

# Maîtrise du développement de concepts. Une stratégie pour les compétences relatives à la langue

**Dra. Alejandra Leal Ladrón de Guevara**  
Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chili  
alejandraleal@spm.uach.cl

**Traduction : Carole Garidel**  
cgaridel@udec.cl

**Résumé :** Il convient de signaler que l'apprentissage des concepts est commun à toutes les langues et à toutes les cultures et que sa maîtrise dépend d'une pratique pédagogique centrée sur le développement des compétences linguistiques. Cet article présente une stratégie méthodologique de l'utilisation de la langue dans le milieu universitaire adaptée aux besoins de la pédagogie actuelle. La méthodologie aborde l'exposition du modèle suivant la fonction, le fond et la forme de chaque séquence (Adam, 1986-1992), exposée selon une hiérarchie sémantique en adéquation avec le développement du concept et accompagnée d'une grille (Leal, 2009, 2010). Il apparaît que l'utilisation de la stratégie améliore les compétences de l'étudiant dans le cadre de la production d'écrits élaborés lorsque le processus est systématisé par l'utilisation d'une grille au cours de l'étape de composition du concept.

**Mots-clés:** développement de concept, séquence didactique, stratégie, analyse et synthèse.

**Abstract:** It should be noted that learning of concepts is common to all languages and cultures and its domain depends on a teaching practice focused on the development of language skills. This presentation describes a methodological strategy about the use of the language among students to meet the needs of current pedagogy. The methodology provides model exposure as the function and form of each sequence (Adam, 1986-1992), at appropriate semantic hierarchy to concept development and accompanied by a rubric (Leal, 2009, 2010). We conclude that the use of the strategy improves students' skills in producing texts of development when the procedure is systematized using a rubric for the composition of the concept.

**Key words:** concept development, teaching sequence, strategy, analysis and synthesis.

**Resumen:** Cabe señalar que el aprendizaje de conceptos es común a todas las lenguas y culturas y su dominio depende de una práctica pedagógica centrada en el desarrollo de las habilidades de la lengua. En esta presentación se describe una estrategia metodológica del uso de la lengua en el medio estudiantil para responder a las necesidades de la pedagogía actual. La metodología contempla la exposición del modelo según la función, fondo y forma de cada secuencia (Adam, 1986-1992), expuestas en una jerarquía semántica adecuada al desarrollo del concepto y acompañada de una rúbrica (Leal, 2009, 2010). Se concluye que el uso de la estrategia mejora las habilidades del estudiante en la producción de textos de desarrollo cuando el procedimiento se sistematiza con el uso de una rúbrica para la composición del concepto.

**Palabras claves:** Desarrollo de concepto, secuencia didáctica, estrategia, análisis y síntesis.



## 1. Introduction

Il convient de signaler que les êtres humains vivent en groupes organisés, partageant des modes de vie et que ce sont eux qui définissent le comportement humain à travers des abstractions de la pensée qui forment elles-mêmes l'ensemble des concepts qui constituent la culture de leur communauté pour se représenter le monde (Geertz, 1990). Toutefois, en plus des compétences personnelles et sociales que requièrent les nouvelles exigences de la lecture et de l'écriture, auxquelles viennent s'ajouter celles des nouvelles technologies du monde moderne, l'enseignement d'une langue vise à développer des compétences d'efficacité communicationnelle chez l'étudiant.

Selon les pédagogues de la langue, et ce, bien que le Chili continue de progresser dans ce domaine, la maîtrise de la production écrite constitue une difficulté pour les étudiants qui entrent à l'université. Ceci a été observé au cours des épreuves nationales organisées par le SIMCE (système de mesure de la qualité de l'éducation) ainsi qu'à l'occasion de la PISA (épreuves de mesure internationale de la qualité de l'éducation) organisée par l'OCDE (Sarramona, 2004, Ahumada, 2005, Kennedy, 2007, Mineduc, 2010).

En ce sens, le processus de compréhension et la production écrite exigent à l'étudiant la mise en place de stratégies pour démontrer ses connaissances disciplinaires. Au cours de ce processus métacognitif, grâce aux compétences acquises par l'intermédiaire de l'expérience personnelle, l'étudiant découvre les *concepts clé* de l'écrit. Cependant, pour améliorer les perspectives, ces compétences pourraient être transmises à travers l'interaction sociale. Dans ce contexte d'Education Supérieure, l'étudiant doit résoudre efficacement le problème du *savoir* et du *savoir faire* dans la production écrite et, dans le même temps, justifier des connaissances acquises (Sarramona, 2004). C'est pour cette raison que le défi d'ajuster les différentes méthodologies pour résoudre cette problématique de la langue est toujours d'actualité aujourd'hui.

## 2. Problématique

De tout cela, il ressort qu'il est encore nécessaire de construire des stratégies pour délimiter les marges à travers lesquelles la pédagogie de la langue est construite, et entre autre, le développement des concepts qui édifient les piliers de la connaissance disciplinaire. C'est le manque de méthodologie dans l'organisation hiérarchique des idées au cours de la construction des concepts qui laisse entrevoir cela, la description étant la première composante de la production conceptuelle, suivie des caractéristiques de l'objet d'étude puis, des idées qui reflètent l'élaboration critique de la pensée argumentative et, pour finir, des exemples qui facilitent le transfert de l'idée à d'autres domaines de la connaissance (Leal, 2009a, 2009b, 2010).

## 3. Objectifs

a - Démontrer que les étudiants acquièrent un meilleur rendement dans la séquence logique du développement du concept lorsqu'ils se situent dans une situation d'apprentissage d'un modèle adapté aux exigences de la pédagogie.

b - Signaler que les étudiants se sentent plus sûr d'eux lorsqu'ils disposent d'un document détaillant les étapes nécessaires à la formulation d'un écrit du type développement des idées du concept.

## 4. Théorie

4.1. D'après les théories de l'apprentissage, un *concept* correspond à la représentation mentale des catégories d'un élément qui renferme des caractéristiques propres, permettant son identification et l'accès à des exemples pertinents ou bien l'exclusion de celui-ci (Howard, 1987; Schunk, 1997). Ausubel, Novak y Hanesian (1983) définissent les concepts comme « des objets, des événements, des situations ou des propriétés qui possèdent des attributs aux critères communs et qui sont élaborés dans n'importe quelle culture donnée à travers un signe ou un symbole accepté », selon l'objectif, « ils rendent possible l'acquisition d'idées abstraites sans expérience empirico-concrète : idées qui peuvent être employées pour classer de nouvelles situations à l'intérieur de sections déjà existantes »; en tant qu'appui à de nouvelles connaissances et à la fonction que celles-ci occupent, « ils uniformisent, simplifient le contexte et, par conséquent, facilitent l'apprentissage par l'intermédiaire de la réception, la résolution de problèmes et la communication ». Conformément à cela, les concepts sont une des nombreuses manières utiles de concrétiser et de préciser l'existence de la chose (Ausubel, Novak y Hanesian 1983:88).

## 4.2. Stratégies d'analyse et de synthèse

Pour apprendre un concept disciplinaire, nous faisons appel aux **stratégies d'analyse** et de **synthèse**. *L'analyse* obéit à une compétence intellectuelle d'approfondissement systématique de la connaissance, applicable depuis le général à chacune des parties de l'objet d'étude. De plus, elle exige une certaine clarté vis à vis des opinions et des croyances individuelles et de groupes, tout en facilitant la connaissance de théories scientifiques telles que les théories sociales pour établir des relations avec d'autres domaines de la culture (Van Dijk, 2002; Harvey, 2005). En revanche, en plus de l'approfondissement des éléments pertinents et de la transposition du modèle à d'autres situations, la *synthèse* permet l'identification des éléments essentiels d'un fait, d'une information, d'une théorie etc (Salas, 1995; Carrasco, 2000, 2002; Beas, Santa Cruz, Thomsen, Utreras, 2003; Argudín, 2006; Kennedy, 2007; Villa y Poblete, 2007; Zabala y Arnau, 2008).

## 4.3. La grille

Dans le cadre de l'élaboration des évaluations au cours desquelles l'étudiant se rapproche des exigences de la matière, en relation étroite avec les paramètres d'apprentissage proposés par l'enseignant, l'utilisation de la *grille* établit les niveaux ou les descripteurs pour chaque catégories de la révision globale et analytique, repoussant les marges d'inégalité dans l'évaluation du contenu écrit (Condemarin y Medina, 2002; Ahumada, 2005).

#### 4.4. Séquence didactique

Dans la mesure où les modèles stables du texte sont classés en séquences : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale, celles-ci se sont composées de catégories qui permettent la reconnaissance de segments textuels adaptés au modèle prototypique (Adam, 1987-1996; López, 2005; Calsamiglia y Tusón, 1999; Cademartori, 2003; Cassany, 2005). En ce sens, le transfert écrit d'un *paragraphe sémantique* en accord avec les parties contenues dans chaque séquence est fondamental (Roa, 1989; Serafini, 2007). Selon la structure de la séquence didactique pour le développement de chaque écrit, il est nécessaire de créer un document consignait « les objectifs, les contenus, les activités dans un projet de travail ou de production verbale » (Grau, 2005; Vilá i Santasusana, 2005), ainsi qu'une grille pour sa révision au cours du processus tout comme pour le travail final.

##### 4.4.1. La séquence descriptive (SD)

Cette séquence a pour fonction de détailler le contenu et la structure du concept, l'idée, le processus, l'état, l'acteur, le lieu, etc. Elle active également la fréquence de relations conceptuelles par l'intermédiaire de ses attributions, les caractéristiques et la spécification de tout cela. Toutefois, chaque concept requiert que les attributs propres soient différenciés d'autres plus standards, de telle façon que la hiérarchie des caractéristiques fasse référence à de nouveaux concepts qui doivent être expliqués si nécessaire. Ainsi, « les nouveaux concepts ou signifiés conceptuels sont regroupés sous d'autres concepts plus larges ». (Novak, 1997). En plus de la fonction elle-même, une composition grammaticale adéquate (le fond) et une composition fondamentalement logique et hiérarchique dans la distribution des idées (la forme) sont indispensables. En outre, la lecture de textes implique l'activation de *connaissances préalables*. D'après la théorie constructiviste de l'apprentissage, les organisateurs préalables sont des stratégies qui permettent de réaliser un ancrage entre la nouvelle connaissance et la connaissance acquise. Ceci intervient lorsque les nouvelles idées sont confrontées aux idées connues, en évaluant et en comparant la pertinence de ce qui se lit avec les implications personnelles (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

##### 4.4.2. La séquence explicative (SE)

Selon la manière dont les concepts sont compris et analysés, cette séquence expose le sujet dans le but de l'introduire : sa fonction est de construire la représentation conceptuelle. Parmi les caractéristiques grammaticales se trouvent les propositions subordonnées (causales, consécutives et finales), l'emploi des connecteurs (de cause, de conséquence, etc.) ; la structure de cette partie du développement du concept est logique, hiérarchisée et analytique. En tant que stratégie *analysante*, elle permet d'assimiler la composition à travers des procédés qui impliquent l'ensemble réordonné des éléments en actions correspondantes et d'associations internes (Salas 1995, Acosta 2002, Villa y Poblete 2007). En outre, la synthèse étant une compétence intellectuelle, elle permet d'identifier les éléments essentiels du concept, d'approfondir les points

pertinents du contenu et, de ce fait, le transfert de ce modèle à d'autres situations d'étude qui débouchent sur de nouvelles connaissances.

#### 4.4.3. La séquence argumentative (SA)

Elle nécessite l'activation tant de la réflexion par rapport aux idées qui renforcent la validité du concept que de la pensée critique. La pensée critique apparaît au moment de l'évaluation de la pertinence de ce qui est lu, de la reconnaissance de la véracité du contenu et de l'identification des implications occultes de l'auteur. Sans se limiter au contenu, elle s'attache à justifier le pourquoi de certaines prémisses. Elle est par conséquent réfléchie et exige une bonne connaissance du sujet traité (Carrasco, 2002). À partir de cela, l'auteur de l'écrit essaye de convaincre le lecteur d'une croyance ou d'une opinion (thèse) en avançant un ensemble de raisons en faveur de celle-ci (arguments) et en clôturant par une conclusion. De la même façon, il tente d'identifier un aspect du concept en le présentant comme un problème, de l'analyser en tant que tel, afin de le reformuler à l'aide de propositions et finalement d'en débattre ; en d'autres termes, argumenter et réfuter en se basant sur des théories ou des opinions choisies pour découvrir le lien avec le réel. Pour clôturer l'écrit il convient de considérer la réduction entre les propositions pour formuler l'accord ou le désaccord et de définir ces nouvelles structures de la réalité (Perelman, 1989; Pérez y Vega, 2003; Martínez, 2005). Ci-après, la synthèse de cette composition sémantique :

#### 4.4.4. Séquence de transfert narration/exemplification (SN/E)

Le développement de cette séquence requiert la mise en contraste des éléments connus avec les éléments nouveaux, la construction d'idées propres et leur transfert vers un nouveau contexte d'apprentissage. Il commence au moment où le nouveau savoir est appréhendé avec succès et il s'applique intégré à d'autres domaines ou champs d'intérêt dans l'interaction pédagogique, tout comme dans le contexte de la vie pratique et sociale. À partir de la connaissance préalable, les nouvelles idées sont comparées avec les éléments connus afin d'évaluer la pertinence des éléments lus par rapport aux implications personnelles, les expériences sociales et culturelles de l'utilisateur de la langue. Ainsi, le facteur contextuel, celui qui se situe au cœur de l'expérience de l'utilisateur de textes et de ressources stratégiques de comparaison des domaines de la connaissance, facilite aussi la recherche et fournit les ressources nécessaires à l'utilisation des compétences textuelles, de genre ou discursives (Ciapuscio, 1994; Calsamiglia & Tusón, 1999; Montolio, 2000; Parodi, 2008). Plus qu'un obstacle à l'apprentissage, la SNE facilite l'adaptation aux théories en vigueur dans la pratique de la culture de l'enseignement. En somme, il est nécessaire de synthétiser ces séquences préalables et d'organiser une nouvelle idée-concept comportant les attributs du concept précédent et, de façon complémentaire, de mettre en évidence les actions et les événements antérieurs dans un ordre extra-contextuel ou extra-discursif.

En ce qui concerne la délimitation de la structure théorique du développement du concept, nous avons choisi la définition de *trame* de Tomachevsky (1970)

qui correspond « à ses relations de cause à effet » (Hozven 1979), dans la mesure où la valeur de causalité est assignée à une relation propositionnelle de temporalité et que les éléments grammaticaux de l'énoncé vérifient le sens en exprimant la cause, la raison ou le motif de la proposition principale. De cette façon, l'étudiant qui développe un concept, en plus de développer une capacité de *narration*, il introduit d'autres compétences comme *l'exemplification* à l'aide de relations conceptuelles correctes de cause, de raison, de but, de possibilité et de proximité temporelle des événements.

## 5. Modèle méthodologique

### 5.1. Processus

Le projet développé à l'Université Australe du Chili située à Puerto Montt (DID S-2010-55) considère l'ensemble des 381 étudiants de la promotion 2010 des huit spécialités qui correspondent aux filières d'orthophonie (62), de technologie médicale (61), de psychologie (56), d'éducation différenciée (36), d'ingénierie informatique (25), d'ingénierie commerciale (60), d'ingénierie civile et industrielle (73) et d'ingénierie en aquaculture (8). Le processus a consisté dans l'application de l'évaluation diagnostique aux étudiants, suivie d'un programme didactique de stratégies en vue de l'acquisition des compétences de développement de concepts (DC). Postérieurement, l'évaluation post diagnostique a consisté dans le développement d'un concept du domaine en question. Au cours des deux révisions, nous avons eu recours à un instrument de type grille tout en nous concentrant sur les descripteurs de la fonction (F1), sur le fond (F2) et sur la forme (F3) pour chaque indicateur textuel : séquence descriptive (SD), séquence explicative (SE), séquence argumentative (SA), séquence de narration et d'exemplification (SNE) dans l'objectif de maîtriser le DC. Parallèlement, le niveau optimal de maîtrise du DC était de 36 points. Neuf points étaient attribués à chacun des indicateurs (SD, SE, SA, SNE), une échelle de trois à zéro points étant appliquée à chaque descripteur (Voir annexe 1).

L'instrument de mesure diagnostique a consisté dans une épreuve non standardisée de compréhension écrite obtenue à partir de lectures de textes relatifs aux domaines de la santé et des ingénieries; ceci a été complété par des instructions orales et écrites fournies à l'étudiant, c'est-à-dire par des sujets de développement comme suit : « *sujet à développer. Lisez le texte « l'administration» , puis, développez le sujet de l'administration. Rédigez votre réponse sur les feuilles suivantes.* »

Le programme didactique de stratégies pour l'acquisition des compétences de DC a été accompagné d'un tableau précisant le contenu des descripteurs pour chaque séquence. Finalement, les instructions pour l'évaluation post-diagnostique ont été données en tenant compte des quatre séquences du DC : « *À partir du choix d'un thème-concept de votre filière, vous développerez le concept dans son intégralité* ».

Le travail individuel du programme de quatre fiches didactiques élaborées dans le but de développer les compétences comporte un premier paragraphe

sémantique d'écriture contenant les instructions suivantes : « Production finale. Réécrivez le paragraphe descriptif en utilisant la thématique pertinente pour votre filière, c'est à partir de ce même sujet que vous élaborerez les séquences postérieures jusqu'au développement du concept. »

Les étudiants de la promotion évalués ont eu accès à la fiche complète des séquences au moins pendant 4 semaines ce qui leur a ainsi permis d'avancer à des rythmes différents. Comme cela apparaît dans la fiche générale d'échantillonnages par spécialité, la quantité réelle de travaux diagnostiques s'est élevée à 364 et celle de travaux post-diagnostiques à 296 : orthophonie 58 travaux diagnostiques et 55 post-diagnostiques, technologie médicale 61 et 48, pédagogie en éducation différentielle 36 et 33, psychologie 56 et 21, ingénierie informatique 25 et 17, ingénierie en aquaculture 8 et 6, ingénierie commerciale 52 et 50, ingénierie civile et industrielle 68 et 66. Pour des raisons de comparaison, les étudiants qui ne nous ont pas rendu les travaux post-diagnostiques ont été évalués comme ayant un niveau de débutant.

Conformément à ce qui a été exposé antérieurement, au cours de l'élaboration des instructions, il a été précisé sur les quatre fiches didactiques que le concept est constitué des quatre éléments suivants : séquences descriptive (SD), explicatives (SE), argumentative (SA) et de transfert narration/exemplification (SNE). Dans l'analyse des données, a été incluse la révision à l'aide de la grille décrite pour le niveau de maîtrise allant du plus important au moins important (3 à 0) pour chaque descripteur (fonction, fond et forme) pour les indicateurs de maîtrise du développement des séquences : *descriptive, explicative, argumentative et de narration/exemplification*. Finalement, nous avons procédé à l'analyse des variables étudiées (séquences textuelles et descripteurs de la fonction, du fond et de la forme) en comparant les chiffres et à l'aide de graphiques.

## 5.2. Description générale pour la maîtrise du DC

Le tableau suivant regroupe les résultats généraux des deux évaluations relatives aux huit filières et l'écart observé par rapport au score idéal de 36 points dans le cadre de la maîtrise du Développement du Concept général.

Tableau 1. Résultats généraux post-test pour le DC

FILIÈRE	IDEAL	I. AQUA	I.INFO	I.CIVI	I.COM	PSYCHO	T.M	ORTHO	PED
DIAGNOSTIQUE	36	8.84	7.84	9.61	7.16	10.1	9.72	9.9	9.28
POSTDIAGNOSTIQUE	36	18.62	18.95	21.96	21.68	11.83	22.02	29.51	24.45
DIFFÉRENCES DE POINTS	36	9.78	11.11	12.35	14.52	1.30	12.3	19.61	15.17

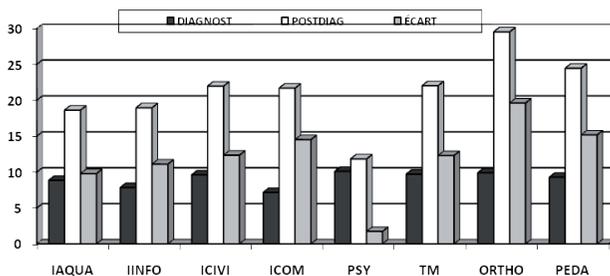
Tableau 1. Résultats généraux du diagnostique et du post-diagnostique pour la maîtrise du DC dans les huit filières, promotion 2010.

En général, si nous procédons à l'observation des écarts de chiffres dans un ordre croissant, nous notons une augmentation de 1,3 points en psychologie, de 9.78 points en ingénierie en aquaculture, de 11.11 points en ingénierie informatique, de 12.3 points en technologie médicale, de 12.35 points en ingénierie civile, de 14.52 points en ingénierie commerciale, de 15.17 points en pédagogie et de 19.61 points en orthophonie.

### 5.2.1. Comparaison avec la lecture du graphique 1

La comparaison des chiffres du diagnostique et du post-diagnostique par rapport au score idéal de 36 points du DC apparaît clairement dans le graphique suivant :

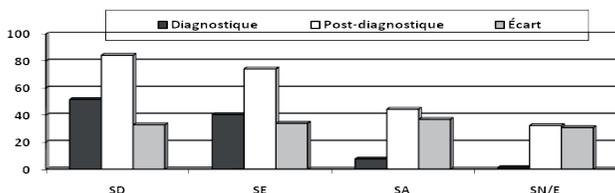
Graphique 1. Résultat général par filière du DC



Graphique 1: Comparaison des pourcentages par spécialité de DC dans les 8 spécialités, promotion 2010.

### 5.2.2. Description générale de descripteurs

La comparaison entre la maîtrise des descripteurs pour chaque séquence est précisée dans le graphique (2) :



Graphique 2 : Comparaison des pourcentages dans la maîtrise de développement des descripteurs (fonction, fond, forme) des quatre indicateurs du DC. Pour chaque séquence l'écart est de : 32,75% pour la SD; 33,89% pour la SE; 36,80% pour la SA et 30,68% pour la SNE.

### 5.3. Discussion des résultats

Après avoir comparé les résultats, nous avons constaté que les étudiants commencent des études avec des stratégies propres pour développer les SD et SE et qu'après avoir assimilé la méthodologie, ils répondent positivement aux exigences des quatre séquences du DC, améliorant la pratique de la production écrite. Nous constatons également une augmentation des valeurs assignées aux descripteurs dans les niveaux de maîtrise de la SD, la SE et

du DC ce qui démontre que les étudiants commencent des études avec des stratégies propres et qu'après avoir assimilé la méthodologie, ils répondent positivement acquérant de plus grandes compétences linguistiques au cours du développement des séquences.

Pour les descripteurs de la SA, nous pouvons apprécier un échantillon initial considérable, ce qui démontre que les étudiants débutent leurs études avec des stratégies propres et qu'après avoir assimilé le processus, ils améliorent leur méthodologie pour la séquence. En ce qui concerne les descripteurs de la SNE, l'échantillon s'avère presque nul, ce qui révèle qu'après avoir assimilé la stratégie, les étudiants répondent positivement à l'usage de la méthodologie pour la séquence.

## 6. Conclusions générales

Nous pouvons conclure que l'application du programme de DC avec des activités de séquences didactiques est appropriée aux exigences de la production écrite pour l'étudiant universitaire. De plus, c'est un outil d'appui pour initier le travail pédagogique dans les diverses disciplines. En vue de futures recherches, il en découle que cet outil stratégique proposé en séquences permet à l'étudiant d'accéder et d'assimiler de façon progressive quelque type de connaissance que ce soit tant dans le domaine du savoir que du savoir-faire exigés au cours du processus pédagogique dans le monde universitaire.

Nous pouvons en déduire que les augmentations au cours de chacune des séquences déterminent que les étudiants assimilent la stratégie bien qu'ils aient besoin de plus de temps pour mûrir le processus et atteindre le niveau optimal. Nous pouvons également conclure que pour atteindre la maîtrise de DC dans la pratique pédagogique, il est nécessaire d'intégrer l'utilisation de la grille en tant qu'instrument de réduction des marges d'inégalité face aux contenus exigés à l'étudiant dans la production des écrits de développement dans le cadre universitaire. Pour finir, il apparaît que le transfert didactique de la production dans les quatre séquences du DC est une stratégie de travail dans la pratique pédagogique de l'enseignement de la langue.

## Bibliographie

- Adam, J. (1987) *Types de séquences textuelles élémentaires*. Pratiques N° 56. Metz.
- Adam, J. (1996) (*Proto*) *Tipos: La estructura de la composición en los textos*. In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 10, 9-22.
- Calsamiglia H. & Tusón A. (1999) *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Enciclopedia Semiológica.
- Condemarin, M. & Medina, A. (2002) *Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Kennedy, D. (2007) *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. MINEDUC.

Leal, A. (2009a) *Análisis diagnóstico de un problema de escritura en la producción del concepto argumentado*. In: *Libro de Actas del II CONGRESO NACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO LECTURA Y ESCRITURA*, 5, 6 y 7 de octubre del 2009. ISBN 978-956-332-461-7. Universidad de Los Lagos, Osorno. Págs. 81-90.

Leal, A. (2009b) *Introducción al discurso pedagógico. Horizontes Educativos*. Chillán: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Vol. 14, Nº 1, 51-63.

Leal, A. (2011) *Producción del desarrollo de conceptos: una estrategia de la lengua*. In: *Libro de Actas del PRIMER CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA: "Enseñanza de la Lectura de los Textos Pedagógicos y Experiencias en Aula"*, 3 y 4 de septiembre del 2010. Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt. Págs. 100-110.

Leal, A. (2012a) *Estrategia pedagógica para la producción textual*. Revista Literatura y Lingüística Nº 26. Universidad Católica Silva Henríquez.

Leal, A. (2012c) *Secuencia explicativa del desarrollo de conceptos: estrategias y proyecciones*. Revista Paideia. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Concepción.

Leal, A. (2012d) *Desarrollo de Conceptos. Una estrategia de la lengua para la competencia textual*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile, ISBN: 978-956-7105-82-3, 170 págs.

Parodi, G. (2008) *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Editor: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

Sarramona, J. (2004) *Las competencias básicas en la Educación obligatoria*. Ceac: Educación - Actualidad pedagógica. Barcelona: Aleph, Servicios editoriales.

Schunk, Dale. (1997) *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.

Villa, A. & Poblete, M. (2007) *Aprendizaje basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vilá i Santasusana, M. et al. (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y Secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.

Zabala, A, & Arnau, L. (2008) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## Annexe 1. Grille pour la correction des écrits de DC :

Niveau de maîtrise	Indicateur	Descripteurs			
		Fonction	Fond	Forme	
Compétence Développement De Concepts	Séquence Descriptive	3	L'idée principale du concept (quoi) est correctement exprimée; détail de la structure du concept (comment).	Structure grammaticale claire et correcte : emploi de phrases qualificatives et d'adjectifs; Bonne morphosyntaxe.	Excellente rédaction, organisation hiérarchisée des idées : du général au particulier.
		2	L'idée principale est clairement identifiée mais d'autres sujets sont mêlés, ce qui produit une confusion. La façon dont est constitué le concept et les éléments qui le composent sont clairement énoncés.	Quelques erreurs grammaticales. Mauvais emploi de phrases qualificatives et d'adjectifs morphosyntaxe approximative.	Les expressions se comprennent mais la rédaction est désordonnée.
		1	Les sujets sont abordés de façon approximative et confuse. Répétition et/ou omission d'aspects importants relatifs à la formation du concept.	Structure grammaticale incorrecte. Utilisation inappropriée des adjectifs et/ou des phrases qualificatives. Morphosyntaxe inappropriée.	Les expressions se comprennent difficilement et la rédaction est désordonnée.
		0	Non observé	Non observé	Non observé
				Fonction	Fond
Sequene explicative		3	Bonnes analyse, compréhension, comparaison et interprétation des concepts. Décomposition des représentations conceptuelles.	emploi correct des propositions subordonnées, des propositions causales, consécutives, comparatives et finales.	Développement du sujet correct : analyse, logique et hiérarchisé.
		2	Certaines omissions conceptuelles dans l'analyse, la comparaison, la compréhension et l'interprétation. Décomposition médiocre des représentations conceptuelles.	Emploi des propositions subordonnées, des propositions causales, consécutives, comparatives et finales mais, certaines omissions et erreurs.	Traite le sujet mais omet ou désordonne l'analyse, la logique et la hiérarchie conceptuelle.
		1	Analyse, comparaison, compréhension et interprétation des concepts comportant des omissions et confuse. Rare décomposition des représentations conceptuelles.	Rares emploi des propositions subordonnées et des propositions causales, consécutives, comparatives et finales qui sont parfois mêmes inappropriées.	Développement minime, peu analytique, logique ou hiérarchisé.
		0	Non observé	Non observé	Non observé
				Fonction	Fond
Sequene argumentative		3	Mise en place d'une relation dialogale communicative pour résoudre le conflit : conviction, persuasion. Evaluation et prise de position, mise en place de relations conceptuelles de raisonnement, de signification, de valeur (déontique) et d'opposition.	emploi correct des propositions subordonnées, adversatives, causales, consécutives. Emploi de verbes tels que : dire, créer, penser, etc. Relation active entre les agents de communication. Utilisation correcte des connecteurs adversatifs tels que <i>mais, cependant, toutefois</i> , de concession tels que <i>bien que, ainsi, même si, lorsque, comme, même, puisque, malgré</i> , etc.	Relation correcte et hiérarchisée entre la thèse, l'hypothèse, les arguments et la conclusion.
		2	Erreur dans le développement du conflit : les expressions se comprennent et une prise de position se devine mais le sujet ne convainc ni ne persuade. Les relations conceptuelles de raison, signification, volonté, valeur et opposition sont incomplètes ou quasi-inexistantes.	Emploi occasionnel de subordonnées adversatives, causales, consécutives. Emploi occasionnel de verbes tels que <i>dire, croire, penser</i> , etc. Relation entre émetteur et récepteur plus ou moins active. Utilisation répétitive des connecteurs à plusieurs reprises.	Erreur dans les relations hiérarchisées entre l'hypothèse, la thèse, les arguments et la conclusion.
		1	Ne résout pas le conflit de façon satisfaisante : ne convainc ni ne persuade avec sa prise de position. Aucune évaluation ni prise de position. Expression erronée des relations conceptuelles de raison, signification, volonté, valeur et opposition.	Omission ou rare emploi des propositions subordonnées, adversatives, causales, consécutives. Emploi confus des verbes tels que <i>dire, croire, penser</i> , etc. Echec dans la relation de communication. Répétition ou omission des connecteurs à plusieurs reprises.	Omission de certaines parties et organisation hiérarchisée entre l'hypothèse, la thèse, les arguments et de la conclusion.
		0	Non observé	Non observé	Non observé
				Fonction	Fond
Sequene transfert narratif/ Exemplification		3	Synthétise, transfère et organise le concept, croisement des actions et des faits dans un ordre extra contextuel et extra discursif. Emploi de nouvelles situation en indiquant, quoi, qui, comment, quand, où.	Relations conceptuelles de cause, de raison, de but, de possibilité et de proximité temporelles correctes. Bon emploi de la concordance des temps, des adverbies spatio-temporels, etc.	Expression chronologique dans le transfert : narration, articulation et dénouement des idées. Introduction de comparaisons avec les nouveaux concepts. L'action décrit de quoi il s'agit et comment cela se passe; la conclusion est le reflet d'un raisonnement logique et hiérarchisé.
		2	Commets des erreurs dans la synthèse, le transfert et l'organisation des actions extra contextuelles et extra discursives. Emploi médiocre des situations nouvelles des concepts nouveaux et omet quelques aspects au moment d'indiquer quoi, qui, comment, où est appliqué le nouveau concept.	Relations conceptuelles incomplètes de cause, de raison, de but, de possibilité et de proximité temporelle. Concordances des temps, adverbies spatio-temporels plus ou moins corrects.	Erreurs dans la l'expression de la chronologie lors du transfert. Introduit des comparaisons avec les nouveaux concepts sans respecter les aspects séquentiels de l'action, de quoi il s'agit et de comment cela déroule, la conclusion reflète un raisonnement logique pauvre.
		1	Synthèse inadéquate, transfert et organisation des actions et des événements dans un ordre incorrect extra contextuel et extra discursif. Emploi des situations nouvelles non appropriées en donnant une information inadéquate concernant quoi, qui, comment, quand et où.	Relations conceptuelles de cause, de raison, de but, de possibilité et de proximité temporelle confuses; concordance des temps, adverbies spatio-temporels erronés.	Manque de précision dans la chronologie et transfert confus. Introduction des comparaisons mais les concepts sont décrits et expliqués avec un raisonnement presque inexistant.
		0	Non observé	Non observé	Non observé
				Fonction	Fond