <u>Profession</u> : enseignant de français <u>Autre fonction assurée</u> : aucune <u>Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement</u> : 6 ans Classes tenues les 2 dernières années : terminale A et terminale D |
| Répondant 3 | <u>Date de naissance</u> : 28/04/1979 |

| | |
|-------------|--|
| | <u>Profession</u> : enseignant de français <u>Autre fonction assurée</u> : aucune <u>Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement</u> : 18 ans <u>Classes tenues les 2 dernières années</u> : première et terminale |
| Répondant 4 | <u>Date de naissance</u> : 07/04/1965 <u>Profession</u> : enseignant de français <u>Autre fonction assurée</u> : aucune <u>Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement</u> : 36 ans <u>Classes tenues les 2 dernières années</u> : terminale |
| Répondant 5 | <u>Date de naissance</u> : 17/02/1965 <u>Profession</u> : enseignant de français <u>Autre fonction assurée</u> : Aucune <u>Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement</u> : 26 ans <u>Classes tenues les 2 dernières années</u> : Première (A,C, D) |

7.7.3 Questions et thèmes abordés

Afin d'éclairer les orientations autour desquelles, les entretiens ont porté, nous présentons dans cet autre tableau, les thèmes et questions sous-jacentes, qui les ont motivés.

| Thèmes | Questions |
|---|---|
| 1) Le niveau de français en général aux Comores | 1- Que pensez- vous du niveau de compétence en français de nos élèves ? Selon la réponse, il a été demandé la cause 2- D'après vous, cela résulte de quoi ? |
| 2) La pratique | 1- Pensez-vous que le programme de français et nos pratiques |

| | |
|---|---|
| enseignante et les Compétences de communication | enseignantes préparent nos élèves à mieux communiquer en français ? |
| | 2- Quelle composante de la compétence de communication vous semble-t 'elle, la plus enseignée surtout au niveau du lycée ? |
| | 3- A quels degrés d'importance, pouvez-vous placer la composante linguistique (lexique, morphosyntaxe, phonétique, grammaire...) par rapport aux autres composantes (culturelle- pragmatique- socioculturelle...) ? |
| 3) L'évaluation de la compétence de communication | 1- Dans les productions écrites des élèves, qu'est-ce qui vous intéresse le plus et qu'est-ce qui vous déplaît ? |
| | 2- Vous semblerait-il normal d'affirmer que chaque enseignant (évaluateur) est libre de concevoir sa grille d'évaluation et de retenir ainsi les dimensions à évaluer dans les productions de ses apprenants ? |
| | 3- Pensez-vous qu'une composante de la compétence de communication pourrait être considérée comme centrale et placée au cœur de toute communication écrite ou orale ? 4- Est ce qu'il y a une différence entre vos façons d'évaluer dans vos classes et celle qui est proposée pour les examens ? |
| Mot de la fin | Est ce qu'il y a un fait, une situation que vous déplorez au niveau des examens précisément liées au français, dont les solutions à apporter ne relèvent pas de vos compétences ? |

Tableau 1: liste des questions et les thèmes auxquels celles-ci renvoient.

En fonction du temps imparti, 3 grandes questions (le niveau de français en général, la pratique enseignante et les compétences de communication, et l'évaluation de la compétence de communication) constituent le canevas de notre entretien. Le mot de la fin a permis d'enrichir les échanges. La plupart des thèmes repérés dans la lecture flottante reviennent dans cette dernière rubrique.

7.8 Choix du type d'analyse

Notre analyse est orientée vers une analyse thématique de contenu en lien avec notre corpus et constitue un type de données suscitées. A la base de notre cadre théorique, nous avons formulé nos questions et le corpus obtenu est analysé selon des thèmes préexistants, tout en repérant les autres thèmes qui apparaissent au sein de la lecture flottante. Le type d'analyse qualitative nous paraît intéressant par sa clarté et sa simplicité dans la pratique. Ce type d'analyse répondrait nous semble-t-il au mieux à nos attentes, plutôt que toute autre analyse.

7.9 Constitution et structuration du corpus

L'enregistrement audio et l'enregistrement vidéo de l'entretien, constituent une première base de recueil des données. Nous avons ainsi choisi d'utiliser à la fois un enregistrement audio et un enregistrement vidéo, pour réduire le risque de perte totale de celles-ci. La vidéo permet d'identifier le répondant, dans le cas où il serait difficile de l'identifier avec le seul audio, et permet d'y associer tout le non verbal que l'audio ne permet pas de recueillir (mimiques, gestuelle, postures corporelles...).

Nous avons retranscrit l'ensemble de l'entretien à l'aide du logiciel *Expresse Scribe*. Ce logiciel permet une retranscription qui respecte la ponctuation, les accords et une orthographe correcte. Il est gratuit sur le net. Toutefois, nous avons constaté que notre logiciel avait du mal à reconnaître certaines prononciations et nous proposait des phrases complètement éloignées de ce qui a été dit. Nous avons alors fait preuve de vigilance et d'attention quant à la lecture du texte proposé et nous avons procédé à des corrections sur différents niveaux, pour que la compréhension du propos ne soit pas dévoyée.

7.10 Thématisation :

Lors de notre entretien, nous avons posé nos questions d'une manière à permettre aux enseignants de ne pas se sentir pris dans une forme d'interrogatoire formel ou une inspection pédagogique, en essayant d'instaurer un climat de confiance et en explicitant bien les raisons de nos échanges. Les conditions matérielles et formelles de ceux-ci ont aussi été pensées toujours dans ce même souci de bienveillance nécessaire à la réception d'une parole libre des enseignants. Nous nous sommes appliqué à utiliser le moins souvent possible des terminologies très techniques, et quand cela était nécessaire de les expliciter, afin de leur permettre de mieux comprendre les questionnements, et ainsi répondre plus aisément et sans contraintes.

Comme aperçu dans le tableau en rapport, nous avons orienté nos questions autour des thèmes préétablis par cadre théorique en relation avec la compétence de communications et ses diverses composantes, les situant en lien avec son évaluation, ce qui nous a permis d'établir un questionnaire cohérent et compréhensible. A noter que d'autres éléments éclairants sont apparus au sein des discours des enseignants.

7.11 Thématisation séquencée

Après avoir formalisé notre tableau comportant les différentes composantes de la compétence de communication prise en compte pour notre étude et abordées dans notre cadre théorique, nous avons élargi le contenu de celui-ci, y intégrant l'entrée liée aux programmes scolaires et aux objectifs qui les sous-tendent.

Notre tableau comporte ainsi trois grandes parties :

Une rubrique concernant la compétence de communication et ses différentes composantes : la composante linguistique, la composante pragmatique, la composante socioculturelle, la composante stratégique ainsi que la composante socio-interactionnelle.

Une deuxième rubrique autour des activités langagières qui mettent en jeu la compétence de communication : la production écrite, la production orale, la réception écrite, la réception orale et l'interaction.

Une troisième rubrique portant sur des éléments liés à l'évaluation : l'analyse des besoins, ce qu'il faut évaluer, les outils d'évaluation, l'évaluation au Bac, les finalités de l'évaluation, le et le traitement de l'information qui découle de tout cela.

De nouvelles entrées sont venues se rajouter à partir de la lecture flottante du corpus, à savoir, ce qui a trait :

Au besoin de former pour la vie réelle,

A la recherche du sens,

A l'évaluation et l'oral,

A la représentation que les enseignants ont des programmes

Aux explications données à l'échec constaté, dans ce rapport programmes et pratiques mises en œuvre.

7.12 Codage

Nous avons codé les noms des répondants, comme nous l'avons explicité plus tôt, dans le respect de l'anonymat exprimé et validé, permettant ainsi une lecture plus aisée des discours, les associant à leurs producteurs. Nous avons, comme présenté dans le premier tableau de cette partie, 5 enseignants. Nous les avons ainsi identifiés comme « Répondants », leur associant l'initiale R et en fonction de l'ordre de leurs présentations individuelles dans le tableau et nous avons ajouté un chiffre. Le premier enseignant est ainsi identifié comme R1, le suivant R2, ce, jusqu'à R5. Le chercheur est, quant à lui, toujours resté chercheur dans le codage.

7.13 Analyse qualitative selon les rubriques

Structure du tableau

Nous avons mentionné les thèmes qui ont été abordés dans les discours des enseignants. Plusieurs thèmes de notre cadre théorique sont absents de ce tableau, du fait que lors de l'entretien le cadre théorique n'était pas encore très bien défini. Seuls les propos des enseignants nous intéressaient pour l'analyse. Les activités langagières ne seront pas traitées ensemble. Elles seront séparées, tout comme les autres composantes de l'évaluation qui seront traitées en fonction de thèmes spécifiques.

Lors du repérage des thèmes nous avons dans un premier temps cherché à identifier dans les propos ce qui relève des composantes de la compétence de communication. Mais par la fréquence de certaines notions nous avons, réservé au brouillon une partie qui a repris les verbatims avec d'autres éléments que ceux du modèle retenu dans le cadre théorique et avons pu catégoriser tous les verbatims selon cet ordre : à la base du modèle, le verbatim est analysé pour voir la ou les composantes qu'il met en jeu. C'est à ce niveau que nous avons la dimension linguistique et la dimension pragmatique. Aussi dans cette logique, même si certains thèmes n'étaient évoqués que peu de fois, nous avons retenu ces thèmes liés aux activités langagières :

réception orale , réception écrite, production orale, production écrite, interaction. Dans un troisième temps, nous avons orienté notre attention sur la question liée à l'évaluation. A ce niveau, nous avons fait recours à certaines notions de base évoquées dans notre cadre théorique et avons essayé de les retrouver. Dans cette démarche, nous avons relevé la question de l'évaluation au bac, la recherche de sens, l'évaluation de l'oral qui rejoignent les autres dimensions de l'évaluation préétablies : quoi évaluer ? outils d'évaluation, analyse des besoins, traitement de l'information, finalité de l'évaluation. Nous avons eu par la suite, la dimension de la littérature que les enseignants n'ont pas manqué d'en parler, puis la question des programmes. En fonction de cette structure, nous avons cherché à identifier, dans les propos des répondants, les éléments se rapportant à ces thèmes. Nous avons procédé par soulignement de différentes couleurs des idées associées à thème avant de les associer à leurs répondants respectifs. Chaque composante (entrée) avait une couleur

spécifique et dans un deuxième tableau nous avons regroupé les verbatims qui traitent la même notion. C'est à ce niveau que nous avons constaté que toutes les composantes de la compétence de communication n'ont pas été toutes renseignées. Certaines composantes ne comportaient qu'une idée, d'autres ont été suffisamment abordées. Nous avons regroupé les composantes qui n'ont eu aucune information de la part des enseignants à part. En effet, certains propos racontaient des histoires un peu personnelles, des parcours, et autres. Nous avons dans la phase d'isolation, surligné ces informations pour ne garder que celles qui nous intéressent. C'est à ce niveau que l'analyse qualitative a pris forme.

PARTIE IV

RÉSULTATS ET ANALYSES

Chapitre 8 Les programmes

Il s'agit des objectifs visés dans les programmes de français au lycée. Les thèmes préexistants nous ont permis d'effectuer une analyse. La lecture nous a permis de repérer et ajouter un thème. Ce tableau nous présente les résultats obtenus à partir des opérations de repérage, de documentation et d'analyse effectuées. Dans l'ensemble, trente-sept objectifs étaient au centre de notre travail. Selon notre classification, nous avons pu aboutir à ces résultats. Les six thèmes présentés et les thèmes retenus lors de notre lecture flottante nous permettent de voir quelle composante de la compétence de communication est la plus dominante dans les programmes et instructions étudiés. Par ordre décroissant, la composante pragmatique représente 29 % des composantes de la compétence de communication de notre corpus avec 11 objectifs relevés. La médiation vient après avec 5 objectifs relevés et un pourcentage de 13 %. Le linguistique se place en troisième rang avec un total de 4 objectifs mentionnés dans l'ensemble des objectifs et un pourcentage de 10 %. La réception écrite représente 8 % avec 3 objectifs codés. La production écrite, la

production orale, la réception indifférenciée, la composante socioculturelle, chacune représente 2 objectifs avec un pourcentage de 5 %. La composante stratégique, la composante socio-interactionnelle, l'indifférencié et l'interaction orale, la production indifférenciée, chacune de ces composantes représente 1 objectif codé et un pourcentage de 2 % .

8.1 Analyse des activités langagières

Les programmes et instructions que nous analysons n'ont nullement mentionné le terme d'activités langagières. Toutefois, les objectifs déclinés vont dans le sens d'activités langagières . Les activités langagières visent des compétences de production et ou de réception langagières. Dans cette analyse, nous nous penchons sur les objectifs des programmes visant une compétence à communiquer par le langage. C'est dans la perspective de ces quatre principales dimensions que nous organisons notre analyse.

Indifférenciée

Cette section repère les objectifs qui ne précisent pas s'ils concernent l'oral ou l'écrit. Nous nous intéressons à ce qui est mis en avant dans l'objectif repéré. Nous essayerons de voir la fonction qu'il remplit dans notre analyse et surtout son positionnement par rapport aux activités langagières dans les programmes.

L'OG-1 (pratiquer la langue de façon réfléchie et raisonnée) qui porte sur la pratique de la langue peut se voir autant sous l'angle de l'écrit que de l'oral. La réflexion et le raisonnement sont sollicités dans toute activité de production, de réception, d'interaction ou de médiation. C'est dans ce sens que cet objectif est placé dans l'indifférencié en fonction de sa formulation qui nous semble très générale. . Les formulations trop générales se trouvent également dans les textes des programmes. Tel est le cas de ce passage : : *Les élèves doivent faire des activités sous formes d'exercices*. Toutefois, nous retenons que cet objectif (pratiquer la langue de façon réfléchie et raisonnée) serait explicité pour l'oral ou l'écrit dans d'autres objectifs spécifiques , tenant compte qu'il s'agit du premier objectif général repéré dans les programmes du lycée.

Production

Production indifférenciée

L'OS-sec-4 (s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations sociales et la connaissance du monde) parle de production sans grande précision, mais il se présente comme un objectif visant la formation de la personne par l'implication de cette dernière dans les différentes activités langagières. Les compétences acquises à l'issue de ces activités langagières permettraient de renforcer la formation et l'éducation de la personne. Ces activités peuvent relever des exposés oraux ou des types d'activités de productions écrites.

Production écrite

Parmi les objectifs identifiés, citons l'OS-sec-5 (Développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique). Il combine le niveau de l'expression écrite et le niveau de l'expression orale. Cet objectif renvoie aux activités qui mettent en exergue des situations où la personne fait intervenir des éléments de subjectivité dans sa formation. Les aspects qui seraient en relation avec cet objectif, selon les programmes, sont les activités de production orale et écrite en lien avec les genres de textes, comme la construction du roman : narrateur, intrigue, temps romanesques et le texte argumentatif qui occupe une place centrale dans les programmes. Nous avons toutefois remarqué que beaucoup d'objectifs évoqués au niveau du collège sont plus ou moins repris au niveau du lycée avec moins de détails du fait que ces objectifs ont été abordés au collège. Nous pouvons le constater avec des objectifs liés à l'argumentation à partir de la classe de sixième : *Faire comprendre la cohérence et la logique du récit et des textes argumentatifs*. À ce niveau de l'argumentation, c'est la compréhension qui est visée. Pour la classe de cinquième, au troisième trimestre, nous avons *Apprendre à argumenter*. Cet objectif va dans le même sens que ce qui est demandé dans les sujets de types I en travail d'écriture. Pour la classe de quatrième, nous avons, *étudier les caractéristiques de l'argumentation*. C'est ici un objectif qui met en avant les éléments constitutifs de l'argumentation qui sont les plus souvent demandés au niveau de la réception écrite du sujet type I (thèse, antithèse, modalisateurs, connecteurs logiques, valeur du pronom « on »...Et pour la classe de troisième, les objectifs liés à l'argumentation sont nombreux. Nous illustrons seulement avec celui ci : *Produire un texte d'argumentation selon les normes et les procédés de ce type de discours (thèse, arguments, exemples...)*. C'est objectif qui se place à un niveau de production écrite demande la mobilisation de toutes les compétences relatives à l'argumentation, de la sixième à la troisième. Ainsi, dans les classes des collèges, le

programme prévoit le récit, la description et l'argumentation comme élément central.

L'objectif OS-Term-6 (Exercice d'écriture : préparer les élèves à l'épreuve orale) parle d'activité d'écriture pour l'oral). Cet objectif est paradoxal. Il est difficile de trouver clairement le lien qui unit les compétences à écrire et celles que l'on cherche dans la prise de parole. Toutefois, on voit clairement que les programmes évoquent l'oral sans porter grande précision, dans ce sens où l'on mentionne que l'écrit doit avoir une relation avec l'oral.

Production orale

Un seul objectif relève de la production orale avec 2 %. Dans notre analyse nous avons repéré seulement l'objectif OS-Term-6 (Exercice d'écriture : préparer les élèves à l'épreuve orale), dont nous venons de parler, qui comporte les deux dimensions de la production. Même si dans la production écrite, nous avons montré le paradoxe de cet objectif, il est aussi intéressant de soulever encore l'insistance de l'oral dans les textes des programmes par les remarques et directives que les programmes y mentionnent sans qu'il y est suffisamment d'objectifs qui prouvent cette importance. . Le programme parle plus de l'oral dans le sens de son insertion dans les contrôles continus et le développement du travail autonome et en équipe. C'est un oral vu dans l'optique du bac, comme ce passage nous le prouve : « l'oral doit faire l'objet d'une évaluation compte tenu de l'examen du baccalauréat qui sanctionne ce cycle. » (p. 40)

Réception

Réception indifférenciée

Il s'agit ici d'un objectif qui s'oriente vers la compréhension des contenus, que ce soit dans la réception orale ou dans la réception écrite. Nous avons 2 objectifs qui s'associent à cette section. Bien que ces objectifs semblent larges dans leur formulation, ils sont liés avec le sujet de type I, qui est le texte argumentatif comportant une dimension de réception et de production. L'OS-prem-3 (Comprendre les points de vue (focalisation)) sollicite des compétences de lecture qui permettraient, à l'examen, de répondre à des questions sur le contenu des textes.

L'OS-term-8, (comprendre les textes et les situer) touche précisément la compréhension

des textes et est très général. Les textes en question peuvent relever de l'argumentation ou autre type. En plus du texte narratif descriptif ou argumentatif, les programmes parlent aussi d'autres niveaux de textes comme *Les textes picturaux, musicaux, iconiques, audiovisuels*. C'est dans cette vision que cet objectif se trouve placé dans cette section.

Réception écrite

Quatre objectifs principaux sont identifiés dans cette section. Cela commence par l'OS-Term-4 (Développer les goûts et le plaisir d'une lecture personnelle, l'aptitude à la lecture critique, à la lecture à plusieurs niveaux) qui sollicite une mobilisation d'éléments psychologiques et/ou subjectifs. Il s'agit de goût et de plaisir. Éléments qui s'orientent vers le lecteur par rapport à ce qu'il ressent et à ses attentes. Cet objectif semble important dans le programme car sa portée se retrouve au niveau de la production dans l'OS-sec-5 (Développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique...) qui traite de parole écrite et orale. Nous avons par la suite, l'objectif OS-prem-5 (Savoir ou découvrir la composition de message en relation avec une situation et un objet à atteindre) orienté vers la découverte de la composition de message. Il recouvre, par ailleurs, une réception située en fonction d'une intention. Cet objectif est ancré dans une situation de communication qui détermine l'objet de la communication. À travers la réception écrite, on vise également la formation de la personne aux jugements. Dimension qui se voit au niveau de l'OS-term-9 (porter à travers des textes des jugements personnels, afin de construire une culture personnelle, authentique à travers la lecture). Celui-ci va dans le sens de la formation de la personne à travers la lecture et les activités langagières associées.

Ainsi, les objectifs indifférenciés de production et de production écrite traitent d'une activité langagière, et concourent à la formation de la personne à travers les différentes questions de point de vue, de subjectivité, du goût à la parole écrite et orale et d'intention de communication.

Réception orale

Au niveau de la réception orale, comme nous l'avons souligné plus haut, malgré l'insistance sur l'oral dans la présentation des programmes, aucun des objectifs déclinés ne cadre explicitement avec une activité de réception orale.

Interaction orale

Cette dimension comporte 1 objectif et représente 2,7 % de tous les objectifs. L'interaction orale comporte différentes dimensions formelles ou informelles : il peut s'agir d'une conversation, de discussion, d'échanges d'information, etc. l'objectif repéré rentrant dans cette dimension d'interaction orale est l'OS-term-10 (Discuter sur les thèmes transversaux) qui porte sur la discussion.

Interaction écrite

Aucun des objectifs analysé n'a présenté des caractéristiques d'une interaction écrite.

Médiation

L'expression « médiation » est totalement absente dans notre corpus d'analyse. A la page 25 des programmes et instructions, plus précisément en fin du premier cycle (3ème), on parle d'« écriture pour soi et pour autrui ». On peut dire qu'il ne s'agit pas forcément d'activités de médiation, mais ce sous titre est développé par un ensemble de compétences dont on repère certaines qui cadrent avec des objectifs allant dans le sens d'activités langagières touchant des compétences de médiation et de textes comme : « maîtriser la correspondance privée et officielle », résumer un texte informatif ou un texte argumentatif au quart de leur longueur de façon claire.

C'est ici un point qui accentue l'idée d'un développement d'activités langagières dans les objectifs et particulièrement de la médiation. Dans la version de 2001 du CECRL, les activités langagières de médiation renvoient à une traduction ou une interprétation, un travail de résumé ou de compte rendu, des formes de reformulation d'un document existant, etc. Le Volume complémentaire du CECRL a largement étendu la notion de médiation. Cependant, les programmes restent dans « l'ancienne » conception de la médiation. Se référer à la conception de la médiation du CECRL de 2001, dans notre analyse ne nous semble pas déplacé du fait que la nouvelle version mentionne :

1. Même si, dans le CECR de 2001, le concept de médiation n'est pas développé dans toute sa complexité, l'accent est tout de même mis sur les deux notions clés que sont la coconstruction du sens dans l'interaction et le va-et-vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement par le biais de l'utilisateur/apprenant comme acteur social (Conseil de l'Europe, 2021, p. 37).

Les programmes parlent de résumé et de prise de notes. L'OST-1 (Savoir prendre des notes, les classer, les utiliser) traite de la prise de note et de son utilisation, l'OS-sec-2 (Résumé : comprendre le texte -construire le résumé) parle de résumé évoquant le processus de compréhension (première opération de la médiation) et la construction du résumé. Un autre objectif présente la même orientation que ce dernier, sauf que la dimension de l'oral s'ajoute. C'est l'OST-6 (Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte qu'on a lu ou entendu ou composé soi même). Enfin, l'OST-3 (Savoir rendre compte d'une rencontre, d'une visite, d'une expérience) vise un compte-rendu. Par rapport aux différentes activités langagières analysées, la médiation avec ses 13 % se tient au même niveau que l'ensemble de la réception (réception écrite et réception indifférenciée) qui représente elle aussi 13 % des objectifs. La plupart des objectifs qui traduisent les activités de médiation dans le programme se situent au niveau de l'écrit. Ainsi, nous remarquons une prédominance d'activités relatives à l'écrit dans la médiation, et des activités identifiées comme indifférenciées.

8.2 Les dimensions de la compétence de communication

Les dimensions que nous abordons ici sont celles qui ont été retenues dans notre cadre théorique. Il s'agit de la composante linguistique, la composante pragmatique, la composante socioculturelle, la composante stratégique et la composante socio-interactionnelle . Après l'explication de ces composantes, nous allons voir, comme dans le cas des activités langagières, comment les objectifs des programmes du lycée les intègrent au niveau de l'enseignement – apprentissage.

Linguistique

Au lycée, c'est surtout au niveau du maniement de la langue que les compétences linguistiques sont les plus développées. On y parle de d'enrichissement du vocabulaire des élèves, de renforcement des connaissances de morphologie, de conjugaison (verbes irréguliers), de renforcement des compétences en syntaxe et en orthographe, et de la distinction des périphrases verbales et auxiliaires. Cette dimension linguistique présente 10 % des objectifs.

De la seconde à la terminale, des éléments linguistiques s'enchaînent au niveau des objectifs. L'OST-9 (Savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire) vise un

savoir faire au niveau du lexique lié à l'analyse littéraire. L'OS-sec-1(Comprendre la formation des mots : mots simples, dérivés, composés, les emprunts, les néologismes) vise des savoirs au niveau de la formation des mots en général (mot dérivé, mot composé, les emprunts...). L'OST-5 (Savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites ou implicites) traite de la pragmatique par la connaissance préalable du lexique au niveau des articulateurs logiques. L'OS-term-2 (Maîtriser les compétences linguistiques) vise également le lexique mais à un niveau méta, en l'occurrence au niveau de la composition, de la formation des mots (morphosyntaxe, orthographe, lexique sémantique...). Ainsi, les objectifs linguistiques des programmes se répartissent sur différents domaines et la plupart visent le domaine scolaire : les activités qui se présentent dans les programmes concernent des savoirs et savoirs faire liés au vocabulaire, aux connecteurs logiques , à l'étymologie et la formation des mots. Certains sont en lien avec l'analyse littéraire et la dimension pragmatique. Ces objectifs se développent d'un niveau à l'autre. Au niveau transversale , on vise l'utilisation d'un vocabulaire minimum du point de vue littéraire. En ce qui concerne la classe de seconde, (Comprendre la formation des mots : mots simples, dérivés, composés, les emprunts, les néologismes) s'oriente à un niveau de compréhension et en terminale, OS-term-2 (maîtriser les compétences linguistiques) c'est un niveau de maîtrise qui est visé. À mentionner aussi que c'est exceptionnellement dans les objectifs de nature linguistique que l'on trouve des indications de degré de maîtrise. L'OST-9 nous parle d'un vocabulaire minimum, et l'OS-term-2 parle de maîtrise. Ce niveau de maîtrise est vu par le CECRL (2001) comme le niveau suprême où plusieurs compétences s'additionnent. La dimension linguistique au niveau C1 et C2 du CECRL parle d'*une gamme étendue de mots de liaisons et autres articulateurs, un haut degré de correction grammaticale*. Les programmes parlent encore de maîtrise en ces termes : « *Ainsi la classe de terminale donnera-t-elle des compétences et des savoir faire avec maîtrise* »(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 31). p 31. Nous estimons qu'il serait prudent de porter un peu plus d'explication sur le terme de maîtrise selon le CECRL (2001) et la nouvelle version 2021 surtout au niveau linguistique afin de bien situer la maîtrise dont on parle dans les programmes.

Notion de maîtrise

La notion de maîtrise telle que présentée dans le CECRL (2001) au niveau du C2 n'est pas exactement la même que dans la version complémentaire de 2021. Elle a été vue comme

niveau élevé, comme maîtrise globale et non pas dans le sens suprême du terme, comme les deux versions le mentionnent : « *Bien que le Niveau C2 ait été intitulé Maîtrise, on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau* ». (Conseil de l'Europe, 2001, p. 34). Dans la section 5.2.1, en ce qui concerne le vocabulaire, le CECRL (2001) propose des échelles. Du niveau A1 au niveau B2, on parle de *répertoire élémentaire* (A1), de *vocabulaire suffisant* (A2) et (B1) et d'*une bonne gamme de vocabulaire* au niveau B2. Ce n'est qu'au niveau C1 et C2 que l'on parle de *maîtrise d'une vaste répertoire lexicale*. Pour la version complémentaire (2021), l'acception du mot maîtrise n'est plus exactement la même, comme ce passage le souligne :

Puisque la première évidence de l'acquisition d'une langue étrangère (c'est-à-dire du progrès) est l'« émergence » de formes nouvelles et non leur maîtrise, l'« étendue » du langage à la disposition de l'utilisateur/apprenant est de toute première importance. En second lieu, essayer d'utiliser un langage plus complexe, prendre des risques et sortir volontairement de sa zone de confort constituent des éléments essentiels du processus d'apprentissage. (Conseil de l'Europe, 2021, p. 137) (Conseil de l'Europe, 2021, p. 137)

De ce passage, nous retenons que la nouvelle version préfère parler d'étendu du langage que de maîtrise. Dans un deuxième temps, l'idée d'une maîtrise se traduit par la volonté d'utiliser un langage adapté, un vocabulaire de haut niveau afin de se construire une compétence et des stratégies. Cette idée est clairement soulignée à la page 36 de la nouvelle version. Il y est mentionné qu'acquérir un niveau de maîtrise est vu dans un angle de réalisation d'activités où l'utilisateur est en acquisition de stratégies et de compétences. La compétence est considérée comme inexistant que quand l'utilisateur l'intègre dans sa pratique langagière. Une autre différence, toujours au niveau linguistique précisément du vocabulaire : dans le CECRL (2001) au niveau du C2, on a cette formulation : « *Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique* ». Cependant, dans la nouvelle version (2021), au même niveau de C2, le terme de maîtrise est totalement absent dans la formulation. Il s'agit plutôt de : « *Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.* »

Dans plusieurs passages dans la nouvelle version le terme « maîtrise » a été revu, soit en le remplaçant, soit en apportant une nouvelle formulation qui l'accompagne. On peut aussi le voir au niveau de la phonologie par rapport aux modifications apportées aux descripteurs le remplacement du terme « maîtrise » : « *l'échelle* « Maîtrise du système phonologique » a été reformulée en mettant l'accent sur « Articulation des sons » et « Traits prosodiques » »(Conseil de l'Europe, 2021, p. 25)

Pragmatique

La dimension pragmatique est une dimension fortement présente dans les programmes. Elle se situe soit à niveau de compréhension, soit à un niveau d'organisation ou à un niveau d'interprétation et appropriation des genres de messages et discours. Elle représente 29 % des objectifs des programmes. Les programmes parlent de cette dimension à différents niveaux : certains se situent au niveau textuel et d'autres au niveau de l'implicite. Dans cette logique, nous allons présenter cette dimension pragmatique sans pour autant chercher à détailler chaque objectif codé.

L'OST-4 (Savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre) relève d'une dimension textuelle qui consiste en la découverte de la composition d'un texte en tenant compte de la situation contextuelle et fait appel à un niveau de compréhension et d'interprétation. Cet objectif touche aussi l'intention de la personne dans la réalisation des activités. L'OST-5 (Savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites ou implicites) renvoie à un savoir et savoir faire sur des éléments internes de structuration d'un texte comme le mentionne les programmes : les termes d'articulation, l'addition, la cause, la conséquence, la comparaison, l'hypothèse. C'est dans ce sens que nous le classons dans une dimension textuelle. Certains objectifs sont plutôt assez vastes : l'OS-prem-8 (Savoir construire l'essentiel d'un commentaire) renvoie de façon générale aux spécificités du commentaire, à la démarche d'une lecture méthodique et à des aspects méthodologiques comme la construction d'un plan, d'une introduction, d'un développement... Nous pouvons remarquer que la dimension textuelle est dominante dans les objectifs même si à un moment l'aspect méthodologique y intervient. C'est le cas de l'OS-prem-7 (Savoir exploiter un texte par la lecture méthodique) qui tient d'un savoir au niveau du contenu vers l'organisation des idées. (les étapes et techniques d'analyse de textes.) La richesse de la dimension pragmatique est tellement évidente dans les objectifs du programme. Cette dimension pragmatique se voit

aussi au niveau de la pratique enseignante. L'OS-term-7 (Donner concepts et méthodes pour permettre aux apprenants d'analyser les textes) dicte ce que l'enseignant est attendu de faire pour permettre aux apprenants de pouvoir analyser un texte. Cette dimension porte également des objectifs de type méta. C'est le cas de l'OST-7 (Savoir repérer et définir les formes de discours et être capable de les analyser). Ce niveau est assez englobant car il porte la dimension de repérage et d'analyse qui sollicite une opération cognitive dans la lecture.

Le socioculturel

Le socioculturel, selon notre logique de codage, ne comporte pas beaucoup d'objectifs. Elle représente 5 % des objectifs. Elle figure dans les objectifs spécifiques et généraux, mais au niveau des éléments concrets traduisant les contenus associés aux objectifs, peu d'informations nous permettent de justifier concrètement cette dimension au niveau des contenus des programmes. Mais, tenant compte de notre cadre théorique qui s'est aligné avec Moirand (1982) et Springer (1999) pour définir le socioculturel en tant que connaissance, appropriation, interprétation des règles socioculturelles, des systèmes, des normes d'interaction et une mise en relation avec l'univers mental, nous pouvons tout de même dire que l'OS-sec-4 (s'exprimer de façon à en (sic) être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations sociales et la connaissance du monde) se situe à un niveau socioculturel, et ce par le respect des normes et du système pour s'exprimer envers l'autre. L'OST-2 (Savoir définir une situation de communication, une question à traiter) s'oriente vers des savoirs liés aux règles d'interaction et aux normes relatives à la situation de communication identifiée. Certes dans les objectifs des programmes, il y a des dimensions sociales et des dimensions culturelles, mais le socioculturel tel que nous l'avons défini est moins représenté.

Le stratégique

Dans sa fonction de régulation, de mise à niveau, de gestion et planification de la communication écrite ou orale, nous n'avons repéré explicitement aucun objectif qui traite du stratégique. C'est une composante présente dans le traitement des autres composantes et il serait très difficile de trier les informations qui jouent le rôle de la composante stratégique dans cette analyse.

Le socio-interactionnel

Cette dimension ne comporte qu'un objectif et représente 2 % des objectifs. Il s'agit de l'OS-sec-3 (apprendre à mieux connaître autrui). En parcourant les textes du programme, nous n'avons pas pu trouver d'éléments qui nous renseignent sur les activités liées à cet objectif. Pourtant en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues c'est une des composantes les plus sollicitées. La compétence socio-interactionnelle, en dehors de sa possibilité de placer l'apprenant dans une position où il n'aura pas à traiter tout seul, c'est une compétence qui mettrait en surface les autres compétences que nous avons précédemment présentées. L'apprenant ne serait jamais seul à réaliser une tâche mais d'autres sujets et partenaires sont impliqués pour une construction commune du sens, que ce soit en présentiel ou en interactivité. Comme le dit Ollivier, C. (2018), la compétence socio-interactionnelle « *permet au sujet d'agir et de communiquer en adéquation avec la relation qui l'unit aux autres sujets en présence [...] Le sens se co-construit dans l'interaction entre les partenaires de la communication.* »(Ollivier, 2019, p. 32)

Méthodologie

Les sous-titres dans l'organisation des programmes et des apprentissages n'affichent pas une cohérence entre les grands titres et les éléments qui les constituent. Certains termes se présentent comme des concepts clés mais les informations qui les suivent ne les expliquent pas clairement. En guise d'exemple, ce passage :

Méthodologie : Commentaire composé. **Méthodologie** :Le texte argumentatif +travail d'écriture , Commentaire composé, dissertation littéraire. Ici il est difficile de comprendre ce que le programme désigne par « méthodologie ». Ce passage nous pousserait à comprendre que les programmes invitent à travailler la méthodologie du commentaire composé et du texte argumentatif(le commentaire composé, la la dissertation littéraire, le travail d'écriture, le texte argumentatif). Dans la méthodologie, ces activités qui relèvent généralement d'une production écrite ne sont pas détaillées. Seulement dans la partie méthode (p.38), la méthodologie abordée est celle des œuvres intégrales. Elle vise principalement l'enseignant dans le choix, l'organisation des textes et de la démarche à mettre en œuvre pour leur analyse. Cependant, certains objectifs figurent dans le texte des programmes. L'OS-Prem-7 (Savoir exploiter un texte par la lecture méthodique) est un objectif demande des savoirs et savoir faire liés à la réception des textes, et une analyse des éléments à retenir pour la production écrite.

Aussi, l'OST-11 (Aborder les différents types de sujets proposés aux Bac), du point de vue

méthodologique, touche plusieurs activités du fait qu'il y a plusieurs types de sujets proposés au bac et que chaque sujet a ses spécificités, donc sa démarche méthodologique. Egalement, nous avons repéré des activités classées au niveau de la méthodologie dans les textes des programmes. Ces activités nous apportent plus de précisions par rapport à cet objectif (OST-11). Il s'agit des activités suivantes : « répondre à une question de lecture d'un texte argumentatif- », « Lire une consigne et l'interpréter ». A ce niveau, nous avons une précision d'un type de sujet à aborder : l'argumentation.

Dans la partie méthodologie, les programmes ne définissent pas explicitement les activités liées au commentaire ni à la dissertation mais rappellent les genres et formes possibles d'écrits à rencontrer et rappellent l'importance de travailler sur les thèmes et problématiques à traiter. Cette section de méthodologie comporte aussi une dimension cognitive. Il s'agit de l'OG-3 (Acquérir des méthodes de pensées, d'analyse et de travail adéquates). Cet objectif annonce que l'apprenant est sollicité tout au long de son apprentissage pour mobiliser ses compétences de base liées à ses réflexions et aux techniques pour savoir apprendre, se rappeler de quelque chose, porter un jugement ou analyser une situation que ce soit de l'écrit ou de l'oral. Ces dimensions cognitives apparaissent dans la déclinaison des objectifs spécifiques que nous avons rencontrés dans les différentes sections.

8.3 Prédominance des types textuels dans les programmes

Les programmes nous présentent des objectifs de différentes natures. Il s'agit d'objectifs qui se situent au niveau de la production, de la réception et de médiation. Il s'agit, comme nous l'avons vu largement au niveau des différents objectifs, d'objectifs qui visent la compréhension des textes, la production des textes avec un accent mis sur la méthodologie des types de productions attendues au Bac. L'orientation prise dans l'étude des textes est une orientation qui ne prend pas en compte le contexte social. Apprendre à écrire un texte argumentatif ou narratif sans la dimension sociale n'est plus d'actualité dans le domaine de la didactique des langues. Se placer dans une pratique des genres textuels est une approche qui permet de diversifier les genres d'écrits qui peuvent relever de l'argumentation. Apprendre à écrire un texte argumentatif, par exemple, comme le prônent les programmes ne peut être productif chez l'apprenant que lorsque le texte témoigne d'une réelle

interaction ou du moins d'une situation bien contextualisée . Pourtant, dans notre corpus les types textuels occupent une grande place. Le niveau d'interaction sociale est quasi inexistant dans les activités de production et de réception. Dolz et Gagnon (2008) font la lumière sur la relation entre situation d'interaction, texte et activités langagières :

il semble donc important d'insister sur les situations d'interaction sociale qui déterminent les activités langagières des apprenants et sur le fait que toute activité langagière mobilise des signes qui se matérialisent en textes. Le texte se présente comme l'unité de base de l'enseignement, en ce qu'il est à la fois unité fonctionnelle de la communication et unité attestable de l'activité langagière (Dolz & Gagnon, 2008, paragr. 27).

Nous avons présenté cette citation, dans l'optique de montrer que les activités langagières dans les classes mériteraient d'être situées. La dimension pragmatique présente dans les programmes ne permet pas à l'apprenant de produire à l'intention d'un destinataire ou d'un contexte bien déterminé. Adam (2001), qui considère la notion de typologie de texte comme dépassée, donne son avis par rapport à la notion de genre textuel et type de texte : *« je dirai que l'on ne devrait parler ni de typologie de texte, ni de typologie de discours. Les typologies de discours doivent être remplacées par une réflexion sur les genres et la généricité. Les typologies de textes sont trop ambitieuses et impertinentes »* (Adam, 2001, p. 16).

Ainsi, dans les programmes, les objectifs qui relèvent pour la plupart de la dimension pragmatique nous présentent des activités qui ne cadrent pas avec un contexte. Ces objectifs visent la production ou la compréhension des textes simplement. Pourtant, travailler dans une vision de genre textuel accroît les possibilités de rapprocher les textes avec des situations concrètes de la vie. À titre d'exemple, cet aspect placé dans la méthodologie au niveau des organisations des apprentissages nous dit : « Texte argumentatif dans tous ses aspects et sur tout le travail ». La formulation n'affiche pas clairement la possibilité de voir différentes situations où l'on peut, ou on doit avoir recours au contexte en question genre de l'argumentation.

Pour clore cette entrée, nous concluons avec ce passage d'Adam qui explique en peu de mots ce qu'il entend par genre. « Un genre est ce qui rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte à une formation socio-discursive » (Adam, 2001, p. 18) Après développement de cette définition, Adam (2001)

conclut en parlant de genre narratif, genre de l'argumentation, genre de l'explication, genre descriptif, genre conversationnels, à la place de ce qui a été « pris pour typologie de texte ». L'argumentation dans les programmes manque de précisions et présentent des situations décontextualisées.

Chapitre 9 Analyse des sujets d'examens

9.1 Analyse des sujets

Pour mieux présenter notre analyse, nous commençons par ces résultats. Il s'agit des résultats généraux sur les thèmes de notre cadre théorique et ceux qui sont apparus lors de notre lecture flottante.

| Total objectif | Énonce et énonciation | Types de phrases | Indicatif et conditionnel | Linguistique | socioculturelle | Pragmatique | Socio-interactionnelle | Stratégique | Compréhension | Reformulation | Repérage d'arguments |
|----------------|-----------------------|------------------|---------------------------|--------------|-----------------|-------------|------------------------|-------------|---------------|---------------|----------------------|
| | 26 | 0 | 0 | 5 | 3 | 23 | 0 | 2 | 13 | 9 | 4 |
| 42 | 61,9 | 0,0 | 0,0 | 11,9 | 7,1 | 54,8 | 0,0 | 4,8 | 31,0 | 21,4 | 9,1 |

En effet, sur 42 questions issues des 11 sujets, 26 questions renvoient à l'énoncé et l'énonciation, avec un pourcentage de 61 %. c'est le pragmatique qui vient en deuxième plan avec 23 questions. Il représente 54 % des objectifs codés. Dans un troisième temps c'est le thème de la compréhension qui comporte 13 questions avec 31 %. Le thème de la reformulation vient par la suite avec 9 questions et un pourcentage de 21 %. Le linguistique se place par la suite avec 5 questions et un pourcentage de 11 %. Le thème repérage d'arguments comporte 4 questions avec un pourcentage de 9 % des objectifs codés. Le thème du socioculturel comporte 3 questions et un pourcentage de 7 %. L'indicatif, le socio interactionnelle n'ont pas été codés.

Pratique réfléchie de la langue : 3 thèmes constituent cette rubrique : l'énoncé et l'énonciation, les types de phrases, l'indicatif/ conditionnel.

9.1.1 Énoncé et énonciation, une dimension de la pragmatique

Le thème de l'énoncé et l'énonciation est mentionné dans les programmes et instructions (2008) comme une activité à réaliser dans l'apprentissage de la langue en classe de seconde et de terminale plus précisément dans le maniement de la langue. Il s'agit d'un thème récurrent dans les questions posées, avec 26 questions sur 85 portant sur l'énoncé et l'énonciation. Cette proportion nous semble normale car répondre à la question de l'énoncé et de l'énonciation implique de prendre en compte plusieurs éléments du discours tels que la personne responsable du discours, (qui parle?) les destinataires potentiels (à qui?), l'objet du message, (de quoi s'agit-il?) le moment (quand ? période, contexte historique, ...) , le lieu de l'énonciation et comment le discours est organisé. Ces questions abordent donc des aspects pragmatiques. Séparer le pragmatique de l'énonciation dans les thèmes était bien voulu car, à la lecture des questions, nous avons tout de suite constaté que sa grande partie relève du pragmatique tel qu'on l'a défini.

Cependant, les programmes n'ont nul part mentionné le pragmatique. Ainsi, nous avons voulu analyser les questions placées dans un thème de l'énoncé et l'énonciation et analyser par la suite les autres questions ne comportant pas les termes « énoncé » et « énonciation », des termes très utilisés dans la formulation des questions. Dans cette visée, nous avons voulu voir à quel niveau le thème de l'énoncé et l'énonciation est présent dans les sujets et analyser parallèlement les autres aspects pragmatiques que nous avons retenus selon notre modèle dans les sujets.

9.1.2 Des questions sur le genre et sur l'énoncé

Plusieurs questions de notre corpus portent sur le genre du texte et sur l'énoncé : 2011-I-A1 : « Donnez le genre de texte auquel appartient celui-ci et donnez trois indices d'énonciation différents en guise de justification », 2013-I-A1 : « A quel genre d'énoncé appartient le texte ? », 2016-I-A1 : « Dans quel genre d'énoncé s'inscrit ce texte ? », 2020-I-A4 : « A quel genre argumentatif appartient ce texte ? ». Dans les programmes et instructions, il est mentionné : « revoir les genres argumentatifs » (Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 36) . Pourtant, en parcourant les programmes de la 6ème à la terminale, on ne voit nulle part des activités liées au genre argumentatif. Seuls les types de textes y sont mentionnés . Les questions extraits de notre corpus sur le

texte et sur le genre portent sur l'identification du genre argumentatif dans le sens de savoir s'il s'agit d'un réquisitoire, plaidoirie, satire, blâme... Les questions sur les textes ne sont pas considérées dans une perspective de genre textuel mais plutôt de type textuel comme si on ne peut avoir dans le texte argumentatif que de l'argumentation.

9.1.3 Une forte présence de questions sur la rhétorique.

Une entrée nommée fonction du langage dans l'organisation du programme parle de figures de style et rhétorique. Au niveau des résultats attendus, de la seconde à la terminale, on ne voit nulle part, mentionné l'impact de l'enseignement des figures de styles dans la réception écrite. Toutefois, on se permettrait de relier l'enseignement des figures de style à l'OST-3 « Savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire » au niveau de la production écrite. Pourtant, les notions de rhétorique et figure de style se trouvent exclusivement dans une partie de maniement de la langue qui se distingue des éléments de la partie de littérature.

Mais, derrière ces constats, c'est au niveau de la réception écrite que l'on voit les questions qui relèvent des ces figures de style. Ces questions demandent le plus souvent d'identifier le type utilisé et parfois la fonction argumentative qu'elles remplissent. Dans notre corpus, les figures de style apparaissent à plusieurs reprises : le sujet 2011-I-A5 comporte cette question : « Identifiez dans chaque énoncé suivant les figures de style utilisées et expliquez son usage ». Ici, il s'agit d'une identification et explication de son emploi. Cependant 2012-I-A3 « Dégagez la figure de style contenue dans les expressions » consiste à une identification sans recherche d'interprétation. Dans le sujet 2013-I-A1b cette dernière question est reprise presque dans l'intégralité de sa formulation. Une simple différence se trouve au niveau du nombre. La figure devient les figures : « Dégagez les figures de style contenues dans les expressions ». Cette question se retrouve également au niveau du 2014-I-A4c. Ici le verbe utilisé c'est le verbe trouver et non dégagez : « Trouvez la figure des style contenue dans [...] ». La question liée aux figures de style se formule, en effet sous différentes façons. Pour 2015-I-A4, c'est le verbe identifier qui est utilisé : « Identifiez les figures de style contenues dans les expressions suivantes ». Pour toutes ces questions sur les figures de style, une seule demande l'explication de son usage. Les autres consistent simplement à la ou les dégager, la trouver, l'identifier...

9.1.4 D'autres éléments du pragmatique.

Le thème du pragmatique est aussi présent dans les questions à travers d'autres éléments qui renvoient à la question de « qui » et « à qui ». Il s'agit précisément de déterminer la fonction d'un pronom dans le texte ou d'indiquer à qui ce pronom renvoie. Le 2012-I-A2a vise l'identification du pronom « nous » : « Qui est désigné par le pronom nous ? », puis du pronom « on » : Déterminez la valeur du pronom « on » dans les expressions suivantes » Ces questions reposent sur la définition des indices de l'énonciation, plus particulièrement les personnes impliquées dans le texte. La première question s'inscrit dans l'ensemble du texte pendant que la deuxième consiste à identifier le pronom « on » dans un contexte spécifique du texte. Le sujet 2014-I-A4 va dans le même sens sauf qu'il s'agit dans ce cas d'attribuer un terme à une personne évoquée dans le texte. Cette question : « Qui est désigné par le terme « ce cœur » qui haïssait la guerre voilà qu'il bat ? » nécessite une compétence d'analyse littéraire relative à un savoir d'interprétation. Il s'agit d'une figure, d'une image. Une figure de style d'une partie qui désigne le tout : « ce cœur ». En fonction de la compréhension, le candidat serait aussi emmené à parler d'une métaphore. Cette question est particulière par rapport aux autres car elle est issue du seul texte ayant une forme particulière par rapport aux 10 textes restant : un texte de Robert Desnos, à vers libres plein d'images.

En classe de terminale, l'étude de la poésie est classée dans la méthodologie des groupements des textes et non dans l'argumentation, suivant cet objectif : « fixer la réflexion sur une question d'ordre littéraire (Ex : le monologue dans la dramaturgie classique, description dans le roman balzacien, le symbole dans la poésie du XIX^e siècle) les lois d'un genre ou d'une forme(le roman, la nouvelle, le sonnet, le poème en prose) »(Ministère de l'éducation nationale de l'union des Comores, 2008, p. 39).

Le sujet 2015-I-A2b reprend la question sur la valeur du pronom « on ». La question cherche à définir à qui renvoie ce pronom. Un pronom qui peut inclure l'auteur, l'exclure en parlant des autres ou porter une dimension générale (tout le monde). C'est une question qui sollicite une compétence d'interprétation : « Déterminez la valeur de « on »

évoqué dans le 2ème paragraphe ». Le sujet 2018-I-A1 porte une question qui va dans le même sens que la précédente sauf qu'elle cherche à identifier l'emploi du « on » utilisé à plusieurs reprises dans des parties du texte en donnant sa valeur dans chaque utilisation : « Le pronom « on » est plusieurs fois employé au sixième et septième paragraphes. A-t-il la même valeur ?, à qui renvoie-t-il ? ». C'est encore une question d'analyse et d'interprétation.

Le sujet 2020-I-A3 porte également une question sur l'identification d'un interlocuteur ou plutôt un destinataire désigné par le pronom « tu ». Cette question d'ordre rhétorique comporte deux questions en une : « Quel rôle jouent les exclamations et les interrogations ainsi que le pronom « tu » dans le discours de Voltaire ? ».

Les questions qui relèvent des fonctions des pronoms dans le texte sont plus souvent utilisées. Elles demandent soit une identification ou une analyse selon le contexte.

9.1.5 Types de phrases

Dans les programmes, les types de phrases sont mentionnées de la 6ème à la terminale. En classe de 6ème, ils sont présents dans la morphosyntaxe, en seconde sur le maniement de la langue, on parle de type de phrases, de la phrase simple à la phrase complexe, de la coordination et de la subordination ainsi que les formes verbales. En classe de terminale, aussi dans le maniement de la langue, l'étude des types de phrases (interrogative, négative, exclamative, impérative) est clairement mentionné. Dans notre corpus, nous n'avons trouvé aucune question qui renvoie à ce thème.

Indicatif et conditionnel

Ce thème figure parmi les composantes des activités de maniement de la langue prévues dans les programmes en terminale. Pour les autres classes de collèges, ce thème est suffisamment développé. Mais au niveau des épreuves nous n'avons trouvé aucunement une question qui fait allusion à l'utilisation, à l'analyse ou le repérage de ce thème.

9.1.6 Le linguistique

Au niveau de la rubrique des résultats attendus figurant dans les programmes, on vise la maîtrise des compétences linguistiques, et le renforcement des acquis des compétences linguistiques. Telle que nous l'avons définie, la composante linguistique dans le corpus se traduit sur 5 questions. Les questions qui se rapportent à ce thème sont plus d'ordre lexical. Repérer ou relevez, dégagez, le vocabulaire associé à tel ou tel domaine est une question qui est reprise dans les sujets. Le 2011-I-A2 : « justifiez ce thème en proposant au moins huit termes correspondants à son champ lexical », 2014-I-A3 : « dégagez le thème développé dans ce poème à partir de son champs lexical », 2015-I-A1 ouvre les questions avec la question du champs lexical : « déterminer le champs lexical et précisez le thème développé ». la plupart des questions sur le thème du linguistique repose sur le thème et le champ lexical.

9.1.7 Le socio-interactionnel

Aucune des questions posées sur les 11 sujets ne renvoie à une question qui tient de la dimension socio-interactionnelle.

9.1.8 Compréhension

Bien que l'ensemble des questions relèvent d'une compréhension, nous avons codé les questions qui demandent de définir, donner la signification d'un mot, d'expliquer une phrase...dans le thème de la compréhension. Ces questions sollicitent l'utilisation d'un lexique qui renvoie au sens du terme ou de la phrase identifiée en évitant de paraphraser. Questions qui sollicite l'utilisation d'un vocabulaire approprié, et d'une formulation reflétant l'idée de la phrase ou de l'expression proposée. Une question comme celle de 2013-I-A4 : « Expliquez la phrase : « le cinéma est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés » vise la compréhension d'abord de la thèse de l'auteur, le choix des mots utilisés pour parler du cinéma et par la suite la recherche du vocabulaire à utiliser pouvant

traduire exactement ce que l'auteur avance par rapport au cinéma. Le sujet 2017-I-A2 demande : « Donnez un titre expliquer votre choix », ainsi que le sujet 2020-I-A1. Ces questions visent la compréhension intégrale du texte et une compétence de formulation. C'est aussi un choix de lexique précédé d'une compétence globale de réception écrite.

9.1.9 Repérage d'arguments

Le sujet-2012-A5 demande aux candidats : « Trouvez dans le texte trois arguments à l'appui de la thèse défendue ». Comme les autres questions sur le repérage d'arguments, cette question pourrait sembler simple et pourtant plusieurs opérations cognitives s'y opèrent. Dans la mesure où un argument peut revêtir différentes formes, le candidat est emmené d'abord à distinguer les informations contenues dans le texte, s'assurer d'avoir repéré la thèse de l'auteur et chercher par la suite les informations qui sont à l'appui de cette thèse. D'autres questions sur les arguments visent l'identification d'arguments spécifiques : « Trouvez dans le texte, un argument que l'auteur a énoncé qui dénigre le cinéma en faveur des autres œuvres d'art ». ici, le candidat n'a pas à identifier la thèse de l'auteur seulement, mais de trouver dans le texte ce qu'il rejette de façon explicite pour arriver à identifier les arguments de type péjoratifs en faveur de la thèse soutenue par l'auteur. Le candidat mobiliserait donc des compétences sur l'analyse du vocabulaire (péjoratif, mélioratif), la tonalité d'un texte, une entrée dédiée pour l'étude du texte argumentatif , comme les programmes le prévoient : « Etude détaillée du texte argumentatif (la logique du raisonnement, l'art de convaincre, les formes de l'argumentation) – exercices d'application. Les formes de tonalité »(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 34)

Chapitre 10 Analyse du focus groupe

10.1 La composante linguistique

La composante linguistique, selon les propos des enseignants est considérée comme élément fondamental de la compétence de communication, même si R1 trouve que, dans les pratiques de classe, les « compétences linguistiques ne sont pas favorisées par rapport aux autres ». Il considère en effet le linguistique comme indispensable dans l'enseignement/apprentissage des langues et le désigne par cette expression spontanée, « Les bases quoi ! », dans le sens où il estime qu'il est présent et essentiel, « au cœur de toute autres compétences ».

A son avis, « si l'élève n'a pas vraiment des compétences linguistiques, il ne pourra rien faire ». R3, dans le même sens, souligne la position centrale des compétences linguistiques au sein de tout acte de communication : « quels que soient les moyens qu'il [l'apprenant] utilise pour communiquer... pour moi, c'est la compétence linguistique la plus importante ». On peut ici se demander, s'il ne confond pas ce qui relève du linguistique de ce qui est langagier, mais dans les suite des interventions, les propos ne confirment pas notre interrogation. Cet enseignant oriente ses propos dans le sens où la linguistique est en effet essentiel aux autres composantes, précisément la dimension pragmatique qu'il évoque clairement : « il y a une réutilisation de cette compétence linguistique là... dans les aspects pragmatiques ».

Dans notre analyse, nous avons retenu que les enseignants qui parlent de la composante linguistique la relie à la grammaire et au lexique de façon exclusive, sans chercher à inclure d'autres dimensions comme la dimension phonétique / phonologique. En ce qui concerne le lexique, aucune information n'a été donnée. R3 mentionne cependant « un vocabulaire qu'il [l'apprenant] utilise toute sa vie », en se focalisant sur la compétence lexicale. Les aspects liés au lexique figurant dans les programmes n'ont pas été évoqués. Pour ce qui relève du niveau grammatical, deux répondants nous informent qu'ils travaillent sur le discours rapporté, les aspects du verbe et la concordance des temps (R1 et R3). R1 souligne pour sa part quatre aspects qu'il juge fondamentaux et suffisants pour une

bonne maîtrise de la compétence de communication : « le discours rapporté, les aspects du verbe, la modalité, ... je prends un peu la concordance de temps, et c'est tout ».

Si l'on met en lien ces éléments avec les programmes, on retrouve effectivement des contenus d'enseignement qui vont dans le même sens. Les programmes prévoient en effet, de travailler la « modalité de la phrase » et la « concordance de temps » en classe de seconde. La notion « d'aspect » est réservée à la classe de première. Quant au « discours rapporté », il est décliné à travers les objectifs que l'on trouve en sixième et en cinquième. Une grande partie des objectifs figurant dans les programmes n'a pas été évoquée. On peut citer en guise d'exemple la « phrase verbale et l'énoncé sans verbe » en seconde ou les « types de phrases » prévus en terminale.

Le fait que plusieurs éléments relevant de cette dimension ne sont pas abordés dans notre discussion s'expliquerait par le fait que cette dimension jugée fondamentale par certains ne l'est pas réellement pour d'autres. Cela se comprend à travers ce que R1 avance : « les compétences linguistiques ne sont pas favorisées par rapport aux autres ». La raison pourrait venir du fait que les enseignants pensent que les compétences relatives au linguistique se situeraient au niveau du collège par rapport à l'importance qu'ils accordent à cette composante. Deux enseignants ne s'attendaient pas à ce qu'ils reprennent au lycée cette compétence. R1 trouve ainsi, que cela doit constituer un prérequis pour intégrer le lycée, affirmant que cela « devrait être là ». R3, dans cette même orientation ne s'attendait pas à reprendre un travail sur la linguistique de base : « on croit que voilà, l'élève a déjà maîtrisé cela ». Les enseignants semblent étonnés du fait qu'ils sont censés retravailler ce linguistique dans les classes du lycée. Pour R2 : « j'avais compris que les compétences linguistiques, vraiment, on les enseigne plus au primaire et au collège ». Dans cette logique, ils trouvent que cette responsabilité ne leur incombe pas : « on croit que voilà l'élève a déjà maîtrisé cela, donc on passe à une autre étape » (R2). Le constat fait par les enseignants dégage l'idée selon laquelle la réalité rencontrée est très éloignée de ce à quoi ils s'attendent.

Trois enseignants, R3,R1,R4 déclarent qu'à l'entrée du lycée, ces apprenants sont entièrement démunis de connaissances. Ce sont des élèves qui « ne maîtrisent rien ». R2 constate que le niveau réel de ces élèves est éloigné de la maîtrise attendue et attribue la faute aux enseignants du collège : « c'est le contraire que l'on trouve en fait, parce que je

pense qu'il y a beaucoup de négligence au collège ». Pour R1 c'est un grand vide. Il mentionne en conséquence que les apprenants « s'expriment avec des verbes non conjugués » et des « difficultés se posent » alors à ces derniers. Il fait remarquer des lacunes qui relèvent du lexique et de la grammaire qu'il ne faudrait pas passer sous silence : « la notion de vocabulaire, notion de grammaire, etc....c'est, il faut...il y a beaucoup de choses à faire à ce niveau-là ». Quant à R4, pour lui le souci, est de pouvoir travailler sur de nouvelles notions alors que les plus élémentaires ne sont pas acquises. Il fait remarquer que les élèves ne « sont même pas capables de traiter les leçons précédentes ». R1 renforce cette position et déclare : « il faudrait avoir l'essentiel, pour imaginer aborder d'autres composantes qui arrivent ».

Ainsi, les enseignants de lycée, selon leurs propos, ne tiennent pas à travailler sur la dimension linguistique bien qu'ils la considèrent comme centrales par rapport aux autres composantes. Comme l'indique R1, cette composante doit être « au service justement de ces autres composantes dans les classes de lycée ». Le constat global est ainsi peu positif. Selon R5, « c'est vraiment un désespoir qu'on rencontre parce que ce n'est pas par le problème de l'écrit ni de l'oral, mais moi je pense que c'est les bases, je sais pas où ils perdent ces bases-là ».

10.2 La composante pragmatique

La dimension pragmatique, telle que nous l'avons définie, comporte l'organisation du discours, les genres et les types de textes, aussi bien que la capacité à les interpréter. Elle traite aussi d'une dimension d'analyse de l'implicite. Cette dimension est perçue par R4 comme une capacité qui englobe tout ce qui relève de l'écrit, que ce soit une analyse littéraire ou une argumentation. Il indique qu'au niveau pragmatique, l'accent est mis sur l'écrit, au niveau de presque tous les types d'écrits attendus. « On est beaucoup plus dans le sens de pragmatique, on met l'accent sur l'écrit... sur la capacité de rédiger une argumentation, capacité de rédiger une analyse littéraire ou bien de mener une réflexion organisée et argumentée aussi ». Cette information reflète ce qui est prescrit dans les programmes qui insistent sur l'analyse littéraire et l'argumentation. Dans cette lignée, R4 souligne également que les aspects sur la forme et l'organisation d'une production écrite

sont les plus travaillés. Cependant, R3 montre que l'essentiel porte sur la cohérence du message et la clarté des idées, affirmant que l'essentiel est ici en lien avec la compréhension, en formulant son propos ainsi : « dès lors qu'il arrive à se faire comprendre ... ». La dimension pragmatique selon les répondants, contient tout ce qui cadre aussi bien avec l'écrit au niveau de la réception qu'au niveau de la production : analyse littéraire, cohérence, organisation du discours, réflexion découlant d'une argumentation écrite. Pour les enseignants de lycée, la compétence pragmatique se limite aux compétences liées à l'écrit, à la réception de l'écrit et l'organisation de l'argumentation et de l'analyse littéraire. VI.12.3. Besoin de former pour la vie réelle

Les enseignants semblent suivre les programmes et travaillent sur des genres prévus (analyse littéraire par exemple), voire un type textuel (argumentatif), mais ressentent le peu d'adéquation avec les besoins des apprenants dans la vie et un besoin de travailler sur des genres de la vie de tous les jours. Ils ressentent que les programmes sont orientés davantage vers des connaissances scolaires alors qu'ils estiment qu'il y a un besoin de préparer à la vie réelle.

En effet, dans certains des propos des enseignants, nous remarquons un besoin de former des apprenants sur des compétences liées à la vie réelle, qu'elle soit en lien avec le personnel ou le professionnel. Certains propos pointent du doigt l'enseignement d'une littérature basée sur des connaissances livresques. R5 avance que la littérature mérite bien sûr d'être enseignée mais avec un préalable : « la littérature c'est bien beau, d'accord, mais il faut d'abord une méthodologie, une certaine compréhension de la linguistique ». La linguistique mentionnée ici englobe toutes les compétences de production et d'organisation des idées. C'est en ces termes qu'il renchérit ses propos par l'idée selon laquelle certaines séries ne doivent pas avoir le même programme que d'autres et souligne la nécessité d'insérer une dimension de communication surtout au niveau de l'écrit : « On ne demandera jamais à un gestionnaire d'étudier un poème de Rimbaud. Jamais on ne lui dira de faire un commentaire. On lui demandera une lettre administrative, un rapport...etc... » La même vision est partagée par R4 qui déplore l'absence d'un savoir communiquer. « On n'enseigne plus comment écrire une lettre ? Comment faire un CV ? »

10.3 Activités langagières

10.3.1 Production orale

L'expression orale des apprenants est perçue comme une expression très pauvre et lacunaire par les enseignants. R1 signale que le peu d'apprenants qui s'expriment, le font avec difficultés au point que c'est le gestuel qui prédomine pour accompagner leurs propos. Il souligne que cette production orale des apprenants se réalise avec beaucoup de difficultés et de fautes : « ils s'expriment avec des verbes non conjugués ». Ceux qui tentent de s'exprimer le font par rapport à une culture comorienne de tradition orale qui amorce l'envie de parler : « une culture de tradition orale qui favorise la production orale ». Cette vision négative de R1 englobe l'oral et l'écrit : « on a des des problèmes au niveau des compétences orales et écrites ». En abordant la production orale, les lacunes signalées, la résistance qui se manifeste quant à la prise de parole, R4 va jusqu'à parler d'illettrisme : « Alors oui, moi ce qui m'a le plus marqué c'est ...euh une question d'illettrisme ». Pour R1, la question relève d'un vocabulaire restreint qui provoque une insécurité linguistique car même si on leur demande de poser des questions les apprenants n'y arrivent pas : « posez des questions que vous pouvez avoir les réponses, mais par peur de mal s'exprimer ou bien par manque de connaissance... » R5 indique que, dans le cas où il attend qu'un élève donne ou reformule une idée, la probabilité que l'élève y parvienne est très faible. La capacité de reformuler est presque improbable et va jusqu'à dire : « dans la situation actuelle, un élève qui te donne une autre formulation, pour moi c'est un génie ».

Face à ces difficultés de prise de parole, une dimension de plurilinguisme s'affiche : les apprenants expriment le besoin de s'exprimer en langue nationale. R1 déclare ainsi : « tu as la plupart des élèves qui te demandent : est-ce qu'on peut s'exprimer en comorien? Ce besoin est perçu comme une faiblesse. R1 considère que l'apprentissage d'une langue seconde s'apprend en affrontant ses difficultés dans cette même langue seconde ». La réponse est claire est définitive pour ce répondant : « non, parler mal, mais parler en français ». Une légère contradiction se dessine dans les propos de R1 car, pour lui, la langue comorienne demeure la clé pour apprendre les autres langues : « Tant qu'on oubliera que les enfants doivent apprendre la langue comorienne pour pouvoir comprendre une autre langue [...] toujours ce problème. Et c'est tout. Vous le savez très bien ».

10.3.2 Production écrite

Les programmes prescrivent que les productions des élèves sont axées sur le texte argumentatif, la dissertation littéraire et le commentaire composé. En plus de ces types de productions, les apprenants sont jugés par les enseignants au niveau de leurs capacités de retranscription des leçons dictées par l'enseignant sur la méthodologie, les connaissances littéraires. R4 trouve que les élèves ne reproduisent pas bien à l'écrit les propos des enseignants. « Ce qu'ils ont écrit n'est pas ce qu'on a dicté » ». Nous trouvons nous aussi, que la production écrite est vue sous l'angle d'une « reproduction », d'une « dictée ». Les élèves sont jugés à partir de la compétence de retranscription des propos oralisés de l'enseignant. Toutefois, R5 signale que certains apprenants font un effort dans la production. « Il y a certaines copies, on sent que y a des efforts, des efforts qui sont faits pour s'appliquer à la question posée, à une réponse... etc... ». Derrière ces apprenants qui s'appliquent, R5 avance également que d'autres copies font l'objet d'interrogation. « On voit aussi parfois des copies qui sont là, on se demande, mais d'où est-ce qu'il vient celui-là ? Et parce que justement, ce n'est même pas hors sujet hein, c'est quelque chose d'autre ». La production écrite n'est pas perçue par R2 comme telle dans un contexte scolaire. C'est une production qui s'éloigne des attentes des enseignants et de ce que les apprenants sont censés apprendre et rajoute : « aujourd'hui, dans la majorité des copies, on trouve que plusieurs élèves, ils écrivent des SMS, en fait, voilà, écriture SMS. » R2 ne s'attendait pas à enseigner les compétences linguistiques au lycée. « J'avais compris que les compétences linguistiques, vraiment, on les enseigne plus au primaire et au collège, mais au lycée on croit que voilà, l'élève a déjà **maîtrisé [...]** Mais malheureusement, ils ne maîtrisent rien ».

Ce raisonnement qui est repris dans plusieurs propos de différentes manières, nous semble adéquat avec ce qui est proposé dans les programmes, car les programmes prévoient effectivement toute une batterie de compétences linguistiques dans les classes du collège. Un des objectifs généraux qui le prouve : « permettre d'avoir une maîtrise suffisante du français pour pratiquer les quatre compétences linguistiques » (p.10). Face à pareille situation, R4 nous confie avoir rajouté des éléments hors programme comme des règles qui permettraient de mieux s'exprimer à l'écrit, qu'il nomme « les 10 règles d'or de l'écriture ».

10.3.3 Réception orale

Certains enseignants estiment que le niveau de réception orale est acceptable. R3 avance même : « Non, mais je pense que des séances, des séances d'orales passent mieux que la production écrite ». C'est une réception limitée aux propos, aux explications de l'enseignant. Toutefois, ce niveau de réception n'est pas épargné par les difficultés de vocabulaire et de grammaire des apprenants, une dimension qui se trouve au centre de la discussion, montrant une fois de plus que le linguistique semble être une des raisons d'une faible compétence de réception, quand les enseignants interrogés explicitent leur point de vue. « Les difficultés se posent parce que nos élèves, il faut le dire, euh...la notion de vocabulaire, notion de grammaire...etc..., c'est... il faut, il y a beaucoup de choses à faire à ce niveau-là, vraiment », souligne R4. Du fait même que les apprenants ne parlent pas, l'enseignant s'arrange à trouver un moyen de savoir si ce qu'il dit est au moins bien compris. « Mais quand je force, quand j'enfoncé le clou, je force les choses, je me rends compte qu'ils ont compris ».

10.3.4 Une tentative d'interaction

L'interaction est une activité moins développée dans les programmes. Les seules activités qui peuvent impliquer une forme d'interaction et qui soient mentionnées dans les programmes sont les exposés. Les enseignants montrent que les apprenants ne prennent pas la parole, même quand l'enseignant propose une activité d'échange. Pendant les cours, « il n'y a aucune interaction », déclare R4. « On peut faire un cours pendant 2 h de temps sans avoir aucune intervention d'un élève. ». Il ajoute qu'il fait de son mieux pour pousser les apprenants à une prise de parole, sans succès. C'est une recherche d'interaction qui échoue : « Je me trouve seul à parler ». R5 indique pour son cas que les rares fois qu'une activité leur demandant d'intervenir et donner un avis est instauré, les apprenants ont du mal à intervenir à cause d'une méconnaissance du thème : « je me rends compte que ils sont hors débat parce que hors sujet, de ce que je suis en train de leur parler, ils n'en ont aucune connaissance ». Il convient de mentionner ici que les thèmes mentionnés dans les programmes paraissent pour la plupart, des thèmes proches de points d'intérêt de l'apprenant (l'évolution de l'éducation féminine, l'éducation/ filles/ garçons, Les femmes battues, la prostitution des filles séquestrées, le harcèlement sexuel.). On peut au final se

demander si à la base les apprenants n'ont aucune connaissance autour de ces thèmes ou si au final c'est parce que les enseignants choisissent de débattre autour d'autres thèmes choisis par l'enseignant, thèmes qui n'impliquent pas les élèves. L'autre question serait de savoir quelle technique est mise en œuvre pour donner la parole aux apprenants. Si R4 nous dit qu'il se trouve tout seul à parler pendant deux heures sans intervention d'un élève, cela relèverait du modèle traditionnel encore présent dans l'enseignement qui fait que l'enseignant détient un savoir et le donne, le transmet aux apprenants par ses explications, son discours. On est là sur une dimension liée au rapport au langage, très ancrée aux Comores, une dimension culturelle : l'élève est un réceptacle, une éponge qui doit ingurgiter ce qu'il reçoit, sans avoir à donner son avis. On comprend alors sans peine dans ce genre de situation où l'élève n'est pas souvent sollicité, que la prise de parole attendue ne peut être que problématique pour lui, car culturellement il n'en a pas l'habitude, ce, au-delà de sa maîtrise de la langue.

10.3.5 Prédominance de la littérature

La place de la littérature dans les programmes est bien visible, mais certains enseignants trouvent qu'il serait mieux d'étudier d'autres œuvres littéraires que celles préconisées par les programmes. R5 avance que « les œuvres intégrales, [...], ça fait une dizaine d'années, on a les mêmes œuvres intégrales ». Mais en plus de cela il se demande l'intérêt d'étudier des œuvres comme celles-là, qui pour lui n'apportent pas grand-chose dans la vie de l'apprenant. « Pourquoi donner ce genre de choses à un élève qui dans sa vie active n'en aura pas besoin jusqu'à la fin de sa vie ? ». Nous rappelons que les sujets de dissertation littéraires proposés sont puisés dans deux œuvres au programme : *Xala* de Sembene Ousmane et *Les justes* d'Albert Camus. Nous constatons que les œuvres mentionnées dans les programmes sont les mêmes que celles critiquées par les enseignants. R5 estime qu'au bout d'un moment, l'originalité des sujets à proposer disparaît, car on a épuisé presque toutes les questions liées aux thématiques de ces œuvres. Il avance dans ce sens : « Au bout d'une dizaine d'années, une œuvre intégrale, les questions qu'on peut se poser soit sur les personnages, sur les thèmes, soit tout ce que vous voulez maintenant... la seule chose qui reste à faire, c'est de rattacher peut-être des sujets de ce ...de cette œuvre par rapport à une autre œuvre ou par rapport à une réalité ».

10.4 Analyse des besoins

Dans la discussion, R4 et R5 déclarent faire une sorte d'analyse de besoins auprès des apprenants. L'un l'effectue à l'oral et l'autre passe par l'écrit. Ainsi R5 nous dit : « Il m'arrive de demander aux élèves ce qu'ils attendent du cours de français ». Les raisons sont en lien avec le recueil des données liées aux informations sur leurs statuts sociaux : « je leur fais faire une petite fiche. Petite fiche où, ils me parlent d'eux-mêmes. Qui sont-ils ? d'où est ce qu'ils viennent, leurs parents, ce qu'ils font comme travail, dans quel quartier ils habitent, etc... ». Cette approche est une façon pour R5 de mieux connaître ses apprenants : « Ça me permet à plusieurs niveaux de comprendre certaines choses, leur niveau social, le vécu qui en découle, leur niveau intellectuel, leur niveau culturel, le point

sur leurs connaissances...etc... ». Pour R4, il affirme effectuer aussi une analyse des besoins, mais de manière oralisée.

10.5 Dimensions de l'évaluation

Nous tenons tout d'abord à signaler que l'entretien n'a pas pu couvrir toutes les dimensions de l'évaluation telles que nous les avons présentées dans notre cadre théorique, pour autant nous avons pu recueillir un certain nombre de données qui donnent à voir que la situation étudiée.

10.5.1 Qu'évaluer ?

La question de l'évaluation a pu réunir différentes réponses : ce que les enseignants évaluent, la manière d'évaluer, la qualité des productions et les accompagnements que certains enseignants effectuent en lien avec l'évaluation.

Pour ce qui relève de l'évaluation liée à la méthodologie et au linguistique, R4 parle de cette compétence en ce sens : « Voilà donc on évalue donc la compétence linguistique, on évalue la méthodologie ». On peut ici se demander ce que l'enseignant entend par évaluer la méthodologie. Comme nous l'avons vu, cette compétence linguistique évoquée est largement reprise dans les échanges. Seulement, à plusieurs moments, cette compétence est évoquée de façon large, voire floue. Notre cadre a pu montrer que la composante linguistique est constituée de différents aspects mais les répondants la considèrent de manière globale pour parler du lexique, de l'orthographe, des modes et aspects du temps.

10.5.2 Recherche de sens dans la production

La production n'est pas suffisamment précisée. R3 insiste de se focaliser avant tout sur le sens du message, en dépit de la pauvreté de vocabulaire signalée ou du niveau de langue. « Il faut vraiment, comme le dit le (R1), c'est qu'il faut vraiment comprendre ce qu'il a voulu dire, dans les critères d'évaluation, on essaie de comprendre ce qu'il a voulu dire... est ce que vraiment il a compris le sujet où est-ce qu'il voulait arriver ? ».

10.5.3 L'évaluation ne porte pas sur l'oral

Un élément de rupture dans l'alignement pédagogique ressort quand R3 déclare : « on n'évalue plus les élèves à l'oral ». Cependant, les programmes parlent à plusieurs reprises de l'oral, en montrant par conséquent l'importance. « Nous pensons que l'oral doit faire l'objet d'une évaluation compte tenu de l'examen du baccalauréat qui sanctionne ce cycle. » (p.40) et oriente la même idée par la suite : « insertion de l'oral dans les contrôles continus » (p.43). Pour R1, il déplore la suppression l'oral au bac. « On pourrait écouter des élèves qui viennent justement interagir avec des examinateurs ». Aucun des enseignants n'a pu nous expliquer la cause de cette suppression.

10.5.4 Finalité de l'évaluation

Les programmes évoquent : « deux formes d'évaluation : évaluation formative 2 fois par trimestre, et évaluation sommative 1 fois par trimestre et ce pour tout le 2nd cycle. » (p.40). L'évaluation sommative n'est pas mentionnée dans les propos des enseignants. R3 précise qu'il ne fait que des évaluations formatives : « en classe, j'essaie durant toute l'année d'être... enfin, de mener une évaluation formative dans tous les cas ». Les programmes parlent effectivement d'une évaluation formative dans une large dimension, quand ils évoquent un « entraînement vers la maîtrise des méthodologies liées aux types de sujets proposés au baccalauréat » (p.29). A la page 32 et la page 43, ils mentionnent également d'évaluation de l'oral pour mieux préparer les élèves au Bac.

10.5.5 Les Outils

A aucun moment, les textes des programmes ne parlent de grille ou de critères ou bien d'indicateurs pour les deux types d'évaluation prescrites dans les programmes au niveau du lycée. Cependant, des notions liées à l'évaluation sont citées de façon aléatoires dans les propos des répondants : « grille, grille personnelle, grille dictée par le comportement de l'apprenant, pistes de corrections, grille de références ». Nous comprenons que ces notions sont citées dans le désordre car elles ne sont pas clairement mentionnées dans les programmes et que les enseignants se font chacun une idée personnelle de ce qui relève des outils et finalités de l'évaluation. Chaque enseignant se construit une représentation de ce

qui est attendu, pour pouvoir analyser les productions des élèves. R4 trouve que la grille se fait selon l'objectif spécifique qu'il vise : « j'ai un objectif spécifique quelconque à atteindre dans ma classe et à ce moment-là, peut-être je pourrais élaborer et une grille qui irait dans ce sens ». Mais au niveau du bac, il avoue que ce n'est pas sa grille personnelle qu'il doit utiliser : « En ce qui concerne beaucoup plus dans l'évaluation certificative après examen, à ce niveau-là, ça ne convient pas. Je pense qu'à ce moment-là, on doit avoir une grille qui plus généralisée à laquelle on se soumet ».

10.5.6 Traitement de l'information

Nous avons dans notre cadre théorique, parlé de critères, de compétences attendues et de normes fixées. Pour R5 rien n'est figé, tout se décide en fonction de la situation : « c'est pas une question qui doit être figée dès le début de l'année par exemple on se dit voilà, je fais ceci, je fais ça voici ma grille, je dois cocher ça et ça...non, non, non. Ça doit évoluer ». Il préconise une prise en compte de l'expression du « je », l'expression de la subjectivité comme élément qui doit aussi guider l'évaluation dans son traitement : « j'ai dit que chacun de nous avait un lexique, un vocabulaire qu'il utilise toute sa vie et donc peut-être que ça fait pas partie de ça... de son lexique, de son vocabulaire, donc faut pas négliger cette dimension du « je » du « soi », alors c'est... ce n'est pas un tout. C'est une singularité, c'est une personne qui s'exprime de telle ou de telle façon ». Nous pouvons déduire de ces propos que les normes fixées, les résultats attendus ne peuvent être totalement opérationnelles, car il y a la singularité de l'apprenant au niveau de son expression et de son lexique qui n'est pas forcément ce qui est attendu. Cet enseignant préconise un niveau élevé de subjectivité et ne nous permet pas d'observer un niveau de fiabilité dans sa prise de position.

10.5.7 Des types de feed-back

L'enseignant a en général, différents types feedback selon le message à transmettre à l'apprenant.: les feed-back de vérification, les feed-back élaborés, les feed-back de connotation, les feed-back de focalisation comme d'autres relèvent de la caractérisation individuelle. Lors de la discussion, peu d'informations ont pu toucher cet aspect. Toutefois R4 et R5 déclarent travailler sur les erreurs des élèves par des feedbacks de type formatif.

Deux types de feed-back sont identifiés : le feed-back élaboré de vérification, c'est le cas de R5 « je fais des corrections individuelles sur les annotations que je viens de mettre donc, en fait, voilà) » et un feed-back d'élaboration par explication de la procédure : « moi, ma grande formule lit à la maison ». C'est bien entendu un retour qui renseigne sur la procédure mais qui est très général car ne se focalise pas sur la tâche en question mais sur un comportement à adopter pour développer des connaissances et compétences. Le dernier type identifié c'est un feed-back d'élaboration par identification des erreurs mentionné par R3 qui explique : «Voilà avec une annotation à côté qui indique que tu as, il y a une erreur quelque part. Tu dois améliorer voilà et voilà. Et sachant que tu dois améliorer tel aspect ».

10.6 L'évaluation du BAC

10.6.1 Ce qui est évalué au bac

L'évaluation au niveau du bac porte sur l'argumentation, la dissertation et le commentaire composé. Les programmes en vigueur parlent à plusieurs reprises de l'évaluation de l'oral, mais cette compétence ne semble plus être évaluée. Pour R3 la décision de suspendre l'oral au bac dévalorise cette discipline. « *On a carrément dévalorisé le français en en supprimant des évaluations orales* ». De surcroît le coefficient n'est plus le même « *on a vécu aussi durant ces 3, 4 dernières années, une réduction des coefficients donc par exemple dans les classes de lycée, on est passé de coefficient.5 à 4 de 4 à 3* » Les types de productions évaluées que nous venons d'évoquer sont traités au choix et non toutes.

10.6.2 L'outil d'évaluation

Nous avons parlé de pertinence, de fiabilité et de validité dans l'évaluation. Une des questions soulevées par les répondants (R5) réside dans le fait que les sujets proposés ne cadrent pas avec les compétences enseignées et surtout la formulation des questions est erronée. « On a des sujets hors cadre ». Cette question est liée à la validité. C'est un fait qui renforce la subjectivité et certains critères parasites à éviter. R1 nous précise que « celui qu'on connaît qu'on voit, comment il a évolué, qu'on voit comment il a régressé ou bien il a..., il a fait des efforts, il y aura toujours un petit plus... même si l'élève on le connaît pas,

on voit à l'examen, on voit le devoir, on voit la manière de s'exprimer, on a une idée de la personne en quelque sorte ». C'est un effet de l'ordre du favoritisme, élément signalé par les enseignants comme à éviter dans l'évaluation, car il en compromet la validité. D'un autre côté, R5 pour exprimer son désarroi par rapport à ce qui se passe à l'examen, indique quelque chose qui lui pose un gros problème : « on nous propose même des pistes de correction qui sont fausses ». Le même répondant se demande comment les concepteurs procèdent pour formuler les sujets, sachant que presque les thèmes des œuvres ont été traités au fil des années dans les épreuves du Bac, les sujet : « je ne sais pas comment les concepteurs des sujets de dissertation sur les 2 œuvres « *Le xala* » et « *Les justes* »... ils font maintenant pour trouver des *sujets* ».

10.6.3 Différentes conceptions

R3 se souscrit à une idée d'impartialité au niveau de la correction des épreuves. Il trouve qu'il est possible de le tolérer dans une évaluation formative, mais quand il s'agit du Bac, la rigueur est essentielle. « En classe par exemple, je pourrais à un moment donné tolérer... dire... OK... je tiens compte d'autres critères pour évaluer, et ça va... mais quand on arrive à l'examen, je laisse pas passer ». Cependant R5 pense qu'il n'y a aucune différence entre le formatif et le sommatif. Une idée qui rejoint celle de Springer et Huver, mais au niveau surtout des outils, pendant que R5 parle d'un état d'esprit, d'un examen mais pas d'un concours. « On est en en phase d'examen, c'est pas des concours, [...] moi personnellement, que ce soit en classe ou euh, dans les examens, j'ai la même la même façon d'évaluer... c'est-à-dire je j'ai le même état d'esprit [...] je n'entre pas dans une autre peau ».

10.7 Des programmes presque caducs

Les répondants se sont exprimés par rapport aux programmes avec beaucoup d'insatisfactions. Les programmes sont perçus comme inadaptés, incomplets, sans orientation. R3 pense que les programmes portent seulement sur l'acquisition d'un bagage théorique. « C'est un programme qui est pas du tout adapté à développer des compétences orales ou écrites chez les élèves... c'est je dirais, plus un programme de bagage et non un

programme à développer des compétences ». Il reprend l'idée et la développe par la nécessité de développer les programmes : « enrichir un peu ce programme qui se... se centre sur seulement 3 leçons, c'est vraiment insuffisant en terminal ». R5, quant à lui, explicite l'idée en montrant le caractère statique des programmes. « Ce qu'on a enseigné il y a 5 ans, il y a 10 ans, ne devrait pas être enseigné aujourd'hui ». Jusque-là les idées se complètent. Selon R1, « il y a pas un programme bien déterminé » Pour renchérir son idée il prend l'exemple de ce qui se fait au niveau de l'étude des œuvres intégrales « on traite pas ces œuvres-là ensemble, mais chacun va le traiter à sa façon ».

10.8 Solutions palliatives.

R5 et R4 se sont exprimés par rapport à la recherche d'une solution. R5 opte pour une digression. « en écoutant certains,[...] ça permet après de voir s'il y a lieu de faire une digression sur l'ancien programme ou sur quelque chose qui n'est pas du tout dans un programme [...] j'ai pensé que il fallait privilégier un tout petit peu, retourner un peu en arrière ». La réponse à la question : « est ce que vous suivez les programmes en général ? » n'a eu qu'une réponse paradoxale de R5 : « Ok, on le suit, mais comment, avec quels moyens ? Et en l'adaptant à quelle personne ? Non, c'est pas, c'est pas ce qu'on fait ». Dans cette vision de manque de moyen, R1 pense qu'il faut forcer les choses « bon, il faut les forcer pour être clair et direct ».

10.9 Vers une tentative d'explication de l'échec

Certains propos vont dans le sens d'un laisser-aller des enseignants, d'autres d'un aveu d'impuissance et d'échec, ou encore d'explication mettant en cause le public apprenant. R5 justifie l'échec signalé par la précarité de vie des apprenants, qui ont d'autres préoccupations liées au quotidien. « Je sais que la plupart des élèves qui sont au lycée... ce sont des élèves dont les parents n'ont pas les moyens de les envoyer dans le privé, donc, ils sont là et je dois tenir compte de ça » et rebondit sur tout cela sur un laisser-aller qui envahit les enseignants, comme une démission des acteurs de l'éducation, inscrits dans une sorte de fatalité. « Je dirais qu'il y a un laisser-aller ou excusez-moi, un je-m'en-foutisme

qui fait que, nos élèves en classe de lycée n'ont pas envie ou ne veulent pas... je ne sais pas, apprendre...nous disent-ils ». Pour R1 les résultats reflètent la désinvolture des responsables : « il y a pas de politique d'enseignement, on laisse tout le monde aller n'importe où, faire n'importe quoi, sans aucune orientation, alors que des orientateurs ont été formés dans ce pays à un certain moment, on les a oublié complètement ». R2 touche explicitement cette question de manque d'orientation pour aider les enseignants du lycée. « La plupart des élèves qui viennent en série littéraire, ce sont les élèves qui ne connaissent rien en fait, qui n'avaient pas de note. Voilà donc, on les y envoie tous. Et ils viennent et ils sont très nombreux ».

Dans cette orientation, R1 mentionne le niveau culturel des apprenants qu'il juge trop bas comme il l'exprime ici : « les enfants n'ont aucune culture ni générale ni scolaire » et il continue par avouer son incompetence à gérer la situation face à la démission des acteurs y compris lui-même. « Franchement, ça fait je sais pas combien d'années je viens j'enseigne, mais je sais que je ne fais rien de plus pour ces élèves. Je le sens, je sens que rien n'évolue depuis le premier jour que je suis venu », signe d'un honnête aveu d'impuissance.

Chapitre 11 Discussion

11.1 Rappel de la question de recherche

Notre présent travail a pu recueillir différentes données pour répondre à la question principale de la compétence de communication à l'écrit au lycée et au bac en Union des Comores. Notre approche était de toucher plusieurs dimensions de la question pour chercher à comprendre réellement les aspects de la question de l'écrit. Nous avons effectué un travail sur les programmes afin d'analyser les objectifs qui y sont déclinés s'ils peuvent nous apporter des éléments de réponse à notre question. Nous avons également analysé les sujets d'examens pour repérer les questions posées avec un lien direct ou indirect avec notre question, à savoir la place de la compétence de communication dans les épreuves de français du baccalauréat. Notre souci de chercher à toucher la question dans différents angles nous a conduit à organiser un focus groupe pour recueillir les ressentis des enseignants par rapport aux programmes, à l'évaluation et au niveau de français en général des élèves du lycée. Les différentes questions posées sur ces différentes dimensions ne cherchent qu'à situer la place accordée à la compétence de communication au lycée et au Bac. Les résultats obtenus au niveau de ces différentes données recueillies nous présentent effectivement des compétences de communication, aussi bien dans les programmes que dans les discours des enseignants. Cependant, dans les analyses approfondies, il y a lieu de se demander si la compétence de communication telle que nous l'avons définie est perçue de la même manière au niveau des données collectées. Les programmes, comme corpus indispensable pour répondre à notre question de recherche, présentent des aspects non négligeables.

11.2 Les programmes

Les objectifs prescrits dans les programmes sont en grande partie formulés avec « savoirs » et « savoir-faire ». Pour rappel, le guide du maître (2023) classe ces différents savoirs en lien avec les compétences : « le savoir relève de l'acquisition des connaissances, le savoir-faire relève du domaine des compétences, des méthodes, et le savoir-être se situe au niveau du développement des qualités, du goût ». Pendant que nous parlons de savoirs, la

partie introductive des programmes du lycée nous semble intéressante à présenter : « La classe de 2^{nde} est la première classe du cycle des lycées. Elle se présente souvent comme une rupture avec les collèges, dans le savoir et le savoir-faire. Si cette rupture est brutale, un problème peut se poser sur le plan pédagogique et humain ». Nous sommes bien d'accord que cette classe peut se présenter comme une rupture. Mais est ce vraiment au niveau des savoirs et savoirs faire ? Une contradiction est à mentionner car juste après avoir parlé de rupture dans le savoir et savoir faire, les programmes rappellent ceci à l'enseignant : « L'enseignant doit assurer une progression adaptée aux élèves tels qu'ils sont, pour les aider à consolider les savoirs et les savoirs-faire. »(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 30). On se demanderait quels savoirs sont à consolider ici ?

Nous essayons dans un deuxième temps de nous focaliser sur l'objectif général de la seconde, qui d'ailleurs est l'objectif poursuivi tout au long du cycle avec des approfondissements, selon les programmes. Cet objectif se présente dans sa formulation comme un objectif qui répond en grande partie à la compétence de communication, car recouvre des volets qui se situent au niveau pragmatique, au niveau socioculturel, à la production écrite et orale : « apprendre à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles favoriser les relations sociales et la connaissance du monde. Développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique... »(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 32).

Mais, nous constatons que les objectifs transversaux qui, à notre avis doivent guider l'objectif général poursuivi dans les trois classes, ne vont pas aussi loin au niveau des compétences à développer. Les OST, ne présentent aucune activité langagière, aucun objectif socio-interactionnelle, 2 objectifs stratégiques, 1 objectif socioculturel, 2 objectifs linguistiques et 8 objectifs pragmatiques. La distribution des objectifs transversaux selon nos thèmes reflète les résultats au niveau de la seconde première et terminale. Une composante est dominante dans l'ensemble des classes : la composante pragmatique. Les programmes visent en grande partie le pragmatique. Une composante, bien entendu, centrale dans les compétences de communication. Toutefois nous estimons que communiquer ne se résume pas à des activités de types scolaires. Des objectifs comme cet objectif de la seconde : « s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles, favoriser les relations sociales et la connaissance du monde » est

un objectif riche.

Mais il reste comme isolé car aucune activité ou objectif similaire dans les classes de première et de terminale ne le développe ou du moins le reprend. En outre, nous remarquons que la prédominance du pragmatique, est liée à des activités éloignées de la vie réelle.

La compétence de communication n'est pas pour nous la compétence de compréhension d'un texte scolaire narratif ou autre, comme s'oriente cet objectif pragmatique : « Comprendre les points de vue (focalisation) » ou avoir une compétence de réception et d'analyse d'un texte donné : « Savoir repérer un type de texte et définir son statut », « Savoir exploiter un texte par la lecture méthodique » ou bien de commenter un texte donné en respectant une méthodologie apprise : « Savoir construire l'essentiel d'un commentaire ». Certes nous avons des compétences mises en jeu dans la dimension dominante mais ces compétences ne nous semblent pas répondre à l'idée d'une autonomie de l'apprenant à s'exprimer à l'écrit dans des situations réelles.

Les connaissances scolaires, devraient à notre avis s'orienter dans une visée communicative, une sorte d'entraînement à la production écrite et orale dans des situations de la vie de tous les jours. En plus des cinq thèmes (le linguistique, le socioculturel, le pragmatique, le stratégique, le socio-interactionnel) de notre cadre théorique, nous avons rajouté les activités langagières dans l'analyse des objectifs. Ces activités langagières concernent la production écrite, la production orale, la réception écrite, la réception orale et la médiation. Le pragmatique prédomine avec 78,4 % . C'est un pourcentage qui témoigne la présence d'éléments liés à la compétence de communication dans les objectifs des classes de lycées. Des objectifs qui pour la plupart s'orientent vers des aspects nommés « méthodologie » dans les programmes. Il s'agit des méthodes et techniques de la dissertation littéraire et du commentaire composé. Le pragmatique dont il est question dans ce programme ne concerne pas les écrits hors cadre scolaire. La composante socio-interactionnelle est entièrement absente (0,0%). Le socioculturel présente 5,4 % des objectifs mais presque absents dans les sujets que nous avons pu analyser. Les activités langagières qui viennent se greffer aux composantes de notre cadre théorique, présente au total 31 %. Au niveau des sujets d'examens c'est juste la production écrite qui nous semble décontextualisée et la réception du texte argumentatif qui sont mis en jeu. Le linguistique 10,8 % des objectifs avec 4 objectifs codés, bien que certains enseignants le trouve indispensable.

11.3 Les sujets du Bac

Les sujets de français au Bac présentent un caractère uniforme au niveau des composantes à évaluer. Des questions sur l'énoncé et l'énonciation prédominent. Nous comprenons que ce qui est le plus visé, ce sont les questions de repérage, d'identification et d'une restitution de connaissances théoriques. Des questions comme : « De quel type de poème s'agit-il ? Justifiez votre réponse » est une question qui demande un retour aux définitions des types de poèmes et analyser les caractéristiques du poème proposé pour répondre. Les questions sur les champs lexicaux demandent d'analyser le vocabulaire utilisé dans le texte, le regrouper et l'attribuer à un thème. Les questions de compréhension comme : « Qui est désigné par le terme « ce cœur » ? sollicitent à l'apprenant de comprendre la chaîne anaphorique dans un texte et surtout les images, les métaphores, donc le langage littéraire. D'autres questions comme « expliquez : sa conversation si même elle étincelle, s'enfuit » sont des questions qui font appel à une compétence de reformulation, de développement d'une idée par l'utilisation d'un vocabulaire adéquat au sens de la phrase proposée. C'est à la base de ces catégories de questions que nous avons, en plus des thèmes de la compétence de communication d'autres thèmes qui nous semblent proches de la compétence de communication : énoncé et énonciation, types de phrases, indicatif et conditionnel, compréhension, reformulation et repérage d'arguments.

Malgré la présence dans les programmes de notions telles que les types de phrases, l'indicatif et le conditionnel, on ne voit aucune question qui renvoie à ces thèmes. Devant les questions de reformulation, de compréhension et de repérage d'arguments, la dimension pragmatique est prédominante dans les sujets : des questions sur l'énoncé et l'énonciation ajoutées aux autres questions du pragmatique, l'ensemble de ce thème comporte 49 questions dans l'ensemble des sujets .

11.3.1 L'argumentation dans le sujet de type I

Nous nous demandons si l'argumentation attendue dans la compétence de communication est bien celle proposée dans les sujets d'examen. Cherche-t-on à l'apprenant d'agir sur une personne ? un groupe de personnes ? Quel public au juste on propose à l'apprenant de produire ? Pour rappel, un discours argumentatif vise à faire agir comme le souligne Adam (2017) : « un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (arguments/données/raisons) » (Adam, 2001, p. 150)

Si l'on prend par exemple, un à deux sujets de type 2013-I-B comme le suivant « En vous fondant sur vos connaissances personnelles, croyez-vous que le cinéma qui fascine de plus en plus les jeunes d'aujourd'hui, n'a que des inconvénients ? » ou le sujet 2014-I-B : « En vous fondant sur vos connaissances personnelles, justifiez dans un développement argumenté que la « guerre » est un mal nécessaire », on se demanderait exactement à qui est destiné le message si ce n'est qu'au correcteur ? Quelle dimension socio-interactionnelle ces sujets se situent ? Ph. Breton (2016, p. 5) précise de son côté aussi la dimension socio-interactionnelle de l'argumentation : « l'argumentation implique un émetteur – on l'appelle ici d'un terme général : l'orateur –, un message, constitué par l'opinion mise en forme en vue de convaincre, et un récepteur, l'autre, le public ». (Breton, 2016, p. 5)

Or, dans les sujets, il n'y a pas de récepteur indiqué, il ne peut donc pas être question de s'adresser à un récepteur et donc d'intervenir sur ses opinions, attitudes ou comportements. Les sujets de bac n'indiquent aucune situation de communication, aucune interaction sociale et visent, au final, des compétences textuelles décontextualisées, et non une compétence de communication dans le domaine de l'argumentation.

Une absence d'interaction dans les sujets. L'apprenant est seul à parler dans ses écrits sans tenir compte d'un autre critère que de construire une argumentation bien structurée. Force est de se demander si l'on peut avoir une bonne structure d'une argumentation si on ne dispose d'aucune information de la personne à qui est destinée cette argumentation.

Fillietaz nous dit à ce propos : « La compétence interactionnelle est reconnue comme présentant un caractère hautement situé, dynamique et collectif. Elle est ancrée dans les contingences locales de l'action, et ainsi, définie et évaluée dans les circonstances dans lesquelles elle est mise en œuvre »(Fillietaz, 2019, p. 4)

11.4 Le focus groupe

Cet entretien était pour nous l'occasion d'échanger avec les enseignants. Les points abordés tournaient autour de l'évaluation de l'écrit des apprenants. D'autres points sont développés. Nous avons choisi un entretien qui permet à l'enseignant de s'exprimer librement, bien que nous intervenions de temps à autre pour recadrer le débat. Il s'agissait bien entendu d'un débat comme l'a défini Davila, A. et Dominguez, M (2010) : « Un ensemble de discussions (sous forme d'échanges successifs d'arguments divers) focalisées par une interaction semi directive ». Nous avons jugé judicieux de ne pas nous focaliser sur l'évaluation simplement. Les questions liées aux programmes, le niveau de français des apprenants nous ont servi d'éléments stimulateurs pour situer la place de la compétence de communication dans la pratique enseignante à travers les propos des enseignants. Dans la discussion, nous avons pu constater que les enseignants accordent une grande importance à la composante linguistique. Une composante qui selon eux est au centre de toutes les autres composantes. Les enseignants ne semblaient pas avoir la même position quant à l'importance du linguistique. Certains qualifiaient le linguistique comme incontournable, d'autres estiment qu'il n'est pas favorisé par rapport aux autres dans les programmes et que cette compétence est censée être acquise dès le collège. Nous avons compris qu'indirectement, les enseignants reprochent leurs collègues du premier cycle de ne pas avoir accompli une mission fondamentale qui est celle d'asseoir les connaissances et savoir faire liés au fonctionnement de la langue.

Mais à considérer leurs propos, nous avons l'impression que ces enseignants réservent la compétence linguistique à la conjugaison et à l'orthographe seulement. Pourtant, les programmes ont placé dans le maniement de la langue au niveau de la seconde à la première des éléments du linguistique que les enseignants n'en parlent pas. Au niveau de la seconde, nous avons dans l'étude du vocabulaire : « Monosémie/ Polysémie, sens propre/

figuré- Synonymie/ antonymie, champ lexical/ sémantique », de la première : « Le verbe : - valeur et aspect de temps- valeurs modales - valeur stylistique du passif, les termes d'articulation l'addition, la cause, la conséquence, la comparaison, l'hypothèse... »(Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores, 2008, p. 32-34).

Les constats sur le faible niveau n'ont pas manqué. Comme ce cas de R1 qui avance que les apprenants « s'expriment avec des verbes non conjugués » et que « la notion de de vocabulaire, notion de grammaire, et cetera, c'est il faut-il y a beaucoup de choses à faire à ce niveau-là ». Pour R2 « les compétences linguistiques, vraiment, on les enseigne au primaire et au collège ». Ces propos dégagent le constat d'une insuffisance de savoirs et savoir-faire linguistiques qui, aux yeux des enseignants, est un souci qui bloque la progression. Selon les propos de R4 : « il faudrait avoir l'essentiel pour imaginer avoir d'autres composantes qui arrivent ». Dans ce sens, nous avons compris que les enseignants savent qu'il y a des programmes mais certains n'ont pas vraiment connaissances des éléments qui les constituent. La compétence linguistique est bien une compétence à enseigner, à insérer dans des activités langagières selon les programmes qui la situent dans le maniement de la langue. Toutefois, R4 semble tenir compte de ce qui est prescrit et prend des initiatives : « Donc moi j'ai pensé que il fallait privilégier un tout petit peu, retourner un peu en arrière, enrichir un peu ce programme qui se centre sur seulement 3 leçons, c'est vraiment insuffisant en terminal ».

Dans cette lignée relative aux composantes de la compétence de communication, nous avons compris que tout se joue avec le pragmatique. Cela se voit à travers le discours des enseignants, les sujets des examens mais aussi par les programmes, comme nous l'avons démontré dans les analyses. R4 affirme : « on est beaucoup plus dans le sens de pragmatique, on met l'accent sur l'écrit sur la capacité de rédiger une argumentation, capacité de rédiger une analyse littéraire ou bien de mener une réflexion organisée et argumentée aussi ». Ces propos résument bien ce que nous avons dans la composante pragmatique. Mais, à travers le discours des enseignants et les sujets, il s'agit plus d'une préparation à l'examen plutôt que d'une formation de la personne à communiquer dans son quotidien. Toutefois, R3 signale une insuffisance du programme malgré la prédominance de la composante pragmatique : « c'est un programme qui est pas du tout adapté à développer des compétences orales ou écrites chez les élèves, c'est,... je dirais, +1 un programme de de bagage qui consiste à donner un bagage et non pas à développer des des

compétences ».

Au niveau de l'évaluation, le discours des enseignants laisse comprendre que chacun a sa façon de corriger, sa perception, sa grille. Donc dans un seul sujet, une question peut être traitée différemment par les enseignants car ils ne visent pas la même compétence. Mais quand on convoque De Ketele & Gérard (2000) pour la question de validité dans l'évaluation et qui la définissent comme « le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer », ou Roegiers qui place la validité à un niveau où elle « signifie que les informations récoltées doivent correspondre effectivement aux informations recherchées. La validité des informations implique tout d'abord que la stratégie, à savoir la combinaison entre les différentes méthodes de recueil d'informations, soit la bonne » (Roegiers, 2010, p. 43-52). Nous pouvons mettre en doute l'existence d'une validité aux examens nationaux, par le fait que les enseignants ne se servent pas des mêmes outils d'évaluation. Mais cela pourrait se comprendre quand les enseignants avancent : « Souvent, on a des sujets hors cadre, avec des questions mal formulées et au pire, on nous propose même des pistes de correction qui sont fausses. Et voilà donc je pense aux examens. C'est aussi une vraie problématique et ça nous revient. »

Pour les évaluations formatives en classe, il serait compréhensible de considérer que chaque enseignant vise des compétences différentes au niveau des apprenants à la base d'une seule question. C'est ici une question non éloignée de ce que l'opinion publique qualifie de sous et de surévaluation aux examens.

11.5 Discussion

Cette discussion tient à se focaliser dans les sujets du bac et les programmes en passant par le discours des enseignants. Nous avons vu que les programmes présentent des composantes de la compétence de communication. Une grande partie de ces objectifs se situe au niveau du pragmatique. Les compétences les plus visées à ce niveau sont d'ordre de la production et de la réception écrite. Certains des thèmes préexistants dans notre cadre théorique n'ont pas été codés. C'est le cas de la compétence socio-interactionnelle, et d'autres n'ont été que légèrement codés.

Au niveau des programmes, la compétence pragmatique prédomine avec 11 objectifs (29%) sur un total de 37 et 15 thèmes à coder. Au niveau de l'analyse des sujets elle se

place au devant. Dans le discours des enseignants, c'est bien elle qui compte le plus quoi que certains enseignants désignent les programmes de caducs. Il y a donc lieu de s'interroger de l'évaluation à l'examen, face à une situation où plusieurs objectifs de la compétence de communication sont prescrits dans les programmes. Cette question a bien entendu sa place sauf qu'il semble difficile de l'approfondir dans le sens où des enseignants soulignent un manque de cadrage pour la correction et des sujets qui gardent les mêmes types pour toutes les années, la même vision quant à la production et les compétences de réception attendues.

11.5.1 Un degré d'alignement partiel entre évaluation et programmes.

Le sujet de type I (le texte argumentatif) que nous avons analysé est le type de sujet qui est lié à notre question de recherche. C'est un sujet qui met en jeu, une réception et une production écrite. Ce type de sujet semble vouloir être visé par les programmes mais on ressent les limites. Les compétences de productions et de réceptions apparaissent clairement dans l'évaluation (qui ne vise pas réellement une compétence de communication), par exemple dans l'analyse du texte argumentatif, nous avons remarqué que le texte et les questions ne visent pas réellement des compétences de communication, mais plutôt l'analyse d'éléments en lien avec la compétence de communication. Les questions demandent des reformulations, d'explications, de relever des figures de style, d'analyser les indices d'énonciation...Mais dans cette situation, les enseignants semblent être conscients de ces limites et de l'importance des compétences de communication (savoir parler et comprendre) et souhaitent pouvoir travailler sur des genres textuels utiles dans la vie quotidienne future des élèves. Comme le souligne R5 : « On ne demandera jamais à un gestionnaire de ..d'étudier un poème de de de Rimbaud. Jamais on lui dira pas de faire un commentaire, on lui dira. On lui demandera une lettre administrative, un rapport, et cetera » et R4 d'ajouter : « Je crois que faire une lettre, comment s'adresser à un supérieur... tout ça. Au moins ça, il sent que là on nous apprend quelque chose ». Le souci reste sur le fait qu'ils ne se sentent pas concernés de certaines notions non acquises (le cas des compétences linguistiques qui doivent être acquises dès le collège et attribuent cette responsabilité au niveau du collège comme seul niveau où l'on doit travailler sur les

compétence linguistiques. Pourtant, nous venons de le mentionner, les compétences linguistiques sont aussi prescrites dans les programmes du lycée .

En ce qui concerne les examens, nous pouvons parler d'un effet de backwash. Au lieu que les programmes guident les enseignements et les épreuves du Bac, ce sont les épreuves du Bac qui guident l'enseignement. Les enseignants se focalisent davantage sur ce qui se fait à l'examen (car connu en avance : les types de sujets, sur quoi portent les questions...). Pour rappel, le backwash est défini comme :

Une des principales préoccupations des travaux qui ont conduit à la conception et à l'élaboration des outils docimologiques fut celle de veiller au phénomène du *backwash* (Prodromou 1995) c'est-à-dire, aux retombées qu'un système d'évaluation produit sur les enseignements qui lui sont inféodés. C'est ce phénomène de *backwash* qui constitue l'important lien naturel qui devrait exister entre le choix des objectifs pédagogiques d'une part, et le type d'évaluation qui les sanctionne, d'autre part. À ce titre, il représente un des facteurs les plus motivants de la mise en œuvre d'un système d'évaluation car il peut, à lui tout seul, opérer des changements très puissants — en positif ou en négatif — au niveau de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. (Isani, 1996, paragr. 2)

Pour le cas qui nous concerne, nous parlerons d'un backwash négatif dans ce sens où Isani nous le définit : « *harmful (ou negative) backwash* » lorsqu'un examen présente des caractéristiques qui se répercutent de façon jugée négative sur les enseignements qui s'y rapportent. (Isani, 1996, paragr. 3)

Le feed back

Nous avons, au niveau des recueils des données, demandé à un enseignant de nous fournir des copies corrigées d'une évaluation formative. A partir de ces copies nous avons cherché à comprendre comment l'enseignant procède à ses annotations pour aider, encourager ou orienter les apprenants. Cette partie n'a pas été développée dans le cadre théorique, du fait que nous avons estimé que l'analyse n'a pas été complète et qu'une grande partie de ces copies avait des soulignements que nous n'avons pas suffisamment compris leurs fonctions. Nous avons travaillé sur ce focus à la base d'un cadre théorique qui nous a permis de nous poser tant de questions sur les annotations des enseignants. Pour un bref rappel,

Beaucoup d'auteurs et spécialistes l'ont abordée sur différents angles pour enfin traiter de la relation élève - maître. Bellack *et al* (1966) ont proposé une catégorisation du contenu dans un cadre pédagogique relevant des échanges entre élèves et maître. Par la suite la notion s'est développée et retient l'attention de plus en plus d'acteurs et spécialistes de la communication et particulièrement ceux de l'enseignement/ apprentissage . De Landsheere & Bayer, (1969), Wright & Nuthall, (1970), George et Pansu (2011), Christelle Bosc-Miné (2014) jusqu'à Calone, A. & Lafontaine, D. (2023). Bien d'autres qui seront cités ici, se sont intéressés à la question, qui à nos yeux est un élément central de l'évaluation surtout formative et demande une attention rigoureuse du fait qu'il s'inscrit aussi dans un volet psycho cognitif et aussi social. Les types des feed-back et leurs classifications sont assez nombreux. Certains auteurs utilisent des terminologies différentes pour exprimer la même fonctions d'un feed-back: « Feed-back externe (Tâche, retour de l'enseignant avec des effets cognitifs, exécutifs, affectifs, sociocognitifs et normatifs) »

Naturellement, quand on communique à l'écrit ou à l'oral, on a souvent tendance à avoir un retour de son destinataire de manière explicite ou implicite. Dans le contexte scolaire, les apprenants sont bien conscients que leurs productions demandent l'appréciation de leurs enseignants ou d'un dispositif mis à leur service. La question serait surtout de savoir comment les apprenants perçoivent ces retours (feedback) par rapport à la façon dont ils sont formulés. Le feed-back dans le domaine de l'enseignement est défini comme une information communiquée à un apprenant par un enseignant (Shute 2008) cité par Christelle Bosc-Miné in *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages* (2014). Il est autrement défini, sans contradiction à la définition de Shute comme: "une action consubstantielle à l'activité d'enseignement. Il guide les interactions avec les élèves" Georges (2011). Les feed back contenues dans les copies étaient difficile à situer parfois, car nous avons eu du mal à les orienter dans la classification. Nous avons remarqué que la mention « Tu peux encore mieux faire » était souvent mentionnée, de la copie qui a 2,5/10 à la copie qui a 7,5/10. D'autres comportant différentes informations comme celui ci : « Attention, - à revoir -Mal dit - Où est la métaphore ? c'est quoi le comparé et le comparant? - Peut être mais ce n'est pas sa valeur seulement- ». Aussi certains n'orientaient pas l'apprenant. On peut difficilement dire qu'ils encouragent ou découragent. L'enseignant posait des questions sur la copie et la fonction du feedback était plus ou moins voilée. C'est le cas de ce feed back : « Où est le genre? - pas vraiment !- pas seulement !-

Ah bon? c'est tout? - Et qui encore? ». Nous avons aussi remarqué beaucoup de soulignement, des mots entourés, des interrogations à l'intérieur des paragraphes...Nous avons par la suite contacté l'enseignant qui nous a remis ces copies pour en savoir plus, mais en lui montrant les copies avec la simple question : qu'est ce que cela signifie pour vous ? Vous pensez que l'apprenant comprendra ce que vous voulez dire, l'enseignant a tout de suite répondu sans chercher à regarder les éléments soulignés et entourés : « si tu vois ça, cela veut dire que ce n'est pas ce qui est attendu »

Chapitre 12 CONCLUSION

Nous avons travaillé sur le thème de l'évaluation de la compétence de communication en français à l'écrit. Ce travail s'est focalisé sur un public bien précis qui est le public apprenants du lycée de référence de l'Union DES Comores, le lycée Said Mohamed Cheikh de Moroni. L'objet principal consistait à situer la place de la compétence de communication dans les épreuves du Bac. Pour y parvenir nous nous sommes procuré du document portant les programmes et instructions officielles de l'enseignement du français du collège et lycées de l'Union des Comores. Ces programmes sont soumis à une analyse thématique des contenus afin de situer la place qu'ils réservent à la compétence de communication telle que nous l'avons définie dans notre cadre théorique. Nous avons eu à analyser d'autres données que nous nous avons jugées importants : il s'agit dans un deuxième temps de données recueillies, suite à un entretien en forme de focus groupe que nous avons organisé avec des enseignants du lycée. Ce focus tournait autour de l'évaluation de la compétence de communication et les ressentis de ces enseignants par rapport aux programmes. Dans cet ordre, nous avons collectés des épreuves du bac sur 11ans successifs pour analyse afin de situer également la place de la compétence de communication à l'écrit à l'examen national.

Les programmes

L'analyse des programmes révèle une compétence de communication évoquée au niveau des objectifs prescrits qui ne se manifeste pas clairement selon leurs orientations et leurs formulations. Plusieurs thèmes se sont rajoutés aux thèmes préexistant dans notre cadre théorique pour effectuer cette analyse. Nous avons constaté toutefois que des activités langagières se trouvent au sein de certains objectifs spécifiques et transversaux de ces programmes. Les résultats de notre analyse ont placé la compétence pragmatique à la tête des objectifs présentés comme thèmes dans notre analyse avec 11 objectifs codés sur 37 et un pourcentage de 29 %.

Les enseignants

Le discours des enseignants persistent sur la compétence linguistique comme élément moteur de la compétence de communication et affirment que la composante pragmatique est la plus travaillée dans les classes. Certains enseignants, en parlant des programmes, trouvent qu'ils travaillent sur des programmes caducs et tentent en même temps de l'enrichir par des objectifs purement communicatifs. Ils estiment que les élèves apprennent

des notions, des compétences purement scolaires qui ne peuvent pas leur servir dans la vie réelle. Dans ce sens, la dimension littéraire dominante dans les programmes n'est pas bien perçue par certains de ces enseignants.

Les sujets du baccalauréat

Le sujet de type I (qui porte sur l'argumentation) est celui qui nous a le plus intéressé dans notre travail car proche de ce que nous recherchons dans notre question de recherche.

En effet, l'argumentation dans ces épreuves se présente dans la perspective des typologies des textes. Notre analyse nous a permis d'avancer que les types d'activités proposées aux candidats se limitent à la restitution des connaissances scolaires et non à des tâches réelles, situées et contextualisées. Ce dernier aspect d'absence de contextualisation se voit également au niveau des textes proposés, éloignés de la réalité comorienne avec des auteurs d'une autre civilisations présentant d'autres valeurs socioculturelles. La dimension socioculturelle est moins présente dans les programmes, tenant compte des objectifs déclinés pour chaque niveau, aussi bien que dans les sujets du bac. Si nous considérons qu'une compétence de communication est l'ensemble de plusieurs composantes associées visant à prendre en compte la dimension linguistique, pragmatique, socioculturelle, socio-interactionnelle et stratégique, nous pouvons modestement dire que les programmes évoquent des éléments liés à ces composantes mais ne les travaillent pas vraiment. Ainsi, la place de la compétence de communication est moins visible dans les programmes et instructions officielles aussi bien que dans les sujets du bac en Union des Comores.

En ce qui concerne l'évaluation, le discours des enseignants révèle que des notions importantes de l'évaluation telles que la fiabilité, validité et pertinence n'y sont pas suffisamment respectées. Ces enseignants déplorent l'absence de grille d'évaluation qui pousse à chaque enseignant à évaluer selon ses propres critères, des sujets mal formulés et des pistes de corrections souvent erronées.

A la fin, nous avons pu conclure qu'au niveau de l'alignement pédagogique, selon notre cadre théorique, il y a un effet de backwash. L'alignement est partiel : les enseignements sont guidés par les évaluations, qui sont d'ailleurs uniformes sur plusieurs années.

En conclusion, l'enseignement et l'évaluation de la compétence de communication reste encore théorique parce que même si cette compétence est présente dans les programmes et dans les sujets des examens nationaux, elle n'est pas traitée selon ses différentes composantes. Les programmes l'évoquent, certes mais les objectifs prescrits au niveau des classes de lycées s'orientent plus à des compétences de types scolaires. Les sujets d'examens font allusion également à cette compétence dans certains endroits, mais sans aucune contextualisation et sans visée vraiment communicative. Les enseignants en sont conscients et déplorent le manque d'initiative du ministère de l'Education nationale pour une réforme des programmes et des évaluations dans les classes.

Notre avis face à ces questions :

- Nous estimons qu'il y a urgence de revoir les programmes de français du lycée et collège pour enfin pallier le vide qui se ressent au niveau de la compétence de communication surtout à l'écrit.

- Les évaluations scolaires doivent être repensées, surtout en ce qui concerne les langues. En effet, pour mieux détecter le niveau de français, langue de scolarité, des élèves du système éducatif du pays, les évaluations doivent être conçues à partir de grilles, que ce soit au niveau du collège ou au niveau du lycée. En introduisant la notion de grille d'évaluation, le ministère donnera l'occasion aux enseignants de tenir compte de toutes les composantes qui doivent entrer en ligne de compte lorsque l'on veut vraiment évaluer les compétences de communications des élèves. Cette évaluation par les grilles permettra de mieux cerner les composantes à privilégier pour une meilleure prise en charge des élèves, dans le but d'améliorer leurs compétences de communication.

- Il nous semble aussi judicieux de créer un dispositif qui se chargerait de veiller à l'alignement pédagogique surtout au niveau des classes d'examens afin que les évaluations reflètent ce qui est prescrit et travaillé en classe suffisamment.

- Un dispositif de formation continue des enseignants de français serait profitable pour réduire la routine de certains enseignants et leur permettre de se mettre dans une nouvelle dynamique d'enseignement apprentissage basé sur des approches nouvelles et adaptées aux besoins de leurs apprenants, sur l'enseignement et l'évaluation par des tâches permettant à l'apprenant de faire face aux défis communicatifs du quotidien de ce monde moderne.

Remerciements

Mes remerciements vont spécialement mon Dieu, le clément et le miséricordieux, à mon directeur de thèse Monsieur Christian Ollivier qui a su me supporter, m'encourager et surtout me former avec rigueur dans le domaine de la recherche. Je remercie également l'équipe d'EVAL-PROF -OI et le département FLE de l'Université de La Réunion qui m'ont procuré le don de la curiosité intellectuelle et le goût de la recherche. Je ne saurai finir mes propos sans pour autant exprimer ma reconnaissance à l'endroit du Service de Coopération et d'Actions Culturelles(SCAC) de l'Ambassade de France aux Comores qui a bien voulu m'accompagner depuis ma formation en Master jusqu'à ce jour. Qu'il trouve ici l'expression de toute ma reconnaissance.

On dit souvent qu'on a toujours quelqu'un qui aimerait te voir heureux. On peut le connaître ou non. Je voudrais dire grand merci à Docteur Ali Abdoulhamid pour son soutien indéfectible.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2001). Types De Textes Ou Genres De Discours ? Comment Classer Les Textes Qui « Disent De Et Comment Faire » ? *Langages*, 141, 10-27. <https://www.jstor.org/stable/41683382>
- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. [https://fr.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E214FR662G91649&p=Allal %2C+L.\(1999\).+Acquisition+et+%C3%A9valuation+des+comp %C3%A9tences+en+situation+scolaire.+Raisons+%C3%A9ducatives%2C+1-2\(2\)%2C+77-94](https://fr.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E214FR662G91649&p=Allal%2C+L.(1999).+Acquisition+et+%C3%A9valuation+des+comp%C3%A9tences+en+situation+scolaire.+Raisons+%C3%A9ducatives%2C+1-2(2)%2C+77-94).
- Augé, D. (2017). Établir un contrat didactique. In *Refonder l'enseignement des langues anciennes : Le défi de la lecture* (p. 231-257). UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.1328>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL quarterly*, 16(4), 449-465.
- Baggio, S. (2011). La communication. In *Psychologie sociale: Vol. 2* éd. (p. 67-83). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/psychologie-sociale--9782804164010-p-67.htm>
- Bautier, E. (1983). La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 61(1), 87-98. <https://doi.org/10.3406/reper.1983.1753>
- Bavoux. (2002). *Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'Océan Indien. École et plurilinguisme dans le sud-ouest de l'océan indien*. 25-41.
- Bélec, C. (2017). *Pourquoi évaluer?* <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35711>
- Bercier-Larivière, M., & Forgette-Giroux, R. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : Une question de justesse. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 169-182. <https://doi.org/10.2307/1585926>
- Boterf, G. L. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Ed. d'organisation.

- Breton, P. (2016). *L'argumentation dans la communication: Vol. 5e éd.* La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-argumentation-dans-la-communication--9782707189516.htm>
- Cadière, P., & Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : Quelles pistes pour former les enseignants novices ? *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 221-239. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0221>
- Calvet, L.-J. (2013). *Les politiques linguistiques: Vol. 8e éd.* (p. 110-122). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-sociolinguistique--9782130621478-p-110.htm>
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3-4), 341-348. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>
- Charaudeau, P. (2000). *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours.* <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>
- Chauvet, A. (2015). Statuts des langues et éducation de base aux Comores. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, Article 70. <https://doi.org/10.4000/ries.4499>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*, Paris : Editions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire.* Council of Europe.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, 141, 25-33.
- Davila, A., & Domínguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68. <https://doi.org/10.7202/1085132ar>
- De Ketele, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : Les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 25, Article 25. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>

- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (2007). Section 1. L'analyse des besoins. In *Guide du formateur: Vol. 3e éd.* (p. 15-25). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/guide-du-formateur--9782804155001-p-15.htm>
- Delahaye, P. (n.d). De l'analyse de besoins à l'évaluation Un exemple : Le Diplôme de Compétence en Langue. *Synergies Pays Riverains de la Baltique. Revue du GERFLINT (Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale)*, 129-142.
- Dervin, F & Suomela Salmi, E. (2007). Perceptions des pratiques multidimensionnelles d'évaluation de l'écrit par des apprentisexperts en études françaises. In *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur* (Département d'études françaises, Université de Turku, Finlande).
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 137-138, Article 137-138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- E.De Corte et al. (1996). *De Corte, Geerligs, Peters, Van Cutsem, De Landsheere, Bonboir, and Bonboir Anna. Les Fondements De L'action Didactique. 3e édition. Ed. Paris Bruxelles : De Boeck Université, 1996. Print. Pédagogies En Développement.* (De Boeck Université, 1996. Print. Pédagogies En Développement.). https://papangue.univ-reunion.fr/permalink/f/gjs1lc/koha_urn54235
- Elbadawi, D. retour de M., Soeuf. (1998, mars 31). Sur les comoriens : Sont-ils arabes, africains ou métis ? *Africultures*. <https://africultures.com/sur-les-comoriens-sont-ils-arabes-africains-ou-metis-371/>
- Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : Un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, N° 220-221. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>
- Gaudreau, N. (2017, novembre 29). *La gestion de classe | Pédagogie*. <https://pedagogie.quebec.ca/veille/la-gestion-de-classe>

- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2009a). Chapitre 3. Les objectifs d'apprentissage. In *Des manuels scolaires pour apprendre: Vol. 2e éd.* (p. 45-66). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/des-manuels-scolaires-pour-apprendre--9782804130534-p-45.htm>
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2009b). Fiche 20. La rédaction des consignes. In *Des manuels scolaires pour apprendre: Vol. 2e éd.* (p. 274-278). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/des-manuels-scolaires-pour-apprendre--9782804130534-p-274.htm>
- Grangeat, M. (n.d). *Les principes de l'évaluation formative—Yahoo Search—Actualités.*
<https://fr.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E214FR662G91649&p=les+principes+de+l+%27%C3%A9valuation+formative>
- Houssaye, Jean. (2013). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui.*
<https://www.numeriquepremium.com/doi/epdf/10.14375/NP.9782710125693>
- Hymes, D. (2009). *Vers la compétence de communication.* Didier.
- Hymes Dell, H. (1984). *Vers la compétence de communication.* Paris: Hatier.
- Ibrahim, M. (2007). Madagascar, un modèle pour les Comores? *Madagascar et l'Afrique: entre identité insulaire et appartenances historiques*, 273.
- Isani, S. (1996). Le scénario comme outil pédagogique. *ASp. la revue du GERAS*, 11-14, Article 11-14. <https://doi.org/10.4000/asp.3643>
- Ketele, J.-M. D., & Gerard, F.-M. (2000). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1.
https://www.academia.edu/25523328/La_validation_des_%C3%A9preuves_d_%C3%A9valuation_selon_lapproche_par_les_comp%C3%A9tences
- Kitzinger, J., Markova, I, & Kalampalikis, N. (2004). *Qu'est-ce que les focus groups?* (HAL, p. 237-243). <https://shs.hal.science/halshs-00533472>

- Lacoste, P., & Leignel, L. (2016). L'éducation aux Comores. Un modèle français en phase de lente hybridation. *Revue Tiers Monde*, 226-227(3-4), 197-221. <https://doi.org/10.3917/rtm.226.0197>
- Lafon, M. (1988). Situation linguistique à la Grande-Comore. *Matériaux arabes et sud-arabiques*, 95-119.
- Manach, M., Catherine, A., & Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation Permanente*, N° 218. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0031>
- Ministère de l'éducation nationale de L'union des Comores. (2008). *Programmes et instructions officielles*.
- M-K, Bajrafil. (2014). *LE NOM EN SHINGAZIDĠA (G44a) MORPHOLOGIE, PHONOLOGIE, SEMANTIQUE ET SYNTAXE*.
- Mohadji, F. (2005). Comores (Union Des Comores). *Guide Des Pays Fédéraux*, 172-187.
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. (No Title).
- Moirand, S. (1992). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/evaluations-en-tension--9782804101893.htm>
- observatoireplurilinguisme.eu—La langue française dans le monde 2018 (Synthèse)*. (s. d.). Consulté 30 octobre 2023, à l'adresse <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/pole-recherche/parutions/12892-la-langue-fran%C3%A7aise-dans-le-monde-2018-synth%C3%A8se>
- Olliver, C & Wharton, S. (2018). *Rapport- EVAL-PROF-OI* (p. 23).
- Ollivier, C. (2019). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11—L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>

- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.
- Petitjean, B. (1984a). *Forme et fonctions des différents types d'évaluation*. 44, 5-20;
<https://doi.org/10.3406/prati.1984.2459>
- Petitjean, B. (1984b). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. In *Formes et fonctions des différents types d'évaluation* (p. 55-20).
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_44_1_2459
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Contrat didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 55-60). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0055>
- Richard, J.-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Ministère de l'éducation. Direction de la mesure en éducation.
- Richard, J.-F. (2014). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves: Vol. 2e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/l-ecole-et-l-evaluation--9782804160418.htm>
- Roegiers, X., Ratziau, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., & Dali, M. (2012). Chapitre 7. L'élaboration du curriculum de formation. In *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?* (p. 205-239). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/quelles-reformes-pedagogiques-pour-l-enseignement--9782804169077-p-205.htm>
- Rombi, M.-F. (s. d.). *COMORES*. Encyclopædia Universalis. Consulté 31 octobre 2023, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/comores/>
- Sowa, M. (2017). Analyse des besoins au service de l'enseignement des langues de spécialité. Défis et pièges diagnostiques. *Acta Philologica*, 50, 127-137.

- Springer, C. (1999a). Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : De quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin? *Cahiers de l'APLIUT*, 18(3), 23-44.
- Springer, C. (1999b). *Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues l'école?* 3, 42-56.
- Springer, C., & Huver, E. (2011). *L'évaluation en langues—Nouveaux enjeux et perspectives* (Les Editions Didier, Paris). Didier.
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). *Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée.* 65-95.
<https://journals.openedition.org/educationdidactique/1504>
- Tardieu, C. (2006). L'évaluation en langues : Quelles perspectives? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.5550>
- Tétreault, S. (2014). Focus groupe. In *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 327-343). De Boeck Supérieur; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dbu.guill.2014.01.0327>
- Widdowson, H. G. (1978). Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*, 10(2), 128-137. <https://doi.org/10.1093/applin/10.2.128>
- Ya Mkobé. (2016). *Ya mkobé- n° spécial éducation* (KomeEDIT). CNDRS & komEDIT.

Annexe 1

Entretien avec des enseignants de français au lycée et correcteurs aux examens du baccalauréat

Transcription:

Chercheur = doctorant ayant invité les enseignants

Répondants = les enseignants ayant pris part à ce focus groupe restreint

Lieu = bibliothèque du lycée Said Mohamed Cheihkh

Déroulement:

Bonjour !

On commence par une brève présentation des intervenants, cela me permettra de retenir la voix si jamais l'image n'est pas assez bonne pour identifier qui c'est . Je pourrais à partir de la première intervention retenir les voix.

Répondant 1: Celui qui est mis devant le camera c'est (x). Je suis enseignant de français depuis les années 88. Actuellement, j'enseigne au lycée, j'assure le cours sur les classes de première 2nde Je suis ravi de faire partie des gens qui vont pouvoir aider un peu à ce travail.

Chercheur: Merci

Répondant 2 : Moi c'est (x) donc, j'ai commencé enseigner le Français et depuis 2017 / 2018. Donc voilà. Je suis aussi ravi de faire partie de ce groupe d'enseignants . Voilà, je trouve que c'est vraiment un plaisir de de faire partie de ce projet. Merci

Répondant 3: Merci, (x), je ne rivaliserai pas avec les années de travail de.... voilà. Moi j'ai commencé vers les années , eh, eh, 2006 ou 7 je sais pas. Et bien sûr bien sûr, c'est un plaisir de participer à un un tel projet.

Répondant 4: Bonjour c'est (x), je suis enseignant de français ici, au lycée, dans les 3 classes de terminale A1. Bon , Ben je suis à ma 36e année de de fonction et c'est un plaisir de faire partie de ce ce groupe restreint, mais de .. de très haute importance

Répondant 5: Ok moi c'est (x), prof de français depuis 97 donc ça m' fait une expérience de 26 ans sur le dos. J'espère pouvoir faire quelque chose avec notre ami et collègue (Le chercheur) . J'espère que nous aurons un échange fructueux qui va permettre de faire évoluer un tant soit peu nos pratiques d'enseignement. Je vous remercie.

Chercheur :

Merci beaucoup ! Bien, on va devoir poser quelques questions, on va échanger, ce ne sont pas des questions qui demandent trop de réflexion ou bien qui demandent à ce que l'on ait un certain bagage théorique, mais ce sont des questions qui sont liées à nos pratiques enseignantes, euh que... nous.. avons 3 thèmes et dans chaque thème nous aurons 3 petites questions, euh, on ne va pas travailler à tour de rôle comme la présentation, mais ça va être spontané tout en respectant les normes qui permettent à ce que l'on soit audible dans son intervention. J'aurais à poser des questions sur le niveau de français en général ,sur la pratique enseignante et la question de compétence, de communication, et la question de l'évaluation peut à la fin. Il va y avoir un petit mot de la fin sur une question assez générale.

Je voudrais savoir, là maintenant, ce que chacun pense de la question de compétences de communication en français de nos élèves. Je reformule la question, que pensez-vous du niveau de français de nos élèves actuellement.

Répondant 4: Dès la base, j'ai commencé par le collège lycée. Nous, anciens, nous sommes confrontés à.. aux grosses difficultés des enfants. Au niveau de l'expression orale d'abord et.. donc après de l'expression écrite. Euh.. avant d'arriver au critère de l'évaluation déjà à répondre aux questions, on s'est dit toutefois, pose des questions que vous pouvez avoir les réponses, mais par peur de mal s'exprimer ou bien par manque de connaissance. Donc on trouve pas de résultats franchement. Et les ...cette faiblesse se répercute au niveau de l'écrit. c'est là où on sent pourquoi , Ils s'exprimaient pas à l'oral, on sent ce qui s'écrivent comme...Donc franchement, on a des des problèmes au niveau de compétences orales et écrites.

Répondant 5:

Alors oui, moi ce qui me ce qui m'a le plus marqué c'est ...Euh une question d'illettrisme, les enfants n'ont aucune culture ni générale ni scolaire et onC'est, c'est vraiment quelque chose de de....normalement, on devrait se plaindre de ce ce genre de chose. Le manque de connaissances alors que nous sommes dans le siècle de l'information. Culture générale, rien, culture littéraire, rien, culture spécifiquement comorienne ou spécifiquement non ! quand je dirais qu'il y a un laisser-aller ou excusez-moi, un je-m'en-foutisme qui fait que, nos élèves en classe de lycée n'ont pas envie ou ne veulent pas, je ne sais pas, apprendre...Contrairement aux élèves de ..des des classes de primaire de collège où on sent quand même qu'il y a une certaine culture. Quand on arrive au lycée, c'est, c'est un problème vraiment évident, aussi

bien dans l'écrit que dans dans l'oral. Les sujets les plus basiques sont inconnus aujourd'hui. Ça, c'est mon problème de tous les jours, à chaque fois que je pose une question où je veux une interaction entre moi et les élèves, je me rends compte que ils sont hors débat parce que hors sujet de ce que je suis en train de leur parler, ..ils n'en ont aucune connaissance, c'est ça le véritable problème avec...

Chercheur: et Monsieur (X) ?

Répondant 1:

Pour partager un peu l'avis des collègues je pense que... le problème, c'est le problème le plus frappant, c'est ça, c'est que on peut faire un cours pendant 2 h de temps sans avoir aucune intervention d'un élève. Ni questions, ni réflexions, rien du tout, parce que ils ont des problèmes de....de communication et puis...moi je pense que ce m'enfoutisme là vient du fait que il n'ont pas les bases, il manque...Ils n'ont pas les bases de du français, ils n'ont pas les bases de, d'avoir la culture et tout.. donc ils viennent comme des étrangers dans une classe, tu es en train d'enseigner des gens que tu sens, tu regardes, tu vois dans leurs yeux.,que rien de ce que tu dis, euh..est perçu. Donc, c'est c'est vraiment un désespoir qu'on rencontre parce que ce n'est pas par le problème de l'écrit ni de l'oral, mais moi je pense que c'est les bases, je sais pas où ils perdent ces bases là.

Est ce aux primaires ? Est-ce que c'est au collège ? est-ce que c'est au lycée ? Parfois, ou peut rencontrer.. rare 2, 3 élèves dans une classe , tu sens qu' ils travaillent, mais même ceux qui travaillent sont emportés un peu, par ceux qui ne travaillent pas.. que parfois, ils ont peur de d'intervenir parfois, ils veulent ressembler aux autres parfois, Tu vois même des gens, qui sont qui, qui font l'école buissonnière et qui emportent un peu les autres

Mais c'est, je pense que ce m'enfoutisme là vient du fait que eux-mêmes ils viennent, ils viennent faire quoi parce que ils perçoivent pas ?

Chercheur: *Moi, j'allais, j'allais peut-être reposer la question sur les constats qui sont donnés. Vous pensez que cela résulte de quoi ? et d'après la dernière intervention, je pense qu' on accuse un peu ou bien on pense aux classes antérieures qu'on voit ces élèves qui viennent sans base.Est-ce que ça, c'est un avis qui peut être partagé par tous, que la plupart des élèves viennent, mais pas avec les bases qu'il faut et ce qui fait que ils arrivent pas à s'intéresser.*

Répondant 3: Absolument.

Répondant 5:

Oui, . si on veut... on on veut parler cartes sur table, vraiment, Il faut accepter ce constat. Tout le monde a démissionné de l'enseignement, aussi bien les parents, l'État que les enseignants. Alors je suis désolé mais quand on prend, excusez-moi, ceux qui ont échoué en terminale, et ce sont ceux-là qui vont enseigner dans les classes de primaires. C'est, c'est un peu la débâcle. Mais un certain moment, comme il y a quand même assez de rigueur dans les classes primaires, on sent que les enfants qui ont une ouverture d'esprit, qui sont encore vierge, et on peut leur inculquer certaines connaissances et ces connaissances restent donc, voilà pourquoi j'ai dit, euh..tout à l'heure que dans le primaire, dans le collège, on a une certaine ouverture, une certaine connaissance, une certaine, un certain savoir, parce que on inculque des choses et ces choses restent là. Par contre, quand on arrive au lycée, ben, on se sent adulte, peut-être qu'on est emporté par certaines choses et là non, mais quand j'ai dit que c'est une démission, pour moi démission sociale de pour l'éducation c'est que quand on appelle un parent, parce que l'élève a mal travaillé, parce que l'élève a des difficultés, le parent ne vient pas a mon appel, quand je demande au ..à l'État, qu'est ce que vous faites, quel est votre priorité ? Nous avons, excusez-moi encore une fois, des ministères non pas de l'éducation, mais des ministères de l'enseignement. Il y a pas de politique d'enseignement, on laisse tout le monde aller n'importe où, faire n'importe quoi, sans aucune orientation, alors que des orientateurs ont été formés dans ce pays à un certain moment, on les a oubliés complètement. On a laissé, donc... il n'y a pas de politique , on sait pas ce qu'on vise; est ce qu'on a besoin de médecins, est-ce qu'on a besoin de garagistes et de techniciens de euhnon ? On laisse les enfants partir et parfois la plupart du temps, un élève qui a fait son bac c'est à partir de ce moment-là qu'il va penser, qu'est-ce que je vais faire? ça, Je suis désolé mais qu'on accepte ce cette démission.

Cherheur: Ce qui veut dire que là, Ben, ce qu'on comprend... de la base au sommet il y a des soucis, ce qui fait que vous êtes-vous, vous vous trouvez entre les 2, ce qui devait être décidé politiquement en politique d'enseignement n'est pas vraiment au rendez-vous. Ce qui devait se faire en matière de compétences à la base n'est pas du tout au rendez-vous ?

Répondant 5:

Tout à fait et nous, en tant qu'enseignant et je suis désolé, mais la plupart d'entre nous se sens blasé. Et la même chose, le même cours, le même, donc on n'a pas besoin de se recycler, de se renouveler, de faire quelque chose de plus sur ce qu'on a. Mais le même cours que j'ai fait

il y a 5 ans, 10 ans, c'est ce bloc que je fais aujourd'hui sans aucune distinction de ...de de la matrice, même du... du travail parce que le travail d'enseignant, c'est un travail évolutif normalement. Ce qu'on a enseigné il y a 5 ans, il y a 10 ans, ne devrait pas être enseigné aujourd'hui, du moins. Sur les choses extérieures mais la base de la base d'éducation, c'est l'éducation. On a un programme officiel. Ok, on le suit, mais comment, avec quels moyens ? Et en l'adaptant à quelle personne ? Non, c'est pas, c'est pas ce qu'on fait .

Répondant 3::

Moi j'aimerais bien, par rapport à cette question du niveau de français. En plus de tout ce qui a été dit sur politique d'organisation, revenir un petit peu aussi sur la place du français actuellement, parce qu'avant, Euh pour un élève comorien, le Français, c'était son outil de travail, c'était sa langue de recherche et il pouvait pas travailler dans les autres disciplines. Si il comprenait pas le français, mais aujourd'hui,...le français a perdu cette place quand on regarde par exemple,.. on a parlé dernièrement, quand on regarde par exemple ce qui se passe aux examens ... au bac. Alors on a carrément dévalorisé le français en supprimant des évaluations orales. On pourrait écouter des élèves qui viennent justement interagir avec des examinateurs, c'est assez. C'est une épreuve qui est éliminée . On est, on a vécu aussi durant ces 3, 4 dernières années, une réduction des coefficients „donc par exemple dans les classes de lycée, on est passé de coefficient 5 à 4 de 4 à 3. Et donc moi je pense que cela aussi, a fait comprendre aux élèves que ben ...finalement, il y a peut-être moyen de s'en sortir sans le français, alors que c'est une grosse erreur parce que vous allez voir un élève qui veut travailler en philosophie parce que philosophie c'est coefficient 5 en classe. Alors que français c'est 4 mais la philosophie, il doit rédiger. C'est.... et du coup... Voilà, je pense que ça rejoint un petit peu aussi, cette désorganisation, donc...

Répondant 2

Moi aussi, j'aimerais rajouter, j'aimerais déjà partager l'idée qui a été évoquée ici. Il y a beaucoup de négligence sur le Français et sur il y a beaucoup d'élèves qui... dont le niveau est très très bas, et moi aussi, je pense que c'est aussi un problème d'orientation parce que quand les élèves viennent au lycée, Ben ...il y a une sorte d'orientation. Ceux qui ont par exemple des bonnes notes en matière scientifique, on les.. on les cadres, on les protège, on les envoie dans les séries scientifiques, mais parfois c'est pas la même chose qu'on fait avec les élèves des séries littéraires. Là, on on peut trouver quand même quelques élèves qui ont des bonnes notes sur le français. En philosophie, en Histoire, mais la plupart des élèves qui viennent en

série littéraire, ce sont les élèves qui ne connaissent rien en fait, qui n'avaient pas de note. Voilà donc, on les envoie tous. Et ils viennent et ils sont très nombreux. Et là ...voilà, on peut dire qu'il falsifie en fait en fait les résultats qu'on attendait vraiment.

chercheur: *Donc là je on va évoluer par rapport à cette question, donc c'était une question qui était quand même un constat général et là maintenant j'ai ..j'ai besoin de savoir par rapport aux compétences que l'on enseigne, est-ce qu'il y a une compétence que... qui vous semble être mieux par rapport à une autre au niveau des élèves ? Alors je m'explique, ce que on peut travailler sur la production écrite, sur la production,,sur la réception orale, sur la réception écrite et la compréhension des textes. Et tout cela... est ce qu'il vous semble qu' un tel niveau est acceptable par rapport à d'autre? À quel niveau vous trouvez que c'est quand même acceptable ? Ils sont bien à l'oral et non à l'écrit, ils comprennent, mais ils savent pas écrire. Quel est le domaine ou bien la compétence qui vous semble mieux ou bien acceptable par rapport à d'autres ?*

Répondant 3:

Compliqué, compliqué. Mais moi, personnellement, je pense que...En fait à l'oral et.. s'ils sont mieux , non, mais je pense que des séances d'orales passent mieux que la production écrite parce que à l' écrit, même quand on dicte par exemple les leçons ou ..vous pouvez vous rendre compte rapidement que ce qu'ils ont écrit, c'est pas ce qu'on a dicté et.... alors qu'à l'oral en fait à un moment donné on sent que ils comprennent ce qui est dit, et vont jamais eux s'exprimer après. Mais ...c'est plus réceptable (sic) qu' a l'écrit évidemment vous leur donner un texte, si le texte n'est pas tout de suite accompagné des commentaires et à la limite ils vont même pas le lire. Ils vont même pas le regarder

Chercheur: *Donc ça c'est juste la compréhension de l'oral.?*

Répondant 3: Voilà, Mais quand, quand il s'agit de produire, à leur tour l'oral...

Répondant 5: Les élèves manquent de tout ; que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les outils, ils n'en ont pas, il m'arrive parfois en cours, de dire, mes chers amis, on ferme la porte, on ferme les fenêtres, on ne fait pas court. On fait pas cours, on discute. Simplement, on discute, dites-moi par rapport à cette chose, celle-là, et cetera, pour essayer de.. d'oublier qu'on est dans une séance officielle de cours, et cetera, qu'on est pas entre élèves et profs, non, mais entre élèves et grand frère. Donc, pour les faire parler justement. Et il m'arrive de plus en plus souvent de faire ce genre de choses. Cette stratégie pour leur permettre de parler de façon ouverte et de me raconter. Des fois, c'est des séances où on se dit n'importe quoi, même des blagues. On se

dit n'importe quoi, mais ce que je veux, c'est voir s'ils sont capables de s'ouvrir pour parler et là je me rends compte qu'effectivement, même si le niveau de français oral n'est pas très, très, mais quand même, ils s'expriment avec des verbes non conjugués avec ..mais bon, je leur dis c'est pas un problème, c'est.. on est en train de discuter, on peut s'exprimer de cette façon là en disant, on fait pas cours, mais on discute simplement ; dans ma tête, je fais cours parce que je veux une interaction sur tel ou tel thème que j'ai déjà préconçu et donc sur la notion de l'écrit. Il y ales difficultés se posent parce que nos élèves, il faut le dire, euh...la notion de de vocabulaire, notion de grammaire, et cetera. Il faut beaucoup de choses à faire à ce niveau-là, vraiment.

Répondant 4: Et puis bon je, je rejoins mon camarade. Puis.. je vais ajouter, j'ai , j'ai..mes classes totalisent cent élèves à peu près, et de ces cent élèves, il n'y a pas... je n'ai pas 5 élèves qui parlent volontairement et là, vous voyez aussi de fermer la porte et la fenêtre de faire comme (R5), mais franchement, ça ne produit rien. Je me trouve à parler seul, mais quand je force, quand j'enforce le clou, je force les choses, je me rends compte qu'ils ont compris.Compréhension orale, mais la production c'est...donc je je suis confronté à ça. J'ai seulement 5 élèves de près qui font les choses maladroitement, mais qui le font, mais après il reste donc... autant me dire que je peux pas perdre de temps à à rester à leur.... parce que ça produit rien, ça produit rien. Oui.

Répondant 1: Je pense que..c'est significatif ce que dit ce qu'on dit là, parce que. ..si on privilégie l'oral, si on dit que c'est l'oral qui produit quelque chose, c'est par rapport au fait que nous africains, comoriens on est beaucoup plus verbal que production écrite donc même quelqu'un qui n'est pas à l'école, il arrive à te faire des phrases en français comme ça dans la rue ;; donc c'est ce qui se passe dans les classes. C'est à dire que parfois quand vous faites le truc, ferme fenêtre et parler et franchement, ce qui se passe, tu as la plupart des élèves qui te demandent, est-ce qu'on peut s'exprimer en comorien? , Voilà , parce que là ils seront à l'aise, tu dis non, parler mal, mais parler en français. Et là il commence une phrase, il va forcer, il va essayer de faire des gestes pour pouvoir prononcer quelque chose. Mais la plupart du temps, ça n'arrive pas. La plupart du temps, ça n'arrive pas à ces 2 élèves, ces 3 élèves qui arrivent à s'exprimer tant bien que mal. Tu as quand même un message, mais la plupart du temps, c'est pas ça.

Chercheur.

Je vais rebondir parce que ça me paraît assez intéressant cette production orale. Au fait, on parle souvent de tâches réelles. Les tâches réelles, les tâches qui sont ancrées dans la réalité de l'apprenant. On dit souvent que des fois, l'apprenant est censé faire un exercice, mais qui n'a rien à voir avec la réalité de la vie. Est-ce que dans les productions orales, les tâches, les consignes des exercices que l'on donne sont des exercices qui cadrent avec la vie réelle de l'apprenant, des compétences qu'il est censé les réutiliser dans la vie réelle, ou bien ce sont des compétences qui relèvent des connaissances livresques? Quelque chose de comme ça.

Répondant 4:

Justement, personnellement, je.. j'essaie de rebondir sur un sujet d'actualité. Je vais parler par rapport à la COVID. Vous voyez, mais jefranchement, il n'y a là dans cette classe là... la situation actuelle qu'on vit aux Comores comme ça par exemple, euh..la conjoncture actuelle, internationale, mais je n'ai qu'une seule fille qui maladroitement essaie de s'exprimer. Les 4 autres, bon, il faut les forcer il faut donc pour être clair et direct , par rapport à à la tâche on l'apporte, ça, ça produit pas.

Chercheur :

On peut encore gagner du temps parce que je penselà ,normalement, on travaille à la base d'un programme bien fait ou bien pas bien fait, mais on travaille à la base d'un programme de français. Donc moi je voudrais savoir, ce vous vous ressentez, est ce que vous pensez que le programme de français est nos pratiques enseignantes préparent nos élèves à mieux communiquer en français?

Répondant 4:

Bon, par rapport à cela, je n'ai que des classes de terminale, les compétences linguistiques ne sont pas favorisées par rapport aux autres, très peu de de matières, les titres par rapport aux travaux par rapport à la littérature par rapport à la méthodologie, parce que en terminal par exemple, nous avons le discours. Seulement 3, 3 principaux cours, le discours rapporté, et les aspects du, du verbe, modalité, je prend un peu la concordance de temps ,et c'est tout, or, pour en arriver là, il faut passer par d'autres étapes qu'ils ont brûlées, qui sont même pas capables de faire. Donc moi j'ai pensé que il fallait privilégier un tout petit peu, retourner un peu en arrière, enrichir un peu ce programme qui se... se centre sur seulement 3 leçons, c'est vraiment insuffisant en terminal. À mon avis, parce que déjà, c'est au niveau des

concordances du temps, les, les aspects du verbe et discours rapportés , c'est déjà des.....
c'est vrai, c'est la dernière leçon mais , ils sont même pas capables de traiter les leçons
précédentes ?

Chercheur:

*Ça veut dire que là, vous, vous trouvez que la compétence linguistique n'est pas suffisamment
développée ?*

Répondant 1: Je vais te donner un peu mon expérience de..de vieux routier : Il fut un temps,
fidélité, pendant des années, où on sentait que tu as un programme, tu le fais. Tu as des élèves
qui ont reçu le programme, qui ont suivi le programme. Tu as, tu sentais que à la fin de
l'année, les élèves vont évoluer d'un espace à autre espace. Une endroit à un autre endroit, un
niveau un autre niveau .Mais je peux vous assurer que il fut un temps en 2008, je suis parti à
d'autres fonctions. C'est pour te montrer un peu l'état de délabrement de l'éducation. En 2008,
portant d'autres fonctions, je suis revenu en 2011 et bien je vous assure que le choc que j'ai
eu, en revenant, j'ai trouvé d'autres élèves, d'autres classes, mais c'est pas d'autres
établissements, c'était un autre monde en quelque sorte, c'est-à-dire les élèves, ils sont plus les
élèves que j'avais en 2008. Ça, c'est 3 ans tout simplement de différences. Eh bien on
trouvait un laisser aller impossible dans les classes. Tu rentres dans la classe, Tu es au fond
de la classe, la porte est au fond de la classe, tu traverses toute la classe jusqu'à tout le monde.
Personne ne te remarque..... Ils sont en train de parler entre eux jusqu'à arriver à ton vin, il
faut que tu tapes sur le banc, pour faire ..pour attirer leur attention, alors que c'est des choses
qui n'ont pas existé avant ces années donc c'est un peu vous dire que euh... à un certain
moment,tout le monde, comme R5 l'a dit, a démissionné. Là, on ne parle, on n'est pas dans les
solutions, mais là, le constat en classe, c'est que tout a changé. À partir de là, tu as des élèves
qui n'ont pas envie d'étudier qui viennent parce que ils doivent venir mais que tu dois forcer,
que tu dois appuyer, que tu dois.. et qui n'ont pas les bases pour suivre le cours. Donc c'est à
partir de là, peut-être s'il faudra chercher les causes, on pourra. Les chercheurs, on pourra
inciter, mais là, j'ai je fais le constat, c'est que c'est pour te dire que les 3 années que j'ai fait,
la différence qu'il y a eu, c'est que, ça veut dire que chaque année ça se voit, ça se dégrade de
plus en plus maintenant. Jusqu'à maintenant, ça se continue à se dégrader ... pour finir,
excusez-moi, c'est que maintenant pour vous dire, franchement, ça fait je sais pas combien
d'années je viens, j'enseigne, mais je sais que je ne fais rien de plus à ces élèves . Je le sens, je
sens que rien n'évolue depuis le premier jour que je suis venu, j'enseigne. Je fais mon
programme parce que je dois le faire mais la plupart des élèves ne changent pas des lieux.

Répondant 3:

Mais oui, sur la question des programmes, il est évident, je vous donne un exemple. C'est que dans le programme actuel aux Comores, on enseigne plus comment écrire une lettre ? Donc, comment ils communiquent ? c'est un programme qui est pas du tout adapté à développer des compétences orales ou écrites chez les élèves, c'est,.... je dirais, +1 un programme de de bagage. Consiste à donner un bagage comme un bagage et non pas à développer des des compétences, malheureusement et quand on est dans les classes de lycée, euh,... il y a une grande partie, par exemple de de littérature, ça, c'est l'histoire littéraire et tout .Je vous dis même un exemple, même là, derrière moi, vous voyez le livre bleu là, vous voyez derrière moi, tout ça, voilà, c'est le manuel qui a été proposé par l'Etat. Voilà, c'est que de la littérature. Et donc voilà y a pas un programme qui vise cet objectif de développer des compétences d'expression.

Présentateur

Donc là, je comprends que il y a eu 2 interventions qui montrent qu'il y a peu de compétences linguistiques dans le programme qui permet de développer les compétences à l'écrit et y a cette intervention qui montre que il y a une politique qui renforce des connaissances littéraires à la..., C'est-à-dire au détriment d'autres connaissances.

Répondant 5:

Ouais à titre, à titre d'exemple, je me suis battu pendant 4, 5 ans, j'ai eu des classes de gestion. Et donc je me suis battu pendant tout ce temps avec l'inspection, avec le ministère, avec l'administration, pour essayer de leur donner le français adéquat, hein ? Les classes de gestion. Quand ils ont fait les 2 ans à l'IUT, on compte qu'ils ont 5 ans d'expérience et ils peuvent tout de suite commencer à travailler, c'est-à-dire, ils ont fait 2nde, première, terminale en gestion et et donc une fois qu'ils ont fait les 2 ans à l'iut, on compte qu'ils ont 5 ans d'expérience et peuvent commencer à travailler. Maintenant, quand on donne le même programme de littérature, de romans, de... pourquoi donner ce genre de choses à un élève qui dans sa vie active n'en aura pas besoin jusqu'à la fin de sa vie. On ne demandera jamais à un gestionnaire de ..d'étudier un poème de de Rimbaud. Jamais on lui dira pas de faire un commentaire, on lui dira... On lui demandera une lettre administrative, un rapport, et cetera. Donc pourquoi ne pas, puisque c'est une classe, enfin, je veux dire une filière vraiment distincte, pourquoi ne pas leur donner un programme de français commercial, français des affaires plutôt que de leur enseigner la, la littérature, le commentaire et cetera, et cetera. Je

vois pas donc à titre, c'est un exemple que je voulais donner pour appuyer R3 en disant que non, la littérature c'est bien beau, d'accord, mais il faut d'abord une méthodologie, une certaine compréhension de la linguistique elle-même avant d'entrer dans ces genres de choses, voilà.

Chercheur

Ce qui veut dire que là, on comprend que dans la généralité toutes séries confondues, Ils y a plus de littérature.....C'est le même programme, .., il y a beaucoup plus de connaissances littéraires que..

Répondant 5:

Moins d'heures pour certains ou + d'heures pour d'autres mais...

Chercheur :

D'accord bien là, maintenant, j'ai besoin de savoir à quel degré d'importance vous pouvez placer la composante, ça a été répondu indirectement ou bien à côté hein, mais la composante linguistique en rappel quand on parle de la, cette composante linguistique, là on parle du lexique, on parle de la morphologie, on parle de la grammaire, on parle de de la syntaxe, de la morphosyntaxe bien, selon ce que vous faites dans la pratique ou bien selon ce que vous avez en matière de.. d'expérience, à quel degré vous placez cette composante linguistique ? Est-ce que c'est une composante qui pourrait être enseignée plus que d'autres, ou bien ça doit accompagner d'autres, ou bien c'est c'est pas au niveau du lycée qu'il faudrait l'enseigner ? On sait pas. Que pensez-vous de cette composante linguistique ?

Répondant 5:

Avant de de s'exprimer sur les subtilités d'une langue, donc de la littérature, des figures de style, et cetera, et cetera. Faudrait savoir déjà parler. C'est donc la compétence linguistique orale, elle est, elle est là, elle devrait être là. Et puis la la, la connaissance du lexique, ils ont pas du lexique ils ontNous avons généralement chacun de nous, enseignant, ou tout le monde, hein.. une centaine de mots qu'on utilise la plupart du temps dans notre vie, une centaine pas plus et on a chacun de nous à son lexique, ses choix, ses mots et cetera. Mais là, quand on regarde ces élèves là, non ! Il faudrait cultiver cultiver cela avec quoi? auparavant, nos enseignants, ce qui nous ont enseigné, nous faisaient faire des exposés, nous faisait faire des des interactions et les élèves, élèves, maîtres et élèves, profs et cetera.

Maintenant non ,ça, quand on donne un exposé aux élèves par exemple, ils vont sur Google, ils font du copier-coller. Après ils viennent, ils se cachent derrière des feuilles, ils font une lecture, c'est tout ; alors que l'exposé c'est pas ça, c'est avoir étudié un sujet, le maîtriser et venir en parler aux élèves, c'est pas ce qui se passe aujourd'hui, ce qui fait que bah,Quelqu'un, ..moi je leur fais plus d'exposé sur ce genre là, je leur explique comment faire un exposé, vous devenez un prof ou vous êtes au tableau, vous enseignez quelque chose que vous, vous savez que vous maîtrisez et que vous devez enseigner aux autres. Donc, ils peuvent aussi vous poser des questions, vous n'êtes pas obligé de retourner sur vos notes tout de suite et regardez et relire ce que vous avez,.... les compétences linguistiques ça laisse à désirer enfin bon.

Chercheur

Puisqu'on parle de compétences, là, j'ai j'ai aussi besoin de savoir, est-ce que dans la pratique enseignante, je vais pas parler du programme , est-ce qu'on en tient compte des autres composantes ? C'est-à-dire consciemment, il y a telle activité qui va devoir développer des compétences culturelles, des compétences socioculturelles, des compétences pragmatiques. Ben, est-ce que l'on en tient compte ou bien on part de cette généralité de compétences linguistiques et que les autres pourraient venir inconsciemment, ou bien, sans être préparé ? Donc je vais dire, est ce que dans ce que l'on fait , ce que vous faites-vous visez parfois d'autres composantes de la compétence de communication que linguistique?

Répondant 3:

Oui, absolument, parce que moi je suis d'avis, Je pensais que la, la linguistique ne doit pas être un tout, mais au contraire, il est au service justement de ces autres composantes dans les classes de lycée, on est beaucoup plus dans le sens de pragmatique. D'accord, Euh, parce que les élèves, si on leur demande d'acquérir, euh, des compétences en linguistique, c'est justement, on pourra, après être capable de s'argumenter, voilà être capable de faire un bilan de lecture et donc... En fait, il ..normalement, il y a une réutilisation de cette compétence linguistique là dans dans les aspects pragmatiques, plus dans les classes du lycée. Malheureusement, et comme R5 vient de dire des compétences sur le plan oral, on n'en fait plus parce que je je viens de vous dire, on évalue plus les élèves à l'oral malheureusement, et donc, on met l'accent sur l'écrite sur la capacité de rédiger une argumentation, capacité de rédiger une analyse littéraire ou bien de mener une réflexion organisée et argumenter aussi.

Donc voilà, on essaie de faire. Et normalement sans, et on fait ça sans même faire de cours sur ces compétences linguistiques.

Chercheur:

Et ça intervient dans l'évaluation, dans la correction des devoirs?

Répondant 3: Absolument !

il y a, je vais dire que quand on corrige, on se dit peut-être il a mal écrit mais il y a une certaine cohésion, il y a une, une copie, une cohérence et y a ça, ça c'est un oui Il a voulu... Est-ce que c'est systématique ? Je je... Et puis., je le pense pas. Mais oui, certains, essaient d'en tenir compte, mais ça n'est pas systématique. C'est clair

Chercheur

Justement. Là, moi j'ai j'ai besoin de savoir réellement ce que l'on en tient compte parce que quand on parle des composantes de la compétence de communication, les, les auteurs ont décliné plusieurs. ... le linguistique, le culturel, y a socioculturel, le pragmatique. Il y a d'autres qui disent le sémio linguistique, il y a...Ainsi de suite, hein ? C'est c'est culturel, socio linguistique ainsi de suite. Donc chacun voit, voit la compétence de communication à sa façon. Donc moi j'ai besoin de savoir, est-ce que nous, quand on enseigne, quand on évalue, il y a des compétences qui dépassent d'autres et que d'autres peut-être ça vient, mais ça n'a pas été prévues ou bien on se donne une petite grille où on a 3, à 4 composantes qui doivent être retrouvées dans la copie? est-ce que ça arrive?

Répondant 3: Oui ça arrive .

Répondant 1 : Déjà, je pense que... il faudrait avoir l'essentiel pour imaginer avoir d'autres composantes qui arrivent. Les bases quoi! donc tu poses une question, tu attends un peu que l'élève vienne à la réponse. Mais quand tu sais que c'est toi qui dois aller chercher la réponse dans sa réponse, pensez à atteindre d'autres compétences aussi, je pense que c'est un peu.

Répondant 4:

Les questions, moi je comprends les camarades. Vos questions, on sent même, vous savez déjà les réponses ; vos questions évoluent ; Je vois que ça évolue, mais vous avez la même réponse . Parce que je.. ce problème là, de base auquel on est tous confronté., je viens tout à l'heure de... (R4) disait qu'on apprend plus à faire une lettre; Moi, je sais que ces élèves là, après à la fin vont devoir faire lettre de motivation, ils vont pouvoir rétablir un CV. Je, je fais

tout ça dès la 4^e, parce que j'ai, j'avais 4e, c'est pas dans le programme. Comment faire un CV comment vous voyez ? Donc ça, ça entre dans les compétences sociolinguistiques. Je crois que faire une lettre comment s'adresser à un supérieur tout ça. Au moins ça, il sent que là on nous apprend quelque chose. Avec ces ces, ces travaux, voilà, mais c'est pas dans le programme. Ça ne figure pas donc. Tu me crois quand je dis que ça évolue, mais tu as la les mêmes réponses de notre part toujours ?

Chercheur

Mais je vais peut être bousculer un tout petit peu ces idées, par une idée qui n'est pas forcément de moi, „des gens qui affirment comme on ne parle ou pas français avec des règles de grammaire, ce n'est pas par...hein, compréhension ou bien de mémorisation des règles de grammaire que l'on parle français ? Donc Que pensez-vous de cela ? Est-ce que là ce n'est pas une façon de reléguer le linguistique à un autre plan et mettre d'autres composantes comme importantes pour parler français ?....Ceux qui parlent des actes de langage et de cela, est-ce qu'ils ont besoin de?

Répondant 2

Oui, justement, cette... justement, aujourd'hui, dans la majorité des copies que l'on trouve, on trouve que plusieurs élèves, ils écrivent des SMS, en fait, voilà, écriture SMS. Et ils sont habitués, vraiment, à ...à utiliser un français qui est déjà erroné en fait, donc, il faut vraiment, comme le dit R1, c'est que il faut vraiment comprendre ce qu'il a voulu dire maintenant dans les critères d'évaluation, on essaie de comprendre ce qu'il a voulu dire et ce que vraiment il a compris le sujet est ce que vraiment, où est-ce qu'il voulait arriver ? Et puis après la façon dont il a écrit les choses, là, c'est autre. On essaie de voir comment on va faire mais là...

Chercheur :

En évaluant dans.... mes questions sur cette partie de la pratique enseignante et la compétence de communication, ..Bon c'est c'est très personnel, chacun va devoir dire quelque chose s'il en a dans les productions écrites des élèves. Sûrement avec les années d'expérience, il y a des tas de choses qui défilent. Mais qu'est-ce qui vous intéresse le plus et qu'est-ce qui vous déplaît ? Ben .. qui vous énerve ? Par exemple, des fois on se dit , quand je vois une faute qui relève de tel, j'ai même pas envie de continuer la .. copie ou bien Je suis attiré par tel quand je vois tel;; est ce qu'il y a chez vous quelque chose qui ..que vous aimez beaucoup plus dans les copies et que quand ça arrive, ça apparaît, ça vous motive, ça vous encourage. ?

Répondant 4:

Dans les copies de l'expression écrite, tout ce qui est écriture. D'abord, moi, j'ai dans toutes les classes, j'ai inventé un cours personnel qui n'est pas dans le programme, C'est, les 10 règles d'or de l'écriture. J'ai inventé; commencer par les majuscule, parler en langage courant, faire des phrases courtes et claires. Bon, c'est des choses que moi j'ai inventées. 10 règles d'or. Quant aux ... dans les t travaux, des.. commentaires, dissertations, d'exercice d'écriture, commencer les paragraphes par l'alinéa commencer..donc ces choses là, les ...les interlignes, saut des lignes ainsi de suite bon, ils les respectent, ça m'intéresse beaucoup quand je vois que ces élèves là ont écrit une partie, un paragraphes avec les alinéas. Donc déjà premier coup par l'apparence. on sent que ces élèves là seraient capables.Mais quand on va à l'intérieur, bon pour ceux qui écrivent, qui veulent écrire.... Mais quelquefois, je suis révolté parce que.., il y a là qui respectent pas du tout, qu'ils font un texte homogène, un texte en bloc, qui ont fait pratiquement 5 mois à 6 mois comme s'il n'avaient jamais rien fait, on demande un travail de 4 pages et pas une demi pages, voilà. C'est ça aussi ce problème de négligence, ce qui vous révolte. Il y a qui écrivent juste en 10 lignes, se débarrassent.

Chercheur_

Donc c'est c'est, c'est des principes de lisibilité rédactionnelle du point de vue ... forme ..R5 ce que vous aimez dans la production des élèves?

Répondant 5:

Ce que j'aime, c'est, on est en train de faire, de, de tourner là à la blague là, c'est quand on demande une question à quelqu'un qui te répond par quelque chose. Une réponse qu'il est allé trouver à la ...dans la planète mars et Jupiter; ben, ça me fait rigoler un peu, mais aussi ça m'attriste quand même. Mais non, non, je veux dire que il y a certaines copies, on sent que y a des efforts, des efforts qui sont faits pour s'appliquer à, à la question posée, à une réponse, et cetera. On voit aussi parfois des copies qui sont là, on se demande, mais d'où est-ce qu'il vient celui-là? Et parce que justement c'est, c'est même pas hors sujet hein, c'est c'est, c'est quelque chose d'autre. Franchement parce que hors sujet c'est parler quand même d'une chose qui ressemble un peu à ...mais là non c'est c'est ça n'a rien à voir donc mais il y a, il y a quand même des copies assez plaisantes. Comme (R4) l'a dit là, parce que c'est bien présenté, c'est pas des chiffons, c'est pas des brouillons. Il y a pas des ratures. Il y a...le souci de présentation, c'est déjà quelque chose de de bien. Maintenant, ce qui me déplaît, bof, je sais pas. Peut-être je suis blasé parce que à force de.... on finit par s habituer à ce genre de choses

et si ça passe, on on trouve des copies qui ne sont pas des copies. Et normalement je regarde, hein, les les copies, euh, .. suivant de façon, d'une façon intuitive. L'intuition, ..l'intuition que il a voulu dire ceci, il a voulu faire cela. Donc normalement comme ma, ma fille de 6 ans, elle me dit, il faut-il faut grimper. (grympé) et je dis non, non mais grimper, ça veut dire quoi ? Ça veut dire, il faut monter sur l'arbre, non non, les enfants aujourd'hui, quand on me parle de d'un Arthur Rimbaud (rymbo) à l'oral, je dis non. C'est Rimbaud. Des des choses comme ça qui font mal à l'oreille, à l'oral, mais qui font mal aux yeux aussi à l'écrit. Je, je je ne sais pas, je, je ne me pardonne pas. Moi personnellement, quand j'ai fait une faute que ce soit d'ordre orthographique ou tout ce que vous voulez, je ne me pardonne pas personnellement et je ne suis jamais sûr d'avoir fait une copie claire ; à chaque fois que je fais quelque chose que je dois communiquer à d'autres, je fais lire par d'autres collègues qui corrigent qui me disent non, non, mais ça, mais là,on est dans dans le brut, on tombe sur des copies.

Qui sont. ..

Chercheur

Là, en restant un peu dans cette question des copies des élèves des fautes, cohérence non cohérent est-ce que dans dans les corrections, dans les évaluations, vous faites des annotations qui peuvent être comme des évaluations formatives, ou bien ?

Répondant 5:

Ah oui, oui, sûr, bien sûr, bien sûr.

Répondant 5:

Oui, toutes les copies, enfin, là où je sens qu'il y a un vrai problème, un vrai soucis, je mets des annotations soit en bas de la réponse, soit à côté de la... dans la marge, pour le dire non, non, c'est pas comme ça qu'on doit dire, on doit dire ceci non, c'est pas.... C'est, c'est tout à fait, pour moi, c'est tout à fait normal. Je ne suis pas de.. de ceux-là qui..mettent un une barre. Et puis bon.

Chercheur :

Et les annotations, genre des efforts à fournir, et quoi d'autre?

Répondant 5:

Oui et moi,ma grande formule lit à la maison, lit à la maison.

Répondant 1 :

Ce qu'est la première immédiate le visuel. C'est.. quand j'arrive le premier devoir que je fais avec mes élèves, je leur montre comment présenter l'entête. (*un petit bruit vocal entre répondants*). Je fais, je prends une feuille, je fais ça. J'affiche tout le monde copie. Et c'est jamais repris au 2e devoir, jamais! C'est-à-dire si tu vas trouver 2, mais ils reprennent ça au moins. Et puis le paragraphe quand j'ai dit la première chose le premier jour que j'ai commencé à dicter, j'ai dit quand j'ai dit je vais à la ligne, laissez l'alinéa. Aller à la ligne. Celui qui ne le fait pas j'arrache la feuille, premier jour j'arrache mais si je veux continuer, arracher, je veux déchirer tous les cahiers donc...c'est le visuel d'abord, puis on attend ce que ..et puis ce qui me déplaît le plus, c'est quoi, c'est celui qui reprend les questions et qui ramasse. Juste du remplissage.

Il reprend les questions. Parfois, je demande de me rédiger toujours, je demande. À la fin, puisque je fais pas, les dissertations au début en première en 2nde, l'élève a du mal toujours à rédiger un paragraphe sur un point quelconque du texte que je donne. Eh bien, on va recopier un paragraphe du texte donc, c'est ça qui m'énerve. Il peut faire tout ce qu'il veut, mais ça. Hein ? Ah non, non non.

Chercheur :

En évoluant sur cette question de l'évaluation, est-ce que ça vous semblerait normal d'affirmer que chaque enseignant évaluateur est libre de concevoir sa grille et retenir les dimensions à évaluer les productions des élèves ? Cette affirmation, si quelqu'un le dit : Bon, chacun est libre de concevoir sa grille et retenir les dimensions qu'il veut évaluer.

Répondant 3: Je dirais, ça dépend. Ça dépend de quelle objet, des objectifs, ce que j'ai un objectif spécifique quelconque à atteindre dans ma classe et à ce moment-là, peut-être je pourrais élaborer et une grille qui irait dans ce sens-là mais après ,en ce qui concerne beaucoup plus dans l'évaluation certificative après examen, et là à ce niveau-là, ça, ça ne provient pas, ça ne convient pas. Là on a eu. Je pense qu'à ce moment-là, on doit avoir une grille qui ...plus généralisée à laquelle on se soumet.

Répondant 5:

Je crois que l'enseignant doit être en constante adaptation, selon les réactions et selon ce qu'il sent venir de la part des élèves et c'est à partir de là qu'il peut faire une grille. Ce sera pas une grille personnelle, non, ce sera une grille dictée par le comportement des apprenants qui lui

permettra de dire bon voilà, étant donné que dans cette parties ils sont en bas dans cette partie, ils sont juste au milieu, et cetera, donc on s'adapte en constance, c'est pas une question qui doit être figée au que dès le début de l'année par exemple on se dit voilà, je fais ceci, je fais voici ma grille, je dois cocher ça et ça non non, non non. Ça doit évoluer et puis, peut-être que, à un certain moment, il faut aussi reprendre certaines choses qu'on avait négligé quelque part dans cette grille là, hein ? Donc c'est en constante révision en constante adaptation, c'est ça.

Chercheur :

Par rapport au programme, la plupart du temps, on parle de.. on parle d'analyse, de besoins. Est-ce que cette question d'analyse, de besoins, vous en tenez compte quand vous avez un niveau donné ?

Répondant 5:

Non, non et bon, je je sais pas comment font les autres collègues, mais moi, à chaque début d'année, dès le premier contact, la la prise de contact, je leur fais faire une petite fiche. Petite fiche où , ils me parlent d'eux-mêmes. Qui sont-ils ? d'où est ce qu'ils viennent, leurs parents, ce qu'ils font comme travail, dans quel quartier ils habitent, etc. Ça me permet à plusieurs niveaux de comprendre certaines choses, leur social, le vécu social, leur niveau intellectuel, leur niveau culturel, leur niveau de connaissances, et cetera. À partir de là, je peux, bien sûr, puisque c'est rédigé. Oui, il y a des fautes où il y a des... et cetera, et je sais, mais je sais aussi la situation dans laquelle se trouvent ces enfants et la plupart, je suis désolé, mais ce sont des enfants, comment dire ? défavorisés . On, on accepte cela, je travaille dans le lycée et dans le lycée public seulement, dans le privé, ça fait une dizaine, une quinzaine d'années, donc je ne sais pas ce qui se passe dans vraiment ce qui se passe dans dans dans le domaine privé, mais ici, dans le public, je sais que la plupart des élèves qui sont au lycée ce sont des élèves dont les parents n'ont pas les moyens de les envoyer dans le privé, donc, ils sont là et je dois tenir compte de ça. Je dois tenir compte de ça, donc je prends tout, c'est global et j'essaie d'étudier et j'essaie de m'adapter. Premier point, 2e point, ce qui concerne ce qu'ils ont appris l'année dernière, et cetera. Je leur demande aussi dans ces fiches et je leur demande, qu'est ce qu'ils veulent, ce qu'ils voudraient faire plus tard, qu'est ce qu'ils veulent maintenant, cette année ; qu'est-ce qu'ils pensent avoir raté l'année dernière et qu'est-ce qu'ils voudraient . Donc je ne suis jamais, absolument, jamais sûr que ce qu'ils m'apportent c'est la vérité, c'est ça, j'essaie de toujours les évaluer au début, de savoir et à chaque fois, le

problème qui se pose à ..à nous, enseignants des classes de 2nde, première, terminale, c'est que on est obligé de revenir sur des cours basiques. Quand on est en 2nde, en première, en terminale, on se, on est confronté à des élèves qui ne font pas la différence entre le à préposition et le a du verbe, du de l'auxiliaire avoir entre, le possessif et le le démonstratif. Euh, Ça nous confronte à des difficultés qui nous font que on est obligé de revenir pour repartir encore, ce qui fait que, en terme de programme, on n'a jamais fini le programme. Moi en tout cas, je n'ai jamais fini mon programme comme j'aurais voulu le finir. Voilà

Un silence..

Chercheur : *Autre chose à rajouter?*

Répondant 3:

Par rapport à ça? , oui, alors analyse de besoin, pas forcément de manière aussi.. Oui, mais moi je fais plutôt ce que (R5) fait à l'écrit, moi je le fais plutôt à l'oral, sur la séance l'interactions ou...Il m'arrive de demander aux élèves ce qu'ils attendent du cours de français

par exemple; Et ça me permet aussi à ce moment-là, en écoutant certains, c'est pas toujours évident puisqu' a dit,, donc ça permet après de voir oui ...s'il y a lieu de faire une digression sur l'ancien programme ou sur quelque chose qui n'est pas du tout dans dans un programme, ça arrive, mais bon c'est pas encore justement de façon...

Chercheur : *Et là maintenant, si par exemple on pose une question à un parmi vous, qu'est-ce que vous évaluez dans les copies de production écrite des élèves? Question qui tombent comme ça, forcément, il y a trop de choses, mais quand on dit, qu'est-ce que vous évaluez ?*

Répondant 4:

Bon par rapport à la question , Oh, il y a 2 semaines, je crois au moins. Nous venons ensemble, même si on a pas trop répondu à l'appel, nous venons de d'établir un travail de de référence, établi des .. des grilles d'évaluation. Ça nous a pris toute une matinée. Voilà donc on évalue donc compétence linguistique , on évalue la, la méthodologie, c'est à présenter la méthodologie. Et puis il y a le le contenu de la culture de la littérature. Mais par rapport à cela aussi, il y a ce ...ce, ce cadre de de référence. Mais personnellement, j'évalue. Il y a aussi des besoins, donc je reviens un peu à R5 là. Il y a une grille personnelle que je veux pas partager avec les autres par rapport à ce que... les besoins, donc pendant les 2 premiers mois je souffre un peu puisque je travaille beaucoup individuellement sur chaque copie pour voir établir le besoin à ajouter par rapport aux besoins du programme. Bon, c'est un travail

vraiment difficile, mais ça produit quand même. Bon, quand je.. je, je corrige, on sait pas si on va y arriver quand je corrige, il y a ce que je peux corriger collectivement, mais j'appelle certains élèves, pourquoi certains ? Parce que il y a qui peuvent y arriver . Bon c'est c'est pas vraiment méchant mais y a qui n'arrivent pas du tout . C'est pas la peine de perdre du temps. Donc, j'appelle certains élèves, je fais des corrections individuelles sur les annotations que je viens de mettre donc, en fait, voilà. On évalue ces 3 et oui, mais on a partagé les points, réparti, les points et à la rentrée prochaine, non à cet examen on va distribuer ces grilles pendant les corrections.

Chercheur :

Ce que, on passe beaucoup plus de temps pendant l'année, à évaluer, donner des indications à annoter, à enseigner. Et puis après, il y a la période des examens, ce que j'ai besoin de savoir concrètement, est-ce que il y a une différence entre la façon d'évaluer dans l'enseignement/ apprentissage, en classe, dans l'exercice du métier et la façon dont peut-être on impose d'évaluer lors des examens ?...Je vais dire que vous pouvez vous donner beaucoup plus de mal à tenir compte de différentes composantes pendant que peut-être d'autres voient autre chose et qui peuvent être lésés parce que il y a des élèves qui sont habitués à être évalués sur tel, ils vont être trop pénalisés sur tel.

Répondant 4:

Je, viens de je...Nous venons il y a 2 semaines, Moi, crois, d'établir ces ces grilles de référence. Bon, on va commencer à les mettre en pratique à partir des examens mais ces grilles, c'est pour servir dans les pratiques de classe. Que les élèves en soient informés afin qu'ils soit capables par eux-mêmes, de s'auto-évaluer; donc, à partir de l'année prochaine, seront vraiment... donc ça c'est des grilles en même temps pour les examens, mais pour les pratiques de de classe. L'élève,c'est voilà dans l'introduction, je rédige l'entrée en matière, voilà, je pose la problématique avec ça... J'ai été bon. Donc les les élèves, ça peut améliorer les résultats et les pratiques avec.

Chercheur

C'est... c'est des perspectives, c'est des projets en fait. Moi, j'ai besoin de savoir la réalité. Il y a ceux qui ont 36 ans, y a ceux qui ont 27 ans, ceux qui ont 12 ans. La réalité de ce que vous faites. Ce qui est proposé à l'examen, est ce qu'il y a un fossé... ?

Répondant 5:

Oui, mais moi personnellement, j'ai ... que ce soit en classe ou euh, dans les examens, j'ai la même façon d'évaluer, c'est-à-dire je j'ai le même état d'esprit. Apaisé et d'abord, et puis je, je ne vois pas de différence pour moi une copie de bac, c'est une copie de composition dans ma classe, c'est une copie et je vois pas de différence. Bon ici c'est l'anonymat bien entendu. Là, j'ai le nom de l'élève qui est là, je sais. Ah ! C'est untel dont le parent est en froid avec etc. avec la famille avec, c'est ici, non ? J'ai une copie anonyme, mais j'ai le même état d'esprit dans mon évaluation. Je fais pas de différence que là, je dois appuyer sur ceci ou cela. Non. La même façon j'évalue la copie de l'examen que la copie du devoir de leur classe, de la composition. C'est pour moi, c'est... je, je ne fais pas 2 poids 2 mesures. Je n'entre pas dans une autre peau, dans une dans un autre personnage, pour corriger telle ou telle copie, non non.

Répondant 3:

J'aimerais.... juste un mot là-dessus; Ça me permet de rebondir déjà par rapport à la précédente. Moi, au contraire, c'est, c'est complètement différent parce que en classe, j'essaie durant toute l'année d'être enfin, de mener une évaluation formative dans tous les cas, chaque fois, les coquilles, les annotations. Ici, ce que je ne fait pas du tout à l'interne, hein.

Oui, mais voilà donc non, c'est... on a oui le le même état d'esprit est mais non, l'évaluation, elle sera pas la même quoi. Et parce que en classe par exemple, je pourrais à un moment donner... tolérer et il faut dire OK, je tiens compte de l'autre critère, et si ça va.... mais quand on arrive à l'examen, je laisse pas passer.

Chercheur :

Tu veux dire qu' en classe je peux dire : bon celui-ci a régressé,... il peut mieux faire, il travaille bien d'habitude...donc il y a des annotations.

Répondant 3:

Voilà avec une annotation à côté qui indique que tu as, il y a une erreur quelque part. Tu dois améliorer, voilà et voilà. Et sachant que tu dois améliorer tel aspect parce que tu vas le suivre par la suite, alors si tu veux dire que à l'examen tu es beaucoup plus rigoureux que ...Voilà, oui, mais... Voilà, absolument, c'est certificative, c'est bien.

Répondant 5:

Oui, oui, oui, je je suis d'accord et c'est c'est, on est, on est en en phase d'examen, c'est pas des concours, on filtre pas vraiment, c'est pas des concours où on a 100 personnes, on veut 2 personnes seulement, c'est ça c'est le bac, c'est.donc...

Répondant 1 :

Je pense qu'à la base, il faut-il faut ...il y a certaines choses qu'on doit tenir compte, il y a le.. il y a la pédagogie qui fait que quand même, même si l'élève on le connaît pas, on voit à l'examen, on voit le devoir, on voit la manière de s'exprimer, on a une idée de la personne en quelque sorte, donc je pense que il peut pas y avoir. ... pas vraiment une grande différence., si ce n'est qu'on est des humains, celui qu'on connaît qu'on voit, comment il a évolué, qu'on voit comment il a régressé ou bien il a, il a fait des efforts, il y aura toujours un petit plus, mais je pense que même si on ne connaît pas la personne, on a toujours une idée de son origine, de la manière dont il travaille et un autre ne devrait pas être trop, trop, trop disparates

Chercheur :

Mais, mais là, ce que j'ai, j'ai compris ce que les interventions par rapport à cela, on a même pas fait référence à une grille. Vous êtes des correcteurs ? Est-ce que lors des examens on a une grille qui est proposée officiellement et que nous avons à respecter, ou bien on établit la piste de correction et chaque correcteur reste souverain ?...

Répondant 5:

Y a toujours une grille dans une...Maintenant, il y a des pistes de correction qui sont qui soumises aux au jury qui doit, euh, euh, le revoir essayer de voir si c'est ça, c'est adéquat ou pas, si c'est adaptable sinon, mais il y a quand même bon, il y a quand même cette piste de correction .

(un petit bruit entre les intervenants)

Chercheur :

Parce que là les les pistes de correction c'est, c'est un peu un cadrage, c'est un cadrage de la réponse attendue, voilà et la grille qui détermine les différentes compétences à mettre en compte et la notation de chaque compétence. Non ?

Répondant 5:

C'est ça ? On a, on a pas eu, on a pas eu ce genre de... peut-être que dans les années à venir je ne sais pas. Y en a jamais donc.

Répondant 3:

Dès cette année, alors y en aura oui cette année, oui.

(des échanges à petites voix)

Chercheur :

Autre petite question... avant le dernier « Le mot de la fin ». Est ce que d'après ce que nous avons présenté ici, nous avons parlé de compétences, d'évaluation, de pratique et tout cela est ce que là maintenant ou pas maintenant...Mais par rapport à vos expériences, il y a une compétence que l'on peut considérer comme centrale au cœur de toute communication. Ou bien ? On a beaucoup plus insisté sur le linguistique. Est-ce qu'on pourrait dire que c'est la compétence linguistique qui est au cœur de toute autre compétence ? Si cette affirmation vous est donnée, vous pouvez la valider ou bien ?

Répondant 3: Oui. Comment ? Personnellement, oui, je valide. Ça sera l'oral.

Répondant 2 :

Moi aussi, je pense que oui, parce que maintenant, si l'élève n'a pas vraiment des compétences linguistiques, il ne pourra rien faire. En fait, il ne pourra pas faire une rédaction qui sera correcte. Donc toujours il y aura des fautes, il ne pourra pas améliorer ses connaissances, donc à l'oral comme à l'écrit, donc il faut-il faut vraiment que l'élève déjà, apprenne les compétences linguistiques. C'est pour ça que ce que moi j'ai compris, j'avais compris que les compétences linguistiques. Vraiment, on les enseigne plus au primaire et au collège, mais au lycée, on croit que voilà, l'élève a déjà maîtrisé cela, donc on passe à une autre étape. Et c'est le contraire que l'on trouve en fait, parce que je pense qu'il y a beaucoup de négligence au collège. Je sais pas si c'est de la part des des enseignants ou de la part des élèves eux-mêmes donc. Plusieurs élèves viennent au lycée. Mais malheureusement, ils ne maîtrisent rien : 2 verbes qui se suivent le premier se conjugue... alors même ça, on trouve pas, on trouve plusieurs élèves qui écrivent l'auxiliaire avoir, l'auxiliaire être avec un autre verbe à l'infinitif tout le temps. Donc je pense que la compétence linguistique....

Chercheur :

Si par exemple il y a un un lexique, un mot qui est attendu à être utilisé dans une situation, il y a l'élève qui ne l'a pas utilisé mais qu'il a utilisé un autre mot, approximatif, est-ce que la c'est un manque ? Pour vous, hein ? Est-ce que là c'est manque d'une compétence linguistique ?

Répondant 5:

Pour moi, c'est une compétence stratégique, mais au moins il a compris ce que ce que je veux dire, que ce qu'on néglige la plupart du temps, c'est que on on oublie le je, le soi. J'ai dit que chacun de nous avait un lexique, un vocabulaire qu'il utilise toute sa vie et donc peut-être que c'est pas, ça fait pas partie de ça...de son lexique, de son vocabulaire, donc les.. le, il faut-il faut pas négliger cette dimension du je du soi, alors c'est ce n'est pas un tout. C'est une singularité, c'est une personne qui s'exprime de telle ou de telle façon, donc il est pas obligé de s'exprimer comme moi j'aurais voulu ou comme tous les autres, s'expriment. Il a son son ego, il a son soi, il a donc... c'est cette compétence, je crois. Elle doit se retrouver un peu partout, que ce soit au niveau linguistique ou tout ce que vous voulez. Ce "je", cette expression du moi, doit être compris par celui qui évalue

Répondant 1 :

Et puis dans la situation actuelle, un élève qui te donne une autre formulation, pour moi c'est un génie!!! .

Répondant 3:

Oui, j'ai pas suivi là, mais j'essaie de me retrouver...Moi, ma position, c'est plus si l'élève, quels que soient les moyens qu'il utilise pour communiquer. Pour moi, c'est une compétence linguistique. Dès lors que.. il arrive à me faire comprendre. Là, il va continuer la question et puis donc là.

Chercheur :*Tu cadres cela dans une compétence linguistique ?*

Répondant 3: Quelle que soit ben oui, oui, oui, parce que ça peut être la syntaxe, oui peut avoir une syntaxe erronée. Oui par exemple. Oui, il trouve autre chose. Pour compenser un vide hein. Donc c'est aussi. C'est peut être une stratégie mais du moment que ça entre dans ce qu'il a écrit , c'est pour moi une compétence linguistique

Chercheur :

Ah d'accord, OK bien moi, je j'aimerais bien vous garder très longtemps parce que j'apprends beaucoup, mais je vais devoir vous vous libérer avec le mot de la fin, donc le mot de la fin c'est encore une question, mais puisque nous sommes dans la compétence et dans l'évaluation, je voudrais savoir est-ce qu'il y a un fait, honnêtement, une situation que vous déplorez au niveau des examens, précisément dans le domaine du français et dont les solutions à apporter ne relèvent pas de vos compétences?.

(un petit moments de compliments de la part des répondants, des sourires....) Est-ce qu'il y a un fait que vous constatez souvent, surtout lors des corrections des examens, et que vous ne pouvez rien parce que ça ne relève pas de vos..est ce que je peux savoir réellement? C'est quoi ?

Répondant 5:

Ah, les œuvres intégrales, grand point, grand débat, ça fait une dizaine d'années, on a les mêmes œuvres intégrales et, je ne sais pas comment les concepteurs des sujets de dissertation sur les 2 œuvres xala et les justes, comment ils font maintenant pour trouver des sujets. Je ne sais pas ou alors ils sont obligés de mettre du sparadrap sur du Scotch sur du Plâtre, et cetera, mais au final, je sais que c'est vrai., une œuvre littéraire est infinie et elle peut être inépuisable. Mais quand même, quand même. Au bout d'une dizaine d'années, une œuvre intégrale, les questions qu'on peut se poser soit sur les personnages, sur les thèmes, soit tout ce que vous voulez maintenant, la seule chose qui reste, c'est de rattacher peut être des sujets de ce ...de cette œuvre par rapport à une autre œuvre ou par rapport à une réalité. Je ne sais pas, mais franchement, pour moi, c'est déplorable qu'on garde les mêmes œuvres intégrales depuis jusqu'à.;;

Chercheur : *Autre chose ?*

Répondant 3:

Voilà , la conception des sujets . Ouais, c'est ça la conception des sujets. Souvent, on a des sujets hors cadre, avec des questions mal formulées et au pire, on nous propose même des pistes de correction qui sont fausses. Et voilà donc je pense aux examens. C'est aussi une vraie problématique et ça nous revient.

Répondant 1 :

Moi par contre, pour les œuvres. Moi, le problème, c'est pas parce que ils sont anciens, c'est que l'État ou bien ceux qui proposent les autres, se donnent pas les moyens de fournir les œuvres déjà . Les élèves ne se savent pas où trouver, le prof n'a pas ces œuvres, ils se débrouillent et puis y a pas un. Comment dirais-je ? Il y a pas un programme bien déterminé pour.... on traite pas ces œuvres là ensemble, mais chacun va le traiter à sa façon. Donc tout ça fait que c'est du ... je sais pas, c'est du n'importe quoi, du bricolage, c'est du bricolage. Mon mot de la fin: J'estime que j'avais pas aux examens. J'estime que, comme vous avez vu, les scientifiques ont bien dit que un élève ne peut pas apprendre une langue sans connaître la

sienne ; Tant qu'on oubliera que les enfants doivent apprendre la langue comorienne pour pouvoir comprendre une autre langue, toujours ce problème. Et c'est tout. Vous le savez très bien

Chercheur :

C'est, c'est encore une autre dimension.

Je voudrais encore réitérer mes remerciements. Voilà, je suis très content, très, très content même. Et je dirais que c'est encore mieux qui n'y est pas beaucoup de monde parce que ce que j'ai pu apprendre de vous, ça m'a permis vraiment de revoir les conceptions. Les conceptions que j'avais et je j'aurais même à reformuler d'autres questions puisque j'ai eu des réponses sur des questions que j'avais pas posées, donc je vous remercie infiniment et je suis désolé de vous de prendre beaucoup plus de temps.

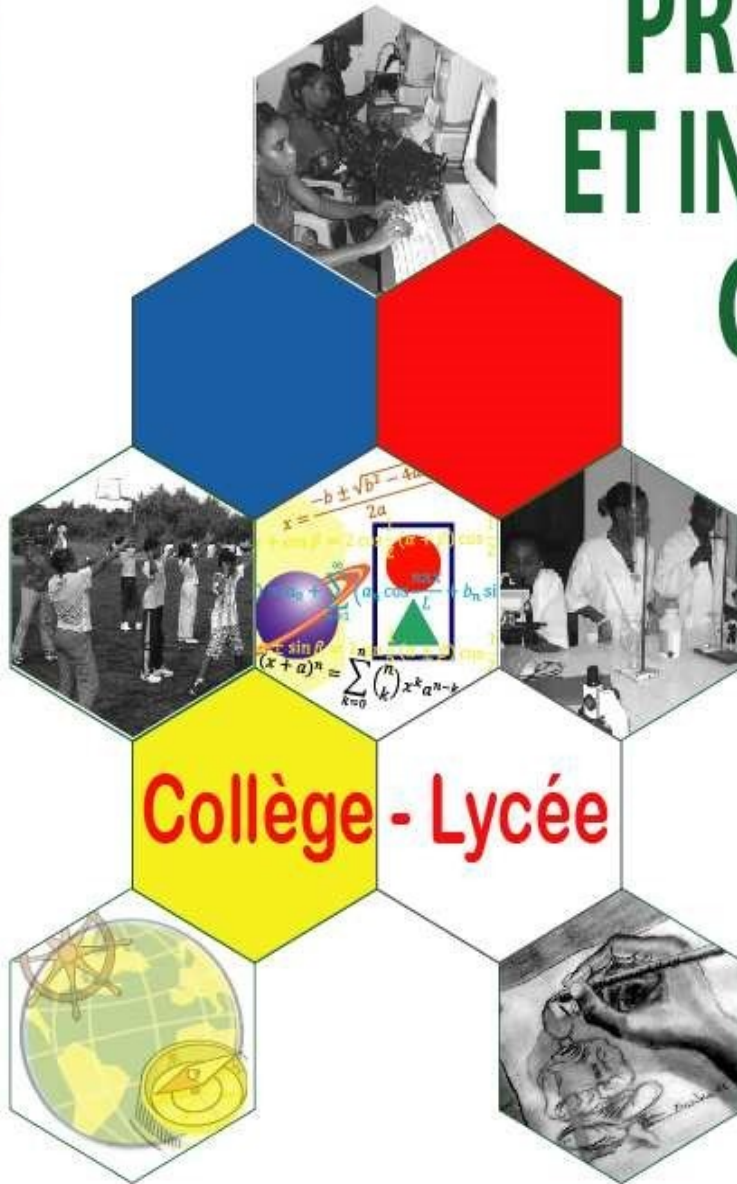
Annexe 2
Programmes et instructions officielles



UNION DES COMORES

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE LA RECHERCHE, DES ARTS
DE LA CULTURE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS OFFICIELLES



Collège - Lycée

FRANÇAIS



Union Européenne - PASEC

Octobre 2008



UNION DES COMORES

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS OFFICIELLES

FRANÇAIS

COLLEGE - LYCEE

OCTOBRE 2008

SOMMAIRE

| | | | | |
|---|--|---|---|--------------------------------|
| 1 | Préface du Ministre de l'Education Nationale | 5 | 2 | Horaires et |
| | Coefficients (dans les collèges) | 6 | 3 | Horaires et Coefficients (dans |
| | les lycées) | 6 | | |
| 4 | | | | |
| | Terminologie | | 7 | |

LE FRANÇAIS AU COLLEGE

| | | | | | | | |
|---|--|----|---|-------------------------|----|---|-----------|
| 5 | Les objectifs l'enseignement du français au collège | 10 | | | | | |
| | Classe de Sixième | | | | | | |
| 1 | La lecture | 12 | 2 | L'écriture | 13 | 3 | La |
| | pratique de l'oral | 13 | 4 | Les outils de la langue | 14 | | |
| 5 | Les manuels et les œuvres intégrales de la classe de la 6e | 15 | | | 15 | | Classe de |
| | Cinquième | | | | | | |
| 1 | La lecture | 16 | 2 | L'écriture | 17 | 3 | La |
| | pratique de l'oral | 17 | 4 | Les outils de la langue | 18 | | |
| 5 | Les manuels et les œuvres intégrales de la classe de la 5e | 19 | | | 19 | | Classe de |
| | Quatrième | | | | | | |
| 1 | La lecture | 20 | 2 | L'écriture | 21 | 3 | La |
| | pratique de l'oral | 22 | 4 | Les outils de la langue | 22 | | |
| 5 | Les manuels et les œuvres intégrales de la classe de la 4e | 23 | | | 23 | | Classe de |
| | Troisième | | | | | | |
| 1 | La lecture | 24 | 2 | L'écriture | 25 | 3 | La |
| | pratique de l'oral | 25 | 4 | Les outils de la langue | 26 | | |
| 5 | Les manuels et les œuvres intégrales de la classe de la 3e | 27 | | | 27 | | |

LE FRANÇAIS AU LYCEE

| | | | | |
|----|--|----|---|------------------------|
| 6 | Horaires officiels et répartition | 29 | 7 | L'enseignement du |
| | français en 2nd cycle | 30 | 8 | Programme en 2nd cycle |
| 31 | Les trois principaux clés du 2nd cycle | 31 | | |

| | | | |
|--|--|--------------------------------------|----------------------------|
| Les objectifs généraux | 31 | | |
| | Classe de seconde | | |
| 1 ^{er} trimestre | 32 | 2 ^{ème} trimestre | 32 |
| 3 ^{ème} trimestre | 33 | | 3 ^{ème} |
| | Classe de Première | | |
| 1 ^{er} trimestre | 34 | 2 ^{ème} trimestre | 34 |
| 3 ^{ème} trimestre | 35 | | 3 ^{ème} |
| | Classe de Terminale | | |
| 1 ^{er} trimestre | 36 | 2 ^{ème} trimestre | 36 |
| 3 ^{ème} trimestre | 37 | | |
| 9 | Acquisition d'une culture : le choix des textes | 38 | |
| 10 | Acquisition de méthodes de travail et de pensée | 38 | |
| 11 | Etude d'une œuvre intégrale | 39 | 12 Etude des œuvres |
| | intégrales | 40 | |
| COLLEGE | | | |
| Objectif Général : Savoir | 41 | Résultats attendus : Savoir faire | 41 |
| Organisation du Programme : Chapitres | 41 | | |
| Organisation des Apprentissages | 41 | LYCEE | |
| Objectif Général : Savoir | | 42 Résultats attendus : Savoir faire | |
| 42 Organisation du Programme : Chapitres | | 42 Organisation des Apprentissages | |
| 43 Les modes d'évaluation | 43 | Recommandations | 43 |

Préface du Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche, des Arts, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports

Les nouveaux programmes et instructions officielles du secondaire qui vont entrer en application dès la rentrée scolaire 2008 sont une réponse aux vœux exprimés par les acteurs du système plus particulièrement les encadreurs pédagogiques et les enseignants, de disposer de programmes harmonisés, adaptés et pertinents afin de satisfaire aux attentes du pays, aux exigences de l'heure et offrir aux élèves des apprentissages de qualité.

C'est pour relever ce défi de qualité et pour mettre fin aux dysfonctionnements et disparités pédagogiques que les ministres en charge de l'éducation, lors de la conférence tenue les 28 et 29 janvier 2005 à Fomboni, Mohéli, ont pris la résolution de réviser les programmes du secondaire.

Les multiples concertations des différents comités, structures spécialisées, ont conduit à la révision et à l'élaboration de programmes dont les contenus ont été enrichis pour mieux répondre aux finalités éducatives consignées dans la loi portant orientation de l'éducation, aux objectifs fixés à chaque cycle ainsi qu'aux compétences à faire acquérir aux élèves.

L'intégration des disciplines transversales constitue la nouveauté de ces programmes composés de dix disciplines fondamentales dont la structuration a tenu compte des composantes ci-après :

- L'objectif général ;
- Les résultats attendus ;
- L'organisation des programmes par chapitres ;
- L'organisation des apprentissages ;
- L'approche méthodologique ;
- Les modes d'évaluation ;
- Le nombre d'heures par semaine ;
- Les coefficients par discipline ;
- Les références des manuels et autres supports.

Ainsi, les nouveaux programmes ouvrent un vaste chantier de rénovation des pratiques pédagogiques et feront par conséquent l'objet d'une série de formations, pour aider les enseignants à s'en approprier, afin de faciliter leur mise en application.

J'exprime toutes mes félicitations aux encadreurs pédagogiques, aux enseignants et universitaires, pour leur franche collaboration et leur engagement. Sans eux ces programmes n'auraient pas été conçus.

J'exprime également toute ma gratitude aux partenaires de l'éducation ainsi qu'aux responsables de la coopération française et de l'Union européenne à travers le PASEC, pour leur appui technique et financier, dans la réalisation de ces nouveaux programmes.

J'ose espérer que tous ceux qui seront chargés de la mise en œuvre de ces programmes partageront avec nous leurs remarques et suggestions pour nous permettre d'apporter les ajustements nécessaires et d'améliorer ainsi les prochaines éditions.

Je renouvelle mon engagement personnel à tout mettre en œuvre pour que ce précieux outil de travail contribue efficacement à la réussite de nos élèves.



D^r Kamaliddine Afraitane
LE MINISTRE

2. HORAIRES ET COEFFICIENTS (COLLÈGE)

Article 1^{er} : Les charges horaires ainsi que les coefficients par discipline et par niveau d'études dans les collèges, sont fixés comme suit :

| N° | Enseignement | 6e | | 5e | | 4e | | 3e | |
|----|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | Horaire | Coef | Horaire | Coef | Horaire | Coef | Horaire | Coef |
| 1 | Français | 6 | 4 | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| 2 | Anglais | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 3 | Arabe | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 4 | Histoire Géographie | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| 5 | Éducation Civique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | Éducation Islamique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | Mathématiques | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 8 | Sciences de la Vie et de la Terre | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 9 | Physique Chimie | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 10 | Éducation Physique et Sportive | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 11 | Arts plastiques | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | TOTAL | 29 | 24 | 29 | 24 | 30 | 26 | 30 | 29 |

Article 2 : Sont abrogées toutes les dispositions contraires à l'article 1.

Article 3 : Le Secrétaire Général du Ministère de l'Education Nationale et le Doyen chargé de la Coordination des Inspections Pédagogiques sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera enregistré, publié et communiqué partout où besoin sera.

3. HORAIRES ET COEFFICIENTS (LYCÉE)

Article 1^{er} : Les charges horaires par discipline et par niveau d'études dans les lycées, sont fixées comme suit :

| N° | Enseignement | 2A | 2C | 2G | 1eA | 1eC | 1eD | 1eG | TA1 | TA4 | TC | TD | TG |
|----|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1 | Philosophie | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 8 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | Français | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | Anglais | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 4 | Arabe | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 5 | Histoire Géographie | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 |
| 6 | Éducation Civique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | Éducation Islamique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | Mathématiques | 4 | 6 | 4 | 4 | 6 | 5 | 4 | 4 | 4 | 9 | 6 | 4 |
| 9 | Sciences de la Vie et de la Terre | 3 | 4 | | 2 | 3 | 4 | | 2 | | 4 | 6 | |
| 10 | Physique Chimie | 3 | 5 | | 2 | 6 | 5 | | 2 | | 7 | 6 | |
| 11 | Éducation Physique et Sportive | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12 | Droit | | | 2 | | | | 2 | | | | | 2 |
| 13 | Comptabilité | | | 4 | | | | 4 | | | | | 6 |
| 14 | Économie d'entreprise | | | 2 | | | | 2 | | | | | 2 |
| 15 | Économie générale | | | 2 | | | | 2 | | | | | 2 |
| 16 | Informatique de gestion | | | 4 | | | | 4 | | | | | 4 |
| | TOTAL | 30 | 32 | 33 | 32 | 33 | 32 | 35 | 32 | 33 | 40 | 38 | 37 |

Article 2 : Les coefficients des différentes disciplines sont arrêtés conformément au tableau ci-après :

| N° | Enseignements | 2A | 2C | 2G | 1eA | 1eC | 1eD | 1eG | TA1 | TA4 | TC | TD | TG |
|----|-----------------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|
| | Philosophie | | | | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 2 |
| | Français | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| | Anglais | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| | Arabe | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| | Histoire Géographie | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| | Éducation Civique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Éducation Islamique | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Mathématiques | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 |
| | Sciences de la Vie et de la Terre | 3 | 3 | | 2 | 3 | 4 | | 2 | | 3 | 4 | |
| | Physique Chimie | 3 | 5 | | 2 | 5 | 4 | | 2 | | 5 | 4 | |
| | Éducation Physique et Sportive | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Droit | | | 2 | | | | 2 | | | | | 2 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Comptabilité | | | 4 | | | | 4 | | | | | 6 |
| Économie d'entreprise | | | 3 | | | | 3 | | | | | 3 |
| Économie générale | | | 3 | | | | 3 | | | | | 3 |
| Informatique de gestion | | | 4 | | | | 4 | | | | | 4 |
| TOTAL | 26 | 26 | 33 | 26 | 28 | 27 | 34 | 26 | 26 | 28 | 27 | 36 |

Article 3 : Sont abrogées toutes les dispositions antérieures au présent arrêté.

Article 4 : Le Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation Nationale et le Doyen chargé de la Coordination des Inspections Pédagogiques sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera enregistré, publié et communiqué partout où besoin sera.

4. TERMINOLOGIE

Objectif : le but à atteindre par les enseignements dispensés dans une discipline donnée. Les objectifs sont déclinés par cycle et/ou par niveau.

Savoir : L'ensemble des connaissances auxquelles les élèves doivent avoir accès dans le cadre d'une discipline. Il s'agit du contenu des enseignements tel qu'il est transmis par les enseignants dans les différentes disciplines, des savoirs disciplinaires ou thématiques disponibles dans divers supports (livre, document audio-visuel, support numérique, etc.).

Compétence : Le savoir qui a donné lieu à une appropriation par les élèves. Il s'agit autant d'une appropriation théorique que pratique. Cette dernière est alors exprimée en termes de savoir-faire, savoir expérimental, savoir être.

Organisation des apprentissages : Il s'agit de l'approche pédagogique, de la méthodologie utilisée par les enseignants pour transmettre les savoirs et de la progression des enseignements dans l'année scolaire.

Modes d'évaluation : Les manières selon lesquelles les enseignants vont déterminer le degré de pertinence de l'appropriation théorique et pratique des savoirs par les élèves.

L'évaluation-diagnostique permet de faire un état des lieux des savoirs acquis par les élèves

L'évaluation formative a pour but de favoriser l'amélioration progressive du processus d'appropriation des savoirs par les élèves

L'évaluation sommative est orientée vers des exigences d'attribution d'une valeur (exprimée généralement en termes de note ou d'appréciation) au travail effectué par les élèves

L'évaluation certificative a pour but de valider une formation donnée à la fin d'un cycle en vue de délivrer un diplôme national officiellement reconnu.

Disciplines fondamentales : Ce sont les disciplines scientifiquement constituées et reconnues dans le dispositif académique.

Thèmes transversaux : Ce sont des thèmes constitutifs de problématiques et de préoccupations qui recoupent plusieurs disciplines. Il existe des savoirs, des valeurs et des activités à développer dans ces thématiques dans le cadre des disciplines fondamentales.

Volume horaire : Il s'agit du nombre d'heures hebdomadaire par discipline. Il détermine le temps effectif d'enseignement en présence des élèves.

Coefficient : C'est une valeur affectée à chaque discipline et qui détermine son importance dans le cadre d'une série. Le coefficient est multiplié à la note obtenue par l'élève dans la discipline pour calculer la moyenne.

Série : C'est une catégorisation des niveaux d'enseignement en fonction de l'importance et de la valeur attribuée aux disciplines. En aval, il existe une corrélation relative entre l'appartenance à une série et

l'orientation dans les études universitaires. Les séries existent des classes de Seconde aux classes de Terminale :

Séries de la Seconde : A, C, G

Séries de la Première : A, C, D, G

Séries de la Terminale : A1, A2, A4, C, D, G.

- La série A1 équilibre les disciplines littéraires et les disciplines scientifiques
- La série A2 a la particularité d'avoir comme langue d'enseignement l'arabe
- La série A4 est à dominante littéraire
- La série C est à dominante mathématique et physique
- La série D est à dominante sciences expérimentales
- La série G est à dominante gestion.

Programme : C'est l'ensemble organisé des disciplines et des thèmes enseignés dans une classe ou dans un cycle scolaire.

LE FRANÇAIS AU COLLÈGE

5. LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLÈGE

L'enseignement du français au collège a pour finalité ultime de permettre à chaque jeune collégien de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable, en harmonie avec son environnement social et naturel. La maîtrise suffisante de cette langue doit aussi lui fournir un outil de communication et d'ouverture qui est l'une des clés du développement culturel, scientifique et technique. En effet le français est aujourd'hui la langue administrative, la langue d'enseignement et la langue qui lie les Comores au monde de la Francophonie.

1 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Cette finalité se traduit par les objectifs fondamentaux suivants :

- donner aux élèves de collège les moyens de former leur jugement personnel et de l'exprimer clairement et correctement de façon à être attendu et compris par autrui ;
- leur permettre d'avoir une maîtrise suffisante du français pour pratiquer les quatre compétences linguistiques :
 - Compréhension et expression orales ;
 - Compréhension et expression écrites ;
- donner aux élèves de collège la maîtrise des principales formes de discours et leur fournir les connaissances littéraires et culturelles, fondamentales nécessaires à leur identité individuelle et sociale, dans un environnement international d'interdépendance et de mondialisation.

2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Dans le cadre des objectifs généraux de l'enseignement du français au collège, on définit les rôles et les missions des différents niveaux selon la démarche et la progression d'ensemble suivantes :

- La 6^e est une classe de transition et d'adaptation qui sert à consolider les acquis du cycle élémentaire, en particulier dans le domaine de l'étude et l'appropriation de la langue française. Il s'agit aussi à ce niveau d'étudier le pôle narratif et d'identifier le pôle argumentatif, de lire, produire, étudier diverses formes de récits et s'entraîner à l'expression orale.
- Les classes de 5^e et de 4^e (ou cycle central) ont pour objectif d'approfondir les compétences linguistiques et d'aborder les formes de discours progressivement plus complexes. Pour le pôle narratif, il s'agit de poursuivre l'étude et la production de la narration, du dialogue et de la description ; pour le pôle argumentatif, aborder l'étude du discours explicatif. En même temps se poursuit la formation d'une culture par l'incitation à des lectures diversifiées de textes littéraires ou non.
- La 3^e ou classe de fin de cycle et d'orientation a pour objectif d'aboutir à une maîtrise suffisante pour ce niveau de l'étude et du maniement de la langue française.

Il est nécessaire qu'en fin de cycle, les élèves aient une compréhension équilibrée et relativement approfondie des discours narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et injonctif. On les habitue aussi aux différentes notions tels que la communication, l'énonciation, les registres de la langue, la rhétorique et les tonalités des textes. Ils sont enfin, formés pour réussir les épreuves de l'examen du BEPC et leur passage en 2nde dans les lycées pour ceux qui s'y destinent.

3 LES COMPÉTENCES ATTENDUES

L'enseignement du français au collège est complexe et diversifié. Il s'articule autour d'un certain nombre d'activités fondamentales, à savoir :

- la lecture
- l'écriture
- la pratique de l'oral
- les outils de la langue.

Par conséquent les compétences attendues de la part des élèves de collèges ne peuvent être définies en termes généraux mais il faut les considérer de manière précise selon les quatre activités citées précédemment et les niveaux de formation concernés (classes de 6^e, 5^e, 4^e ou 3^e)

4 LES RÉPARTITIONS HORAIRES DES ACTIVITÉS

On adoptera une répartition annuelle des activités en trente modules à raison d'un module par semaine construits selon le schéma suivant :

| Classes de 6e et 5e (coefficient 4) | |
|-------------------------------------|-----------|
| Lecture et étude de textes | 1h 30mn |
| Ecriture | 1h 30mn |
| Pratique de l'oral | 1h |
| Outil de la langue | 2h |
| Total | 6h |

| Classes de 4e et 3e (coefficient 4) | |
|-------------------------------------|-----------|
| Lecture et étude de textes | 1h 30mn |
| Activités écriture et orales | 1h 30mn |
| Outil de la langue | 2h |
| Total | 5h |

5 L'ÉVALUATION AU COLLÈGE

L'enseignant utilisera toutes les formes d'évaluation nécessaires pour atteindre ses objectifs :

- **Evaluation initiale** : on la réalisera en début d'année scolaire pour faire le point sur les acquis antérieurs ;
- **Evaluation formative** : pendant ou à la fin d'une séance d'activité (Interrogations écrites ou orales) ;
- **Evaluation sommative** : elle intervient à la fin d'une unité ou d'une séquence pédagogique, sous forme de :
 - Contrôles continus
 - Devoirs sur table
 - Devoirs à la maison
 - Compositions trimestrielles
- Evaluation certificative : elle intervient en fin de cycle avec l'examen du BEPC, précédé du BEPC blanc.

CLASSE DE SIXIEME

Comme cela a été souligné précédemment, en classe de 6^{ème}, on privilégie l'étude du récit et on initie les élèves à l'argumentation. On accorde aussi une place importante à la maîtrise progressive des quatre compétences linguistiques. (Compréhension et expression orales ; compréhension et expression écrites).

1 LA LECTURE

Objectifs

- Développer le besoin et le goût à la lecture car c'est le vecteur de tous les apprentissages.
- Faire lire des textes variés (du manuel ou non).
- Faire comprendre la cohérence et la logique du récit et des textes argumentatifs.

Compétences et contenus

Les élèves de 6^{ème} doivent être aptes à :

- Lire et étudier des textes diversifiés et complets, littéraires ou non, sur la base d'une activité collective en classe, en une séance ou deux.
- Lire et étudier des œuvres complètes selon la méthode cursive durant cinq à six semaines par œuvre.
- Comprendre les notions élémentaires d'auteur, narrateur, personnage, point de vue, structure du récit.
- Utiliser le dictionnaire de langue pour enrichir et accompagner ces lectures.

Les textes à lire

Les textes du manuel de français 6^{ème}. Ces textes seront programmés, lus et étudiés selon les méthodes pédagogiques par séquences, par objectif et en décroisement.

1^{er} trimestre

Séquence 1 : Acquérir des méthodes pour étudier un texte,

Séquence 2 : Repérer les genres littéraires (théâtre, poésie, lettre et conte)

2^e trimestre

Séquence 3 : Elaborer un récit (narrateur, personnages, situation initiales et finales, péripéties)

Séquence 4 : Rapporter les paroles d'un récit (style direct, indirect, registre de langue et dialogue) 3^e

trimestre

Séquence 5 : Composer une description.

Séquence 6 : Etudier les différents types de textes.

Lecture et étude des œuvres intégrales au programme en 6^{ème}

Cette activité est obligatoire, or elle a tendance à être négligée par certains enseignants. Pour ce niveau, on s'en tiendra aux deux œuvres suivantes :

- **Contes merveilleux**, Classique Hatier 2003, Sophie Valle, Collection Œuvres et Thèmes n°20.
- **Poèmes 6^{ème}**, Classique Hatier, Collection Œuvres et Thèmes n° 78.

2 L'ÉCRITURE

Objectifs

- Développer le besoin et plaisir d'écrire pour soi et pour les autres.
- Développer la capacité de s'exprimer et de communiquer par écrit en fonction d'un ou plusieurs destinataires.
- Être apte à produire un texte complet, cohérent et correct.
- Maîtriser progressivement la narration, s'initier à la description et identifier les types de textes.

Compétences et contenus : textes à écrire

En conformité avec la méthode pédagogique du décloisonnement, l'activité d'écriture doit être reliée à l'activité de lecture. Par conséquent, il importe de partir des textes du manuel de français 6^{ème} pour aboutir à la production écrite. (*Rubrique, à toi de jouer à l'écrit*).

Voici la progression suggérée.

1^{er} trimestre

Le récit (conte, expérience personnelle)

La description (lieu, objets, animaux)

2^{ème} trimestre

Le portrait physique et moral.

La lettre amicale ou familiale

3^{ème} trimestre

L'article de journal (le fait divers)

Le résumé d'un texte narratif ou informatif lu ou entendu.

3 LA PRATIQUE DE L'ORAL (ÉCOUTER, PARLER)

Objectif

Autant que l'écriture, l'oral est fondamentale pour la maîtrise pratique des discours surtout en ce qui concerne des élèves de 6^{ème}. L'oral visera les objectifs suivants :

- Capacité à communiquer dans un échange oral en s'exprimant de façon claire, ordonnée, et correcte.
- Capacité à restituer une expérience oralement.

Compétences et contenus

L'enseignant de français de collège veillera à encourager et susciter de façon organisée et disciplinée la prise de parole par les élèves durant son cours.

La pratique de l'oral est une activité permanente de cours de français. Son but est de les « décomplexer » quand ils s'expriment en français et les conduire à une appropriation orale progressive de cette langue. Cela est d'autant plus important que certains élèves comoriens ne s'expriment en français que dans le cadre scolaire, et presque jamais dans leur milieu familial ou social.

L'élève de 6^{ème} doit être apte à :

- Écouter et respecter les interventions d'autrui et répondre à bon escient (directeur, enseignant, élèves, entourage socio familial).
- Interroger un interlocuteur sous forme des phrases simples, complètes et correctes,
- Lire un texte à haute voix de manière expressive (poésie, conte, textes narratifs, informatifs, explicatifs,...)
- Décrire oralement des lieux, des objets, des personnages.
- Restituer oralement de façon expressive et correcte des textes mémorisés (poèmes, prose, théâtre).
- Réaliser des exposés oraux devant un public (à sujets documentaires ou à partir d'une lecture).

4 LES OUTILS DE LA LANGUE (POUR LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET LA PRATIQUE DE L'ORAL)

Objectif

- Maîtriser progressivement les outils fondamentaux de la langue (morphosyntaxe, orthographe, lexicque).
- Utiliser à bon escient ces outils pour soutenir les activités de lecture, d'écriture et de pratique de l'oral.

Compétences et contenus

Selon le principe de décloisonnement, l'étude des outils de la langue doit être reliée aux activités de français en conformité avec l'objectif de la séquence et de l'unité pédagogique abordés. Les manuels de français proposés (collection Indigo de Hatier international) présentent à ce sujet une organisation et une progression intéressantes en ce qui concerne les séquences pour l'étude du lexicque, de la grammaire, de l'orthographe et la conjugaison.

Néanmoins, l'enseignant devrait compléter et enrichir les activités en utilisant les deux autres manuels de langue avec ses élèves. (La nouvelle grammaire du collège- Magnard et le Bled CM2 -6^e) **A. Discours**

1. La situation de communication et le registre de langue.

2. Les trois formes du discours : narratif, descriptif et argumentatif.
3. La ponctuation : phrases, paragraphe, texte.
4. Les temps verbaux dans la narration et la description.

B. Morphosyntaxe

5. La phrase simple et ses constituants (groupe nominal, déterminant, adjectifs et pronoms)
6. Les classes de mots (variables et invariables)
7. Les types de phrases (déclaratif, impératif, interrogatif et exclamatif)
8. Les formes de phrases (affirmative, négative, emphatique et neutre)
9. La phrase complexe : la proposition (indépendante, principale et subordonnée)
10. Juxtaposition, coordination et subordination.
11. Le verbe : généralités.
12. Les valeurs et emplois des modes personnels.
13. Les temps simples de l'indicatif : valeurs et conjugaison des verbes : être et avoir, des verbes du 1^e et 2^e groupe, de certains verbes du 3^e groupe d'emploi fréquent.
14. Les fonctions dans la phrase simple.
 - Par rapport au nom (épithète, complément du nom, apposition)
 - Par rapport au verbe (sujet et attribut du sujet, les compléments d'objet direct indirect et second)
15. Les compléments circonstanciels (lieu, temps cause et conséquence)

C. Orthographe lexicale et grammaticale (On emploie surtout le bled CM / 6^e)

16. Les consonnes doubles et simples.
17. L'orthographe des lettres et des sons (1^{ère} partie dans le Bled)
18. Les accents
19. L'orthographe de certains débuts de mots (1^e partie dans le Bled)
20. L'orthographe de certaines terminaisons de noms (1^{ère} partie dans le Bled)
21. Les mots invariables.
22. Les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal (noms, adjectifs)
23. Les accords dans la proposition : sujet, verbe, sujet, attribut.
24. Les accords des participes passés, (cas simples)
25. Les homophones lexicaux et grammaticaux les plus fréquents.

D. Lexique

26. L'origine et l'évolution des mots
27. Les doublets
28. La formation des mots (préfixes, suffixes, mots, composés)
29. Le sens des mots (homonyme et synonyme antonyme et paronyme)
30. L'étude des réseaux lexicaux (initiation)

5 LES MANUELS ET LES ŒUVRES INTÉGRALES DE LA CLASSE DE 6^e

Les manuels retenus pour la classe de 6^e.

- a) Français 6^e, équipe d'auteurs africains, Hatier International, collection indigo, 2001,
- b) Nouvelle Grammaire du collège 6^e, 5^e, 4^e, 3^e, Céline donoyer, Claire Stolz , Magnard , 2007.
- c) Bled CM2-6^e , Edouard et Odette Bled, Hachette Education, Nouvelle éd. 1998 assurée par D.Berlion, d) Robert Collège (dictionnaire) Edition Robert

Les manuels complémentaires et les guides pédagogiques pour les enseignants

- a) Littérature et pratique du français 6^e (de l'analyse du texte à l'expression), Nouveau programme, Hatier 1999, Les petits manuels, Hatier International.
- b) Guide pédagogique du français 6^{ème}, équipe d'auteurs africains, Hatier International, Collection Indigo, 2001
- c) Guide pédagogique de la nouvelle Grammaire du collège 6^e, 5^e, 4^e, 3^e, mêmes références.

Les œuvres intégrales au programme en lecture cursive

- **Contes merveilleux**, Classiques Hatier, 2003, Sophie Valle, Collection Œuvres et thèmes (n° 20).
- **Poèmes 6^{ème}**, Classique Hatier, Collection Œuvres et thèmes (n° 78).

CLASSE DE CINQUIEME

En classe de 5^e, l'enseignant de français met l'accent sur le récit et son agencement, le dialogue et la description. Il approfondit les compétences linguistiques de ses élèves par l'étude de la grammaire du discours, de la phrase et du texte, l'orthographe et le lexique.

1 LA LECTURE

Objectifs

- Former l'élève de 5^e afin qu'il devienne un véritable lecteur autonome capable de lire et d'apprécier des textes ou des œuvres variés.
- Faire lire et étudier des extraits de textes, des œuvres intégrales au programme et des ouvrages de jeunesse en français facile.

Compétences et contenus

Les élèves de 5^e doivent être aptes à :

- Continuer à lire et étudier des textes variés littératures ou non.
- Lire et étudier des œuvres intégrales au programme adaptés à leur niveau.
- Etre initiés à la notion de genres (roman, poésie, théâtre, essai...)
- Approfondir les notions d'auteur, narrateur, personnage, points de vue, structure du récit, fonctions de la description et du dialogue.
- Mieux utiliser le dictionnaire de langue pour enrichir et accompagner ces lectures.

Textes à lire

Les textes du manuel de Français 5^e comme en 6^e ces textes sont programmés, lus et étudiés selon les méthodes pédagogiques par séquences, par objectifs et en décloisonnement.

1^e trimestre

Séquence 1 : Acquérir les méthodes pour expliquer un texte.

Séquence 2 : Etudier les genres littéraires (fables en prose et en vers, théâtre).

2^e trimestre

Séquence 3 : Savoir distinguer les types de texte (paroles, récit et descriptions)

Séquence 4 : **Etudier les tonalités (comique et étique)**

3^e trimestre

Séquence 5 : Lire et analyser l'image

Séquence 6 : Apprendre à argumenter

Lecture et étude des œuvres intégrales aux programmes en 5^e.

Comme cela a été souligné, cette activité est obligatoire car c'est elle qui pourra progressivement donner à ces collégiens le goût et l'intérêt à la lecture et les conduire à une certaine autonomie dans la pratique de la lecture.

- **La perle**, John Steinbeck
- **La nationalité**, Mohamed Tohiri.

2 L'ÉCRITURE

Objectifs

- Faire étudier la narration, le dialogue et la description.
- Faire produire des récits intégrant narration, dialogue et description.
- Initier les élèves à la situation d'énonciation et au contexte de la narration.

Compétences et contenus

Dans la continuité du programme de 6^e, l'enseignant établira une progression trimestrielle en tenant compte des objectifs des séquences et des unités pédagogiques de la classe de 5^e.

1^{er} trimestre

- Savoir répondre à des consignes ou des questions sur un texte ou un document.
- Savoir prendre des notes et expliquer des mots et des expressions.
- Savoir produire des récits divers à partir d'une expérience personnelle ou des récits fictifs

2^e trimestre

- Produire des descriptions variées (objets animaux, lieux, et paysages, images,)
- Intégrer des dialogues dans un récit,
- Ecrire des lettres amicales ou familiales.

3^e trimestre

- - Produire de courts articles de presse, des recettes de cuisine ou des textes publicitaires.
- -Formuler son point de vue à l'écrit sous la forme d'une argumentation.

Remarque sur l'activité d'écriture : Une rubrique « **A toi de jouer à l'écrit et à l'oral** » est prévue dans les manuels de français de collège. L'enseignant s'en inspire et l'adapte à la situation et au niveau de sa classe.

3 LA PRATIQUE DE L'ORAL

Les mêmes considérations exposées pour le niveau 6^e restent valables pour la 5^e. L'oral devient aussi une activité à part entière.

Objectifs

Former les élèves de 5^e à écouter et à parler de manière efficace et correcte face à un interlocuteur donné en respectant le registre de langue (dialogues avec les enseignants, les élèves ou l'entourage socio – familial)

- Capacité à restituer de manière expressive à l'oral des textes ou des énoncés mémorisés.
- Capacité à répondre à des questions à l'oral après lecture et compréhension d'un texte.

Compétences et contenus : textes à écouter et dire

Dans la continuité des programmes de pratique de l'oral de 6^e, l'enseignement établit ses choix et sa progression trimestriels en équilibrant les différentes activités réalisées à l'oral.

Les séances de lecture et d'étude des textes et des œuvres sont des moments privilégiés de la pratique de l'oral.

- La récitation à partir de textes déjà étudiés (poèmes, fables, récits, extraits de théâtre...)
- Les dialogues : conversations, interviews, débats, sketches, jeux de rôle...
- La description orale de lieux, paysages, monuments, documents, personnages, images, etc.
- Le compte rendu oral d'une expérience personnelle (voyage, visite, scène)
- Le conte raconté à l'oral, (en partant du patrimoine comorien puis francophone.)
- Les exposés sur différents thèmes d'actualité à la suite d'une recherche : l'environnement, le genre, le terrorisme, les MST Sida., etc.

4 LES OUTILS DE LA LANGUE (POUR LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET LA PRATIQUE DE L'ORAL.)

Objectifs

- Consolider les compétences acquises en 6^e en morphologie et syntaxe, en orthographe, en conjugaison et en lexique.
- Former les élèves à utiliser de manière autonome les manuels de langue et autres usuels.
- Maîtriser de façon progressive et équilibrée les différentes activités dans l'étude des outils de la langue.

Contenus

A. Discours

1. L'énoncé et l'énonciation

2. La fonction des discours (raconter, décrire, expliquer, et argumenter)
3. Les discours rapportés (au style direct, direct et indirect :)
4. Le dialogue et sa ponctuation
5. Les niveaux de langue.

B. Morphologie et syntaxe.

6. Révision sur les types et formes de phrases
7. Révision sur les classes de mots et leurs rôles
8. Révision sur les principales fonctions (par rapport au nom, au verbe)
9. Les compléments essentiels et les compléments circonstanciels, (manière, but, condition, et opposition)
10. La ponctuation dans la phrase et le texte.
11. La proposition subordonnée relative
12. La proposition subordonnée complétive
13. La proposition subordonnée interrogative
14. Le verbe : valeurs et emplois des quatre modes personnels et impersonnels
15. Les temps composés de l'indicatif : valeurs et conjugaisons des verbes : être et avoir, des verbes du 1^e et du 2^e groupe et de certains verbes du 3^e groupe d'un emploi fréquent.
16. La proposition subordonnée circonstancielle de temps
17. La proposition subordonnée circonstancielle de cause.
18. La proposition subordonnée circonstancielle de conséquence.
19. Les transformations grammaticales.

C. Orthographe (on emploie sur tout le Bled CM/6^e)

Orthographe lexicale

20. Les consonnes doubles ou simples (approfondissement)
21. L'orthographe des lettres et des sous (2^e partie dans le Bled)
22. L'orthographe des débuts de mots (2^e partie)
23. L'orthographe des terminaisons de noms (2^e partie)
24. L'orthographe des lettres muettes (approfondissement)

Orthographe grammaticale

25. Les noms composés
26. Les accords des adjectifs qualificatifs
27. Les accords du verbe
28. Les accords des participes passés

D. Lexique et rhétorique

29. Les familles de mots
30. La structuration lexicale (préfixes- radicaux- suffixes)
31. Les relations lexicales (homonymie / synonymie, antonymie, paronymie)
32. Les champs lexicaux et les champs sémantiques.

5 LES MANUELS ET ŒUVRES AU PROGRAMME DE LA CLASSE DE 5^e

Les manuels retenus pour la classe de 5^e

- a) Français 5^e équipe d'auteurs africains, Hatier International, collection Indigo, 2001.
- b) Nouvelle grammaire du collège 6^e, 5^e, 4^e, et 3^e, Céline Dunoyer, Claire, Stoby,...
- c) Bled, CM2 -6^e, Edouard et Odette, Bled, Hachette Education, Nouvelle Edition 1998 assurées par Daniel berline.
- d) Dictionnaire Robert Collège, Edition Robert.

Les manuels complémentaires et les guides pédagogiques pour les enseignants

Littérature et pratique du français 5^e (de l'analyse des textes à l'expression) nouveau programme, Hatier 1999, les petits manuels Hatier.

Guide pédagogique du français 5^e, équipe d'auteurs africains Hatier Internationale, collection Indigo 2001.

Guide pédagogique de la Nouvelle grammaire du collège 6^e, 5^e, 4^e, et 3^e,

Corrigés des exercices du Bled CM2 /6^e

Les œuvres intégrales au programme en lecture cursive

La perle, John Steinbeck.

La Nationalité, Mohamed Tohir.

CLASSE DE QUATRIEME

La classe de 4^e est une étape charnière dans la formation au collège. À ce niveau, l'élève devrait accéder à certaines compétences linguistiques de base et une autonomie de lecture et de travail qui lui permettent normalement de se prendre en charge. Pour ce qui est de l'étude du discours, l'accent sera mis sur les textes explicatif et argumentatif. En ce qui concerne l'étude des outils de la langue, on approfondira la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le lexique, à partir des acquis de la classe de 5^e.

1 LA LECTURE

Objectifs

- Former l'élève à l'autonomie afin qu'il devienne un élève – lecteur
- L'initier aux techniques d'élaboration de fiches de lecture et de documentation
- L'habituer à l'emploi du dictionnaire de langue dans ses diverses lectures
- Le former à la lecture de l'image.

Compétences et contenus

Les élèves de 4^e doivent être aptes à :

- Pratiquer la lecture cursive d'ouvrages documentaires simples, d'œuvres littéraires pour la jeunesse et d'œuvres intégrales au programme.
- Pratiquer la lecture analytique des textes du manuel de français.

- Lire et étudier l'image.

Textes à lire

Comme pour les autres classes du collège, la lecture et l'étude des œuvres et des textes sont nécessaires. **1^e trimestre**

Séquence 1 : Acquérir des méthodes de travail (résumé un texte, composer un compte rendu de lecture ou un paragraphe.

Séquence 2 : Etudier les genres (nouvelles et lettre) **2^e**

trimestre

Séquence 3 : Etudier les types de textes (début et retour en arrière de récits, varier les types de texte et points de vue

Séquence 4 : Etudier les caractéristiques de l'image. **3^e**

trimestre

Séquence 5 : Etudier les tonalités (lyrique en prose et en vers, parodique et satirique)

Séquence 6 : Etudier les caractéristiques de l'argumentation

Les œuvres intégrales au programme dont la lecture et l'étude sont obligatoires en 4e

- **Maimounna** (roman) Abdoulaye Sadj, Edition

- **L'avare** (comédie) Molière Edition, Classique Hatier 2007, Collection Œuvres et thèmes.

2 L'ÉCRITURE

Objectifs

- Former l'élève à l'autonomie afin qu'il accède au plaisir d'écriture pour soi et pour les autres
- Assurer la production de récits de plus en plus complexes.
- Mettre l'accent sur la production de textes divers : explicatifs, injonctifs et sociaux...

Compétences et contenus

Les élèves de 4^e doivent être aptes à :

1^{er} trimestre

- Savoir répondre par écrit à des questions sur un texte qu'on a lu et compris. (Etudier les champs lexicaux, les registres de langue, les valeurs des temps et des modes, certains procédés stylistiques...)
- Rédiger des texte explicatif et injonctif simples (notices techniques et documentaires)

2^{ème} trimestre

- Rédiger un texte narratif (écrire ou enrichir un récit, rédiger une suite ou ce qui précède un récit)
- Ecrire des lettres diverses, notamment la lettre officielle. **3^{ème} trimestre**

- Comprendre un sujet, définir une thèse et trouver des arguments
- Illustrer les arguments par des exemples.
- Rédiger un paragraphe argumentatif.
- Rédiger une introduction et une conclusion

- Rédiger des sujets dits de réflexion
- Etudier l'image.

Texte à écrire

Pour les textes à écrire, suivre la progression et les propositions du manuel de français « **A toi de jouer à l'écrit** » en les adaptant à la situation et au niveau de la classe concernée.

1^e trimestre

Séquences 1 : Acquérir des méthodes pour rédiger (sujet, plan, introduction, conclusion, paragraphe).

Séquence 2 : Approfondir les genres littéraires (roman, autobiographie, mélange, des genres).

2^{ème} trimestre.

Séquence 3 : Approfondir les types de textes (les caractéristiques de la narration) *Séquence*

4 : Analyser les caractéristiques de l'image.

3^e trimestre :

Séquence 5 : Etudier les tonalités (tragique, tragi-comique, polémique *Séquence*

6 : étudier les caractéristiques des textes argumentatifs.

3 LA PRATIQUE DE L'ORAL

Objectif

En 4^{ème}, les objectifs de la pratique de l'oral restent pratiquement les mêmes que ceux de la classe de 5^{ème} (cycle central). Néanmoins, les élèves de 4^{ème} doivent accéder à une véritable maîtrise de l'oral et être capables de s'exprimer de manière claire, correcte et décomplexée.

Compétences et contenus.

L'élève de 4^{ème} doit être apte à :

- Écouter attentivement un interlocuteur et savoir lui répondre de manière claire, correcte et ordonnée selon la situation de communication et le registre de langue.
- Réciter de manière expressive différents textes mémorisés (poésie, prose, extrait de théâtre...)
- Raconter en présentant des récits fictifs ou à partir d'une expérience personnelle
- Rendre compte à l'oral d'une lecture, d'un document lu ou écouté, d'une visite.
- Exposer un thème, un point de vue devant un public après une recherche préalable.

4 LES OUTILS DE LA LANGUE (POUR LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET LA PRATIQUE DE L'ORALE)

Objectifs

- Consolider les compétences acquises en 5^{ème} en morphologie, syntaxe, orthographe, conjugaison et lexique
- Former à l'utilisation autonome des manuels de langue et usuels.

- Engager une réflexion sur les mécanismes de la langue française.
- Maîtriser progressivement de façon équilibrée les différentes activités des outils de la langue.

Contenus

A. Discours et textes

1. Révision sur l'énoncée et l'énonciation
2. Révision sur les discours narratif, descriptif et explicatif
3. Le discours direct et sa ponctuation
4. Le discours indirect
5. Les points de vue dans le texte
6. Les connecteurs logiques.

B. Morphologie et syntaxe

7. Les fonctions et les degrés de l'adjectif qualificatifs.
8. Le complément de nom
9. Les relations et les fonctions dans les subordonnées.
10. La subordonnée relative (définition et fonction).
11. Les subordonnées complétive et interrogative
12. Les subordonnées circonstancielles : définitions et emplois.
13. Le verbe : rappel du classement et des généralités
14. Le présent du conditionnel (valeur, emplois et conjugaison.)
15. Le présent du subjonctif (valeur, emplois et conjugaison.)
16. La voix active et la voix passive.
17. La concordance des temps.
18. Les transformations grammaticales au B.E.P.C.

C. Orthographe (on emploie surtout le Bled, cours supérieur)

Orthographe lexicale

19. Ecrire certaines lettres muettes
20. Ecrire certains débuts de mots
21. Écrire certaines terminaisons des mots
22. Réviser les homophones lexicaux.

Orthographe grammaticale

23. Les cas particuliers d'accord du verbe
24. Les cas particuliers d'accord du participe passé.
25. Réviser les homophones grammaticaux
- D. Lexique et rhétorique.**
26. Révision sur certains aspects du lexique français (sens et classement des mots.).
27. Les champs lexicaux et les champs sémantiques.
28. Les figures de style.

29. Les procédés de versification.

5 LES MANUELS ET ŒUVRES AU PROGRAMME DE LA CLASSE DE 4^e

Les manuels retenus pour la classe de 4^{ème}

- Français 4^{ème}, équipe d'auteurs africains, Hatier International collection Indigo, 2002.
- Nouvelle grammaire du collège 6^e, 5^e, 4^e et 3^e. Céline donoyer, Claire, Stolez ..., Magnard 2007
- Bled Cours supérieur (5e, 4^e et 3^{ème}) Edouard et Odette Bled, Hachette Education, Nouvelle Edition 1998 assurée par Daniel Berlin.
- Dictionnaire Robert Collège, édition Robert.

Les manuels complémentaires et les guides pédagogiques pour les enseignants

- Littérature et pratique du français 4^{ème} (de l'analyse des textes à l'expression) nouveau programme, Hatier 1999, les petits manuels Hatier
- Guide pédagogique du français 4^{ème}, Equipe d'auteurs africains, Hatier International, collection Indigo
- Guide pédagogique de la nouvelle grammaire du collège 6^e, 5^e, 4^e et 3^e **Les œuvres intégrales**

au programme en lecture

- Maimouna** (Roman) Abdoulaye Sadj, Edition
- L'Avare** (comédie) Molière

CLASSE DE TROISIEME

ème

Comme cela a été souligné dans le préambule, la 3 est la classe de fin de cycle du secondaire et de transition vers la classe de seconde du lycée. L'élève de 3^{ème} est par conséquent soumis à un rythme soutenu de formation et d'évaluation le conduisant à l'examen du BEPC et à un éventuel passage en classe de seconde. En 3e, on approfondit l'étude de l'argumentation et on poursuit les autres formes de discours.

Outre la consolidation des compétences linguistiques (discours, grammaire, orthographe et lexique), il est nécessaire d'aborder l'étude des genres, des tonalités des textes, des figures de style et des procédés poétiques.

Dans toutes les activités, l'enseignement de 3e donnera une place importante aux sujets et exercices de l'examen du BEPC.

1 LA LECTURE

Objectifs

- Lire et étudier de textes de différents genres
- Lire et étudier de manière cursive les œuvres intégrales au programme.
- Lire et apprécier des ouvrages littéraires ou non destinés à la jeunesse.
- Savoir utiliser les dictionnaires, les usuels et les ouvrages de référence pour accompagner et approfondir ces lectures.

– Savoir consulter et tirer profit des banques de données numériques (CD, ROM, encyclopédies électroniques, Internet) **Textes à lire et étudier**

a. L'approche des genres

Dans la lecture et l'étude des textes et des œuvres, on s'attache à mettre en évidence les différents genres littéraires.

- Roman et nouvelle : on poursuit l'étude des formes narratives en diversifiant les textes et les pratiques de lecture.
- Poésie, formes et procédés poétiques : l'accent sera mis sur la poésie lyrique de niveau de collège.
- Théâtre : initiation aux problématiques simples du texte et du genre théâtral.
- L'autobiographie
- La presse et l'image

b. Les groupements de textes et la préparation à l'épreuve orale du BEPC.

Le candidat au BEPC est tenu à présenter à l'épreuve orale de français, une série de huit textes choisis parmi les textes qui ont été étudiés en 3^e pendant l'année scolaire. Pour cela L'enseignant se réfère au manuel de Français 3^e pour établir sa liste annuelle.

Mais il peut aussi compléter celle-ci par d'autres textes qu'il juge appropriés.

1er trimestre Séquence

1 :

Séquence 2 :

2ème trimestre Séquence

3 :

Séquence 4 :

3ème trimestre

Séquence 5 :

Séquence 6 :

Les œuvres intégrales au programme en 3^{ème} dont la lecture et l'étude sont obligatoires.

- **L'esprit d'anthologie** (extraits de romans comoriens d'expression au française) édition KOMEDIT
- **Le Cid** (tragi-comédie) Corneille, classiques Hatier 2003, collection œuvres et thèmes (n° 14)
- **Poème 5e /4e**, Classiques Hatier, Collection œuvres et thèmes (n° 73)

2 L'ÉCRITURE POUR SOI ET POUR AUTRUI

Objectifs

En classe de 3^{ème}, l'activité d'écriture vise quatre objectifs majeurs.

- Maîtriser l'écriture de textes narratifs élaborés (sujets de réflexion) –
- Maîtriser l'écriture de textes argumentatifs élaborés (sujets de réflexion) –
- Maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle.
- Maîtriser la correspondance privée et officielle. (les écrits sociaux.)

Textes à écrire

Dans la continuité du travail qui a été réalisé en écriture en 4ème, les élèves de 3ème doivent être capables de :

1^e trimestre

- Répondre par écrit à des questions diverses sur un texte narratif, informatif ou argumentatif.
- Produire un récit élaboré intégrant narration et éventuellement description ou dialogues à partir des sujets d'imagination tels que proposés au BEPC.

2^e trimestre

Produire un texte d'argumentation selon les normes et les procédés de ce type de discours (thèse, arguments, exemples...) à partir des sujets de réflexion tels que proposés au BEPC.

3^e trimestre

- Résumer un texte informatif ou un texte argumentatif au quart de leur longueur de façon claire, ordonnée et correcte.
- Traiter régulièrement divers sujets de rédaction de BEPC pour préparer activement l'examen.

3 LA PRATIQUE DE L'ORAL

Objectifs

En classe de 3ème la pratique de l'oral tient aussi compte de l'épreuve orale du BEPC que l'enseignant est tenu à préparer activement avec ses élèves. Ceux –ci sont évalués sur leur capacité à réaliser l'explication orale de huit textes étudiés en classe. Pour cela voici les principaux objectifs :

- Comprendre la méthodologie de l'épreuve orale, notamment au BEPC.
- Maîtriser l'étude de texte divers à l'oral en vue du BEPC.
- Soutenir un entretien oral devant un enseignant en s'exprimant de manière aisée et correcte.
- Restituer à l'oral des extraits de différents genres et discours mémorisés.
- Réaliser des exposés oraux devant un public d'élèves sur des thèmes variés.

4 LES OUTILS DE LA LANGUE (POUR LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET LA PRATIQUE DE L'ORALE)

Objectifs

- Consolider les compétences acquises dans les classes précédentes en morphologie, syntaxe, orthographe, conjugaison et lexique.
- Savoir utiliser et tirer profit de façon autonome les manuels de langue, les usuels et les dictionnaires.
- Maîtriser les principaux mécanismes de la langue française à travers les principaux outils de la langue.

Contenus

A. Discours et textes

1. Révision sur l'énoncé, l'énonciation et ses indices.
2. Les éléments de la modalisation

3. Le discours narratif visé ou indirect libre.
4. Révision sur les connecteurs spatio- temporels et les connecteurs logiques.
5. Révision sur les points de vue dans le texte.
6. Le discours argumentatif : convaincre et persuader

B. Morphologie et syntaxe

7. Les relatives, déterminatives et explicatives.
8. La subordonnée infinitive.
9. La subordonnée participiale.
10. L'expression du temps : antériorité, simultanéité et postériorité.
11. L'expression de l'opposition et de la concession.
12. L'expression de l'hypothèse et de la condition.
13. L'expression de la comparaison.
14. Les systèmes conditionnels.
15. Les subjonctifs (passés, imparfaits et plus – que – parfait.
16. Les verbes défectifs et les tournures impersonnelles.
17. Révision sur la concordance de temps.
18. Les transformations grammaticales au BEPC. **C. Orthographe lexicale ou grammaticale**

Revenir sur les aspects de l'orthographe sur lesquels les élèves de 3ème manifestent encore des lacunes en utilisant les rubriques « orthographe » du manuel de français 3ème, le Bled Cours supérieur et la Nouvelle grammaire du collège (Magnard 2007)

19. Révision sur les marques de genre et nombre (cas particuliers).
20. Le pluriel des mots composés.
21. Les adjectifs de couleur.
22. L'accord des verbes pronominaux.
23. Les accords du participe passé : cas difficiles.
24. Révision sur les homophones grammaticaux. **D. Lexique et rhétorique**
25. Sens des mots, dénotation et connotation.
26. Le vocabulaire savant
27. Les champs lexicaux et les champs sémantiques (révision)
28. Les figures de style (suite).
29. Les procédés de versification (suite)

5 LES MANUELS ET LES ŒUVRES DE LA CLASSE DE 3^e

Les manuels retenus pour la classe de 3ème

- a) Français 3ème, équipe d'auteurs africains, Hatier international, collection Indigo 2003.

- b) Nouvelle grammaire du collège 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, Céline Donoyer, Claire Stolz, Magnard 2007
- c) Bled cours supérieur (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) Edward et Odette, Bl.éd, Hachette Education, Nouvelle Edition
1998 assurée par Daniel Berlin
- d) Dictionnaire Robert Collège, édition Robert

Les manuels complémentaires et les guides pédagogiques pour les enseignants

- a) Littérature et pratique du français 3^{ème} (de l'analyse des textes à l'expression), Nouveau programme,
Hatier 1999, les petits manuels Hatier
- b) Guide pédagogique du français 3^{ème} équipe d'auteurs africains, Hatier International, collection Indigo.
- c) Guide pédagogique de la Nouvelle grammaire du collège 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}.
- d) Corrigé des exercices du Bled cours supérieur, Edition Hachette Education.

Les œuvres intégrales au programme en lecture cursive

- a) **L'esprit d'anthologie** (Extraits de romans comoriens d'expression française)
- b) **Le Cid** (tragi- comédie) Corneille, Classique Hatier 2003, Collection Œuvres et thèmes (n° 14)
- c) **Poèmes (5e / 4e)** Classique Hatier, collection Œuvres et thèmes (n°73).

LE FRANÇAIS AU LYCÉE

6. HORAIRES OFFICIELS ET RÉPARTITION

La classe de 2nde est la première classe du cycle des lycées. Elle se présente souvent comme une rupture avec les collèges, dans le savoir et le savoir-faire. Si cette rupture est brutale, un problème peut se poser sur le plan pédagogique et humain.

Le volume horaire doit connaître une répartition mesurée et nationale.

1. En Seconde

Série A : 6 heures

Séries C,D,G : 4 heures

En 2nde, il y a lieu de commencer par des révisions en s'assurant chaque fois que les acquis sont solidement maîtrisés ; on peut reprendre l'étude de la morphologie de la syntaxe, le vocabulaire pour l'enrichir.

Initiation/ apprentissage/ entraînement vers la maîtrise des méthodologies liées aux types de sujets proposés au baccalauréat.

2nde A : 2 heures de méthodologie

2 heures de littérature en alternance avec l'étude des œuvres complètes 1
heure de langue.

2nde C, D, G : 2 heures de méthodologie

1 heure de littérature/ lecture suivie
1 heure de maniement de langue

2. En première

Série A : 5 heures

Séries C, D, G : 4 heures

Procéder de la même manière qu'en seconde, mais dans le sens de renforcement et d'approfondissement. Etude de langue/ des différents types de sujets proposés au Bac.

1^{ère} A : 2 heures- méthodologie

2 heures – littérature/ lecture suivie par quinzaine
1 heure langue

1^{ère} C, D, G : 2 heures de méthodologie

1 heure de littérature/ lecture suivie
par quinzaine 1 heure de maniement langue.

3. En Terminale

C'est l'année du baccalauréat, l'élève attend de voir ses compétences très renforcées et bien maîtrisées. L'élève doit préparer avec le professeur de la classe une liste de textes à présenter à l'oral.

Séries A1, A4 : 5 heures

Séries C, D, G : 4 heures

Term. A1, A4 : 2 heures méthodologie

2 heures littérature/ lecture suivie, préparation à l'oral (étude de l'œuvre intégrale)
1 heure de travaux dirigés.

Term. C, D, G : 2 heures méthodologie

1 heure littérature/ lecture suivie, préparation à l'oral (étude de l'œuvre
intégrale) 1 heure de travaux dirigés.

7. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN 2ND CYCLE

Le 2nd cycle débute avec la classe de Seconde, pour déboucher sur la classe de Terminale, classe du baccalauréat.

En 2nde, le professeur se fonde sur ce que les élèves ont appris au collège en les entraînant de façon mesurée aux exercices appropriés et adaptés à leur âges, en les ouvrant des perspectives culturelles larges et en les préparant à la vie de l'homme et de citoyen.

1 OBJECTIFS GÉNÉRAUX

– La pratique réfléchie, raisonnée de la langue

- La formation d'une culture avec le contexte socio-historique et interculturel
- L'acquisition des méthodes de pensées, d'analyse et de travail adéquates.

En Seconde

L'enseignant doit assurer une progression adaptée aux élèves tels qu'ils sont, pour les aider à consolider les savoirs et les savoirs-faire. Une évaluation des acquis de collège s'impose pour permettre de déterminer le niveau des élèves. Grâce à cette progression bien ménagée, on évite la rupture brutale. Elle permet de déterminer aussi les lacunes et les acquis dont on fait le bilan.

En Première

Les objectifs doivent être considérés dans l'esprit de prolongement par rapport aux orientations définies pour la classe de 2nde. Ils sont donc les mêmes que ceux de la 2nde. **Objectifs spécifiques de la seconde à la première**

A la fin de la 2nde, de la Première l'élève doit être apte à :

- Savoir prendre des notes, les classer, les utiliser
- Savoir définir une situation de communication, une question à traiter.
- Savoir rendre compte d'une rencontre, d'une visite, d'une expérience.
- Savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre.
- Savoir comprendre et manier les articulations logiques explicites ou implicites.
- Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte qu'on a lu ou entendu ou composé soi-même.
- Savoir repérer et définir les formes de discours et être capable de les analyser
- Savoir poser et exploiter correctement les principales questions pouvant guider une lecture méthodique et aider à construire l'essentiel d'un commentaire.
- Savoir utiliser un vocabulaire minimum d'analyse littéraire.
- Savoir situer dans l'histoire les auteurs et les textes abordés pendant l'année.
- Aborder les différents types de sujets proposés aux Bac.

En Terminale

En classe de terminale les objectifs de l'enseignement du français visent :

- à consolider et affiner les capacités acquises dans la communication et l'expression
- approfondir la culture générale et littéraire
- mieux assurer la possession des méthodes, la maîtrise des opérations intellectuelles et la pratique du discours.

La seconde est une classe importante, même si elle représente une classe de transition. C'est ici le lieu de l'initiation aux approches méthodologiques, lesquelles vont reprises en classe de première, de façon très approfondie. Ainsi la classe de terminale donnera-t-elle des compétences et des savoir faire avec maîtrise. Avec le baccalauréat, l'élève peut s'inscrire pour des études universitaires muni de la culture de notre temps, pluridisciplinaire, africaine et mondiale.

La progression exige des choix, mais surtout une évaluation initiale et permanente des acquis et des capacités des élèves et c'est à partir du programme que l'on peut définir une progression pédagogique.

Les apprentissages ou activités : Pour accéder à cette culture dite « culture active », les élèves doivent faire des activités qui seront proposées sous forme d'exercices. Ces exercices impliquent des démarches intellectuelles. En 2^e cycle, on propose des exercices pour préparer les élèves aux épreuves orales et écrites.

Méthodologie : Les types de textes et surtout étudier le texte argumentatif (organisation mettant en œuvre l'idée principale, arguments, preuves (exemples), composition par addition, par association, par opposition.

Dissertation littéraire (initiation en 2^{nde}) pour approfondir l'étude de la dissertation en première et en terminale, par des exercices d'application.

Commentaire composition (initiation en 2^{nde}) pour approfondir en première et en terminale, exercices répétés.

Littérature : Etude d'un texte en lecture expliquée et en exploitation de texte - l'étude d'une œuvre complète.

Etude et maniement de la langue : Toutes les activités sont l'occasion de préciser et d'enrichir le vocabulaire des élèves, de renforcer les connaissances de morphologie.

L'effort doit être mis sur la conjugaison (verbes irréguliers), introduire la distinction des périphrases verbales et auxiliaires (pouvoir, devoir) de temps (aller, venir de), d'aspect (se mettre à, être en train de, finir de), de renforcer les compétences en syntaxe et en orthographe.

Entraînement à l'expression orale : Il est recommandé de préparer les élèves à la prise de parole (joute oratoire, table ronde) ou à les rendre plus autonomes par des exercices d'enquête pour les exposés en classe. C'est ici l'occasion de développer le travail en équipes et le travail autonome.

Thèmes : Le choix de thèmes important beaucoup, car il donne l'occasion de lire d'autres textes :

- L'environnement : déchets industriels, la déforestation...
- Le genre : Les femmes battues, la prostitution des filles séquestrées, le harcèlement sexuel.
- L'hygiène corporelle : Les maladies de la peau...

Comme support, il y a des coupures de journaux des chansons dites « engagées », des projections de films.

8. PROGRAMME EN 2 CYCLE

LES TROIS PRINCIPAUX CLÉS DU 2ND CYCLE

Les programmes et instructions de 1997 en 2^{nde} cycle s'inscrivent dans la continuité des programmes du 1^{er} cycle et de ce fait, dans la continuité des classes de collège.

LES OBJECTIF GÉNÉRAUX

- Le pratique réfléchi, raisonnée de la langue
- La formation d'une culture en rapport avec le contexte socio-historique des Comores et au delà, interculturel.
- L'acquisition de méthodes de pensée, d'analyse et de travail.

CLASSE DE SECONDE

Le passage du 1^{er} cycle en 2^{nde} cycle n'est pas chose aisée pour les élèves : il doit se faire en douceur, tant sur le plan pédagogique que sur le plan psychologique.

1 OBJECTIF GÉNÉRAUX

Apprendre à mieux comprendre autrui et à s'exprimer de façon à en être compris afin de potentialiser les capacités individuelles favoriser les relations sociales et la connaissance du monde. Développer le goût de la parole orale et écrite, le sens de l'esthétique...

2 LES APPRENTISSAGES OU ACTIVITÉS

Pour accéder à une culture dite « culture active », les élèves doivent faire des activités qui seront proposées sous forme d'exercices. Ces exercices permettent de mieux préparer les élèves aux épreuves orales et écrites du baccalauréat.

1^{er} Trimestre

Méthodologie : (2

heures/semaine)

Les types de textes :

Narratif, injonctif, descriptif, argumentatif (Etude d'un texte argumentatif : idée, thèse principale), argument, exemples...

Littérature ou œuvre intégrale par quinzaine(2 heures)

Les genres littéraires : roman et nouvelle

Roman : narrateur, intrigue, le temps romanesque, l'espace romanesque, les personnages du roman.

Textes : texte ayant rapport avec le thème : environnement hygiène sanitaire, genres.

Etude d'une œuvre intégrale

Les trois contes de Flaubert (2 premiers contes seulement)

Langue et maniement

La ponctuation : rôle logique et stylistique,

Types de phrases : De la phrase simple à la phrase complexe : juxtaposition, coordination, subordination

Consolidation de l'orthographe grammaticale : Exemple : formes verbales, infinitive participiale.

2^{ème} Trimestre

Méthodologie : 2

heures/semaine

Dissertation : Comment faire une introduction, une conclusion ? Les éléments constitutifs du paragraphe et les formes de transition.

Littérature et œuvre intégrale : 2 heures/semaine par quinzaine.

- Poésie et versification
- Les registres : comique, lyrique (le voix de l'émotion, la création d'une intimité, les sentiments), registre épique.

Langue et maniement : 1 heure

- Enoncé et énonciation
- Les modalités du discours (style direct et indirect)- temps verbaux et modes
- Comprendre la formation des mots : mots simples, dérivés, composés, les emprunts, les néologismes

3^{ème} Trimestre

Méthodologie : 2

heures/semaine

- Résumé : (comprendre le texte - construire le résumé)
- Littérature et œuvre intégrale (2h /semaine).

Œuvre Théâtrale

Le respect des morts, Amadou Koné.

Enonciation complexe, la tirade, la réplique, l'action théâtrale ; l'action, l'espace et le temps, les personnages, les genres théâtraux.

Langue et maniement : 1 heure /semaine

- Les figures de style et de rhétorique : comparaison, métaphore, personnification, l'allégorie, métonymie, synecdoque, anaphore...
- Les verbes : valeurs et aspects
- Les valeurs stylistiques du passif

Etude du vocabulaire

- Monosémie/ Polysémie, sens propre/ figuré
- Synonymie/ antonymie, champ lexical/ sémantique

CLASSE DE PREMIÈRE

Les objectifs sont ceux évoqués pour la classe de 2^{nde}, sauf qu'en Première, il s'agit de renforcer les acquis par l'approfondissement.

Les apprentissages sont les mêmes.

1^{er} trimestre

Méthodologie : (2

heures/semaine)

Etude détaillée du texte argumentatif (la logique du raisonnement, l'art de convaincre, les formes de l'argumentation) – exercices d'application.

Les formes de tonalité :

Littérature/œuvre intégrale (2 heures/par quinzaine)

- Approfondir les éléments constitutifs du Roman et de la Nouvelle
- Les points de vue (focalisation)
- Le registre fantastique/ merveilleux

Etude d'une œuvre : Le père Goriot , Balzac.

Langue et maniement (1 heure)

Le verbe : - valeur et aspect de temps

- valeurs modales
- - valeur stylistique du passif

Les termes d'articulation

L'addition, la cause, la conséquence, la comparaison, l'hypothèse et ...

2^{ème} trimestre

Méthodologie :

Le lecture méthodique : les étapes, les questions de la lecture méthodique – faire des brouillons

Commentaire composé : comprendre le texte, élaborer un plan ; rédiger un commentaire, exercices d'application

Langue et maniement : (1 heure/ semaine)

Les figures de style et de la rhétorique

La phrase : la phrase verbale et l'énoncé sans verbe – la modalité de la phrase

La construction et le rythme de la phrase

Comprendre le vocabulaire savant : les préfixes, les radicaux et éviter les impropriétés : les homonymes, les paronymes, différencier les mots de sens voisin

La concordance de temps

3^{ème} Trimestre

Méthodologie : (2heures /

semaine)

- Etude de la dissertation (approfondir les techniques de la dissertation)
- Exposés et débat sur les thèmes de type environnemental, de l'hygiène sanitaire, M.S.T, genre (Exemple : violence dans les couples, enfants battus...)

Littérature et œuvre intégrale : (2 heures / semaine)

- Le texte et ses contextes :
- Le contexte historique et social
- Les mouvements littéraires
- L'inter - texte
- Les registres : réaliste, polémique, lyrique, tragique et pathétique.

Etude d'une pièce de théâtre : Le mariage de Figaro , Beaumarchais

Langue et maniement :

Dénotation/ connotation , les réseaux lexicaux (champs lexical/ champs sémantique)

Trouver un temps de révision pour mieux consolider les acquis

CLASSE DE TERMINALE

L'objectif global s'articule avec ceux de 2nde et 1^{ère} pour préparer l'élève, outre au baccalauréat, à la poursuite des études de lettres et sciences humaines, à l'acquisition globale d'une culture du monde. L'élève doit être préparé aussi bien à l'écrit qu'à l'oral du 2^{ème} groupe : les apprentissages doivent être approfondis par des exercices d'application de façon répétée et raisonnable et se repartissent en 3 activités :

1^{er} Trimestre

Méthodologie : 2

heures/semaine

Texte argumentatif et travail d'écriture (La logique du raisonnement ; l'art de convaincre et les formes de l'argumentation. Les formes de valorisation et dévalorisation)

Littérature et œuvre intégrale : (2 heures par quinzaine)

- Œuvre retenue : Xala, O. Sembene
- La construction du roman : narrateur, intrigue, temps romanesques.
- Les personnages du roman : la caractérisation de personnage, l'organisation de la description et du portrait – les fonctions du personnage.
- Les mouvements littéraires : romantisme, symbolisme, réalisme, négritude et naturalisme.

Langue et maniement : (1h / semaine)

- Enoncé et énonciation
- Les types de phrases : la phrase interrogative, négative, exclamative, impérative, interro-négative et emphatique
- Le mode indicatif / conditionnel
- Exercices d'application

2^{ème} trimestre

Méthodologie : 2heures/

semaine

- Commentaire composé/ approfondissement
- Exercices d'application
- Préparer les élèves à l'oral : Choisir les textes pour la liste à l'oral
- Méthode : exposé : travail de groupes
- Exercices sur la lecture méthodique

Littérature et œuvre intégrale : 2 heures/quinzaine

Renforcer les acquis en poésie et en théâtre

Œuvre retenue : Les justes , A. Camus

Exercices d'application/ écrit/ oral

Maniement de langue :

Etude de la rhétorique et de la stylistique Exercices d'application.

3^{ème} Trimestre

Méthodologie

- Répondre à une question de lecture d'un texte argumentatif
- Lire une consigne et l'interpréter
- Exercice d'écriture : préparer les élèves à l'épreuve orale

Littérature

- Revoir les œuvres intégrales(Révision)/ procéder par exposé
- Discussion sur les thèmes transversaux

Langue et maniement

- Révision : figures de style et rhétorique
- Revoir les genres argumentatifs

9. ACQUISITION D'UNE CULTURE : CHOIX DES TEXTES

Pour une vue plus synthétique, il importe de mettre en valeur la cohérence des acquisitions antérieures, en établissant entre elles des relations d'ordre esthétique, philosophique, historique... Le professeur éclaire certaines notions majeures, nécessaires pour ordonner et construire les connaissances (classique, romantique, siècle littéraire, genre littéraire, négritude...), et en tenant compte des suggestions des élèves.

Le réflexion méthodologique aide à renouveler la lecture des textes. Il s'attache à diversifier les points de vue et les approches des œuvres, des textes.

- En fonction d'un thème, d'un problème
- Par l'étude d'ensemble d'un recueil poétique complet
- Autour d'un événement (versement de déchets C.I), d'une situation historique (L'affaire Dreyfus).

Le professeur choisit selon les indications du programme les textes qu'il juge les mieux adaptés aux besoins, aux capacités et aux intérêts des élèves. Il s'applique à faire découvrir des œuvres intégrales sous des angles variés et par des travaux divers, de groupe (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits ou oraux...).

Les extraits doivent être choisis pour illustrer un thème évoqué une modalité d'expression, un point littéraire. Ils doivent aussi inciter à la lecture des œuvres intégrales et restent comme sur

Le professeur s'attache à les rassembler, à les mettre en relation dans des groupements à cohérence thématique ou problématique qui ne sont ni factices ni arbitraires.

Le texte à l'état de fragment isolé ne peut être proposé qu'exceptionnellement. Et ce, sans jamais perdre de vue de notions importantes : lexicales, syntaxique et rythmique, et structure de l'expression. **Perspectives**

de lecture

Le point de vue historique situe l'œuvre ou le texte, donne plus de cohérence à la culture des élèves et leur permet de mieux se situer dans le monde d'aujourd'hui.

Les genres littéraires aident les élèves à classer les textes et au delà, à réfléchir sur la création littéraire, à percevoir également l'évolution d'un genre littéraire.

Les textes picturaux, musicaux, iconiques, audio-visuels permettent d'aborder l'étude de tableaux, de réfléchir sur le rôle de l'image dans la presse, d'initier les élèves aux formes modernes d'information et de communication et à l'analyse critique de l'adaptation cinématographique et télévisuelle, et de cerner les relations existant entre ces différents modes d'expression.

10. ACQUISITION DE MÉTHODES DE TRAVAIL ET PENSÉE

Le professeur incite l'élève à travailler de manière plus efficace, par un apprentissage systématique des méthodes guidant l'élève vers l'autonomie.

- Se servir mieux des instruments (manuels, dictionnaires, grammaire) prendre des notes, constituer...

- Rendre l'élève conscient de la démarche, de la manière d'aboutir à telle découverte ou à tel résultat, distinguer l'essentiel de l'accessoire, ordonner les connaissances, les idées avec cohérence et clarté, éduquer le jugement et l'esprit critique, et former à l'analyse et la synthèse.

La formation s'adresse à la fois à l'intelligence, à l'imagination et la sensibilité et donne accès à une véritable culture.

Méthodologie

Les groupements de textes.

Ils offrent la possibilité de fixer la réflexion sur une question d'ordre littéraire(Ex : le monologue dans la dramaturgie classique, description dans le roman balzacien, le symbole dans la poésie du XIX^e siècle) les lois d'un genre ou d'une forme(le roman, la nouvelle, le sonnet, le poème en prose) l'évolution d'un auteur (l'itinéraire poétique de Senghor) les rapports entre la littérature, les arts, la civilisation pour un époque donnée ou pour un mouvement artistique.

Eviter les groupements de textes autour de thèmes ou problématiques de généralité indéfinie.

En préciser le libellé en jouant par exemple sur l'extension de la notion (« l'éducation/ filles/ garçons) sur la perspective socio-historique (« Témoignages sur l'évolution de l'éducation féminine

Veillez à une répartition équilibrée des groupements de textes et des œuvres intégrales.

Le professeur traitera chaque année et selon les séries, 3 ou 4 groupements comportant 4 à 6 textes qu'il problématisera donc par une question littéraire précise, laquelle guidera l'approche de l'ensemble ainsi constitué.

Les groupements de textes seront renouvelés au moins tous les deux ans (ou 3 ans) sans pour autant bannir leur étude rotatif ou cyclique d'une classe à une autre ou pour les classer de même niveau.

11. ETUDE D'UNE ŒUVRE INTÉGRALE

(Sur 10 séances environ)

LES OBJECTIFS

- Développer les goûts et le plaisir d'une lecture personnelle, l'aptitude à la lecture critique, à la lecture à plusieurs niveaux.
- Donner concepts et méthodes pour permettre aux apprenants d'analyser les textes, de les comprendre, de les situer et de se situer par rapport à eux, de porter des jugements personnels, de réfléchir afin de construire une culture personnelle, authentique à travers la lecture.

DÉMARCHE

- En alternance
- Lecture méthodique de passage
- Analyse d'ensembles plus vastes (jusqu'à un acte ou un chapitre)
- Lecture personnelle des élèves hors classe
- Elaborations de fiches individuelles et collectives.
- Recherches thématiques ou problématiques
- Compte rendus oraux/ écrits, exposés, débats, compositions écrites visées à l'affinement de la réflexion critique et l'acquisition d'une culture.

RÉPARTITION

On étudiera 3 œuvres en 2^{nde}, 3 en 1^{ère} et 2 en terminale. La répartition de ces œuvres obéira à différents soucis, à savoir :

- Parvenir à un équilibre raisonné entre la littérature française et la littérature africaine et la littérature francophone, sans oublier les grandes œuvres étrangères ou anciennes
- Sélectionner des œuvres de qualités littéraire et d’auteurs reconnus dont le rayonnement en est incontestable. Eviter les œuvres d’auteurs débutants.
- On veillera à ce qu’une œuvre ne soit pas maintenue plus de 3 ans sur les listes officielles, sauf cas exceptionnel. La révision des listes sera faite annuellement par tranche ou pour chaque niveau.

LES MODES D’ÉVALUATION

Deux formes d’évaluation : évaluation formative 2 fois par trimestre, et évaluation sommative 1 fois par trimestre et ce pour tout le 2nd cycle.

Toutefois nous pensons que l’oral doit faire l’objet d’une évaluation compte tenu de l’examen du baccalauréat qui sanctionne ce cycle.

12. ETUDES DES ŒUVRES INTÉGRALES

Seconde

Les trois contes, G. Flaubert (Remarque : de ce recueil, ne faire que les deux premiers contes).

Le bal des mercenaires, A. Saïd Salim

Esprit d’anthologie de littérature comorienne, Ed. Komédit

Première

Le père Goriot, Balzac

Le respect des morts, Amadou Koné

Roucoulement, Nassuf Djailani

Terminale

Xala, Ousmane Sembene

Les justes, Albert Camus

Les manuels

Littérature, des textes aux séquences, Hélène Sabbah, Ed. Hatier

Manuel de littérature française (Lycées)

Ed. Bréal/Gallimard Education

Français (Perspectives, objets, méthode) : dirigé par J.C Larrat, M.C Zeister, Ed. Hachette Education

Des textes à l’œuvre (Français 2^{nde}), sous la direction de Romain Lancrey-laval, Ed. Hachette Education

Lettres, Textes, Méthodes- Histoire et Littérature : A. Pages, D. Rincé, Ed. Nathan

Nathan.

| 6ème | 5ème | 4ème | 3ème |
|---|---|---|---|
| OBJECTIF GENERAL : SAVOIR | | | |
| -Consolider les acquis du cycle élémentaire dans le domaine de langue française - Identifier le pôle narratif et le pôle argumentatif -S'entraîner à l'expression oral | Approfondir les compétences Aborder les formes de discours en particulier la narration, le dialogue et la description S'entraîner à l'expression orale | Compléter et approfondir les compétences linguistiques acquises en 5ème Aborder le récit et les discours explicatif Aborder d'autres formes d'expressions : dialogue, sketches, jeux, de rôle.... | Aborder A une maîtrise relative de la compétence linguistique Aborder à la production de récit et de réflexion argumenté et illustré Expliquer et analyser un texte à l'écrit comme à l'oral |
| RESULTATS ATTENDUS : SAVOIR FAIRE | | | |
| L'élève de 6ème doit être apte : à : -Communiquer en français en employant de phrases simples et courtes à l'écrit comme à l'oral -identifier les types de texte notamment la narration et l'argumentation -mieux s'exprimer dans des situations de communication orale (échanges avec l'enseignant ou les autres élèves) -Restituer oralement des texte ou des énoncés mémorisés | L'élève de 5ème doit être apte à : Communiquer en français en employant des phrases correctes de phrase plus élaborées à l'écrit comme à l'orale -Identifier, étudier et produire des textes narratifs, de dialogue et de description -Mieux s'exprimer dans des situations de communication orale avec différents interlocuteurs Restituer oralement de façon expressive et correcte des textes ou des énoncés | L'élève de 4 ème doit être apte : à : Maîtriser son expression en français à l'écrit comme à l'oral Identifier, étudier et produire des récits de plus en plus élaborés et des textes explicatifs Mieux s'exprimer dans divers situation de communication orale avec différents interlocuteurs en adaptant le registre de langue | L'élève de 3 ème doit être apte à : Maîtriser son expression en français à l'écrit comme à l'oral Identifier, étudier et produire des récits élaborés préparant au sujet L'imagination et des textes argumentatif préparant aux sujets de réflexion du BEPC Exploiter des textes de façon analytique à l'oral comme à l'écrit Mieux s'exprimer dans diverses situations de communication orale avec différents interlocuteurs en adaptant le registre de langue adapté |
| ORGANISATION DU PROGRAMME : CHAPITRES | | | |
| -Les programmes et par conséquent l'enseignement du français collège sont complexe et diversifiés. Ils se déclinent en quatre activités fondamentales regroupées autour de la maîtrise des discours et des compétences linguistiques selon les niveaux en 6ème ,5ème , 4ème, 3ème 1-La lecture en 6ème 2-L'écriture en 6ème 3- La pratique de l'oral en 6ème 4-Les outils de la langue en 6ème (discours ,grammaire , orthographe et lexique | 1-La lecture en 5ème 2-L'écriture en 5ème 3- La pratique de l'oral en 5ème 4-Les outils de la langue en 5ème (discours ,grammaire , orthographe et lexique | -La lecture en 6ème 2-L'écriture en 6ème 3- La pratique de l'oral en 6ème 4-Les outils de la langue en 6ème (discours ,grammaire , orthographe et lexique | 1-La lecture en 3ème 2-L'écriture en 3ème 3- La pratique de l'oral en 3ème 4-Les outils de la langue en 3ème (discours ,grammaire , orthographe et lexique |
| ORGANISATION DES APPRENTISSAGES | | | |

Chaque professeur de français de collège établit son projet pédagogique annuel et trimestriel à partir de programmes officiels, des objectifs et des démarches qui y sont fixés.

Ce projet, doit obéir à certains critères pertinents qui seront développés et expliqués dans la partie accompagnement des programmes.

- Le travail en séquences didactiques
- La succession et la combinaison des discours et des genres
- Le dédoisement des activités
- L'interdisciplinarité

| Seconde | Première | Terminale |
|---|--|--|
| OBJECTIF GENERAL : SAVOIR | | |
| -Pratique réfléchie et raisonnée de la langue -Acquisition de culture générale, surtout littéraire (voir interculturelle) -Acquisition des méthodes et dépensée | -Pratique réfléchie et raisonnée de la langue -Acquisition de culture générale, surtout littéraire (voir interculturelle) -Acquisition des méthodes et dépensée | -Acquisition de culture générale, surtout littéraire (voir interculturelle) -Acquisition des méthodes et dépensée |
| RESULTATS ATTENDUS : SAVOIR FAIRE | | |
| -Savoir prendre des notes, les classer et les utiliser Savoir définir une situation de communication, une question à traiter -Savoir rendre d'une rencontre, d'un visite et d'une expérience -Savoir ou découvrir la composition de message en relation avec une situation et un objet à atteindre -Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte que l'on a lu ou entendu -Savoir repérer un type de texte et définir son statut -Savoir exploiter un texte par la lecture méthodique et construire l'essentiel d'un commentaire -Savoir utiliser un vocabulaire minimum dans l'analyse littéraire -Savoir situer dans l'histoire les auteurs et les texte abordés dans l'année | -Savoir prendre des notes, les classer et les utiliser Savoir définir une situation de communication, une question à traiter -Savoir rendre d'une rencontre, d'un visite et d'une expérience -Savoir ou découvrir la composition de message en relation avec une situation et un objet à atteindre -Savoir résumer oralement ou par écrit un débat, un texte que l'on a lu ou entendu -Savoir repérer un type de texte et définir son statut -Savoir exploiter un texte par la lecture méthodique et construire l'essentiel d'un commentaire -Savoir utiliser un vocabulaire minimum dans l'analyse littéraire -Savoir situer dans l'histoire les auteurs et les textes abordés dans l'année | L'élève doit être apte à : Maîtriser les compétences linguistiques et littéraires Maîtriser la culture de notre temps; pluridisciplinaire, européenne, mondiale |
| ORGANISATION DU PROGRAMME : CHAPITRES | | |
| Procéder par une révision pour mettre en condition les élèves (1mois) Etude de la phrase complexe (Nature, fonction particulière et modes et temps : (La complétive et l'interrogative) Annoncé et énonciation dans tous ses aspects Registre du langage : langue, et discours, énonciation, récit, énonciation discours -Les fonctions du langage Les figures de style et rhétorique (comparaison, métaphore, litote, personnification) Littératures : Groupement des 5 textes d'une œuvre intégrale -exposé sur le personnage principal -Exposé sur la structure de l'œuvre | Il s'agit de renforcer les acquis de la 2 nd dans le sens d'un approfondissement par des exercices d'application -Les actes du discours -L'étude et l'enrichissement du vocabulaire (sens lexical, contextuel, polysémie, dérotation connotation, chapitre lexical / champ sémantique) -Figures de style et de rhétorique, métonymie, synecdoque, antithèse, allégorie, hyperbole, oxymore Littérature : Etude des œuvres intégrales (pour groupement de textes +5textes) | Il s'agit de renforcer les acquis de la 2 nd e et de la 1 ^{ère} en affinant les capacités dans les différentes compétences Méthodologie : Le texte argumentatif +travail d'écriture Commentaire composé Dissertation littéraire Littérature : Etude des œuvres intégrales : (par groupement de texte 5texte). |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Œuvres retenues : <i>Les trois contes</i>, Flaubert <i>Le respect des morts</i>, Amadou Koné (esprit d'anthologie) Ethologies : Les types de textes (révision) -Etude du texte argumentatif (théorie et pratique) Introduction à la dissertation (comment faire une introduction ? une conclusion ? les éléments constitutifs du paragraphe, les éléments de transitions.</p> | <p>Œuvres retenues : <i>Le père Goriot</i>, H Balzac <i>Le mariage de figaro</i>, Beaumarchais <i>Roucoulement</i>, N . Djaïlani Ils est recommandé de procéder par les exposés des élèves , pour permettre de participer (voir 2nd).</p> | <p>Œuvres retenus : <i>Xala</i>, O. Sembène <i>Les justes</i>, A. Camus Etude du langage poétique par les textes (4 textes).</p> |
|--|--|--|

| Seconde | Première | Terminale |
|---------|----------|-----------|
|---------|----------|-----------|

ORGANISATION DES APPRENTISSAGES

| 1 ^{er} trimestre | 1 ^{er} trimestre | 1 ^{er} trimestre |
|---|---|---|
| <p>Révision pour la transition collège et lycée</p> <p>Phrases complexes –énoncé-énonciation</p> <p>Méthodologie : Révision sur les types des textes</p> <p>Littérature : œuvre intégrale un parmi les trois.</p> <p style="text-align: center;">2^{ème} trimestre</p> <p>Les registres de langage, langue et discours</p> <p>L'énonciation récit et discours</p> <p>Fonction du langage</p> <p>Méthodologie : Etude de texte argumentatif</p> <p>Littérature : 2^{ème} livre.</p> <p style="text-align: center;">3^{ème} trimestre</p> <p>Les figures de style et rhétorique</p> <p>Méthodologie : Introduction à la dissertation</p> <p>Littérature : Etude de la 3^{ème} œuvre</p> | <p>Renforcer les acquis de la 2nd (exercices d'application 1 mois)</p> <p>Les actes de discours</p> <p>L'étude et enrichissement du vocabulaire (sens lexical, contextuel, polysémie, dénotation, connotation, champ lexical et champ sémantique)</p> <p>Méthodologie : Texte argumentatif dans tous ses aspects et sur tout le travail</p> <p>Littérature : Etude d'une œuvre intégrale parmi les trois cités.</p> <p style="text-align: center;">2^{ème} trimestre</p> <p>Les figures des styles et de rhétoriques : métonymie, synecdoque, antithèse , allégorie , hyperbole, oxymore.....</p> <p>Méthodologie : la dissertation littéraire de façon approfondi</p> <p>Littérature : Etude d'une œuvre intégrale parmi les trois</p> <p style="text-align: center;">3^{ème} trimestre</p> <p>Application et approfondissement des acquis du 1^{er} et 2^{ème} trimestres</p> <p>Méthodologie : Commentaire composé d'un texte littéraire</p> | <p>Renforcement des acquis de la 2nde et de la 1^{ère} : compétences linguistiques et littéraires</p> <p>Littérature : une œuvre intégrale au programme</p> <p style="text-align: center;">2^{ème} trimestre</p> <p>Méthodologie : Dissertation littéraire « exercice d'application</p> <p>Littérature : Deuxième œuvre intégrale</p> <p>Etude du langage poétique par le texte</p> <p style="text-align: center;">3^{ème} trimestre</p> <p>Exercice d'applications sous forme de révision</p> <p>Méthodologie : Commentaire composé</p> |

LES MODES D'ÉVALUATION

| Deux formes d'évaluation | Deux formes d'évaluation | Deux formes d'évaluation |
|---|---|---|
| <p>Evaluation formative <i>2 fois par trimestre.</i></p> <p>Evaluation sommative <i>1 fois par trimestre</i></p> <p>Insertion de l'oral dans les contrôles continus</p> | <p>Evaluation formative <i>2 fois par trimestre.</i></p> <p>Evaluation sommative <i>1 fois par trimestre</i></p> <p>Ils serait mieux d'insister sur l'oral et de pouvoir évaluer (Evaluation formative) afin de mieux préparer les candidats au BAC</p> | <p>d'évaluation Evaluation formative <i>2 fois par trimestre.</i></p> <p>Evaluation sommative <i>1 fois par trimestre</i></p> <p>Insertion de l'oral dans les contrôles continus</p> |

RECOMMANDATIONS

| | | |
|---|---|---|
| <p>Ils serait souhaitable d'avoir une 2nde générale</p> <p>Ils serait souhaitable que les établissements soient dotés de documentation adéquate et des bibliothèques dans certains établissements</p> <p>Que le professeur puisse obtenir des moyens pour qu'il enseigne efficacement.</p> | <p>Ils serait souhaitable d'avoir une 2nde générale</p> <p>Ils serait souhaitable que les établissements soient dotés de documentation adéquate et des bibliothèques dans certains établissements</p> <p>Que le professeur puisse obtenir des moyens pour qu'il enseigne efficacement.</p> | <p>Pour l'épreuve orale du 2^{ème} groupe du baccalauréat, tous les candidats des séries A1 et A4 doivent présenter une liste comportant 10 textes ; ceux des autres séries 8 textes.</p> <p>Ces textes sont signés par le chef d'établissement et contre signé par le professeur.</p> <p>Ceci concerne également les candidats isolés</p> <p>NB : Le candidat à l'oral peut être interrogé sur n'importe quelle partie d'une œuvre intégrale au programme.</p> <p>Nous sollicitons que le candidat ayant 12 ou plus en français, puisse choisir une autre matière à l'oral.</p> |
|---|---|---|



Ces programmes et instructions officielles résultent d'un processus de révision systématique des programmes du secondaire,

initié par le Ministère de l'Education Nationale en concertation avec les Ministères de l'Education des Iles Autonomes

soutenu techniquement et financièrement par le Programme d'Appui du Secteur Éducation aux Comores (PASEC) de l'Union Européenne (9ème FED)


et validé lors de l'atelier national d'octobre 2007 à Fomboni - Mohéli par les enseignants et les encadreurs pédagogiques du système éducatif.

Imprimé au Centre de Diffusion Scientifique (CDS) - Moroni

Annexe 3

Sujets du baccalauréat : épreuves de français, de 2011 à 2023

Sujets du baccalauréat: épreuves de français, de 2011 à 2023

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|------------------------------|----|----|---|---|---|-----|-----|
| UNION DES COMORES |  | Examen : Baccalauréat | | | | | | | |
| MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE | | Session : 2011 | | | | | | | |
| Epreuve : Français | Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
| Nbr pages : 3 | Coeff. : | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Durée : | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois sujets

Sujet de type I : Texte argumentatif

Je n'hésite jamais à le déclarer, le diplôme est l'ennemi mortel de la culture. Plus les diplômés ont pris d'importance dans la vie, (et cette importance n'a fait que croître à cause des circonstances économiques), plus le rendement de l'enseignement a été faible. Plus, le contrôle s'est exercé, s'est multiplié, plus les résultats ont été mauvais. Mauvais par ses effets sur l'esprit public et sur l'esprit tout court. Mauvais parce qu'il crée des espoirs, des illusions de droits acquis. Mauvais par tous les stratagèmes et subterfuges qu'il suggère ; les recommandations, les préparations stratégiques, et, en somme, l'emploi de tous expédients pour franchir le seuil redoutable. C'est là, il faut l'avouer, une étrange et détestable initiation à la vie intellectuelle et civique.

D'ailleurs, si je me fonde sur la seule expérience et si je regarde les effets du contrôle en général, je constate que le contrôle, en toute matière, aboutit à vicier l'action, à la pervertir... Je vous l'ai déjà dit : dès qu'une action est soumise à un contrôle, le but profond de celui qui agit n'est plus l'action même, mais il conçoit d'abord la prévision du contrôle, la mise en échec des moyens de contrôle. Le contrôle des études n'est qu'un cas particulier et une démonstration éclatante de cette observation très générale.

Le diplôme fondamental, chez nous, c'est le baccalauréat. Il a conduit à orienter les études sur un programme strictement défini et en considération d'épreuves qui, avant tout, représentent, pour les examinateurs, les professeurs et les patients, une perte totale, radicale et non compensée, de temps et de travail. Du jour où vous créez un diplôme, un contrôle bien défini, vous voyez, aussitôt s'organiser en regard tout un dispositif non moins précis que votre programme, qui a pour but unique de conquérir ce diplôme par tous les moyens. Le but de l'enseignement n'étant plus la formation de l'esprit, mais l'acquisition du diplôme, c'est le minimum exigible qui devient l'objet des études. Il ne s'agit plus d'apprendre le latin ou le grec, ou la géométrie. Il s'agit d'emprunter, et non plus d'acquérir, d'emprunter ce qu'il faut pour passer le baccalauréat.

Ce n'est pas tout. Le diplôme donne à la société un fantôme de garantie, et aux diplômés des fantômes de droit. Le diplôme passe officiellement pour savoir : il garde toute sa vie ce brevet d'une science momentanée et purement expédiente. D'autre part, ce diplômé au nom de la loi est porté à croire qu'on lui doit quelque chose. Jamais convention plus néfaste à tout le monde, à l'État et aux individus, (et, en particulier, à la culture), n'a été instituée. C'est en considération du diplôme, par exemple, que l'on a vu se substituer à la lecture des auteurs l'usage des résumés, des manuels, des comprimés de science extravagants, les recueils de questions et de réponses toutes faites, extraits et autres abominations. Il en résulte que plus rien dans cette culture adultérée ne peut aider ni convenir à la vie d'un esprit se développe.

Paul Valéry, « le bilan de l'intelligence », variété III 1936

A – QUESTIONS (10 points)

1. Donnez le **genre de texte** auquel appartient celui-ci en proposant trois indices d'**énonciation** différents en guise de justification. (1,5 pts)
2. Dégagez le thème principal autour duquel tourne l'analyse de Paul Valéry. Justifiez ce thème en proposant au moins huit termes correspondant à son **champ lexical**. (1,5 pts)
3. Trouvez la thèse soutenue par le locuteur et reformulez-la à votre manière. (2 pts)
4. Trouvez dans les deux premiers paragraphes du texte le type de raisonnement employé par l'auteur dans son argumentation et dégagez-en ses différents composants. (2 pts)
5. Identifiez dans chaque énoncé suivant la figure de style utilisée et expliquez son usage :
« Mauvais par ses effets sur l'esprit (...) qu'il suggère ; » (1 pt)
« Il s'agit d'emprunter, et non plus d'acquérir, d'emprunter ce qu'il faut pour passer le baccalauréat. » (1ps)
6. Selon vous, l'expression « des comprimés de science extravagants » veut dire « des connaissances incroyables pour l'époque », « des médicaments pour les examens » ou « des livres de préparation aux diplômes » ? Expliquez votre choix.

B- Travail d'écriture : (10pts)

Dans une argumentation raisonnée et détaillée vous vous opposez à Paul Valéry et montrerez ce que la formation pour la préparation au baccalauréat peut apporter à l'esprit comme à la culture.

| Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
|---------|----|----|----|---|---|---|-----|-----|
| Coef. : | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Durée : | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois Sujets Types suivants

Sujet de Type I : Texte argumentatif

Je n'aime pas la guerre. Je n'aime aucune sorte de guerre. Ce n'est pas par sentimentalité. Je suis resté quarante-deux jours devant le fort de Vaux et il est difficile de m'intéresser à un cadavre désormais. Je ne sais pas si c'est une qualité ou un défaut : c'est un fait. Je déteste la guerre. Je refuse de faire la guerre pour la seule raison que la guerre est inutile. Oui, ce simple petit mot. Je n'ai pas d'imagination. Pas horrible : non, inutile simplement. Ce qui me frappe dans la guerre ce n'est pas son horreur : c'est son inutilité. Vous me direz que cette inutilité précisément est horrible. Oui, mais par surcroît. Il est impossible d'expliquer l'horreur de quarante-deux jours d'attaque devant Verdun à des hommes qui, nés après la bataille, sont maintenant dans la faiblesse et dans la force de la jeunesse. Y réussiraient-ils qu'il y a pour ces hommes neufs une sorte d'attrait dans l'horreur en raison même de leur force physique et de leur faiblesse. Je parle de la majorité. Il y a toujours, évidemment, une minorité qui fait son compte et qu'il est inutile d'instruire. La majorité est attirée par l'horreur ; elle se sent capable d'y vivre et d'y mourir comme les autres ; elle n'est pas fâchée qu'on la force à en donner la preuve. Il n'y a pas d'autre vraie raison à la continuelle acceptation de ce qu'après on appelle le martyre et le sacrifice. Vous ne pouvez pas leur prouver l'horreur. [...] L'horreur s'efface. Et j'ajoute que, malgré toute son horreur, si la guerre était utile il serait juste de l'accepter. Mais la guerre est inutile et son inutilité est évidente. L'inutilité de toutes les guerres est évidente. Qu'elles soient défensives, offensives, civiles, pour la paix, le droit pour la liberté, toutes les guerres sont inutiles. La succession des guerres dans l'histoire prouve bien qu'elles n'ont jamais conclu puisqu'il a toujours fallu recommencer les guerres. La guerre de 1914 a d'abord été pour nous, Français, une guerre dite défensive. Nous sommes-nous défendus ? Non, nous sommes au même point qu'avant. Elle devait être ensuite la guerre du droit. A-t-elle créé le droit ? Non, nous avons vécu depuis des temps pareillement injustes. Elle devait être la dernière des guerres ; elle était la guerre à tuer la guerre. L'a-t-elle fait ? Non. On nous prépare de nouvelles guerres ; elle n'a pas tué la guerre ; elle n'a tué que des hommes inutilement. La guerre civile d'Espagne n'est pas encore finie qu'on aperçoit déjà son évidente inutilité. Je consens à faire n'importe quel travail utile, même au péril de ma vie. Je refuse tout ce qui est inutile et en premier lieu toutes les guerres car c'est un travail dont l'inutilité pour l'homme est aussi claire que le soleil.


Jean GIONO, *Lettre aux paysans sur la pauvreté et la paix.*

I - Questions : (10 points)

1. Trouvez dans le texte les indices qui marquent **explicitement la présence** du locuteur. (1.5pts)
 - a) Qui est désigné par le pronom « nous » ? (1pt)
 - b) Déterminez la valeur du pronom « on » dans les expressions suivantes : (1pt)
 - « on nous prépare de nouvelles guerres »
 - « la guerre civile d'Espagne n'est pas encore finie qu'on aperçoit déjà son évidente inutilité. »
3. a) Dégagez la figure de style contenue dans les expressions : (1.5pts)
 - « qu'elles soient défensives, offensives, civiles, pour la paix, le droit pour la liberté, toutes les guerres sont inutiles. »
 - « elle était la guerre à tuer la guerre. »
 - « c'est un travail dont l'inutilité pour l'homme est aussi claire que le soleil. »
 b) Expliquez l'expression : « elle était la guerre à tuer la guerre » (1pt)
4. Reformulez la thèse défendue par l'auteur. (1.5pts)
5. a) Trouvez dans le texte (trois arguments) à l'appui de la thèse défendue. (1.5pts)
 b) Par quel ton l'auteur les a-t-il exprimés ? Justifiez votre réponse. (1pt)

II - Travail d'écriture : (10 points)

Êtes-vous d'accord que « la Guerre » s'avère la meilleure option pour résoudre les conflits sociaux dans le monde ? Dans un développement argumenté, essayez de fonder votre discussion surtout sur la réalité actuelle.

| | | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|----|----|---|---|---|-----|-----|
| UNION DES COMORES MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE |  | Examen : Baccalauréat | | | | | | | |
| | | Session : 2013 | | | | | | | |
| Epreuve : Français | Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Stl |
| | Coef : | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Nbr pages : 2 | Durée : | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois sujets types suivants

Sujet de type 1 : Texte argumentatif

Les œuvres d'art sont mieux que le cinéma

Le cinéma est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besogne et leurs soucis. (...) un spectacle qui ne demande aucun effort, qui ne suppose aucune suite dans les idées, ne soulève aucune question, n'aborde sérieusement aucun problème, n'allume aucune passion, n'éveille au fond des cœurs aucune lumière, n'excite aucune espérance, sinon celle, ridicule, d'être un jour « star » à Los Angeles.

Le dynamisme même du cinéma nous arrache les images sur lesquelles notre songerie aimerait s'arrêter. Les plaisirs sont offerts au public sans qu'il ait besoin d'y participer autrement que par une molle et vague adhésion. Ces plaisirs se succèdent avec une rapidité fébrile, si fébrile même que le public n'a presque jamais le temps de comprendre ce qu'on lui glisse sous le nez. Tout est disposé pour que l'homme n'ait pas lieu de s'ennuyer, surtout ! Pas lieu de faire acte d'intelligence, pas lieu de discuter, de réagir, de participer d'une manière quelconque. Et cette machine terrible, compliquée d'éblouissements, de luxe, de musique, de voix humaines, cette machine d'abêtissement et de dissolution compte aujourd'hui parmi les plus étonnantes forces du monde.

J'affirme qu'un peuple soumis pendant un demi-siècle au régime actuel des cinémas américains s'achemine vers la pire décadence. J'affirme qu'un peuple hébété par des plaisirs fugitifs, épidermiques, obtenus sans le moindre effort intellectuel, j'affirme qu'un tel peuple se trouvera, quelque jour, incapable de mener à bien une œuvre de longue haleine et de élever si peu que ce soit, par l'énergie de la pensée. J'entends bien que l'on m'objectera les grandes entreprises de l'Amérique, les gros bateaux, les grands buildings. Non ! Un building s'élève de deux ou trois étages par semaine. Il a fallu vingt ans à Wagner pour construire la Tétralogie, une vie à Littré pour édifier son dictionnaire.

Jamais invention ne rencontra, dès son aurore, intérêt plus général et plus ardent. Le cinéma est encore dans son enfance, je le sais. Mais le monde entier lui a fait crédit. Le cinématographe a, dès son début, enflammé les imaginations, rassemblé des capitaux énormes, conquis la collaboration des savants et des foules, fait naître, employé, usé des talents innombrables, variés, surprenants. Il déjà son martyrologe, il consomme une effarante quantité d'énergie, de courage et d'invention. Tout cela pour un résultat dérisoire. Je donne toute la bibliothèque cinématographique du monde, y compris ce que les gens de métier appellent pompeusement leurs « classiques », pour une pièce de Molière, pour un tableau de Rembrandt, pour une fugue de Bach.]5

Georges Duhamel

I - QUESTIONS (10 points)

1/ a/ A quel **genre d'énoncé** appartient le texte ? Justifiez votre réponse. (1pt) *d)*

b/ Précisez la valeur du pronom « on » évoqué dans le deuxième paragraphe du texte : « ...ce qu'on lui glisse sous le nez ». (1pt) *on*

2) Pour quel **genre argumentatif**, l'auteur a-t-il écrit son texte ? Justifiez votre réponse. (2pts) *satire*

3) a/ Repérez la figure d'insistance que l'auteur a utilisée dans le 3^e paragraphe. Quelle est cette figure ? (0.5pt) *anaphore*

b/ Dégagez les figures de style contenues dans les expressions : (1.5pts)

- « le cinéma est encore dans son enfance »
- « le cinéma est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés » *métaphore*
- « un spectacle qui ne demande aucun effort, qui ne suppose aucune suite dans les idées, ne soulève aucune question, n'aborde sérieusement aucun problème, n'allume aucune passion, n'éveille au fond des cœurs aucune lumière, n'excite aucune espérance(...) » *énumération*

4) Expliquez la phase : « Le cinéma est un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés » 1pt

5) a/ Reformulez la thèse défendue par l'auteur. 2pts *th*

b/ Trouvez dans le texte, un argument que l'auteur a énoncé qui dénigre le cinéma en faveur des autres œuvres d'art. (1pt)

II/ TRAVAIL D'ECRITURE : (10pts)

En vous fondant sur vos connaissances personnelles, croyez-vous que le cinéma qui fascine de plus en plus les jeunes d'aujourd'hui, n'a que des inconvénients ?

Dans un développement argumenté, répondez à cette interrogation.



| Série | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
|--------|----|----|----|---|---|---|-----|-----|
| Coeff. | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Durée | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois sujets types suivants

Sujet de type I : Texte argumentatif

Ce cœur qui haïssait la guerre voilà qu'il bat pour le combat et la bataille !
Ce cœur qui ne battait qu'au rythme des marées, à celui des saisons,
à celui des heures du jour et de la nuit.
Voilà qu'il se gonfle et qu'il envoie dans les veines un sang brûlant
de salpêtre et de haine
Et qu'il mène un tel bruit dans la cervelle que les oreilles en sifflent,
Et qu'il n'est pas possible que ce bruit ne se répande pas dans la ville et
la campagne,
Comme le son d'une cloche appelant à l'émeute et au combat.
Écoutez, je l'entends qui me revient renvoyé par les échos.
Mais non, c'est le bruit d'autres cœurs, de millions d'autres cœurs
battant comme le mien à travers la France.
Ils battent au même rythme pour la même besogne tous ces cœurs,
Leur bruit est celui de la mer à l'assaut des falaises
Et tout ce sang porte dans des millions de cervelles un même mot d'ordre :
Révolte contre Hitler et mort à ses partisans !
Pourtant ce cœur haïssait la guerre et battait au rythme des saisons.
Mais un seul mot : Liberté a suffi à réveiller les vieilles colères
Et des millions de Français se préparent dans l'ombre à la besogne
que l'aube proche leur imposera.
Car ces cœurs qui haïssaient la guerre battaient pour la liberté au rythme
même des saisons et des marées, du jour et de la nuit.


Robert Desnos

I - Questions : (10pts)

- 1) De quel type de poème s'agit-il ? Justifiez votre réponse (1pt)
- 2) a) Quels vers a-t-il choisis le poète pour écrire son texte ? (1pt)
b) quelle signification donnez-vous à ce choix ? (1pt)
- 3) Dégagez le thème développé dans ce poème à partir de son champ lexical que vous préciserez. (1pt)
- 4) a) Qui est désigné par le terme « ce cœur » qui haïssait la guerre voilà qu'il bat ? (1pt) — *l'empire*
b) Quelle figure de style dégagez-vous de cette expression ? Expliquez-la (2pts)
c) Trouvez la figure de style contenue dans : « ces cœurs battaient pour la liberté au rythme même des saisons et des marées, du jour et de la nuit » (1pt) *La Néobrique*
- 5) a) De quelle guerre parle le poète de ce texte ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur le vers significatif dans le poème. (1pt)
b) Reformulez la thèse défendue par l'auteur. (1pt)

II - Travail d'écriture : (10pts)

En vous fondant sur vos connaissances personnelles, justifiez dans un développement argumenté que « la guerre » est un mal nécessaire.

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|------------------------------|----|----|---|---|---|-----|-----|
| UNION DES COMORES |  | Examen : Baccalauréat | | | | | | | |
| MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE | | Session : 2015 | | | | | | | |
| Epreuve : Français | Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
| | Coeff. : | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Nbr pages : 2 | Durée : | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois sujets

Sujet de type I : Texte argumentatif

Rose

Notre civilisation est une somme de connaissance et de souvenirs accumulés par les générations qui nous ont précédés. Nous ne pouvons y participer qu'en prenant contact avec la pensée de ces générations. Le seul moyen de le faire et de devenir ainsi un homme cultivé est la lecture. Rien ne peut la remplacer... Le livre demeure, compagnon de toute notre vie.

On peut aimer les livres ; ils sont toujours des amis fidèles. Je dirai même que je les ai souvent trouvés plus brillants et plus sages que les auteurs. Un écrivain met dans ses ouvrages le meilleur de lui-même. Sa conversation, si même elle étincelle, s'enfuit. On peut interroger sans fin les mystères du livre. En outre, cette amitié sera partagée, sans jalousie, par des milliers d'être, en tous pays...

Le livre est un moyen de dépassement. Aucun homme n'a assez d'expériences personnelles pour bien comprendre les autres, ni pour bien se comprendre lui-même. Nous nous sentons tous solitaire dans ce monde immense et fermé. Nous en souffrons ; nous sommes choqués par l'injustice des choses et les difficultés de la vie les livres nous apprennent que d'autres, plus grand que nous, ont souffert et cherché comme nous. Ils sont des portes ouvertes sur d'autres âmes et d'autres peuples.

Grâce à eux, nous pouvons nous évader de notre petit univers personnel, si étroit : grâce à eux, nous échappons à la méditation stérile sur nous-même. Un soir consacré à la lecture des grands livres est, pour l'esprit, ce qu'un séjour en montagne est pour le corps...

Les livres sont nos seuls moyens de connaître d'autres époques et nos meilleurs moyens pour comprendre des groupes sociaux où nous ne pénétrons pas... Plaisir accru par la découverte d'étonnante ressemblances entre humains ont tous des traits communs. Les passions des rois dans Homère ne sont pas si différentes de celle de généraux dans une coalition moderne.

Donc nous lisons, en partie, pour dépasser notre vie et comprendre celle des autres (...). Le lecteur d'un grand roman, d'une grande biographie, vit une grande aventure sans que sa sérénité en soit troublée...

La lecture d'un livre d'histoire est très saine pour l'esprit ; elle enseigne au lecteur la modération et la tolérance ; elle lui montre que de terribles querelles qui causèrent des guerres civiles ou mondiales ne sont pas aujourd'hui que des controverses défuntées... Les beaux livres ne laissent jamais le lecteur tel qu'il était avant de les connaître ; ils le rendent meilleur.


André Maurois

Questions : (10 points)

- Déterminez **le champ lexical** et précisez le thème développé.
- a- Qui est désigné par le pronom « nous » employé dans le 3^{ème} paragraphe.
b- Déterminez la valeur de « on » évoqué dans le 2^{ème} paragraphe.
- Pour quel **genre argumentatif** l'auteur a-t-il écrit son texte ? justifiez votre réponse.
- a- Identifiez les figures de styles contenues dans les expressions suivantes : *fidèles, s'enfuit, grâce à eux, étincelle*
- Les livres sont toujours des amis fidèles.
- Sa conversation s'enfuit.
- « Grâce à eux, ... si étroit, grâce à eux »
b- Expliquez : « Sa conversation, si même elle étincelle, s'enfuit. »
- Reformulez la thèse défendue par l'auteur.

Travail d'écriture : (10 points)

Rien ne peut remplacer la lecture. » Justifiez dans un développement argumenté.

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--|---|----|----|----|---|---|---|-----|-----|
| UNION DES COMORES | |  Examen : Baccalauréat Session : 2016 | | | | | | | | |
| MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE | | | | | | | | | | |
| Epreuve : Français | | Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
| Nbr pages : 3 | | Coeff. : | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | | Durée : | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois sujets

Sujet de type I : Texte argumentatif

Oui, Nous le pouvons

J'ai du sang africain dans les veines. Mon père a grandi dans un tout petit village où il gardait des chèvres, à une distance impossible des universités américaines où il irait faire des études. Il est devenu adulte à un moment de promesse extraordinaire pour l'Afrique. Les luttes de la génération de son propre père ont donné naissance à de nouveaux Etats, en commençant ici au Ghana. Les Africains s'éduquaient et s'affirmaient d'une nouvelle façon. L'histoire était en marche. Toutefois, malgré les progrès obtenus – et il y a eu des progrès considérables dans certaines parties de l'Afrique – nous savons aussi que cette promesse est encore loin de se réaliser.

Certes, il est facile de pointer du doigt et de rejeter la responsabilité des problèmes sur d'autres. Grâce à une meilleure gouvernance et au rôle de la société civile naissante, l'économie ghanéenne a enregistré un taux de croissance impressionnant. C'est une nouvelle période de grande promesse. Seulement cette fois-ci, nous avons appris que ce ne seront pas de grandes personnalités telles que Nkrumah et Kenyatta qui décideront du destin de l'Afrique. Ce sera vous, les hommes et les femmes du parlement ghanéen et le peuple que vous représentez. Ce seront les jeunes, débordant de talent, d'énergie et d'espoir, qui pourront revendiquer l'avenir que tant de personnes des générations précédentes n'ont jamais réalisé. Maintenant ; pour réaliser cette promesse ; nous devons tout d'abord reconnaître une vérité fondamentale, à savoir que le développement dépend de la bonne gouvernance.

Aujourd'hui, je parlerai ici tout particulièrement de quatre domaines qui sont essentiels pour l'avenir de l'Afrique et de tous les pays en développement : la démocratie, les possibilités économiques, la santé et le règlement pacifique des conflits. Premièrement, nous devons soutenir les démocraties puissantes et durables. Personne ne veut vivre dans une société où la règle de droit cède la place à la loi du plus fort et à la corruption. Ce n'est pas de la démocratie, c'est de la tyrannie, même si de temps en temps on y sème une élection çà et là, et ce temps que ce style de gouvernement disparaisse. En ce XXIe siècle, des institutions capables, fiables et transparentes sont la clé du succès, des parlements puissants et des forces de police honnêtes ; des juges et des magistrats indépendants ; un secteur privé et une société civile florissants, ainsi qu'une presse indépendante. Ce sont les éléments qui donnent vie à la démocratie, parce que c'est ce qui compte dans la vie quotidienne des citoyens. Les dirigeants qui acceptent la défaite gracieusement, et les vainqueurs qui résistent aux appels à l'exercice responsable du pouvoir contre l'opposition de manière injuste... sont des acteurs véritables de la démocratie.

Ne vous trompez pas : l'histoire est du côté des courageux Africains, et non dans le camp de ceux qui sont au pouvoir par le coup d'Etat ou qui modifient les constitutions pour rester au pouvoir ou qui usent de la corruption, du mensonge pour voler la conscience des pauvres. L'Afrique n'a pas besoin d'hommes forts, mais d'institutions, de la bonne gouvernance, de parlements qui maîtrisent les abus de pouvoir et s'assurent que les voix de l'opposition peuvent s'exprimer. L'Afrique demande la règle de droit, règle qui garantisse l'égalité devant la justice, la participation civile, afin que les jeunes soient actifs dans la vie politique ; l'Afrique demande des solutions concrètes à la corruption telles que l'expertise comptable, l'automatisation des services, l'ouverture de lignes d'appel d'urgence, la protection de ceux qui dénoncent les abus afin de promouvoir la transparence, et la responsabilité.

Dieu vous bénisse. Je vous remercie.

Dimanche 12 juillet 2009, Discours de Barack OBAMA au Palais International des Congrès d'Accra


- 1- Premier pays africain à se libérer de l'emprise colonial. Le choix du Ghana comme première visite en Afrique est donc symbolique, en plus des forts liens qui l'unissent avec les Etats-Unis d'Amérique.
- 2- Grands hommes d'Etat africain ayant marqué le destin de l'Afrique, l'un des grands triomphes de Nkrumah est l'idée du panafricanisme militant et la création de l'OUA. Notez aussi qu'Obama a plus d'une raison d'être fier d'évoquer le Kenya (son revenu par habitant était supérieur à celui de la Corée du Sud à la naissance du président Obama).

Questions : (10 points)

1. Dans quel genre ou **type d'énoncé** s'inscrit ce texte ? Justifiez votre réponse au moins par quatre indices. (2 pts)
2. Dégagez le thème principal autour duquel tourne la communication d'Obama en trouvant parallèlement cinq mots phares liés à ce thème. (2 pts)
3. Trouvez la thèse soutenue par Obama et deux arguments solides qui la soutiennent. (2 pts)
4. La communication d'Obama oppose deux formes d'autorité ou plutôt de gouvernance. Définissez clairement chacune d'elle par des critères ou caractéristiques tirés du texte. (2 pts)
5. Dites justification à l'appui, les figures rhétorique employées dans la longue phrase de la fin du dernier paragraphe : *L'Afrique n'a pas besoin d'hommes forts, mais Qui dénonce les abus afin de promouvoir la transparence, et la responsabilité* (2 pts)

Travail d'écriture : (10 points)

En vous basant sur la réalité africaine en général, et sur l'actualité aux Comores en particulier, vous construirez une argumentation justifiant la vérité d'Obama : « L'histoire est du côté des courageux Africains, et non dans le camp de ceux qui se servent de coups d'Etat ou qui modifient les constitutions pour rester au pouvoir ou qui usent de la corruption, du pouvoir, du mensonge pour voler la conscience des pauvres. L'Afrique n'a pas besoin d'hommes forts, mais de fortes institution, de la bonne gouvernance, de parlement qui maitrisent les abus de pouvoir et s'assurent que les voix de l'opposition peuvent s'exprimer ».

| | | | | | | | | | |
|---|---|------------------------------|----|----|---|---|---|-----|-----|
| UNION DES COMORES MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE |  | Examen : Baccalauréat | | | | | | | |
| | | Session : 2017 | | | | | | | |
| Epreuve : Français | Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
| | Coeff. : | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Nbr pages : 2 | Durée : | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois sujets

Sujet de type I : Texte Argumentatif

Les généralités sur les générations me gênent. Tous les quinze ans, on nous explique que la nouvelle génération diffère essentiellement des générations précédentes. L'abîme entre les générations est un des serpents de mer préférés des chroniqueurs en mal de copie. Et comme il ne s'agit pas seulement de décrire les jeunes gens, mais aussi de les flatter, on exalte leur prétendue originalité. Tout cela sur un ton prophétique *ad hoc* qui est d'un ridicule irrésistible.

Ce ne sont pas les générations qui sont différentes, ce sont les individus. Dans une génération, il y a quelques rares originaux et une immense masse conforme. Une génération rebelle, ça n'existe pas, et je dirai de la singularité ce que Nietzsche dit de la beauté : qu'elle est le privilège de quelques-uns.

Ce sont les médiocres qui se ressemblent et s'assemblent. Un adolescent qui a plus d'intelligence et de cœur que son entourage, fait nécessairement l'épreuve de la solitude, et l'expérience de la rupture. Lorsque j'avais dix-sept ans, le monde adulte me faisait horreur, et j'étais résolu à ne jamais m'y incorporer ; mais je me sentais aussi très différent des jeunes de mon âge. Je ne ressemblais à personne et personne ne me ressemblait.

Certes, il existe des modes, mais elles n'ont que peu d'intérêt. Les adolescents de l'un et l'autre sexe qui me captivent ne sont pas ceux qui suivent les modes, mais ceux qui leur échappent. Au reste, même chez ceux qui se conforment au goût du jour, celui-ci n'a pas l'importance que l'on croit. L'uniformité des vêtements, des distractions, du langage n'est qu'apparente : sous la grisaille de surface, demeure la chatoyante diversité des tempéraments et des dons.

Cela est d'autant plus vrai que les modes de la jeunesse ne sont pour l'ordinaire que des inventions du mercantilisme adulte. Adolescent, j'ai dansé sur la musique des Platters ; mes cadets immédiats ont dansé sur celle des Beatles, aujourd'hui, ce sont de nouveaux groupes que l'on entend à la radio et dans les discothèques ; mais pas plus hier que maintenant les jeunes n'auront, dans ce domaine, fait autre chose que subir la loi de ce qu'il est convenu d'appeler le *show-business*.

Dans chaque génération, il existe des lycéennes et des lycéens qui se moquent des oukases de la mode. Nous aurions cependant tort de sous-estimer le pouvoir conjugué du dogmatisme et du snobisme. Combien de garçon et de filles lisant un article péremptoire sur la façon dont les gens de leur âge pensent, vivent et aiment, sont capables de hausser les épaules ?

Combien sont au contraire tentés de se conformer à l'image prêt à porter que leur offrent les marchands du Temple ? Ici, le troupeau qui rassure et tient chaud ; là, les adolescents singuliers.

Gabriel MATZNEEF, *Le Taureau de Phalaris*. Editions de La Table Ronde, 1987

Serpent de mer : sujet récurrent dans la presse, lorsqu'il n'y a pas d'information plus importante.

Ad hoc : adapté. *Mercantilisme* : recherche du profit par le commerce.

Oukase : diktat. *Décision arbitraire*. *Péremptoire* : qui détruit d'avance toute objection ; contre quoi on ne peut rien répliquer

Les marchands du Temple : l'expression renvoie à la bible et qualité aujourd'hui ceux qui sont prêts à tout pour vendre leur marchandise

I. Questions : (10 points)

1. Donnez un titre à ce texte et expliquez votre choix. (2 pts)

2. Les **réseaux lexicaux** du conformisme et de la singularité sont en opposition dans ce texte.

Répertoriez-les et analysez-les. (2 pts)

3. La thèse adverse est critiquée dès le premier paragraphe ; par quels procédés le locuteur la réfute-t-elle ? au long du texte. (2 pts)


4. De quelle façon l'implication du locuteur renforce la mise en valeur de sa thèse ? (2 pts)

5. Au 4ème paragraphe, quel mode de raisonnement remarquez-vous ? En quoi consiste-t-il ? (2 pts)

Travail d'écriture : (10 points)

La singularité est le privilège de quelques-uns. ✓

Vous discuterez de cette affirmation en vous référant à votre propre expérience sur les jeunes et la mode

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|------------------------------|----|----|---|---|---|-----|-----|
| UNION DES COMORES |  | Examen : Baccalauréat | | | | | | | |
| MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE | | Session : 2018 | | | | | | | |
| Epreuve : Français | Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
| | Coef. : | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Nbr pages : 2 | Durée : | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois sujets

Sujet de type I : Texte Argumentatif

A peine sortis à l'école, ils continuent à parler, ont du mal à se quitter au coin de la rue.

Avant, ils faisaient le trajet ensemble. Maintenant, ils s'appellent.

Beaucoup de parents d'adolescents connaissent les mêmes scénarii, éprouvent le même agacement devant ce temps qu'ils passent, enfermés dans leur chambre, « à parler de tout et de rien » avec leurs copains. Le portable est pour l'adolescent un moyen d'échapper encore plus à ses parents. Quand il est à la maison et que le téléphone vibre dans sa poche ou sonne dans sa chambre à minuit, on ne sait qui l'appelle. On peut alors tout imaginer (« Qui peut donc l'appeler à cette heure-là ? ») et les parents anxieux imaginent des choses terribles. Les parents ont peur aussi que le jeune, à cause du téléphone, ne se concentre plus sur ses devoirs. De toute façon, ils ne peuvent pas l'obliger à se concentrer, l'empêche d'avoir des rêveries amoureuse. Le téléphone lui permet de s'autonomiser par la pensée, de sortir de la maison. Les parents connaissent les mêmes disputes autour de ces lignes indéfiniment occupées et de ces factures qui explosent à la fin du mois.

Que les parents se rassurent : qu'un adolescent soit pris de « téléphonite » aiguë est en effet tout à fait « normal ». c'est même ... le signe qu'il est devenu un adolescent, si on en croit le psychiatre et psychanalyste Didier LAURU. « le téléphone fait un peu office de rite de passage. Quand votre enfant vous réclame un mobile et surtout l'utilise, prévient-il, c'est qu'il entre dans l'adolescence ! ».

Depuis que cet outil existe, il a rencontré un gros succès auprès des adolescents, en particulier des jeunes filles. Mais, l'époque où les adolescents se contentaient de « squatter » l'appareil familial au milieu du salon, la famille profitant largement de leurs conversations est dépassée. Avec le développement des mobiles et autres « sans fil », leur permettant de couper le cordon avec leurs parents, le téléphone est devenu un objet personnel, intime. Les opérateurs l'ont compris, et ont « attrapé subtilement le marché » comme le fait remarquer le sociologue Michel CHAUVIERE, « en envahissant l'espace adolescent... qui s'est laissé aisément capter ».

Si le téléphone rencontre un tel succès auprès des adolescents, c'est d'abord parce qu'il est à l'image de cet âge intermédiaire où on expérimente l'indépendance, où on veut prendre ses distances par rapport à ses parents tout en restant proches d'eux. Il s'agit d'un outil transitionnel qui permet de prendre une relative indépendance par rapport à ses parents, tout en maintenant un minimum de liens avec eux.

Tout comme ils ont besoin de se rencontrer entre eux. « Quand on devient adolescent, explique Didier LAURU, on a envie de parler de soi, on commence à vouloir parler avec d'autres et qu'on a besoin de le faire. On en parle plus facilement par téléphone parce qu'on est l'abri du regard de l'autre et qu'on peut se dire des choses plus intimes quand le corps n'est pas là. Et cette communication entre adolescents même si elle paraît banale, anodine, est essentielle pour eux ».

Que le contenu de ces conversations échappe pour l'essentiel aux parents est souvent ce qui les dérange. Certains fantasment sur ces conversations interminable, ou à répétition. Plus généralement, ils ont l'impression (souvent justifiée, cette fois-ci) qu'ils se disent entre eux des choses qu'ils ne veulent que leurs parents entendent. « Il est toujours un peu douloureux de sentir que leurs enfants leur échappent », souligne Didier LAURU. Il est important que les parents fixent un cadre et des limites. Car le téléphone ne doit pas couper la communication entre parents et enfants : il peut même l'enrichir. A condition de fixer un minimum de règle : on ne répond pas, par exemple, au téléphone quand on discute ensemble ou pendant le repas. Les parents peuvent eux-mêmes s'en servir pour parler davantage avec leurs enfants. Mais, ils doivent leur laisser leur espace intime, leur jardin secret, et quand ils téléphonent dans la pénombre de leur chambre, se retirer pudiquement, sur la pointe des pieds.

Christine LEGRAND, dans le journal « La Croix », 18 décembre 2002.

Questions. (10pts)

1. Le pronom « on » est plusieurs fois employé au sixième et septième paragraphes. A-t-il la même valeur ? A qui renvoie-t-il ? {
2. La peur des parents vis-à-vis du téléphone portable de leurs enfants, vous semble-t-elle justifiée ?

Expliquez (2pts)


3. Quelle est la thèse défendue dans ce texte ? (2pts)

8. De quel type d'argument pouvez-vous qualifier les propos du sociologue Michel CHAUVIERE :
Les opérateurs l'ont compris, et ont « attrapé subtilement le marché en envahissant l'espace
Adolescent... qui s'est laissé aisément capter »

travail d'écriture : (10 points)

Partez l'idée selon laquelle « Le portable donne une très large liberté aux adolescents. »

Tous fondez votre travail sur l'expérience que vous avez de la téléphonie mobile, des réseaux sociaux
et du comportement des adolescents.

| | | | | | | | | | |
|---|---|-----------------------|----|----|---|---|---|-----|----|
| UNION DES COMORES MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE |  | Examen : Baccalauréat | | | | | | | |
| | | Session : 2019 | | | | | | | |
| Epreuve : Français | Série | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | SU |
| | Coeff. | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Nbr pages : 2 | Durée | 4 | | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

Traitez au choix l'un des trois types sujets

Sujet de type I : Texte Argumentatif

Les déchets marins sont définis comme toute matière solide persistante, qui est fabriquée ou transformée, et, directement ou indirectement, intentionnellement ou non, laissée ou abandonnée dans le milieu marin. Il s'agit d'un problème complexe, avec des conséquences importantes pour les environnements marin et côtiers, et les activités humaines qui s'y déroulent. Ces déchets proviennent de nombreuses sources et génèrent un large éventail d'impacts environnementaux, économiques, sanitaires et socioculturels, ainsi que sur la sécurité en mer. Leur devenir est mal compris et mal maîtrisé.

La question des déchets marins n'a été prise en considération que tout récemment, il y a une dizaine d'années, et est un problème émergent. L'absence de stratégie mondiale ou régionale, le manque de réglementations et de normes sont les principales raisons qui rendent le problème des déchets si important et persistant. (...)

Bien que les scientifiques commencent à mieux évaluer le problème, les mesures de gestion et de prévention ne se développent que peu à peu, alors que la quantité de déchets marins a montré que la mauvaise gestion, une sensibilisation limitée du public et des mauvaises pratiques de l'industrie ou des décideurs politiques sont les principales causes de la présence de déchets en mer. Les informations sur les liens entre quantité globale de polluants (par exemple des sacs en plastique) et déchets marins (par exemple plastiques) sont encore trop éparses.

La prévention du problème des déchets marins nécessite la prise en compte d'une grande quantité d'activités, de secteurs et de sources, qui ne peut pas être réglée par une seule mesure. Pour les spécialistes, les principes directeurs pour guider chacune des mesures de réduction incluent le principe de prévention visant à réduire les apports, le principe du pollueur-payeur (lequel est limité par les difficultés d'identification du pollueur), le principe de précaution (sans report de mesures sous prétexte d'incertitudes scientifiques), le principe de la participation du public et le principe de l'intégration de considérations environnementales dans le développement économique la mise en œuvre concrète de ces principes reste difficile car la plupart des sources sont diffuses, ce qui empêche tout contrôle et toute gestion. En effet, les actions enclenchées doivent prendre en compte les principales sources et voies d'entrée (fleuves, tourisme, pêche, navigation, etc.). Parmi les mesures qui semblent les plus efficaces pour les déchets issus des activités maritimes, on compte l'amélioration des infrastructures portuaires de collecte, la collecte par les pêcheurs et la collecte des engins de pêche abandonnés. Pour les déchets d'origine terrestre, on citera l'inclusion de la question des déchets dans les plans de gestion municipaux, une gestion améliorée (recyclage), incluant l'interdiction des rejets notamment dans les zones touristiques, la régulation des flux d'eaux usées ainsi que les textes sur l'abandon des ordures, sur la fréquentation de certains sites ou l'interdiction de distribuer des sacs d'emballages gratuitement, ce qui devrait permettre de baisser considérablement les apports. Le nettoyage des sites littoraux et la production éthique de plastique (interdiction de sacs à usage unique, bonnes pratiques pour les emballages, élimination de certains produits tels que les microbilles, coton-tige en papier/carton, responsabilité accrue des producteurs) complètent les principaux dispositifs, ajoutés à la sensibilisation du public et l'éducation, à un niveau plus général.

La mise en œuvre des plans de gestion et l'amélioration des connaissances sur les déchets marins sont des processus à long terme, largement basés sur la recherche. L'harmonisation des approches, la possibilité de quantifier les plus petites particules ou nanoparticules, l'évaluation des sources et aires d'accumulation de déchets, une meilleure compréhension de la dynamique du transport, une meilleure compréhension des mécanismes de dégradation et des impacts sur les organismes et les écosystèmes, notamment les transports d'espèces pathogènes ou non sur les déchets en mer sont autant de questions clés en vue de mieux comprendre le cycle des déchets en mer, préalable indispensable à une gestion optimisée du problème.

Auteur : François GALGANI. Responsable du laboratoire environnement et Ressource (LER/PAC)
Responsable du groupe d'experts européens EC / GES TG Marine Litter

A. questions (10points)

1. A partir de l'étude des champs lexicaux dominants, dites quel est le thème abordé dans ce texte. (2pts)
2. Quelle thèse défendent les auteurs ?
3. Le texte suit une progression analytique. Quelles sont donc les étapes de l'argumentation ? (2pts)
4. Quelle est l'intention des auteurs ? (2pts)
5. Définissez au moins trois domaines de réflexion dans lesquels le texte puise ses arguments. Produisez-des Exemples pour chaque domaine. (2pts)

B. Travail d'écriture : (10 points)

Dans un développement argumenté dont vous situerez les raisons dans l'actualité, réfutez cette affirmation :

« la pollution est un problème des pays industrialisés ; c'est à eux de trouver des solutions. »

Epreuve : **Français**

| | | | | | | | | |
|---------|----|----|----|---|---|---|-----|-----|
| Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Stl |
| Coef. : | | | 5 | | | | | |
| Durée : | | | 4 | | | | | |

Nbr pages : 2

Traitez au choix l'un des trois sujets

Sujet de type I : Texte Argumentatif

Voltaire s'attaque dans cet article à la théorie élaborée par Descartes selon laquelle les animaux sont des « machines ».

BÊTES

Quelle pitié, quelle pauvreté, d'avoir dit que les bêtes sont des machines privées de connaissance et de sentiment, qui font toujours leurs opérations de la même manière, qui n'apprennent rien, ne perfectionnent rien, etc. ! Quoi ! cet oiseau qui fait son nid en demi-cercle quand il l'attache à un mur, qui le bâtit en quart de cercle quand il est dans un angle, et en cercle sur un arbre ; cet oiseau fait tout de la même façon ? Ce chien de chasse que tu as discipliné pendant trois mois n'en sait-il pas plus au bout de ce temps qu'il n'en savait avant les leçons ? Le serin¹ à qui tu apprends un air le répète-t-il dans l'instant ? n'emploies-tu pas un temps considérable à l'enseigner ? n'as-tu pas vu qu'il se méprend et qu'il se corrige ? Est-ce parce que je te parle que tu juges que j'ai du sentiment, de la mémoire, des idées ? Eh bien ! je ne te parle pas ; tu me vois entrer chez moi l'air affligé, chercher un papier avec inquiétude, ouvrir le bureau où je me souviens de l'avoir enfermé, le trouver, le lire avec joie. Tu juges que j'ai éprouvé le sentiment de l'affliction et celui du plaisir, que j'ai de la mémoire et de la connaissance. Porte donc le même jugement sur ce chien qui a perdu son maître, qui l'a cherché dans tous les chemins avec des cris douloureux, qui entre dans la maison, agité, inquiet, qui descend, qui monte, qui va de chambre en chambre, qui trouve enfin dans son cabinet le maître qu'il aime, et qui lui témoigne sa joie par la douceur de ses cris, par ses sauts, par ses caresses. Des barbares saisissent ce chien, qui l'emporte si prodigieusement sur l'homme en amitié ; ils le clouent sur une table, et ils le dissèquent vivant pour te montrer les veines méseraïques². Tu découvres dans lui tous les mêmes organes de sentiment qui sont dans toi. Réponds-moi, machiniste, la nature a-t-elle arrangé tous les ressorts du sentiment dans cet animal, afin qu'il ne sente pas ? a-t-il des nerfs pour être impassible ? Ne suppose point cette impertinente contradiction dans la nature.

Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, article « Bêtes » (1764)

Notes : ¹ Serin : petit oiseau dont le chant est très agréable, et auquel on apprend à siffler, à chanter des airs.
² Veine méseraïque : veine qui recueille le sang du gros intestin.

Questions : (10 points)

1. Repérez dans le **texte le champ lexical** du sentiment et de l'émotion. (2 pts)
2. Définissez le **thème** du texte. (2 pts)
3. Quel rôle jouent les exclamations et les interrogations ainsi que le pronom « tu » dans le discours de Voltaire ? (2 pts)
4. a) A quel **genre argumentatif** appartient ce texte ? (1 pt)
b) Quelle en est la tonalité ? Relevez les caractéristiques qui justifient votre réponse. (1 pt)
5. Reformulez la thèse réfutée par l'auteur dans ce texte. (2 pts)

Travail d'écriture : (10 points)

« Voltaire fait à son époque la plaidoirie des animaux, considérés par tous comme des êtres sans droit, et surtout insensibles. »

Commentez cette affirmation en puisant votre réflexion dans les faits dénoncés par l'actualité et la religion.



| Série : | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
|---------|----|----|----|---|---|---|-----|-----|
| Coeff : | 4 | | | 3 | 3 | | | |
| Durée : | 4 | | | 4 | 4 | | | |

Sujet de type I : Texte argumentatif
Traitez au choix l'un des trois sujets

Le développement humain ne se limite pas, loin s'en faut, à la progression ou au recul du revenu national. Il a pour objectif de créer un environnement dans lequel les individus puissent développer pleinement leur potentiel et mener une vie productive et créative, en accord avec leurs besoins et leurs intérêts. La véritable richesse des nations, ce sont leurs habitants. Le rôle du développement consiste donc à élargir les possibilités, pour chacun, de choisir la vie qui lui convient. Ce concept dépasse ainsi largement celui de croissance économique. En effet, celle-ci n'est qu'un moyen - aussi important soit-il - d'accroître ces choix.

Pour cela, il est essentiel de renforcer les capacités dont disposent les êtres humains, c'est-à-dire la diversité de ce que les individus peuvent réaliser ou devenir. Les [trois] capacités les plus fondamentales dans l'optique du développement humain sont les suivantes : vivre longtemps et en bonne santé, acquérir un savoir et des connaissances, avoir accès aux ressources nécessaires pour mener une existence décente et être en mesure de participer à la vie de la collectivité. En l'absence de ces capacités, un grand nombre de possibilités de choix sont tout simplement impossibles, et maintes opportunités demeurent hors d'atteinte.

Même si le souci immédiat d'accumuler biens matériels et richesses nous le fait souvent oublier, cette conception du développement n'a rien de nouveau : philosophes, économistes ou responsables politiques répètent depuis longtemps que le bien-être humain doit être l'objectif et la finalité du développement. Déjà, Aristote la formulait ainsi, il y a 2 500 ans : « la richesse n'est manifestement pas ce à quoi nous aspirons, elle sert tout au plus à obtenir autre chose. »

Dans la recherche de cette autre chose, le point de vue du développement humain est le même que celui des droits de l'homme. Dans les deux cas, il s'agit de parvenir à la liberté. Celle-ci est cruciale pour la réalisation des capacités comme pour celle des droits. Les individus doivent être libres d'exercer leur choix et d'intervenir dans les décisions qui concernent leur propre vie. Le développement humain et les droits de l'homme sont deux concepts qui se renforcent mutuellement. Tous deux contribuent à assurer le bien-être et la dignité de tous les individus, et à favoriser le respect des autres et de soi-même. [...]

Toutes les régions du globe ont avancé sur la voie du développement humain depuis 30 ans. Cependant, les rythmes ont été fort différents, et les résultats sont bien disparates. [...] Les classements selon l'IDH [Indice de Développement Humain] et selon le PIB [Produit Intérieur Brut] par habitant peuvent donner des résultats très contrastés, ce qui montre bien que la prospérité économique n'est pas un préalable au développement humain. [...]

*Rapport mondial sur le développement humain 2001,
Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD)*


Questions : (10 points)

1. Donnez un titre à ce texte, et justifiez votre réponse. (2 pts)
2. Quelle est la thèse développée par le locuteur ? (2 pts)
3. Quel mode de raisonnement est employé dans ce texte ? Justifiez votre réponse. (2 pts)
4. Relevez dans ce texte deux procédés argumentatifs et présentez-les. (2 pts)
5. Quelle est votre conception du développement humain ? (2 pts)

Travail d'écriture : (10 points)

La révolution industrielle du XIX^e siècle avait fait naître des espoirs de bien-être qui ont été déçus. Aujourd'hui, encore plus qu'à cette période, la situation semble très préoccupante.

Dans une argumentation bien ordonnée, développez cette assertion extraite du texte : « le bien-être humain doit être l'objectif et la finalité du développement. »

| | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------|---|------------------------------|----|----|---|---|---|-----|-----|
| UNION DES COMORES | |  | Examen : Baccalauréat | | | | | | | |
| MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE | | | Session : 2023 | | | | | | | |
| Épreuve : Français | Durée : 4 | Série | A1 | A2 | A4 | C | D | G | Stc | Sti |
| | Nbr page : 2 | Coeff | 4 | | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |

Sujet de type I : Texte argumentatif

Sur fond de hausse de l'inflation et de recul de la croissance, l'économie mondiale paie au prix fort la guerre d'agression menée par la Russie contre l'Ukraine. Si les prix avaient déjà commencé à augmenter sous l'effet du rapide rebond économique, survenu après la pandémie et des difficultés d'approvisionnement qui ont suivi, l'inflation s'est emballée et s'est propagée dans le monde entier après l'invasion russe en Ukraine.

En raison de cette envolée inattendue des prix, les salaires réels chutent dans de nombreux pays, amputant fortement le pouvoir d'achat. Nul n'est épargné. Si l'inflation n'est pas jugulée, ces problèmes ne feront que s'aggraver. La lutte contre la hausse des prix doit donc être aujourd'hui la première priorité des décideurs publics. (...) En ces temps difficiles, les décideurs doivent prendre des mesures audacieuses. Au-delà des décisions monétaire et budgétaire, l'heure est venue pour les États de renouer avec les politiques structurelles pour résoudre certains des problèmes actuels les plus impérieux.

Premièrement, il est impératif d'investir dans la sécurité énergétique et la diversification des sources d'approvisionnement en énergie. Pour prévenir les problèmes liés à l'énergie, de nombreux pays ont décidé de revenir provisoirement à des sources plus polluantes et émettrices de carbone. Cependant, l'explosion des prix et les inquiétudes quant à la sécurité énergétique encouragent aussi États et entreprises à diversifier leurs sources d'énergie et à investir davantage dans les renouvelables. Les gouvernements devront en priorité renforcer les réseaux et investir dans l'efficacité énergétique et les technologies vertes afin d'atteindre les objectifs de neutralité carbone.

Deuxièmement, les gouvernements doivent veiller à préserver l'ouverture des marchés et les flux d'échanges internationaux. Les pressions concurrentielles en seront renforcées et les difficultés d'approvisionnement atténuées. En revanche, la mise en œuvre de politiques protectionnistes constituerait un grave recul pour de nombreux pays, notamment les plus pauvres, et nuirait fortement à l'économie mondiale.

Troisièmement, il est indispensable de promouvoir l'emploi pour dynamiser la croissance potentielle et asseoir une reprise plus solide et plus inclusive. Ainsi, les gouvernements devraient s'employer à réduire les écarts de taux d'emploi entre les femmes et les hommes dans les pays où ils restent élevés. Il est également essentiel d'investir dans les compétences pour contrebalancer les pertes en capital humain causées par la pandémie, notamment au sein des populations les plus vulnérables, et pour remédier aux pénuries de compétences persistantes ou nouvelles que connaissent de nombreux pays.

Nous sommes aujourd'hui face à des perspectives économiques très difficiles. Notre scénario central ne prévoit pas de récession mondiale, mais un net ralentissement de la croissance mondiale en 2023 et une inflation encore élevée, bien qu'en recul, dans de nombreux pays. Les risques demeurent importants. En ces temps difficiles et incertains, les politiques publiques ont encore une fois un rôle crucial à jouer : la poursuite du resserrement monétaire est nécessaire pour lutter contre l'inflation, tandis que les mesures de soutien budgétaire devront être plus ciblées et temporaires. Il sera impératif d'accélérer l'investissement dans l'adoption et le développement de sources et de technologies d'énergie propre pour diversifier les approvisionnements et assurer la sécurité énergétique. Mettre de nouveau l'accent sur les politiques structurelles permettra aux décideurs de stimuler l'emploi et la productivité, et de faire en sorte que la croissance profite à tous. En d'autres termes, c'est à nous d'agir pour surmonter cette crise. À nous de mettre en œuvre les bonnes politiques pour améliorer nos chances d'y parvenir.

M. Álvaro Santos Pereira, *Chef économiste par intérim de l'OCDE*¹; Le 22 novembre 2022
¹L'OCDE est l'Organisation de Coopération et de Développement Économique
 Organisation internationale d'études économiques des pays développés
 ayant une démocratie et une économie de marché

Questions : (10 pts)

- 1 – Quel est le thème de ce texte ? Justifiez votre réponse par le relevé de quelques mots du champ lexical. (1pt)
- 2 – Reformulez la thèse de l'auteur avec des mots venant de vous-mêmes (2pt)
- 3 – Dans quels domaines sont puisés les arguments utilisés par l'auteur ? (2pt)
- 4 – Quelle est la valeur du pronom « nous » utilisé dans ce texte ? (1pt)
- 5 – Selon vous quel rôle joue le dernier paragraphe de la part d'Álvaro Santos Pereira ? (1pt)
- 6 – Définissez la démarche argumentative suivie par l'auteur du texte. (1,5pt)
- 7 – Comment expliquez-vous l'absence de figures de rhétorique et de modalisateurs dans ce texte ? (1,5pt)

Travail d'écriture : (10 pts)

Quelles mesures parmi celles proposées par le locuteur vous semblent appropriées pour les Comores ? Sinon, selon vous, quelles autres possibilités sont à la portée des Comores pour pallier à la crise qu'elles connaissent actuellement ?