TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION ……. 07

CHAPITRE I : LES FONDEMENTS THÉORIQUES D'UNE PÉDAGOGIE ACTIVE EN DIDACTIQUE DES LANGUES …. 15

I. La justification de choix méthodologiques et terminologiques …… 16

1. La justification de choix méthodologiques …… 16

2. Des questions terminologiques ……..…….…….. 17

2.1. La pédagogie et la didactique ……...…….... 19

2.2. La centration sur l'enseignement et la centration sur l'apprenant…...……. 20

2.3. L'enseignement et l'apprentissage ……..……. 22

2.4. La pédagogie et l'approche ……...……... 22

2.5. Les moyens didactiques et la leçon ……..…… 23

II. La pédagogie active : sens et place ? ……..... 24

1. Des origines séculaires et de nombreux pionniers…….. 24

2. Une pédagogie centrée sur le sujet…….. 28

3. La pédagogie active aujourd'hui……. 31

3.1. Le socioconstructivisme…… 32

3.2. Les travaux de groupes et les interactions …….……... 33

3.3. Les profils des apprenants ……... 35

3.4. Le principe de l'activité …….. 36

3.5. La motivation…… 37

3.6. Les démarches actives ……...……... 39

3.6.1. Le projet……...……... 39

3.6.2. La situation-problème ……... 40

3.6.3. L'apprentissage par problème……..……... 41

3.7. Les stratégies et les entretiens d'explicitation……... 41

3.8. Les évaluations…….. 43

4. La place des pédagogies actives en didactique des langues…….. 44

4.1. Trois différentes approches…….…….. 45

4.2. Une place privilégiée …….…... 47

CHAPITRE II : LE CONTEXTE GLOBAL ET L'ETAT DES LIEUX …….. 51

I. La place du français en Algérie et son enseignement ……..... 52
1. Le statut ambigu du français ……... 52
1.1. L'arabisation : échec, résistance et incidences ……..……... 54
1.2. Le français en Algérie face aux notions FLE et FLS ……..……... 55
1.3. L'utilisation du français en Algérie ……...……... 58
1.4. Le cas de la Kabylie ……. 61
2. L'enseignement du français en Algérie ……..…..……... 63
2.1. L' « Éducation » avant les réformes ……..……... 64
2.2. L'« Éducation » face aux réformes ……..…… 69
2.3. L'Université avec le système LMD …….. …….…….. 71
II. Les pédagogies actives dans les moyens didactiques et les pratiques ……..... 73
1. Les manuels de langue destinés à l'autodidaxie ……..... 75
1.1. Une entrée par contenus, cours théoriques et exercices …….. 75
1.2. Une entrée par thèmes, cours théorique et exercices……. 76
1.3. Des entrées par contenus, discours et techniques ……. 76
2. Les manuels destinés aux situations scolaires…… 77
3. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ……..…….. 78
4. Les pratiques ……..... 81
4.1. Le recours à l'éclectisme ……..…… 81
4.2. Le cas de l'enseignement universitaire …… 83
5. Les pédagogies actives : raisons d'une absence ……..... 83
CHAPITRE III : ANALYSE DU CORPUS ……. 85
I. La méthodologie d'analyse ……..……... 86
1. La description du corpus …… 86
2. Les outils d'analyse …… 86
3. Le questionnaire n°1……... 87
4. Le questionnaire n°2……... 87
II. L'élaboration des grilles d'analyse ……..……... 88
1. La progression et/ou l'organisation des séquences et des leçons ……... 88
2. Les activités ……..... 91

3. Les supports ……..... 93
4. L'éclectisme … « de bon aloi » ……..…….. 95
5. Les grilles d'analyse ……..... 96
5.1. Une grille d'analyse globale (grille n°1) ……..... 98
5.2. Une grille d'analyse des leçons et des activités (grille n°2) ……..... 99
III. Application des grilles sur le corpus ……..... 100
1. L'application de la grille d'analyse n°1 sur le corpus de « l'écrit » …….. 100
1.1. La prise en compte des profils des apprenants. ……..... 101
1.1.1. La langue française et la motivation …….. 102
1.1.2. Les profils scolaires …….. 104
1.2. Le choix de la progression, des contenus et des évaluations …… 107
1.3. L'activité de l'apprenant et la préparation à l'autonomie …… 109
2. L'application de la grille n°2 sur dix leçons de « l'écrit » ……..... 112
3. L'application de la grille d'analyse n°1 sur le corpus de « l'oral » ……... 114
4. L'application de la grille d'analyse n°2 sur dix leçons de « l'oral » ……. 118
CHAPITRE IV : DES PROPOSITIONS..……..……... 121
I. La nécessite d'éclairer pour convaincre ……..... 122
II. La définition des profils ……..... 123
III. La progression et les contenus ……..... 133
IV. Exemples de situations d'apprentissage ……..... 137
1. Evaluation diagnostique ……..... 137
2. Les activités de compréhension ……... 138
3. Les activités d'apprentissage de la langue ……..... 143
4. Des activités pour l'apprentissage de l'expression ……..... 147
5. Des tâches et des projets ……..... 151
CONCLUSION ……..... 154
BIBLIOGRAPHIE …… 158
RÉSUMÉ …….. .. 170
ANNEXES ……... 171
La table des annexes ……... 172

INTRODUCTION

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

« *La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle* »[1]

La reforme du supérieur et ses incidences

Parce que l'université algérienne ne peut tourner le dos aux transformations politiques, économiques et sociales que connaît notre pays notamment au cours de la dernière décennie, parce qu'elle doit *« répondre aux grands défis de la mondialisation »*[2], parce qu'enfin et surtout des observateurs *« soulignent des carences dans le système d'Enseignement Supérieur en Algérie »*[3], une réforme dans ce secteur est, de l'avis des décideurs, à la fois indispensable et urgente. Le gouvernement algérien amorce alors, une trentaine d'années après la première qui remonte aux années soixante-dix, une nouvelle réforme dans ses universités, dés l'année 2004. Une refonte à travers laquelle ses initiateurs aspirent, entre autres, à *« améliorer la qualité de la formation universitaire »*[4] afin d'*« adapter le système d'enseignement supérieur algérien aux normes internationales de l'enseignement supérieur »*[5].

A l'instar de plusieurs autres pays à travers le monde, l'Algérie a décidé d'adopter le système communément appelé L.M.D. (Licence – Master – Doctorat). Quelles en seront les incidences sur les pratiques des enseignants et des étudiants ? Parmi les modifications qui résultent de cette nouvelle orientation, nous pouvons citer le fait que la licence en langues étrangères ne se prépare désormais qu'en six semestres au lieu des huit de l'ancien régime, et l'apparition de nouvelles Unités d'Enseignement. L'un des enseignements qui composent la catégorie "Unité d'enseignements Fondamentaux" et qui traverse les six semestres de la licence s'intitule "Pratiques de la Langue Etrangère" (Désormais P.L.E.). Il

[1] C. FREINET, *Les invariants pédagogiques : code pratique d'école moderne*, Editions de l'école moderne française – cannes, http://freinet.org/icem/archives/bem/bem-25/bem-25.htm, 1964, p.11 (consulté le 02. 03. 2007)
[2] HERAOUBIA R. (Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique), « La mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs LMD », in. *Note d'orientation relative à la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs*. http://www.mesrs.dz/francais/_default.asp?FileName=20050423170837_indexlmd, 2004, (consulté le 16. 11. 2006)
[3] R. HERAOUBIA, ibidem
[4] R. HERAOUBIA, ibidem
[5] FLSH - BEJAIA, « *Guide d'information sur le système* LMD », 2005, p.02.

vise l'acquisition des quatre compétences de compréhension et d'expression écrites et orales. C'est sur cet enseignement que portera notre travail.

Toutefois, l'un des plus importants changements – à la fois pour son intérêt, mais aussi pour la difficulté de sa réalisation – réside, sans doute, dans le fait que, suite à l'adoption du L.M.D., les enseignants se trouvent contraints d'utiliser de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage. En effet, expliquant la nouvelle vision de la politique de formation, la Commission des Programmes Universitaires préconise de recourir à :

> *« une pédagogie active où l'étudiant est un acteur de sa formation et l'équipe pédagogique un soutien et un conseil qui l'accompagne tout le long de son parcours de formation »* [6].

Si le bien-fondé et l'intérêt d'un tel choix paraissent, aujourd'hui, indéniables, sa concrétisation sur le terrain nécessite une réflexion approfondie sur les possibilités d'évolution et d'aménagement à partir des conditions existantes.

La problématique et les questions de recherche

Comme l'indique son intitulé : "Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'U.E. Pratiques de la langue étrangère en 1ère année de licence de français ", le principal objectif que nous visons à travers ce travail est justement de contribuer à faciliter la mise en œuvre de cette recommandation. Toutefois, nous estimons que nous ne pouvons atteindre cet objectif central de notre travail sans nous interroger sur des aspects corollaires : Quels peuvent être les fondements d'une pédagogie active du troisième millénaire ? Quel rôle peut jouer cette pédagogie pour l'atteinte des objectifs visés par la réforme ? Mais aussi quels peuvent être les obstacles ? Quels contenus devrait-on aborder dans l'U.E. P. L. E ?

Par ailleurs, nous pensons qu'avant de formuler des propositions, nous devons nous intéresser au préalable à la situation existante, aux pratiques actuelles des enseignants chargés d'assurer l'une des deux matières de l'unité P.L.E. : Dans quelle mesure tiennent-ils compte des principes de cette pédagogie ? Quels sont pour eux les obstacles à sa mise

[6] COMMISSION DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES, *Cursus des licences en langues étrangères*, 2004, p.30

en œuvre ?

Nous devons enfin nous interroger sur le véritable profil d'arrivée des étudiants à l'université (leurs acquis, les lacunes, …) et sur leurs besoins : Quel français ont-ils étudié avant d'avoir le baccalauréat ? Quels sont leurs habitudes d'apprentissage ? Quels sont leurs acquis, leurs lacunes et leurs besoins ? Comment leur faciliter le changement, s'ils ne sont pas habitués à un apprentissage actif ?

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, si nous parlons de "faciliter le changement" et si nous nous permettons de penser, que des apprenants du troisième millénaire pourraient ne pas être habitués à un type d'apprentissage prôné, pourtant, depuis plus d'un siècle, c'est parce qu'il est fréquent, comme le constate Martinez[7]., que les changements didactiques restent loin des pratiques, même quand ceux-là sont véhiculés par des instructions ministérielles; et le temps, aussi long soit-il, n'arrange pas forcément les choses.

En effet, née au sein du mouvement de l'Education Nouvelle, la pédagogie active – dont les principes remonteraient au moins jusqu'à l'époque de J.J Rousseau – est l'une de ces pédagogies qui sont apparues d'abord pour contrecarrer la pédagogie traditionnelle dont les faiblesses ont été plusieurs fois dénoncées depuis la seconde moitié du XIX[e] siècle[8], entre autres, le fait qu'elle puisse rendre l'apprenant passif et dépendant[9].

Si des études et écrits récents[10] confirment les avantages de telles méthodes, plusieurs écrits montrent toutefois que les pratiques des enseignants restent, souvent, fortement influencées par la pédagogie dite traditionnelle, dont la principale caractéristique reste l'idée de "la transmission". A titre illustratif, Martinez pense que les méthodologies traditionnelles " *existent depuis l'antiquité et perdurent jusqu'à nos jours*"[11], et Rieunier[12] constate que très généralement les enseignants qu'il rencontre, lors de visites de classes,

[7] P. MARTINEZ, *La didactique des langues étrangère*, Paris, P.U.F., 1996, p.48
[8] C. PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, 1988, p.87
[9] P. PELPEL, *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 2004, p.68
[10] Voire à ce sujet par exemple : E. Aguirre, G. Campion, G. Dutry et B. Raucent, « Du cours au projet et du projet au cours, une intégration constructive », 2001 ; J. Richard, « L'étudiant comme acteur de sa formation Réalisation de documents audiovisuels sur la communication et l'ingénierie », 2004 ; A.M. R. MORAIS SANTOS, M. B. MONTEIRO, « L'efficacité de la pédagogie traditionnelle et de la pédagogie active : la performance cognitive et morale », 2004, C. VANDER BORGHT & al. «La pédagogie active, quelle efficacité ? ».
[11] P. MARTINEZ, 1996, op. cit, p.50
[12] A. RIEUNIER, *Préparer un cours Tome1 : Applications théoriques*, Paris, ESF, 2000, p. 43

Rapport-Gratuit.com

« utilisent encore majoritairement la pédagogie traditionnelle ».

Est-ce le cas dans la situation à laquelle nous nous intéressons ? Et si c'est le cas quelles peuvent en être les causes ? Et surtout, comment devrait-on procéder pour atteindre, progressivement alors, un apprentissage actif ?

Les hypothèses de recherche

Notre expérience personnelle d'étudiant puis d'enseignant au lycée nous a conduit à examiner de plus près la situation algérienne avec l'hypothèse que l'on allait y retrouver probablement de façon dominante un attachement identique aux méthodes traditionnelles dans l'enseignement secondaire ou à l'université.

Lequel attachement, ne serait d'ailleurs pas difficile à justifier par quiconque qui adopterait une vision globale et établirait des liens étroits entre le fait pédagogique et les faits sociaux, politiques et culturels. En effet, si l'on considère, comme C. Cortier[13], que *« les modes d'organisations sociaux et politiques sont déterminants aussi bien sur la nature de la relation pédagogique que sur les finalités de l'éducation »*, et que les cultures éducatives sont, en fait, *« des phénomènes de société au même titre que d'autres phénomènes »*, on peut penser que le contexte global favorise *« les cultures d'enseignement »* aux dépens *« des cultures d'apprentissage »*. Dans cette perspective, nous pouvons faire remarquer, que l'enseignant est valorisé socialement et est souvent vu comme un modèle à suivre. Par exemple, par respect à sa "noble tâche", on ne recourt pas pour l'appeler ou le saluer à son nom ou prénom, mais au substitut "Echikh" (le maître ou l'enseignant) ; et il arrive même qu'on le "sacralise" en répétant souvent les vers du poète Ahmed Chawki qui demande de le remercier vivement car "le maître a faillit être un prophète".

On peut également faire l'hypothèse que la facilité ou la difficulté de l'adoption d'une pédagogie active dépend du degré de familiarité des étudiants et des enseignants avec des méthodes ou des démarches actives. Les obstacles pourraient donc provenir d'abord du fait que ni les uns ni les autres ne soient habitués à ces nouvelles pratiques. Ils peuvent également être dus au fait que les uns et/ou les autres ne soient même pas

[13] C. CORTIER, « Cultures d'enseignement / culture d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in. ÉLA Revue de didactologie des langues-cultures,numéro spécial 140, octobre-décembre 2005, pp. 475-490, 2005, pp. 476-477.

convaincus de l'utilité et des avantages de la pédagogie active. Ils peuvent aussi résulter du manque de moyens didactiques appropriés pour la mise en œuvre de cette pédagogie. Il convient de préciser enfin que ces trois raisons possibles ne sont pas exclusives et qu'elles peuvent par conséquent – ce qui est d'ailleurs plus probable – être concurremment responsables de l'éventuelle non application de la pédagogie active. Si toutefois la pédagogie active est appliquée, même partiellement, nous nous attendons à ce que les étudiants et les enseignants évaluent positivement l'expérience.

Pour confirmer ces hypothèses, une pré-enquête s'est avérée nécessaire, c'est pourquoi nous avons conduit quelques entretiens auprès d'un petit nombre d'enseignants et d'étudiants.

Interrogés sur la manière avec laquelle ils gèrent cette nouvelle situation didactique, des enseignants nous ont fait part d'un certain nombre de difficultés qu'ils ont rencontrées en assurant cet enseignement :

- le niveau avec lequel arrivent les étudiants à l'université est loin d'atteindre le profil d'entrée attendu, la plupart des étudiants, disent-ils, ont de grandes lacunes surtout à l'écrit.
- les étudiants ne sont pas motivés et ne fournissent pas suffisamment d'efforts ni durant les séances ni chez eux.
- le programme que les enseignants veulent et/ou doivent faire nécessite davantage de temps que les deux séances hebdomadaires d'une heure et demie chacune.

Parmi les répercussions de cette situation, des enseignants avouent qu'ils tâtonnent et qu'ils sentent que leurs étudiants passent d'un semestre à un autre sans que leurs compétences soient considérablement améliorées. Par ailleurs, les premiers entretiens que nous avons eus avec quelques étudiants nous apprennent que certains des principes de la pédagogie active ne semblent pas être appliqués.

Les résultats de notre pré-enquête, ajoutés aux difficultés connues de la mise en œuvre d'une pédagogie active d'une part, les intérêts qui peuvent découler de cette application pour la modernisation de l'université algérienne, d'autre part, ainsi que, ajoutons-le notre motivation personnelle pour les démarches actives donnent tout son sens à notre travail. Cette enquête devrait aider à mieux comprendre pourquoi les étudiants

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

trouvent des difficultés à s'exprimer correctement aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et contribuer à aider les enseignants à remédier à ces lacunes. Ce travail devrait enfin permettre, à tous les enseignants, et pas uniquement à ceux qui assurent l'U.E. qui nous intéresse, de mieux comprendre les principaux fondements de la pédagogie active, et d'avoir des exemples de situations dont ils pourraient s'inspirer pour l'application de la pédagogie active dans d'autres unités d'enseignements, d'autant qu'il existe très peu de travaux traitant de la pédagogie universitaire d'une manière générale et du contexte algérien particulièrement

Toutefois, le fait que nous n'ayons pas d'expérience comme enseignant au supérieur et que nous n'assurions aucune des deux matières de l'UE sur laquelle nous travaillons constituera certainement l'une des limites de ce travail, interdisant toute expérimentation suivie au sein de cette unité de formation.

En conséquence notre enquête s'appuiera essentiellement sur des entretiens avec des enseignants et étudiants, et sur l'analyse des résultats de deux questionnaires adressés à des étudiants qui préparent une licence de langue française : l'un porte sur l'enseignement du français au secondaire, il a été distribué à 112 étudiants en 1ère année ; l'autre qui traite de l'enseignement des leçons des deux matières de l'UE : PLE a été distribué à 116 étudiants en 2ème année.

Notre mémoire sera réparti en quatre chapitres.

Nous commencerons, dans le premier chapitre, par clarifier certains de nos choix méthodologiques et terminologiques, avant de nous interroger ensuite sur la notion de « pédagogie active », sur les rapports qu'elle entretient avec les autres pédagogies, et sur ce que représentent les principes d'une pédagogie de ce type dans le champ de la didactique des langues étrangères.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons au contexte global et établirons un état des lieux de la situation d'enseignement-apprentissage dans lesquels s'inscrit notre travail : nous traiterons du statut du français en Algérie et de son enseignement avant et après les réformes qui ont été entreprises, récemment, par les ministères de l'Education nationale et l'Enseignement Supérieur, puis de la place qu'occupe la pédagogie active aujourd'hui dans les moyens didactiques et les pratiques.

Nous consacrerons le troisième chapitre à l'élaboration des grilles d'analyses de pratiques et moyens didactiques suivant les principes d'une pédagogie active, avant de proposer le compte rendu de leur application sur des échantillons de leçons proposées par certains des enseignants assurant l'une des deux matières de l'U.E. P.L.E. dans notre faculté.

Nous terminerons avec un chapitre qui comportera nos propositions et des exemples de moyens didactiques qu'on pourrait utiliser ou sur lesquels on pourrait s'appuyer pour les adapter ou en concevoir d'autres.

Chapitre I:

Les fondements théoriques d'une pédagogie active en didactique des langues

I. LA JUSTIFICATION DE CHOIX METHODOLOGIQUES ET TERMINOLOGIQUES

1. Des choix méthodologiques

Pour mieux comprendre ce que signifie « une pédagogie active » et réduire le risque des ambiguïtés terminologiques – très prévisibles d'autant plus que nous traitons d'une pédagogie apparue il y a au moins un siècle –, nous esquisserons l'évolution de cette pédagogie, expliquerons brièvement les notions clefs qu'on y rattache aujourd'hui, et examinerons la place qu'ils occupent dans la réflexion didactique d'aujourd'hui.

Nous placerons ensuite notre problématique dans son contexte global. Cela nous amènera tout d'abord au statut du français en Algérie, sur les plans politique et social certes, mais dans une perspective purement didactique. Nous abordons ce sujet pour deux raisons : d'une part, la prise en compte, dans un travail comme le nôtre, du lien indiscutablement étroit qui existe entre la langue et son statut social, s'avère aujourd'hui indispensable ; d'autre part, nous devons surtout nous poser la question : a-t-on affaire, en Algérie à un Français Langue Étrangère ou Langue Seconde ? Une question qu'il convient de poser pour dépasser la traditionnelle distinction FLM/FLE, est désormais jugée insuffisante, parce que les situations d'enseignement/apprentissage, uniquement désignées comme *« non maternelles »,* sont en fait très différentes[14], et ni les besoins des apprenants, ni les visées de l'apprentissage, ni enfin les moyens didactiques à utiliser ne sont les mêmes.[15] Nous aurons également à traiter et à tenir compte des modalités de l'enseignement de cette langue en Algérie, d'autant plus que nous assistons à une période de transition due aux réformes engagées aussi bien à l'Education qu'à l'université. Nous aurons aussi, à mesurer la présence de ses principes dans les moyens didactiques et les pratiques. Nous verrons donc si les moyens didactiques utilisés actuellement favorisent les démarches actives et si les enseignants pratiquent, réellement celles-ci. Nous traiterons ainsi des programmes et manuels scolaires, mais aussi des autres manuels de langue et des TICE. Nous justifions cet élargissement par deux raisons. D'abord, nous estimons que les contenus des manuels – scolaires ou extrascolaires –, des logiciels et des sites éducatifs, peuvent nous renseigner sur les démarches qu'adoptent des enseignants : les enseignants

[14] H. BESSE, « De l'institution du français tel qu'il est enseigné/appris », in. P. MARTINEZ (ed.), *Français Langue Seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, pp. 21-44, 2002, p.30
[15] G. VIGNER, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Cle International, 2001, pp. 122-123

utilisent surtout ce qu'ils trouvent sur le marché ; en outre, nous estimons que la réussite des changements proclamés par les défenseurs des méthodes actives, sur le terrain des pratiques, est très liée à celle des moyens didactiques qu'on leur impose ou propose.

Par ailleurs, nous avons décidé, pour évaluer les pratiques actuelles dans l'UE. PLE en 1ère année, de traiter essentiellement de la progression et des leçons de l'année passée (2005-2006) parce que nous disposons d'un corpus plus riche et plus complet, comparé à ceux de l'année d'avant ou l'année en cours. Nous distribuerons aussi un questionnaire qui porte sur l'UE. PLE en 1ère année à des étudiants qui sont actuellement en deuxième année, parce que nous traitons surtout des leçons de l'année passée, mais aussi parce que celui-ci comporte des questions auxquelles les étudiants inscrits maintenant en 1ère année ne peuvent répondre avant la fin de l'année. Par ailleurs, nous ne tenterons pas une analyse exhaustive car notre objectif n'est pas d'examiner ces pratiques, mais surtout d'illustrer, pour une meilleure compréhension, les critères de nos grilles.

Nous précisons enfin que dans la partie consacrée aux propositions nous ne miserons pas sur la quantité, mais sur la variété de ses propositions pour essayer de donner des exemples concrets sur les plus importants des critères de nos deux grilles.

2. Des questions terminologiques

Quel est l'objectif de l'éducation ? Que signifie enseigner ? Comment procéder pour le faire le plus efficacement possible ? Quels moyens utiliser ? Les réponses apportées par certains grands pédagogues et didacticiens à ce type d'interrogations donnent naissance aux diverses pédagogies, méthodologies, méthodes, approches et démarches d'enseignement/apprentissage que nous connaissons. Cette diversité et le fait que comme le souligne Pierre Martinez *« les vents de la mode poussent très fort la terminologie »*[16] font qu'il est, aujourd'hui, assez difficile de constituer un cadre théorique sur lequel on puisse s'appuyer pour faire une étude.

La première difficulté à laquelle serait confronté le lecteur qui parcourra la myriade de documents traitant des différentes logiques d'enseignement/apprentissage, pour une mise au point ou un approfondissement de ses connaissances, sera certainement l'abondance des concepts, la diversité des appellations, et les confusions qui peuvent en résulter. En effet, si nous cherchons, par exemple, une réponse à la question « Quelle est la

[16] P. MARTINEZ, 1996, op. cit, p. 62

façon d'enseigner qu'il convient de choisir ? », la réponse pourrait, d'un côté, commencer par le terme pédagogie, mais peut aussi commencer par les termes méthodologie, méthode, approche ou même démarche ; d'un autre côté, l'adjectif qu'on y ajouterait peut souvent se trouver au moins à côté de deux de ces cinq termes. Par conséquent, la réponse de notre question peut être, à titre d'exemple : « pédagogie traditionnelle » mais aussi « méthodologie traditionnelle », « pédagogie active », mais aussi « méthodologie active » ou « méthode active » ou encore « démarches actives ». Opter pour l'une ou l'autre de ces réponses n'est pas toujours facile, d'autant plus que le sens d'une même appellation diffère d'un auteur à autre, et que certains utilisent plusieurs de ces termes comme des synonymes. Une réalité que Martinez illustre en faisant remarquer que *" Les termes méthodologie et approche, voire encore démarche, se rencontrent et parfois d'une manière assez indifférenciée"*[17]. Avant lui, C. Puren donne, dans l'introduction de son *Histoire des méthodologies*, un aperçu sur cette situation et explique que cela pose des problèmes d'autant plus que "*les significations de ces termes ont varié au cours de l'histoire*"[18]

Une autre difficulté provient de l'existence de diverses typologies (par les théories de référence, par noms de méthodologies, par modèles pédagogiques, par type de centration, etc.). Ces typologies sont censées aider à mieux comprendre, mais le recours à des terminologies et à des critères de classifications différents produit souvent l'effet inverse.

A ceci s'ajoute des aspects chronologiques, dans la plupart des cas, les dates mentionnées sur les tableaux retraçant l'évolution des démarches pédagogiques ne constituent pas des frontières réelles. Il faudrait de ce fait, éviter de croire qu'une méthodologie disparaît dés que celle qui lui succède apparaît. En effet, «*Il y a continuité, retour en arrière, prise en compte de ce qui se fait ailleurs pour s'en inspirer ou au contraire pour le rejeter, et adaptations aux nouveaux environnements idéologiques et technologiques ».* [19]

L'histoire enregistre alors des périodes de résistance de l'ancienne méthodologie, qui accentue l'hésitation d'adopter la nouvelle. Ce sont des périodes transitoires, souvent éclectiques, durant lesquelles peuvent coexister deux méthodologies comme le signale Rodreguez Seara, attirant notre attention sur le fait que différentes méthodologies se

[17] P. MARTINEZ, ibid, p. 49.
[18] C. PUREN, 1988, op. cit. p.16.
[19] P. MARTINEZ, 1996, op. cit, p. 49

succèdent en rupture ou comme une adaptation des précédentes, tout en précisant que « *certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente* » [20].

En définitive, trois précautions, que nous essayerons d'adopter, s'imposent, à notre avis, si l'on veut réduire les ambiguïtés.

- il faudrait préciser le sens que l'on donne aux appellations utilisées et donc comme le propose Puren *« définir d'emblée, et d'une manière en définitive personnelle, un certain nombre de termes clés tels qu'enseignement, pédagogie, didactique, méthodologie et méthode »*[21]

- en traitant des différentes façons d'enseigner, il serait plus prudent d'accorder plus d'importance aux caractéristiques qu'aux termes utilisés pour les désigner.

- quand les nuances importent peu, il est préférable d'opter pour des termes génériques, surtout si ces derniers sont d'usage fréquent.

Nous ne traiterons ici que des termes les plus récurrents, surtout ceux qui sont connus comme ayant plusieurs acceptions. Nous définirons les autres au fur et à mesure de leur apparition. Nous précisons aussi que nous n'appliquerons ces choix que sur nos propos et que nous garderons dans les citations ceux auxquels optent les auteurs cités.

2.1. La pédagogie et la didactique

Vu leur importance, nous commencerons par ces deux termes, d'autant plus qu'ils sont, utilisés fréquemment et souvent *« d'une façon floue, voire même contradictoire»*[22], à tel point que le concept « pédagogie » peut, selon l'acception pour laquelle on opte, soit englober la didactique, soit en constituer une partie[23].

En se référant à l'étymologie, plusieurs auteurs distinguent le *paidagogos* désignant l'esclave qui conduit l'enfant au maître, du *didascalos* chargé de faire la classe[24].

---

[20] A. RODREGUEZ SEARA, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », 2001, http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm (consulté le 3. 01. 2007)
[21] C. PUREN, 1988, op. cit. p.16
[22] J-J RICHER, « Cours de didactique du FLE, envoi n°1 : didactique vs pédagogie », htp://www.lef.upn.mx/ub.d358.doc, 2003, p.12
[23] J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Cle International 2003, p. 189
[24] A. PROST, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 28

Certains pensent que cette distinction est toujours d'actualité et que le terme « pédagogie » garde, même, toujours *« un petit quelque chose de son origine servile »*[25], même si le terme s'est, actuellement, considérablement éloigné du sens originel *« pour prendre des valeurs d'extension diverse »*[26]. Prost enfin considère que la pédagogie est, dés l'origine, centrée sur les élèves, et qu'elle répond aux questions : *« comment apprennent-ils ? Comment construisent-ils ou reconstruisent-ils les savoirs pour leur propre compte ? »*[27]

Nous ne considérerons pas que la didactique a entièrement remplacé la pédagogie, mais que cette dernière s'applique toujours *« à tout ce qui concerne les relations maître-élève »*[28]. Cette acception est également retenue par P. Pelpel qui considère, par ailleurs, que les relations professeur/savoir sont du domaine de la didactique, et parle enfin d'apprentissage en ce qui concerne les rapports élèves/savoir[29]. Précisons, enfin, que lorsque le terme est qualifié, comme dans « pédagogie active », il prend le sens de *« choix et mise en œuvre d'une méthode (…), de procédés et de techniques »*[30], sachant que « méthode » ne désigne pas ici « manuel » mais plutôt méthodologie comme un ensemble de démarches *« basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé »*[31].

2.2. La centration sur l'enseignement et la centration sur l'apprenant

« Centration » est l'un des concepts utilisés dans les typologies des formes de l'enseignement et/ou d'apprentissage. On trouve plusieurs classifications de ces formes. Par exemple, Rieunier[32] estime que la centration peut être sur les contenus, l'individu, la relation, le groupe, l'institution ou l'organisation. Legros et Crinon[33] distinguent quatre modèles qui peuvent être centrés sur l'enseignant, sur l'élève, sur les interactions et enfin *« le constructionnisme et les conditions d'un design efficace »*. Pelpel[34], quant à lui, estime qu'une méthode peut être centrée sur l'action du professeur, sur l'activité des élèves ou sur le contenu et l'interaction.

---

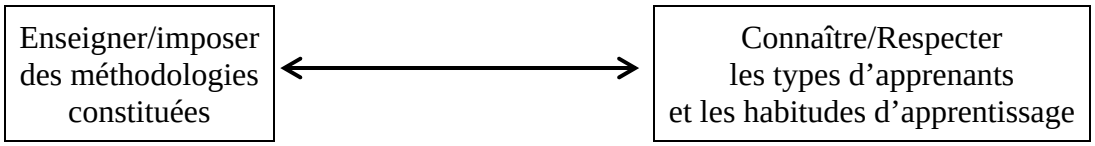
[25] J.-P. CUQ, I. GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*,Grenoble, P.U.G, 2003, p. 49
[26] J-P. CUQ, 2003, op. cit. p. 188
[27] A. PROST, op. cit, p. 28
[28] R. GALISSON, D. COSTE, 1976, p. 404
[29] P. PELPEL, op. cit., 2004, p. 61.
[30] R. GALISSON, D. COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, HACHETTE, 1976, p. 405
[31] R. GALISSON, D. COSTE, *ibid*, p. 341
[32] A. RIEUNIER, 2000, op. cit., pp. 37-40
[33] D. LEGROS, J. CRINON, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Aemand/Colin, 2003, p.33
[34] P. PELPEL, op. cit., pp. 65-74

Rapport-Gratuit.com

Dans l'espoir de réduire certaines ambiguïtés et conformément aux précautions jugées utiles précédemment, nous nous appuierons essentiellement sur les expressions génériques de « pédagogies centrées sur l'enseignement » et « pédagogies centrées sur l'apprenant ». Cette distinction est déjà presque similairement opérée, explicitée et utilisée, par exemple, par C. Puren, C. Cortier, Ph. Meirieu, et d'autres, bien que les termes utilisés ne soient pas toujours les mêmes.

Christian Puren[35] parle de l'existence, parallèlement au modèle dit du « triangle didactique » – *« dominant en pédagogie générale, mais peu utilisé en didactique du FLE »* –, du modèle « enseignement/apprentissage », interprété sur le mode d'une opposition objet/sujet *« en posant comme principe didactique de base la "centration sur l'enseignant" et la "centration sur la méthode"»*.

Claude Cortier[36], ira dans le même sens et parle d'un *« continuum [centration sur l'enseignement ↔ centration sur l'apprenant] de la relation enseignement-apprentissage »*. Elle reprend l'opposition objet/sujet proposé par Puren[37] et suggère d'envisager *« la relation entre ces deux pôles sous la forme d'un curseur »*, représenté ainsi :



De son côté Philippe Méirieu[38], reprendra avec d'autres termes, pensons-nous, la même distinction. Il distingue deux « polarités » : *« l'une est centrée sur le sujet – qui doit "construire" ses savoirs et s'approprier "par lui-même" les connaissances –, l'autre est centrée sur la transmission d'une culture »* ; tout en précisant, lui aussi, que les frontières entre les deux ne sont, en fait, ni infranchissables, ni complètement stabilisées.

Notre choix du modèle proposé par Puren et Cortier est motivé par trois raisons. Outre son caractère synthétique – qu'il partage avec le modèle de Meirieu – évitant ainsi l'emploi de plusieurs autres termes qui ne renvoient pas forcément à des réalités

[35] C. PUREN, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in. ÉLA n°109, janvier-mars 1998, pp. 9-37, 1998, p.2
[36] C. CORTIER, op. cit. 2005, , pp. 475-477.
[37] C., PUREN, op. cit., 1998.
[38] Ph. MEIRIEU, « La pédagogie au coeur des contradictions… Pour comprendre les débats éducatifs d'aujourd'hui », 2006, p. 01, http://www.meirieu.com/COURS/ pedagogieetcontradictions.pdf (consulté le 31. 01. 2007)

différentes, ce modèle offre, nous semble-t-il, deux autres avantages : la clarté des termes mis en relation (enseignement/apprenant) et le fait qu'ils sont de plus en plus utilisés, d'une part, l'intérêt que représente l'idée du continuum qui fait penser à une certaine complémentarité des deux extrémités au lieu d'une pure et simple opposition, d'autre part.

2.3. L'enseignement et l'apprentissage

Dans la même perspective, nous aurons, ainsi, à distinguer les concepts « enseignement » et « apprentissage » – ce qui est, en fait, un quatrième avantage de la typologie polarisée des deux centrations. Nous pouvons en effet dire, pour simplifier, que le premier relève essentiellement d'une centration sur l'enseignement, et que le deuxième est au cœur des pédagogies centrée sur l'apprenant. Ainsi, nous utiliserons ces deux concepts avec les sens qui semble faire consensus :"enseignement" pour désigner *« l'action de transmettre des connaissances »*[39] par l'enseignant ; "apprentissage" pour renvoyer à *« la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation »* [40]ou la construction des savoirs, savoir-faire … par les apprenants. Ils gardent ces mêmes sens dans l'association enseignement/apprentissage, pour renvoyer à deux logiques, en fait, complémentaires : *« celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous tend »*[41].

2.4. La pédagogie et l'approche

Nous éviterons le terme « méthodologie » qui est jugé *« comme trop monolithique et exclusif»*[42] et qui tend d'ailleurs à disparaître ; nous ne privilégierons pas non plus celui de « méthode » pour les différentes acceptions qu'on lui attribue[43]. Par contre, nous optons pour le terme de « pédagogie » qui nous semble moins équivoque et assez générique. Si le besoin de détails montre ses limites, nous opterons pour celui d' « approche » tel qu'on le trouve dans « approche communicative », … ou « approche didactique » comme le définit Bogaards[44], ou pour celui de « démarches » dans par exemple « démarches actives de découvertes ». En d'autres termes nous considérons, qu'une pédagogie peut regrouper

[39] J.-P. CUQ, op. cit, 2003, p. 83
[40] J.-P. CUQ, ibid, p. 22
[41] J.-P. CUQ, ibid, p. 85
[42] P. MARTINEZ, op. cit, 1996, pp.49-50
[43] P. BOGAARDS, *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangère*, Paris, Hatier-Credif 1998, p. 104
[44] P. BOGAARDS, ibidem.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

plusieurs approches, et qu'une approche peut faire appel à plusieurs démarches. Nous réservons enfin le terme « pratique(s) » pour l'utilisation réelle qui n'est pas forcément en adéquation avec les principes théoriques préconisés ou « décrétés ».

2.5. Les moyens didactiques et les leçons

Nous utiliserons « moyens didactiques » pour parler de l'ensemble du matériel qu'on peut utiliser dans un enseignement/apprentissage : programmes et référentiels, manuels scolaires et extrascolaires, moyens audio-visuels, produits multimédias, ressources Internet, etc. Nous l'utiliserons donc presque avec le même sens que propose Bogaards[45] pour « matériel didactique » : tout ce *« dont peuvent disposer l'enseignant et les apprenants lors de l'apprentissage, (…) dans le cadre institutionnel ».*

Nous considérerons que le terme « leçon » signifie le contenu d'une séance d'enseignement/apprentissage qui souvent peut constituer un point dans une progression ou une répartition. Par ailleurs, nous n'utiliserons le mot « cours » que pour désigner la partie théorique de la leçon (règles ou informations communiqués et non découvertes).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

[45] P. BOGAARDS, ibidem.

II. LA PEDAGOGIE ACTIVE : SENS ET PLACE ?

1. Des origines séculaires et de nombreux pionniers

La pédagogie active date, selon Rieunier[46], de 1920, d'autres[47] situent sa naissance entre 1920 et 1940, en précisant qu'elle ne sera, en réalité, vraiment vulgarisée qu'après la deuxième guerre mondiale; Bot[48] semble la faire coïncider avec les travaux de Piaget : « *le terme de pédagogies actives (…) n'est pas nouveau. Depuis 1968 au moins, plusieurs tentatives sont menées sous cette appellation ».* Les auteurs de Wikipédia[49], quant à eux, précisent que le terme n'existe que depuis l'apparition du nom « école active » dans les écrits de Ferrière, mais que « *le concept de pédagogie active n'est pas nouveau et remonte au moins à la Grèce d'Athènes»*. Ainsi, nous pouvons dire que même si l'existence réelle de ce mouvement est relativement récente, ses racines peuvent remonter jusqu'à l'aube de l'éducation. Qualifier donc cette pédagogie de "nouvelle", jugent certains, *« n'est pas sans être aujourd'hui paradoxal ; car (…), on trouve déjà [ses] fondements chez Montaigne, mais surtout chez Rousseau qui publie l'Emile en 1762 »*[50]

En effet, sans remonter jusqu'à l'Antiquité, nous pouvons rappeler, par exemple, que Montaigne pensait que *« Sçavoir par cœur n'est pas savoir (…) facheuse suffisance qu'une suffisance pure livresque »*[51]. Ne peut-on aussi assimiler la récente distinction entre compétence et connaissance à celle opérée par cet auteur entre « tête bien faite » et « tête bien pleine » ? En outre, le principe de l'activité de l'apprenant est défendu, bien avant les pionniers de l'école active, par Comenius pour qui *« les enfants doivent apprendre à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant, à raisonner en raisonnant »*[52]

Outre ces racines lointaines, nombreux sont ceux qui considèrent que Rousseau est le père des méthodes actives. L'auteur de l'*Emile ou l'éducation* a également le mérite d'avoir pensé à la formule « *apprendre en agissant* »[53]. Il a mis en place de nombreux

[46] A. RIEUNIER, op. Cit., 2000, pp. 44
[47] ENCARTA ENCYCLOPEDIE , (2006) « Psychopédagogie »
[48] L. BOT, « De la pérennité des pédagogies actives dans les enseignements scientifiques », 2005, http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b18/b18c11.htm (consulté le 11. 01. 2007), 2005
[49] WIKIPEDIA ENCYCLOPEDIE LIBRE, (2006) « Pédagogie active », http://fr.wikipedia.org/wiki/Pdagogie_active, (consulté le 3. 01. 2007)
[50] P. PELPEL, op. cit., p. 70
[51] M-E. de MONTAIGNE, cité par R. LA BORDERIE, *Les grands noms de l'éducation*, Paris, Nathan 2001, p.27.
[52] COMENIUS, cité par F. MORANDI, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, 2001, p.56
[53] F. MORANDI, op. cit. 2001, p. 64

principes théoriques qui inspirent plusieurs des pionniers de l'Education nouvelle, et qui demeurent toujours d'actualité. Il écrit par exemple dans son Emile : *« Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point »* et *« Savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable ? c'est de l'accoutumer à tout obtenir »*[54]. C'est à lui qu'on doit aussi ce qu'on appelle *« la ruse rousseauiste »*. Une ruse reprise par toute la psychopédagogie et que les didacticiens appellent aujourd'hui « situations-problèmes », « pédagogies de projet » ou « pédagogie par alternance » souligne Meirieu qui ajoute que ces situations sont de fidèles applications de la *« leçon d'astronomie rousseauiste qui consiste à faire perdre l'enfant dans une forêt et à le laisser découvrir le chemin tout seul »*[55]. Son disciple, Pestalozzi, est également cité comme l'un des représentants de l'Education nouvelle. Certains[56], trouveront son œuvre les traces de l'influence de *L'Emile*, et les prémices de la pédagogie active, dont l'intérêt de l'enfant, l'activité, le contact avec les livres dès le plus jeune âge, et la découverte.

Les pionniers de l'Education nouvelle et des méthodes actives sont nombreux. Nous nous contenterons donc de citer quelques-uns d'entre eux.

La doctoresse italienne Maria Montessori, qui s'appuie sur les principes rousseauistes et les méthodes intuitives de Pestalozzi et Froebel, considère qu'éduquer c'est proposer aux enfants des tâches dont la difficulté est surmontable, et que « *l'intelligence se construit par l'action* »[57]. Elle pense aussi que *« celui qui est servi au lieu d'être aidé, est d'une certaine façon lésé dans son indépendance »*[58]. Même si certains ont pu reprocher à ces pratiques et jeux de ne pas être suffisamment axés sur la vie, celles-ci restent néanmoins celles d'une école active[59].

Le Belge Decroly organise sa pédagogie *« autour de centres d'intérêts, de travail en équipe, et d'autonomie »*. L'apprentissage chez lui s'appuie à la fois sur des méthodes actives et des jeux.[60] et l'expérience *« est suscitée par l'intérêt et doit s'effectuer sur des*

---

[54] J.-J. ROUSSEAU, cité par R. LA BORDERIE, op. cit., p.35.
[55] P. MEIRIEU, « Le Pédagogue et les défis de la modernité », in. *Con la scuola per la dignità,* Collana Atti, Bellinzona, Centro didattico cantonale, 2000, pp.144-160, www.meirieu.com\ LIVRESEPUISES\conlas cuola.pdf (consulté le le 31. 01. 2007), p. 155
[56] F. RAYNAL, A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF 1997, p. 282.
[57] R. LA BORDERIE, op. cit., pp. 82-83.
[58] M. MONTESSORI, citée par R. LA BORDERIE, op. cit, p. 84.
[59] LEIF J, RUSTIN G., *Philosophie de l'éducation.1.Tome1 Pédagogie générale*, Paris, Delagrave, 1970, pp. 307-308
[60] R. LA BORDERIE, op. cit, p. 85

objets concrets du monde réel »[61]. Même si Decroly suit la voie de Montessori et de Froebel, il échappe aux critiques qu'on leur adresse, grâce à son principe de *« l'Ecole par la vie, pour la vie »,* et les jeux éducatifs n'occupent pas une grande place dans ses pratiques[62].

L'Américain John Dewey, auteur de *Learning by Doing* (apprendre en faisant) – qui deviendra l'un des slogans des écoles actives –, critique l'école traditionnelle, qui ne se préoccupe que de la vie future, et recommande d'orienter l'éducation vers les besoins et les intérêts de l'apprenant[63]. Il considère également que « *l'expérience éducative consiste à essayer et éprouver* »[64] et soutient qu'il faut faire des activités manuelles un support pour le développement de celles de l'esprit. Au lieu de se contenter de susciter l'intérêt de l'enfant par des savoirs attrayants, ce philosophe recommande plutôt de chercher les besoins réels et de faire en sorte que les leçons répondent au questionnement de l'apprenant qui construira lui-même son savoir. Dans son ouvrage *« l'école-laboratoire »*, il propose des projets et notamment ce qu'on appellera ultérieurement *« les situations-problèmes »*[65].

Claparède, qui s'inspirant de Dewey et de Decroly, pense que *« L'école doit être active, (…). Elle doit être un laboratoire plus qu'un auditoire »*[66]. Se demandant comment pourrait-on susciter des mobiles d'action, ce médecin et psychologue suisse pense essentiellement aux jeux[67]. Il juge que *« le comportement a pour fonction d'adapter l'individu au milieu »* et que n'est vrai que ce qui réussit[68] , que l'activité – et de là, la pédagogie active – doit, d'une part, répondre à un besoin et être déclenchée par un désir; et d'autre part, produire une attitude active chez l'enfant et utile à la vie[69]. Il considère enfin que *« le procédé des essais et des erreurs est la base de l'acte intelligent »*[70].

---

[61] J.-P. POURTOIS, H. DESMET, « Les fondements du processus éducatif », in. Ph. MEIRIEU, & J.-P. POURTOIS, *Con la scuola per la dignità*, Collana Atti, Bellinzona : centro didattico cantonale, pp. 36-48, www.meirieu.com\LIVRESEPUISES\conlascuola.pdf (consulté le le 31. 01. 2007) 2000, p.42,
[62] LEIF J, RUSTIN G., op. cit., p.309.
[63] P. JOCELYN, « Pourquoi l'éducation ? », in. *Vie pédagogique, n°134*, février-mars, 2005, pp.43-48, 2005, www.viepedagogique.gouv.qc.ca\numeros\134\vp134_43-48.pdf (consulté le 10.01. 2007), 2005, p.43
[64] J.-P. POURTOIS, H. DESMET, op. cit., p.42
[65] M. FOURNIER, « Un siècle d'éducation nouvelle », in. Sciences Humaines, 105, mai 2000, pp. 44-46, http://www.sciences humaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=22&id_article=447, 2000
[66] E. CLAPAREDE, cité par F. MORANDI, op. cit., 2001, p. 56
[67] E. CLAPAREDE, cité par F. RAYNAL, A. RIEUNIER, op. cit. p. 71
[68] F. RAYNAL, A. RIEUNIER, op. cit., p. 71
[69] F. MORANDI, *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris, Nathan, col. Série Education, 2002, p.29
[70] J.-P. POURTOIS, H. DESMET, op.cit., p. 42

Ferrière, considéré comme fondateur de l'école active, défend l'idée que l'école doit satisfaire la curiosité et l'intérêt de l'enfant afin de *« provoquer chez lui des occasions d'activités formatrices »*[71] et que *« si la vie ne peut pas venir à l'école, (…) il faut que par la méthode qu'elle met en jeu, l'école aille à la vie et y transporte ses élèves en leur présentant ce qui est à leur portée »*[72].

Cousinet s'inspire des méthodes Decroly pour élaborer les siennes. Celles-ci se caractérisent surtout par *« la pratique des groupes de travail »*[73]. Il distingue "l'enseignement" de "l'apprentissage" et préfère le deuxième au premier, et préconise donc de mettre l'action à la base de l'apprentissage, étant persuadé que

> *« C'est de ce qu'on a fait qu'on se souvient le mieux (…) ce n'est pas en étant enseigné et parce que l'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire que moins on est enseigné, plus en apprend, puis qu'être enseigné, c'est recevoir des informations, et apprendre, c'est les chercher. »*[74]

Freinet, enfin, *« Ce pionnier de la pédagogie du projet, de la collaboration et de l'auto-formation »*[75] est assurément le pédagogue le plus associé à la pédagogie active, et celui qui a contribué le plus à leur développement, mais aussi à alimenter la pédagogie et la de didactique d'aujourd'hui. Dénonçant la "scolastique", il recommande que l'activité de l'apprenant ait *« une signification réelle et une valeur autre que scolaire »*[76]. Il met en place des techniques – dont l'imprimerie, la correspondance scolaire et l'enquête – qui permettent l'activité l'enfant et l'amènent à ne découvrir que les connaissances nécessaires à son projet. Freinet consacrera toute sa vie à répondre à la question *« comment faire boire un cheval qui n'a pas soif ? »* c'est à dire à motiver les apprenants, estime Meirieu[77], qui expliquera qu'avec l'introduction de l'imprimerie en classe, « *le plaisir de fabriquer un journal amène les enfants à apprendre avec enthousiasme tout ce qu'il faut savoir pour rédiger un article : l'orthographe, le style, les règles de grammaire »*. Il nous apprend aussi que ce pédagogue, convaincu que l'ennui des élèves provient du fait qu'on ne les fait

[71] R. LA BORDERIE, op. cit., p. 86
[72] A. FERRIERE, cité par R. LA BORDERIE, ibid., p. 87
[73] LEIF J, RUSTIN G., op. cit, p.311.
[74] R. COUSINET, 1959, cité par P. PELPEL, op. cit., p. 130
[75] D. LECLERCQ, « Rapport de l'atelier sur le thème "Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement : pour quoi faire ?" », http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2002/2511.pdf, (Consulté le 08. 02. 2007), 2003, p.1
[76] P. PELPEL, op. cit., p. 70
[77] Ph. MEIRIEU, « Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre ? » (réalisation audiovisuelle), http://www.meirieu.com/VIDEO/freinet.mov (consulté le 31. 01. 2007), 2005.

pas vraiment travailler, s'efforce de leur proposer *« des tâches qui ont du sens »,* et que d'ailleurs toute la pédagogie de Freinet est fondée sur le principe que ce qui motive *« c'est un travail qui a un sens »*. D'autres remarquent que Freinet se distingue des autres pédagogues de son époque par le fait qu'il accorde plus d'importance à l'expression, et qu'on peut penser que sa pédagogie *« vise un peu trop à faire des enfants des écrivains et des artistes et à développer en eux une mentalité d'auteurs »*[78]. Signalons enfin que la plupart des idées de Freinet se trouvent condensées dans ses trente célèbres « invariants pédagogiques », où il affirme par exemple, que

> *« Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs »*[79]

En définitive, nous devons retenir, comme le suggèrent les nationalités des quelques pionniers que nous citons, que la pédagogie active s'est développée dans plusieurs régions du monde, dont notamment les pays d'Europe et que ce vaste mouvement s'appuie sur des pédagogues, des médecins, des psychologues, d'où la richesse de leurs théories.

2. Une pédagogie centrée sur le sujet

Il existe certes de nombreuses manières de gérer un enseignement/apprentissage : Prégent[80] répertorie *« une trentaine de méthodes d'enseignement, variantes comprises ».* Toutefois, l'examen de leurs principes permet de les répartir en deux grands ensembles : le premier engloberait celles qui sont centrées sur l'apprenant, et le deuxième celles qui ne le sont pas, que celles-ci soient centrées sur le maître, sur les contenus, sur la méthode … . La pédagogie active appartient au premier ensemble. Elle partage donc ce principe avec d'autres pédagogies et ne s'oppose fondamentalement qu'à une pédagogie centrée sur l'enseignement. Suite à cette délimitation, il est indispensable, d'avoir une idée d'ensemble sur les principes de ces deux ensembles pour comprendre ceux de la pédagogie active.

La pédagogie centrée sur l'enseignement est également qualifiée de traditionnelle, de frontale, de magistrale, de transmissive ou de dogmatique. En dépit de certaines

[78] J. LEIF, G. RUSTIN, op.cit, p.311
[79] C. FREINET, op. cit., p.12
[80] R. PREGENT, *La préparation d'un cours Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*, Montréal, Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal, 1990, p. 89

nuances, ce qui en est dit reste globalement équivalent. Traitant de l'enseignement traditionnel, Puren[81] parle d'une « méthodologie traditionnelle », qui est, dit-il, initialement utilisée pour l'enseignement du latin et du grec. Après lui avoir consacré plus d'une soixantaine de pages, l'auteur conclut qu'il est difficile de dresser un bilan de cette méthodologie, d'une part parce qu'elle *« revêt des formes très variées»*[82] durant les trois siècles qu'elle a duré et d'autre part, à cause de la rareté des données traitant de son application, exception faite de sa période la plus récente. Rieunier[83] explique que l'enseignant qui pratique la pédagogie traditionnelle ne focalise son attention que sur ce qu'il a à dire, en négligeant ce que peut en penser l'élève. Elle s'appuie, d'après lui, sur la technique de l'exposé (cours magistral) ; technique à laquelle peut succéder ou se substituer la maïeutique (le questionnement). Cette pédagogie se caractérise, au moment de la préparation de la leçon par l'enseignant, par des questions à la première personne : *« que vais-je leur raconter demain sur… ? ».* Les défenseurs de ces pédagogies, selon Jocelyn [84], jugent que l'objectif premier de l'école est de *« remodeler »* l'enfant pour qu'il soit en conformité avec le type du futur citoyen qu'on veut fabriquer ; en conséquence l'enseignant « façonneur », se charge de présenter ou mieux d'imposer, à l'élève des modèles qu'il doit connaître et imiter, ce qui *« lui permettra de s'arracher à la banalité des lieux communs et de se préparer au rôle qu'il aura à jouer dans la société ».* Il ajoute que l'écart important entre l'élève et le savoir qu'il doit recevoir nécessite que l'enseignant joue le rôle d'intermédiaire. Bref, derrière les diverses appellations et les divergences d'auteurs sur les limites temporelles, la plupart soutiennent que, comparés à ses inconvénients, ses avantages sont insignifiants. C'est ainsi que Pelpel[85] , tout en reconnaissant que cette manière d'enseigner est économique, rapide et permet un grand rendement théorique, affirme toutefois qu'elle comporte *« des risques qui, pour certains, sont les inconvénients de ses qualités mêmes »* et cite ses faiblesses sur le plan de l'apprentissage et le *« risque d'engendrer chez l'élève passivité et dépendance »,* si elle est pratiquée systématiquement.

La pédagogie centrée sur le sujet est née dans la mouvance de ce qu'on appelle « l'éducation nouvelle », utilisée parfois comme son synonyme. Ce mouvement est apparu,

[81] C. PUREN, op. cit., 1988, p. 23
82 C. PUREN, ibidem
[83] A. RIEUNIER, op. cit, 2000 p.43
[84] P. JOCELYN, op. cit, P.44
[85] P. PELPEL, op. cit, pp. 67-68

selon Martineau[86], en France, en Angleterre et aux Etats-Unis, à partir des années 1920. L'éducation nouvelle se distingue d'abord, pense Jocelyn[87], par le sens que ses penseurs attribuent à l'éducation et les visées qu'ils lui assignent. En effet, à la différence des représentants de l'éducation traditionnelle, le tenants de la nouvelle ne négligent pas l'état présent de l'apprenant et fondent l'apprentissage sur ses intérêts, ses besoins et ses projets. L'éducation doit avant tout, selon eux, développer les dons que l'être humain apporte en naissant. Il est demandé alors à l'enseignant « *d'éviter de multiplier les interventions afin de permettre à l'enfant de se développer suivant le rythme qui est le sien ».*

Plusieurs pédagogies, méthodes ou démarches peuvent, aujourd'hui, être qualifiées de « centrées sur l'apprenant ». Elles peuvent paraître à première vue très distinctes. Or, l'examen de leurs fondements théoriques et de leurs principes, amènera le lecteur à conclure que l'écrasante majorité de ces différentes façons "de faire apprendre" sont, en fait, beaucoup plus convergentes et complémentaires que divergentes.

Cette convergence est d'ailleurs bien mise en évidence par Rieunier[88]. Après avoir proposé « *une vue cavalière de la pédagogie au XX^e^ »*, à travers laquelle il traite de sept mouvements pédagogiques, l'auteur – répondant à la question *« Que retenir de toutes ces pédagogies ?* – affirme que c'est une erreur de penser que la pédagogie de Freinet, celle de Decroly, celles dites par objectifs ou différenciée, etc., sont très différentes, et affirme que *« toutes les pédagogies ou presque ont un tronc commun de techniques identiques (…), et des techniques nécessairement différentes selon les pédagogues ».* Celles qu'il énumère comme étant communes aux différentes pédagogies sont :

> *« rendre l'élève actif, donner des consignes, s'assurer qu'elles ont été comprises, reformuler, faire reformuler, fournir des informations, poser des questions, encourager, renvoyer une question ou une réponse aux autres élèves, organiser et animer un travail de petits groupes, etc. »*

[86] R. MARTINEAU, « Quelques penseurs de l'éducation sociale des jeunes et leur influence sur nos pratiques », in. *Vie pédagogique*, n°134, février-mars, 2005, pp.35-39, 2005, www.viepedagogique.gouv.qc.ca\numeros\134\vp134_35-39.pdf (consulté le 10.01. 2007), 2005, p.36
[87] P. JOCELYN, op. cit., p. 44
[88] A. RIEUNIER, op. cit. 2000, pp. 43-48

Rapport-Gratuit.com

3. La pédagogie active aujourd'hui

On remarque que de nombreux auteurs qui traitent de la pédagogie active, optent pour le pluriel. « Pédagogies actives » devient alors une sorte de terme générique qui englobe *"toutes les pédagogies cherchant à placer l'apprenant dans une démarche de construction et de découverte plus ou moins autonome de ses savoirs"*[89]. Ce point de vue est confirmé par Raynal et Rieunier[90] qui constatent qu'on a tendance à désigner actuellement par « méthode active » toutes celles qui impliquent vraiment l'apprenant et qui visent à lui faire construire son savoir en recourant à des études de cas, à des jeux de rôle, et à des situations *« dans lesquelles la part d'implication de l'apprenant est particulièrement forte ».* Les deux auteurs concluent alors que *« C'est là un indiscutable élargissement du concept originel des méthodes actives »*

Par ailleurs, il n'est également pas rare de rencontrer des travaux récents qui traitant des principes de la pédagogie active, lui préfèrent toutefois une autre appellation : celle de constructivisme et/ou de socioconstructivisme. Ainsi, pour définir ce qu'il entend par pédagogie active, Lebrun[91] parle de socioconstructivisme, un choix qu'il justifie par le fait qu' *« on transforme l'information en connaissance, on construit ses connaissances en s'appuyant sur les ressources (matérielles et humaines) de l'environnement au sens large ».* Prégent[92], de son côté ajoute à la perspective socioconstructiviste celle de la compétence. Il constate, en effet que « *Le cadre théorique dominant qui inspire les innovateurs en méthodes actives est celui du socio-constructivisme, accompagné de la notion de compétences*". Perrenoud[93], enfin, a le mérite d'avoir synthétisé ces différentes approches en soulignant que les pédagogies nouvelles ne peuvent plus, aujourd'hui, ignorer ni les approches constructivistes, ni les didactiques des disciplines, ni les travaux portant sur le transfert ou les compétences, ni enfin les pédagogies des situations-problèmes et que « *L'important est de construire un rapport autonome au savoir et à la loi ».*

---

[89] L. BOT, op. cit.,
[90] F. RAYNAL , A. RIEUNIER, op. cit., p.265
[91] M. LEBRUN, « Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies », http://www.ipm.ucl. ac.be/marcel/METHODES.PDF (consulté le 14. 02. 2007) 2002, p. 10
[92] R. PREGENT, « Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur : regards et critiques sur les pratiques », http://www.pedagogie-medicale.org/vol3.4_vie.pdf (consulté le 08. 02. 2007), 2002, p.2
[93] Ph. PERRENOUD, « Les pédagogies nouvelles en question(s) », 1997, http://www.unige. ch/fapse/SSE/ teachers /perrenoud/php_main/php_1997/1997_05.rtf (consulté le 8. 01. 2007).

En dépit de certaines divergences provenant surtout de la focalisation sur tel ou tel principe (travaux par groupe, jeux, …), les fondateurs des pédagogies actives partagent néanmoins de nombreux points communs, dont le rejet des principales caractéristiques de l'enseignement traditionnel : l'autorité contraignante, les savoirs livresques sans liens avec la vie, l'idée de "vase à remplir" par la transmission de connaissances à apprendre par cœur. Ils s'accordent sur la nécessité de la centration sur l'apprenant : sur ses caractéristiques – différentes de celles de l'adulte –, ses besoins immédiats et futurs, ses centres d'intérêt, sur l'importance capitale de l'apprentissage actif : apprendre et découvrir en faisant, favoriser une réelle activité de l'esprit au dépend de la réception passive et de la simple mémorisation. Nous devons rappeler enfin que, suite à l'élargissement du signifié du concept, « pédagogie active » devient une sorte de terme générique pouvant englober toutes les démarches centrées sur l'apprenant et fondées sur le socioconstructivisme.

Cet élargissement et le changement de la conception l'acte d'enseigner, envisagé désormais sur le continuum enseignement/apprentissage entraîne une large réflexion pédagogique et didactique. Cette réflexion qui puisera dans les principes séculaires des pédagogies, tentera de fournir des indices permettant leur concrétisation, voire leur adaptation à de nouvelles données et exigences. Nous examinerons, dans ce qui suit quelques-uns des principes phares qui sous-tendent la réflexion actuelle et les recommandations didactiques faites pour permettre leur prise en compte.

3.1. Le socioconstructivisme

Les constructivistes, selon Barnier[94], soutiennent que l'acquisition implique l'activité de l'apprenant, par des pratiques qui s'inspirent des pédagogies nouvelles ou actives et favorisent, donc, les activités d'apprentissage. D'autre part, ajoute-t-il, *« les nouvelles acquisitions se construisent sur la base des connaissances antérieures, et les enseignants auront, donc, à évaluer les pré-requis de l'apprenant et à ne pas négliger les représentations et conceptions de ce dernier, qui peuvent favoriser ou freiner l'acquisition* » il souligne enfin que *« la situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème ».*

[94] G. BARNIER, « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement », www.aix-mrs.iufm.fr/formations/form_gen_commune/doc/divers/Theories_apprentissage.pdf, 2002, p.3 (consulté le 25. 04. 2007)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Par ailleurs, selon le même auteur, en plus de ces principes, une approche sociocognitive ou socioconstructive, ajoute une autre dimension *« celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration »* qui est décelable, estime Barnier[95], à travers les titres d'ouvrages récents : « *interagir et connaître », « on n'apprend pas tout seul », « interagir pour apprendre »,* etc. On considère, ajoute-t-il, l'apprentissage comme résultat *« d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant - élèves et élèves - élèves »,* des activités qui visent, outre l'acquisition de nouvelles connaissances, *« le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ».* Il explique aussi que cette conception s'appuie notamment sur les travaux de Vygotski et son concept de « Zone de Développement Proche » qui véhicule, entre autres, le principe selon lequel « *le véritable enseignement est toujours un peu en avance sur ce que les élèves maîtrisent et savent faire aujourd'hui »* et invite l'enseignant à dépasser la fonction de transmetteur, au profit de celle de médiateur, de tuteur. Le socioconstructivisme s'appuie également sur les travaux de Bruner qui a mis en évidence le *« processus d'étayage »* qui comporte des aspects socio-affectifs (motivation, encouragement, sympathie) et des aspects cognitifs qui consistent, par exemple, à alléger ou simplifier la tâche que réalise l'apprenant et à lui *« montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution »* ; sur ceux de Doise & Perret-Clermont portant sur le conflit sociocognitif qui amène à favoriser les tâches interactives ou les travaux en petits groupes susceptibles de *« faire émerger des désaccords, des divergences de points de vue, des représentations différentes d'un phénomène, qui engagent un travail explicatif en prolongement »* et enfin sur ceux traitant de la métacognition qui signifie *« réfléchir sur sa propre activité »* et dont le but ne se limite pas, à la résolution du problème mais à trouver *« des informations sur l'activité dans laquelle on est engagé »* ou à *«apprendre à apprendre »,* surtout à travers de l'apprentissage coopératif.

3.2. Les travaux de groupes et les interactions

Les travaux en groupes sont vivement conseillés. Les avantages qu'on associe à cette démarche sont, entre autres, le caractère motivant, la dimension sociale, mais aussi et surtout l'efficacité en termes de rendement et enfin les riches interactions qu'ils permettent et le conflit sociocognitif qui en résulte. Ainsi, Cortier[96] estime, par exemple, que cette

[95] G. BARNIER, ibid, pp.9-13
[96] C. CORTIER, (2003) *Rapport de la Recherche nationale INRP Ecole primaire dans le cadre de la Charte pour bâtir l'école du 21e siècle,* p. 89-90

démarche *« favorise des relations détendues, la disponibilité du maître, des attitudes de respect et écoute de l'autre »*, que la proximité qui en résulte *« permet à tous (…) de mieux se connaître »* Au sujet des interactions qu'elle entraîne, le même auteur[97] précise toutefois, qu'il est nécessaire que l'enseignant sache s'effacer et se mettre en retrait pour favoriser la prise de parole par les apprenants, cela contribue à *« une adaptation constante et une régulation des stratégies et conduites d'apprentissage »*.. En outre, Courtillon[98] qui pense qu'il faut privilégier à l'oral, par exemple, les travaux qui permettent les interactions, suggère les travaux de groupe *« qui seuls permettent aux élèves d'être capables de s'exprimer rapidement en langue étrangère »*. Perriault[99], signale que *«la compétence du groupe s'avère souvent supérieure à la somme des compétences »*. Traitant, en outre, du conflit sociocognitif, il explique que celui-ci se produit quand on demande à des individus de résoudre un problème en formulant leurs perceptions et les tentatives auxquelles ils ont pensé, et comme les solutions envisagées sont souvent différentes, la confrontation des différentes opinions *« modifie progressivement la perception du problème, par l'autre, avec un gain d'efficacité partagée quant à la découverte de la solution »*[100]. Cornaire[101] souligne aussi que les recherches menées sur les interactions ont montré que *« les activités de groupes contribuent à rendre les apprenants conscients de leurs propres ressources cognitives ».* Les interactions que favorisent, entre autres les travaux de groupe, précise Courtillon[102], sont capitales pour l'apprentissage, car engager une communication, soit-elle réduite, est *« le principal moteur d'acquisition de la langue, c'est-à-dire que la structure s'apprend par la communication, et non avant elle »,* en *ajoutant que* l'apprentissage est atteint par l'interaction et non avec *« des exercices rigoureux et contraignants »,* et que cette manière est plus efficace et « *correspond au penchant naturel de l'être humain qui apprend à parler en communiquant et non en lisant des livres de grammaire* ».

[97] C. CORTIER, « L'oral dans la recherche INRP École primaire : Représentations et pratiques » in HALTE, J.F., RISPAIL, M., *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, 47-58.
[98] J. COURTILLON, «Dans la pratique : quels exercices privilégier ? L'apprentissage de la grammaire par le texte », In. Le français dans le monde n° 331, janvier-février 2002, *Penser le déroulement des cours, organiser les activités pour apprendre*, http://www.fdlm.org/fle/article/331/cours331.php, 2002a,
[99] J. PERRIAULT, *Education et Nouvelles technologies : théorie et pratiques*, Paris, Nathan, 2003, p.51
[100] J. PERRIAULT, ibid, p. 21
[101] C. CORNAIRE, *La compréhension orale*, Paris, Cle International, col. Didactique des langues étrangères 1998, p.137
[102] J. COURTILLON, op. cit., 2003, p.7

3.3. Les profils des apprenants

La centration sur l'apprenant, implique « la connaissance » de celui-ci. Le connaître c'est s'interroger, entre autres, sur ses acquis antérieurs, ses représentations. Or, le problème réside justement dans *« la difficulté de définir cet apprenant »*, pense Bogaards[103] qui ajoute que cette intention amène à s'interroger sur les caractéristiques dont on doit tenir compte, puis sur comment on pourrait concrétiser cette prise en compte. Il traitera, dans cette perspective, par exemple, de suggestions faites par d'autres concernant l'aptitude, la motivation, la personnalité, l'âge, de la notion de « besoins langagiers » qu'il juge insuffisante, d'une indispensable *« analyse détaillée des tâches cognitives »,* et de l'apprentissage auto-dirigé ou en autonomie – tel qu'il est promu par Holec – que Bogaards présente comme conséquence logique de la centration sur l'apprenant : « *Si chaque apprenant a sa propre façon d'apprendre, pourquoi ne pas lui laisser le soin d'organiser son apprentissage »*, tout en précisant, que si Holec pense que l'autodirection ne s'impose pas, on peut néanmoins *« aider l'apprenant à se rendre compte de son autonomie* ». En conseillant au professeur d'analyser les caractéristiques de ses étudiants, Prégent[104] distingue deux aspects essentiels dont il doit tenir compte : le profil scolaire et la motivation qui sous-tend le choix de la leçon à réaliser[105]. A propos du premier, l'auteur estime qu'il faut s'interroger sur les établissements d'où ils viennent, sur les programmes et contenus qu'ils y ont suivis, sur le degré d'homogénéité de ce public, et sur les exigences que requièrent les contenus des cours subséquents. Il ajoute que si l'enseignant découvre que ces profils sont hétérogènes, il devra prévoir, des exemples dont la nature et la difficulté varient, et vérifier constamment si le rythme convient à tous. Par ailleurs, il explique que l'analyse des contenus des leçons qui précèdent et de celles qui succèderont celle qu'il élabore permet à l'enseignant *« de cerner son enseignement et d'éviter toute répétition inutile avec les cours qui précèdent et suivent celui qu'il prépare ».*

Par ailleurs, nous comprenons à la lecture d'une belle analyse de Coste et Moore*[106]*, sur le sujet, que la notion de profil d'apprenant s'avère très pertinente, voire indispensable quand on a à gérer des passages d'un secteur éducatif à un autre, du secondaire au supérieur, par exemple. Les deux auteurs distinguent trois aspects : le

[103] P. BOGAARDS, op. cit., p. 110-112
[104] R. PREGENT, op. cit., 1990, pp.10-12
[105] Le mot n'est pas pris ici au sens de leçons, mais au sens de disciplines, filière, ou au moins de module.
[106] D. COSTE et D. MOORE, « Profil d'apprenant et gestion des passage », in. J.-P. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants*, Publications de l'université de Saint-Etienne, pp. 411-434, 1994, pp. 411-413.

« profil linguistique » qui peut être obtenu, par exemple, par des tests, des questionnaires ou des exercices et permet de mesurer les connaissances et les capacités de l'apprenant dans les quatre "skills" ; le *« profil psychologique »* qui renvoie aux styles d'apprentissage (sérialistes, globaliste, auditif, visuel …) et celui, enfin, qui pourrait viser à *« rendre compte de régularités ou de similarités dans les parcours d'acquisition »* et qui peut ainsi concerner, par exemple, les *« stratégies interactionnelles et communicationnelles mises en oeuvre par l'apprenant ».* Ils précisent, en outre, qu'une fois que les profils (linguistique et psychologique) individuels sont établis, ceux-là peuvent être envisagés "collectivement" pour, par exemple, constituer des groupes. Par ailleurs, les deux auteurs, qui estiment que les *« profils sont caractérisables en termes de pratiques, de savoirs et de représentations »*[107], traitent de ces dernières qu'ils considèrent comme étant des constructions mentales non figées et peuvent donc être modifiées. Il convient, selon eux, de les mettre à jour et de tenter de les harmoniser et d'en tirer profit pour l'apprentissage. Ils conseillent de recourir par exemple à *« des activités de commentaire sur le fonctionnement des discours dans la langue-cible »,* et de provoquer chez les apprenants une *« prise de distance par rapport à leurs propres pratiques, par la comparaison avec les pratiques des pairs et avec celles observées dans et hors de la salle de classe ».*[108]

D'autres auteurs parlent enfin, de plus en plus, de la notion de rapport au savoir. Charlot[109], un des spécialistes de ce sujet, estime que *« le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres »*. Il attire, par exemple, notre attention, sur le fait qu'un même évènement influence un individu et pas un autre.

3.4. Le principe de l'activité

Si le terme "actif/active" renvoie évidement à activité, celui d'apprenant suggère *« par la forme active de l'adjectif verbal, cette conception de l'apprentissage en tant qu'activité personnelle du sujet apprenant »*[110]. Le principe de l'activité et de l'esprit même des pédagogies actives est bien illustré par l'épigraphe d'un ouvrage de Rieunier: « *Si un individu doit apprendre à sauter, c'est lui qui doit sauter, pas son entraîneur »*[111].

---

[107] D. COSTE et D. MOORE, ibid, p.417
[108] D. COSTE et D. MOORE, ibid, p.420
[109] B. CHARLOT, *Du Rapport au Savoir Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1999, pp. 89-98.
[110] C. PUREN, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », in. *ÉLA Études de Linguistique Appliquée n° 100*, oct.-déc. 1995 *(« Où en est le communicatif ? »)*, pp. 129-149.,1995, p.1
[111] A. RIEUNIER, op. cit., 2000, p.11

Cependant, de quelle activité s'agit-il ? Morandi[112], pense qu'il est nécessaire de comprendre que l'activité ne désigne pas que la pratique et l'action, mais qu'elle renvoie aussi *« à l'effet de cette action dans la construction d'un savoir. En fait, elle est co-action ».* C. Compte, qui rappelle que les cognitivistes affirment qu'il faut que *« l'étudiant soit actif »* pour qu'il y ait acquisition, constate aussi qu'on confond « activité » et « pratique » et précise qu'il s'agit, en fait, d'une *« activité mentale »* [113]. Pellaud[114] estime qu'une pédagogie active ne signifie pas, uniquement, faire soi-même une expérience, car *« ce n'est pas parce que l'élève bouge qu'il est actif ! L'activité commence avec celle des neurones ».* Pelpel[115], qui, lui aussi, est persuadé qu'il ne suffit pas que *« les élèves "fassent quelque chose" pour qu'ils se trouvent en position d'activité »*, cite quatre facteurs qui peuvent faire d'une action une activité : elle doit permettre l'implication de l'apprenant, *« avoir une signification réelle et une valeur autre que scolaire », « être globale et menée de son début jusqu'à son terme »* et comporter, enfin, une dimension sociale et résulter d'une collaboration (travail de groupe).

3.5. La motivation

La motivation dans les pédagogies actives est à la fois un objectif, et un moyen sur lequel on s'appuie. Lieury et Fenouillet nous rappellent que Harlow distingue entre "les motivations extrinsèques" découlant des renforcements (argent, approbations verbales, etc.), et *« les motivations intrinsèques (curiosité, manipulation) qui n'auraient de but que l'intérêt pour l'activité en elle-même »*. Traitant, de l'élève *« acteur »* et de l'élève *« spectateur »*, ils affirment que *« l'effet de l'implication (motivation intrinsèque) est très fort à long terme »*, une affirmation qu'ils justifient par les résultats d'une étude qui révèle que *« les acteurs ont un score de 80%, tandis que les « spectateurs » appariés n'obtiennent que 45% »,* et concluent, qu'il y a un grand intérêt à proposer des activités favorisant la motivation intrinsèque. Ils préconisent par exemple les dossiers personnels ou collectifs, et les exposés, tout en rappelant que la méthode Freinet en donne de bons exemples.[116]. A la fin de leur ouvrage, les auteurs qui se demandent *« Quelle motivation choisir pour*

[112] F. MORANDI, *Pratiques et logiques en pédagogie*, 2002, p.29
[113] C. COMPTE, «Introduction des nouvelles technologies dans la transmission des connaissances, la mise en place de dispositifs de formation des maîtres, problématiques et réflexion», in. *CDRom des Actes du Colloque de l'AECSE à Bordeaux, 1999*, www.e-pathie.org/Aecsetexte.pdf , 2004, p.4 (consulté le 17.2. 2007)
[114] F. PELLAUD, « Enseigner les sciences… oui, mais comment et pourquoi? », http://www.ldes.unige.ch/ publi/vulg/2001App.exp.pdf , 2001, p.4 (consulté le 01.02. 2007)
[115] P. PELPEL, op. cit., p. 70
[116] A. LIEURY & F. FENOUILLET, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2005, pp.68-74.

l'école ? », répondent que *« dans l'ensemble les travaux ont tendance à valoriser la motivation intrinsèque »*, parce que c'est la motivation qui, entre autres, *« permet une stabilité, une persévérance, associée aux performances élevées »*.[117]

En outre, parmi les pratiques que Mager énumère comme causes de l'ennui, et qu'il convient donc d'éviter pour renforcer la motivation, nous lisons les deux suivantes : *« Contraindre l'étudiant à assister à un enseignement qui traite de ce qu'il sait déjà »,* et lire les cours du manuel à sa place : *« Comment l'élève peut-il éviter la corvée de ces répétitions ? C'est très simple. Il cessera de voir la leçon avant de venir au cours »*[118]. Il cite, par ailleurs, dix autres pratiques qui peuvent favoriser ou diminuer le maintien du contact avec l'enseignant, dont *«* - l'enseignant *passe-t-il sans suite d'un sujet à l'autre ? (…) - les étudiants doivent-ils rester passifs pendant de longs moments consécutifs ?»* [119]

Courtillon[120], de son côté, nous informe que certains croient que la motivation *« est inhérente à l'apprenant et qu'il n'y a rien à faire »* or, estime-t-elle, celle-ci peut se créer durant l'apprentissage. Elle cite trois facteurs qui favorisent la motivation :

> *« – l'intérêt du travail, sa nouveauté, la conscience qu'on est en train d'apprendre une nouvelle culture, des informations différentes et non de "nouvelles structures" (…) ; – l'activité qu'on peut déployer en classe, grâce à laquelle on ne voit pas le temps passer ; – le sentiment de progresser, d'obtenir des résultats ».*

Prégent[121] explique que ce qui difficile à déterminer ce sont les motivations personnelles. Il propose pour y parvenir des entretiens avec eux ou avec leurs ex-enseignants. Il précise, par ailleurs, que les connaître n'implique pas de les satisfaire toutes. Rieunier[122], soutient, enfin, que la motivation *« dépend essentiellement du SENS que celui qui apprend peut donner ou non du sens à la situation »* et que le recours aux activités ludiques renforce la motivation et rend le travail demandé moins rébarbatif.[123]

---

[117] A. LIEURY & F. FENOUILLET, ibid., pp.131-133.
[118] R.-F. MAGER, op. cit., p. 55
[119] R.-F. MAGER, *Developping attitude toward learning*, 1969, Traduit et adapté par LOONTJENS-CROHN, *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Paris, Dunod , 2005, p. 90
[120] J. COURTILLON, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003, p. 14.
[121] R. PREGENT, op. cit., 1990, pp.12-13
[122] A. RIEUNIER, op. cit, 2000, p. 18
[123] A. RIEUNIER, op. cit, 2001, p. 167.

3.6. Les démarches actives

Lebrun distingue trois "méthodes pédagogiques" qui peuvent favoriser les pédagogies actives : l'apprentissage par résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif et la pédagogie du projet ou par le projet. Il précise, par ailleurs, que ces trois manières ne sont pas exclusives, ce qu'il illustre en expliquant que *« l'apprentissage par résolution de problèmes peut recourir à certaines formes collaboratives (travail en équipe) et déboucher sur la production d'un projet personnel »*[124]. Il pense aussi que les activités « *peuvent être de différentes natures : analyse, synthèse, recherche, évaluation, travail de groupe, etc. »,* et cite les exemples suivants : proposer de faire une recherche documentaire sur Internet, préparer une communication au reste de l'auditoire, réaliser un projet ou une étude[125].

3.6.1. Le projet

Huber[126] dit que de nombreuses pratiques se revendiquent conformes à la pédagogie du projet, mais constate la cohabitation, dans celles-ci, du meilleur et du pire. Il énumère, ensuite, huit caractéristiques d'une pédagogie du projet réussie. Il considère, ainsi, qu'un projet : *« débouche sur une fabrication, un produit palpable »*, vise *« une prise de pouvoir sur le réel, débouchant sur une véritable reconnaissance sociale »* qui découle de son impact sur l'environnement, valorise ainsi l'apprenant et apporte la preuve de nouvelles acquisitions. Le projet modifie le statut de l'apprenant grâce à la co-gestion des projets pour être *« sur un pied d'égalité avec le(s) formateur(s), même si les fonctions et les expériences de chacun sont différentes ».* Il s'accompagne, dans la pratique *« d'une prise de pouvoir citoyenne sur les structures de l'école permettant de prolonger, de renforcer les prises de responsabilité qui s'efforcent dans le projet »*, en participant, par exemple, à un conseil d'école et dans la gestion du temps. Il repose sur une approche d'apprentissage et non d'enseignement, vise *« un savoir fonctionnel non académique », « favorise une autre conception de l'évaluation »* qui se réalise à travers un « feed-back » du milieu sur lequel il agit (les réactions des destinataires du produit réalisé). Le projet se présente comme un pari difficile à tenir, il engendre une fierté, s'il est tenu, en faisant *« prendre conscience qu'on est capable de faire des choses difficiles »* et enfin, il a *« une*

[124] M. LEBRUN, op. cit., 2002, p.12
[125] M. LEBRUN, « IPM, neuf ans déjà », http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/Lebrun Marrakech2004-IPM.pdf, 2004, p.10 (consulté le 30.01.2007)
[126] M. HUBERT, *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élève*, Lyon, Chronique Sociale, 1999, pp. 43-59

dimension collective » et renforce *« la socialisation des formés »* : on comprend qu'on réussit en s'entraidant, en étant solidaires et en s'organisant pour travailler en équipe.

Nous insistons beaucoup sur l'intérêt de ce dernier point et de la participation des élèves à la gestion de la classe, que nous retrouvons, par exemple, dans un écrit de Cortier, Dassin et al.[127]. Traitant des « classes coopératives » qui, rappellent-ils, fonctionnent *« grâce au conseil de coopérative qui discute et gère les projets »*, ils expliquent que cela *« permet d'instituer la loi dans la classe et contribue à l'éducation à la citoyenneté. Les élèves y découvrent et apprennent ce que sont les droits et les devoirs des membres d'une communauté telle que l'école ».* On y lit également que la pédagogie du projet *« [donne] du sens aux apprentissages et [instaure] le groupe classe comme lieu de développement et lieu d'apprentissage social »*.

D'autres caractéristiques du projet sont repérables dans un tableau où M. Pierret-Hannecart et P. Pierret[128] le comparent à une situation-problème. Nous découvrons par exemple, que le projet est surtout interdisciplinaire, qu'il est souvent à l'initiative des apprenants, que *« la motivation vient du but visé (motivation externe) » et qu'il s'agit d'un temps d'utilisation des acquis, de mise en confiance en soi et avec les autres.*

3.6.2. La situation-problème

Une situation-problème, telle que la définissent M. Pierret-Hannecart et P. Pierret[129], est *« une situation concrète le plus souvent, simple d'apparence et familière, avec une consigne demandant une action à l'élève »* – laquelle action passe par des manipulations réelles ou représentées – ; une situation qui remet en question les connaissances ou représentations de l'apprenant parce que les solutions ou démarches déjà connues ne conviennent pas et qui laisse celui-ci libre dans le choix des démarches. Ils ajoutent que la solution implique l'apprentissage visé. Ils expliquent également que sa réalisation nécessite la succession d'essaies individuels, de confrontations en groupe(s) – susceptibles de provoquer des conflits socio-cognitifs, et éventuellement d'indices de la part de l'enseignant ; et que sa résolution sera suivie de *« la formulation explicite des découvertes et d'une phase de consolidation des acquis »*. Ils précisent aussi que parler de

[127] C. CORTIER, J. DASSIN, et al. *« Enjeux et finalités des ateliers philosophie dans le cadre de l'école des quatre langages »,* 2002, p.1
[128] M. PIERRET-HANNECART et P. PIERRET, *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p.15
[129] M. PIERRET-HANNECART et P. PIERRET, idid. pp.13-17

Rapport-Gratuit.com

situation-problème plutôt que de problème suggère la nécessité d'une contextualisation du problème, mais qu'une situation-problème n'est pas à confondre avec une *« mise en situation d'apprentissage »* (jeu, charade …), et doit être distinguée de l'apprentissage par problème, avec qui elle partage deux principes : l'impossibilité de se contenter des démarches connues, et la nécessité de produire quelque chose, mais qu'elle s'en distingue par la durée (la situation-problème s'étale sur une ou quelques séances alors que l'apprentissage par problème peut nécessiter quelques jours ou mois), et par le fait que la situation-problème vise surtout un apprentissage ciblé tandis que l'apprentissage par problèmes cible *« l'acquisition de plusieurs apprentissages intégrés pouvant se référer à divers domaines de connaissance et exiger le recours à des ressources variées »*.

3.6.3. L'apprentissage par problème

L'apprentissage par problème consiste, selon Pierret-Hannecart et Pierret[130], à résoudre des *« problèmes complexes, réels ou réalistes »* en recourant à des informations diverses et prises de sources variées. *« Il vise à développer des compétences de résolutions de problèmes et à provoquer des apprentissages bien identifiés »*, en alternant des travaux individuels, d'équipe et collectifs. Il est complexe vu qu'il nécessite de prendre en compte divers points de vue ou aspects, tels que *« les aspects économique, technique ou technologique, social, environnemental, éthique ... »*. Il s'inscrit souvent dans le cadre de la vie quotidienne, ou de la vie professionnelle. Il est proposé sous forme d'une question à résoudre ou d'un problème à expliquer. Parfois, plusieurs solutions sont envisageables ce qui nécessite alors la justification des choix opérés.

3.7. Les stratégies et les entretiens d'explicitation

Outre, le rôle capital que joue la mise en activité de l'apprenant, l'autonomie peut être favorisée, entre autres, en travaillant la métacognition. C'est ce que nous pouvons, par exemple, comprendre à travers les propos de Rieunier qui, reformulant un proverbe chinois, donne le conseil suivant : *« si vous devez donner du poisson à l'élève (lui faire acquérir des connaissances), vous devez surtout lui apprendre à pêcher (lui faire acquérir des métaconnaissances, des stratégies cognitives »*[131], ou à travers ceux de Meirieu qui parle, de l'aide méthodologique et *« pauses méthodologique et aide au travail personnel »*

[130] M. PIERRET-HANNECART et P. PIERRET, idid. p. 35
[131] A. RIEUNIER, *Préparer un cours Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces*, Paris, ESF, 2001, p.183

au cours desquelles les apprenants s'exprimeront sur *« la manière dont ils s'y sont pris, ou dont ils envisagent de s'y prendre »* pour réaliser un travail[132]. Pour Cornaire[133] les stratégies d'apprentissage sont *« des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information »*. On les travaille, par *« la technique de la réflexion à haute »* qui consiste à verbaliser et commenter *« la façon dont on s'y prend pour exécuter une tache »*. Elle ajoute que O'Malley et al. distinguent : les stratégies métacognitives qui consistent à réfléchir sur l'apprentissage pour *« mieux planifier et diriger en évaluant ses progrès »,* les stratégies cognitives qui désignent *« une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage »* et les stratégies socio-affectives *« mises en œuvre durant les interactions avec une autre personne pour aider l'apprentissage ».*

Dans cette même perspective, Cortier[134] montre par exemple dans un compte-rendu d'expérience sur les pratiques langagières et les attitudes explicatives que le recours à des entretiens d'explicitation, à travers par exemple des questions comme *« comment tu t'y es pris ? »* vise *« des finalités cognitives mais surtout métacognitives orientées principalement vers le développement des capacités de transfert et le rapport au savoir »* ; et que le recours fréquent à des bilans de productions d'apprenants, à des exposés, amène ceux-là à « *s'intéresser davantage au "comment un camarade réussit à apprendre", ce qui a pour effet d'aider à comprendre comment on apprend soi-même.* Elle explique aussi que

> *« La mise à distance et la réflexion métacognitive sont, dans ce cadre, prises en charge collectivement au sein d'interactions symétriques. La motivation des enfants, et des adultes, est généralement forte pour ces "fêtes de la connaissance" et permet d'échapper au caractère « psy » des ateliers d'explicitation ».*

L'entretien d'explicitation, vise selon Vermersch[135] trois buts : permettre à l'enseignant ou au formateur de s'informer et de mieux comprendre les erreurs des apprenants, permettre à ces derniers de s'auto-informer par le retour réflexif sur la démarche suivie enfin leur apprendre à s'auto-informer et donc à apprendre à apprendre. A

[132] Ph. MEIRIEU, *Enseigner scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1995, pp.23-28
[133] C. CORNAIRE, op. cit., 1998, pp. 54-56
[134] C. CORTIER, « Pratiques langagières, conduites « explicatives », construction et échanges de savoirs à l'école primaire », in. *Actes du Colloque Construction des connaissances et langage*, Bordeaux, Avril 2003, IUFM d'Aquitaine et Université Victor Segalen Bordeaux 2. CDRom AIRDF, 2003, pp.5-9
[135] P. VERMERSCH, *L'entretien d'explicitation,* Paris, ESF éditeur, 2000, pp.26-29

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ce sujet, Cortier[136] parle d'*une « pédagogie de la prise de conscience [qui] est complémentaire de la pédagogie des situations »* et explique que ces conduites d'explication ou d'explicitation permettent surtout : *« l'exploitation de l'erreur commise », « l'explicitation de la démarche d'apprentissage et des objets de savoir »,* et la constitution d' « *un outil et objet de connaissance au service des apprentissages et de l'élaboration des programmes personnalisés d'aide et de progrès »*.

3.8. Les évaluations

Dans les pédagogies actives, on accorde une importance capitale à l'évaluation avant et pendant l'apprentissage. On parle ainsi, de plus en plus, de l'intérêt d'une évaluation formative qui représente *« une aide à l'enseignement/apprentissage, en permettant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second »* [137]. Après avoir signalé les divers moyens « classiques » qui peuvent être utilisés pour cette évaluation (QCM, tableau à double entrée, test d'appariement, texte lacunaire, …etc.), Tagliante[138] précisera qu'on en choisit en fonction de l'objectif qu'on veut évaluer, en expliquant par, exemple, qu'on peut utiliser les questions fermées, quand il s'agit d'évaluer des connaissances correspondant à niveaux taxonomiques inférieurs ; mais qu'on optera pour des outils à réponses ouvertes pour évaluer des habilités de niveaux supérieurs (analyse, synthèse …).

Allal[139] considère qu'une évaluation formative passe par trois étapes : recueillir des informations sur les progrès et les difficultés de l'apprenant, interpréter des informations, et, enfin, en tenir compte pour adapter les activités. Elle estime que dans une perspective cognitiviste, lors de la première, sans négliger les résultats[140], on insistera sur le processus d'apprentissage ; pour ce, elle propose de recourir, entre autres, à des entretiens avec les apprenants, ou à l'observation de leurs comportements pendant la réalisation des tâches. La deuxième étape portera aussi, selon elle, *«davantage sur le caractère de la stratégie ou procédure suivie que sur la correction du résultat auquel il est parvenu »*. La dernière étape sera guidée par la précédente, elle amènera l'enseignant à agir sur le décalage sujet-

[136] C. CORTIER, 2005, op.cit., p. 3
[137] C. TAGLIANTE, *L'évaluation*, Paris, Cle International, 1991, pp.123-124
[138] C. TAGLIANTE, ibid., pp. 28-30
[139] L. ALLAL, (1991) « Stratégies d'évaluations formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application ». in. L. ALLAL, J. CARDINET, Ph. PERRENOUD, (ed.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, pp.153-184, 1991, pp.159-164.
[140] Quand elle traite de cet aspect, dans une perspective béhavioriste ou néo-béhavioriste, Allal (ibid. pp.157-158) préconise d'utiliser des instruments « de bonne qualités psychométriques (fidélité, validité, objectivité) fournissant de préférence des mesures qualitatives », dont les tests écrits avec des items à réponses fermées.

tâche qu'il réduira pour faciliter la réalisation, où augmentera pour *« susciter la prise de conscience d'une contradiction et la recherche d'une nouvelle démarche »*. Elle suggère pour atteindre cette adaptation, dont le but peut être d'aider l'apprenant *« à découvrir les aspects pertinents de la tâche* » et à construire une stratégie adéquate, de s'appuyer sur des travaux individuels avec un nouveau matériel, sur les interactions maîtres-élèves, ou sur des travaux en petits groupes où l'interaction entre des élèves dont les compétences diffèrent peut susciter la progression ou la consolidation des démarches de chacun..

Il faut signaler enfin que l'évaluation, dont notamment, celle qui est notée doit correspondre à l'apprentissage réalisé. *« Enseigner certaines choses et – à l'examen – poser des questions sur d'autres »*[141], est d'ailleurs frustrant pour l'élève, estime Mager.

4. La place des pédagogies actives en didactique des langues

Quelle est la pédagogie, ou l'approche que les spécialistes préconisent aujourd'hui pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde ? Quelle est celle que les enseignants utilisent ? Quelle est la place qu'occupent les principes des pédagogies actives dans les recommandations des théoriciens, dans les moyens didactiques et dans les pratiques réelles ? Si répondre à ces questions nous est apparu comme un travail indispensable, il convient toutefois de souligner que la réalisation s'est avérée délicate car les réponses que donnent les écrits des théoriciens ne concordent pas toujours. Cette difficulté n'est pas uniquement due aux ambiguïtés terminologiques que nous avons signalées, plus haut, mais aussi à l'intérêt de plus en plus croissant porté à la réussite de l'enseignement des langues et à l'évolution exceptionnellement rapide que connaît, par conséquent, ce domaine. Une évolution qui donne lieu à une abondance de travaux de recherches et de documents théoriques, d'où le besoin de recourir à de nouveaux concepts. Tout cela rend plus difficile la tentative d'une mise au point terminologique et théorique, indispensable pourtant pour une meilleure compréhension des pratiques et des propositions cohérentes et réfléchies.

[141] R.-F. MAGER, op. cit. p.52

4.1. Trois différentes approches

Le champ de la didactique du FLES se trouve régulièrement investi par de nouveaux concepts. Les plus cités parmi ceux qui désignent "les manières d'enseigner" sont : l'approche communicative, l'approche par les compétences et l'approche actionnelle.

S'interroger sur la place réservée à la pédagogie active aujourd'hui, c'est d'abord jeter un coup d'œil sur ces trois approches, examiner les principes théoriques qui les sous-tendent, et en dégager les convergences, parce que la diversité des appellations n'implique pas forcément une divergence des fondements et des principes.

Nombreux sont ceux qui considèrent que l'approche communicative est toujours d'actualité, et que c'est celle qui est – ou qui devrait être – appliquée, dans l'enseignement des langues étrangères ou secondes. Nous lisons, ainsi, dans le récent ouvrage de Cuq et Gruca, le titre *« L'approche communicative : de 1980 à aujourd'hui »*[142]. Les théories auxquelles se réfère cette approche sont le constructivisme et/ou du cognitivisme. Duchiron parle de sociolinguistique aux débuts de cette approche, et du cognitivisme et constructivisme après[143]. Quelles sont ses principales spécificités ? Sans entrer dans les détails, nous pouvons citer l'intérêt porté aux différents éléments constituants de la compétence de communication qui ne se limite plus à la composante linguistique ; la nécessité d'élaborer des progressions et des moyens didactiques en démarrant des besoins langagiers des apprenants formulés en termes d'actes de paroles ; la contextualisation de l'apprentissage ; *« la recherche de l'authenticité »*[144] et le rejet des conclusions de la psychologie behavioriste de l'apprentissage, au profit de la conception cognitiviste qui *« met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu »*[145]

L'approche par les compétences apparaît surtout au début des années 1990. En effet, elle s'inscrit tout d'abord, selon Carbonneau et Legendre, dans *« la foulée des modèles qui attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances »*. Les modèles de référence que les deux auteurs retiennent comme susceptibles de répondre aux objectifs de cette approche

[142] J-P. CUQ, I. GRUCA, op. cit., pp. 244-250
[143] E. DUCHIRON, Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni, 2003, p. 9
[144] P. MARTINEZ, op. cit., p. 77
[145] J-P. CUQ, I. GRUCA, op. cit., p. 247

sont : le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme[146]. Boutin ira dans le même sens et parlera de l'existence de *« liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme »*. Il explique qu'avec cette approche l'apprenant devient le responsable des apprentissages qu'il construit lui-même, et l'enseignant devient le facilitateur. Il rappelle enfin que cette logique trouve ses origines dans le mouvement de l'École Nouvelle. [147] Quelles sont les incidences d'une telle approche sur les pratiques des enseignants ? Pratiquer cette approche amènera l'enseignant à proposer des tâches complexes, et à s'appuyer sur *« une pédagogie active, coopérative, ouverte sur la cité ou le village »*[148]. Précisons enfin, que par son appellation même, cette approche suggère de mettre l'accent sur le développement des compétences transférables plutôt que sur la transmission des connaissances mémorisables.

L'approche actionnelle, enfin est apparue, vers le milieu des années 1990, date qui précisons-le coïncide avec la première édition provisoire du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues,* c'est-à-dire 1996. Il faut préciser d'ailleurs qu'on n'en parlera vraiment qu'après la republication de ce *Cadre Européen* soit 2001. D'ailleurs, la plupart des auteurs qui en parlent, aujourd'hui, se réfèrent à ce que le CECRL en dit. On peut donc dire qu'elle ne doit la place qu'elle occupe actuellement dans les discours didactiques qu'au fait qu'elle soit retenue par les auteurs du Cadre Européen. Ceux-là, éclairant sur leur choix, expliquent que l'usager ou l'apprenant d'une langue, dans une perspective actionnelle, est d'abord considéré comme un acteur social qui aura à accomplir des tâches – langagières ou autres – dans un contexte donné et au sein d'un domaine d'action particulier. Ils considèrent que les actes de paroles se réalisent à travers des activités langagières, et que ces dernières s'inscrivent dans des actions et dans un contexte social qui leur donnent leur signification. On parle enfin de « tâche » parce que les sujets sont amenés à mobiliser stratégiquement leurs compétences pour atteindre un résultat. Les auteurs du CECRL ajoutent que *« La perspective actionnelle prend donc aussi en compte*

[146] M. CARBONNEAU ET M-F. LEGENDRE, « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels ». In. *Vie pédagogique n°123*, pp-11-16, 2002, p. 14
[147] G. BOUTIN, « L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique », http://www .stopponslareforme.qc.ca/images/approche_par_ competences.pdf, 2005, p.3
[148] P. GENTILE, R. BENCINI, 2000, « Construire des compétences Entretien avec Philippe Perrenoud », www.unige.ch\fapse\SSE\teachers\perrenoud\php_main\php_2000\ 2000_30.rtf, 2000, pp. 4 -5

les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social »[149].

Puren[150] estime que l'approche actionnelle, telle qu'elle est esquissée dans le Cadre Européen, suggère de quitter l'approche communicative pour renouer avec la méthodologie active. Il justifie cet avis par le fait que le type d'activité que mettent en avant les deux approches diffère : comme la méthodologie active, la perspective actionnelle est basée *« sur l'agir en général de l'apprenant – et sur l'agir collectif – ».* Nissen[151], quant à lui, soutient que l'approche communicative reste toujours la plus répondue aujourd'hui, et que la perspective actionnelle ne s'oppose pas à celle-ci mais en diffère beaucoup. Il explique que dans cette nouvelle approche, l'action et l'interaction ne sont pas des fins, mais des moyens pour l'atteinte d'un résultat, que c'est grâce à elles que l'apprenant a un contact avec des documents authentiques et que *« c'est avec d'autres acteurs qu'il pratique son expression et qu'il apprend »*. Il précise enfin que l'on trouve d'autres exemples dans les écrits de Dewey de cette conception de la langue *« comme un moyen d'action sociale »*.

La présence simultanée des trois approches, ne signifie pas l'existence de trois logiques très différentes : il y a en effet entre les trois, comme nous venons de le voir, plus de convergences que de divergences sur l'essentiel. Les trois sont par exemples centrées sur le sujet, elles se réfèrent aux mêmes fondements théoriques et accordent toute une importance capitale à l'activité de l'apprenant. Elles peuvent, donc, être considérées comme trois approches s'inscrivant pleinement dans la logique des pédagogies actives. Nous repérons d'ailleurs, chez les auteurs qui en traitent des renvois explicites ou implicites aux principes de ces pédagogies.

4.2. Une place privilégiée

La place qu'occupent aujourd'hui, et depuis un siècle, les principes des pédagogies dans la réflexion théorique est indiscutablement prépondérante ; et on en parle de plus en plus. On constate, par exemple que l'utilisation des TICE « *est aujourd'hui*

[149] CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001, p. 15.
[150] C. PUREN, « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », 2006, p. 1
[151] E. NISSEN, *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. (Thèse soutenue à l'Université Strasbourg I – Louis Pasteur), http://alsic.u-strasbg.fr/toiltheque/IMG/pdf/Nissen_these_1_.pdf, 2003, pp. 9-22

pensée massivement dans l'optique des pédagogies actives. Il est frappant de voir combien le mouvement Freinet est cité régulièrement depuis deux ou trois ans »[152]

Il est vrai qu'il arrive qu'on parle, sans remettre en cause ses qualités, de la difficulté de sa mise en œuvre. C'est ainsi que Pelpel[153] admet que les méthodes centrées sur le sujet réclament à l'enseignant plus de travail, beaucoup de temps, et un certain nombre de conditions dont des effectifs réduits.

En revanche, mis à part ce genre de reproches, qui se font rares, il convient de dire que les spécialistes de l'enseignement/apprentissage sont quasi-unanimes pour recommander les pédagogies centrées sur le sujet et les démarches actives. Parmi eux, citons Pregent[154] qui soutient que si toutes les méthodes ont la même valeur, quand on vise des objectifs simples, c'est toutefois les méthodes centrées sur l'étudiant qui favorisent « *l'atteinte d'objectifs associés à la mémorisation à long terme, au développement de la pensée, au développement de la motivation, à la transposition des apprentissages, etc ».* Pelpel[155], quant à lui, reconnaît aux démarches centrées sur l'activité de l'élève quatre types d'intérêts : d'abord, un intérêt et une motivation pour l'apprenant ; puis, un apprentissage et une mémoire meilleurs et *« nettement supérieurs à ce qu'ils peuvent être lorsque c'est quelqu'un qui vient faire état de ce qu'il a appris » ;* une plus grande autonomie et initiative, ensuite ; et un développement des relations riche entre les élèves et entre eux et l'enseignant, enfin. Porcher[156], de son côté, rappelle que *« seul l'apprenant apprend »,* et soutient que le non-respect de cette vérité, dans l'enseignement des langues, non seulement ne favorise pas un apprentissage véritable mais constitue aussi un obstacle à cet acte. L'auteur explique qu'en effet, l'apprentissage est une activité et une action dont la conduite nécessite l'engagement de l'élève, et qu'il est par conséquent demandé à l'enseignant – bien que cela soit difficile à réaliser – de proposer à l'apprenant des situations où celui-ci sera amené à apprendre, à réaliser l'action qui le conduira à l'apprentissage. Avant de conclure que *« tout apprentissage est un auto-apprentissage »* et que seule cette vérité évidente garantie un enseignement efficace, il explique que l'activité et l'implication de l'apprenant est capitale dans l'acquisition des langues : *« Personne ne*

[152] F. DEMAIZIERE, « Analyse de "L'école à l'heure d'Internet Les enjeux du multimédia dans l'éducation" », in. *Alsic, Vol. 1, numéro 2*, pp. 155-160, http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/demaizie/alsic_n02-liv1.pdf,1998, p.04
[153] P. PELPEL, op. cit.,p. 72
[154] R. PREGENT, op. cit.,1990, p. 115.
[155] P. PELPEL, op. cit., pp. 68-72.
[156] L. PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachete Education, 2004, p.p.58-60

peut s'exprimer à la place de personne, personne ne peut comprendre à la place de personne. De même, personne ne peut apprendre à la place de personne ».

Le fait que les pédagogies actives occupent la première place du podium se vérifie également à travers l'orientation que prennent les travaux théoriques, publiés ou mis en ligne, lors des deux dernières décennies. En effet, l'examen des sujets dont traitent ces travaux montre qu'on s'intéresse, de plus en plus, aux problématiques liées à la mise en œuvre des pédagogies centrées sur le sujet et des démarches actives.

La lecture de certaines bibliographies suffit pour se rendre compte que de nombreux auteurs manifestent le vœu de centrer l'enseignement sur le sujet apprenant en orientant les démarches et contenus de l'enseignement/apprentissage vers ses caractéristiques, ses intérêts, son profil pédagogique et son style d'apprentissage. Nous mentionnons, à titre d'illustration, les intitulés suivants : « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire » (C. Puren, 1995), « *Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils?* » (M. Saint-Onge, 1992), « *Les profils pédagogiques* » (A. Garanderie, 1986), « *Profils d'apprenants* » (J.-CH. Pochard, 1994), « Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia » (J. Rezeau, 1999), « Le style d'apprentissage » (ACELF, V. XXVIII, N°1, 2000), « *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères »* (P. Bogaards, 1988), «*Représentations de l'étranger et didactique des langues »* (G. Zarate, 1993), «*Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes »* (D. Moore, 2001), « *La motivation dans l'apprentissage du français* » (R. Viau, 1999), « *Faire aimer l'école* » (H. Caudron, 2004), «*Parlez-lui d'amour – le français des relations amoureuses* » (J-C. Beacco et J.-M. Care, 1988).

D'autres titres de travaux, invitent à faire appel à l'activité de l'apprenant et à recourir à des démarches qui le mettent en position de principal acteur de sa formation. C'est le cas des suivants : « *Les pédagogies de l'apprentissage »* (M. Altet,1997), « *Connaître par l'action* » (Y. St-Arnaud, 1992), « Apprendre à apprendre : techniques pour la compréhension orale » (C.R.A.P.E.L., 1992), « *Pédagogie de l'autonomie* » (P. Freire, (2004), « *L'autoformation en contexte institutionnel : Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie* » (B. Albero, 2000), *« Les auto-apprentissages »* (M.-J. Barbot, 2001), « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation » (H. Holec, 1999), « *L'apprentissage par projet* » (J. Proulx, 2004), « *La*

Résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation » (L. Poirier–Proulx, 1999), « *Situations-problèmes et savoir scolaire* » (M. Fabre, 1999), « *Les Simulations globales, mode d'emploi* » (Fr. Yaiche, 1995).

L'absence de l'appellation « pédagogie active » dans les deux séries d'exemples que ne venons d'énumérer, ne cache pas cependant l'omniprésence de l'esprit de celle-ci et de ses principes fondamentaux. Nous pouvons en effet déceler dans ces titres, en plus de l'idée de démarrer des spécificités des apprenants, la suggestion de passer d'une logique d'enseignement à celle d'apprentissage – ou mieux encore d'auto-apprentissage.

C'est également ce qu'on peut comprendre à travers les propos de Blanchet[157] qui remarque, il y a déjà une dizaine d'année, que *« Les mots-clés qui dominent actuellement l'état des recherches en didactique du F.L.E., et des pratiques d'enseignement du F.L.E., sont* (…) *modes d'apprentissage, besoins langagiers, communication, interculturel »*

Sans nier que ces préoccupations soient toujours d'actualité et qu'elles peuvent suffire, même aujourd'hui, pour avoir une idée d'ensemble, nous pensons toutefois possible d'enrichir la liste de Blanchet par d'autres expressions telles que : pédagogies et méthodes actives, cognitivisme et (socio)-constructivisme, développement des compétences et transfert des connaissances, profil d'apprenant et style d'apprentissage, intérêt et motivation de l'apprenant, interaction et co-construction, multimédia et TICE, projet et problème, tâche ou situation-problème, évaluations diagnostiques et formatives. Et cette liste n'est, sans doute, pas exhaustive.

En définitive, nous pouvons constater l'utilisation d'une nouvelle terminologie qui se substitue à celle que constituent, entre autres, les termes : enseignement et transmission, connaissances et mémorisation, cours et exercices, etc. et qui, de toute évidence, est révélatrice de nouvelles préoccupations pédagogiques et didactiques, ce qui peut nous autoriser à envisager, au moins en didactique des langues, un changement de paradigme de référence.

Une préférence terminologique et des préoccupations qui sont, pour la plupart, séculaires dans la réflexion qui sous-tend, aujourd'hui, les pédagogies actives, mais qui montrent toutefois que cette pédagogie est en perpétuelle évolution.

---

[157] Ph. BLANCHET, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère,* Louvain, Peeters, 1998, p.198

Rapport-Gratuit.com

Chapitre II :

Le contexte global et l'état des lieux

I. LA PLACE DU FRANÇAIS EN ALGÉRIE ET SON ENSEIGNEMENT

1. Le statut ambigu du français

Déterminer la place d'une langue dans un pays, c'est d'abord s'interroger sur son statut politique, mais aussi et surtout sur ce qu'elle représente pour les citoyens. Ces points ne sont pas toujours clairs en Algérie. Ainsi, Rahal[158] qui s'interroge sur la francophonie en Algérie, soulève un paradoxe : bien qu'il soit *« le deuxième pays francophone dans le monde »*, l'Algérie est le seul pays maghrébin qui n'est pas membre de la francophonie institutionnelle ! Des constats de ce type l'amènent à donner raison à Caubet selon qui

> *« le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme »*[159]

Sebaa[160,] à son tour, qualifie de "multicomplexe" la relation qui lie la société algérienne et la langue française. Il estime que cette dernière occupe incontestablement, en Algérie, une place « unique au monde » et explique que

> *« Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif »*.

Le même auteur[161] parlera, d'un rapport qui oscille entre un énorgueillissement excessif et le déni exprimés respectivement par des affirmations telles que « ("les Algériens parlent le français mieux que les Français...") (…) ("les Algériens doivent se débarrasser de la langue du dominateur...") ».

---

158 S. RAHAL, « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm, 2001 (consulté le 17 février 2007)

159 D. CAUBET, cité par S. RAHAL , op. cit., 2001.

160 R. SEBAA, « Culture et plurilinguisme en Algérie », http://www.aulaintercul tural.org/article.php3?id_article=1737, 2002, (consulté le 17. 02. 2007)

161 R. SEBAA, « La langue et la culture françaises dans le plurilinguisme en Algérie », http://www.initiatives. refer.org/_notes/sess603.htm, 2001, (consulté le 11. 02. 2007)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Ces constats donnent certes un aperçu global sur la situation du français en Algérie, mais sans pour autant répondre à toutes nos questions. De ce fait, un retour en arrière s'impose. Par ailleurs, nous pensons, que l'ambiguïté dont parlent ces auteurs et l'instabilité de l'image de cette langue en Algérie peuvent être illustrées d'une autre manière : par le rappel des différents noms par lesquels elle est désignée.

Après avoir été une "langue officielle" en Algérie jusqu'à 1962, le français perd ce statut après l'indépendance et devient "langue étrangère". Il subit, par ailleurs, en tout, une dizaine de qualifications. Nous en citons celle de "langue du colonisateur", et celle de *« butin de guerre »* [162] tel que l'a considéré Yacine Kateb. Deux désignations qui sont toujours là pour nous rappeler les *« Luttes de factions »*[163] qui opposent dés le début des années soixante les francophones qui, comme Dib, estiment que la langue française appartient certes aux Français, mais que *« nous en avons chipé notre part et ils ne pourront plus nous l'enlever »*[164], aux arabisants monolingues qui traitent les premiers de *hizb Fransa* (parti de la France) et à qui ils *« attribuent tous les maux de la société algérienne, tout en les considérant aussi comme les agents de "l'invasion culturelle" occidentale »*[165]. Cette langue s'appellera aussi "le français" et "la langue française", surtout dans le langage courant.

Dans le discours officiel, elle est qualifiée de "langue étrangère". Cependant, pour la distinguer de l'anglais, particulièrement et des autres langues étrangères, on la « définit », par exemple dans les documents du système éducatif, dont les bulletins de notes remis aux parents d'élèves, elle devient ainsi "LA langue étrangère" ; alors que les autres langues sont désignées par des adjectifs renvoyant à leurs pays d'origine : « La langue allemande", "la langue espagnole", etc. … et la "langue anglaise" qu'on valorise ensuite par le nom de "langue vivante" puis par "La langue vivante »[166].

---

[162] Y. KATEB, cité par M. BENRABEH, « Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie », in. C. JUILLARD, L.-J. CALVET,(dir), *Les politiques linguistiques, mythes et r*éalités, pp.55-60, http://www.bibliotheque.refer.org/livre61/16101.pdf, 1996, p.57

[163] G. GRANDGUILLAUME, « Le Maghreb confronté à l'islamisme : arabisation et démagogie en Algérie », http://www.monde-diplomatique.fr/1997/02/GRANDGUILLAUME/ 7816.html, 1997

[164] M. DIB, cité par M. BENRABEH, op. cit., ibidem.

[165] M. BENNOUNE, *Education Culture et Développement En Algérie Bilan & perspectives du système éducatif :*1. *Etude des modèles : Allemagne, Amérique, Japon* …, 2000, Alger, MARINOOR – ENAG. p. 14

[166] Nous avons constaté notamment à travers l'observation de certains bulletins de notes de différentes années.

1.1. L'arabisation : échec, résistance et incidences

Sans doute parce qu'elle est *« sans préparation ni planification »*[167], l'arabisation a, non seulement, raté son objectif, mais aurait même suscité, suite à une sorte d'effet boomerang, l'effet inverse. En effet, dés les premières années de l'arabisation, le processus n'a ni réussi, ni pu séduire les Algériens. Ainsi, l'un des premiers représentants les plus fervents de l'arabisation affirme en 1966, lors d'un conseil des ministres :

> *« nous nous heurtons auprès des parents à une certaine désaffection pour la langue arabe : devant la carence des enseignants et piètres résultats obtenus, les parents en arrivent dans beaucoup de régions à demander aux directeurs d'écoles l'autorisation pour leurs enfants de ne pas assister aux cours d'arabe. »*[168]

La non adhésion des Algériens au processus de l'arabisation est démontrée par le refus d'appliquer certaines lois dont celle qui interdit l'usage d'une autre langue que l'arabe dans les enseignes et les affichages. Or, suite à la promulgation de cette loi, il a été constaté que *« de nombreuses enseignes, des panneaux publicitaires sont écrits exclusivement en français »*[169]. SEBAA affirme également que l'observation aussi bien des milieux universitaires ou sociaux *« montre l'existence de déséquilibres multiformes, entre les usages réels et les prescriptions formelles »*[170].

Le fait qu'on ne parle pas uniquement de *« généralisation de la langue arabe»* (dit classique) mais surtout d'*« arabisation »* peut laisser supposer le recul de l'usage des autres langues en présence en Algérie, à savoir l'arabe dialectal, la langue amazigh, et la langue française surtout, vu que le terme signifie, étymologiquement, *« rendre arabe ce qui ne l'est pas »*[171]. Pourtant, bien que maintes lois soient promulguées sur l'arabisation, Sebaa[172] affirme que *« l'usage de la langue française s'est, non seulement maintenu, mais connaît dans certains secteurs, comme la communication ou la presse écrite, un regain de vitalité ».* Il ajoute également que cette mission de restauration linguistique finira paradoxalement par octroyer à cette langue *« la place durable qu'elle occupe actuellement dans la société algérienne »*, et explique *« En effet l'échec de cette entreprise de ré-*

[167] M. BENNOUNE, ibid, p. 297.
[168] A. TALEB IBRAHIMI, cité par M. BENNOUNE, ibid., p. 258
[169] S. RAHAL, op. cit., 2001
[170] R. SEBAA , *L'arabisation dans les sciences sociales : le cas algérien*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.133
[171] R. SEBAA, ibid., p.20
[172] R. SEBAA, op. cit.,2001

expressionalisation du système scolaire s'est en effet révélé profitable à la consolidation sociale et culturelle de la langue française ». Le même auteur, rapporte ailleurs et confirme les propos de Moatassime qui considère, en 1992, que *« la politique d'arabisation, en fait, était une politique linguistique de franco-arabisation »*[173], tout en estimant que le gouvernement algérien *« a plus fait pour la langue de Molière que l'école et l'administration françaises réunies durant toute la période coloniale »*[174]. De leur côté, Billiez et Kadi[175], traitant du "bilinguisme interdit" (une expression qu'elles empruntent à M. Laparra), rappellent que tout un arsenal de lois vise, depuis 1967, à imposer la seule langue arabe dans le paysage linguistique algérien, elles écrivent ensuite que cette politique connaît *« comme corollaire celle d'exclusion ou d'interdiction du français »* par un processus de substitution linguistique, avant de parler d'une planification qui *« traduit en fait une politique linguistique d'Etat qui aurait officialisé deux langues ».*

1.2. Le français en Algérie face aux notions FLE et FLS

Ce point, que nous ne pouvons oublier en traitant du statut du français en Algérie, parce qu'il est pédagogiquement déterminant, est des plus controversés. En effet, la langue française, décrétée officiellement langue étrangère en Algérie, juste après l'indépendance, garde toujours, dans les textes le même statut. Or, certains pensent, pourtant, que se contenter de désigner ce français comme langue étrangère – au même titre que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le russe …etc – n'est pas suffisant. Ils parlent par conséquent de « langue privilégiée » ou de « langue étrangère première », tandis que d'autres préfèrent la notion de langue seconde. Il est, par exemple, clairement désigné comme tel par Cuq[176], puis repris par Martinez[177] pour qui « le répertoire verbal » d'un algérien peut comporter *« le berbère comme langue première et vernaculaire, l'arabe dialectal, l'arabe littéraire et le français comme langues secondes, l'anglais ou l'espagnol, appris au lycée comme langues étrangères proprement dites ».*

---

[173] A. MOATASSIME, cité par R. SEBAA, op. cit, 1996, p. 21
[174] R. SEBAA, op. cit., 1996, p. 21
[175] J. BILLIEZ , L. KADI, « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal», in. P. DUMONT et C. SANTODOMINGO, *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique, (Deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF : Sociolinguistique et dynamique des langues Rabat 25-28 septembre 1998)*, AUPELF-UREF, pp. 229-234, 1998, pp. 230-231
[176] J.-P. CUQ, op. cit., 1991, p.43. Cet auteur estime même le nombre de ses locuteurs à 22,97 millions. Ce qui permettra de classer l'Algérie, par ordre de populations, à la troisième place après Le Zaïre et le Maroc, le quatrième sera la Côte-d'Ivoire avec ses 11,15 millions d'habitants.
177 P. MARTINEZ, op. cit., 1996, p.20

Si nous prenons en considération le fait que la notion FLS n'apparaît qu'à la fin des années soixante[178] et qu'en fait ce sujet *« ne retient l'attention des didacticiens des langues que depuis une vingtaine d'années »*[179] , nous pouvons conclure que l'Algérie ne pouvait à l'époque qualifier le français que de langue étrangère. Qu'en serait-il aujourd'hui ? C'est donc le caractère naissant de la notion FLS et l'absence d'un décret récent qui nous amènent à nous intéresser à ce sujet. Par ailleurs, poser cette question, nous amènera tout d'abord à examiner plusieurs définitions du FLE et du FLS, étant donné que les critères auxquels recourent les auteurs pour distinguer ces deux notions ne sont pas toujours les mêmes, voire s'opposent parfois.

Qu'est-ce qu'une langue étrangère ? Galisson et Coste qualifient d'étrangère une langue non maternelle *« apprise par des individus »*[180] par opposition à une langue seconde enseignée comme langue véhiculaire. Cuq[181] aussi parlera d'une appropriation *« plus au moins volontaire »*. Martinez[182], quant à lui, insistera sur le fait d'une langue apprise après une première, mais *« sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage »*. Cordival[183], par contre, retiendra le critère de Martinez, mais semble rejeter ceux des autres auteurs. En effet, il parle d'un point de vue linguistique d'une langue sans statut social, d'une part, et qui ne subit pas de variations linguistiques, d'autre part. D'un point de vue didactique, il dit qu'il s'agit d'une langue enseignée dans un cadre institutionnel et à la manière d'une matière comme les mathématiques. Le français est enfin considéré par Cuq[184] comme langue étrangère dans les *« pays qui n'ont pas eu de relation de type colonial avec la France »*

Qu'en est-il de la langue seconde ? Nous précisons tout d'abord que nous ne traiterons pas de l'acception qui désignerait juste la langue apprise après une première langue L1[185] – langue qu'il serait préférable de nommer L2 ou « seconde langue »[186] –

---

[178] J.-P. CUQ, op. cit.,2003, p. 108
[179] J.-P. POCHARD, « Le Français Langue Seconde "hôte", un cas limite de Français Langue Seconde ». In. P. MARTINEZ, op. cit., pp. 101-131, 2002, p. 101.
[180] R. GALISSON & D. COSTE, op. cit. p. 306
[181] J.P. CUQ, op. cit., 2003, p. 150
[182] P. MARTINEZ, op. cit., 1996, p. 20
[183] G. CORDIVAL, « Clarifier les notions de Francais Langue Maternelle, Francais Langue Etrangere, Francais Langue Seconde, Francais Langue des Apprentissages », http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/ arrivants/accueillir/fle_fls/didactique/ clarifier_notions.htm, (s.d), (consulté le 10 février 2007)
[184] J.-P. CUQ, *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, Collection « F » Références ,1991, p. 40
[185] J.-P. MARTINEZ, op. cit, 1996, p. 19

mais de l'autre acception du terme. Prise avec ce deuxième sens, la notion renvoie, selon certains, à une langue non maternelle qui *« bénéficie officiellement d'un statut privilégié »* [187]. Ce critère est également retenu par Martinez[188], qui parle d'une position particulière *« officiellement ou de manière tacite »*. Il ajoute qu'on parle parfois

> *« de statut spécial, d'un fonctionnement social et d'une situation culturelle privilégiée (…) liée par exemple à une histoire coloniale et un environnement favorable : une « logistique » médiatique, scolaire, administrative, commerciale qui favorise l'emploi de la langue seconde »*

Cuq[189] distinguera le statut politique du statut social et préfère accorder plus d'importance, pour définir la langue seconde, au statut social à cause du vide juridique fréquent. Il affirmera alors que *« le français est une langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable »*, avant de conclure que le FLS peut se distinguer des autres langues avec lesquelles il coexisterait éventuellement *« par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendique »*. Baquer[190] aussi, privilégie une définition fondée sur le statut social, et déclare qu'on considère une langue seconde *« lorsque celle-ci est nécessaire à certains moments de leur vie quotidienne et participe donc avec la langue 1 aux échanges du groupe social ».* Il reproche à la définition institutionnelle ou politique, entre autres, le fait d'exclure des pays, comme l'Algérie, où on parle de " langue étrangère privilégiée" et où *« le français continue, dans les faits, de fonctionner comme langue seconde »*. Il préfère la définition socioculturelle selon laquelle est seconde une langue étrangère dont le statut socioculturel est privilégié ; une langue qui, donc, constitue *« un état de fait socialement indéniable »*.

Le français en Algérie, est-il donc FLE ou FLS ? Les réponses données aux deux questions précédentes suffiraient pour quiconque qui connaîtrait un peu le contexte algérien pour comprendre que le français en Algérie n'est pas "simple langue étrangère », voire même à confirmer les affirmations de Cuq et Martinez qui pensent qu'il s'agit d'un

---

[186] B. BAQUER, « Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrives en France », in. Académie de Bordeaux, *LA LETTRE DU CEFISEM* n° 5,Mai 1998, http://carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm (consulté le 10 février 2007), 1998
[187] R. GALISSON & D. COSTE, op. cit, p.307
[188] J.-P. MARTINEZ, op. cit, 1996, p. 19
[189] J.-P. CUQ, op. cit.,1991, p. 133-139
[190] BAQUER, op. cit.

FLS. Toutefois, en raison de la variété des situations algériennes, nous préférons adopter le modèle d'analyse proposé par J.C. Pochard pour qui la notion de FLE renvoie à des situations diversifiées faisant qu' *« une langue peut-être plus au moins étrangère »* [191], tandis que celle de FLS devient une sorte de terme générique désignant *« des situations d'enseignement/apprentissage fort variées »*[192]. C'est pourquoi, il serait préférable, voire nécessaire, dans chacun des cas, de procéder à une description plus détaillée pour mieux saisir certaines nuances. En d'autres termes, il s'agit de penser par exemple, si nous avons affaire à une langue étrangère, aux « *degrés de xénité* » et aux *« autres facteurs de distance »* dont parle Dabène[193], et au continuum proposé par Pochard[194], pour hiérarchiser les langues secondes *« en fonction du statut et du corpus du français dans l'environnement sociolinguistique de son apprentissage ».* Dans les deux cas, et conformément aux définitions des langues étrangères ou secondes, cela nous renvoie à la nécessité de traiter du statut socioculturel du français et de la place que lui réservent ses usagers.

1.3. L'utilisation du français en Algérie

Certains, à cause du discours récurrent sur le recul "qualitatif" du français en Algérie – un recul qui, en réalité, touche toutes les matières et n'est aucunement propre à l'Algérie – nous semble-t-il, ont tendance à généraliser, par confusion probablement, pour parler d'un recul "quantitatif " de la place du français en Algérie. Il semble que les statistiques révèlent au contraire une nette amélioration sur ce point[195]. Rahal[196], qui distingue trois catégories de francophones algériens : les francophones réels, occasionnels et passifs (ceux *« qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas »*), affirme que la langue française occupe toujours, en Algérie, *« une place fondamentale »* et qu'elle n'a pas perdu son prestige car elle est non seulement considérée comme *« une chance d'ascension sociale mais elle demeure également un instrument de communication largement employé ».* Bensebia constate que *« l'arabe algérien et le français sont considérées comme les variétés les plus choisies dans les situations de travail »* et que ces deux langues sont présentes dans l'administration et le discours politique. En outre, il distingue un bilinguisme institutionnel dicté, entre autres par, *« la nécessité d'enseigner en*

[191] L. DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette, 1994, pp. 35-38
[192] J.-C. POCHARD, op. cit. p.106
[193] L. DABENE, op.cit., pp. 34
[194] J.-C. POCHARD, op. cit. p. 106
[195] Voire à sujet R. SEBAA, op. cit.1996, p. 21
[196] S. RAHAL, op.cit.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

français et le français dans les universités et les instituts spécialisés » et par la présence conjointe du français et de l'arabe dans les administrations publiques ; et d'autre part, un *« bilinguisme sociétal non institutionnel : dicté par la nécessité de communication et la lourdeur de l'Histoire »*, tout en remarquant que cette langue a laissé des empreintes, enracinées dans notre façon de parler et de penser, parfois, mais également dans *« nos mœurs les plus intimes »*[197]. Il affirme, également, qu'on utilise le français *« pour affirmer une appartenance à une classe sociale élevée »* ; mais explique aussi que l'Algérien, à qui il est difficile d'aborder certains sujets tabous en arabe algérien, parce que *« le comportement individuel est couvert par le comportement social »* a, par conséquent, tendance à recourir à la langue française *« pour transgresser ces sujets ».* Il illustre ce constat par l'impossibilité, pour lui, d'avouer son amour à une fille par l'expression *"ouhibouki" (je t'aime).* Il parle également d'un retour massif et constamment revendiqué, à l'apprentissage des langues en Algérie et remarque que l'usage du français est souvent *« très étroitement relié à une idée de valorisation sociale »*[198] . Il compare enfin la présence de trois langues en Algérie et conclut : *« La langue française est présente dans toutes les institutions étatique ou privées, la langue arabe est présente dans toutes ces institutions mais d'un degré moindre, l'arabe dialectal est présent d'une manière intense »*[199]. Dourari[200], dira même que *« le français est de facto une seconde langue officielle de l'Algérie »,* puisque les documents officiels, constate-il, sont soit traduits dans cette langue, soit comportent des mentions en français.

Par ailleurs, et comme nous le signalons plus haut, l'hypothèse que la politique de l'arabisation pourrait engendrer un certain recul de la présence du français en Algérie, n'est pas confirmée par la réalité. Il semblerait même que plusieurs études démontrent le contraire. Billiez et Kadi[201], qui ont réalisé une enquête sur la présence du français dans différents écrits en Algérie, constatent qu'à l'exception du secteur de la justice, la réalité langagière algérienne reste *« largement empreinte de langue française »* et qu'au fur et à mesure qu'on s'écarte des milieux étatiques la situation devient de moins en moins

[197] A. A. BENSEBIA, « *Étude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques - Cas de l'Algérie »*, Saint-Chamas: M.L.M.S. éditeur, pp. 5-9, http://marg.lng7.free.fr/doc0248-bensebia-a/doc0248_bensebia-a.pdf , 2005, (consulté le 13. 01. 2007)
[198] A. A. BENSEBIA, ibid, pp. 8-15
[199] A. A. BENSEBIA, ibid, p. 30
[200] A. DOURARI, « Pluralisme linguistique et unité nationale : perspective pour l'officialisation des variétés berbères en Algérie », in. F. LAROUSSI, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen, PUR, 1999, pp. 45-54, p. 49
[201] J. BILLIEZ , L. KADI, op. cit, pp. 231-233

unilingue « *jusqu'à s'inverser en faveur de la langue française dans certains usages d'instances privées (entreprises, commerces, etc.)* ». Elles remarquent ainsi qu'à l'exception de la monnaie, les documents officiels se présentent la plupart du temps sous la forme "dialingue"[202], et que les *« fonctions les plus techniques sont assurées par la langue française uniquement »*. Elles citent comme exemple les documents comptables, les chéquiers, et ceux des secteurs médical et paramédical. Elles affirment par ailleurs, en se basant sur les statistiques des publications de l'Office des Publications Universitaires et des tirages des quotidiens nationaux que *« le domaine de l'édition est encore dans une large mesure d'expression française »*. Elles constatent enfin, en ce qui concerne les affichages, que *« Le français est partout présent »,* et soulignent l'utilisation de quelques inscriptions « fautives » telles que « Vente de pièces des tachés » et « BienVenus » qu'elles interprètent comme *« des marques d'appropriation de la langue française, en production comme en réception ».* Les deux auteurs concluent ainsi que l'observation des documents écrits, soient-ils étatiques ou non, montre que *« la langue française se promène publiquement soit toute seule, soit accompagnée, soit encore « en doublure » de la langue arabe ».*

Les Algériens demeurent, donc, très attachés à la langue française, si bien que l'Algérie est considérée *« comme "le premier producteur et consommateur africain de biens culturels de langue française" »*[203]*,* dans un rapport sur "l'état de la francophonie dans le monde", qui date de 1991. Le français est valorisé chez les Algériens et bénéficie de « représentations » positives. Par ailleurs, si la simple appellation de "langue étrangère", peut laisser entendre qu'il n'a aucun privilège, en Algérie, comparé aux autres langues étrangères, les faits démontrent le contraire. C'est par exemple ce que montre l'observation des conséquences de la décision qui rend possible, en 1993, le choix entre le français et l'anglais comme première langue étrangère à apprendre à l'école primaire.

Derradji[204], à travers sa lecture des résultats de statistiques officielles et de deux enquêtes sur le sujet de la place et des fonctions des langues étrangères en Algérie, remarquera d'abord que l'option de l'anglais ne séduit pas beaucoup et sera fuie progressivement, pour ne concerner, sur l'ensemble du territoire, que 1,27% des inscrits en 1995/1996. En outre, dira-t-il, tous les directeurs affirment que beaucoup de parents ont regretté ce choix et ont demandé son annulation au cours de la même année *« après avoir*

[202] Terme employé par Porquier pour désigner les documents écrits en deux langues (précisent ces auteurs).
[203] R. SEBAA, op. cit., 1996, p.21
[204] Y. DERRADJI, « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html (consulté le 20 février 2007)

Rapport-Gratuit.com

constaté que leurs enfants étaient en décalage avec la réalité sociolinguistique de la famille et de la société algérienne ». Il dira, ensuite, en conclusion que *« les parents disqualifient la langue anglaise au profit de la langue française »*. Il ajoutera, par ailleurs, que son enquête l'amène à conclure que la langue française domine les autres dans les usages familiaux, sociaux et professionnels *« avec respectivement les indices suivants : au foyer 84,66 %, avec les amis 87,50 % et 64,20 % à l'université »* et que 70,45% de ses enquêtés considèrent que le français est la deuxième langue du pays *« mais qu'elle est en même temps, avec 75 % d'opinion favorable, la langue la plus importante pour le pays ».* Il termine en affirmant que ces résultats confirment le prestige de cette langue et montrent *«d'une part qu'elle reste en position de force sur le marché linguistique algérien et d'autre part qu'elle a encore de l'avenir en Algérie »*.

En conclusion, si nous confrontons la situation du français en Algérie avec les critères de Dabène (cf. supra), nous devons le classer plutôt du côté « voisinage » et « familiarité » que de celui de « l'étrangeté ». Si nous le confrontons au modèle de Pochard, nous dirions que le français en Algérie n'est certes pas français langue hôte, mais qu'il est toutefois assez proche de ce pôle. Nous devons préciser que cette conclusion reste surtout vraie, pour les régions du nord algérien et quelques autres grandes villes et que ce modèle est utile pour décrire les variations sociolinguistiques. Nous pouvons, en effet, dire que le français peut être considéré comme une langue moins familière, moins utilisée, moins valorisée, et, voire même, peu prisée dans certaines localités isolées du sud algérien par exemple. Quoiqu'il semble que cette situation soit en train d'évoluer : des enseignants, mais aussi des ingénieurs, nous apprennent qu'ils sont souvent sollicités pour des cours de soutien, en langue française, pour des écoliers, des lycéens et des adultes parfois.

1.4. Le cas de la Kabylie

Le français jouit d'une place de choix en Kabylie. Ceci y reste valable, mais à des degrés différents certes, selon qu'on parle de villes ou de villages, de jeunes ou de moins jeunes. Plus qu'ailleurs, le français y est non seulement très présent et très utilisé, mais aussi très valorisé. Kahlouche[205] parle d'une *« spécificité Kabyle non seulement par rapport aux arabophones mais également aux autres groupes berbérophones »*, renforcée, selon lui par l'école et l'émigration qui introduisent dans cette région *«des valeurs*

[205] R. KAHLOUCHE, « Autovalorisation sociale, affirmation identitaire et pratiques linguistiques en Kabylie », in. F. LAROUSSI, op. cit. pp. 55-60, 1999, p.57

universelles de modernité (…) qui se répandront petit à petit et se grefferont sur le vieux socle culturel traditionnel commun à tout le Maghreb ». La présence relativement forte des "Pères Blancs" dans la région, avant 1962, le grand nombre d'émigrés kabyles en France, mais aussi le fait que la langue maternelle des Kabyles ne jouit pas d'une reconnaissance et/ou d'une considération officielles, constituent certainement les principaux facteurs qui contribuent à renforcer les liens, qu'entretient déjà tout algérien, avec la langue française.

On considère celle-ci comme la langue de la culture, de l'humanité, de la sagesse, de l'ouverture d'esprit, … comme une fenêtre sur les valeurs universelles, etc. Elle est très utilisée dans les communications interpersonnelles, et cette utilisation est socialement valorisée. L'écrasante majorité des foyers, dans cette région, sont dotés d'antennes paraboliques qui permettent de recevoir des chaînes TV françaises. Elle est très utilisée dans l'écriture littéraire (pensons aux Mammeri, Feraoun, Amrouche et aux autres), dans la chanson, le théâtre, etc. En outre, le français se présente presque comme la seule langue des communications professionnelles et la principale langue des lectures (de détentes, d'informations, de recherches, …). Nous remarquerons aussi que le parler kabyle recourt, plus que les autres parlers algériens à l'usage de mots empruntés au français, et que ce phénomène renforcé par la forte présence, voire omniprésence de cette langue dans l'environnement social (enseignes, affichages, prospectus, tracts …), fera qu'il arrive souvent que même des monolingues kabylophones parviennent à comprendre et produire d'assez longs énoncés en français. Nous pensons par ailleurs que si cela peut être interprété comme une forte appropriation, nous pouvons appuyer cela par le constat d'une utilisation particulière, surtout chez les habitués des milieux universitaires, et par l'apparition de certains mots français "kabylisés" dont : *Anwikendi* (nous allons passer le week-end à la cité), *Aneskremi* (prendre un crème), *Anechini* (faire la chaîne), … verbes conjugués à toutes les personnes et à plusieurs temps (passé, présent, …).

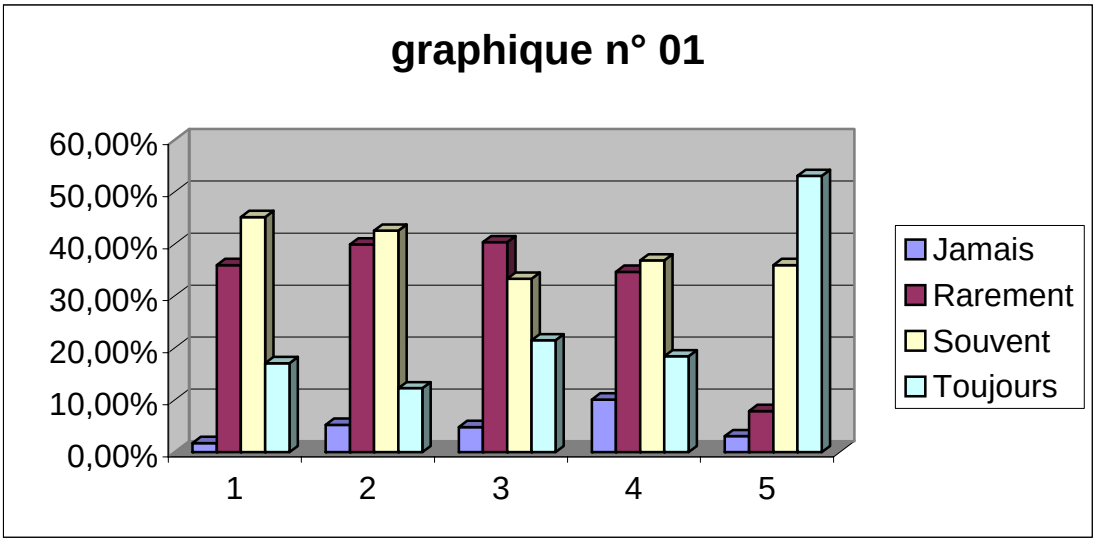
Résultats des deux questionnaires

Les résultats, de nos deux questionnaires confirment certains de ces constats. En effet, si nous jumelons les réponses données aux questions n° 8, 9, 10, 11 et 12 du questionnaire n°1, et les questions n°23, 24, 25, 26 et 27 du questionnaire n°2, nous découvrons que, globalement, 94,64% des 228 personnes qui répondent à ces questions utilisent cette langue dans les cinq cas sur lesquels nous les questionnons. Nous précisons

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

enfin que ceux qui disent ne pas utiliser le français dans la communication de tous les jours ne représentent que 1,75% (soit quatre personnes).

		jamais	rarement	souvent	toujours	Total
Communiquer en français dans la vie quotidienne	**Nbr.**	04	82	103	39	228
	%	1,75	35,96	45,18	17,11	100
Lire les romans ou de livres en français	**Nbr.**	11	91	97	28	228
	%	5,26	39,91	42,55	12,28	100
Lire la presse d'expression française	**Nbr.**	11	92	76	49	228
	%	4,82	40,35	33,33	21,50	100
Ecouter les chaînes de radio d'expression française	**Nbr.**	23	79	84	42	228
	%	10,09	34,65	36,84	18,42	100
Regarder les chaînes de télé d'expression française	**Nbr.**	7	18	82	121	228
	%	3,07	7,90	35,96	53,07	100



2. L'enseignement du français en Algérie

L'école et l'université algériennes vivent aujourd'hui une période transitoire, étant donné que deux réformes ont été récemment entamées dans les deux domaines. Alors, nous devons nous positionner dans un présent qui tend à séparer deux périodes : une situation passée très critiquée et une situation future pleine d'optimisme.

2.1. L' « ÉDUCATION » avant les réformes

Suite à la généralisation de l'École Fondamentale au début des années quatre-vingt, les nouveaux programmes et manuels, destinés à l'enseignement du français ou aux autres matières, imposés par ce changement, sont conçus, remarque Bennoune[206], *« dans un laps de temps », « à un moment où le Ministère de l'Education Nationale ne disposait pas de spécialiste »*, et les insuffisances méthodologiques qu'ils comportent *« sur les plans de la construction et des contenus cognitifs et comportementaux n'ont jamais été corrigées »* ils resteront globalement tels que conçus jusqu'à l'avènement des récentes réformes (soit une trentaine d'années, pour certains).

Par ailleurs, nous constatons, au secondaire, la dévalorisation des filières dites "littéraires", et de là des matières qui le caractérisent (langues, philosophie, Histoire-géographie), à tel point que les élèves, les parents – mais aussi, fort malheureusement – les enseignants, les proviseurs, et d'autres agents de l'administration (soient-ils, comme c'est souvent, le cas eux-mêmes de formation "littéraire") n'utilisent, la plupart du temps, que le verbe « dégrader » ou « chuter » pour qualifier un changement de filière qui amène un lycéen des filières « scientifiques » aux filières « littéraires ». Ce phénomène qui peut être expliqué, selon nous, par *« l'orientation scientifico-technique de l'enseignement »*[207] et le fait que les élèves qu'on oriente vers ces filières, après la 9ème A.F, sont souvent ceux qui n'obtiennent pas de bonnes moyennes, comme s'il fallait être brillant pour étudier les maths, la physique, etc., et "faible" pour étudier la littérature, la philosophie, l'Histoire… ! On peut se demander si ce n'est pas pour les mêmes raisons que les épreuves du baccalauréat de la filière scientifique ne comportaient pas, jusqu'à l'année scolaire 1993/1994, d'épreuves d'histoire et de français ; que les coefficients de cette matière sont réduits à deux (2) ; que les élèves ne bénéficient pas de cours de soutien en français durant les vacances d'hiver et de printemps ou les lundis et jeudis après midi ; et que l'on enseigne cette langue le plus souvent les après-midi, pour réserver les matinées aux matières scientifiques dont l'enseignement nécessite que les élèves soient « en forme », estiment certains de nos proviseurs qui se montrent soucieux de pédagogie. Toutes ces causes, auxquelles s'ajoutent le peu d'attractivité des manuels (qualité du papier et de l'impression, absence de couleurs et d'illustration) les situations et thèmes peu motivants

[206] M. BENNOUNE, op. cit, pp. 304-305
[207] M. BENNOUNE, ibid., p.304

qu'ils véhiculent, font que la langue française se dévalorise de plus en plus, aux yeux des élèves, qui sont de ce fait peu incités à l'étudier.

En ce qui concerne le choix des modèles pédagogiques, nous pouvons constater à la suite de Cuq[208], un manque de cohérence globale qui se manifeste par le fait que le livre destiné aux apprenants de la quatrième année fondamentale (première année de français auparavant) est d'inspiration « syllabique », tandis que ceux destinées aux élèves des cinquième et sixième années sont *« d'inspiration "structuro-globale" mais non audiovisuelle»,* alors qu'on recourt, dans celui de la 3ème année secondaire, à *« des techniques récentes empruntées à la "grammaire des textes" ».* On transite ainsi, de la 4ème année à la Terminale, entre des *« techniques utilisées hier et aujourd'hui dans l'enseignement du français langue maternelle »*. Signalons enfin, que si certains manuels sont conçus, surtout au secondaire, conformément à la logique du projet et aux démarches actives, la réalité sur le terrain est souvent toute autre. Quelles peuvent en être les raisons ?

Quelques enseignants interrogés sur la question, mais également deux inspecteurs de français (l'un au secondaire et l'autre au primaire) résument ces causes dans ce qui suit :

a. La surcharge des programmes par rapport au volume horaire alloué à la matière (trois séances d'une heure par semaine) ;

b. Le passage presque automatique au niveau supérieur de la majorité écrasante des élèves fait que leur niveau ne correspond pas toujours au profil requis ;

c. La rupture entre les démarches prévalant de la 4ème à la 9ème année (basées sur la mémorisation des règles) et celles que réclament le programme du secondaire (production de discours)

d. Les effectifs pléthoriques des groupes qui dépassent parfois les quarante-cinq font qu'il est, dans ces cas, difficile de remédier à l'hétérogénéité du niveau des apprenants et de faire travailler un bon nombre d'entre eux ;

e. Le manque de formation de certains enseignants et de ce fait leur tendance à reproduire ce qu'ils ont vécu dans leur scolarité explique leur attachement aux approches traditionnelles d'enseignement ;

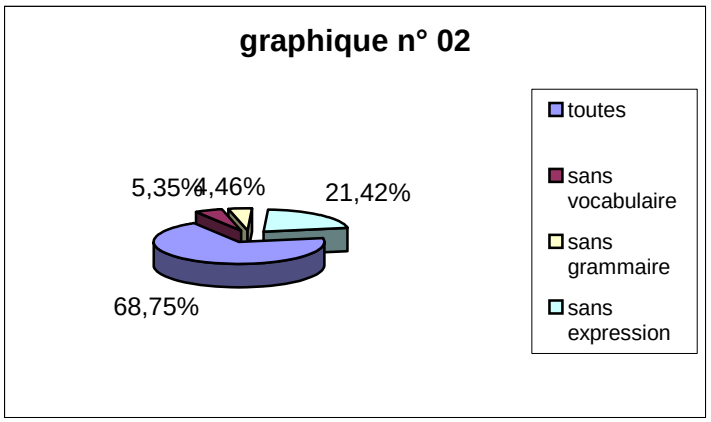
[208] J-P. CUQ, op. cit., 1991, pp. 186-188

Ce dernier point est confirmé, en ce qui concerne notre région du moins, par les réponses des étudiants au questionnaire portant sur l'enseignement du français au lycée. En effet, à la question n°15 relative à la manière dont les cours de vocabulaire et de grammaire leur sont présentés, sur les 112 étudiants interrogés, 108 (soit 96,43%) répondent qu'ils ne font que des cours théoriques ou qu'ils font des cours théoriques suivis d'exercices.

Par ailleurs, d'autres réponses nous apprennent, par exemple, que:

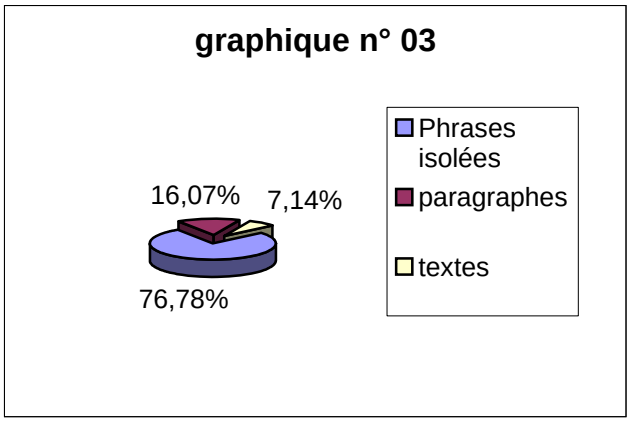
a. La progression globale de l'enseignement obéit à la logique du projet et/ou de la séquence didactique (conformément, sur ce point, au programme officiel), vu que la majorité (68,75%) disent toucher, à chaque fois, aux quatre composantes de la séquence. Signalons, toutefois, qu'ils sont nombreux (21,42%) à répondre que les enseignants ne leur font pas faire d'expressions écrites comme le montrent le graphe et le tableau ci-contre.

14. Les séances que comporte chaque séquence ou U.D			
toutes	**sans vocabulaire**	**sans grammaire**	**sans expression**
77	**06**	**05**	**24**
68,75%	**05,35%**	**04,46%**	**21,42%**



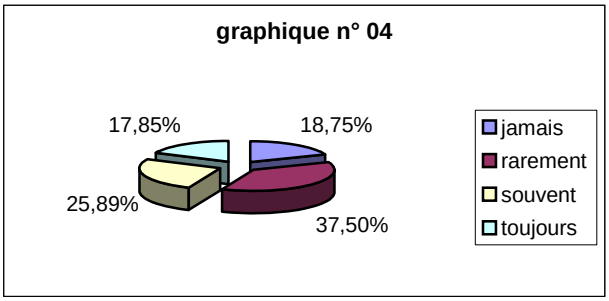
b. Les supports des activités de grammaire et de vocabulaire sont la plupart du temps constitués de phrases isolées et ne portent que très rarement sur des textes (question 16 et 17).

16. Présentation des activités de grammaire		
Phrases isolées	**paragraphes**	**textes**
86	**18**	**08**
76,78%	**16,07%**	**07,14%**



c. Près de la moitié de ces étudiants (56,25%) ne font jamais ou ne font que rarement des expressions écrites (question 20).

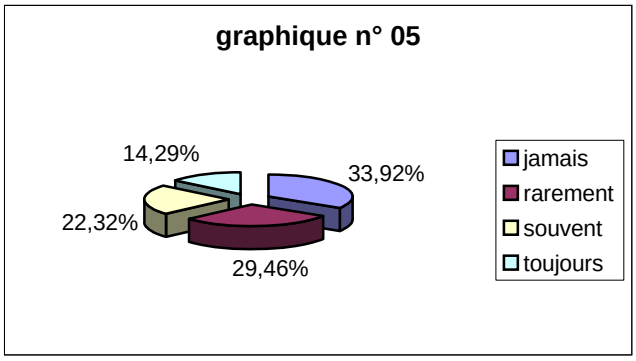
20. Expression écrite à la fin de chaque séquence			
jamais	**rarement**	**souvent**	**toujours**
21	**42**	**29**	**20**
18,75%	**37,50%**	**25,89%**	**17,85%**



d. Les enseignants qui proposent des expressions écrites ne les corrigent pas toujours (53,57% des étudiants disent que leurs productions ne sont pas corrigées ou ne le sont que rarement) (question 21)

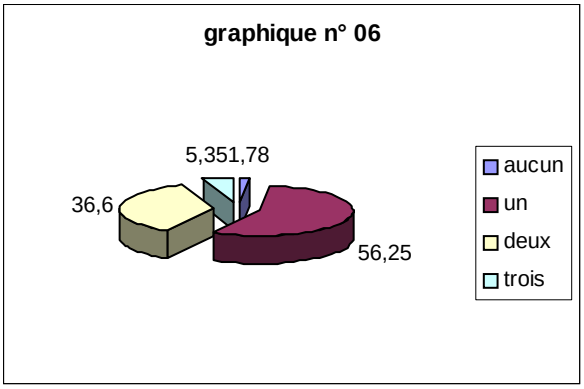
e. Les expressions rédigées ne sont pas toujours suivies de comptes-rendus (question 22).

22. Expressions écrites suivies de comptes-rendus			
jamais	**rarement**	**souvent**	**Toujours**
38	**33**	**25**	**16**
33,92%	**29,46%**	**22,32%**	**14,29%**



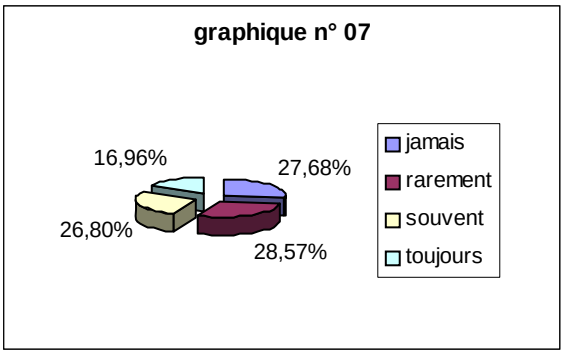
f. La plupart des étudiants (56,25%) ne subissent qu'un seul devoir surveillé par trimestre, mais un nombre important en font deux, ce qu'on peut considérer comme positif (voir question 23)

23. Nombre de devoirs surveillés par trimestre			
aucun	**un**	**deux**	**Trois**
02	**63**	**41**	**06**
01,78	**56,25**	**36,60**	**05,35**



g. Les devoirs ne comportent pas toujours des questions d'expression écrite (question 24). Il arrive même que la composition n'en comporte pas également (question 25)

24. L'expression écrite au devoir surveillé			
jamais	**rarement**	**souvent**	**toujours**
31	**32**	**30**	**19**
27.68%	**28.57%**	**26.80%**	**1696%**

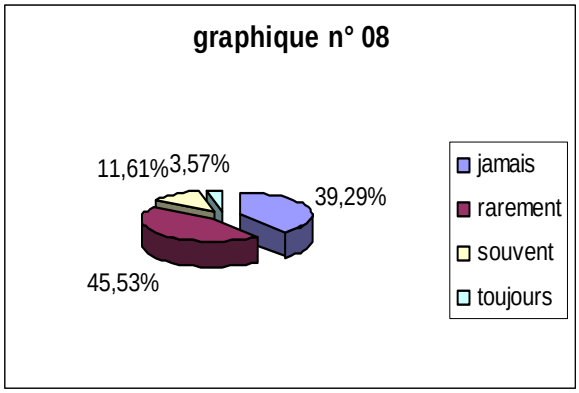


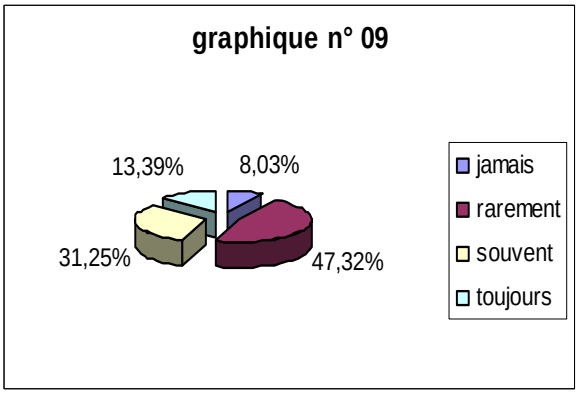
h. Les enseignants ne demandent que très rarement aux lycéens, de faire des exposés (question 27)

i. L'oral est très peu pratiqué : 84,82% ne subissent pas des interrogations orales ou n'en subissent que rarement (question 26) ; les rares exposés qui se font, ne sont pas toujours présentés oralement (question 28) ; et plus de la moitié des étudiants disent qu'il n'interviennent jamais en classe ou qu'il ne le font que rarement. (question 32).

26. Interrogations orales en classe			
jamais	**rarement**	**souvent**	**Toujours**
44	**51**	**13**	**04**
39,29%	**45,53%**	**11,61%**	**03,57%**

32. Prise de parole durant les cours			
jamais	**rarement**	**souvent**	**Toujours**
09	**53**	**35**	**15**
08,03%	**47,32%**	**31,25%**	**13,39%**





j. les interactions ne sont pas très fréquentes dans la classe : les lycéens ne questionnent et n'échangent des points de vue avec l'enseignant ou les camarades de classes que rarement.

En conséquence, nous pouvons conclure que si les programmes et les manuels, malgré toutes les insuffisances qu'on pourrait y déceler, s'inspirent des principes des approches communicatives et des pédagogies par objectifs; s'ils adoptent une entrée par les discours orientée vers la grammaire de texte et si les contenus qu'ils proposent sont assez riches et visent, entre autres, l'acquisition de compétences discursives (ou au moins rédactionnelle), s'ils favorisent par, leur présentation même, les démarches actives et de là certains des principes des pédagogies actives, il convient toutefois de préciser que les enseignants ne les appliquent pas tels qu'ils se présentent, si l'on se fie au résultat de notre questionnaire ainsi qu'à ce qu'il nous est donné de constater, parfois, dans quelques établissements. Tout en précisant que l'esquisse de l'enseignement du français que nous venons de présenter est loin d'être représentative et que les remarques que nous venons d'énumérer ne sont pas généralisables à l'ensemble de l'Algérie, étant donné qu'elles sont surtout basées sur les résultats de notre questionnaire, et ne renseignent donc, dans le meilleur des cas, que sur une partie de la Kabylie.

2.2. L' « Éducation » face aux réformes

Parce que l'école algérienne doit s'engager, elle aussi, dans la *" transformation rapide que connaît le pays (…) aux niveaux politique, économique et social "* et s'acclimater, estiment certains, à un nouveau *"contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique"*[209], mais aussi et surtout parce qu'elle fait l'objet, depuis deux décennies, de vives critiques aussi bien de la part des parents, des députés et d'autres observateurs, que de la part des principaux concernés, à savoir les enseignants et les élèves et voire même, parfois, du ministère, qui ont pu la qualifier de « sinistrée », une réforme dans le secteur de l'éducation s'est imposée. Un quart de siècle après la première, le Ministère amorce alors, en juillet 2002, une deuxième réforme de son système éducatif national, en s'engageant à la suite d'autres pays dans l'approche par les compétences. Une réforme des programmes s'impose également non seulement à cause, des exigences de la réforme, mais également parce que – mis à part quelques petites retouches – ces

[209] K. MATSUURA, (Directeur général de l'UNESCO), « Préface », in. Toualbi-Thaâlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS , pp. 7-10, pp. 7-10, 2005, pp.7

programmes sont restés régis par la « logique » dictée par l'Ordonnance N°35-76 du 16 avril 1976, et ils ont été violemment critiqués, depuis au moins la fin des années quatre-vingt.

- Les nouveaux programmes

Les premiers programmes ciblés par la réforme, dés son début en 2003, sont ceux de la première année primaire et ceux de la première année moyenne ; ceux des autres niveaux des deux paliers sont ensuite concernés progressivement. En ce qui concerne le secondaire, les nouveaux programmes et manuels de la première et deuxième années arrivent respectivement au début des années scolaires 2005/2006 et 2006/2007, tandis qu'il est prévu qu'on renouvelle ceux de la terminale dès septembre 2007.

Le cadre théorique fixé par les nouveaux programmes de langue française des 1ère et 2ème années du secondaire", élaborés respectivement en janvier 2005 et septembre 2005, par la Commission Nationale des programmes, véhiculent certains éclaircissement sur les nouveaux choix adoptés, mais aussi une certaine revalorisation de la langue française et des objectifs qu'on assigne à son apprentissage. Leurs concepteurs, y expliquent, par exemple, que les nouveaux programmes visent principalement l'utilisation de l'apprentissage de cette langue comme un *« moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi »* [210], et que c'est justement pour cette raison, ajoutent-ils, que ces programmes sont conçus de manière à aider les enseignants à :

- *« passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage »* en s'orientant vers les démarches qui feront de l'apprenant *« un partenaire actif dans le processus de sa formation »* et qui viseront progressivement son autonomie ;
- doter celui-ci « *d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication »* vu que l'acquisition d'une langue ne peut être efficace *« si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel »* » et que la maîtrise d'une langue constitue *« un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères)* » et le moyen le

[210] MEN (CNP), *Français1ère année secondaire (programme)* & *Français2ème année secondaire (programme),* 2005, pp.3-4 & pp.2-3. Nous retrouvons, dans les deux documents, les mêmes propos.

Rapport-Gratuit.com

plus objectif de connaître l'Autre par *« une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité ».*

- favoriser l'intégration des acquis grâce à l'approche par les compétences qui *« permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école » ;*

- développer chez l'apprenant *« des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération »* et la curiosité, l'envie d'apprendre à travers la réalisation de projets collectifs.

En outre, le cadre théorique fixé est constitué de : la linguistique de l'énonciation et l'approche communicative, le cognitivisme, et enfin l'approche par les compétences. Benbouzid[211], ministre de l'Education, qui parle de *« refondation du système éducatif »* explique que *« C'est une pédagogie nouvelle, c'est une approche par compétence qui remplace l'approche par objectif »* et que cette nouvelle approche vise à rendre *« l'élève partie prenante dans la conception de son cours. C'est un élément actif »*

2.3. L'Université avec le système LMD

Adoptée par le conseil des ministres en 2002, la décision de mettre les principes du système LMD au centre de la nouvelle réforme du supérieur algérien[212], verra ses premières applications durant la rentrée universitaire de 2004/2005, et notre université a le mérite d'être l'une des premières à accueillir aussitôt cette réforme. Dans une note d'information, le ministre[213] explique que cette réforme, qui s'impose, vient remédier aux dysfonctionnements observés dans l'Enseignement Supérieur, et qu'elle a pour objectif de rendre l'université algérienne *« plus performante, compétitive et attractive »* et de lui permettre de s'adapter aux actuels changements mondiaux et nationaux. En répondant, ensuite, à la question *« Pourquoi la réforme ? »*, il parlera de certaines des carences constatées avant cette réforme et citera, par exemple : *« des taux d'échec importants et des rendements faibles des formations ; des programmes de formations obsolètes ».* Parmi les grands principes qui peuvent faire évoluer le système selon Mr HERAOUBIA, nous pouvons citer : *« proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés ; (…) favoriser*

[211] B. BENBOUZID, cité par A. BEBBOUCHI et S. BOUCETTA, «"L'école algérienne est en refondation"», www.algeria-watch.org/fr/article/eco/soc/ecole_refondation.htm,2005.
[212] N. AFROUN, «Le système LMD débarque en Algérie »,http://www.algerie-dz.com/article922.html, 2004.
[213] R. HERAOUBIA, op. cit.

le travail personnel des étudiants ; la mise en place de dispositifs d'accompagnements des étudiants ; (…) ouvrir l'Université et les Formations sur le monde extérieur ».

De leur côté, traitant de la nouvelle architecture entraînée par l'adoption du système LMD et des objectifs de celui-ci, les rédacteurs d'un « guide d'information sur le système LMD » expliquent que ce nouveau système *« permet un meilleur épanouissement de l'étudiant »* vu que, d'une part, le parcours de formation n'est plus imposé, mais choisi par l'étudiant avec l'aide d'enseignants tuteurs ; et que, d'autre part, *« la réduction du temps d'enseignement présentiel, favorise une plus grande implication de l'étudiant dans sa formation en augmentant la part de son travail personnel et l'utilisation des ressources qui lui sont mobilisés (documentation, Internet, T.I.C, projets tutorés) »*[214]

Nous pouvons constater que la plupart de ces principes renvoient directement à ceux des pédagogies actives, et que, par conséquent, le système LMD encourage nettement leur application.

[214] FLSH-BEJAIA, op. cit., pp. 2-3

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

II. LES PÉDAGOGIES ACTIVES DANS LES MOYENS DIDACTIQUES ET LES PRATIQUES

Il est clair que la conformité des moyens didactiques avec les principes des démarches dans lesquelles ils s'inscrivent est capitale pour la réussite de l'application de celles-ci. Le lien existant entre les manuels et les pratiques devient très étroit avec des enseignants qui – faute d'une bonne formation et/ou information – ne peuvent pas créer leurs propres moyens didactiques qui leur permettraient de se libérer de ceux mis à leur disposition. Ce qui n'est, en fait, pas toujours facile. Perrenoud[215] pense d'ailleurs que si l'enseignant doit gérer seul des situations d'apprentissage complexes, il n'est toutefois pas tenu de créer « *à jet continu, des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres »,* et qu'il faut donc que les éditeurs et didacticiens mettent à sa disposition les matériaux adéquats.

Or, les théoriciens pédagogues ont beau faire l'éloge des démarches actives, les élaborateurs des manuels, constatent certains, n'appliquent que très rarement leurs recommandations. Ainsi, quand les manuels ne se caractérisent pas par l'éclectisme que remarque Simens[216], ils restent souvent dominés par la logique traditionnelle. Ainsi, Cuq et Gruca[217] remarquent que toutes les méthodes ou les manuels élaborés, après 1980, réclament leur appartenance au courant communicatif, mais qu'en fait, *« force est de constater que cette revendication est quelquefois impropre »*. Perrenoud[218] aussi fait remarquer que même si les manuels changent de "look" et deviennent moins austères, si certains proposent des situations ouvertes, des énigmes, *« voire des activités qui ressemblent à des projets »*, ils ne s'inscrivent toujours pas dans la perspective des pédagogies actives et la pédagogie transmissive reste dominante. En outre, les situations économiques ou pédagogiques particulières de certains pays, dont ceux du tiers-monde, peuvent retarder davantage l'application des méthodes actives. En effet, Cuq attire par exemple notre attention, en traitant des méthodes de l'enseignement du français en

---

[215] Ph. PERRENOUD, « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.rtf (consulté le 8. 01. 2007), 1995, p. 2

[216] G. SIMONS, « Grammaire, psychologie et enseignement : De l'intérêt du retour à une démarche réflexive dans l'apprentissage communicatif des langues étrangères », www.ulg.ac.be/aglg/bulletin/n17/expose_gsimons.ppt, 2003, Diapositif n° 11.

[217] J-P. CUQ, I. GRUCA, op. cit. , p. 248.

[218] Ph. PERRENOUD, « En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive », 1996, p. 13

Afrique, sur le fait que les conditions qui prévalent dans ce continent *« font que les manuels scolaires y ont une durée de vie généralement plus importante qu'en France »* [219]

C'est le cas en Algérie avant la réforme entamée en 2002, qui n'est d'ailleurs pas encore achevée. Les programmes et manuels scolaires, hormis quelques petits réajustements, sont restés pratiquement les mêmes durant un quart de siècle. D'ailleurs, Tawil nous apprend que la nécessité de leur refonte s'est en réalité imposée dés les années 1990, et qu'on les a jugés comme étant *« trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences de développement aussi bien des élèves apprenants que de la société »*[220]. Par ailleurs, ceux édités pour accompagner les programmes issus de cette réforme, et qui sont censés être meilleurs que ceux qu'ils remplacent, ne sont pas toujours à la hauteur des espérances. C'est ainsi que le professeur Lagha, traitant des soixante-neuf manuels scolaires édités, entre 2002 et 2005, constate que certains d'entre eux souffrent de quelques inexactitudes scientifiques tandis que d'autres *« ne sont pas conformes à l'approche par les compétences. Ils reflètent une approche par les contenus »*[221]. Notre propre observation de certains des manuels de français algériens, anciens ou récents, nous permet de vérifier la validité de la plupart de ces observations. A titre d'exemple, les manuels de français utilisés dans les écoles primaires sont édités durant les années soixante-dix. Celui des élèves de la 4ème année fondamentale n'a été remplacé que l'année passée, tandis qu'on garde toujours ceux de la 5ème et 6ème. Par ailleurs, le plus récent des manuels destinés aux élèves de la 2e année des lycées[222], bien qu'il soit publié après l'adoption de l'approche par les compétences, s'avère plus proche des manuels traditionnels, que des manuels fondés sur cette approche ou sur une pédagogie active : la plupart des leçons de langues sont encadrées par des passages théoriques, les exercices sont souvent décontextualisés, etc. Il est de ce fait, nous semble-t-il, moins « actif » que ceux édités avant la réforme, dont celui qu'il remplace[223], et celui qui est utilisé actuellement avec les classes de 3 A.S[224].

La plupart des manuels qu'il nous est donné de consulter, qu'ils soient d'autodidaxie ou destinés à des apprenants en situation institutionnelle, qu'ils soient

[219] J-P CUQ, op. cit., 1991, p. 167
[220] S. TAWIL, « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie », in. Toualbi-Thaâlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), op. cit., pp. 33-44, 2005, p.34
[221] A. LAGHA, « Le livre scolaire: une nouvelle vision », in. Toualbi-Thaâlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), op.cit., pp. 57-66, 2005, p.65.
[222] B. ZEGRAR et al., Français Deuxième année secondaire, Alger, ONPS, 2006.
[223] S.-F. CHABANE et al., *Livre de français (L.V.1) 2ème AS*, Alger, ONPS, 2004
[224] F. BOUCHIKA, A. BEHLOULI et al., *Livre de français 3ème AS*, Alger, ONPS, 2004

algériens ou provenant de France, sont malheureusement loin d'infirmer les critiques des auteurs cités plus haut. Nous constatons, en effet, que ces manuels se présentent le plus souvent sous le schéma traditionnel : cours théoriques suivis d'exercices structuraux. En outre, les points de langue abordés obéissent fréquemment à une entrée par contenus fragmentés. On y remarque enfin : le manque de tâches et d'activités ; la rareté des propositions d'évaluations diagnostiques et formatives ; l'absence fréquente de situations-problèmes, de projets et d'autres situations d'intégration ; etc.. Nous trouvons enfin que les thèmes des supports ne sont pas toujours proches des centres d'intérêt des apprenants ou motivants pour le public auquel ils sont destinés.

1. Les manuels de langue destinés à l'autodidaxie

1.1. Une entrée par contenus, cours théoriques et exercices

C'est le cas, à titre d'exemple, de celui publié par Abbadie, Chovelon et Morsel, qui est surtout destiné aux étrangers. Ses auteurs expliquent que c'est le *«succès rencontré depuis plus de dix ans auprès des étudiants étrangers et de leurs professeurs »*[225] de leur ouvrage intitulé « *L'expression française » (*paru en 1974 !) qui les a encouragés à penser à cette nouvelle version augmentée. Mais, c'est le cas aussi de manuels plus récents comme celui de Boudjedir, dont une partie du titre donne une idée sur le contenu : *« Cours et exercices d'entraînement »*[226] *;* celui de Lardjane qui annonce dés l'avant-propos que *« les explications grammaticales sont simples, le plus souvent de l'ordre de la phrase »*[227] ; celui de Baril, dans les présentations duquel nous pouvons lire que *« Cet ouvrage (…) propose une pédagogie active »*[228]et adopte une méthode active*,* mais qui en fait n'échappe aux défauts que nous venons d'énumérer que par une entrée à dominante discursive : l'informatif, le plan, l'argumentatif, le résumé, conclusion/introduction, l'expression écrite, écrits professionnels, le rapport, l'expression orale, la synthèse ; il en va de même dans celui intitulé "*Sans Frontières 3 Exercices complémentaires*"[229].

[225] Ch. ABBADIE, B. CHOVELON, M.-H. MORSEL, *L'expression française écrite et orale : Exercices pour étudiants étrangers de niveau avancé*, Grenoble, PUG, 1988, p.7
[226] A. BOUDJEDIR, *Français en troisième année secondaire : cours et exercices d'entraînement, selon le programme officiel* 3 A.S., Alger, HOUMA, 2005
[227] N. LARDJANE, *Grammaire du français : Niveau lycée, avec 400 exercices*, Alger, Casbah Editions, 2003, p.3
[228] D. BARIL, *Techniques de l'expression écrite et orale*, Paris, Dalloz, 2002
[229] Ph. DOMINIQUE et al., *Sans Frontières 3. Exercices complémentaires*, Paris, CLE International, 1989

1.2. Une entrée par thèmes, cours théorique et exercices

Les manuels de cette catégorie se présentent sous forme de dossiers thématiques, dont les thèmes sont variés et susceptibles de susciter l'intérêt et la motivation chez les apprenants ; on y décèle également un certain équilibre entre les supports pris dans des œuvres de littérature et les autres types de texte (presse, ouvrages de réflexion, …) ; ils comportent cependant, eux aussi, des cours théoriques et davantage d'exercices structuraux que d'activités ou de tâches … . Nous pouvons citer celui de Dominique et al. qui « *s'organise en 8 dossiers qui couvrent chacun un thème de civilisation* » [230] ; et celui de J. Girardet[231], qui s'en distingue toutefois par une caractéristique que nous jugeons positive : des parties intitulées « *outils pour l'expression* » où se trouvent mêlés des points de grammaire et de rhétorique, avec des regroupements lexicaux et des exercices.

1.3. Des entrées par contenus, discours et techniques

Les manuels de cette catégorie, que nous jugeons comme étant moins « traditionnels » que les précédents, contiennent des parties organisées par contenus, d'autres parties consacrées aux techniques d'expression, aux discours et/ou aux genres ; on y trouve aussi un mélange entre les exercices portant sur le mot, sur la phrase (dominants) ou sur des textes et un certain équilibre entre les supports empruntés à des œuvres littératures et ceux provenant d'autres sources. Ce sont là des points positifs, mais ces manuels ne sont pas pour autant, nous semblent-il, dominés par les principes des démarches actives. C'est le cas par exemple de celui de J.-C. Pouzalgues et alliés[232].

En définitive, nous devons préciser, d'une part, que les manuels dont nous parlons ne peuvent être mis dans le "même panier", dans la mesure où certains ne proposent pas des entrées par discours alors que d'autres en comportent, quelques-uns sont dominés par des contenus purement linguistiques tandis que d'autres visent surtout l'acquisition de techniques d'expression. Si nous reprochons surtout à ces manuels le fait que leurs leçons débutent par des cours théoriques, il faut souligner toutefois que cela peut être lié au fait que ces manuels ne sont pas spécialement destinés à un apprentissage « institutionnel » en présence d'un enseignant, mais surtout pour le renforcement de celui-ci ou pour un apprentissage autodidacte.

---

[230] Ph. DOMINIQUE et al., *Sans Frontières 3. Méthode de français*, 1989, Paris, CLE International, p.4
[231] J. GIRARDET, *Le nouveau sans frontières 4 : arts – culture – littérature,* Paris, CLE International, 1993,
[232] J.-C. POUZALGUES et al., *Français. Méthodes & techniques,* 1995. Paris, Nathan

2. Les manuels destinés aux situations scolaires

Dans les manuels qui sont destinés à un apprentissage « scolaire » – ou pouvant être utilisés dans ce sens –, nous retrouvons des caractéristiques équivalentes, à ceux que nous venant de présenter : certains adoptent une entrée par discours organisés en séquences didactiques ou en projets discursifs, mais ne sont pas pour autant totalement libérés des autres caractéristiques du manuel traditionnel. C'est le cas de celui co-écrit par Lardjane et Malouf[233], dont les dossiers débutent par des « rappels théoriques » et s'appuient surtout sur des exercices structuraux.

Ainsi, parmi ceux que nous avons utilisés ou consultés, ceux qui nous paraissent, en dépit de quelques insuffisances, dominés par les démarches actives se font très rares.

Nous pouvons citer celui conçu sous la direction de Carmignani[234], dont les contenus sont répartis en 12 séquences articulées de manière à permettre, essentiellement, l'apprentissage actif de différents types de discours. Les exercices structuraux et décontextualisés qu'on y trouve ne font pas de lui un manuel traditionnel, vu qu'on y découvre également de nombreuses autres situations portant sur des textes ou des paragraphes ; et le peu de théorie qu'on y rencontre n'est pas placé au début des séquences et est toujours précédé par des activités de conceptualisation. Mieux encore, celui de Courtillon et Argaud[235], qui comporte trois grands dossiers thématiques (les îles, histoires d'ovni, la ville) à l'intérieur desquels est pris en charge l'apprentissage de différents discours ; on y trouve des exercices certes, mais aussi des activités et des simulations. Lafrid a également produit deux manuels – dont l'un est destiné aux élèves de la 1 A.S[236] et l'autre à ceux de la 2 A.S[237] – que nous ne pouvons pas ne pas citer ici. Bien que l'auteur termine chacun des deux par une partie réservée à des exercices structuraux, il tient compte, nous semble-t-il, de nombreux principes des pédagogies actives. Il promet, par exemple, dans l'avant propos du deuxième une *« prise en compte des principes des méthodologies et des pédagogies nouvelles »* et nous y trouvons effectivement, entre autres, des propositions d'évaluations diagnostique et formative, des activités de

[233] N. LARDJANE, N. MALOUF, Mieux lire pour mieux écrire, Français en 3 A.S, Alger, Casbah éditions, 2004
[234] F. CARMIGNANI et al., *Français 4e : Livre unique en séquences*, Paris, Bordas, 2002
[235] J. COURTILLON, M. ARGAUD, *Archipel 3 Français langue étrangère*, Paris, Didier/Cours credif,1987
[236] S. LAFRID, Le français en Pro-Jet, 1AS, Nouveau programme officiel 2006, Evaluations : diagnostique, lecture globale, Evaluation formatrice, Alger, Dar El Hadith Lilkitab, 2006,
[237] S. LAFRID, Le français en Pro-Jet, 2AS, Nouveau programme officiel 2006, Evaluations : diagnostique, lecture globale, Evaluation formatrice, Alger, Dar El Hadith Lilkitab, 2006,

conceptualisation, des situations d'intégrations et même des exemples de situations-problèmes. *Tempo 2 : Méthode de français*[238]*,* nous paraît aussi très actif en dépit des quelques passages théoriques qu'on y trouve. Il est réparti en neuf unités qui visent l'apprentissage actif de différents actes de parole dont : raconter, argumenter et exposer. Citons enfin, celui de Fintz et Rispail[239], où l'on trouve de nombreuses pistes susceptibles de permettre l'apprentissage actif : 50 fiches visant les compétences de base, 20 tâches complexes, etc.

3. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)

Les enseignants ont de plus en plus tendance à recourir aux activités contenues dans les sites et didacticiels de langue, dans le dessein de moderniser leurs pratiques de classes. Toutefois, il faut dire que le simple recours à ces moyens de formation ne garantit pas de fait la qualité de l'enseignement. Autrement dit, quand elles sont utilisées convenablement, les NTIC, que certains n'hésitent pas à qualifier de la grande bibliothèque du monde, sont aujourd'hui en quelque sorte incontournables dans ces méthodologies dites actives. Ainsi, on ne peut plus aujourd'hui ignorer en parlant des moyens d'enseignement des langues les ressources Internet. En effet, sans parler des organismes proposant des formations à distance, le nombre de sites dédiés à l'apprentissage du français d'une manière générale ou au FLE est considérable, et les enseignants recourent souvent aux leçons qui s'y trouvent. Les moyens didactiques proposés par les TIC s'appuient-ils sur les principes des pédagogies actives ?

Parmi ceux qui se sont énormément intéressés à des problématiques de ce genre, Demaiziere, affirme que certes *« Les utilisations les plus courantes relèvent des pédagogies du projet ou des pédagogies actives »* et que l'intérêt des TIC *« est évident pour l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères »*, mais reconnaît également que « *La distance est parfois trop grande entre ce qui serait possible et ce qui est effectivement réalisé. Certains produits multimédia ne sont que le brillant emballage d'un contenu vide d'intérêt ou de pertinence »*[240]*.* GLIKMAN qui se demande, elle aussi, si les évolutions techniques ont suscité de véritables mutations pédagogiques, répond par la

[238] E. BERARD, Y. CANIER, Ch. LAVENNE, *Tempo 2 : Méthode de français,* Paris, Didier/Hatier, 2000
[239] C. FINTZ et M. Rispail, *Le français dans le supérieur : fiches méthodologiques*, Paris, Elipses, 1997.
[240] F. DEMAIZIERE, « TIC et approche didactique Utiliser les TIC : opportunité ou opportunisme ? », http://didatic.net/article.php3?id_article=46, 2005, (consulté le 03. 04. 2007).

négative. Elle constate qu'on retrouve, bien souvent, à travers ces techniques censées pourtant remettre en cause les méthodes traditionnelles *« les formes les plus classiques de transmission des connaissances »* et de nombreux cours dont la pédagogie qui y est mise en œuvre ne diffère pas de celle d'un manuel. Elle ajoute qu' *« une visioconférence peut transmettre le cours le plus magistral qui soit »* et estime que le découpage des contenus en « grains » ne s'accorde pas avec la pédagogie constructiviste qui y est mise en exergue. [241] D'autres[242], regrettent, que les moyens qui y sont proposés reposent sur des principes d'inspiration behavioriste, qui font que l'apprenant est *« peu actif dans son apprentissage »* et non sur le socio-constructiviste. Ces auteurs ajoutent qu'un bon nombre des exercices qu'on propose en ligne ou sur cédéroms, *« ne contribuent qu'au développement d'un savoir sur la langue plutôt que d'une habileté »*.

Par ailleurs, notre propre observation d'une trentaine de sites, loin d'infirmer les observations de tous ces auteurs, nous amène à une classification qui pourrait confirmer leurs constats. En effet, en nous appuyons sur deux critères : le recours ou non au cours théorique d'une part, et la manière avec laquelle on peut accéder à la solution des exercices d'autre part, nous répartissons les sites consultés en trois grands ensembles :

- Des sites qui ne contiennent que des cours : c'est le cas de sites comme « Synapse Développement »[243], « La langue de chez nous »[244], « Langue et littérature française »[245].

- Des sites qui contiennent des cours et des exercices d'application : nous répartissons ceux-là, à leur tour, en deux sous-ensembles. En effet, il y a d'une part, ceux qui offrent la possibilité de consulter les corrigés des exercices avant de les résoudre. C'est, par exemple, le cas des sites « CCDMD/ Amélioration du français »[246],

[241] V. GLIKMAN, *Des cours par correspondances au "e-learning" Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF, 2002, p.p. 192-193
[242] C. GERMAIN, J. NETTEN, « L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle », http://www.caslt.org/pdf/Germain-NettenAQEFLS-04.PDF,2004, p.8
[243] SYNAPSE DEVELOPPEMENT, La langue française, http://www.synapse-fr.com,1994-2007, (consulté le 8.03. 2007)
[244] UNESCO, INSTITUT INTERNATIONAL POUR LE RENFORCEMENT DES CAPACITES EN AFRIQUE, « La langue de chez nous », http://membres.lycos.fr/clo7/, 1999-2003, (consulté le 8.03. 2007)
[245] H. SKAYEM, Langue et littérature française, http://hadyskayem.tripod.com/, 2003, (consulté le 9.03. 2007)
[246] CENTRE COLLEGIAL DE DEVELOPPEMENT DE MATERIEL DIDACTIQUE, « Amélioration du français », http://www.ccdmd.qc.ca, 2005-2007. (consulté le 8.03. 2007)

« POLAR.FLE »[247], « GRIMOIRE-FRE 180Y »[248], et du site de F. SLIM[249] ; et ceux qui n'offrent pas cette possibilité, tel que « BONJOUR DE FRANCE »[250].

- Des sites qui ne contiennent que des exercices et ou des activités: ils sont rares et nous en distinguons également, deux sous-ensembles : ceux qui, comme « FORUM »[251], donnent les corrigés même quand on n'a pas fait l'exercice et ceux qui n'offrent pas cette possibilité. Ces derniers proposent souvent des exercices interactifs, dont les réponses se dévoilent au fur et à mesure quand on résout l'exercice : la machine donne "la note" et invite à corriger les erreurs. C'est le cas dans les deux sites conçus par Eric Vangeel[252] et S. Girona[253].

Il est clair que les sites qui nous semblent susceptibles de favoriser les pédagogies actives, par leur organisation générale (ou leurs démarches), sont surtout ceux appartenant à ce dernier sous-ensemble ; faudrait-il encore que les progressions qu'ils adoptent et leurs contenus soient intéressants, et qu'ils ne privilégient pas les exercices structuraux, …etc. Or, si certaines des techniques utilisées par les concepteurs de sites interactifs nous paraissent intéressantes et s'il arrive même qu'on trouve des sites qui proposent des simulations globales ou des situations-problèmes pouvant ainsi favoriser des démarches actives, force est de constater cependant que les contenus de la plupart des sites ne représentent pas un grand intérêt pour l'apprentissage : en effet, il privilégient la transmission de connaissances morcelées et les "exercices" qu'ils proposent sont le plus souvent de l'ordre du mot ou de la phrase et ne permettent que rarement une réelle activité de l'apprenant. Nous avons également constaté que la plupart de ces sites sont destinés aux débutants et/ou proposent des situations qui sont loin de poser problème aux apprenants, vu leur simplicité, même quand ils s'adressent à des niveaux avancés.

---

[247] A-F PERROT, T. PERROT, POLARFLE, « Méthode FLE pour apprendre et étudier le français en ligne », ?, http://www.polarfle.com, (consulté le 9.03. 2007)
[248] P. MICHELUCCI, « Le Grimoire», http://french.chass. utoronto.ca/fre180/#GRA, 1996-2000, (consulté le 9.03. 2007).
[249] F. SLIM, 300 exercices corrigés de français, http://www.chez.com/exercicesfrancais/, 2007 (consulté le 8.03. 2007)
[250] T. PERROT et al., « Bonjour de France ! », http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm, 1998 (consulté le 10.03. 2007)
[251] FORUM, « méthode de français », (site Internet), http://www.club-forum.com/s_exos. asp?rub=6 (consulté le 10.03. 2007)
[252] E. VANGEEL, « FLE - Exercices interactifs gratuits en ligne », http://www.ericvangeel.be, 2004-2006, (consulté le 10.03. 2007)
[253] S. GIRONA, Les pages du FLE, http://www.xtec.es/~sgirona/ index.htm, 1999-2007, (consulté le 9.03. 2007)

Rapport-Gratuit.com

4. Les pratiques :

Les méthodes traditionnelles sont toujours présentes, voire sont dominantes, dans les pratiques. Ainsi, Astolfi[254] constate que le modèle de « la transmission », qui considère l'élève comme *« une page à blanche à écrire »* et la connaissance comme un contenu qui viendrait s'imprimer dans sa tête, est toujours vivace. Rieunier[255], constate aussi que les pratiques des enseignants sont dominées par le cours magistral ou son équivalent actuel dans le primaire et le secondaire, le cours dialogué. Il précise que *« Dans les deux cas, il s'agit de pédagogie traditionnelle ».*

Ceux qui traitent de l'enseignement des langues font le même constat. Ainsi, Porcher[256]. qui est persuadé qu'aujourd'hui l'enseignement/ apprentissage des langues doit être, indiscutablement, limité par la finalité qui consiste à enseigner ce qui est *« utile pour la vie immédiate »* de l'apprenant en le dotant de la *« capacité à communiquer »*, affirme que cet objectif se heurte, à une certaine résistance de la part de l'institution qui a tendance, *« malgré les travaux des chercheurs, des innovateurs et de certaines organisations officielles, à continuer à enseigner comme par le passé ».*

4.1. Le recours à l'éclectisme

Dans l'article où elle retrace l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE, jusqu'à 2001, Rodriguez Seara[257] termine par une partie intitulée *« l'éclectisme actuel ».* Elle y affirme que l'enseignement du FLE est entré dans une phase caractérisée par une crise des méthodologies, et qu' *« il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord »*. Cette période a commencé, selon elle, depuis une vingtaine d'années. Elle parle, ainsi, d'« *un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés* ». Elle explique enfin que les enseignants rejettent toute imposition et se libèrent des contraintes des méthodologies constituées et des manuels. Ils fabriquent leurs propres méthodes à partir d'éléments de cours empruntés à différentes autres méthodes.

Les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* font également allusion à cet éclectisme. En effet, dans le chapitre 6 qu'ils consacrent aux

[254] J-P. ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, pp. 123-124.
[255] A. RIEUNIER, p. cit, 2000, p. 43
[256] L. PORCHER, 2004, op. cit, p. pp. 9-10
[257] A. RODRIGUEZ SEARA, op. cit.

opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues (pp.103-119), ils reconnaissent d'une part l'absence d'une réponse unanime à la question *Comment les apprenants apprennent-ils ?,* et d'autre part, l'existence de nombreuses façons d'apprendre et d'enseigner les langues. En conséquence, ils parlent d'options méthodologiques et précisent d'ailleurs que leur cadre « *n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix ».* Ils n'écartent pas par ailleurs, la possibilité que certains praticiens puissent penser que leurs objectifs seraient mieux atteints par d'autres méthodes que celles préconisées dans le CECRL ; et ils invitent enfin ceux-là à en parler avec eux et avec les autres partenaires du Cadre [258].

PUREN, qui lui aussi interprète cette position du Conseil de l'Europe comme une reconnaissance de l'éclectisme, voire une invitation à celui-ci, dit qu'il se réjouit de voir

> « *reconnues au niveau européen certaines idées telles que les effets pervers de toute pensée méthodologique unique, l'existence massive de l'éclectisme pratique ainsi que la responsabilité pleine et entière des enseignants dans le choix des méthodes, idées que pour ma part je défends depuis de nombreuses années »*[259]

Cet éclectisme dans le domaine des langues étrangères est enfin remarqué par Defays. Cet auteur explique qu'il se caractérise par *« ses combinaisons d'approches variées, ses retours aux anciennes méthodes, ses tendances à l'autocritique, son aspiration à la décrispation »*[260]

Nous pensons que cet éclectisme peut s'expliquer, entre autres, par l'abondance des moyens didactiques dont l'utilisation est désormais facilitée par la présence de moyens de reproduction (photocopieuse, imprimantes), le souci de répondre aux profils hétérogènes des apprenants, la complexité des recommandations que véhiculent les nouvelles approches, auxquelles les enseignants ne sont pas suffisamment préparés, et le manque de moyens didactiques concrets permettant la mise en œuvre de certaines théories.

---

[258] CONSEIL DE L'EUROPE, op. cit., pp. 108-110.

[259] C. PUREN, « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », in. *Synergies Europe*, n° 1, pp. 74-80 http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=35, 2006, (consulté le 6 mars 2007)

[260] J-M. DEFAYS, « Quelle formation - pour quels formateurs - pour quel enseignement des langues? (Le cas du français langue étrangère) », in. A. WANGLER, *Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour les citoyens européens*, pp.48-60, http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/enseignement_moderne/ enseignement_moderne.pdf, 2000, p. 56.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.2. Le cas de l'enseignement universitaire

Par ailleurs, l'université est, semble-t-il, le lieu où les pédagogies actives sont le moins présentes, selon Bireaud, qui affirme en effet que, c'est le modèle de l' « enseignement », fondé sur la transmission des connaissances, qui l'emporte sur celui de l'apprentissage ou de la formation.[261]

En ce qui concerne les universités algériennes, nos propres observations, appuyées par les témoignages de quelques étudiants et enseignants, nous amènent à conclure qu'à l'exception des études de la post-graduation, les démarches centrées sur l'apprenant se font rares. Nous rejoignons ainsi Miliani[262] qui parle d'un échec ou d'un semi-échec, lequel résulterait, entre autres, de l'absence ou de *« l'état quasi embryonnaire des stratégies d'apprentissage des étudiants » ;* un résultat qu'il impute surtout à la méconnaissance ou au désintérêt des enseignants. Il suppose, aussi, que cet état peut s'expliquer par le recours exclusif à un mode de transmission du savoir *« du type "nourrissage à la cuillère" (spoon-feeding) sans qu'il y ait une intériorisation réfléchie et organisée du savoir et du savoir-faire de la part de l'apprenant »* et que les étudiants opèrent alors *« à un niveau non élevé et sophistiqué des stratégies (rarement élaborées et complexes) »*

5. Les pédagogies actives : raisons d'une absence

Les principes des pédagogies actives, fortement présents dans la théorie et les principes des approches retenues aujourd'hui pour l'enseignement/apprentissage des langues, ne sont, donc dominants ni dans les moyens didactiques, ni dans les pratiques effectives des enseignants. Comment pourrait-on expliquer ce paradoxe ?

Nous pensons que la place privilégiée dont jouissent les pédagogies actives dans les réflexions/propositions théoriques d'aujourd'hui est essentiellement due à l'échec constaté, partout et par tous, des méthodes traditionnelles. Dans ce sens, Gimenez[263] justifiant la nécessité du changement parle d'un consensus sur, entre autres, *« le manque de*

---

[261] A. BIREAUD, Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Paris, Les éditions d'organisation, 1990, p. 189

[262] M. MILIANI, « De la Nécessité d'Enseigner les Stratégies d'Apprentissage », In. K. ABDOUN et al., *Expression n°5*, janvier 1998, *Les sciences du langage dans l'enseignement des langues étrangères, Ain M'lila, Dar-El Houd,* p. 15

[263] O. GIMENEZ, La pédagogie à l 'université, ça existe... Si, si ! Compte-rendu du colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire " Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur :Regards pluriels et critiques sur les pratiques ", www.cefe.cnrs.fr/BIOM/PDF/compte-rendu_colloque AIPU2002.pdf, 2002, Diapositif n°7

rétention du savoir par les étudiants ; le manque de motivation des étudiants dans les deux premières années du cursus universitaire ; des taux d'échec et d'abandon importants ». Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que le très faible recours aux pédagogies actives peut s'expliquer – selon les cas – par l'une ou plusieurs des quatre causes suivantes :

- La surcharge des groupes d'apprenants, surtout dans les pays sous-développés, mais aussi pour d'autres comme ceux du Maghreb. Il est clair qu'il est difficile, de centrer un enseignement/apprentissage sur l'apprenant quand on travaille avec des groupes d'une quarantaine d'éléments, surtout quand, l'hétérogénéité est très forte.

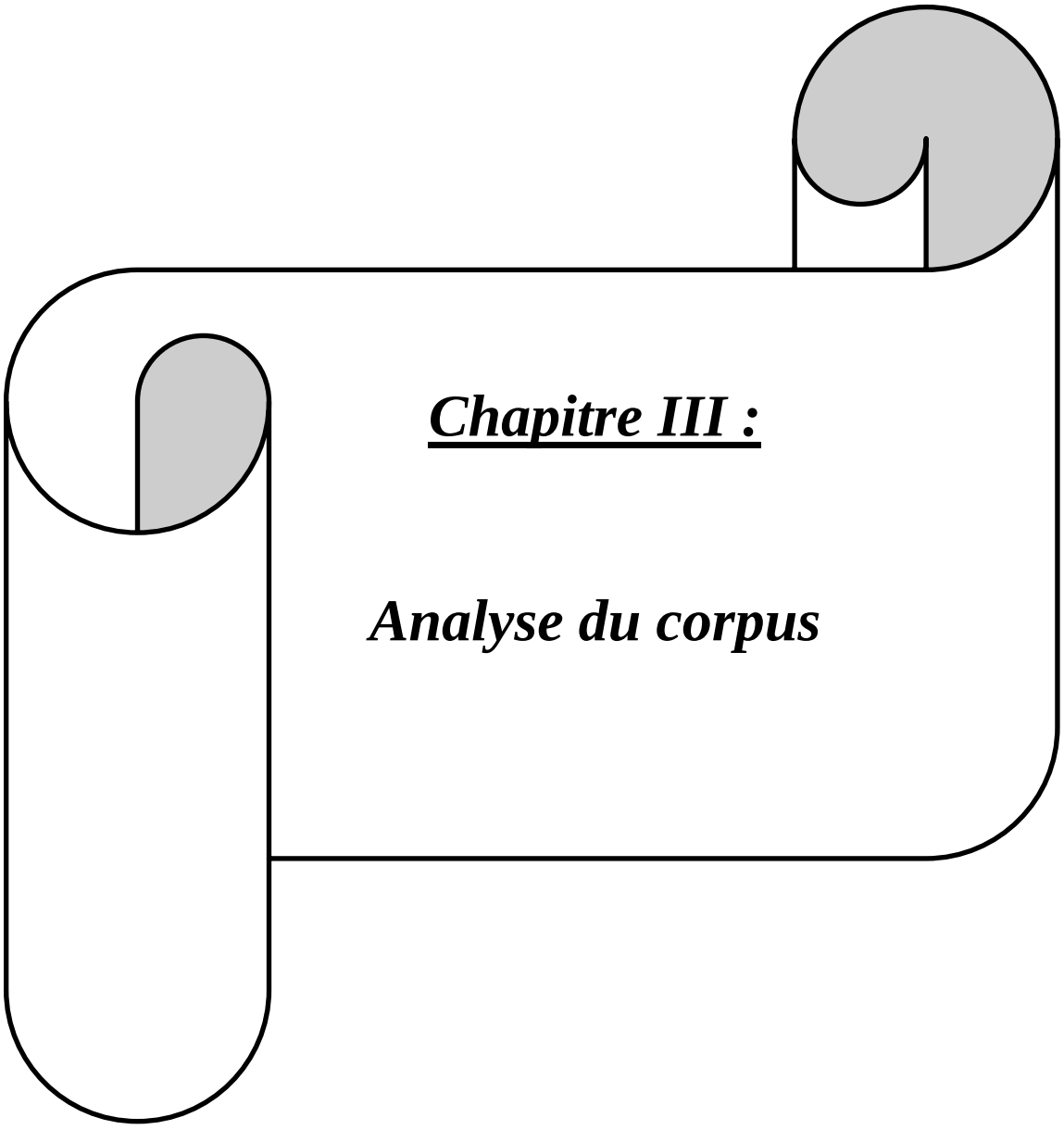
- La surcharge des programmes : le principal inconvénient des méthodes actives est, fort probablement, qu'elles sont *«coûteuses en temps »*[264] ; de ce fait, l'enseignant ne peut s'appuyer sur elles que s'il sait qu'il pourrait réaliser une bonne part du programme qu'on lui propose, d'où la nécessité de son allègement.

- Des insuffisances dans la formation des enseignants : même quand on a affaire à des enseignants qui sont diplômés d'universités, et qui sont convaincus de l'intérêt des méthodes actives, il n'est pas évident que ceux-là sachent appliquer une pédagogie active. En effet, certains remarquent que, même quand la conviction ne fait pas défaut, les enseignants *« sont nombreux à ne pas trop savoir comment procéder ni comment organiser les activités d'enseignement-apprentissage »*[265]. D'où l'intérêt de penser par exemple, en formation d'enseignants à des observations et analyses de pratiques grâce par exemple à des enregistrements vidéos.

- Le manque de moyens didactiques favorisant ce type de pédagogie : cet élément peut être un autre obstacle, surtout pour les enseignants qui n'ont pas l'habitude de concevoir leurs outils. En outre, le manque de moyens techniques et de medias (bibliothèques, salle Internet, manuels adéquats …) ne peut que compliquer davantage la situation.

[264] P. PELPEL, op. cit. p. 72

[265] F.-M. GERARD et J.-M. BRAIBANT, « Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire », www.bief.be/ enseignement/publication/CompLect.pdf , 2003, p.01



Chapitre III :

Analyse du corpus

I. LA METHODOLOGIE D'ANALYSE

1. La description du corpus

Notre corpus est constitué d'un ensemble de moyens didactiques (supports de leçons) proposés et utilisés par différents enseignants assurant l'une ou l'autre des deux matières de l'UE. PLE : intitulées l'"écrit" et l'"oral", au sein notre faculté. Ce sont pour la plupart des polycopiés distribués aux apprenants. Nous en présenterons une bonne partie dans les annexes II, à la fin de ce travail, mais nous n'en analyserons essentiellement que vingt documents : dix (10) utilisés durant les séances de l'oral et dix autres durant celles de l'écrit. Nous précisons, pour les raisons que nous avons abordées au début du premier chapitre, que le corpus de l'écrit comporte essentiellement des documents distribués durant l'année universitaire 2005/2006 et que ceux de l'oral ont été tous utilisés la même année (2006/2007).

Pour des raisons de faisabilité, nous ne mettrons pas, dans les annexes, l'ensemble des documents et/ou des leçons que nous avons récupérés. Nous nous contenterons d'y insérer ceux sur lesquels nous appliquerons la grille d'analyse n°2.

Nous avons, ainsi, choisi dix (10) supports de leçons réalisées dans la matière « l'écrit » et dix (10) autres utilisés dans la matière « l'oral ». Le seul critère auquel a obéit le choix de ces vingt supports est celui de la variété des types des types de leçons ou de moyens utilisés.

2. Les outils d'analyse

Pour étudier ce corpus, nous utiliserons notamment deux grilles d'analyse que nous présenterons plus loin (cf. infra. pp. 98-99). Toutefois, puisqu'elles comportent certains critères qui ne sont pas décelables à travers ce corpus, nous recourrons également aux résultats obtenus grâce au questionnaire auquel ont répondu des étudiants (voir le questionnaire n°2 dans les annexes I) et parfois à d'autres informations issues des entretiens que nous avons eus avec certains enseignants et étudiants. Ceci fera que nous serons certainement contraints de faire des "va et vient" entre le corpus d'une part, et les grilles et les résultats du questionnaire et des entretiens, d'autre part.

3. Le questionnaire n°1

Nous utiliserons le questionnaire n°1 – auquel ont répondu 112 étudiants – essentiellement pour déterminer les profils des apprenants inscrits, cette année, en première année de licence de français au sein de notre faculté. Nous tiendrons compte de ces profils en faisons nos propositions. Cette étude sera présentée dans le chapitre suivant. Un questionnaire que nous avons, toutefois également utilisé, dans le chapitre précédent, dans la partie où nous traitons de l'enseignement du français en Algérie (cf. pp.66-69).

4. Le questionnaire n°2

Nous avons distribué le questionnaire n°2, que nous utiliserons ici, à 116 étudiants qui sont inscrits actuellement en 2ème année de licence de français. Il comporte, outre la partie réservée à la présentation de l'apprenant (sexe, âge, année d'obtention du bac), trente (30) questions, numérotées dans le questionnaire de 01 à 30. Nous utiliserons pour faciliter le renvoie les mêmes numéros aussi bien dans les commentaires que dans les tableaux qui donnent les résultats détaillés des réponses données aux questions. Nous l'utiliserons surtout, dans l'analyse de notre corpus, pour les questions relatives aux profils des apprenants et à leur motivation, mais aussi pour celles qui se rapportent à des pratiques que nous ne pouvons observer dans notre corpus (dont surtout les échanges les durant les séances).

II. L'ÉLABORATION DES GRILLES D'ANALYSE

Les deux premiers chapitres nous ont permis de comprendre, entre autres, quels sont les principes sur lesquels repose l'application d'une pédagogie active dont notamment les profils pédagogiques, les démarches actives, les interactions, la motivation, l'évaluation formative, etc. tels que Lebrun[266] a pu les synthétiser

> *« Le caractère personnel de l'apprentissage; le rôle catalyseur des connaissances antérieures; l'importance des "ressources" à disposition; le rôle du contexte et de l'expérience concrète; les compétences de haut niveau à exercer; la "démarche de recherche" dans l'apprentissage; le changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre, reformulation); le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage; le lien entre projet personnel, professionnel, d'études; l'importance d'une construction, d'une production; le rôle de la réflexion sur l'apprentissage qui se passe (le caractère méta) ».*

Les fondements théoriques et les principes que nous abordons jusqu'ici, et dans la plupart ont été développés, dans le premier chapitre de ce travail, sous le titre "3. La pédagogie active aujourd'hui", sont rarement propres au domaine des langues : en effet, nous pouvons dire qu'ils sont applicables à toutes les disciplines. Nous les complèterons, dans ce qui suit, avec d'autres recommandations plus proches de la didactique des langues que de celles des autres disciplines. Nous les regrouperons ensuite dans deux grilles d'analyse (cf. infra. pp. 98-99) qui nous permettront d'étudier notre corpus : l'une servira a mesurer, globalement, la part de ces principes dans les démarches adoptées et la progression choisie (grille n°1), l'autre servira à évaluer des les leçons et les moyens didactiques utilisés (grille n°2).

1. La progression et/ou l'organisation des séquences et des leçons

On distingue, généralement, deux types d'organisation : une entrée par les contenus (appelée aussi grammaticale) et une entrée par les discours. C'est la deuxième qui caractérise les nouvelles approches.

[266] M. LEBRUN, op. cit., 2002, p.12

Selon Courtillon[267], les contenus de la langue peuvent, être présentés soit sous forme d'un découpage grammatical soit suivant une répartition discursive. Elle explique que la première manière, qui précise-t-elle est abandonnée avec l'abandon de la méthode grammaire traduction, consiste à *« mettre en évidence la structure de la langue en l'ayant préalablement découpée en mini-énoncés »*, alors que la deuxième manière implique l'exposition de l'étudiant *« à un certain volume de discours d'une complexité donnée pour qu'il puisse l'observer et en comprendre l'organisation »*. Elle ajoute que l'appropriation du discours, avec la première démarche, est censée se faire *«à partir d'éléments d'un puzzle dont on ne connaît pas le tableau d'ensemble »,* ce qui est très difficile ; alors que l'autre démarche qui consiste à *«dégager les éléments du puzzle la langue à partir du tableau d'ensemble que constitue le discours »* est possible et stimulante. Elle soutient que beaucoup ne réussissent pas le passage de la compréhension du système à l'appropriation du discours, mais que *«acquérir le discours en dégageant simultanément et progressivement les règles de la langue est un processus naturel qui implique l'apprenant ».*

Cette opinion est partagée par d'autres. Ainsi Jaffré[268], qui constate que les manuels d'orthographe *« subdivisent la connaissance en sous-connaissances »*, signalera que cette manière est, aujourd'hui, infirmée par les recherches menées sur l'apprentissage, et affirme qu'il est temps *« de remplacer une telle conception éclatée et additive des savoirs par une conception plus constructive et plus dynamique ».*

De son côté, Vigner[269] pense que même si l'on ne peut pas négliger la présence de pratiques héritées d'un *« travail organisé de façon dissociée (…): lecture, orthographe, élocution, grammaire, expression écrite, conjugaison, etc. »*, l'un des moyens les plus utilisés pour organiser les contenus, aussi bien dans l'enseignement/ apprentissage du FLE que dans celui du FLS reste, néanmoins, celui de l'unité ou séquence didactique.

Une séquence didactique, explique Richer[270], présente un parcours d'apprentissage dont la visée est fixée par des objectifs définis *«d'abord en termes de compétences (orale/ écrite), puis en termes langagiers (actes de parole), linguistiques (…), culturels »* et dont

[267] J. COURTILLON, op. cit, 2003, pp. 16-17
[268] J.-P. JAFFRE, « Compétence orthographique et acquisition », in. D. DUCARD – R. HONVAULT – J.-P. JAFFRE, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan/pédagogie, pp.93-158,1995, p.96
[269] G. VIGNER, op. cit., pp.106-107
[270] RICHER, J.-J., « Cours de didactique du FLE, envoi n°6 : Unité ou séquence didactique», htp://www.lef.upn.mx/ub.d363.doc, 2003, pp. 2-3, (consulté le 17.11.2006)

les contenus et les activités obéissent, le plus souvent, à la logique d'un schéma ternaire : compréhension, systématisation (lexicale et syntaxique), et production. En outre, les activités *« doivent entretenir entre elles un rapport de cohérence méthodologique »* qualifié, par Courtillon, de « logique-cognitif ». Un rapport qui implique que le choix des activités se fait en fonction de l'objectif de production visé : opter, par exemple, pour les moyens permettant d'exposer un point de vue, de s'opposer, ou d'approuver le point de vue de l'autre, si l'on travaille un débat. Il, explique que sans cette cohérence on risque de déboucher sur ce que Courtillon appelle « *le "zapping pédagogique", ou enchaînement d'activités qui n'ont d'autres finalités que de répondre au plaisir de l'apprenant sans viser un réel apprentissage »* ; et estime enfin qu'une séquence ne doit être ni trop courte, pour permettre l'acquisition, ni trop longue pour que les objectifs fixés ne se perdent pas.

Le recours à la démarche de la séquence didactique est très conseillé. Ainsi, à titre d'exemple, Courtillon juge qu'il est primordial *« d'avoir à l'esprit la notion d'unité d'enseignement, ou unité didactique »,* car avec l'éclectisme qui s'installe, on court *« le risque d'oublier que tout apprentissage suppose une méthode »*[271]. Par ailleurs, si l'apprentissage obéit à la logique de la séquence didactique, il est clair que les contenus seront, alors, choisis en fonction de leur pertinence dans le discours travaillé, et à veiller notamment à ce qu'il y ait *« une cohérence, c'est-à-dire [un] lien entre ses cours successifs »*[272]. Cela ne laisse, donc, pas de place à l'opinion, largement répandue, selon laquelle les contenus devraient être sélectionnés conformément au principe "du simple vers le complexe".

D'ailleurs, comme le pense Vigner, *« aucune forme linguistique n'est plus simple qu'une autre, dans l'absolu. Elle ne peut l'être que par rapport à un degré de familiarité qu'elle revêt pour l'élève »*. Nous rejoignons, cependant, le même auteur qui suggère que *« les activités de pratique de la langue occupe une place importante dans les séquences »*[273] au début de l'année, et qu'elles laissent progressivement place à celles visant l'analyse et la réflexion, qui domineront vers la fin de l'année. On peut, par contre, opérer des choix en fonction de la difficulté et de la nature des supports. En effet, il clair, explique Cornaire que quand on a affaire à des débutants ou à des intermédiaires faibles, *« un monologue est plus facile à suivre qu'une conversation à laquelle participent*

[271] J. COURTILLON, op. cit., 2003, p.31
[272] L. PORCHER, op. cit., 2004, p.42
[273] G. VIGNER, op. cit., pp; 107-108.

Rapport-Gratuit.com

plusieurs personnes, à l'exception, bien entendu des conférences ou des discours politiques »[274].

2. Les activités

Les termes exercice, activité et tâche ne sont que des para-synonymes. Résumant la distinction établie par R. Bouchard, Mangenot[275] dit que les exercices permettent de travailler sur la langue, tandis que les activités visent « *l'usage de la langue à des fins de communication ».* La tâche, par contre n'est pas *«seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée ».* Mangenot[276] explique, aussi, que les trois pratiques se distinguent par leurs supports : celui de l'exercice est fabriqué, tandis que ceux de la tâche ou de l'activité sont authentiques ; et par la production attendue qui est *« fermée dans le cas de l'exercice et de l'activité et ouverte dans le cas de la tâche »*.

Les types de travaux préconisés sont l'activité et la tâche. On insiste donc sur l'importance de privilégier les travaux qui portent sur des paragraphes, des textes ou des discours (en situation), à celles qui se limitent à l'étude de mots ou de phrases isolées. On pense, par exemple, que si l'on travaille sur des textes bien choisis, les éléments grammaticaux *« seront perçus et appris dans leur fonction, à l'intérieur du discours, de préférence de qualité »,* et que *« ces découvertes seront donc plus efficaces que si elles avaient été enseignées à travers des exemples de phrases hors discours »*[277].

Cela peut permettre, en outre, de dépasser le "simple" objectif de la compétence linguistique qui désigne *« la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc »* considérée comme *« nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère »*[278], pour favoriser l'apprentissage de la compétence de communication avec ses différentes composantes, dont celle nommée discursive ; et *« d'introduire une dimension culturelle (au sens large du terme) »*[279].

---

[274] C. CORNAIRE, op. cit., 1998, p. 154-155
[275] F. MANGENOT, « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ». *In Triangle* 17, Actes du colloque *Multimédia et apprentissage des langues*, p. 65-80. Fontenay-Saint-Cloud, ENS-Editions, http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm, 2000. (consulté le 11.04.2007)
[276] F. MANGENOT, « Ressources pédagogiques sur Internet pour les étudiants et enseignants thaïlandais de FLE », w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/naresuan.rtf, 2003, p.1, (consulté le 11.04.2007)
[277] J. COURTILLON, op. cit., 2003, p. 32
[278] J.-P. CUQ et I. GRUCA, op., p. 245
[279] F. MANGENOT, op. cit.,2003, p.4

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Chartrand[280], quant à elle, parle d'activités qui font « *appel à la participation active et consciente des élèves* » en adoptant la démarche active de découverte. Elle explique que cette démarche *« fait appel aux capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves »,* qu'elle est souvent associée à une démarche inductive, mais qu'en fait *« elle ne s'y réduit pas, car elle fait aussi appel au raisonnement déductif »*

On recommande, ensuite, les travaux qui visent des savoir-faire de haut niveau. Lebrun[281] parle d'*« activités de haut niveau taxonomique »* qu'il apparente, par exemple, *« à une véritable activité de recherche dans laquelle l'apprenant »*, pose un problème, le comprend, formule des hypothèses, teste celles-ci, établit une synthèse[282]. Il pense, en outre, que l'interaction *« facilite la profondeur de l'apprentissage ».*

Dans ce sens, Coïaniz[283] conseille de mettre en place *« une pédagogie de la problématisation des situations un peu difficiles »,* de proposer des situations intéressantes mais qui présentent aussi *« des difficultés dans une zone proximale de développement »* et de proposer donc *« des activités d'apprentissage suffisamment difficiles pour qu'ils apprennent quelque chose, et suffisamment faciles pour qu'ils ne se découragent pas ».*

D'autres[284] affirment qu'il est important de proposer *« des activités de synthèse et de transfert des acquis »*, que si les contenus sont présentés sous forme d'éléments séparés, *« le risque est grand que l'apprenant construise ses connaissances sur la base de la juxtaposition de ces éléments »* ; d'où la nécessité de proposer des activités qui *« par leur caractère global, l'amèneront à établir des liens entre ce qu'il a appris ainsi qu'à réaliser des synthèses qui vont préparer la mémorisation et faciliter le transfert. ».*

Jaffré[285] également pense que la mémorisation nécessite des opérations permettant l'organisation des savoirs, que *« l'accès à la compétence orthographique n'est pas seulement une question de savoirs, elle est aussi – et peut-être surtout – une affaire*

---

[280]S.-G. CHARTRAND, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », in. S.-G. CHARTRAND et al., *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, pp.197-225, Québec, Logiques, 1996, p.197 ; p.220

[281] M. LEBRUN, op. cit, 2004, p. 11

[282] M. LEBRUN, op. cit, 2002, p. 19

[283] A. GOÏANIZ, « Apprentissage des langues en maternelle : l'entrée dans le langage en français langue non maternelle », http://guyane.scola.ac-paris.fr/ftp_public/Coianiz.pdf, 1998, p.08, (consulté le 28. 11. 2006)

[284] Ch. DEPOVER et al., « Structuration pédagogique d'un cours EAD : Partie I L'organisation pédagogique d'un cours », http://ute.umh.ac.be/dutice/uv3b/module3b-1.htm, 2002, (consulté le 21. 03. 2007)

[285] J.-P. JAFFRE, op. cit., pp.97-98

Le numéro 1 mondial du mémoires

d'entraînement », qu'il faut alors proposer, en plus des activités *« centrées sur l'étude d'une structure spécifique »*, d'autres qui permettent sa mise en œuvre. Il conclut que l'automatisation d'un savoir implique qu'on le mette *« au service d'un but qui le dépasse et, de ce point de vue, l'apprentissage de l'orthographe ne peut se passer de l'écriture »* et qu'on acquiert la compétence orthographique, par la pratique de la production écrite.

Au sujet des questions, on insiste sur la nécessité de veiller à leur clarté. Astolfi[286] constate qu'on dit que les élèves ne sont pas attentifs, et *« qu'ils répondent " n'importe quoi" aux questions qu'on leur pose »*, mais qu'en fait ils passent beaucoup de temps *« à s'efforcer de décoder ce que l'enseignant attend d'eux. Ils mobilisent beaucoup d'énergie pour chercher à comprendre "ce qu'on leur veut" »*, et élucider ces énigmes.

On préconise ensuite les questions ouvertes qui, selon Auger[287], favorisent le projet expressif contrairement aux questions fermées qui ne favorisent pas la production du discours.

3. Les supports

La plus importante, des recommandations faites, et depuis longtemps, au sujet des supports est celle de recourir aux documents authentiques pour lesquels *« la valeur de motivation et de renforcement »* [288] n'a plus besoin d'être démontrée, comme le pense Coste.

En outre, pour que les apprenants travaillent *« à leur niveau optimal, c'est-à-dire au niveau le plus élevé auquel ils sont capables de fonctionner »*, il est nécessaire, selon Rieunier[289], de les faire travailler, sur *« des supports à haut niveau de performance »* qu'il définit comme étant *«des supports qui donnent du SENS aux savoirs».* Il préconise donc de donner du sens aux situations, *« ce qui revient à travailler sur des contenus familier (…) avant de passer à des contenus plus abstraits et à une formalisation plus poussée »*. Nous devons signaler, à ce sujet, que des études menées à l'aide de la technique de l'imagerie cérébrale ont démontré que l'activité du cerveau se limite au système auditif, quand on entend un discours qu'on ne comprend pas, tandis que le *« cerveau se trouve investi par*

[286] J.-P. ASTOLFI, op. cit., p.19.
[287] N. AUGER, « Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies », in Revue *Marges Linguistiques,* Mars 2001, p.15
[288] D. COSTE, 1972, cité par J.-J. RICHER « Cours de didactique du FLE, envoi n°4 : l'approche communicative. », http://www. lef.upn.mx/ub.d361.doc, 2003, p.12. (Consulté le 17.11.2006)
[289] A. RIEUNIER, op. cit., 2000, p. 165-169

une activité qui met en jeu un nombre important d'aires cérébrales dans les régions temporales et frontales de l'hémisphère gauche », si le discours est compris[290].

Les textes à choisir doivent être, juge Reuter[291], diversifiés, motivants, et conformes *« aux objectifs, aux savoirs à construire et aux difficultés rencontrées par les apprenants »*. Il rejoint, en outre, Plane selon qui *« l'étude d'un texte ne peut répondre aux problèmes que les élèves rencontrent dans l'écriture »*[292]. En plus de ces principes généraux, il parle de trois autres critères sur lesquels on pourrait s'appuyer pour diversifier les textes : *« le statut des producteurs »* de ces textes, qui renvoie à la *« sphère socio-institutionnelle »* à laquelle ils appartiennent et à leurs compétences ; *« la réussite techniques des textes »* (textes réussis ou présentant des dysfonctionnements) ; et *« le caractère achevé ou non des textes »*.

Courtillon[293] recommande de choisir *« les textes oraux et écrits les plus longs et les plus intéressants pour la classe »*, elle justifie le critère de la longueur par le fait que ceux qui sont réduits n'ont, souvent, aucune authenticité et ne sont pas efficaces. Elle préconise aussi de recourir à de nombreux textes, car cela « *fournit progressivement non seulement une compétence de compréhension, mais la connaissance implicite d'un nombre de plus en plus important de structures de la langue* » qui servira dans la production.

Louis Porcher[294] suggère d'opter pour des supports qui permettent de travailler *« sur un texte »* mais aussi *« sous un prétexte »*. Il explique que tout en veillant à ce que le texte reste « *un objet d'écriture susceptible, par hypothèse, de susciter le plaisir d'une lecture »,* celui-ci devient *« un prétexte (pédagogique) »* à partir duquel on pourra tirer, par conséquent, « *avec l'artifice qui caractérise toute pédagogie, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas, un maximum de pistes méthodologiques diverses ».*

Traitant, des thèmes qui sont à retenir, Porcher[295] préconise que ceux-là doivent d'abord intéresser les apprenants, mais aussi leur être utiles. Il parlera, en outre, de thèmes qu'on ne peut négliger, pour leur utilité. Il s'agit de ceux appartenant *« au domaine*

---

[290] R. LA BORDERIE et al., *Les sciences cognitives en éducation*, Paris, Nathan Université, Série « éducation », 2001, p.50.
[291] Y. REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 2002, p. 158-160
[292] S. PLANE, citée par Y. REUTER, op. cit., p.158
[293] J. COURTILLON, « L'apprentissage de la grammaire par le texte », In. *Le français dans le monde* n° 331, op. cit., 2002b, http://www.fdlm.org/fle/article/ 331/cours331.php, (consulté le 27. 12. 2006)
[294] L. PORCHER, *Manières de classe,* Paris , Hatier-Didier, col. Fenêtres sur cours, 1987, p.37
[295] L. PORCHER, op. cit., 2004 ,pp.37-39

culturel, au sens anthropologique du terme », tels que ceux relatifs à la médecine, à l'administration (impôts, poste, mairie, …), aux loisirs (théâtre, sport, …), à l'enseignement, aux voitures (parking, paiement,…), à l'habitation (convivialité ou isolement, voisinage,…). Il suggère aussi d'utiliser des thèmes qui appartiennent au domaine des *« universels-singuliers »,* et qu'il définit comme des thèmes traitant *« des phénomènes qui ont lieu partout et toujours et que pourtant chaque société, chaque culture, traite différemment, à sa façon »*. Il en cite : l'amour, l'animal, et l'eau.

4. L'éclectisme … « de bon aloi »

Parallèlement aux recommandations que nous venons d'énumérer, certains et sans forcément les réfuter, préconisent toutefois de varier les démarches. Nous retrouvons cette opinion dans les écrits Puren[296]. À titre d'illustration, traitant de la *« la problématique »* centration sur l'apprenant, l'auteur déclare *« sans rechercher à tout prix le paradoxe et la provocation, la centration sur l'apprenant implique la centration sur l'enseignant »*. Il justifie ces propos en disant, par exemple qu'à cause d'une absence ou faiblesse de la motivation chez l'apprenant, *« le processus d'apprentissage se calque passivement sur le processus d'enseignement »*. Il rappelle, ensuite, que Richterich qui distingue cinq centrations possibles, signale que celles-ci *« ne se retrouvent jamais appliquées isolément, mais qu'elles entrent toujours dans des combinaisons variées »*, avant de conclure que chacune de ces centrations est indispensable, car la gestion concrète d'une classe exige *« de l'enseignant des formes multiples de sélections, combinaisons et modulations de centrations différentes »*

Porcher[297], également, pense que l'enseignant doit éviter l'uniformisation et le dogmatisme, qu'il peut emprunter à plusieurs manuels ce qu'il juge approprié, et que

> *« L'enseignant doit puiser partout, sans tenir compte des théories et des modèles toujours totalitaires : il butine, grappille, mélange, met éventuellement ensemble ce qui est censé être incompatible, fabrique sa propre cuisine pédagogique.»*

Coste[298], quant à lui, ne semble pas le préconiser, ou le perçoit, du moins, autrement que comme un mélange d'éléments incompatibles. Il parle, ainsi, d'un retrait

[296] C. PUREN, op. cit., 1995, p.13-15
[297] L. PORCHER, op. cit., 2004, p. 44

« des méthodologies dominantes », mais en précisant que c'est *« la réflexion méthodologique (…) qui s'attachait à la mise en place et à la promotion de choix globaux – réputés fondés, intégrés et cohérents –»* qui est abandonnée. Il ne niera pas que l'imposition de méthodologies dogmatiques a été dommageable, et qu'il est, alors, temps de revenir à une diversité de *« choix pédagogiques contextualités »*, mais tout en se demandant si ces méthodologies ont déjà été *« en prise sur les pratiques pédagogiques effectives »* et en préconisant par ailleurs de *« réinventer un éclectisme de bon aloi, qui soit tout le contraire d'un bricolage irréfléchi, mais qui se distingue tout autant d'un rigorisme à œillères, toujours réductionnisme ».* Il pense enfin qu'au lieu de parler de la disparition des méthodologies, il est préférable de considérer que c'est en réalité les approches communicatives *« prônant plus des orientations générales qu'imposant des principes spécifiques »* qui se sont répandues, que ce courant *« flexible et accueillant aurait échappé aux risques de rigidification, voire d'intolérance »* qui caractérisent ceux qui le précèdent.

Courtillon[299] semble, par contre, être carrément contre. Elle explique, que quand le concept de la philosophie, « éclectisme », est introduit dans le domaine de l'enseignement des langues, il a été compris par la plupart *« comme la possibilité de choisir, dans la gamme des activités et exercices existants ceux qui leur paraissent les plus intéressants, agréables et parfois de "varier pour varier" »* ; or, ce qui distingue l'apprentissage de l'école de celui de la rue, c'est que *« l'école apporte les moyens de contrôler l'apprentissage et de le faciliter. Ce qu'elle propose, c'est donc bien une méthode »*.

5. Les grilles d'analyse

Ainsi, en nous appuyant, surtout, sur les principes et les recommandations que nous venons d'énumérer, et sur ceux que nous avons vus au cours des deux premiers chapitres, nous pouvons – dans un souci de synthèse, de clarté et d'opérationnalisation proposer les deux grilles d'analyse suivantes (cf. infra. pp. 98-98).

Nous n'y avons insisté que sur les aspects que nous pouvons vérifier à travers notre corpus, ou sur lesquels peuvent nous renseigner les entretiens que nous avons eus

[298] D. COSTE, « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? », in. Mélange CRAPEL, n°25, 2000 - Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec, pp.199-212, http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/14_coste.pdf., 2000, pp.201-203 (consulté le 13. 03. 2007)
[299] J. COURTILLON, op. cit., 2003, p. 31.

avec des étudiants et des enseignants. Nous avons donc délibérément occulté ceux qui nécessiteraient un travail d'observation plus fin.

Ceci étant dit, sans prétendre que ces deux grilles sont exhaustives, nous estimons, toutefois, qu'elles renferment la plupart des principes d'une pédagogie active telle qu'on pourrait la comprendre aujourd'hui.

Par ailleurs, si nous avons choisi de terminer l'exposé des recommandations en traitant de " l'éclectisme", nous visons à nuancer l'impression de "dogmatisme" qui pourrait se dégager du style avec lequel nous présentons les principes des pédagogies actives, d'une part ; et à signaler qu'une position, défendue par des didacticiens de renommée, ne contredit toutefois, aucunement les principes des pédagogies actives, pourvu que cet éclectisme soit …de bon aloi.

5.1. Une grille d'analyse globale (Grille n°1)

Principes	N°	**Détails**	Jam.	Rare.	Souv.	Touj.
a. La prise en compte des profils des apprenants	01	Les profils sont-ils déterminés et pris en compte ?				
	02	Les acquis antérieurs des apprenants sont-ils évalués et pris en compte ?				
	03	La progression s'appuie-t-elle sur les besoins des apprenants ?				
	04	Les contenus s'inscrivent-ils dans la zone de développement proche ?				
	05	La motivation intrinsèque des apprenants est-elle favorisée ?				
b. Le choix de la progression, des contenus et des évaluations	06	La progression obéit-elle à une logique de projet ou de séquence ?				
	07	La progression et les contenus visent-ils des compétences de haut niveau ?				
	08	Les contenus sont-ils transférables au sein de la séquence et/ou du projet ?				
	09	Les évaluations sont-elles en adéquation avec les apprentissages ?				
	10	L'évaluation formative est-elle pratiquée et prise en compte ?				
c. La sollicit-ation de l'activité de l'apprenant et la préparation à l'autonomie	11	L'apprentissage est-il fondé sur des démarches actives ?				
	12	Y a-t-il un équilibre entre les travaux individuels et les travaux par groupes?				
	13	Les démarches favorisent-elles l'autonomie de l'apprenant ?				
	14	Les stratégies métacognitives sont-elles développées ?				
	15	L'activité qu'on demande aux apprenants est-elle "mentale" ?				

5.2. Une grille d'analyse des leçons et des activités (Grille n°2)

Principes	N°	**Détails**	**N**	**±** [300]	**O**
1. La leçon et sa progression	01	Est-ce que la leçon est en adéquation avec les objectifs de l'enseignement, est-elle pertinente ?			
	02	Est-ce que les contenus sont choisis suite aux résultats d'une évaluation diagnostique ?			
	03	Est-ce que la démarche appliquée dans la leçon est centrée sur l'activité de l'apprenant ?			
	04	Est-ce que la leçon inclut une évaluation formative ou une situation d'intégration ?			
	05	Est-ce que la leçon vise l'acquisition d'une compétence de haut niveau ?			
	06	Est-ce que plusieurs des composantes de la compétence de communication sont prises en charge ?			
	07	Est-ce que la leçon développe plusieurs des quatre compétences (skills) : C.O., C.E., E.E, E.O ?			
	08	Est-ce que la leçon comporte des éléments qui favorisent les interactions et/ou le travail de groupe ?			
	09	Est-ce que la leçon comporte des éléments ludiques et/ou susceptibles de susciter la motivation?			
2. Les activités et leurs supports	10	Est-ce que le contenu des activités, ou l'objectif visé, est rentable pour la leçon ?			
	11	Est-ce que les supports sont adéquats avec le type de discours (ou de l'objectif) visé ?			
	12	Est-ce que les consignes des activités sont des questions ouvertes ?			
	13	Est-ce que les supports des activités sont des documents authentiques ?			
	14	Est-ce que les activités s'inscrivent dans la Zone de Développement Proche des apprenants ?			
	15	Est-ce que les thématiques des supports correspondent aux profils des apprenants ?			

[300] Nous utilisons ce signe **(±)** avec le sens de "plus au moins"

III. L'APPLICATION DES GRILLES SUR LE CORPUS

Nous appliquerons, dans ce qui suit, les grilles d'analyse que nous venons de proposer, sur notre corpus. Toutefois, avant de commencer, deux précisions s'imposent, afin d'éviter d'éventuelles mauvaises interprétations de nos grilles, et du même coup une certaines exagération qu'on pourrait nous reprocher. D'une part, ces grilles décrivent un enseignement/apprentissage qu'on pourrait qualifier d'idéal, il est donc très difficile, voire impossible, qu'un enseignement obéisse à l'ensemble de leurs critères ; d'autre part, on ne peut se contenter de chiffrer les critères pris en compte ou non, vu que les principes auxquels ils se réfèrent n'ont pas la même importance.

1. L'application de la grille d'analyse n°1 sur le corpus de « l'écrit »

La première conclusion que nous tirons de l'observation globale de notre corpus – qui est constitué, rappelons le, d'échantillons de leçons données durant l'année en cours, l'année passée ou l'année d'avant – est qu'à l'exception de quelques rares et légères différences, d'une année à une autre ou d'un enseignant à un autre, les démarches, les progressions, les contenus et même les supports sont globalement restés les mêmes durant les trois années, et quelque soit l'enseignant qui assure la matière.

Ces légères modifications n'ayant de liens importants avec aucun des principes que nous retenons dans notre grille, nous proposerons une seule lecture interprétative, mais dont les résultats sont représentatifs de la totalité de notre corpus.

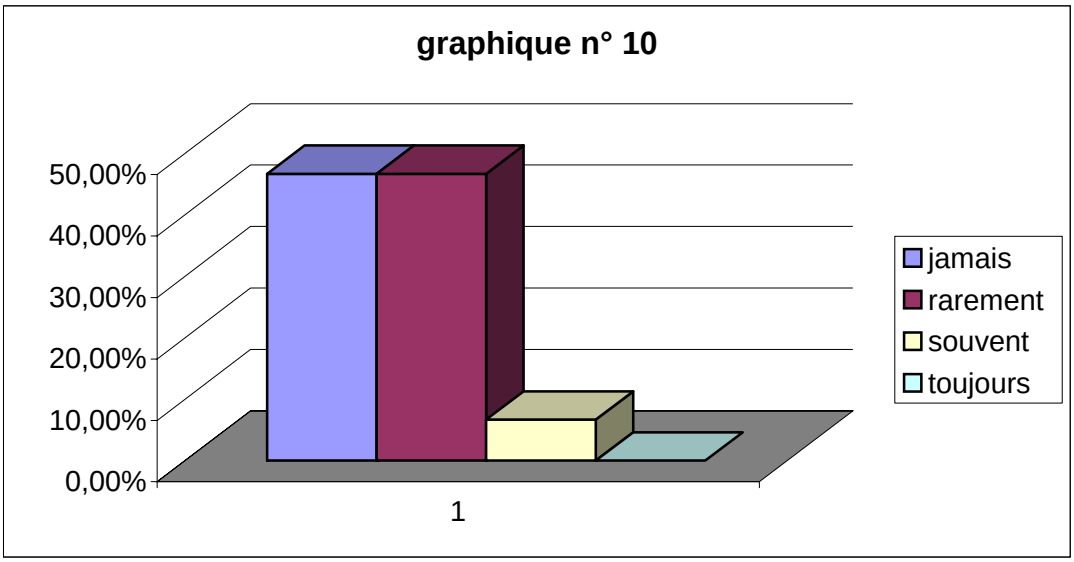
L'application de la grille globale n°1 sur le corpus de l' « écrit » donne les résultats que nous mentionnons dans le tableau suivant (dont les 15 chiffres renvoient aux 15 critères de la grille n°1 tels qu'il y sont numérotés) .

Critères	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Jamais	x	x		x		x		x				x	x		
Rarement			x		x		x			X	x			x	x
Souvent									x						
Toujours															

Tableau n°01 : Les résultats de l'application de la grille n°1 sur le corpus de la matière "L'écrit"

Rapport-Gratuit.com

Il est certes vrai que ces critères ne revêtent pas la même importance dans la détermination de l'application des méthodologies actives. En effet, nous estimons par exemple que les critères 01 et 02 (voir grille n°1) sont plus déterminants que le critère n°12. Cependant, dans un souci de clarté, nous pouvons représenter les données du tableau ci-dessus dans le graphique qui suit (n° 10) :



Une lecture globale des résultats obtenus, montre donc que les principes retenus dans notre grille sont rarement présents dans notre corpus : en effet, à l'exception d'un seul critère (Adéquation de l'évaluation avec l'apprentissage), les quatorze autres sont soit rarement, soit jamais pris en compte.

- L'analyse des résultats

Dans un souci de synthèse et de clarté, nous répartirons cette analyse sur trois parties et garderons les mêmes titres que nous avons utilisés dans la grille n°1, pour regrouper les différents critères selon le thème ou le principe auquel ils se réfèrent.

1. 1. La prise en compte des profils des apprenants

Nous pensons que les profils des apprenants ne sont pas suffisamment pris en compte par les enseignants. Pourquoi ?

Pour déterminer les profils scolaires des apprenants, leurs représentations au sujet de la langue française, voire leurs rapports aux savoirs, il faut par exemple distribuer des questionnaires aux apprenants ou faire des entretiens avec eux, puis analyser minutieusement les résultats, pour en tirer des conclusions. Or, si nous nous fions à ce que nous apprennent les quelques enseignants et étudiants avec qui nous nous sommes entretenus, nous dirons que les enseignants n'ont pas réalisé ce type d'étude, ou du moins, n'ont pas procédé de la même manière : en effet, il est courant que les enseignants abordent quelques-uns des sujets auxquels touchent nos questionnaires durant la première séance, communément appelée "séance de prise de contact", qui est souvent réservée à une sorte de présentation mutuelle. Nous ne nierons pas, également, qu'il arrive que des enseignants tentent d'agir sur certaines des représentations qui pourraient entraver l'apprentissage, quand celles-ci émergent, par hasard, au cours des discussions avec les apprenants. Nous pensons, toutefois, que les résultats qu'on pourrait obtenir de cette manière s'avèreront insuffisants, surtout si ce type d'entretiens ou de discussions ne se renouvellent pas fréquemment.

En outre, il ne suffit pas d'avoir une idée globale sur ces profils, il faut savoir, tenir compte des résultats obtenus. Pour ce, et pour réduire la contrainte que posent toujours la variété et l'hétérogénéité, il nous semble nécessaire de quantifier les résultats, pour pouvoir au moins tenir compte, prioritairement, des profils "dominants". D'où l'intérêt de procéder par des questionnaires qui permettent cette quantification.

- Analyse des données du questionnaire n°2

Le dépouillement des résultats du questionnaire destiné aux étudiants de 2ème année de licence de français (voir questionnaire n°2 dans l'annexe 1) nous montre qu'il est possible de déterminer un profil plus ou moins représentatif des étudiants interrogés.

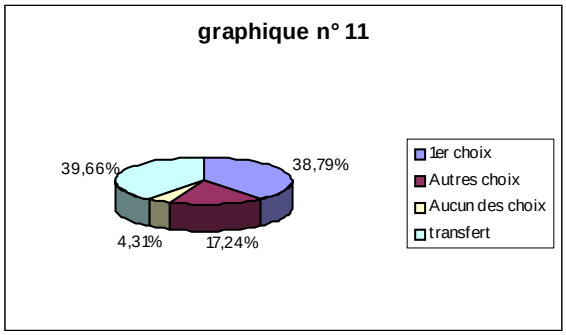
1.1.1. La langue française et la motivation

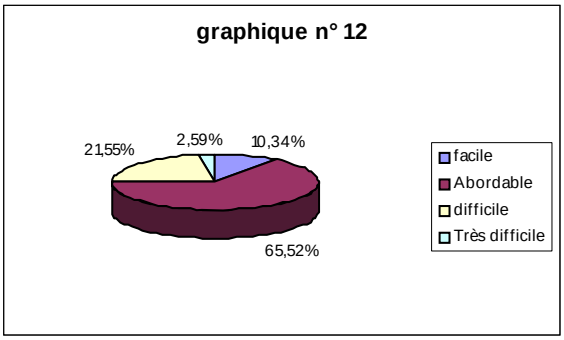
Les réponses données aux questions n°4 et n°5 nous apprennent, comme le montrent les résultats représentés dans les deux tableaux et graphiques suivants, que seul 4,31% des étudiants interrogés n'ont pas choisi de faire licence de français ; et que si la plupart des étudiants considèrent que la langue française est "abordable", 24,14 % d'entre eux la trouvent "difficile" ou "très difficile"

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

04. Choix de l'orientation vers la licence de français			
1er choix	Autres choix	Aucun choix	Transfert
45	20	5	46
38,79%	17,24%	04,31%	39,66%

05. facilité ou difficulté de la langue française			
facile	Abordable	difficile	Très difficile
12	76	25	3
10,34%	65,52%	21,55%	02,59%





Tenir compte de ces résultats devrait conduire à renforcer une motivation, déjà là, d'une part, et à engager d'autre part des discussions relatives à langue et à la représentation de sa facilité ou de sa difficulté.

Les réponses données aux questions 23 à 28, qui portent sur l'utilisation de la langue française dans le cadre extra-scolaire (communication quotidienne, loisirs), sont représentées dans le tableau ci-après (Tableau n°2).

	jamais		rarement.		souvent		Toujours		Nbr. Tot.	% Tot.
	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%	Nbr.	%		
23. Utilisez-vous le français dans la communication de tous les jours ?	03	2,58 %	45	38,79 %	43	37,07 %	25	21,55 %	116	100 %
24. Lisez-vous des romans ou des livres en français ?	06	5,17	42	36,21	51	43,96	17	14,66	116	100
25. Lisez-vous la presse d'expression française ?	09	7,76 %	40	34,48 %	33	28,45 %	34	29,31 %	116	100 %
26.Écoutez-vous les chaînes de radio d'expression française ?	12	10,34 %	33	28,45 %	47	40,52 %	24	20,69 %	116	100 %
27. Regardez-vous les chaînes de télévision d'expression française ?	05	4,31 %	06	05,17 %	34	29,31 %	71	61,21 %	116	100 %
28. Naviguez-vous sur Internet ?	05	04,31 %	48	41,38 %	41	35,34 %	22	18,97 %	116	100 %

Tableau n°2 : Utilisation du français dans les communications quotidiennes

- <u>Lecture des données du tableau</u> :

Si nous jumelons les réponses des colonnes 3 et 4 (« souvent » et « toujours »), du tableau ci-dessus, nous obtiendrons respectivement les résultats suivants : 58,28 %, 57,76 %, 61,207%, 90,5 %, et 54,31%. On conclut qu'une large majorité des étudiants affirment utiliser la langue française en dehors de l'enceinte universitaire, c'est-à-dire en dehors du cadre scolaire

Tenir compte de ces données, pourrait suggérer à l'enseignant de sensibiliser les étudiants sur leur bagage linguistique et culturel et de ce fait à leur proposer des tâches et des activités grâce auxquelles les étudiants recourront à ces moyens et connaissances et renforceront du même coup leurs stratégies d'apprentissage.

1.1.2. Les profils scolaires

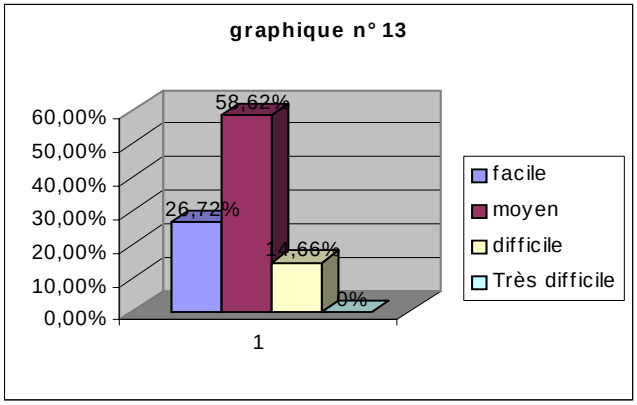
Une prise en compte des profils scolaires par les enseignants pourrait les amener, par exemple, à proposer une progression discursive qui obéirait à la logique de la séquence didactique avec laquelle ils se sont familiarisé avant d'arriver à l'université. Or, comme nous le verrons, les enseignants ont privilégié une autre progression ; ce qui n'a sans doute pas facilité la tâche aux étudiants, vu qu'ils avaient à subir une rupture méthodologique.

Une prise en compte des profils linguistiques des étudiants se manifesterait aussi par une évaluation des acquis antérieurs de ces derniers (évaluation diagnostique), qui serait suivie d'activités de remédiation qui viseraient à diminuer l'hétérogénéité au sein d'un groupe et l'écart entre les acquis et les capacités requises pour entamer les nouveaux apprentissages. Quand l'intention est présente, celle-ci est fondée sur des hypothèses et non sur une évaluation : " *Ils ne maîtrisent pas la ponctuation, les signes diacritiques,* …", nous disent trois des enseignants, avec qui nous nous sommes entretenu.

Le degré de difficulté des contenus pédagogiques

A la question relative au degré de facilité ou de difficulté des contenus pédagogiques proposés par les enseignants, les réponses des étudiants se sont éloignées de la seconde proposition (difficulté), comme on peut le constater dans le tableau suivant :

09. Facilité ou difficulté des contenus suivis dans le module de l'écrit ?			
facile	**moyen**	**difficile**	**Très difficile**
31	68	17	00
26,72%	58,62%	14,66%	00%

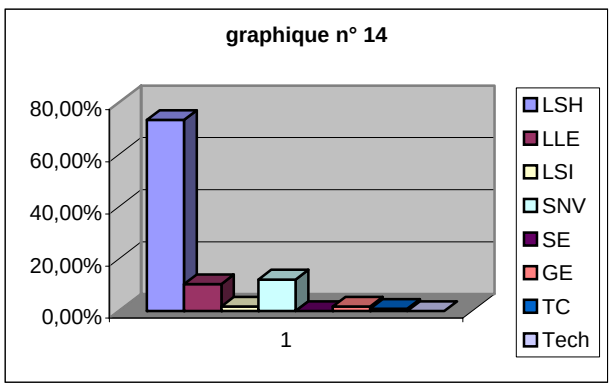


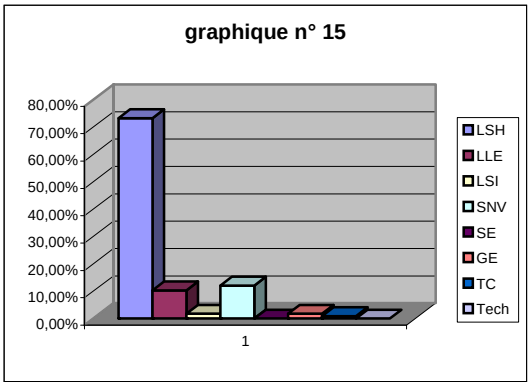
On constate donc que les contenus proposés semblent se situer en deçà de la Zone de Développement Proche des étudiants. En effet, uniquement 17 étudiants, soit 14,66% de tous ceux qui sont interrogés, jugent que ceux-là sont difficiles et aucun ne dit qu'ils sont très difficiles comme le montrent le tableau et graphique ci-dessus (question 9).

Cela peut, en partie, être expliqué, par le fait que la plupart d'entre eux (85,35%) ont suivi leurs études secondaires dans l'une des filières dites "littéraires" (question 1); qu'ils sont nombreux (47,41%) à avoir obtenu leur baccalauréat avec une moyenne supérieure à 11/20 (question 02), et qu'ils sont beaucoup (41,38%) à avoir plus de 15/20 dans l'épreuve de français dans le même examen (question 3).

01. filière d'étude au lycée							
LSH	**LLE**	**LSI**	**SNV**	**SE**	**GE**	**TC**	**Tech**
85	12	2	14	00	02	1	00
73,28 %	10,35 %	01,72 %	12,07 %	00 %	01,72 %	00,86 %	00 %

02. moyenne générale obtenue au bac			
de10 à 10.99	**de11à 12.99**	**de 13 - 15**	**supérieure à 15**
61	52	2	1
52,59	44,83	1,72	0,86



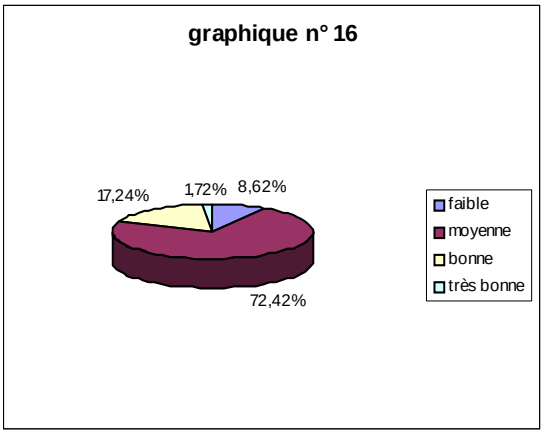


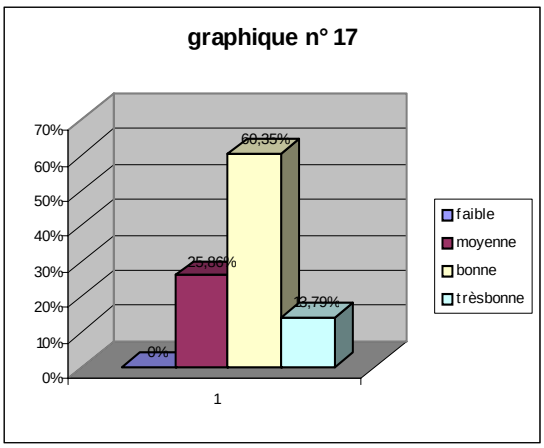
- Les difficultés des apprenants :

Interrogés sur leurs capacités en expression et compréhension écrite, les apprenants interrogés eux-mêmes estiment d'ailleurs insuffisant leur niveau en compréhension mais aussi et surtout en expression (un de leurs besoins les plus pressants d'ailleurs). En effet, 81,04% des étudiants estiment leurs capacités de production des discours faibles ou moyennes (question 6) ; et 13,79% d'entre eux, soit 16 étudiants, uniquement considèrent très bonnes leurs capacités de compréhensions de l'écrit (question 7); et enfin près de la moitié (59,49 % des étudiants ne jugent pas très utiles ces contenus (Question 11), comme le montrent respectivement les graphiques n°16, n°17 et n°18.

06. Capacité à produire des discours écrits ou oraux			
faible	moyenne	bonne	très bonne
10	84	20	2
08,62%	72,42%	17,24%	01,72%

07. Capacité à comprendre des discours écrits ou oraux			
faible	moyenne	bonne	très bonne
00	30	70	16
00	25,862	60,35	13,79



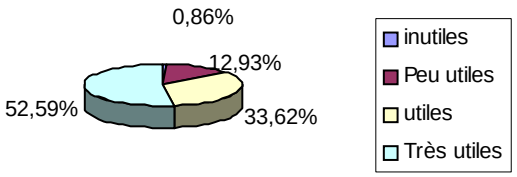


Ainsi, à l'exception des techniques d'expression – quand celles-ci sont abordées par l'enseignant –, nous pouvons dire que les contenus sont au dessous des besoins des étudiants qui devrait être à notre avis, surtout de l'ordre des compétences discursives et métacognitives, et des savoirs et savoirs faire de haut niveau (esprit de synthèse, analyse, …). Nous pensons enfin que la motivation intrinsèque n'est pas favorisée, et ce pour plusieurs raisons dont : le manque, pour ne pas dire l'absence, dans les situations proposées, d'une forte implication de l'étudiant, des initiatives personnelles, de défis

(problèmes, projets, …), de travaux de groupes – d'autant plus que (93,10%) ne s'en prononcent pas contre (question 29 ; voir graphique n°19) – , d'activités ludiques, et de la diversité des moyens utilisés qui sont le polycopié, le tableau, … et la voix de l'enseignant ; le choix des thématiques, si choix il y a, ne correspond que rarement aux thèmes qui sont susceptibles d'intéresser les étudiants, qui semblent être surtout ceux relatifs à la "vie et problèmes des jeunes", "aux évènement et actualité" retenus respectivement par 78,45% et 52,59% des étudiants (Voir question 30).

11. utilité des contenus des cours de l'écrit			
inutiles	Peu utiles	utiles	Très utiles
1	15	39	61
0,86	12,93	33,62	52,59

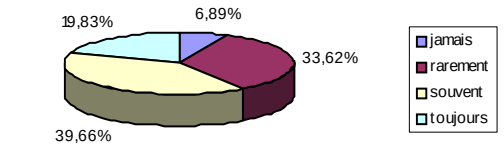
graphique n° 18



1.2. Le choix de la progression, des contenus et des évaluations

29. Intérêt porté au travaux par groupes			
jamais	rarement	souvent	toujours
8	39	46	23
6,897%	33,621%	39,66%	19,83%

graphique n°19



L'étude des « programmes annuels» que nous trouvons dans certains cahiers d'étudiants et dans le corpus que nous avons rassemblé nous apprend d'abord que les enseignants proposent une progression, ou mieux une répartition, caractérisée par une entrée par contenus. En outre, nous constatons que les contenus s'orientent du mot vers le discours en passant par la phrase. C'est probablement une sorte d'application du principe "du simple vers le complexe". Cela peut-être également dû à l'influence des contenus de certains manuels de langues destinés aux apprenants de FLM ou FLE. Nous remarquons enfin l'absence de situations d'intégration (situations qui permettent de réinvestir les acquis, à travers notamment des productions).

Ce qui est, en fait, l'un des inconvénients d'une entrée par contenus qui ne favorise pas le transfert des acquis au sein d'un dossiers,et l'une des carences auxquelles on peut remédier une approche par séquence ou par projets.

Pour illustrer quelques-uns de ces premiers constats, nous reproduirons ici le « programme » annuel proposé par un enseignant à ses étudiants l'année passée.

1. L'écriture

- La ponctuation

- Les signes diacritiques

- Le paragraphe

2. Le vocabulaire

- La formation des mots

- L'étymologie des mots

- La synonymie et l'antonymie

- La monosémie et la polysémie

- Le sens propre et le sens figuré

- Les champs lexical et le champ sémantique

- Les figures de style

3. Les niveaux de la langue

4. La phrase simple et la phrase complexe

5. Les différents types de textes

- Le narratif

- Le scientifique (L'expositif)

- L'argumentatif

6. Les techniques de l'expression

- La prise de notes

- Les types de plans

- Le résumé / contraction de textes

- La fiche de lecture

- L'exposé

- Le commentaire de texte

Cette répartition est assez représentative de la progression et des contenus que proposent les autres enseignants de l'écrit. Nous devons, toutefois préciser que ces points ne sont pas forcément entièrement abordés. En effet, certainement faute de temps, rares sont malheureusement les enseignants qui terminent les leçons des deux dernières parties de cette répartition. Il en résulte que les contenus, qui sont déjà, dans les programmes que les enseignants veulent réaliser, trop focalisés sur le mot, rarement sur la phrase et plus rarement encore sur le discours ou le texte, deviennent focalisés essentiellement sur le mot.

En ce qui concerne les évaluations, nous rappelons que les évaluations diagnostiques (test de niveau) ne sont pas appliquées. En outre, les rares "exercices" qui peuvent être considérés comme des évaluations formatives, restent le plus souvent sans suites (ils ne sont pas suivis d'activités de remédiation). Nous pouvons, par contre dire, que les contrôles notés, sont le plus souvent conformes aux apprentissages réalisés, qu'on évalue que ce qu'on a enseigné.

Donc, les enseignants ont opté pour une progression par contenus, qu'ils terminent avec deux parties réservées aux types de textes et aux techniques de l'expression. Mises à part les leçons de ces deux parties, les contenus qui sont susceptibles de développer des compétences de haut niveau se font rares dans cette répartition. Nous devons enfin préciser que le fait que nous jugeons que les évaluations sont souvent en adéquation avec ce qui a été enseigné est certes positif sous l'angle qui nous intéresse ici, mais peut également être interprété négativement, sous un autre angle : en effet, cela diminue leur valeur comme outils d'apprentissage, vu qu'elles ne font appel, elles aussi, qu'à la capacité de restitution des données mémorisées, et non un réemploi dans des situations de productions qui témoigneraient de l'appropriation de ces savoirs.

1.3. L'activité de l'apprenant et la préparation à l'autonomie

On sollicite rarement l'activité de l'apprenant, et quand on le fait cela se limite, fort malheureusement, à un exercice d'application. Les enseignants qui assurent la matière intitulée "l'écrit" semblent rester vivement attachés, dans leurs choix pédagogiques et didactiques, aux principes des pédagogies et démarches traditionnelles. Ils s'inscrivent donc, nettement, dans une logique d' "enseignement" et s'éloignent clairement d'une logique d'"apprentissage". Les démarches mises en œuvre sont globalement fondées sur les principes du trio transmission/mémorisation/restitution.

La plupart des leçons sont empruntées à des ouvrages que nous pouvons classer dans la catégorie où nous avons mis, dans le chapitre précédent, celui portant le titre « *Français Méthodes & techniques : Bac Pro* »[301]. Les enseignants, ont donc, à plusieurs reprises recouru, par exemple, à des leçons prises dans les manuels intitulés *« Français : Méthodes et techniques »*[302], *« Expression : Méthodes et techniques »*[303] et *« Grammaire et expression : le français en BEF »* [304] .

La consultation de ces manuels, édités en France, nous a permis de remarquer qu'ils ne sont pas destinés spécialement aux apprenants de FLES, qu'ils sont destinés à des apprenants plus jeunes que ceux des universités, et qu'ils conviennent surtout à un public en situation d'autodidaxie. Nous avons en outre constaté qu'il arrive, et fréquemment même, que les enseignants qui recourent à ces manuels n'y prennent que le cours théorique, sans les activités et/ou exercices qui l'accompagnent. Les leçons qui subissent cette suppression sont, malheureusement, les plus importantes, à savoir : celles qui portent sur *« les différents types de textes »* et sur *« les techniques de l'expression »*.

Nous retrouvons ainsi, comme le confirme notre corpus, de nombreuses leçons qui ne comportent que le cours théorique. Ce qui réduit davantage l'activité des apprenants, déjà infime dans le type de démarches choisies par les enseignants.

En outre, les cours théoriques, nous apprend-t-on, sont le plus souvent lus et expliqués par le prof avant d'être distribués aux étudiants ; et les exercices, souvent commencés durant la séance, et censés être résolus ou terminés hors salle, sont en fait essentiellement, voire entièrement, corrigés par l'enseignant par la démarche interrogative, nous confient de nombreux étudiants.

Les exercices étant, par leur forme et leurs consignes mêmes, conçus de manière à être faits individuellement, certains étudiants se voient même "priés" ou "conseillés" par les enseignants de faire le travail seul, sous prétexte de s'habituer à l'effort personnel, nous apprennent certains des étudiants avec qui nous avons eus des entretiens. Par conséquent,

[301] J.C. POUZALGUES et al., op. cit
[302] F. CREPIN, M. LORIDON, E. POUZALGUES-DAMON, *Français : Méthodes et techniques*, (Nouvelle édition augmentée), Paris, Nathan, 1994
[303] C.PEYROUTET, Expression : Méthodes et techniques, Paris, Nathan, col. Classe des lycées, 1992.
[304] S. LEROY, L. RABIER, *Grammaire et expression : le français en BEF*, nouvelle édition, Paris, Nathan.,1999.

Rapport-Gratuit.com

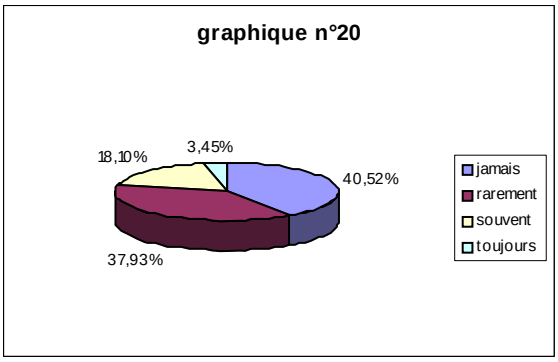
nous pouvons dire que les travaux par groupes, sont souvent absents des pratiques et peu encouragés.

Nous devons aussi signaler la rareté des activités, et l'absence de taches, de situations-problèmes et de projets. Ainsi, les travaux (exercices ou activités) proposés ne favorisent que rarement un grand effort intellectuel, étant donné qu'on lui demande surtout d'appliquer de manière souvent très "automatique" des règles explicitées auparavant.

Nous pouvons dire par ailleurs, que les démarches mises en œuvres ne favorisent pas l'autonomie de l'apprenant. Pourquoi ? D'abord parce que, comme nous venons de le signaler, l'apprenant est plus passif que actif : il se contente, alors, dans le meilleur des cas, d'appliquer des règles transmises par l'enseignant dont il restera, probablement, dépendant tant qu'il ne sera pas habitué aux démarches de découvertes et/ou aux stratégies de l'apprentissage individuel, aux compétences méthodologiques, à l'auto-évaluation, etc.. Ensuite parce que la nature "fragmentaire" des contenus enseignés, le manque ou absence de situations permettant leur réemploi, ne favorisent ni leur rétention à long terme ni leur transfert. Parce qu'enfin, ce qui renforce l'autonomie se sont surtout les savoirs et savoir-faire de haut niveau, qui ne semblent pas être privilégiés par le programme proposé.

Nous remarquons que la plupart des étudiants (78,44%) répondent qu'on ne leur a jamais demandé de faire des exposés ou qu'on ne le fait que rarement (question 14), comme le montre le graphique n°20 ; or, cette pratique peut s'avérer très utile, vu le nombreuses compétences susceptibles d'être travaillées, si l'on recours à cette activité : recherche documentaire, compétence de compréhension et d'expression écrites et orales, … . Nous apprenons également que quand on leur demande de faire des exposés, les apprenants se contentent souvent d'"imprimer" ce qu'ils trouvent dans une encyclopédie, ou sur Internet (sans aucune modification), nous disent certains enseignants.

14. La pratique des exposés dans le module « l'écrit »			
jamais	**rarement**	**souvent**	**Toujours**
47	**44**	**21**	**4**
40,52%	**37,93%**	**18,10%**	**3,45%**



2. L'application de la grille n°2 sur dix leçons de « l'écrit »

L'application de la grille n°2 sur un échantillon de dix leçons[305], donne les résultats regroupés dans les deux tableaux suivants :

		Les signes de ponc-tuation et les règles de la ponctuation			Les signes ortho-graphiques			La formation mots (com-position et dérivation)			L'étymologie des mots			Les trois principaux registres langue		
n°	Les critères [306]	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O
01	Adéquation et pertinence		x			x		x			x				x	
02	Evaluation diagnostique.	x			x			x			x			x		
03	Activité apprenant	x				**x**			x			x			x	
04	Evaluation formative	x			x				x			x		x		
05	Compétences de haut niveau		x		x			x			x			x		
06	la compétence de communication	x			x			x			x			x		
07	Les 4 skills : C.O., C.E., E.E, E.O	x			x			x			x				x	
08	interactions et/ou travail de groupe	x			x			x			x				x	
09	Ludique et/ou motivation	x			x			x			x			x		
10	Contenu ou objectif rentable		x				x			x			x			x
11	Supports adéquats		x				x			x			x	x		
12	Questions ouvertes	x			x				x			x			x	
13	Document authentique	x			x			x			x				x	
14	activités inscrites dans la ZDP	x			x				x			x				x
15	Thématiques choisies	x			x			x			x				x	

[305] Les dix leçons sont présentées dans les annexes II, suivant l'ordre selon lequel elles sont présentées dans les tableaux suivants

[306] Les critères sont désignés ici par leurs mots clefs. Les numéro qui les précèdent sont les mêmes que ceux utilisés dans la grille n°2 (cf. 5.1., p. 97)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

		La construction de la phrase complexe			La phrase simple et la phrase complexe			Le paragraphe			Expliquer			Le résumé de texte		
n°	Les critères[307]	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O
01	Adéquation et pertinence			x			x			x			x			x
02	Evaluation diagnostique.	x			x			x			x			x		
03	Activité apprenant	x				x			x		x			x		
04	Evaluation formative	x				x				x	x			x		
05	Compétences de haut niveau			x			x			x		x				x
06	la compétence de communication	x			x					x			x		x	
07	Les 4 skills : C.O., C.E., E.E, E.O	x				x			x			x		x		
08	interactions et/ou travail de groupe	x			x				x			x		x		
09	Ludique et/ou motivation		x			x			x			x			x	
10	Contenu ou objectif rentable		x			x						x			x	
11	Supports adéquats		x			x			x				x		x	
12	Questions ouvertes	x				x			x		x				x	
13	Document authentique	x			x				x				x			x
14	activités inscrites dans la ZDP	x				x			x			x		x		
15	Thématiques choisies	x			x				x			x			x	

- Analyse des résultats :

L'observation des données du tableau montre la conformité des leçons analysées avec certains des critères de notre grille. On remarque ainsi que la plupart de ses leçons sont conformes aux objectifs assignés à la matière "l'écrit", mais nous pensons toutefois que les celles intitulées qui portent sur "l'étymologie des mots" ou sur "la formation des mots" trouveraient une meilleure place dans l'enseignement "Origine et Evolution de la

[307] Les critères sont désignés ici par leurs mots clefs. Les numéro qui les précèdent sont les mêmes que ceux utilisés dans la grille n°2 (cf. 5.1., p. 97)

Langue"(n°1). Nous retiendrons également que les supports utilisés sont souvent adéquats, plus au moins riches et suffisants pour l'atteinte de l'objectif visé, mais que le cours traitant par exemple de la technique du paragraphe se limite au discours argumentatif, négligeant ainsi ceux des autres discours (n°10 et n°11).

Nous constatons, cependant, une nette focalisation sur la composante linguistique aux dépens des autres composantes de la compétence de communication (n°6), et sur la compétence d'expression écrite même si parfois on pourrait penser que certaines activités peuvent permettre également de travailler la compétence de compréhension écrite ou plus rarement celles de compréhension et expression orales grâce aux interactions susceptibles d'être entraînées par certains activités ou thèmes de leurs supports (n°7). Nous remarquons aussi l'absence d'activités ludiques et la rareté d'activités qui peuvent susciter la motivation intrinsèque par leurs thèmes par exemple.

3. L'application de la grille d'analyse n°1 sur le corpus de « l'oral »

En ce qui concerne la matière intitulée « l'oral », une approche globale de notre corpus nous permet, tout d'abord, de conclure qu'on ne peut élargir sur les démarches et les moyens didactiques choisis par les enseignants, le principe de la ressemblance quasi-totale que nous remarquons à propos de ceux de « l'écrit ». En effet, nous en retenons une certaine diversité, notamment, dans les moyens didactiques utilisés.

En outre, l'écrasante majorité des étudiants qui répondent à notre questionnaire (97,41%) estiment que les contenus proposés à l'oral sont faciles ou abordables (question 8), comme le montre le tableau ci-contre). En d'autres termes nous pouvons conclure que ces contenus sont à situer en dessous de la zone de développement proche des apprenants.

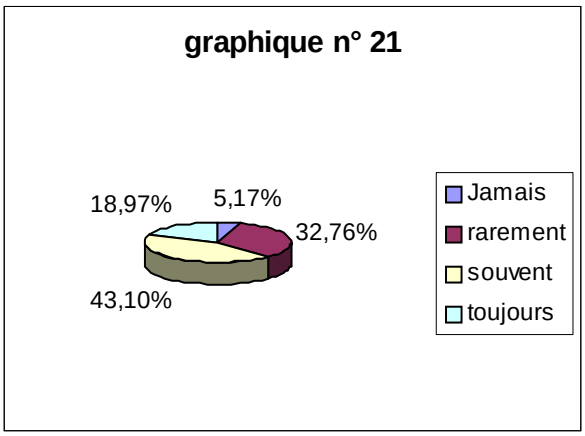
10. utilité des contenus du module « l'oral »			
Inutiles	**Peu utile**	**utiles**	**Très utiles**
3	**27**	**39**	**47**
2,586	**23,28**	**33,621**	**40,517**

08. facilité ou difficulté des contenus du module « l'oral »			
faciles	**abordables**	**difficiles**	**Très difficiles**
61	**52**	**3**	**0**
52,58	**44,82**	**02,58**	**0**

Par ailleurs, la plupart (74,13%) ont jugé que ce qu'ils ont fait dans le module est utile ou très utile (question 10). Nous interprétons cet intérêt, nettement, exprimé par les étudiant sondés, comme étant renforcé par le fait que l'oral n'est souvent pas pris en charge dans l'enseignement moyen et secondaire qui est focalisé sur l'écrit. Nous pensons que cela est susceptible de favoriser la motivation des apprenants, mais de rendre aussi la tâche des enseignants plus difficile, même si le français est très pratiqué dans les situations extra-scolaires, comme nous le signalons plus haut (question 23, 26 et 27).

Les résultats de notre questionnaire nous apprennent, par ailleurs, qu'à l'exception des six étudiants qui ont répondu par "jamais" à la question n°12, les autres (94,83%) disent que les enseignants leurs proposent des exposés, ce que nous retenons comme une pratique qui travaille les objectifs des deux matières de l'U.E. PLE.

12. La pratique des exposés dans le module « l'écrit »			
Jamais	**rarement**	**souvent**	**Toujours**
6	**38**	**50**	**22**
05,17	**32,76**	**43,10**	**18,97**



La variété des pratiques d'une part, et l'absence fréquente de corpus complets, d'autre part, font qu'il nous est pratiquement impossible de rendre compte de l'ensemble des pratiques.

C'est pourquoi nous nous contenterons d'analyser deux programmes dont nous avons présenté quelques échantillons de cours dans les Annexe II et qui portent les titres «Leçons de l'oral n°1 » et «Leçons de l'oral n° 2 ». Le choix de ces deux programmes est motivé par le nombre relativement suffisant d'informations qu'ils renferment en ce qui concerne les choix méthodologiques et moyens didactiques mis en oeuvre.

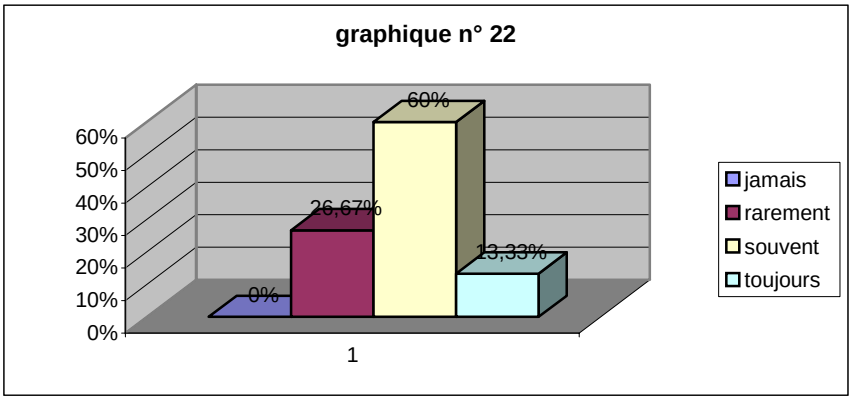
- Analyse du premier programme

D'emblée nous constatons que celui-ci est doté d'une plus grande variété des démarches d'enseignement/apprentissage, mais aussi des moyens didactiques mobilisés. En effet, bien que ce programme recoure parfois à des cours théoriques, il comporte surtout des activités assez variées telles que les commentaires et les analyses de photos et de dessins, des activités de complétion à partir de supports audio accompagnés de documents imprimés.

L'application de la grille n°1 sur le programme en question nous permet d'obtenir les résultats suivants[308] :

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Jamais															
Rarement			x			x		x						x	
Souvent	x	x		x	x		x			x	x		x		x
Toujours									x			x			

Tableau n°2 : Application de la grille n°1 sur le corpus «Leçons de l'orale n°1 »



– Analyse des données

Nous constatons donc que les choix opérés, restent globalement plus ou moins proches des principes des pédagogies actives. Nous remarquons toutefois que la compétence de production est privilégiée aux dépens de celle visant la compréhension, que le discours descriptif est prédominant comparé au autres et que les contenus n'obéissent pas toujours à la logiques de projet ou de séquence, ce qui pourrait agir négativement sur le transfert.

[308] Les numéros de 1 à 15 renvoient aux critères de la grille d'analyse n° 2.

L'enseignant qui a réalisé ce programme nous a déclaré qu'il a tenu compte du fait que l'oral est généralement négligé durant les études secondaires, et qu'il a par conséquent tenté de libérer progressivement l'expression des apprenants. Il nous a confié que les choix méthodologiques, les démarches et les contenus pour lesquels il a opté sont inspirés par ce qui se fait actuellement en France, dont il a une idée grâce à l'Internet. Il a, également, ajouté qu'il avait eus d'autres idées qu'il n'a pas pu concrétiser, notamment, à cause de la surcharge des groupes.

Deux étudiants qui ont suivi ces leçons nous ont, par ailleurs, confié qu'ils ont trouvé les moyens didactiques qu'on leur a proposés motivants, les contenus intéressants et les démarches efficaces ; et que l'enseignement a été fructueux pour eux, vu qu'ils avaient du mal, auparavant, à prendre la parole en classe, et que cela que cela a changé grâce aux leçons suivies dans le module.

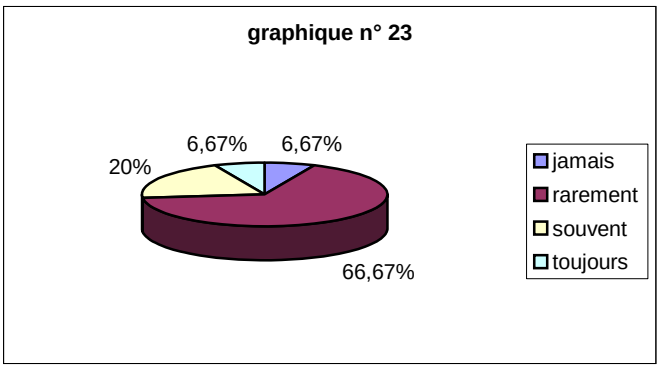
Analyse du deuxième programme

Le second programme comporte certes des débats, des bulles de bandes dessinées à remplir, voire même des jeux de rôle, mais les exposés réalisés par les étudiants occupent la part du lion des séances de cours. L'application de la grille n°1 donne les résultats suivants[309] :

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Jamais						x									
Rarement	x	x	x	x	x		x	x					x	x	x
Souvent										x	x	x			
Toujours									x						

Tableau n°3 : Application de la grille n°1 sur le corpus «Leçons de l'oral n°2 »

Si nous nous basons, donc, sur les données dont nous disposons, nous pouvons dire que les choix et contenus ne correspondent pas toujours aux profils des apprenants ; la progression n'est pas toujours cohérente, les compétences



[309] Les numéros de 1 à 15 renvoient aux critères de la grille d'analyse n° 2.

discursives visées ne sont pas équilibrées et que même si les démarches sont souvent actives, les compétences visées ne correspondent pas toujours aux besoins des apprenants.

4. Application de la grille d'analyse n°2 sur dix leçons de « l'oral »

Les résultats obtenus après l'application de la grille n°2 sur un échantillon de dix leçons[310] montrent les résultats suivants :

		LO1/1			LO1/2			LO1/3			LO1/4			LO1/5		
n°	Les critères	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O
01	Adéquation et pertinence			x			x			x			x			x
02	Evaluation diagnostique.	x			x			x			x			x		
03	Activité apprenant			x			x			x			x			x
04	Activité de l'apprenant		x			x			x			x			x	
05	Compétences de haut niveau			x			x			x			x			x
06	la compétence de communication			x		x			x			x			x	
07	Les 4 skills : CO., C.E., E.E, E.O		x			x			x			x		x		
08	interactions et/ou travail de groupe		x		x			x			x					x
09	Ludique et/ou motivation			x			x		x			x				x
10	Contenu ou objectif rentable			x			x		x				x			x
11	Supports adéquats			x			x		x				x			x
12	Questions ouvertes		x		x					x			x			x
13	Document authentique			x			x			x		x				x
14	activités inscrites dans la ZDP		x		x					x			x			x
15	Thématiques choisies			x		x			x			x				x

[310] Voire les leçons dans les annexes II

		LO2/01			LO2/05			LO2/07			LO2/09			LO2/11		
n°	Les critères	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O	N	±	O
01	Adéquation et pertinence		x				x			x			x			x
02	Evaluation diagnostique.	x			x			x			x			x		
03	Activité apprenant	x					x			x			x			x
04	Activité de l'apprenant	x			x				x			x			x	
05	Compétences de haut niveau		x			x				x			x			x
06	la compétence de communication	x				x				x			x			x
07	Les 4 skills : .O., C.E., E.E, E.O ?	x					x	x			x					x
08	interactions et/ou travail de groupe	x				x				x			x		x	
09	Ludique et/ou motivation	x					x			x			x		x	
10	Contenu ou objectif rentable		x			x				x			x		x	
11	Supports adéquats			x			x			x			x			x
12	Questions ouvertes	x					x			x			x			x
13	Document authentique			x			x			x			x			x
14	activités inscrites dans la ZDP	x					x			x			x			x
15	Thématiques choisies			x			x		x			x			x	

- Analyse des résultats :

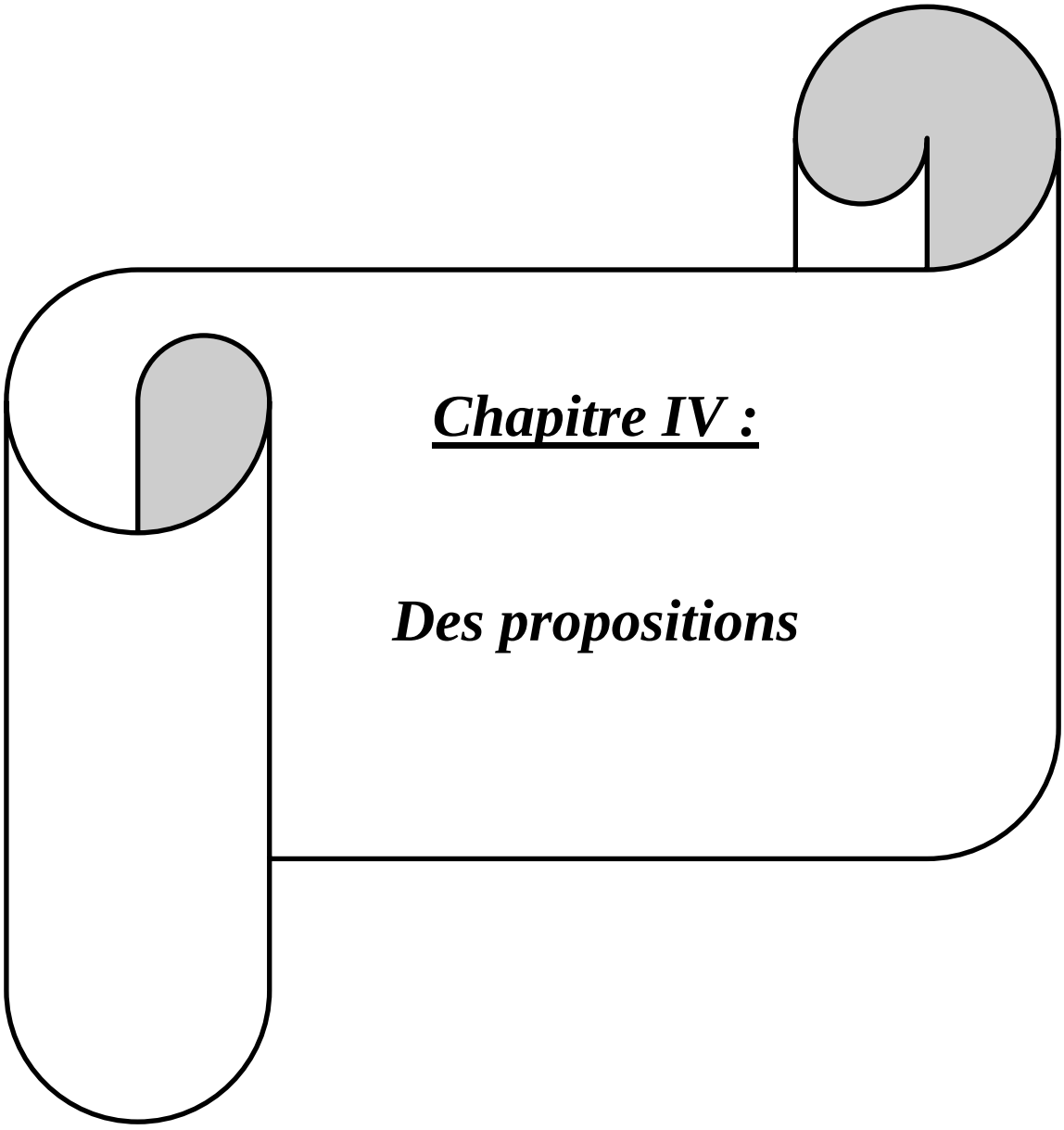
Nous citons le fait qu'à l'exception du cours traitant de l'Alphabet Phonétique International (API) que nous voyons mieux placé dans l'U.E : Phonétique de La Langue, toutes les autres leçons sont conformes aux objectifs de l'enseignement (n°1). Nous constatons aussi la présence fréquente d'activités ludiques et/ou susceptibles de susciter la motivation chez les apprenants ; ceci nous a été confirmé par les entretiens que nous avons eus avec six étudiants qui ont suivis ces leçons (n°3). Nous retenons enfin que les supports (ou les situations) sont le plus souvent authentiques (n°13) et bien choisi(e)s (n°11 et n°15).

En revanche, les mêmes résultats nous renseignent sur le fait que les leçons ne sont pas précédées d'une évaluation diagnostique (n°2) et ne comportent pas beaucoup de situations qui pourraient permettre une évaluation formative (n°4). En outre, nous remarquons que les activités ne visent pas toujours plusieurs des composantes de la compétence de communication et/ou plusieurs des quatre skills (n°6 et n°7).

Par ailleurs, les leçons auxquelles nous avons assisté nous ont permis de constater que même quand l'enseignant propose une situation une situation susceptible de favoriser les interactions (le débat par exemple), de nombreux étudiants ne s'impliquent pas, et les rares qui y participent ne le font pas toujours bien (prise en compte des propos de l'autre, stratégies de prise de parole …) ; nos entretiens avec certains étudiants nous autorisent à généraliser ces constats sur la plupart de ce type de situations.

En définitive, nous pouvons dire que l'application des deux grilles sur les deux corpus (écrit et orale) montre que les principes des pédagogies actives ne sont pas absents dans les pratiques des enseignants, mais ne sont pas pour autant dominants. Néanmoins, nous devons préciser, si nous avons à comparer les leçons des deux matières de l'UE PLE., que les principes d'un apprentissage actif sont plus nombreux dans celles de "l'oral" que dans celles de "l'écrit".

Rapport-Gratuit.com



Chapitre IV :

Des propositions

I. LA NÉCESSITÉ D'ÉCLAIRER POUR CONVAINCRE

Puisque *« le changement en didactique ne se décrète pas »*[311], et que, de toute évidence, l'apprentissage non plus ne s'impose pas, il est clair que l'application d'une pédagogie active ne peut, donc, réussir sans conviction. Persuader qui ? L'enseignant doit convaincre l'apprenant que son implication personnelle est un préalable indispensable à la réussite de l'enseignement/apprentissage qu'il entame. Ceci n'est pas difficile à réaliser pourvu que l'enseignant lui-même y croie. En effet, des expériences d'application de pédagogies actives ont montré que *« la plus grande difficulté n'était pas les étudiants ou les élèves, ni tellement les contenus des apprentissages, mais la résistance ou le dénuement des enseignants »*[312].

Donc, il faut avant tout convaincre les enseignants que les pédagogies actives sont fructueuses. Pour ce, il est nécessaire de l'informer, avant tout, sur le sens et les principes de celles-ci en multipliant, par exemple, des colloques et publications sur ce sujet. Ils comprendront ainsi que cette « nouvelle » logique, passe par une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage, mais sans pour autant entraîner, dans les pratiques, un changement radical ; qu'ils n'auront pas forcément à aborder d'autres contenus, mais surtout à les organiser autrement ; qu'ils pourront garder la plupart de leurs « cours » sans grands changements ; mais qu'ils auront, probablement, si une évaluation diagnostique précède ces cours à les réajuster en fonction des acquis et des besoins de leurs apprenants ; et peut-être à proposer parfois ce « cours » uniquement pour compléter les informations que les apprenants ont pu découvrir, par eux-mêmes, avant ; ils comprendront enfin, par exemple, que si les deux séances hebdomadaires ne suffisent pas à « transmettre » tous les contenus de la langue française, elles peuvent, toutefois, suffire largement pour faire acquérir des stratégies d'apprentissage ou d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation qui s'avèreront, en plus, plus bénéfiques pour l'apprenant que les connaissances qu'il oubliera le lendemain du contrôle.

Toutefois, des preuves tangibles sur l'intérêt de ces pédagogies seront, sans aucun doute, plus efficaces que des discours, soient-ils longs et riches. Aussi, faudrait-il surtout que ceux qui en sont déjà convaincus, tentent des expériences sur le terrain.

[1] P. MARTINEZ, op. cit., 1996, p.49
[2] L. BOT, op. cit.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

II. LA DEFINITION DES PROFILS

Un enseignant peut formuler des hypothèses sur les profils linguistiques de ses apprenants, avant qu'il ne les rencontre, parce que tout le monde, semble, connaître quelque chose sur les programmes scolaires, le niveau des élèves, etc ; il peut aussi esquisser d'autres aspects de leurs profils sans avoir à les interroger, puisque les composantes du rapport individuel au savoir *« sont ancrées dans le social »*[313], comme l'affirme Charlot.

Si nous procédons de la sorte, nous dirions, tout d'abord, que nous avons affaire à des apprenants dont la moyenne d'âge est de 21 ans, qui ont étudié le français depuis l'âge de 10 à 11 ans, soit durant neuf (09) année. Ils préparent une licence de langue et de littérature françaises, ils ont donc émis le vœu de faire cette formation et on la leur a accordée notamment grâce aux – bons – résultats qu'ils ont obtenus à l'épreuve de langue française du baccalauréat ; ils sont, en principe, destinés principalement à enseigner le français au lycée, ou à poursuivre les études (master et doctorat). Cela peut nous donner une idée sur le niveau de maîtrise du français par ses apprenants, mais aussi sur leurs besoins : faire des exposés, lire des romans, etc.

Nous ne nions pas l'utilité de telles données – dont celle relative à la place de la langue cible dans la région ou le pays –, nous pensons toutefois que cela ne suffit pas. Des questionnaires comme ceux que nous avons proposés aux étudiants de première année[314] peuvent constituer une part du travail.

En outre, nous retenons, certes, en nous basant sur des points abordés dans le deuxième chapitre que nous avons, d'abord, affaire à des apprenants, pour qui, le français n'est pas simple langue étrangère, mais une langue qui est très présente dans leur environnement social, fortement valorisée et utilisée quotidiennement.

Si nous ajoutons cette donnée à celles que nous venons de mentionner, nous conclurons que les besoins de ces apprenants aussi bien sur le plan professionnel que sur le plan social sont très importants. Ce qui impliquera, dans un souci de proposer un enseignement/apprentissage qui sera à la hauteur de ces besoins, mais aussi qui s'inscrira dans la Zone de Développement Proche des apprenants, de guider ces derniers vers des

[313] B. CHARLOT, op. cit., p. 98
[314] Voire le questionnaire n°1dans les annexes I.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

contenus qui permettent le développement de compétences de haut niveau.

En revanche, nous n'oublierons pas que les démarches actives ne sont pas dominantes dans l'enseignement qu'ils ont suivi avant d'arriver à l'université.

Par ailleurs, nous verrons que le questionnaire proposé apporte, aussi, des données qui ne sont pas moins importantes.

- Le questionnaire n°1:

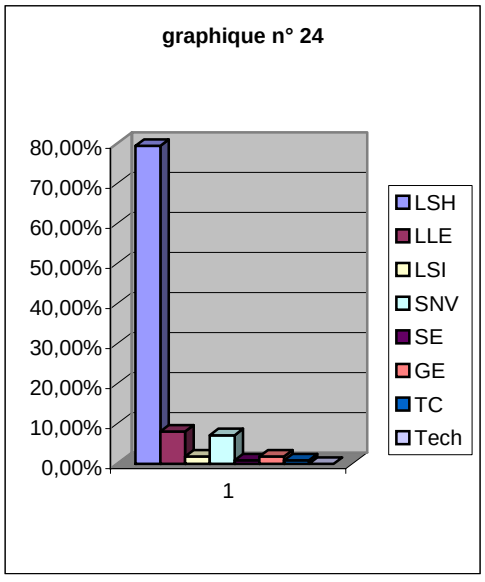
Ce questionnaire (cf. Annexes I) qui porte surtout sur l'enseignement du français au lycée (3ème Année Secondaire) a été distribué à 112 étudiants inscrits, cette année, en 1ère année de licence de français. Il contient, en plus d'une partie réservée à la présentation de l'apprenant (sexe et âge), 34 questions numérotées de 01 à 34. Nous garderons pour faciliter le renvoi les mêmes numéros des questions, tandis que les graphiques correspondants n'obéissent pas à cela.

- **Interprétation des résultats du questionnaire**

a. Les profils scolaires et la motivation

Les résultats du questionnaire[315] nous apprennent, tout d'abord, que :

❑ la plupart des apprenants (100 étudiants, soit 89,29%) ont obtenu leur baccalauréat dans l'une des trois filières "Lettres" (question 01) : Lettres et Sciences Humaines, Lettres et Langues Etrangères, Lettres et Sciences Islamiques. Ils ont eu donc le français comme langue essentielle.



01.Dans quelle filière avez-vous passé votre baccalauréat ?							
LSH	LLE	LSI	SNV	SE	GE	TC	Tech
89	9	2	8	1	2	1	0
79,46%	8,03%	1,78%	7,14%	0,89%	1,79%	0,89%	0%

[5] Voire le questionnaire « enseignement du français en 3 AS » et ses résultats regroupés dans les annexes I.

❑ la majorité de ces étudiants (68,75%) ont décroché ce diplôme avec une moyenne supérieure à 11/20 (question 02), et près des deux tiers (61,60%) ont obtenu à l'épreuve de français, du même examen, une note supérieure à 15/20 (question 03). On peut s'attendre donc à ce que leur niveau en français soit assez élevé.

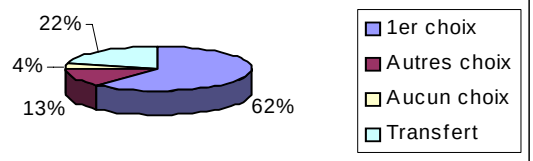
02.moyenne générale obtenue au baccalauréat			
de 10 à 10,99	de 11 à 12,99	de 13 à 15	Supérieure à 15
35	66	11	00
31%	58,92%	09,82%	00%

03. note de français obtenue au baccalauréat			
inférieure à 50	de 5 à 10	de 10,5 à 15	supérieure à 15
00	1	42	69
00%	0,89%	37,50%	61,60%

❑ l'écrasante majorité d'entre eux ont soit choisi la licence qu'ils préparent (1ier choix), soit demandé un transfert après avoir été orientés vers une autre filière (question 04).

04. orientation vers la licence de français			
1er choix	Autres choix	Aucun choix	Transfert
69	14	4	25
62	13	4	22

graphique n° 25



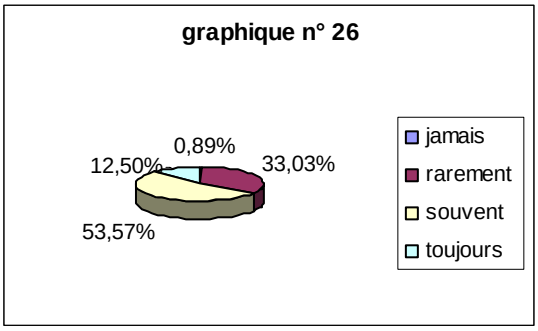
Ces résultats peuvent nous permettre de supposer que nous avons affaire à des étudiants dont le niveau est globalement bon, voire assez élevé, et qu'il ne serait probablement pas difficile de les motiver, puisque on ne leur a pas imposé la formation qu'ils font.

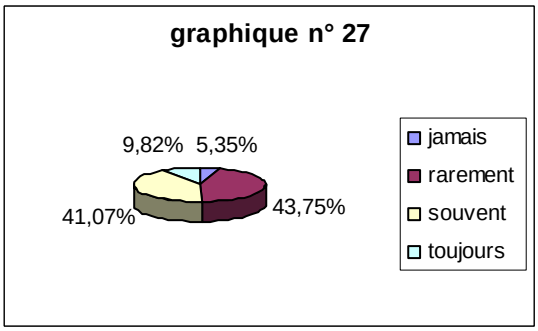
b. Le rapport à la langue française et ses "représentations"

Le traitement des réponses données aux questions par lesquelles nous visons à avoir un aperçu sur le rapport qu'entretiennent les apprenants avec la langue française donne les résultats suivants :

08. Le français dans les communications quotidiennes			
jamais	rarement	souvent	toujours
1	37	60	14
0,89	33,03	53,57	12,5

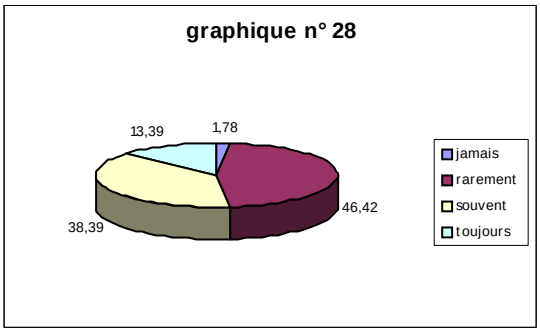
09. Lecture de romans et de livres en français en français			
jamais	rarement	souvent	Toujours
6	49	46	11
5,35%	43,75%	41,07%	9,82%

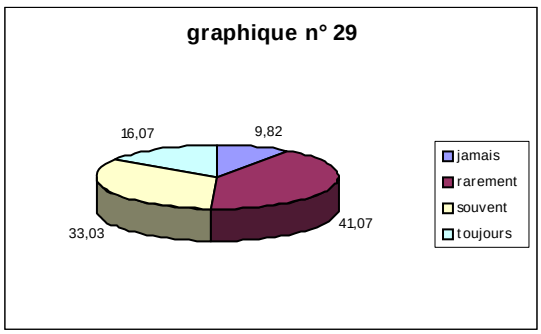




10. Lecture de la presse d'expression française			
jamais	rarement	souvent	toujours
2	52	43	15
1,78%	46,42%	38,39%	13,39%

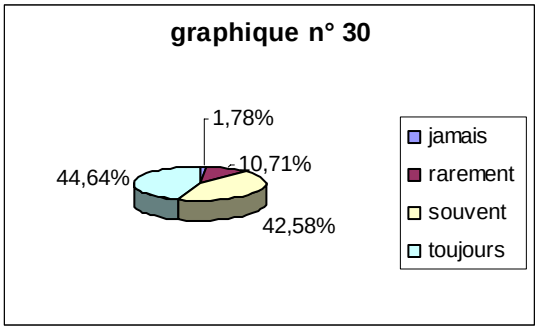
11. Télévision d'expression française			
jamais	rarement	souvent	Toujours
11	46	37	18
9,82%	41,07%	33,03%	16,07%

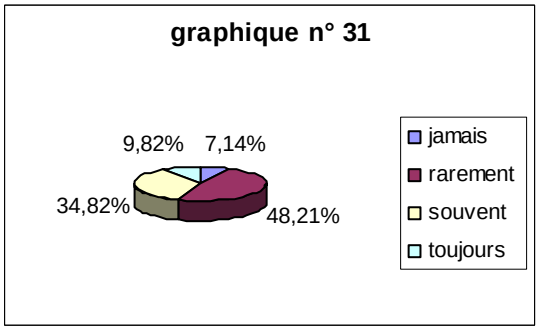




12. Ecoute des chaînes de radio d'expression française			
jamais	rarement	souvent	toujours
2	12	48	50
1,78%	10,71%	42,58%	44,64%

13. Consultation d'Internet			
jamais	rarement	souvent	Toujours
8	54	39	11
7,14%	48,21%	34,82%	9,82%





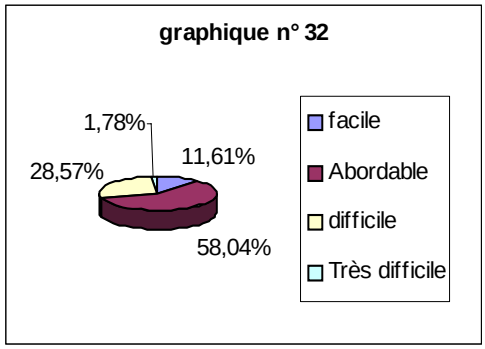
La lecture de ces résultats montre que la langue française est omniprésente dans l'environnement quotidien de ces apprenants, aussi bien dans des situations d'écrit que dans des situations d'oral.

Une prise en compte de ces données devrait contribuer à écarter d'avantage la conception fondée sur l'idée "verre vide à remplir" et à établir de plus en plus des passerelles entre la situation d'apprentissage et ce vaste champ de pratique réelle de la langue française pour favoriser l'"auto-remplissage".

Par ailleurs, à propos du même sujet, les réponses des étudiants nous apprennent que :

- près d'un tiers parmi eux (30,36%) estiment ou "se représentent" que la langue française est difficile ou très difficile (question 5) ;

05. facilité ou difficulté de la langue française			
facile	**Abordable**	**difficile**	**Très difficile**
13	65	32	2
11,61%	58,04%	28,57%	1,78%



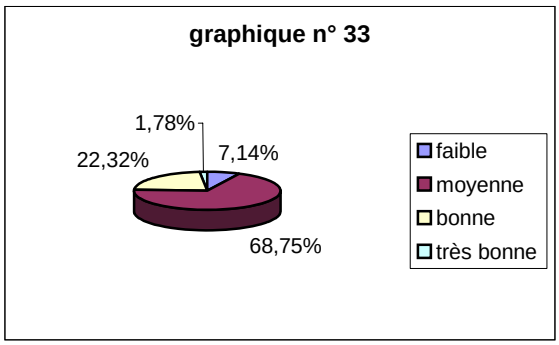
❑ les séances préférées sont celles qui portent sur la compréhension et la grammaire ; les deux sont citées à 45 reprises (question 18). Les questions qui leur paraissent difficiles sont celles qui portent sur l'expression écrite (question 19), comme le montrent les tableaux suivants.

18. Les séances préférées			
Comp.	**Voc.**	**Gram.**	**Expression**
45	17	46	29
40,17%	15,17%	41,07%	25,89%

19. Les questions difficiles			
Comp.	**Voc.**	**Gram.**	**Expression**
12	18	36	53
10,71%	16,07%	32,14%	47,32%

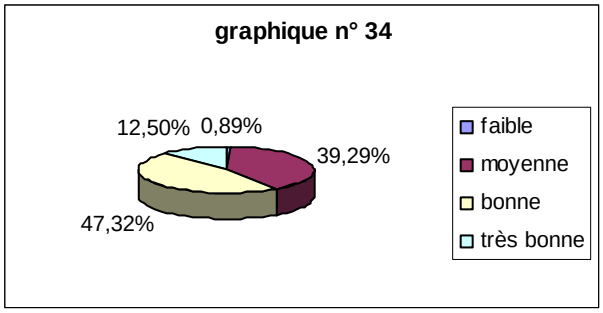
❑ 75,89% parmi eux, soit 85 étudiants sur les 112, considèrent que leurs capacités de production de discours écrits ou oraux sont faibles ou moyennes (question n°6) ;

06. Capacité à produire des discours écrits ou oraux			
faible	**moyenne**	**bonne**	**Très bonne**
08	77	25	02
07,14	68,75	22,32	1,78



❑ Ils sont, toutefois, moins nombreux, mais tout de même 40,18%, à juer faibles ou moyennes leurs capacités de compréhension (question 7).

07. Capacité à comprendre des discours écrits ou oraux			
faible	**moyenne**	**bonne**	**très bonne**
01	44	53	14
0,89%	39,29%	47,32%	12,50%



Nous pouvons, donc conclure, que les besoins des apprenants, résident en compréhension mais surtout en expression. Les réponses peuvent également nous suggérer de mettre en place des techniques permettant à ces étudiants d'exploiter leurs capacités de compréhension au service de l'expression, et à trouver un moyen pour les motiver à travailler l'expression. On peut leur proposer des supports bien choisis, exploiter par exemple convenablement les séances de compréhension et de grammaire, au profit de l'expression écrite puisqu'elles sont préférées, et à leur montrer enfin comment mobiliser et transférer leur capacités de compréhension pour les mettre au service de la compétence rédactionnelle.

c. Le français tel qu'il est enseigné au lycée

Par ailleurs, d'autres réponses nous renseignent sur le fait que, comme nous l'avons signalé, dans le chapitre n°2 (cf. l'enseignement du français en Algérie)

- l'enseignement du français au secondaire obéit, en principe, à la logique de la séquence didactique (question 14),

- le vocabulaire et la grammaire sont, la plupart du temps, enseignés par la technique du cours théorique suivi d'exercices d'application (question 15),

- les supports utilisés pour cela sont essentiellement constitués de phrases isolées (question 16 e 17).

- il est fréquent qu'une séquence didactique ne se termine pas par une phase de production (question 20) ;

- quand les élèves font des expressions écrites, il n'est pas rare que les enseignants ne les corrigent pas (question 21) et/ou ne proposent pas des comptes-rendus (question 22).

- les enseignants de français évaluent beaucoup, mais il est fréquent que leurs sujets (surtout ceux des devoirs) ne contiennent pas des questions d'expression écrite (questions 24, 25, 26).

- la plupart (60,71%) n'ont jamais fait d'exposés en français (question n° 27)

Tout en confirmant que les enseignants privilégient les démarches de l'enseignement à celles de l'apprentissage, et que les besoins des apprenants sont à orienter vers l'expression, ces résultats peuvent, en outre, nous aider à mieux comprendre pourquoi les étudiants éprouvent des difficultés à écrire : on ne peut maîtriser l'expression sans la pratiquer et le recours fréquent à la phrase ne la favorise pas.

En ce qui concerne la pratique de l'oral et les interactions, nous apprenons que :

- les rares enseignants qui proposent des exposés aux apprenants ne leur demandent pas toujours de les exposer oralement (question n°28) ;

- Les interactions apprenants/enseignants ne sont pas fréquentes, celles entre apprenants sont plus rares (questions. n° 29, n°30, n°31,) ;

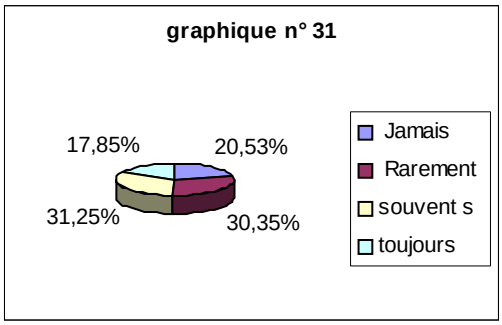
- la majorité des apprenants (84,82%) répondent qu'ils ne sont jamais soumis à des interrogations orales ou ne le sont que rarement (Question n°26), et ils sont également très nombreux (55,4%) à répondre qu'ils ne prennent jamais la parole, en classe, ou ne le font que rarement (Question n°32).

29. Poser des questions à l'enseignant			
Jamais	Rarement	souvent s	Toujours
1	54	40	17
0,893	48,214	35,71	15,18

30. Echange de points de vus entre apprenants			
Jamais	Rarement	souvent s	Toujours
7	52	35	18
6,25	46,429	31,25	16,07

31. Echange de points de vus entre apprenants			
Jamais	Rarement	souvent s	toujours
13	39	46	14
11,61	34,82	41,07	12,5

33. Intérêt porté aux travaux de groupes			
Jamais	Rarement	souvent s	Toujours
23	34	35	20
20,53%	30,35%	31,25%	17,85%



Rapport-Gratuit.com

On peut s'attendre, par conséquent, à ce que les difficultés des apprenants soient aussi importantes à l'oral qu'à l'écrit, voire peut-être plus importantes. Il serait donc très utile de proposer des exposés, mais aussi et surtout de multiplier les travaux de groupes pour favoriser les interactions, d'autant plus que la majorité d'entre eux (83,93%) ne sont pas contre ce type de travaux (Question n°33).

Nous retiendrons aussi que nous aurons, probablement, plus de chance de les intéresser avec des supports traitant des trois thèmes relatifs à la vie et aux problèmes des jeunes, aux langues et littératures, et enfin aux évènements et à l'actualité, qui sont respectivement cités à 90, 66 et 60 reprises, qu'avec ceux qui traitent par exemple de la politique et de la société, thème choisi uniquement par 30 étudiants (Question n°34).

Nous pouvons donc déduire que si le rapport à la langue est globalement favorable à la motivation, c'est toutefois la nature de l'enseignement suivi au lycée qui risque d'entraver le développement de compétences d'expression écrite par exemple.

Par ailleurs, nous constatons que le questionnaire ne nous renseigne pas suffisamment sur les représentations reliées à la langue. Ce qui est en fait difficile à réussir à travers un questionnaire. Ainsi, l'enseignant qui se retrouverait dans la même situation, pourrait penser pour remédier à ce manque à des tâches, ou des débats à travers des thèmes et questions tels que :

1. Comenius est persuadé que « *C'est en faisant qu'on doit apprendre à faire »*[316] *;* de son côté, Piaget affirme qu' « *on apprend bien que ce que l'on découvre par soi-même »*[317]. Quelles interprétations pouvez-vous donner à ces deux citations ? Qu'en pensez-vous ? Quelles incidences peuvent-elles avoir sur l'enseignement d'une langue ?

2. Certains pédagogues et didacticiens pensent qu'il est temps, aujourd'hui, que l'école se libère de la conception de l'enseignement héritée des méthodes traditionnelles, et que, par exemple, *« l'enseignant [qui] ne doit plus mesurer son*

[6] COMENIUS, cité par F. MORANDI, op. cit, 2001, p. 56
[7] J. PIAGET, cité par H. TOUBOUL, « Apprendre, apprentissages », www.utbm.fr/upload/gestion Fichiers /01-apprendreApprentissage_973.rtf (consulté le 16.11. 2006), 2002, p.2.

efficacité à son temps de parole devant toute la classe »[318]. Qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce qu'un bon enseignant selon vous ?

3. Peut-on dire que telle langue est plus belle que telle autre, que telle langue est plus efficace que telle autre ? Comment pourriez-vous définir une langue ? Quels moyens devrait-on utiliser si l'on veut comparer deux langues ? Que signifie, pour vous, maîtriser une langue ?

4. Pensez-vous que la langue française est une langue universelle ? Justifiez votre réponse.

Ces thèmes peuvent donc contribuer à mieux connaître l'apprenant et l'amener lui-même à mieux se connaître, et à modifier ses représentations. Les deux premiers thèmes visent la mise en évidence de ce que pensent les apprenants de l'apprentissage d'une manière générale, les deux derniers visent à éclairer sur comment ils se représentent les langues et la langue française. Par ailleurs, les quatre thèmes peuvent constituer des situations-problèmes, intégrables à des séquences sur le discours à dominante argumentative (surtout les deux premiers) ou à dominante explicative (surtout les deux derniers).

Les deux premiers sujets visent aussi à aider les apprenants à mieux accepter l'idée d'un apprentissage actif. Lors d'une expérience réalisée avec les étudiants d'un groupe de première année, pendant une séance d'oral, nous leur avons demandé de donner leur avis au sujet de deux citations que nous avons écrites au tableau : celle de Piaget et celle de Meirieu (cf. Supra). Nous avons pu remarquer à la fin d'un débat d'une cinquantaine de minutes, que certains ont argumenté pour donner raison aux deux auteurs en citant des expériences personnelles. Un étudiant a souligné au sujet des exposés que de nombreux enseignants en proposent, mais qu'aucun d'entre eux n'explique comment il faudrait les préparer, comment chercher une information, quels sont les critères de l'évaluation alors qu'il n'a aussi jamais fait d'exposé au lycée. Nous pouvons donc conclure de l'intérêt de ces pratiques avant d'aborder une nouvelle situation d'enseignement/apprentissage de construire pour les étudiants un nouvel environnement cognitif.

[318] Ph.MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi des " méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, 13ème édition, Paris, ESF Editeur, 2000 a, p.138

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

III. LA PROGRESSION ET LES CONTENUS

- Le brainstorming

Il est, certes, clair qu'on ne peut fixer définitivement les contenus qu'après une évaluation diagnostique, et que seul les évaluations formatives peuvent renseigner l'enseignant s'il est temps de passer à un autre point ou non ; néanmoins, il est nécessaire de procéder, au préalable, à ce que Prégent[319] appelle le *« "Brainstorming" individuel »* qui consiste à identifier tous les contenus susceptibles d'être abordés.

A ce sujet, sans nier l'intérêt qui peut découler des rencontres qui réunissent parfois les enseignants chargés des mêmes matières ou de matières voisines, surtout si celles-ci sont exploitées davantage pour des échanges de propositions didactiques, nous suggérons, toutefois, qu'il y ait surtout des rencontres entre les enseignants du même groupe, dés le début du premier semestre de l'année, pour éviter, par exemple, que différents enseignants abordent les mêmes contenus avec le même groupe. Nous avons, par exemple, remarqué que l'Alphabet Phonétique International (API) est travaillé de la même manière à l'oral et en phonétique, et qu'un même document (exactement le même cours et les mêmes exercices) est proposé à un groupe par l'enseignant chargé de "l'écrit" et celui chargé de l'enseignement "Initiation aux langues de spécialité". Ces rencontres, peuvent donc s'avérer indispensables, non seulement entre les enseignants de " l'écrit" et ceux de "l'oral", mais aussi entre l'ensemble des enseignants : en effet, outre le gain de temps qu'elles permettent, ces rencontres peuvent devenir des occasions de favoriser l'interdisciplinarité (des tâches et projet inter-modulaires), et la mise en cohérence des contenus.

La prise en compte des recommandations développées dans le chapitre précédent, et des profils esquissés plus haut suggèrent, tout d'abord, d'adopter la démarche de la séquence didactique, dont les entrées seraient évidement discursives, d'autant plus que c'est la manière à laquelle les apprenants ont été habitués, qu'elle peut faciliter, surtout durant les deux premiers semestres, l'indispensable objectif d'une certaine homogénéité du niveau des apprenants, et qu'elle favorise, d'ailleurs, l'atteinte des objectifs assignés aux deux matières de l'UE : PLE., tels qu'ils figurent dans le *Guide d'information sur le*

[9] R. PREGENT, op. cit., 1990, p. 14

système LMD[320] préparé par la faculté et distribué aux enseignants :

> *« **Ecrit : compréhension et expression***
>
> *(…) - Apprentissage des techniques de l'écrit et l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.*
>
> ***Oral : compréhension et expression***
>
> *(…) - Productions langagières en situation de discours ».*

En tenant compte de ce que nous venons de dire sur les profils – notamment linguistiques – des apprenants et du temps relativement court alloué aux deux matières de l'U.E : PLE, nous pourrons proposer à la suite d'un brainstorming initial les séquences suivantes.

Phase de compréhension de l'écrit ou de l'oral	**Activités d'apprentissage de langue**	**Techniques et expressions**
1. Compréhension et production de discours à dominante expositive et/ou informative		
-les types de discours explicatifs et/ou informatifs et leurs caractéristiques -le rôle du para-texte (à l'écrit) et de la mimique (à l'oral) -types de progressions thématiques	- les procédés d'explication - la substitution - l'expression de la cause et de la conséquence **- les articulateurs du discours** - la ponctuation	- le paragraphe - la prise de note - le résumé - l'exposé - la production de discours
2. Compréhension et production de discours à dominante argumentative		
-les types de discours argumentatifs (plaidoyer, réquisitoire, …) et leurs caractéristiques -les stratégies argumentatives et les procédés de persuasion -les types d'arguments	-l'expression de l'accord ou du désaccord -les articulateurs introducteurs d'arguments -l'expression de l'opposition et de la concession	- le résumé - le paragraphe (à l'écrit) - la production de discours en vue de convaincre

[10] FLSH - BEJAIA, op. cit., p.11

3. Compréhension et production de discours à dominante prescriptive		
-les types de discours prescriptifs et leurs caractéristiques -le rôle du para-texte (à l'écrit) et de la mimique et de la prosodie (à l'oral)	-l'expression de la prescription (lexicale et grammaticale) -l'expression de la condition	- utiliser le code iconique (image) - Produire des discours prescriptifs (publicités, règlement intérieur, …)
4. Compréhension et production de discours à dominante narrative		
-les types discours narratifs et leurs caractéristiques -les étapes de la narration -le rôle des personnages	-l'expression du temps -la concordance des temps	- le résumé - produire des discours narratif
5. Compréhension et production de discours à dominante descriptive		
- les types de descriptions (objective, subjective) et leurs caractéristiques -les fonctions de la description	-vocabulaire de la localisation - l'expression de la caractérisation (lexicale et grammaticale)	- produire des discours descriptifs
6. Compréhension et production de discours à dominante dialogale		
-les types de dialogue et leurs caractéristiques - les fonctions du dialogue - les registres de la langue	-les verbes introducteurs du discours -l'expression des sentiments -le discours rapporté	-rapporter un dialogue -l'interview - participer à un débat (à l'oral)

- **Des précisions :**

  - Les évaluations qui ne figurent pas dans cette progression ne sont pas à oublier ni avant ni pendant ni après l'apprentissage.
  - la durée de ses séances est variable : certains ne demanderaient qu'une demi heure, tandis que d'autres peuvent nécessiter plusieurs séances.
  - les priorités et les durées des contenus à aborder seront déterminés suite aux différentes évaluations formatives.

En plus des situations de réemploi qui figurent dans la dernière colonne du tableau (Techniques et expression), nous devons proposer des tâches et des projets qui permettent le transfert des acquis dans des situations plus complexes. Si celles-ci sont bien choisies, elles peuvent prendre en charge, à chaque fois, les acquisitions de deux voire trois séquences.

Par ailleurs, pour aborder l'ensemble de ses points, et remédier à la contrainte du temps, il est nécessaire de mettre en place des stratégies d'enseignement/apprentissage qui économisent du temps. La première peut être de multiplier, comme nous le signalons plus haut, des rencontres entre les enseignants du même groupe pour permettre une programmation cohérente des contenus d'enseignement. En effet, la progression que nous proposons montre clairement la présence de contenus communs qu'il suffirait d'aborder dans l'une des deux matières, surtout si – comme nous le suggérons – les enseignants des deux matières optent pour le même ordre des séquences ; la deuxième est, évidemment, de proposer des travaux qui se feront en dehors des deux séances hebdomadaires réservées à chacune des deux matières, ce qui implique le travail des stratégies d'auto-apprentissage par les enseignants des deux matières ou par les enseignants tuteurs.

IV. DES EXEMPLES DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Dans la mesure où ni les enseignants, ni les apprenants ne sont habitués aux démarches actives, nous proposons une entrée progressive et donc de privilégier, dans un premier temps, des activités, des tâches et des situations-problèmes plus simples à gérer que les projets.

1. L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Quand l'enseignant s'apprête à entamer une séquence didactique sur le discours informatif et/ou expositif, il peut, pour évaluer les pré-requis des étudiants, leur proposer l'activité suivante :

Rédigez, pour le site de l'université, un texte d'une vingtaine de lignes sur l'un des sujets suivants :

a. *Quels sont les principaux problèmes auxquels sont confrontés, aujourd'hui, les jeunes en Algérie ?*

b. *Les jeunes d'aujourd'hui lisent moins de romans que leurs aînés d'hier. Quelles en sont les causes ? Quelles conséquences peuvent découler de cette attitude ?*

Cette manière de procéder permet, à l'enseignant, non seulement de vérifier quels sont les critères qui interviennent dans la production d'un texte informatif et/ou explicatif et qui sont pris en compte (donc maîtrisés) par les apprenants, mais aussi d'avoir dés le départ une idée sur le niveau de ses apprenants et de répertorier les points sur lesquels il(s) devrai(en)t insister au cours de la séquence. Ce sont aussi des situations qui sont susceptibles de favoriser les interactions surtout si l'enseignant suggère que le travail soit fait par groupes de deux à quatre apprenants ou qu'il soit précédé d'un débat collectif.

L'enseignant pourra, ensuite, s'il constate que cette évaluation ne le renseigne pas suffisamment sur l'ensemble des pré-requis reliés à cette séquence, proposer des activités plus ciblées.

Notons, enfin, que la même situation peut être proposée par l'enseignant chargé de l'oral.

2. LES ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION

L'existence, pour chaque type de discours, de maintes variantes amènera l'enseignant, qui voudrait que les apprenants découvrent la plupart de ces variantes et leurs spécificités, à recourir dans la séquence à une variété de textes Ceci, étant dit, on peut pour remédier à la contrainte du temps, opter pour des textes longs lors de l'analyse principale (phase de compréhension) et pour des extraits ou de courts textes, quand on vise des objectifs secondaires, on peut demander à ce que ceux qui dépassent une certaine longueur (plus de deux pages) soient préparés avant la séance.

En plus des recommandations énumérées dans le chapitre précédent, sur les choix des thèmes des supports, nous ajoutons qu'il est souhaitable que ceux-là portent parfois, durant les activités de langue, sur des thèmes qui pourraient les aider à se familiariser avec le vocabulaire qu'ils rencontreront dans d'autres enseignements: traitant de littérature, de linguistique ou de pédagogie et didactique. En effet, tout en travaillant le français général ou standard, nous pensons qu'il ne serait pas sans intérêt de penser parfois que ses apprenants ont aussi besoin d'acquérir toute une terminologie reliée directement à leurs domaines de spécialité.

- Discours à dominante informative et/ou explicative

Ainsi, nous pensons qu'il serait préférable si l'on traite, par exemple, du discours à dominante informative et/ou explicative, de privilégier des textes qui s'interrogent sur les démarches d'enseignement/apprentissage ou sur la notion des genres littéraires, à ceux qui traiteraient de la biochimie ou de l'astronomie, voire même de thèmes plus courants comme le corps humain, le sport, etc.

Nous proposerions, au cours de cette séquence, un long extrait de l'article intitulé « poésie » [321], qu'on trouve dans l'encyclopédie "Microsoft ® Encarta ®", comme support principal ; en revanche, si l'on veut, après son étude détaillée, faire découvrir aux apprenants, qu'on écrit en fonction d'un destinataire bien précis, on peut se contenter de lui demander de comparer le texte étudié à celui qui figure, sous le titre « Qu'est-ce la poésie ? »[322], dans l'Encyclopédie Encarta Junior. Notons, en plus, que le premier texte,

[321] Voire l'extrait dans les annexes I
[322] Voire le texte dans les annexes I

offre la possibilité de traiter du principe de la « dominante », puisqu'il comporte des passages argumentatifs.

Nous pensons, par ailleurs, qu'il est préférable de proposer aux apprenants des orientations de lecture en abordant le premier texte d'une séquence, et de leur demander, ensuite, de s'en inspirer pour étudier, sans aide, les autres textes. La démarche à privilégier est celle de la lecture globale ou interactive, telles qu'elles sont respectivement expliquées, entre autres, par Moirand[323] et Cicurel[324], qui envisagent l'acte de la construction du sens comme un processus d'abord global, avant d'être linéaire et résultat d'une interaction avec les éléments du texte par le procédé de la formulation d'hypothèses de sens qui seront progressivement confirmées ou niées.

- Discours à dominante argumentative

Ainsi, si nous proposons dans la séquence traitant du discours argumentatif le texte suivant, nous suggérons de l'accompagner du questionnaire figurant ci –après :

Pour ou contre l'Internet à l'école ?

Réservé dans un premier temps aux scientifiques, Internet a connu un important développement et est désormais accessible à tous. Même les écoles en sont ou vont probablement en être équipées. Mais est-il si important que les élèves apprennent à ce servir de cet outil qui s'avère être "le moyen de communication de demain" ? L'introduction d'Internet dans les écoles présente, en effet, des inconvénients, mais aussi de si nombreux avantages.

Abordons d'abord les aspects positifs de la question.

En premier lieu, il faut savoir que si Internet s'est répandu partout dans le monde civilisé, de nombreuses personnes n'en disposent pas. Le fait d'accorder aux élèves l'accès à Internet ne peut qu'élargir les connaissances des enfants dont les parents ne possèdent pas ce système. Par exemple, des élèves qui n'ont pas d'ordinateur chez eux, par principe ou pour des raisons d'argent, seront ravis d'avoir la possibilité d'utiliser cet outil peut-être encore mal connu dans le cadre de l'école.

En second lieu, avant de se lancer et de naviguer librement sur le web, on doit y être préparé et avoir reçu des explications élémentaires. En effet, la plupart des adolescents qui débutent sur Internet sont emballés dans l'aventure et veulent aller tout de suite de site en site. Ils commettent souvent de stupides erreurs telles que l'introduction involontaire de virus dans

[323] S. MOIRAND, Situations d'écrit, Paris Cle International,1987
[324] F. CICUREL, Lectures intéractives, Paris, Hachette,1991

l'ordinateur, le dévoilement des coordonnées personnelles entraînant ainsi toutes sortes de problèmes. La majorité de ces risques pourront être évités en suivant des cours à l'école.

Par ailleurs, fournissant une multitude d'informations, Internet est un outil très utile pour les élèves. Effectivement, cette source inépuisable de documentation offre une grande aide aux étudiants en ce qui concerne la réalisation des exposés, l'illustration de dossiers ... Et le fait d'en disposer à l'école même dispense les élèves du travail supplémentaire à faire à la maison.

Enfin, il est important de savoir faire usage de ce système car la majorité des métiers, de nos jours de plus en plus informatisés, demandent aux postulants d'avoir acquis une certaine connaissance à ce sujet. Par exemple, une personne qui cherche une place de travail et qui possède des qualifications dans ce domaine, sera mieux prise en compte.

Ces arguments témoignent de la multitude d'atouts qu'offre l'accès à Internet dans les écoles. Toutefois, il serait impardonnable de se laisser aveugler par ces avantages alors qu'il existe de tout aussi importants désagréments.

D'une part, Internet est un signe de liberté. Or, à l'école, des barrières sont dressées et certains sites, seront impossibles d'accès. Une telle attitude, prouvant que les professeurs ne font pas confiance à leurs élèves, gâchera le plaisir de surfer sur le net.

D'autre part, passer son temps libre devant son écran d'ordinateur n'est déjà pas très bien, mais en plus, s'il faut rester cloué sur sa chaise et jouer de la souris à l'école ! Par exemple un jeune, passionné d'informatique, et qui chez lui est toujours fourré dans les réseaux d'Internet, serait bien sûr très heureux de pouvoir pratiquer son hobby à l'école. Mais cet état peut créer une sorte de "dépendance" et ainsi isoler cet adolescent du monde extérieur.

Enfin, Internet peut devenir pour certains élèves une option de facilité. En effet, il est trop facile d'aller pêcher un exposé déjà fait ou un compte rendu de lecture déjà rédigé sur le web. Bien sûr, les professeurs disposent de moyens de contrôle pour pénaliser les tricheurs, mais le réseau est tellement vaste. Ces solutions conduisent vite à la paresse.

En conclusion, il est vrai qu'Internet est d'une grande aide pour les élèves en ce qui concerne la recherche de documentation etc. Mais il ne faudrait pas qu'ils s'appuient sur ce seul moyen de recherche. Et pour ceux qui voient en Internet la fin des livres et surtout de l'enseignement donné par un professeur, il ne faudrait pas oublier qu'après tout, ce n'est qu'une machine. Et pour l'instant, aucune intelligence artificielle n'égale le contact humain.

Christine Wuillemin, C.O de Jolimont, Fribourg, 2000

A. Indices périphériques et hypothèses de sens :

– D'après le titre, de combien de parties serait composé ce texte ? Lesquelles ?
– Lisez la dernière phrase du 1er paragraphe. Quelle relation entretient-elle avec le titre ? – Qu'annonce la phrase qui constitue le 2ème paragraphe ?

Rapport-Gratuit.com

– Retrouvez la 1ère phrase du 7ème paragraphe. Quel rôle joue-t-elle par rapport aux paragraphes précédents ?

– Qu'annonce la 2ème phrase du même paragraphe ?

B. Analyse du texte :

– Quels sont les termes et expressions utilisés par l'auteur pour désigner l'Internet ?

– Encadrez les articulateurs qui introduisent les paragraphes 3, 4, 5 et 6. Qu'annoncent-ils ?

– Soulignez ces arguments

– Entourez maintenant les mots de liaisons se trouvant à l'intérieur de chacun des paragraphes cités. Qu'introduisent-ils ?

– Mettez entre parenthèses les exemples et entre crochets les explications

– Quelle est la conclusion qui se dégage de cette première partie du texte ?

– Est-elle clairement formulée par l'auteur ?

– Rappelez-moi le rôle joué par le 7ème paragraphe du texte.

– Quel est le mot utilisé dans ce paragraphe à la place de "inconvénients" ?

– Encadrez les articulateurs introduisant les paragraphes 8, 9 et 10.Qu'annoncent-ils donc ?

– Relevez le premier argument contre l'Internet à l'école (soulignez-le).

– Justifiez sa place (à la fin du paragraphe)?

– Soulignez les autres arguments, mettez entre parenthèses les exemples et entre crochets les explications)

– Quelle est la conclusion qui se dégage de cette deuxième partie du texte ?

– Encadrez l'articulateur qui introduit le 11ème paragraphe. Qu'annonce-t-il ?

– Comment appelle-t-on ce type de court paragraphe dont la 1ère partie résume ce qui précède et la 2ème partie annonce ce va suivre ?

- Discours à dominante informative et/ou explicative

Et si nous proposons dans la séquence traitant du discours à dominante prescriptive le texte suivant, nous pourrons proposer pour son étude des questions comme celles que nous proposons ci-après.

MÉDICAMENTS : Mode d'emploi

Pour préserver l'efficacité de vos médicaments, voici ce qu'il faut savoir :

Ne rangez jamais vos médicaments dans la salle de bain ni dans la cuisine, parce que la chaleur et l'humidité finissent toujours par les imprégner et les gâter. Conservez-les plutôt dans un endroit frais.

Ne rangez pas vos médicaments dans le réfrigérateur, à moins que votre pharmacien ne vous l'ait préconisé.

En général, vous pouvez conserver les comprimés, les capsules, les pommades, les gels et les crèmes pendant six mois.

Jetez au bout de trois mois tout médicament liquide dont la bouteille a été ouverte. Notez que les produits reconstituées, comme les antibiotiques, ont une durée de conservation plus courte (Seulement une semaine ou deux).

Quelle que soit la date de péremption, débarrassez-vous immédiatement de tout médicament qui a changé de couleur, qui semble moisi, qui s'est décomposé ou qui dégage une odeur inhabituelle.

Ne jamais garder un médicament en vous disant qu'il pourra servir plus tard, sauf si votre médecin vous y autorise.

Faut-il le rappeler ? Les remèdes doivent être rangés hors de la portée des enfants, dans une armoire ou une boite fermée à clé.

N'oubliez pas de demander à votre pharmacien si vos médicaments achetés sur ordonnance ou en vente libre exigent un mode de conservation particulier.

Evitez de jeter les médicaments périmés à la poubelle. Il est recommandé de verser le produit dans la toilette, puis de rincer le flacon avant de le mettre à poubelle.

La Dépêche de Kabylie, le : 17.11. 2002

A. Image du texte et hypothèses de sens :

- De quels éléments se compose le texte ? De quel type de document s'agit-il ?

B. Analyse du texte :

a. *Lisez le texte, puis complétez le tableau suivant :*

Emetteur	*Récepteur*	*Actes de paroles*	*But visé*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

b. *Quel est le type de discours qui domine dans ce texte ?*

c. *Quels sont les autres discours qui viennent se greffer à ce discours principal ? Citez-en des exemples.*

d. *Quels sont les différents moyens linguistiques utilisés pour formuler les prescriptions ?*

e. *Le texte contient des prescriptions de différentes natures. Citez-en des exemples en complétant le tableau suivant*

Types de prescriptions	*Exemples du texte*

f. *Quelle est, à votre avis, la prescription la plus importante parmi celles qui sont données dans ce texte? Pourquoi ?*

g. *Quelle est la prescription la moins importante à votre avis? Pourquoi ?*

h. *« Faut-il le rappeler ? Les remèdes doivent (...) ». Quelle est le rôle de cette interrogation ?*

j. *Dégagez les spécificités discursives et linguistiques de ce texte en le comparant avec ceux que vous avez étudiés dans les séquences précédentes*.

3. LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE

Nous pouvons envisager, dans cette partie de la séquence deux types de démarches. La première, qui est très courante, est celle qui consiste à proposer d'abord des activités qui permettent la découverte de règles, puis d'autres qui viseront leur réemploi et confirmeront ou nierons du même coup la compréhension de ces découvertes ; la seconde, qui est probablement meilleure, vise à susciter un problème (à travers une situation-problème, par exemple) qui guidera vers la recherche de nouvelles informations pour y remédier. Par ailleurs, puisqu'il est recommandé, de privilégier le travail sur des textes et des paragraphes, il est préférable –dans le souci d'économiser du temps – d'exploiter les textes vus en compréhension, avant de proposer éventuellement d'autres textes ou extraits.

Le texte intitulé « poésie », dont nous traitons plus haut, se prête bien à la première démarche : en effet, il offre la possibilité de proposer au début de chacune des cinq leçons de langue, que nous suggérons dans cette séquence, une activité de repérage et/ou de justification. L'enseignant pourrait donc demander, par exemple, de repérer tout les substituts lexicaux et grammaticaux utilisés en précisant à quoi ils renvoient, tout comme il peut demander d'observer la ponctuation utilisée dans une partie du texte et de préciser le rôle qu'elle joue, ou de repérer les articulateurs du discours utilisés et de les classer dans un tableau en fonction du rapport logique qu'ils expriment.

On peut aussi proposer, au début de la leçon portant sur l'expression de la prescription, après avoir étudié le texte « Médicaments : mode d'emploi », la situation-problème suivante, à faire par groupe de deux à quatre étudiants :

Lors de l'étude du texte « Médicaments : mode d'emploi », vous avez découvert que les prescriptions véhiculées par l'impératif s'avèrent être moins expressives que les autres. Alors, il faudrait réécrire les passages concernés de manière à utiliser d'autres moyens linguistiques pour les exprimer, comme vous les interprétez. Mais, il faudrait aussi veiller à éviter, dans la mesure du possible, la réutilisation des mêmes moyens.

La lecture des textes réécrits par deux ou trois groupes montrera que les prescriptions ne sont pas interprétées de la même manière par les groupes et confirmeront que l'impératif est moins expressif que les autres moyens. des situations de ce type sont également possibles dans la matière « l'oral ».

Quand les activités qui peuvent être réalisées sur les textes étudiés s'avèrent insuffisantes, ce qui est en fait souvent le cas, l'enseignant peut en proposer d'autres qui portent sur de courts textes ou des paragraphes. En effet, au lieu de proposer des phrases isolées à compléter par des articulateurs, il est préférable de penser, à titre d'exemple, au passage suivant qu'on demandera de compléter par des articulateurs à choisir parmi les suivants : *afin de – ainsi – alors – d'ailleurs – par ailleurs – pour – pour que – tel que*

Des clowns à l'hôpital

Les vertus anti-déprime du rire semblent être une évidence. Aujourd'hui, l'humour est …… utilisé dans de nombreuses situations. Il peut …… devenir une aide précieuse, à l'hôpital notamment. On peut citer notamment l'initiative du Dr Caroline Simonds,

qui a fondé l'association "Le Rire Médecin". Une compagnie de Clowns se rend ainsi dans les services de pédiatrie des hôpitaux, …….. dédramatiser le séjour, et offrir un peu de rêve et de fantaisie aux enfants. Chaque année, plus de 35 000 bambins oublient …….. leur maladie. D'autres associations, …….. "Zygomatic" ; proposent des spectacles à l'hôpital …….. amuser les enfants… et les parents !

Mais bien sûr, n'attendez pas d'être à l'hôpital pour rire de bon coeur dès que l'occasion se présente ! ***(Extrait d'un texte d'Alain Sousa)***

On peut aussi, dans une leçon sur la substitution, proposer le passage ci-après, d'autant plus que le thème dont il traite peut s'avérer très instructif et devenir « prétexte » pour aborder la question des styles d'apprentissage et favoriser ainsi la métacognition. Par ailleurs, surtout quand le support s'y prête, on évitera l'inutile obstacle qui consiste à séparer la grammaire du vocabulaire, car cette pratique est désormais remise en cause : en effet, on recommande plutôt « un va-et-vient » entre les deux, que certains estiment dépendants l'un de l'autre[325]. On proposera ainsi l'activité de la manière suivant

- Lisez le passage suivant, soulignez tout les moyens (pronom, mots, expression) utilisés par l'auteur pour éviter la répétition, puis complétez le tableau ci-après :

Apprenez à apprendre !

Que ce soit au travail ou à l'approche des examens, vous aimeriez gagner en efficacité et apprendre mieux. Pourtant, malgré tous vos efforts, impossible de retenir tout ce que vous devez connaître ! Si vous trouvez que votre mémoire est capricieuse, apprivoisez-la !

Difficile souvent de retenir des informations ou d'apprendre de nouvelles méthodes ou de nouveaux enseignements. Pourtant, il est possible d'apprendre à apprendre !

Découvrez votre type de mémoire

© Phanie / Burger

Pour certains, il suffit de lire un texte pour le connaître et être capable de le répéter. Pour d'autres, il faut l'entendre. Une troisième catégorie encore préfère l'écrire pour le mémoriser. Les premiers ont une mémoire visuelle, les seconds, une mémoire auditive, les troisièmes, une mémoire scripturale. En fait ces trois formes de mémorisation peuvent être utilisées tour à tour, même si chacun d'entre nous en privilégie généralement une. Et lorsque vous vous sentez rebelle à un apprentissage, n'hésitez pas à mélanger les techniques : lisez à haute voix, recopiez, regardez. A force d'insister, vous triompherez de la difficulté ! (…)

Extrait d'un texte de Marianne Chouchan

[325] M-C TREVILLE et L. DUQUETTE, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, 1996, p. 99-100

Moyens utilisés	*La répétition évitée*

Par ailleurs, quand on n'a pas, pour une raison ou une autre, la possibilité de travailler sur des textes ou des paragraphes adéquats avec l'apprentissage visé, il serait préférable, à notre avis, de proposer des activités ludiques.

Le jeu, les charades et la grille suivants peuvent être proposés dans une leçon traitant de "l'expression de la cause et de la conséquence". Leur intérêt réside outre leur caractère ludique, dans le fait qu'elles sont généralement rentables pour la leçon et entraînent souvent de riches interactions.

Trouvez les mots polysémiques désignés par les définitions suivantes

a. *C'est un élément contribuant à un résultat, quand il ne distribue pas le courrier.*
b. *C'est une cause quand elle ne s'oppose pas à la folie.*
c. *C'est une cause, quand elle ne donne pas d'eau*
d. *Parfois provoque, parfois prépare un sportif,*
e. *C'est un résultat avantageux, quand on ne le mange pas.*

Trouvez la solution des charades suivantes

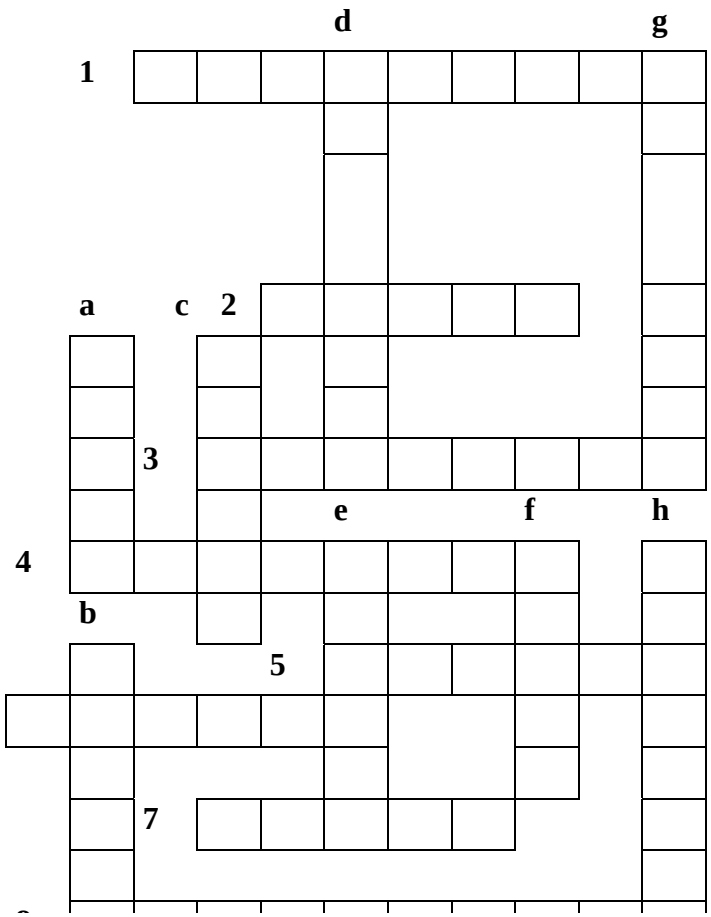
a. *Mon premier est tantôt préposition, tantôt pronom adverbial*
Mon second est le mari de la fille par rapport aux parents de celle-ci.
Mon tout est synonyme de "provoque".

b. *Mon premier n'est pas amateur*
Mon deuxième s'oppose à "aller"
Mon tout est synonyme de résulter

Complétez la grille ci-après, en vous aidant des définitions qui vous sont proposées.

Horizontalement : ***1.*** *répercussions; effets* ***2.*** *Ce qui intervient dans la production de certains phénomènes.* ***3.*** *Raison mensongère* ***4.*** *Éléments contribuant à un résultat* ***5.*** *Résultats avantageux* ***6.*** *Origine,* ***7.*** *Résultat, aboutissement* ***8.*** *Causent*

Verticalement :a. *raison d'agir (d'ordre intellectuel)* ***b.*** *Ce qui pousse à agir* ***c.*** *Effet d'une action forte, brutale* ***d .*** *Cause première* ***e.*** *Résultats* ***f.*** *conséquence* ***g.*** *fait naître une idée...* ***h.*** *Ce qui résulte d'une cause, d'une action …*



4. DES ACTIVITÉS POUR L'APPRENTISSAGE DE L'EXPRESSION

Après les deux premières parties d'une séquence, on aura à proposer soit des activités qui permettront le réemploi des connaissances acquises avant et/ou la préparation de l'expression, soit celles qui mettront directement l'apprenant en position de production, si l'on estime qu'il est suffisamment préparé. Vu l'importance de cette étape, elle doit comporter encore davantage que les premières des évaluations formatives. Les activités qu'on y propose sont généralement plus complexes, comparées à celles des deux autres parties.

On peut commencer cette partie par proposer, en guise d'évaluation formative, de reprendre l'activité proposée lors de l'évaluation diagnostique afin de l'améliorer en utilisant les nouvelles connaissances acquises. Ces activités sont utiles non seulement parce qu'elles offrent la possibilité de regrouper des capacités travaillés séparément, mais parce

qu’elles permettront probablement à l’apprenant, après la comparaison des deux productions, de constater qu’il a amélioré ses compétences, ce qui le motivera d’avantage.

Des leçons de ce genre sont difficiles à réussir, surtout quand une certaine maîtrise de la langue fait défaut, car il ne s’agit pas de découvrir une règle ou une information, mais d’acquérir une technique, par entraînement progressif. Pour faciliter la tâche, on peut "dissocier" la compétence visée, proposer des activités sur ses composantes, avant de proposer d’autres activités, plus complexes, qui amèneront l’apprenant à réinvestir les capacités acquises, en vu d’un objectif plus élevé.

Si l’on applique cette logique, pour travailler la technique du résumé, dans une séquence où l’on travaille le discours explicatif, on peut commencer par proposer des activités à travers lesquelles l’apprenant s’exercera à distinguer ce qui est essentiel de ce qui est secondaire dans un texte, ou un paragraphe, surtout si l’on a pas abordé la technique du paragraphe auparavant. On peut donc proposer, à titre d’exemple, les deux activités suivantes :

A. Soulignez dans les passages suivants les idées directrices (Les idées essentielles).

a. La communication

Sachez que lorsqu'il y a mensonge, le non-verbal le transmet à l'insu de l'individu. Le corps est plus difficile à censurer que la parole. La bouche peut se taire, les doigts continuent à bavarder. Un individu peut simuler un sourire, mais un seul côté de sa bouche « joue le jeu ». Le sourire glisse en coin. Un sourire « de façade » se transforme en grimace.

A. Oger-stefanink, *La Communication c'est comme le chinois, cela s'apprend, 1987.*

b. Qui dirige l'Internet ?

Par bien des aspects, Internet est comme une Église : il a son conseil des sages, chaque membre a une opinion sur la manière dont devraient fonctionner les choses, et chacun est libre d'en faire partie ou pas. C'est votre propre choix. L'Internet n'a ni président, ni directeur technique, ni Pape. Les réseaux qui le constituent peuvent avoir des présidents ou des directeurs généraux, mais c'est différent. Il n'y a pas d'autorité unique pour l'Internet pris dans son ensemble.

E. Krol & E. Hoffman, *"What is the Internet?"*, 1993.

b. Une célébration de la créativité humaine

Tout le monde est créatif, tout le monde a des idées, tout le monde a le pouvoir d'agir sur son proche environnement … et le monde a besoin de cette énergie créatrice pour améliorer l'existant, pour résoudre des dysfonctionnements, pour rendre heureux autour de soi, pour sentir la vie en soi, pour être acteur de son destin, pour construire son futur. L'innovation au quotidien est une nécessité.

B. Dans les énoncés suivants, mettez entre parenthèses ce qui est accessoire, et qui peut donc être supprimé.

a. *Disons tout d'abord que le comportement possède une propriété on ne peut plus fondamentale, et qui de ce fait échappe souvent à l'attention : le comportement n'a pas de contraire. Autrement dit, il n'y a pas de « non-comportement », ou pour dire les choses encore plus simplement: on ne peut pas ne pas avoir de comportement. Or, si l'on admet que, dans une interaction, tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication, il suit qu'on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non. (Extrait de R Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, Une logique de la communication, Éd. du Seuil, 1967).*

b. *« Le 21 avril semble être le jour de l'année où partout, quel que soit l'hémisphère, le temps est au beau : dans l'hémisphère Nord, c'est le cœur du printemps, dans l'hémisphère Sud, le cœur d'un automne encore beau et chaud. C'est aussi le jour anniversaire de Léonard de Vinci… » (Tiré d'un document Internet)*

c. *La compréhension du vocabulaire informatique représente généralement la principale difficulté à laquelle se heurtent les acheteurs potentiels d'ordinateurs personnels. En effet, contrairement à un téléviseur, pour lequel les critères de choix sont assez limités, le choix d'un ordinateur revient à choisir chaque élément qui le compose et à en connaître les caractéristiques.*

On peut, passer ensuite, à d'autres activités où l'apprenant s'exercera progressivement à résumer, tout en découvrant des techniques qui le permettent. On pourra ainsi proposer dans un premier temps, des passages comportant des énumérations dont les éléments peuvent être remplacés par des termes génériques. Des passages comme le suivant peuvent permettre ce type d'activités

Banane : apports et bienfaits

"Le pouvoir nutritif de la banane est considérable". Elle est riche en vitamine C (tonique musculaire, anti-infectieuse et anti-scorbutique), vitamine B1 (prévenant notamment les douleurs et les névralgies), vitamines B2, et B12 (favorisant l'équilibre général et prévenant les anémies), vitamine A (croissance et protection visuelle), enfin un peu de vitamine D et E. Elle contient également du calcium, du fer, du phosphore, du magnésium, du sodium, du potassium et du zinc. Fruit énergétique, la banane est principalement recommandée aux enfants, aux personnes fatiguées, aux travailleurs manuels et intellectuels.

Après ce type d'activité, on proposera d'autres où l'apprenant aura à reformuler en remplaçant, par exemple, des expressions par des mots (adjectifs, verbes, complément de noms, …) qui expriment la même chose. On peut lui faire découvrir cette technique en lui proposant des passages comme les suivants :

a. *L'oxygène est le gaz contenu dans l'air dans la proportion de 22 parts sur 100 parts d'air et sans lequel toute forme de vie serait impossible sur la Terre.*

b. *Mohandas Karamchanci Gandhi est né en 1869, à Porbandar, en Inde, dans une famille aisée. Il décède à l'âge, de 79 ans, en 1948. On l'a surnommé le Mahâtma. Ce surnom signifie "grande âme".*

c. *Le tabagisme (consommation abusive de tabac) est responsable d'une importante diminution de la durée de vie, que l'on peut chiffrer à 3 ans pour 10 cigarettes par jour, 6 ans pour 20 cigarettes et jusqu'à 8 ans pour 2 paquets par jour.*

d. *Le courrier électronique (on l'appelle en anglais email ou e-mail) est un des services les plus couramment utilisés sur Internet, permettant à un expéditeur d'envoyer un message à un ou plusieurs destinataires. Le courrier électronique a été inventé par Ray Tomlinson en 1972.*

e. *La superficie de l'Algérie est de 2 380 000 km2 tandis que celle de la France ne s'étend que sur 549 000 km2. Par ailleurs, la population de l'Algérie atteint 24 900 000 habitants en 1989, au moment où celle de la France atteint les 56 000 000.*

Quand ces composantes sont suffisamment travaillées, on peut demander de résumer des textes. Il serait préférable, à ce stade, de proposer que le premier texte à résumer soit celui étudié en compréhension, puisque il a été suffisamment compris, et donc facile à résumer.

Rapport-Gratuit.com

5. DES TÂCHES ET DES PROJETS

Les situations que nous proposons, jusqu'ici, visent notamment, la découverte de connaissances ou l'entraînement à des compétences. Or, la meilleure manière de mettre l'apprenant dans une position d'activité réelle est de l'aider à s'engager dans des tâches, des problèmes et des projets qui donneront du sens à ses apprentissages, permettront le transfert des connaissances acquises et le développement de nouvelles compétences. Pour réussir ce défi, il peut s'avérer très utile de négocier avec l'apprenant des situations qui seront complexes, pour qu'elles soient bénéfiques, mais aussi ou surtout motivantes pour que l'apprenant s'implique. Nous proposerons quelques-unes qui sont susceptibles de répondre à ces critères.

a. Corriger et ou améliorer l'oral d'un exposé

Cette situation-problème concerne surtout l'oral. Elle peut consister à enregistrer un exposé présenté par un apprenant, puis à l'évaluer (par les autres apprenants), et proposer enfin au même apprenant d'exposer à nouveau en tenant compte des remarques qui lui ont été adressées. L'intérêt de cette situation réside dans le fait que le groupe sera obligé d'élaborer une grille d'analyse, avant d'évaluer l'exposé, ce qui ne peut se faire sans une recherche documentaire et une négociation. Il en résultera donc, non seulement de nouveaux apprentissages, mais aussi de riches interactions, et un résultat transférable, vu que les apprenants auront à présenter d'autres exposés, et éventuellement à utiliser la grille à chaque fois.

b. Réaliser une campagne publicitaire

C'est un projet à réaliser par un groupe de trois à cinq apprenants. Il est clair qu'il vise, essentiellement, le transfert des acquis des séquences qui portent sur les discours à dominantes argumentative et prescriptive. Il peut, éventuellement, se terminer avec des publicités qui seront réellement utilisées, au profit d'une entreprise par exemple.

c. Une enquête sur les problèmes et/ou les maladies qui touchent les jeunes

Ce projet peut être réalisé par un groupe de 4 ou 5 étudiants, ou l'ensemble du groupe (une trentaine). Il peut être réalisé essentiellement par des sondages d'opinion, des entretiens, des interviews. Le produit final sera sous forme d'un exposé, ou de plusieurs, suivi(s) d'un débat, ou de plusieurs.

d. Réaliser une campagne d'information sur le système LMD

Il ne serait pas difficile de motiver les étudiants, et même les enseignants, si l'on opte pour ce projet : il répondra avant tout à un besoin d'information sur le thème, partagé et ressentis par tous, comme l'a souligné le recteur[326] de l'université de Bejaia, lors d'une conférence où il a formulé le vœu d'apporter *« des éléments de réponses à une série de questions souvent posées par certains de nos étudiants, voire par certains de nos formateurs »,* au sujet de la réforme L.M.D. On serait alors dans une démarche qu'on appelle le projet expressif, qui met l'apprenant dans une position d'expression plus naturelle que scolaire.

Outre, ce caractère motivant, cette situation offre d'autres avantages. Elle peut d'abord concerner soit " l'oral", soit "l'écrit", soit les deux matières. Elle offre, également, la possibilité de permettre le transfert des acquis d'une ou plusieurs séances des six séquences énumérées dans la progression proposée plus haut (cf.pp.134-135).

Par ailleurs, en plus de ces deux variables, les modalités de sa réalisation seront également fixées en fonction du nombre de personnes qui y participeront et de la durée qu'on pourrait lui réserver.

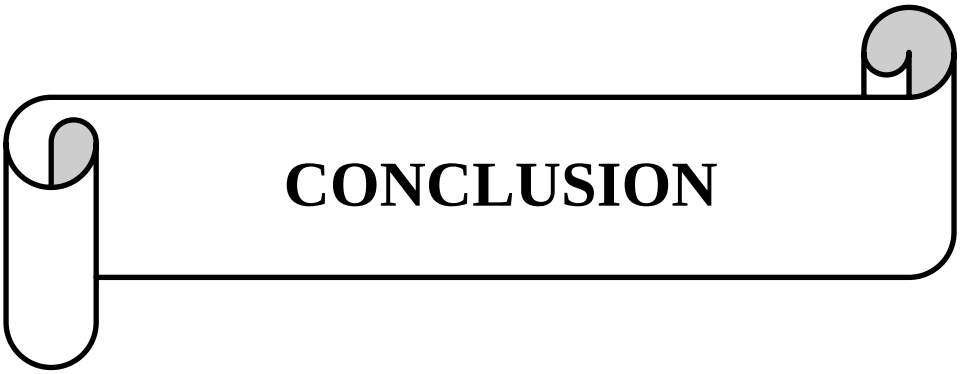
Ce thème peut ainsi faire l'objet d'un petit exposé à réaliser par un groupe de deux, trois ou quatre étudiants ou constituer le sujet d'un débat préparé au préalable par une recherche documentaire. Mais, on peut aussi, et c'est ce que nous suggérons, en faire un vrai projet qui concernera les deux matières de l'UE : PLE, tout un groupe, voire deux ou trois groupes et s'étaler sur tout un semestre si cela est nécessaire. On pourra ainsi penser à une véritable campagne d'information, qui passera par des recherches documentaires, des sondages d'opinions, des enquêtes, des conférences-débats, et se terminera par exemple, par une exposition, une conférence, une brochure d'information comportant plusieurs écrits et comptes-rendus.

Ce sont surtout des situations de ce type que nous devons réaliser de temps à autres, si nous voulons que nos pratiques se rapprochent d'avantage des pédagogies actives, que les contenus que nous proposons aient un maximum de sens pour l'apprenant, l'habituent

[326] Dj. MIRABET, (Recteur de l'université de Béjaia), « Réforme LMD : état des lieux et perspective », conférence, Béjaia, 2007,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

au transfert, à l’apprentissage actif et à l’autonomie, que nous devons toujours mettre comme l’un des premiers objectifs que doit viser nos pratiques d’enseignants.


CONCLUSION

Nombreux sont ceux qui constatent qu'une bonne partie des connaissances accumulées durant des années d'études au secondaire et avant ne sert pas à grand-chose à l'université. Nombreux sont ceux qui constatent qu'une bonne partie des connaissances accumulées à l'université ne vaut pas grand-chose, non plus, une fois que l'étudiant sort pour affronter le monde du travail qui, ces dernières années, ne demande pas uniquement des diplômes mais aussi et surtout des compétences. Ceux-là concluent souvent, alors, que « Les études ne servent plus à rien ». Remédier à ce problème est l'un objectifs centraux visés par ceux qui optent pour le système L.M.D ; et l'adoption d'une pédagogie active est au cœur de ce système.

Par ailleurs, concernant particulièrement la licence de langue française, l'importance de l'unité d'enseignement intitulé Pratiques de la Langue Etrangère (P.L.E.), avec ses deux matières l' « écrit » et « l'oral », est capitale. Les compétences qu'elles visent sont à la fois des objectifs et des moyens : elles constituent des objectif qui consistent à acquérir les capacités de compréhension et d'expression écrites et orales en langue française, qui font souvent défaut chez les étudiants ; et elles sont un moyen dans la mesure où la réussite des autres enseignements dépendra essentiellement du degré de maîtrise de ses quatre capacités par les apprenants.

C'est à partir de cette double situation que s'est forgée notre problématique : est-ce que la pédagogie active est présente dans les pratiques actuelles ? Comment devrait-on procéder pour favoriser cette pédagogie, dans les deux matières de l'UE : PLE ?

Nous avions fait l'hypothèse que les situations d'enseignement que nous analyserions allaient s'avérer caractérisées par d'autres approches et que l'écart serait, entre autres, dû à la non familiarité des enseignants et des apprenants avec les démarches actives de l'apprentissage et au manque de moyens didactiques pour leur mise en œuvre.

La réflexion historique et théorique conduite dans le premier chapitre nous a permis de constater que, aussi paradoxal que cela puisse paraître, les principes qui sous-tendent cette pédagogie sont séculaires, qu'elle prend aujourd'hui des formes plurielles dans l'expression « pédagogies actives ». Les didacticiens qui s'en revendiquent aspirent surtout à centrer l'apprentissage sur les apprenants, sur leurs intérêts et leurs besoins, pour les motiver et les impliquer dans leurs apprentissages dans une perspective socioconstructiviste. On conçoit davantage l'acquisition des compétences comme résultat

de tâches, pratiques individuelles ou en interaction avec le milieu et les autres, et non comme celui d'une transmission ou mémorisation. Nous constatons également que si les principes des pédagogie actives sont quasiment omniprésents dans la réflexion théorique et les recommandations des didacticiens, leur mise en œuvre dans les moyens et les pratiques est loin d'être vérifiée..

L'examen du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche laisse entrevoir d'une part des aspects susceptibles de favoriser les démarches actives : omniprésence de la langue française dans l'environnement social, son utilisation quotidienne et sa valorisation – des éléments qui privilégient la motivation, mais aussi une possible "interaction" entre l'apprentissage et la pratique, par le transfert, les tâches et les projets. –, et d'autre part des aspects susceptibles de freiner ce développement, notamment le fossé existant entre les recommandations décrétées et leur application, les résistances à leur mises en œuvre, le manque de cohérence global dans les choix méthodologiques de l'enseignement du français avant l'université, et l'insuffisance de la formation des enseignants.

Les résultats auxquels nous aboutissons au terme de notre enquête – que nous avons voulu considérer beaucoup plus comme une illustration de nos propositions que comme une analyse approfondie –, confirment nos hypothèses de départ. Ils nous renseignent aussi sur le fait que, si l'enseignement antérieur qu'ont suivi les étudiants ne réservait pas une grande place à une "pratique" réelle de la langue permettant l'acquisition de compétences discursives de haut niveau, leurs besoins comme apprenants préparant une licence de langue française et comme acteurs sociaux d'une langue, qui n'est pas simple langue étrangère, sont plutôt élevés.

Les principes des pédagogies actives ont été regroupés dans les deux grilles d'analyse que nous avons élaborées, Nous nous sommes efforcés de tenir compte de ces résultats en énumérant nos propositions didactiques c'est-à-dire des situations d'enseignement/apprentissage qui visent une initiation aux démarches actives tout en favorisant l'apprentissage de compétences transférables.

Nous avons à la fin du travail senti l'une des limites que nous avions prévues dés le départ : en effet, bien que notre problématique et l'intitulé même de notre travail ne l'implique pas forcément, nous pensons que les suggestions que nous avons proposées auraient eu plus de valeur si nous avions pu les tester réellement et évaluer leur impact, ce

qui aurait pu nous permettre de prouver leur efficacité et/ou de les améliorer.

En définitive, il convient de dire que même si les changements que réclame la mise en œuvre des pédagogies actives n'entraînent pas une rupture totale avec les pratiques précédentes, surtout quand on traverse une période de transition, ces changements se présentent, toutefois, dans la situation actuelle comme de véritables défis qu'il faudrait relever car la réussite de la réforme LMD et celle de la formation proposée dépendra essentiellement de l'application de principes de cet ordre. Le meilleur moyen d'y parvenir serait de tenter des expériences au sein d'une équipe d'enseignants universitaires, de les évaluer, en utilisant les grilles proposées et en ayant soin de prendre en considération le continuum *« centration sur l'enseignement ↔ centration sur l'apprenant »*, que nous avons présenté au début de ce travail. Le positionnement des situations d'enseignement/apprentissage sur cet axe peut à la fois permettre d'introduire davantage de cohérence dans les enseignements et les pratiques, de diversifier les situations et les activités et de les améliorer pour faire un pas de plus vers le changement, tout en permettant aux enseignants une distanciation et une forme d'auto-analyse de leurs pratiques.

Notre espoir est que ce modeste travail contribue à orienter vers ce changement.

BIBLIOGRAPHIE

ABBADIE, Ch., CHOVELON, B., MORSEL, M.-H.(1988), *L'expression française écrite et orale : Exercices pour étudiants étrangers de niveau avancé*, Grenoble, PUG.

AFROUN, N.(2004), «Le système LMD débarque en Algérie », http://www.algerie-dz.com/article922.html (consulté le 16 novembre 2006)

AGUIRRE, E., CAMPION, G., DUTRY G. ET RAUCENT, B., (2001), « Du cours au projet et du projet au cours, une intégration constructive » », http://www.fsa.ucl.ac.be/candis_03-04/publications/ admes-99-12-15.pdf (30. 01. 2007)

ALLAL, L. (1991), « Stratégies d'évaluations formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application ». in. L. ALLAL, J. CARDINET, Ph. PERRENOUD, (ed.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié, pp.153-184, Berne, Peter Lang,

ASTOLFI, J-P. (1992), *L'école pour apprendre*, Paris, ESF

AUGER, N., (2001), Les formes du stéréotype dans les manuels scolaires de français langue étrangère : quelques usages pour quelques stratégies, in Marges Linguistiques,Mars 2001, http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0054_auger_n/ albi2000_na.pdf (consulté le 12. 12. 2006)

BAQUER, B. (1998), « Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrives en France », in. Académie de Bordeaux, *LA LETTRE DU CEFISEM* n° 5,Mai 1998, http://carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm (consulté le 10 février 2007)

BARIL, D. (2002), *Techniques de l'expression écrite et orale*, 10e édition, Paris, Dalloz col. M&thod Sirey

BARNIER, G. (2002), « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement », www.aix-mrs.iufm.fr/forma_tions/form_gen_commune/doc/divers/Theories_apprentissage.pdf, (consulté le 25. 04. 2007)

BEBBOUCHI A., BOUCETTA, S. (2005), «"L'école algérienne est en refondation"», www.algeria-watch.org/fr/article/eco/soc/ecole_refondation.htm, (consulté le 15 11. 2006)

BENNOUNE, M. (2000), *Education Culture et Développement En Algérie Bilan & perspectives du système éducatif Tome1 : Etude des modèles : Allemagne, Amérique, Japon …, Alger*, MARINOOR – ENAG.

BENRABEH, M. (1996), « Les avatars du français à travers la politique linguistique en Algérie », in. C. JUILLARD, L.-J. CALVET,(dir), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, pp.55-60, http://www.bibliotheque.refer.org/livre61/16101.pdf, (consulté le 18.02. 2007)

BENSEBIA, A. A. (2005), « *Étude des comportements langagiers dans les milieux diglossiques - Cas de l'Algérie »*, Saint-Chamas: M.L.M.S. éditeur, http://marg.lng7.free.fr/doc0248-bensebia-a/doc0248_bensebia-a.pdf (consulté le 13. 01. 2007)

BERARD, E., CANIER, Y. LAVENNE, Ch. (2000), *Tempo 2 : Méthode de français*, Paris, Didier/Hatier,

BESSE, H. (2002), « De l'institution du français tel qu'il est enseigné/appris », in. P. MARTINEZ (ed.), *Français Langue Seconde : apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, pp. 21-44.

BILLIEZ , J. et KADI, L. (1998), « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal», in. P. DUMONT et C. SANTODOMINGO, *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique, (Deuxièmes Journées scientifiques du Réseau de l'AUF : Sociolinguistique et dynamique des langues Rabat 25-28 septembre 1998)*, AUPELF-UREF, pp. 229-234 (consulté le 18.02. 2007)

BIREAUD, A. (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Les éditions d'organisation, col. Les guides du métier d'enseignant.

BLANCHET Ph (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, Louvain, Peeters,

BOGAARDS, P. (1988), *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangère*, Paris, Hatier-Credif,

BOT, L. (2005), « De la pérennité des pédagogies actives dans les enseignements scientifiques », http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b18/b18c11.htm (consulté le 11. 01. 2007)

BOUCHIKA, F., BEHLOULI A. et al. (2004), *Livre de français 3ème AS*, Alger, ONPS

BOUDJEDIR, A. (2005), *Français en troisième année secondaire : cours et exercices d'entraînement, selon le programme officiel 3 A.S.*, Alger, HOUMA

BOUTIN, G. (2005), « L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique »,http://www.stopponslareforme.qc.ca/images/approche_par_competences.pdf (consulté le 12.02.2007)

CARBONNEAU M., LEGENDRE, M-F. (2002), « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels ». In. *Vie pédagogique n°123*, pp-11-16 www.viepedagogique.gouv.qc.ca\numeros\ 123\vp123_11-16.pdf (consulté le 23. 02. 2007)

CARMIGNANI, F. et al. (2002), *Français 4e : Livre unique en séquences*, « collection : à travers mots », Paris, Bordas.

CENTRE COLLEGIAL DE DEVELOPPEMENT DE MATERIEL DIDACTIQUE (CCDMD) (2005-2007), « Amélioration du français » (Site Internet), http://www.ccdmd.qc.ca/,. (consulté le 8.03. 2007)

CHABANE, S.-F. et al., (2004), *Livre de français (L.V.1) 2ème AS*, 2004, Alger, ONPS

CHARLOT, B. (1999), *Du Rapport au Savoir Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Col. Poche Education,

CHARTRAND, S.-G., (1996), « Apprendre la grammaire par la démarche active de

découverte », in. S.-G. CHARTRAND et al. *« Pour un nouvel enseignement de la grammaire »*, pp.197-225, Québec, Logiques,

CICUREL, F. (1991), *Lectures intéractives*, Paris, Hachette,1991

COMMISSION DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES (2004), « Cursus des licences en langues étrangères ».

COMPTE, C. (2004), « Introduction des nouvelles technologies dans la transmission des connaissances, la mise en place de dispositifs de formation des maîtres, problématiques et réflexion », in. *CDRom des actes du Colloque de l'AECSE à Bordeaux*, 1999, www.e-pathie.org/Aecsetexte.pdf (consulté le 17.02. 2007)

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier

CORDIVAL, G. (s.d), « Clarifier les notions de Francais Langue Maternelle, Francais Langue Etrangere, Francais Langue Seconde, Francais Langue des Apprentissages », http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/ arrivants/accueillir/ fle_fls/didactique/ clarifier_notions.htm (consulté le 10 février 2007)

CORNAIRE, C., (1998) *La compréhension orale*, Paris, Cle International, col. Didactique des langues étrangères

CORTIER, C. (2003b), « Pratiques langagières, conduites « explicatives », construction et échanges de savoirs à l'école primaire », in. *Actes du Colloque Construction des connaissances et langage*, Bordeaux, Avril 2003, IUFM d'Aquitaine et Université Victor Segalen Bordeaux 2. CDRom AIRDF,

CORTIER, C. (2005), « Cultures d'enseignement / culture d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in. *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures,* numéro spécial 140, décembre 2005, Paris: Editions Klincksieck - Didier-Erudition, pp. 475-489.

CORTIER, C. (2003a) *Rapport de la Recherche nationale INRP Ecole primaire dans le cadre de la Charte pour bâtir l'école du 21e siècle,*

CORTIER, C. « L'oral dans la recherche INRP École primaire : Représentations et pratiques » in HALTE, J.F., RISPAIL, M., .), *L'oral dans la classe*. *Compétences, enseignement, activités,* pp.47-58, Paris,L'Harmattan,

CORTIER, C., DASSIN, J. et al. (2002), *« Enjeux et finalités des ateliers philosophie dans le cadre de l'école des quatre langages »*,

COSTE, D. et MOORE, D., (1994), « Profil d'apprenant et gestion des passage », in. J.-P. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants*, Publications de l'université de Saint-Etienne, pp. 411-434,

COSTE, D. (2000), « Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ? », in. Mélange CRAPEL, n°25, pp.199-212, http://revues.univ-nancy2.fr/melanges Crapel/IMG/ pdf/14_coste.pdf.,

COURTILLON, J. (2002b), « L'apprentissage de la grammaire par le texte », In. *Le français dans le monde* n° 331, « Penser le déroulement des cours, organiser

les activités pour apprendre », In. *Le français dans le monde* n° 331, janvier-février, http://www.fdlm.org/fle/article/ 331/cours331.php (consulté le 27. 12. 2006)

COURTILLON, J. (2002a), «Dans la pratique : quels exercices privilégier? L'apprentissage de la grammaire par le texte », In. *Le français dans le monde n° 331*, janvier-février 2002, *Penser le déroulement des cours, organiser les activités pour apprendre*, http://www.fdlm.org/fle/article/ 331/cours331.php, (consulté le 27. 12. 2006)

COURTILLON, J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette

COURTILLON, J. et ARGAUD, M. (1997), *Archipel 3 Français langue étrangère*, Paris, Didier/ Cours credif

CREPIN, F., LORIDON, M.,POUZALGUES-DAMON, E. , (1994), *Français : Méthodes et techniques*, (Nouvelle édition augmentée), Paris, Nathan,

CUQ, J.P, GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*,Grenoble, P.U.G

CUQ, J.-P. (1991) *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, Collection « F » Références

CUQ, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Cle International

DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris, Hachette, collection « F »

DEFAYS, J-M. (2000), « Quelle formation - pour quels formateurs - pour quel enseignement des langues? (Le cas du français langue étrangère) », in. A. WANGLER, Un enseignement moderne des langues vivantes étrangères pour les citoyens européens, pp.48-60, http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/ enseignement_moderne/enseignement_moderne.pdf, (consulté le 10. 02. 2007)

DEMAIZIERE, F. (1998) « Analyse de "L'école à l'heure d'Internet Les enjeux du multimédia dans l'éducation" », in. In. Alsic, Vol. 1, numéro 2, décembre 1998 pp 155-160, http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/demaizie/alsic_n02-liv1.pdf (consulté le 14. 02. 2007)

DEMAIZIERE, F. (2005), « TIC et approche didactique Utiliser les TIC : opportunité ou opportunisme ? », http://didatic.net/article.php3?id_article=46 (consulté le 03. 04. 2007)

DEPOVER, Ch., et al. (2002), «Structuration pédagogique d'un cours EAD : Partie I L'organisation pédagogique d'un cours », http://ute.umh.ac.be/dutice/uv3b/ module3b-1.htm, 2002, (consulté le 21. 03. 2007)

DERRADJI, Y. (s.d), « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html (consulté le 20 février 2007)

DOMINIQUE Ph. et al. (1989), *Sans Frontières 3 : méthode de français*, Paris, CLE International.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

DOMINIQUE, Ph., et al. (1989), *Sans Frontières 3 Exercices complémentaires*, Paris, CLE International.

DOURARI, A. (1999), « Pluralisme linguistique et unité nationale : perspective pour l'officialisation des variétés berbères en Algérie », in. F. LAROUSSI, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen, PUR, (1999), pp. 45-54

DUCHIRON, E. (2003), « *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni »*. (Mémoire de DEA de didactologie des langues et des cultures), université Paris III., http://didatic.net/doc_pdf/memo_dea_ed.pdf (consulté le 28. 03. 2007)

ENCARTA ENCYCLOPEDIE (2006), « Psychopédagogie »

FINTZ, C., RISPAIL, M.(1997), *Le français dans le supérieur : fiches méthodologiques*, Paris, Elipses,

FLSH - BEJAIA (2005), *« Guide d'information sur le système LMD »*,

FORUM, (s.d), « méthode de français », (site Internet), http://www.club-forum.com/s_exos. asp?rub=6 (consulté le 10.03. 2007)

FOURNIER, M. (2000), « Un siècle d'éducation nouvelle », http://www.scienceshumaines com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=22&id_article=447 (consulté le 04.03. 2007)

FREINET, C. (1964), *Les invariants pédagogiques : code pratique d'école moderne*, Editions de l'école moderne française – cannes, http://freinet.org/icem/archives/bem/bem-25/bem-25.htm (consulté le 02. 03. 2007)

GALISSON, R. et COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, HACHETTE

GENTILE P., BENCINI, R. (2000), « Construire des compétences Entretien avec Philippe Perrenoud », www.unige.ch\fapse\SSE\teachers\perrenoud\php_main\php_2000\ 2000_30.rtf (consulté le 04. 01. 2007)

GERARD, F.-M., J.-M. BRAIBANT (2003), « Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire », www.bief.be/enseignement/publication/CompLect.pdf, (consulté le 17. 02. 2007)

GERMAIN, C. NETTEN, J. (2004), « L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart du XXe siècle », http://www.caslt.org/pdf/Germain-NettenAQEFLS-04.PDF (consulté 03. 02. 2007)

GIMENEZ, O. (2002) « La pédagogie à l 'université, ça existe... Si, si ! Compte-rendu du colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire "Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur :Regards pluriels et critiques sur les pratiques" », www.cefe.cnrs.fr/BIOM/PDF/compte-rendu_colloque AIPU2002.pdf (consulté le13.02.2007)

GIRARDET, J. (1993), *Le nouveau sans frontières 4 : arts – culture – littérature*, Paris,

CLE International,

GIRONA, S. (1999-2007), « *Les pages du FLE* », (Site Internet), http://www.xtec.es/~sgirona/ index.htm (consulté le 9.03. 2007)

GLIKMAN, V. (2002), *Des cours par correspondances au "e-learning" Panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF,

GOÏANIZ, A., (1998), « Apprentissage des langues en maternelle : l'entrée dans le langage en français langue non maternelle », http://guyane.scola.ac-paris.fr/ftp_public/Coianiz.pdf, (consulté le 28. 11. 2006)

GRANDGUILLAUME, G. (1997), « Le Maghreb confronté à l'islamisme : arabisation et démagogie en Algérie », http://www.monde-diplomatique.fr/1997/02/GRAND GUILLAUME/ 7816.html (consulté le 18.02. 2007)

HERAOUBIA R. (Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique) (2004), « La mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs LMD », in *Note d'orientation relative à la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs.* http://www.mesrs.dz/francais/_default.asp?FileName=20050423170837 _indexlmd, (consulté le 16.11. 2006)

HUBERT, M. (1999), *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élève*, Lyon, Chronique Sociale,

JAFFRE, J.-P. (1995), « Compétence orthographique et acquisition », in. D. DUCARD – R. HONVAULT – J.-P. JAFFRE, L'orthographe en trois dimensions, Paris, Nathan/pédagogie

JOCELYNE, P. (2005), « Pourquoi l'éducation ? »,in. *Vie pédagogique, n°134*, février-mars 2005, pp.43-48, www.viepedagogique.gouv.qc.ca\numeros\134\vp134_43-48.pdf (consulté le 10.01. 2007)

KAHLOUCHE, R. (1999), « Autovalorisation sociale, affirmation identitaire et pratiques linguistiques en Kabylie », in. F. LAROUSSI, *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, Rouen, PUR, pp. 55-60

LA BORDERIE, R. (2001), *Les grands noms de l'éducation*, Paris, Nathan, col. Série éducation

LA BORDERIE, R., PATY, J., SEMBEL, N. (2001), *Les sciences cognitives en éducation*, Paris, Nathan Université, Série « éducation »,

LAFRID, S. (2006), *Le français en Pro-Jet, 1 A.S. : Nouveau programme officiel 2006, Evaluations : diagnostique, lecture globale, Evaluation formatrice*, Alger, Dar El Hadith Lilkitab,

LAFRID, S. (2006), *Le français en Pro-Jet, 2 A.S. : Nouveau programme officiel 2006, Evaluations : diagnostique, lecture globale, Evaluation formatrice*, Alger, Dar El Hadith Lilkitab,

LAGHA, A. (2005) « Le livre scolaire: une nouvelle vision », in. Toualbi-Thaâlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS, pp. 57-66,

LARDJANE, N. (2003), *Grammaire du français : Niveau lycée, avec 400 exercices*, Alger, Casbah Editions.

LARDJANE, N., MALOUF N. (2004), *Mieux lire pour mieux écrire, Français en 3 A.S*, Alger, Casbah éditions,

LEBRUN, M. (2004), « IPM, neuf ans déjà », http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupports IPM/Lebrun Marrakech2004-IPM.pdf (consulté le 30.01.2007)

LEBRUN, M. (2002), « Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies », http://www.ipm.ucl.ac.be/marcel/METHODES.PDF (consulté le 14. 02. 2007)

LECLERCQ, D. (2003) « Rapport de l'atelier sur le thème "Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement : pour quoi faire ?" », http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2002/2511.pdf] (Consulté le 08. 02. 2007)

LEGROS, D. & CRINON, J. (2003), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Aemand/Colin

LEIF J. et RUSTIN G. (1970), *Philosophie de l'éducation. Tome1 Pédagogie générale*, Paris, Delagrave

LEROY, S., RABIER, L. (1999), *Grammaire et expression : le français en BEF*, nouvelle édition, Paris, Nathan.

LIEURY, A. & FENOUILLET, F., (2005), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod

MAGER, R.-F., (2005), Developping attitude toward learning, 1969, Traduit et adapté par LOONTJENS-CROHN, Pour éveiller le désir d'apprendre, Paris, Dunod , 2005,

MANGENOT, (2003), « Ressources pédagogiques sur Internet pour les étudiants et enseignants thaïlandais de FLE », (Conférence tenue en août 2003 lors des « Journées linguistiques franco-asiatiques », université Naresuan, Phitsanulok, Thaïlande), w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/naresuan.rtf, 2003 (consulté le 11.04.2007)

MANGENOT, F., (2000) « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ». In Triangle 17, Actes du colloque Multimédia et apprentissage des langues, p. 65-80. Fontenay-Saint-Cloud, ENS-Editions, http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm, (consulté le 11.04.2007)

MARTINEAU, R. (2005), « Quelques penseurs de l'éducation sociale des jeunes et leur influence sur nos pratiques », in. *Vie pédagogique*, n°134, février-mars 2005, pp.35-39,www.viepedagogique.gouv.qc.ca\numeros\134\vp134_35-39.pdf (consulté le 10.01. 2007)

MARTINEZ, P. (1996), *La didactique des langues étrangère*, Paris, P.U.F. ; Coll. « Que sais-je? ».

MATSUURA, K. (Directeur général de l'UNESCO) (2005), « Préface », in. Toualbi-Thaâlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et*

enjeux d'une société en mutation, Alger, UNESCO-ONPS , pp. 7-10,

MEIRIEU, Ph, (2000 a), *L'école, mode d'emploi des " méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, 13ème édition, Paris, ESF Editeur.

MEIRIEU, Ph, (2005a) « Célestin Freinet : Comment susciter le désir d'apprendre ? » (réalisation audiovisuelle), http://www.meirieu.com/VIDEO/freinet.mov (consulté le 31. 01. 2007)

MEIRIEU, PH. (1995), *Enseigner scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF,

MEIRIEU, Ph. (2000 d) « Le Pédagogue et les défis de la modernité », in. *Con la scuola per la dignità*, Collana Atti, Bellinzona : centro didattico cantonale, pp.144-160, www.meirieu.com\LIVRESEPUISES\conlascuola.pdf (consulté le le 31. 01. 2007)

MEIRIEU, Ph. (2006) « La pédagogie au coeur des contradictions… Pour comprendre les débats éducatifs d'aujourd'hui », http://www.meirieu.com/COURS/ pedagogieetcontradictions.pdf (consulté le 31. 01. 2007)

MEN (CNP), (2005) Français1ère année secondaire (programme)

MEN (CNP), (2005) Français2ème année secondaire (programme)

MICHELUCCI, P., (1996-2000), « Le Grimoire », (site Internet), http://french.chass. utoronto.ca/fre180/#GRA, (consulté le 9.03. 2007)

MILIANI, M. (1998), « De la Nécessité d'Enseigner les Stratégies d'Apprentissage », In. K. ABDOUN et al., *Expression n°5*, janvier 1998, Les sciences du langage dans l'enseignement des langues étrangères, Ain M'lila, Dar-El Houd,

MIRABET, Dj. (2007) (Recteur de l'université de Béjaia), (2007), « Réforme LMD : état des lieux et perspective », conférence, Béjaia,

MOIRAND, S. (1987), *Situations d'écrit*, Paris Cle International,1987

MORAIS SANTOS, A.M. R., MONTEIRO, M. B. (2004), « L'efficacité de la pédagogie traditionnelle et de la pédagogie active : la performance cognitive et morale », http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6076.pdf (consulté le 01. 02. 2007)

MORANDI, F. (2002) *Pratiques et logiques en pédagogie*, 2ème édition, Paris, Nathan, col. Série éducation

MORANDI, F., (2001) *Modèles et méthodes en pédagogie*, paris, Nathan.

NISSEN, E. (2003) *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. (Thèse soutenue à l'Université Strasbourg I – Louis Pasteur), http://alsic.u-strasbg.fr/toiltheque/IMG/pdf/Nissen_these_1_.pdf (consulté le 15. 03. 2007)

PELLAUD, F. (2001), « Enseigner les sciences… oui, mais comment et pourquoi? », http://www.ldes.unige.ch/ publi/vulg/2001App.exp.pdf, 2001, p.4 (consulté le 01.02. 2007)

PELPEL, P. (2004), *Se former pour enseigner*, 3e édition entièrement revue et augmentée,

Paris, Dunod

PERRENOUD, Ph. (1995), « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », 1995, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.rtf (consulté le 8. 01. 2007)

PERRENOUD, Ph. (1996), « En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers /perrenoud/php_main/php_1996/1996_05.rtf (consulté le 8. 01. 2007)

PERRENOUD, Ph., (1997), « Les pédagogies nouvelles en question (s) », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_05.rtf (consulté le 8. 01. 2007)

PERRIAULT, J. (2003), *Education et Nouvelles technologies : théorie et pratiques*, Paris, Nathan,

PERROT, A-F PERROT, T., (s.d.), « POLARFLE, Méthode FLE pour apprendre et étudier le français en ligne », (site Internet), http://www.polarfle.com, (consulté le 9.03. 2007)

PERROT, T., et al., (1998), Bonjour de France !, (site Internet), http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm (consulté le 10.03. 2007)

PEYROUTET, C., (1992) *Expression : Méthodes et techniques*, Paris, Nathan, col. Classe des lycées,

PIERRET-HANNECART M. et PIERRET, P. (2005), *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck,

POCHARD, J.-P. (2002), « Le Français Langue Seconde "hôte", un cas limite de Français Langue Seconde ». In. P. MARTINEZ (ed.), Français Langue Seconde : apprentissage et curriculum, Paris, Maisonneuve & Larose, , pp. 101-131

PORCHER, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachete Education, col. Langues vivantes Français langue étrangère,

PORCHER, L. (1987), *Manières de classe*, Paris , Hatier-Didier, col. Fenêtres sur cours.

POURTOIS, J.-P. & DESMET, H., (2000), « Les fondements du processus éducatif », in. MEIRIEU, Ph & POURTOIS, J.-P., *Con la scuola per la dignità*, Collana Atti, Bellinzona : centro didattico cantonale, pp. 36-48, www.meirieu.com\LIVRESEPUISES\conlascuola.pdf (consulté le le 31. 01. 2007)

POUZALGUES, J.-C. et al. (1995), *Français Méthodes & techniques*, Paris, Nathan

PREGENT, R. (1990), *La préparation d'un cours Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*, Montréal, Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal,

PREGENT, R. (2002) Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur : regards et critiques sur les pratiques, http://www.pedagogie-medicale.org/vol3.4_vie.pdf (consulté le 08. 02. 2007)

PROST, A. (1985), *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil

PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE

PUREN, C. (1995) « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », in. *ÉLA Études de Linguistique Appliquée n° 100*, oct.-déc. 1995 (« *Où en est le communicatif ?* »), pp. 129-149. Paris : Didier-Érudition.

PUREN, C. (1998) « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in. *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures n° 109*, janvier-mars 1998, pp. 9-37.

PUREN, C. (2006a), « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/ Litterature_entre_dire_et_faire.pdf (consulté le 6 mars 2007)

PUREN, C. (2006b), « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », in. Synergies Europe, n° 1, pp. 74-80 http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=35 (consulté le 6 mars 2007)

RAHAL, S. (2001) « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm (consulté le 17 février 2007)

RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (2001), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 3e édition, Paris, ESF,

REUTER, Y. (2002), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF,

RICHARD, J. (2004), « L'étudiant comme acteur de sa formation Réalisation de documents audiovisuels sur la communication et l'ingénierie », (consulté le 04. 02. 2007)

RICHER, J.-J. (2003), « Cours de didactique du FLE, envoi n°1 : didactique vs pédagogie », htp://www.lef.upn.mx/ub.d358.doc (consulté le 17.11.2006)

RICHER, J.-J. (2003), « Cours de didactique du FLE, envoi n°4 : l'approche communicative. », htp://www. lef.upn.mx/ub.d361.doc (consulté le 17.11.2006)

RIEUNIER, A. (2000), *Préparer un cours Tome1 : Applications théoriques*, Paris, ESF, Col. Pédagogies

RIEUNIER, A. (2001), Préparer un cours Tome 2 : Les stratégies pédagogiques efficaces, Paris, ESF, Col. Pédagogies.

RODRIGUEZ SEARA, A. (2001), « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm (consulté le 3. 1. 2007)

SEBAA, R. (1996) *L'arabisation dans les sciences sociales : le cas algérien*, Paris, L'Harmattan,

SEBAA, R. (2001), « La langue et la culture françaises dans le plurilinguisme en Algérie », http://www.initiatives.refer.org/_notes/sess603.htm, (consulté le 11. 02. 2007)

SEBAA, R. (2002), « Culture et plurilinguisme en Algérie », http://www.aulainterculturel.org/article.php3?id_article=1737, (consulté le 17. 02. 2007)

SIMONS, G. (2003), « Grammaire, psychologie et enseignement : de l'intérêt du retour à une démarche réflexive dans l'apprentissage communicatif des langues étrangères », http://www.ulg.ac.be/aglg/bulletin/n17/expose_gsimons.ppt,(consulté le 25.01.2007)

SKAYEM, H. (2003), « Langue et littérature française » (Site Internet), http://hadyskayem.tripod.com/ (consulté le 9.03. 2007)

SLIM, F., (2007), 300 exercices corrigés de français, Nouvelle version, (site Internet), http://www.chez.com/exercicesfrancais/ (consulté le 8.03. 2007)

SYNAPSE DEVELOPPEMENT, (1994-2007), « La langue française » (Site Internet), http://www.synapse-fr.com/ (consulté le 8.03. 2007)

TAGLIANTE, C., (1991), *L'évaluation*, Paris, CLÉ international

TAWIL, S. (2005), « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie », in. Toualbi-Thaâlibi, K. & Tawil, S. (Dir.), *La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS, pp. 33-44

TOUBOUL, H. (2002), « Apprendre, apprentissages », www.utbm.fr/upload/gestion Fichiers /01-apprendreApprentissage_973.rtf (consulté le 16.11. 2006)

TREVILLE, M-C, DUQUETTE, L. (1996), Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Paris, Hachette,

UNESCO, INSTITUT INTERNATIONAL POUR LE RENFORCEMENT DES CAPACITES EN AFRIQUE, (1999-2003), « La langue de chez nous » (Site Internet), http://membres.lycos.fr/clo7/, (consulté le 8.03. 2007)

VANDER BORGHT, C. & al. (2005), «La pédagogie active, quelle efficacité ? », http://pedagogie2005.ec-lille.fr/resume/40.pdf (consulté le 04. 02. 2007)

VANGEEL, E., (2004-2006), « FLE - Exercices interactifs gratuits en ligne », (site Internet), http://www.ericvangeel.be (consulté le 10.03. 2007)

VERMERSCH, P. (2000), *L'entretien d'explicitation,* Paris, ESF éditeur,

VIGNER, G. (2004), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Cle International, col. Didactique des langues étrangères.

WIKIPEDIA ENCYCLOPEDIE LIBRE, (2006), « Pédagogie active », http://fr.wikipedia.org/ wiki/Pdagogie_active, (consulté le 3. 01. 2007)

ZEGRAR, B. et al. (2006), *Français Deuxième année secondaire*, Alger, ONPS.

RÉSUMÉ

Suite à l'adoption du système LMD dans certaines universités algériennes, le Ministère de l'Enseignement Supérieur recommande de recourir à une pédagogie active. Qu'en-il des pratiques dans l'UE : Pratiques de la langue Etrangère, en 1ère année de licence de français LMD ? Ceux qui assurent cet enseignement auront certainement des difficultés à appliquer cette directive. L'ont-ils appliquée ? Comment pourraient-ils procéder pour le faire et quels moyens didactiques peuvent-ils utiliser? Ce sont les principales questions auxquelles nous répondons.

Puisque les apprenants ne sont pas habitués à l'apprentissage actif, nous proposons, entre autres, de commencer, dans un premier temps, par proposer des activités, des tâches et des situations-problèmes simples, avant d'arriver progressivement à des projets et à d'autres situations plus complexes, qui restent indispensables.

MOTS CLÉS : enseignement/apprentissage – activité – centration sur l'apprenant – socioconstructivisme – cognitivisme – profils d'apprenants – motivation – compétences – transfert – activité – tâche – situation-problème – apprentissage par projet – interactions – autonomie.

ABSTRACT :

After having adopted LMD system in some Algerian universities, the Ministry of high grading ask for the use of an active pedagoggy. What about the practices in the U.E:"Pratique of foreign language", in the first year of the french licence LMD? Those who assure this teaching are certainly having difficulties in applying this inquiry. Did they apply it? How are they going to proceed to it? How are they going to proceed to do it and which didactic mens could they use? These are the main questions we're giving answers.

As the learners, didn't have the habit of this active learning, we sujgest, among others, to start, at first, activivties and simple problem-situations, before reaching progressively project works and others much more difficult situations that remain necessary.

KEY WORDS : teaching/learning – activity – socio-cnstructivism – learners centress – cognitivism – learners profils – motivation – competences – trandfert – activity – task – prolem-situation – learning via project – interations – autonomy

Rapport-Gratuit.com

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

ANNEXES I ……. 00

Questionnaire n°1 : L'enseignement du français en 3ème A.S……... 01

Les résultats du questionnaire n°1……. 03

Questionnaire n°2 : l'enseignement de l'oral et de l'écrit en 1ere année de licence de français…….. 06

Les résultats du questionnaire n°2……. 08

Extrait de l'article « Poésie » …… 11

« Qu'est-ce que la poésie ? » tiré de Encarta Junior……. 13

ANNEXES II ……... 14

Les signes de ponctuation et les règles de la ponctuation ……. 15

Les signes orthographiques…… 17

La formation des mots (Composition et dérivation) ……. 19

L'étymologie des mots …….. 23

Les registres de langue …….. 29

La construction de la phrase complexe ……. 31

La phrase simple et la phrase complexe ……... 38

Le paragraphe ……... 41

Expliquer ……... 44

Le résumé de texte …… 46

Leçons de l'oral n°1/1 48

Leçons de l'oral n°1/2 49

Leçons de l'oral n°1/3 50

Leçons de l'oral n°1/4 51

Leçons de l'oral n°1/5 51

Leçons de l'oral n°2 52

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXES I

Questionnaire n°1 : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN 3ème A.S.

SEXE : ❑ féminin ❑ masculin **ÂGE :** . . ans

01. Dans quelle filière avez-vous passé votre baccalauréat ?

❑ L.S.H. ❑ L.L.E ❑ L.S.I. ❑ S.N.V.
❑ S.E. ❑ G.E. ❑ T.C. ❑ Technique.

02. Quelle moyenne générale avez-vous obtenue au baccalauréat ?

❑ de 10 à 10,99 ❑ de 11 à 12,99 ❑ de 13 à 15,00 ❑ supérieure à 15

03. Quelle est votre note en français au baccalauréat ?

❑ inférieure à 5 ❑ de 5 à 10 ❑ de 10,5 à 15 ❑ supérieure à 15

04. Votre orientation vers la licence de français obéit-elle à l'un des choix mentionnés sur votre fiche de voeux ?

❑ 1ier choix ❑ autres choix ❑ aucun ❑ transfert

05. La langue française vous semble-t-elle une langue facile ou difficile ?

❑ facile ❑ abordable ❑ difficile ❑ très difficile

06. Comment jugez- vous votre capacité à produire des discours écrits et oraux ?

❑ faible ❑ moyenne ❑ bonne ❑ très bonne

07. Comment jugez-vous votre capacité à comprendre des discours écrits et oraux?

❑ faible ❑ moyenne ❑ bonne ❑ très bonne

08. Utilisez-vous le français dans la communication de tous les jours ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

09. Lisez-vous des romans ou des livres en français ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

10. Lisez-vous la presse d'expression française ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

11. Écoutez-vous les chaînes de radio d'expression française ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

12. Regardez-vous les chaînes de télévision d'expression française ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

13. Naviguez-vous sur Internet ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

14. Quelles séances comporte chaque séquence ou unité didactique étudiée ? (Possibilité de mettre plusieurs croix)

❑ compréhension ❑ vocabulaire ❑ grammaire ❑ expression écrite.

15. Comment vous sont présentées les leçons de vocabulaire et de grammaire?

❑ cours théorique seul ❑ cours suivi d'exercices ❑ exercices uniquement

16. Comment vous sont présentées les activités de grammaire ?

❑ phrases isolées ❑ paragraphes ❑ textes

17. Comment vous sont présentées les activités de vocabulaire ?

❑ phrases isolées ❑ paragraphes ❑ textes

18. En classe, quelles sont les séances que vous préférez ?

❑ compréhension ❑ vocabulaire ❑ grammaire ❑ expression écrite.

19. Durant les examens de français, quelles sont les questions qui vous sont difficiles ?

❑ compréhension ❑ grammaire ❑ expression écrite.
❑ vocabulaire

20. Rédigez-vous une expression écrite à la fin d'une séquence ou unité didactique ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

21. Si vous rédigez des expressions écrites, celles-ci sont-elles corrigées par l'enseignant ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

22. Si vous rédigez des expressions écrites, celles-ci sont-elles suivies de comptes-rendus ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

23. Chaque trimestre, à combien de devoirs surveillés êtes-vous soumis?

❑ aucun ❑ un ❑ deux ❑ trois

24. Le sujet du devoir surveillé comporte-t-il une expression écrite ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

25. Le sujet de la composition comporte-t-il une expression écrite ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

26. Êtes-vous soumis en classe à des interrogations orales ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

27. Vous demande-t-on de faire des exposés en français ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

28. Si oui, ces exposés sont-ils présentés oralement ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

29. Durant le cours, les élèves posent-ils des questions à l'enseignant ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

30. Durant le cours, les élèves échangent-ils des points de vue avec l'enseignant ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

31. Durant le cours, les élèves échangent-ils des points de vue entre eux ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

32. Vous intervenez (prenez la parole) pendant les séances de cours ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

33. Êtes-vous favorable aux travaux de groupes ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

34. Quels thèmes préférez-vous traiter durant les cours ? (Possibilité de mettre plusieurs croix)

❑ Sports et loisirs
❑ Évènements et actualités
❑ Arts et chansons
❑ Corps humain et santé
❑ Télévision et cinéma
❑ Pays et peuples étrangers
❑ Langues et littératures
❑ Technologies et inventions
❑ Politiques et sociétés
❑ Vie et problèmes des jeunes

Les résultats du questionnaire n°1

(L'enseignement du français en 3ème A.S)

01. Dans quelle filière avez-vous passé votre baccalauréat ?								
L.S.H	L.L.E	L.S.I	S.N.V	S.E	G.E	T.C	Tech-nique	TOTAL
89	9	2	8	1	2	1	0	112
79,46%	8,03%	1,78%	7,14%	0,89%	1,79%	0,89%	0%	100 %
				Totaux				

02. Quelle moyenne générale avez-vous obtenue au baccalauréat ?					03. Quelle est votre note en français au baccalauréat ?			
10-10,99	11- 2,99	13 - 15	Sup. à 15		Inf. à 5	5-10	10,5-15	Sup à 15
35	66	11	0	112	0	1	42	69
31%	58,92%	9,82%	0%	100%	0%	0,89%	37,5%	61,60%

04. Votre orientation vers la licence de français obéit-elle à l'un des choix … ?					05. La langue française vous semble-t-elle une langue facile ou difficile ?			
1er choix	Autres	aucun	transfert		facile	abordable	difficile	très diffi
69	14	4	25	112	13	65	32	2
61,60%	12,5%	3,57%	22,32%	100%	11,60%	58,03%	28,57%	1,78%

06. Comment jugez- vous votre capacité à produire des discours écrits et oraux ?					07. Comment jugez-vous votre capacité à comprendre des discours écrits et oraux?			
faible	moyenne	bonne	Très bonne		faible	moyenne	bonne	Très bonne
8	77	25	2	112	1	44	53	14
7,14%	68,75%	22,32%	1,78%	100%	0,89%	39,28%	47,32%	12,5%

08. Utilisez-vous le français dans la communication de tous les jours ?					09. Lisez-vous des romans ou des livres en français ?			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
1	37	60	14	112	6	49	46	11
0,89%	33,03%	53,57%	12,5%	100%	5,35%	43,75%	41,07%	9,82%

09. Lisez-vous des romans ou des livres en français ?					11. Écoutez-vous les chaînes de radio d'expression française ?			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
2	52	43	15	112	11	46	37	18
1,79%	46,4%	38,4%	13,39%	100%	9,82%	41,07%	33%	16,07%

12. Regardez-vous les chaînes de télévision d'expression française ?					13. Naviguez-vous sur Internet ?			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
2	12	48	50	112	8	54	39	11
1,78%	10,7%	42,85%	44,64%	100%	7,14%	48,21%	34,82%	9,82%

14. Quelles séances comporte chaque séquence ou unité didactique étudiée ?

compréhension	vocabulaire	grammaire	expression écrite	
106	92	100	88	112
94,64%	82,14%	89,28%	78,57%	100%

15. Comment vous sont présentées les leçons de vocabulaire et de grammaire?

cours théorique seul	Cours suivi d'exercice	Exercice uniquement	
2	106	4	
1,78%	94,64%	3,57%	

16. Comment vous sont présentées les activités de grammaire ? (Possibilité de mettre plusieurs croix)

Phrases isolées	paragraphes	textes		
86	18	8		112
76,78%	16,07%	7,14%		100%

17. Comment vous sont présentées les activités de vocabulaire ?

Phrases isolées	paragraphes	textes	
70	35	7	
62,5%	31,25%	6,25%	

18. En classe, quelles sont les séances que vous préférez ?

compréhension	vocabulaire	grammaire	expression écrite	
45	17	46	29	112
40,17%	15,17%	41,07%	25,89%	100%

19. Durant les examens de français, quelles sont les questions qui vous sont difficiles ?

compréhension	vocabulaire	grammaire	expression écrite
12	18	36	53
10,71%	16,07%	32,14%	47,32%

20. Rédigez-vous une expression écrite à la fin d'une séquence ou unité didactique ?

jamais	rarement	souvent	toujours	
21	42	29	20	112
18,75%	37,5%	25,89%	17,85%	100%

21. Si vous rédigez des expressions écrites, celles-ci sont-elles corrigées par l'enseignant ?

jamais	rarement	souvent	toujours
34	27	30	21
30,35%	24,11%	26,78%	18,75%

22. Si vous rédigez des expressions écrites, celles-ci sont-elles suivies de comptes-rendus ?

jamais	rarement	souvent	toujours	
38	33	25	16	112
33,92%	29,46%	22,32%	14,29%	100%

23. Chaque trimestre, à combien de devoirs surveillés êtes-vous soumis?

aucun	un	deux	trois
2	63	41	6
1,78%	56,25%	36,60%	5,35%

23. Chaque trimestre, à combien de devoirs surveillés êtes-vous soumis?

jamais	rarement	souvent	toujours	
31	32	30	19	112
27,68%	28,57%	26,8%	16,96%	100%

25. Le sujet de la composition comporte-t-il une expression écrite ?

jamais	rarement	souvent	Toujours
1	5	14	92
0,89%	4,46%	12,5%	82,14%

26. Êtes-vous soumis en classe à des interrogations orales ?

Jamais	rarement	souvent	toujours	
44	51	13	4	112
39,29%	45,53%	11,61%	3,57%	100%

27. Vous demande-t-on de faire des exposés en français ?

jamais	rarement	souvent	toujours
68	32	7	5
60,71%	28,57%	6,25%	4,46%

28. Si oui, ces exposés sont-ils présentés oralement ?

jamais	rarement	souvent	toujours	
84	17	6	5	112
75%	15,17%	5,35%	4,46%	100%

29. Durant le cours, les élèves posent-ils des questions à l'enseignant ?

jamais	rarement	souvent	Toujours
1	54	40	17
0,89%	48,21%	35,71%	15,18%

30. Durant le cours, les élèves échangent-ils des points de vue avec l'enseignant ?

Jamais	rarement	souvent	toujours	
7	52	35	18	112
6,25%	46,42%	31,25%	16,07%	100%

31. Durant le cours, les élèves échangent-ils des points de vue entre eux ?

jamais	rarement	souvent	toujours
13	39	46	14
11,61%	34,82%	41,07%	12,5%

32. Vous intervenez (prenez la parole) pendant les séances de cours ?

jamais	rarement	souvent	toujours	
9	53	35	15	112
8,03%	47,32%	31,25%	13,39%	100%

33. Êtes-vous favorable aux travaux de groupes ?

jamais	rarement	souvent	Toujours
23	34	35	20
20,53%	30,35%	31,25%	17,85%

34. Quels thèmes préférez-vous traiter durant les cours ? (Possibilité de mettre plusieurs croix)

Sports et loisirs	Arts et chansons	Langues et littératures	Télévision et cinéma	Politiques et sociétés	Évènements et actualités	Corps humain et santé	Pays et peuples étrangers	Technologies et inventions	Vie et problèmes des jeunes
20	50	57	66	30	52	35	45	36	20
17,86%	44,64%	50,89%	58,92%	26,79%	46,42%	31,25%	40,17%	32,14%	17,86%

QUESTIONNAIRE n°2 : L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT EN 1ère ANNÉE DE LICENCE DE FRANÇAIS

Ce questionnaire, qui restera anonyme, me servira à un travail de recherche sur l'enseignement de l'oral et de l'écrit.

Je vous prie de demander des éclaircissements, si une question ne vous semble pas très claire et vous remercie d'avance pour votre aimable contribution.

N.B. Veuillez répondre en mettant une seule croix à chaque question posée.

SEXE : ❑ féminin ❑ masculin **ÂGE :** . . ans

BAC OBTENU : ❑ en juin 2006 ❑ en juin 2005 ❑ avant 2005

01. Dans quelle filière avez-vous passé votre baccalauréat ?

❑ L.S.H. ❑ L.L.E ❑ L.S.I. ❑ S.N.V.

❑ S.E. ❑ G.E. ❑ T.C. ❑ Technique

02. Quelle moyenne générale avez-vous obtenue au baccalauréat ?

❑ de 10 à 10,99 ❑ de 11 à 12,99 ❑ de 13 à 15 ❑ supérieure à 15

03. Quelle est votre note en français au baccalauréat ?

❑ inférieure à 5 ❑ de 5 à 10 ❑ de 10,5 à 15 ❑ supérieure à 15

04. Votre orientation vers la licence de français obéit-elle à l'un des choix mentionnés sur votre fiche de voeux ?

❑ 1er choix ❑ autres choix ❑ aucun ❑ transfert

05. La langue française vous semble-t-elle une langue facile ou difficile ?

❑ facile ❑ abordable ❑ difficile ❑ très difficile

06. Comment jugez- vous votre capacité à produire des discours écrits et oraux ?

❑ faible ❑ moyenne ❑ bonne ❑ très bonne

07. Comment jugez-vous votre capacité à comprendre des discours écrits et oraux?

❑ faible ❑ moyenne ❑ bonne ❑ très bonne

08. Comment trouvez- vous le contenu des cours suivis dans le module de l'oral ?

❑ facile ❑ moyen ❑ difficile ❑ très.difficile

09. Comment trouvez-vous le contenu des cours suivis dans le module de l'écrit ?

❑ facile ❑ moyen ❑ difficile ❑ très difficile

10. Jugez-vous utiles les contenus des cours suivis dans le module de l'oral ?

❑ inutiles ❑ peu utiles ❑ utiles ❑ très utiles

11. Jugez-vous utiles les contenus des cours suivis dans le module de l'écrit ?

❑ inutiles ❑ peu utiles ❑ utiles ❑ très utiles .

12. Vous demande-t-on de faire des exposés dans le module de l'oral ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

13. Si oui, ces exposés sont-ils présentés oralement ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

14. Vous demande-t-on de faire des exposés dans le module de l'écrit ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

15. Si oui, ces exposés sont-ils présentés oralement ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

16. Durant les cours suivis dans les modules de l'écrit et de l'oral, les étudiants posent-ils des questions à l'enseignant ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

17. Durant ces cours, les étudiants échangent-ils des points de vue avec l'enseignant ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

18. Durant ces cours, les étudiants échangent-ils des points de vue entre eux ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

19. Vous intervenez (prenez la parole) pendant les séances de cours ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

20. Durant les cours suivis dans l'écrit, vous demande-t-on de produire des textes ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

21. Vous êtes soumis à combien de contrôles continus par semestre dans l'écrit ?

❑ un ❑ deux ❑ trois ❑ aucun

22. Lors des contrôles continus de l'écrit, vous demande-t-on de produire des textes ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

23. Utilisez-vous le français dans la communication de tous les jours ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

24. Lisez-vous des romans ou des livres en français ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

25. Lisez-vous la presse d'expression française ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

26. Écoutez-vous les chaînes de radio d'expression française ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

27. Regardez-vous les chaînes de télévision d'expression française ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

28. Naviguez-vous sur Internet ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

29. Êtes-vous favorable aux travaux de groupes ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ souvent ❑ toujours

30. Quels thèmes préférez-vous traiter durant les cours ? (Possibilité de mettre plusieurs croix)

❑ Sports et loisirs
❑ Évènements et actualités
❑ Arts et chansons
❑ Corps humain et santé
❑ Télévision et cinéma
❑ Pays et peuples étrangers
❑ Langues et littératures
❑ Technologies et inventions
❑ Politiques et sociétés
❑ Vie et problèmes des jeunes

Rapport-Gratuit.com

Les résultats du questionnaire n°2

(L'enseignement de l'oral et de l'écrit en 1ère année de licence de français)

01. Dans quelle filière avez-vous passé votre baccalauréat ?								
L.S.H	L.L.E	L.S.I	S.N.V	S.E	G.E	T.C	Tech-nique	TOTAL
85	12	2	14	85	12	2	14	116
73,28%	10,35%	1,72%	12,07%	73,28%	10,35%	1,724%	12,07%	100%

02. Quelle moyenne générale avez-vous obtenue au baccalauréat ?					03. Quelle est votre note en français au baccalauréat ?			
10-10,99	11- 12,99	13 - 15	Sup. à 15		Inf. à 5	5-10	10,5-15	Sup à 15
61	52	2	1	116	0	0	68	48
52,59%	44,83%	1,72%	0,862%	100%	0%	0%	58,62%	41,38%

04. Votre orientation vers la licence de français obéit-elle à l'un des choix … ?					05. La langue française vous semble-t-elle une langue facile ou difficile ?			
1er choix	Autres	aucun	transfert		facile	abordable	difficile	très diffi
45	20	5	46	116	12	76	25	3
38,79%	17,24%	4,31%	39,66%	100%	10,34%	65,52%	21,55%	2,59%

06. Comment jugez- vous votre capacité à produire des discours écrits et oraux ?					07. Comment jugez-vous votre capacité à comprendre des discours écrits et oraux?			
faible	moyenne	bonne	Très bonne		faible	moyenne	bonne	Très bonne
10	84	20	2	116	0	30	70	16
8,621%	72,42%	17,24%	1,72%	100%	0%	25,86%	60,35%	13,79%

08. Comment trouvez- vous le contenu des cours suivis dans le module de l'oral ?					09. Comment trouvez-vous le contenu des cours suivis dans le module de l'écrit ?			
facile	moyen	difficile	très.difficile		facile	moyen	difficile	très.difficile
61	52	3	0	116	31	68	17	0
52,58%	44,82%	2,58%	0%	100%	26,72%	58,62%	14,66%	0%

10. Jugez-vous utiles les contenus des cours suivis dans le module de l'oral ?					11. Jugez-vous utiles les contenus des cours suivis dans le module de l'écrit ?			
inutiles	très utiles	utiles	peu utiles		inutiles	très utiles	utiles	peu utiles
3	27	39	47	116	1	15	39	61
2,58%	23,28%	33,62%	40,51%	100%	0,86%	12,93%	33,62%	52,59%

12. Vous demande-t-on de faire des exposés dans le module de l'oral ?		13. Si oui, ces exposés sont-ils présentés oralement ?

jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
6	38	50	22	116	6	14	29	67
5,17%	32,76%	43,1%	18,97%	100%	5,172%	12,07%	25%	57,76%

14. Vous demande-t-on de faire des exposés dans le module de l'écrit ?					**15. Si oui, ces exposés sont-ils présentés oralement ?**			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
47	44	21	4	116	53	26	20	17
40,52%	37,93%	18,10%	3,45%	100%	45,69%	22,41%	17,24%	14,66%

16. Durant les cours suivis dans les modules de l'écrit et de l'oral, les étudiants posent-ils des questions à l'enseignant ?					**17. Durant ces cours, les étudiants échangent-ils des points de vue avec l'enseignant ?**			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
4	34	50	28	116	6	28	49	33
3,44%	29,31%	43,1%	24,14%	100%	5,17%	24,14%	42,24%	28,45%

18. Durant ces cours, les étudiants échangent-ils des points de vue entre eux ?					**19. Vous intervenez (prenez la parole) pendant les séances de cours ?**			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
8	33	43	32	116	11	60	31	14
6,89%	28,45%	37,07%	27,59%	100%	9,48%	51,72%	26,72%	12,07%

20. Durant les cours suivis dans l'écrit, vous demande-t-on de produire des textes ?					**21. Vous êtes soumis à combien de contrôles continus par semestre dans l'écrit ?**			
jamais	rarement	souvent	toujours		un	deux	trois	auun
34	42	28	12	116	20	65	14	17
29,31%	36,21%	24,14%	10,34%	100%	17,24%	56,03%	12,07%	14,66%

22. Lors des contrôles continus de l'écrit, vous demande-t-on de produire des textes ?					**23. Utilisez-vous le français dans la communication de tous les jours ?**			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
44	31	23	18	116	3	45	43	25
37,93%	26,72%	19,83%	15,52%	100%	2,58%	38,79%	37,07%	21,55%

24. Lisez-vous des romans ou des livres en français ?					**25. Lisez-vous la presse d'expression française ?**			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
6	42	51	17	116	9	40	33	34
5,17%	36,20%	43,96%	14,66%	100%	7,76%	34,5%	28,4%	29,31%

26. Écoutez-vous les chaînes de radio d'expression française ?	**27. Regardez-vous les chaînes de télévision d'expression française ?**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
12	33	47	24	116	5	6	34	71
10,34%	28,45%	40,5%	20,69%	100%	4,31%	5,17%	29,31%	61,21%

28. Naviguez-vous sur Internet ?					**29. Êtes-vous favorable aux travaux de groupes ?**			
jamais	rarement	souvent	toujours		jamais	rarement	souvent	toujours
5	48	41	22	116	8	39	46	23
4,31%	41,38%	35,34%	18,97%	100%	6,89%	33,62%	39,66%	19,83%

30. Quels thèmes préférez-vous traiter durant les cours ?

Sports et loisirs	Arts et chansons	Langues et littératures	Télévision et cinéma	Politiques et sociétés	Évènements et actualités	Corps humain et santé	Pays et peuples étrangers	Technologies et inventions	Vie et problèmes des jeunes
53	46	56	56	34	61	46	57	36	91
45,69%	39,66%	48,28%	48,28%	29,31%	52,59%	39,66%	49,14%	31,03%	78,45%

I. Extrait de l'article « POESIE »[327]

1.PRÉSENTATION

poésie, art du langage, qui se caractérise par la mise en jeu de toutes les ressources de la langue (lexicales, syntaxiques, mais aussi sonores et rythmiques) afin de créer pour le lecteur ou l'auditeur

2.QU'EST-CE QUE LA POÉSIE ?

Le terme de « poésie » est l'objet de bien des contresens et de bien des malentendus : « Certains, dit Valéry, se font de la poésie une idée si vague qu'ils prennent ce vague pour l'idée même de la poésie. » Genre méconnu, peu populaire et peu lu, réputé difficile d'accès, la poésie fait en outre l'objet d'un culte étrange qui consiste à respecter son « mystère », à n'en avoir qu'une appréhension sensible, voire sentimentale, et surtout à s'abstenir de tout discours de critique ou d'analyse littéraire.

Nous tenterons malgré tout de donner ici une définition de la poésie, en rejetant d'emblée quelques idées reçues sur le genre.

1.Une thématique ?

Dans le langage courant, il n'est pas rare d'associer la poésie à une certaine thématique et d'employer le mot « poésie », et plus encore l'adjectif « poétique », pour indiquer la qualité particulière d'un objet du réel : « un paysage plein de poésie », dit-on parfois, ou encore « nous avons assisté à un spectacle très poétique ». Dans ce sens, le terme désigne la capacité d'une chose, quelle qu'elle soit, à procurer un plaisir d'un genre particulier, souvent doux, romantique, parfois un peu mélancolique, voire mièvre. En réalité, en l'employant de cette façon, on reprend quelques-uns des lieux communs du genre pour en faire, à tort, l'essence même de la poésie. Ainsi un coucher de soleil est-il qualifié de « poétique » ou de « romantique » par un observateur parce que le motif du coucher de soleil est fréquent dans la poésie romantique. Baudelaire rétorquerait à cela que la charogne — d'après le titre de l'un des poèmes des Fleurs du mal — peut être un thème poétique au même titre que le coucher de soleil. Contrairement à l'opinion courante, il n'y a pas, en effet, de thème spécifique à la poésie : elle véhicule la violence et la colère comme la douceur et la mélancolie, et la thématique des poèmes existants recouvre sans doute toute la diversité des expériences et des sentiments humains. Rien de doux, par exemple, dans *La nuit remue,* d'Henri Michaux, où s'accumulent invectives et menaces à l'égard du lecteur. On ne peut donc définir la poésie en fonction de sa thématique.

2.Un genre versifié ?

Si l'on observe le corpus des œuvres produites depuis les origines du genre, une autre définition possible du terme « poésie » se dégage aisément : la poésie est un genre qui s'écrit en vers, le plus souvent organisés selon des schémas préalablement fixés, que l'on appelle les formes fixes (sonnet, ode, ballade, etc.). La plupart des dictionnaires reprennent d'ailleurs encore cette définition associant la poésie et le vers. Il est vrai qu'historiquement la poésie fut longtemps écrite en vers et que, de ce fait, une majorité des textes relevant du

[327] Texte cité dans le chapitre IV (cf. p.138 et p.144)

genre sont écrits de cette façon. Cependant, le vers n'est pas caractéristique de la poésie : non seulement parce qu'il existe d'autres genres en vers (le théâtre et les romans médiévaux en vers, par exemple), mais aussi parce que la fin du XIX^{e} siècle et le XX^{e} siècle donnent de nombreux exemples de poésie en prose (Aloysius Bertrand) ou en vers libres (Paul Éluard) ou encore en versets (Paul Claudel).

En outre, le statut même de la poésie comme genre littéraire est remis en question, quand on observe que certains textes relevant d'autres genres littéraires sont parfois dits « poétiques ». Cela arrive dans le cas de récits en prose qui présentent indéniablement des similitudes formelles avec la poésie : certaines pages de Chateaubriand ou de Gracq, par exemple, sont qualifiées de « prose poétique » parce que le travail du texte, par sa nature et sa densité, y est similaire à celui de la poésie. Si ces pages sont lues isolément de leur contexte romanesque, elles restent susceptibles de procurer au lecteur un certain plaisir esthétique, proche de celui que procurent les textes appartenant au genre poétique.

La poésie, plus que tout autre genre, remet donc en question le classement des textes littéraires en grands « genres » : si elle ne peut être définie par des critères thématiques, elle ne saurait l'être non plus par des critères formels.

3.Un art du langage ?

La poésie est bien davantage une certaine manière de travailler le texte, un art du langage. L'étymologie permet d'ailleurs d'approcher le sens du terme « poésie » : il vient du grec *poiein,* qui signifie « créer » ou « fabriquer » ; on peut donc tenter de définir la poésie comme une pratique qui utilise le langage (tous les moyens du langage) pour fabriquer un poème comme on fabrique un objet.

L'activité poétique trouve son origine dans la volonté de briser l'arbitraire des signes langagiers, c'est-à-dire d'aller à l'encontre des lois de la prose (il s'agit ici de la prose non littéraire). Celle-ci se définit comme le langage ordinaire, « standard », soumis à l'arbitraire de la relation entre signe et sens (ou entre signifiant et signifié). Vouée à une pure mission de communication d'informations, la prose se doit d'être un langage collectif, immédiatement compréhensible par le plus grand nombre ; elle ne permet donc pas à l'individu de manifester ses particularités. « La création poétique, écrit Octavio Paz, est d'abord violence faite au langage. »

Or, puisque l'Homme vit toute expérience à travers le langage, puisqu'il est Homme par le langage, la poésie est un moyen pour lui de mieux comprendre, en l'exprimant, son rapport au monde mais aussi de rendre compte au plus juste de son expérience (sensible, intellectuelle, etc.) dans ce qu'elle a d'irréductiblement particulier. Grâce à ce langage intime, qui lui est tout à fait propre, le poète parvient paradoxalement à exprimer la vérité de l'humaine condition, et c'est en cela qu'il touche la sensibilité de ses lecteurs. Ainsi, même si, comme le dit Baudelaire, « la poésie n'a pas d'autre but qu'elle-même », elle n'est pas une activité futile, mais bel et bien une expérience fondamentale de liberté.

Signalons, en dernier lieu, qu'on appelle parfois un texte poétique une « poésie » : c'est un emploi impropre, le texte poétique étant un « poème ».

Pour des raisons de commodité et de logique, nous étudierons d'abord ici l'histoire de la poésie comme genre, avant de porter notre étude sur les procédés spécifiques à la poésie en tant qu'art du langage.

Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

II. « Qu'est-ce que la poésie ? » tiré de Encarta Junior[328]

La poésie est **une combinaison de mots** envoûtante. C'est pour certain un don céleste, une façon de sublimer la vie, de rendre les choses plus belles. Selon Théophile Gautier, la poésie allie « des mots rayonnants, des mots de lumière, avec un rythme et une musique ». Elle ne peut pas forcément se comprendre mais doit **se ressentir.** Elle est éternelle et multiple et n'a jamais fini de s'inventer.

RESSENTIR LA POÉSIE

Le langage poétique n'est pas seulement là pour faire passer un message mais également pour faire ressentir au lecteur quelque chose de l'ordre de l'invisible, du sensible.

Écrire devient une libération des **émotions**. Le poète fait appel au **sensoriel** (à la vision, au toucher, à l'ouïe, au goût, à l'odorat).

LES MOTS COMME OUTILS

La poésie est un subtil mélange entre des **rythmes**, des **sons** et des **images**.

Avec ces **outils** que sont les **mots**, le poète cherche à donner un souffle nouveau au langage.

THÈMES POÉTIQUES

La poésie a également des thèmes de prédilection, ceux qui font appel aux sentiments.

Ainsi **l'amour**, la **souffrance**, la **contemplation** — au sens religieux ou amoureux — la **mort**, la **nature**, etc. reviennent sans cesse hanter les poètes.

LIRE LA POÉSIE

Dans la poésie, on ne peut différencier le sens de la forme.

On n'a pas d'autre plaisir que celui du texte.

Il faut donc se laisser porter par la poésie, la lire et faire place aux mots, aux rythmes, aux figures, etc.

Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

[328] Texte cité dans le chapitre IV (cf. p.138)

ANNEXES II

Les signes de ponctuation et les règles de la ponctuation

1/ le point: indique la fin d'une phrase déclarative.
2/ le point virgule : marque une pause d'une moyenne durée, s'emploie pour séparer des éléments de même valeur logique ; deux phrases parallèles.
Exemple :
La salle se remplissait peu à peu de spectateurs : des mères qui avaient amené leurs enfants : des bandes d"adolescents riant et parlant fort-, des retraités plus discrets.
3/ le deux points : sert à annoncer une description, une explication ou un exemple. une citation. Il ne s'emploie jamais deux fois de suite.
4/le point d'interrogation : indique 1a fin d'une phrase interrogative, ne s'emploie jamais dans les interrogations indirectes.
5/ Le point d'exclamation : s'emploie après une interjection, un verbe à l'impératif, à la fin des phrases exprimant une émotion, un sentiment fort (colère, joie, surprise…)
- Si l'interjection est répétée, on ne la met qu'à la fin de la phrase.
Exp. : Ah, Ah, Ah ! C'est regrettable.
- Après le point d'exclamation. on ne met généralement pas de majuscule saut' s'il indique la fin de la phrase.
Exp. : Hélas ! vous n'êtes pas chanceuse! Etait-elle triste ?

6/ La virgule: s'emploie

- entre des termes juxtaposés de, même valeur (pour séparer des éléments semblables) .
  exp. : Les livres, la musique, les spectacles l'intéressaient
  sujet sujet sujet
  I1 préférait une musique douce, légère, romantique.
  Adj adj adj
- avec les compléments circonstanciels déplacés.
  - en début de phrase (si le complément circonstanciel est court, il n'est pas nécessaire de mettre une virgule).
  - Devant « mais ». « car ». « sinon », « n'est-ce pas »
  - Après « enfin » (= pour finir)
  - Avant et après les appositions. incidentes, incisas. (l'apposition =mot ou groupe de mots isolé entre 2 virgules)
  - Pour séparer des mots répétés : ç< oui, oui, oui, j'y vais
  - Pour séparer une proposition relative explicative.
    Exp : Ce travailleur, qui est père d'une nombreuse famille, se lève tous les jours à huit heures.
  - Après la formule d'appel (au début d'une lettre) .
  - Après le nom du lieu, dans 1'indication de la date (Bejaia, le...)
  - Avant etc. si la phrase est finie, après etc. si la phrase n'est pas finie.

A RETENIR

- Pas de virgule entre le sujet et le verbe.
- Pas de virgule après ou et ni

- La virgule est obligataire quand il y a plus de 2 conjonctions ni :

Ni l'argent, ni les honneurs, ni la flatterie; ni la gloire, n'a pu l'émouvoir

7/ <u>Les guillemets : « »</u>

-encadrent le texte littéral d'une citation.

-pour faire ressortir un mot : Elle ne voulait pas suivre tt la mode » -pour mettre un titre ou un nom propre en relief.

<u>8/ Le tiret : -</u>

- S'emploie dans un dialogue, devant chaque réplique (sauf devant la i ^{e1}~ et indique le changement d'interlocuteur.
- Avant ou avant et après une expression qu'on veut souligner ou séparer du contexte .

J'ai aimé mon séjour au japon- une année dure cependant- parce que j'ai pu étudier le miracle nippon.

Dans ce cas. les tirets jouent le même rôle que deux virgules ou les parenthèses.

9/ Les parenthèses ( ) jamais précédées d'une ponctuation, elles enferment des éléments d'information explicatifs (paraphrases, indications chiffrées, synonymes,….)

<u>10/ Les points de suspension</u> :

A la fin d'une phrase ou d'un membre d'une phrase , indiquent que, pour diverses raisons, la phrase est inachevée

11/ <u>Les crochets</u> : [ ] ont le même râle que les parenthèses et indiquent aussi la coupure dans un lexie.

12/ <u>L'astérisque</u> : *

Petit signe en forme d'étoile qui indique un renvoi .

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

LES SIGNES ORTHOGRAPHIQUES

On emploie les signes orthographiques pour indiquer le son de certaines lettres, pour compléter l'orthographe de certains mots ou pour indiquer les modifications de sens qu'ils engendrent. Ce sont : **les accents (accent aigu- accent grave- accent circonflexe- tréma- point), le trait d'union, l'apostrophe et la cédille.**

Remplacez correctement tous les accents qui ont été supprimés dans le texte suivant:

II etait tard lorsque nous arrivames en vue de notre gite. Le mur de la vieille auberge me paru rouge. Le coloris ocre du crepi était comme mange par la vigne dont les fruits murs s'epanouissaient sur quelques tiges greles. « cette terre d'exil a un charme envoutant. Quand vous la connaitrez assez, vous la ferez votre et je suis sur que vous comprendrez notre gout pour ce pays la.» Telles furent les paroles de notre hote quand nous eumes attache nos chevaux a l anneau scelle dans la pierre de 1etable qui ressemblait a la creche de Noel.

REGLES D'EMPLOI:

A- Le point: le point doit toujours être mis sur le « i » et le « j » minuscule.

B - L' accent aigu : c'est l'accent le plus employé. Il se place sur le « e » dans beaucoup de mots, à la fin des participes passés des verbes du 1er groupe et du verbe être. Le mot français qui a le plus d'accents aigus est: hétérogénéité.
C'est l'accent aigu qu'on emploie dans une inversion verbale (osé-je ? dussé-je?). L'accent aigu indique un son fermé, comme le « e » suivi de d,f,r ou z **(pied, clef, aller, nez).** Il arrive qu'un nom propre. sans accent, fournisse un dérivé avec accent aigu :

Abel	abélien	Guatemala	Guatémaltèque
Dillenius	dilléniacées	Hegel	hégélien
Elizabeth	élisabéthain	Venezuela	vénézuélien
Guaeloupc	guadeloupéen	Wagner	wagnérien

C- L'accent erave : il se place sur le « e » et se rencontre surtout avant une syllabe muette **(achève, austère, dernière, frère, lisière, Lutèce mère, nièce père sèchement thème Trèves)**. Il arrive que des mots sans accents aient pour parent un mot avec accent grave (gangrener, gangrène ; soutien, soutènement). On voit aussi cet accent à la dernière syllabe **(abcès, accès, après, auprès, dès, excès, près, succès, très**, dans lesquels l's est muet alors qu'il sonne dans faciès). L'accent grave indique un son ouvert, comme le « e » suivi de deux consonnes **(jette, serre, conserve).** Il est employé aussi sur le «a» final des mots **à, çà, deçà, déjà, delà, holà, là, voilà, et sur le r «u» de «où ».** En général, le « è » (accent grave) précède une syllabe finale avec « e » muet, alors que le « é » (accent aigu) précède une syllabe sonore :

Aère	aération	Liège	liégeois
Crème	crémerie	manière	maniéré
Emblème	emblématique	poussière	poussiéreux
Espère	espérer	sèche	séchage
Genièvre	genévrier	sphère	sphérique
Lèvre	lévrier	Tibère	tibérien

Rapport-gratuit.com

L'accent grave est employé dans la conjugaison de certains verbes du 1er groupe(régner : il règne ; ou acheter : il achète ; lever : il lève)

D- <u>l'accent circonflexe</u> :cet accent qui peut coiffer (a. e. i. o, u) indique :

1/Le remplacement d' un « s » disparu (hospital, hôpital : feste, fête), ce qui permet, à l'évocation d'un mot de la même famille de bien placer l'accent circonflexe : côte(accoster). forêt(forestier), arrêt (arrestation), hôpital (hospitalier), châtaignier (castagnettes), bâtir(la bastille), île(Islande).....

2/ un allon4emen! du son **<u>(âge, rôle, dôme, voûte ; gâteau, râteau, goûter, brûler ; maître, traître ; lâcher, ôter, hêtre. chêne, frêne ; pâle, grêle, frêle).</u>**

L'accent circonflexe se met sur quelques participes passés. mais au masculin singulier seulement :

v- devoir : dû, due. dus. dues ;
v- mouvoir : mû, mue, mus, mues ;
v- redevoir : redû. redue, redus, redues
v- croître : crû, crue, crus, crues ;
w- recroître : recrû, recrue, recrus, recrues.

3/ On trouvera encore l'accent circonflexe :

A/ aux pronoms nôtre et vôtre :

Prenez la vôtre, laissez. les nôtres Tout
Tout est vôtre, A la bonne vôtre !
Cordialement vôtre. Sincèrement vôtres.

Les adjectifs n'ont pas cet accent : notre chien, votre jardin.

B/ sur le « a » du suffixe péjoratif -âtre(marâtre, noirâtre, douceâtre), alors qu'il ne se met pas sur le suffixe savant- iatre (du grec « iatros », médecin) qu'on trouve dans psychiatre, pédiatre ;

C/ sur le « i » du radical des verbes en - aître et oître, quand ce « i » précède la lettre « t » (il paraît, il croîtra).

D/ aux deux premières personnes du pluriel du passé simple (nous voulûmes, nous vîmes, vous osâtes) ;

E/ à la troisième personne du singulier du 2eme passé du conditionnel (il eût coupé, i1 fût sorti), de l'imparfait et du plus que parfait du Subjonctif. (qu'il chantât. qu'il eût sauté).

<u>E/ Le tréma.</u>

Le français, pour séparer la prononciation de deux voyelles, place la lettre « h »(trahison. calûer) ou le tréma (haïr, Saül). Ce double point, le tréma, remplace quelquefois un accent sur le « e » (Noël), mais pas nécessairement.Ainsi, Staël, Saint-Saëns se prononcent « stal, saint-sens ».

On le trouve aussi à 1a fin du féminin des adjectifs en -gu (aigu, aigus/ aiguë, aiguës, les quatre formes se prononçant « ég-u »

La trois mots finissant par « -guït ont le tréma : ambiguïté, contiguïté. exiguïté. Les autres mots en –uité, n'ont pas ce tréma : acuité. ubiquité, ténuité, incongruité.

La formation des mots
(Composition et dérivation)

Introduction :

On peut construire des mots de deux façons : soit par composition, à partir de deux racines, soit par dérivation, à partir d'un seul radical.

- Un seul radical : atome (qu'on ne peut couper)
- Deux radicaux : géométrie

1) La dérivation :

Il est possible de créer des mots dérivés à partir d'un radical en lui adjoignant des affixes, c'est-à-dire des préfixes ou des suffixes.

Exep : im - hatt - able

Affixe Affixe
Préfixe suffixe

a- Dérivation par préfixation :

- le préfixe est un élément qui se place devant un radical. Un même préfixe peut prendre différentes formes selon le mot auquel il est accordé : ainsi, le préfixe issu du mot latin « cum » est signifiant « avec » :

coéquipier - concitoyen - commettre - collatéral - corrompre.

L'adjonction d'un préfixe ne fait pas changer du mot de classe grammaticale.

- dire - prédire - redire - contredire - médire : verbes.
- Mission - permission - démission - rémission - admission : noms.
- Connu - inconnu - méconnu - reconnu : adjectif.

b- Dérivation par suffixation :

- le suffixe est un élément qui se place après un radical. Son emploi, permet de créer un mot dans une autre classe grammaticale :
- blanc ➔ blancheur - blanchir // franc ➔ franchise - franchir - franchement

Adjectif nom verbe // adjectif nom verbe adverbe

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- L’emploi de suffixes différents permet parfois de créer , à partir d’un même radical, plusieurs dérivées qui correspondent au différents sens du mot.

Monter { monteur - montage ; Montée - montant ; Monture } ; Raffiner { raffinage ; raffinement ; raffinerie }

- Actuellement, certains suffixes sont souvent employés pour créer des néologismes, c'est-à-dire des mots nouveaux. La suffixation se fait à partir de noms, de radicaux de noms, ou même à partir de sigle :

- bureautique - neutralisme - SMIC - smicard
  nom radical sigle

- Certains mots dérivés ne comportent ni préfixes ni suffixes : ils sont directement formés sur le radical du mot.

- oublier ⟶ oubli
- cumuler ⟶ cumul
- essayer ⟶ essai

- Un même mot peut comporter à la fois un ou plusieurs suffixes et préfixes :
  - réutilisable - inaccessibilité - désintoxication.
- L’ensemble des mots qu’on peut créer par dérivation à partir d’un même radical constitue la famille lexicale de ce radical.

a- Origine :

Les préfixes proviennent souvent de prépositions ou d’adverbes français.

- ensabler - contredire - bienfaisant

les préfixes sont parfois des prépositions d’origine latine ou grecque.

- antirouille - synchroniser - périphrase - submerger.

b- Sens :

On peut regrouper les principaux préfixes selon leurs significations.

Signification	Préfixes	Exemples
Négation	- - a , an - - in , im - - dé , dés - - mé , mes - - mal - - anti , non	Anormal - amoral Insensible - impensable Déloyal - désordre Mécontent - mésestimer Malhonnête Antipathique - non- violence
Intensité	- - super, hyper, sur - - archi, ultra - - hypo, sous, infra	Hypermarché - surestimé Supersonique Archiconnu - ultrasons Hypotendu - sous-estimé infrarouge
Répétition	re , ré	Reconstruire - réorganiser
Lieu	- - in, im, af, al, am - - ad, ac, ar, as, at - - trans, par, dia - - sub	Importer - incarcérer Accourir - adjoindre - affaiblir – alléger - arriver Parcourir - transpercer - diaphane - transparent Submerger
Temps	- pré , anté - post	Précéder - antécédent Postdater
Accompagnement	-con, com, col, cor	Convocation - collaborer - corisqfghdh

Ique : atomique, chimique

Aire : arbitraire, légendaire

Al, el : gouvernemental, annuel

Eux : boueux, chaleureux.

- Les suffixes peuvent aussi s'adjoindre au radical de verbes : c'est le cas par exemple de suffixes ant et ent qui forment l'adjectif verbal (fatigant, négligent).
- C'est le cas aussi des suffixes qui expriment la possibilité :
    - able : convenable fiable.
    - Ible : visible, lisible
    - Uble : soluble

3) Suffixes de verbes :

- les suffixes er et ir servent à créer des verbes à partir d'un nom ou d'un adjectif :

Téléphone ⟶ téléphoner ; fleure ⟶ fleurir

Nom verbe nom verbe

Calme ⟶ calmer ; jaune ⟶ jaunir

adj verbe adj verbe

- **les suffixes iser et ifier**

Ces suffixes indiquent qu'on vise à réaliser une action ou à atteindre un état. Ils permettent aussi de créer des verbes à partir d'un nom ou d'un adjectif :

Minime ⟶ minimiser ; code ⟶ codifier

Adj verbe nom verbe

- **les suffixes péjoratifs :**

Il existe quelques suffixes verbaux qui sont de sens péjoratif. Ces suffixes permettent de créer un verbe à partir d'un autre verbe.

Mordre ⟶ mordiller pleure ⟶ pleurijujyiutyiutr

Verbe verbe verbe verbe

Tousser ⟶ toussoter rêver ⟶ rêvasser

Verbe verbe verbe verbe

4) Suffixes d'adverbes :

il s'agit essentiellement du suffixe ment ajouté le plus souvent à l'adjectif féminin correspondant

Sèche ⟶ sèchement

Forte ⟶ fortement.

- Il existe par la suite des suffixes qui permettent de former des noms et des adjectifs péjoratifs.
- **Suffixes de noms péjoratif**s :

Ard (e) ⟶ chauffard

In (e) ⟶ bécassine

Suffixes adjectifs :

Et (te) ⟶ permet - jeunette

Ot (te) ⟶ feumot (tte)

Asse ⟶ fardasse

Atre ⟶ blanchâtre

L'étymologie des mots

On appelle étymologie, l'étude de l'origine et l'histoire d'un mot.

En effet, la langue est perpétuellement en évolution dans son lexique.

Exemples :

a/ des mots ou des emplois disparaissent :

- goupil « renard » - geline « poule »

Remarque : On appelle archaïsme, le fait d'utiliser un élément qui a cessé d'appartenir à la langue commune (il peut s'agir d'un mot qu'un écrivain a ressuscité occasionnellement : je t'embrasse moult (= Beaucoup) (Flaubert).

Ou bien des mots subsistant dans des constructions figées : comme « Fur » dans « au fur et à mesure ».

Ou alors de mots que certains usagers continuent à employer : comme « en rue » pour «dans la rue » en français de Belgique.

b/ des mots ou des emplois nouveaux apparaissent, soit à partir d'éléments existant dans la langue, soit sous l'influence des langues étrangères.

Remarque : On appelle néologisme, toute innovation dans la langue.

Le néologisme est le plus souvent, un mot. Mais il y a des néologisme de sens (comme Bébé dans bébé phoque), de prononciation (« mœurs » prononcé [Moers] au lieu de [Moe :R], etc.

A- ***les mots issus du fond primitif du vocabulaire français :***

Le celtique que parlaient les Gaulois, le germanique qu'utilisaient les français ont vu leur influence reculer en profit du latin (80 % du vocabulaire français est d'origine latine). Il s'agit là d'un latin populaire, celui du commerce et des armées différent du latin classique.)

Ces mots venus du latin sont profondément modifiés à la suite de l'évolution phonétique.

Exp : augustume ➔ anc. Fr ➔ aost ➔ août ➔ Fr. Mod.

B- les emprunts à d'autres langues:

On appelle emprunt les éléments qu'une langue au cours de son histoire, a pris à d'autres langues.

1) **les langues classiques :**

a- le Latin :

Dés les premiers textes français, on trouve des mots (dits savants) qui sont d'origine latine, mais qui n'ont pas suivi l'évolution phonétique des mots (dits populaires) qui constituent le fond primitif. Cette opposition apparaît clairement dans les doublets) :

Naviguer (mot savant) et nager (mot populaire)

Fragile (mot savant) et frêle (mot populaire) de fragilis.

L'influence du latin ne s'est jamais interrompue, par exemple dans les sciences.

Par ces mots d'emprunts, des suffixes, des préfixes ont été intégrés au français. On a aussi fabriqué des mots sur des radicaux latins, notamment dans les sciences.

Exp : gallicisme « construction propre au français » est fait sur gallicus « gaulois », pris dans le sens « francais ».

Exemples de préfixes d'origine latine :

ab- (loin de, séparation) = abjurer (renoncer à une opinion).

ad- (vers) = admettre.

com- (avec) = combattre (participer à une bataille).

ni- (dans, sur) = inondé (mis dans l'eau).

ni- (la négation) = inachevé (qui n'est pas terminé).

sub- (sous) = subaquatique (sous l'eau).

A l'époque ou le prestige du latin est considérable, l'orthographe de beaucoups de mot français a été refaite d'après les mots latins :

Advenir, heure, sept, pauvre ont remplacé avenir (verbe), eure, set, povre, etc. l'orthographe nouvelle a parfois influencé la prononciation.

b- **Le grec :** A partir du XVI^{e} siècle, le grec a influencé directement le français qui lui a emprunté nombre de mots. C'est particulièrement dans les sciences que cela se produit. Le grec a fourni non seulement des mots, mais surtout des éléments de formation (préfixes, suffixes).

Exemples de préfixes d'origine grecque :

a- (négation, privation) : Athée (sans Dieu).

ana- (à l'inverse) : anarchique (qui ne respecte pas la chronologie).

Anti- (opposition) : antichute.

Hypper- (à l'excès) : hypersensibilité.

Hypo- (au dessous de) : hypocentre (centre situé à une certaine profondeur).

syn- (avec) : sympathie

sym

(paléo-, néo-, phil-, céphalo-, phono-, télé-, photo-, thermo-, biblio-, …).

Exemples de suffixes d'origine grecque :

Logie : étude : biologie

Logue : étude : gastrologue.

Graphie : écriture : procédé d'enregistrement : (biographie, radiographie)

Phobie : crainte : claustrophobie.

Phage : manger : phagédénisme (extension continue d'un ulcère).

Cide : qui tue : insecticide.

2) Les langues vivantes :

parmi les langues vivantes, l'italien et l'anglais, ont influencé le français d'une manière particulière.

- l'italien a été à la mode au XVI^{e} siècle.

Balcon, moustache, carnaval, manquer, banque, bouffon, boussole, concerto, conffeti, fiasco graffiti, imprisario, unicognito, opéra, scénario, solfège…. .(enviro 1000 mots).

* Les suffixes -ade et -esque .

- a partir du XVIII^{e} siècle, l'anglais a fourni beaucoup de mots au français. Grace au prestique de l'Angleterre, puis des Etats-Unis , cela concerne les domaines les plus variés : politique (vote), finance et commerce (chèque), marine (steamer),

chemin de fer (rail), sport (handicape), mode (pull- over), … etc.

le français a été aussi influencé par les langues avec lesquelles il se trouve en contact :

- l'Allemand : notamment dans le domaine militaire : sabre, choucroute, trimiquer, valse,… (environ 200 mots).
- L'Espagnol : adjuvant, guitare, casque, sieste, cigare guerilla, moustique, romance, … (environ 300 mots).

D'autres langues ont exercé leur influence surtout par des intermédiaires.

- l'Arabe : Par l'Espagnol, le latin (quelques mots sont venus directement d'Afrique du nord au 19^{e} et 20^{e} siècle). Alcool, chiffres, ambre, gazelle gourbi, matelas, nouba, sciop, zenith, … (environ 300 mot).

Récapitulation : l'étymologie d'un mot permet de retrouver la « généalogie » d'un mot, et de retrouver son histoire.

Etudier l'étymologie d'un mot, c'est :

- trouver de quel autre mot il vient (s'il est issu d'une langue ancienne comme le latin, ou remontera à son étymon (racine d'où il est dérivé)).
- Déterminer les circonstance qui l'ont fait naître et la date à laquelle il est entré à la langue.
- Examiner les modification qu'il a pu subir, dans sa forme ou dans son sens.

La recherche étymologique met donc en évidence le fait que :

- la langue et l'histoire sont étroitement liées
- les mots ont une vie, il ont des « ancêtres », ils naissent, se développe et évoluent.

EXEMPLES

Au moyen age et depuis la renaissance, les lettres, les savants ont forgé de nombreux mots à partir de mots grecs et latins. Ces créations répondaient au progrès des science et des et des thermiques qui nécessitaient un accroissement du vocabulaire.

- agriculture (14^{e} siècle)
- carnivore (16^{e} siècle)
- archéologie (17^{e} siècle)
- thermomètre (17^{e} siècle)
- photographie (1832)
- cosmonaute (1964)
- magnétoscope (20^{e} siècle)
- vidéothèque (récemment)

L'étymologie des mots

Exercice 1 : Cherchez dans le dictionnaire l'étymologie de ces mots que vous utilisez quotidiennement - Quels sont ceux qui sont restés proches de leur sens d'origine ? - Quels sent ceux qui n'ont plus aucun sens commun avec lui ?

- lycée – algèbre – cinéma - bus – piéton - cahier - papier – sport – copain - rubrique.

Exercice 2 : Tous ces mots sont sortis de l'usage. Pourtant, ils restent employés dans des locutions - Lesquelles ?
- Ouïr (entendre) - cap (tête)- Huis (porte) - Bouter (pousser- mettre) - Vis (visage)- Ma!-tel (marteau) - vif (vivant)- Pesant (poids) Maille (la plus petite monnaie au moyen age) – Férir (frapper)- Us (usage) - Vau (val, vallée) tribunal). - Noise (bruit., querelle) -For (forum, place publique,

Exercice 3 : Ces phrases présentent des faits bien actuels mais contiennent un grand nombre de mots latins passés sans changement en français. Relevez ces mots et donnez leur sens.

On découvrit Dédé près des lavabos, l'occiput fendu et grièvement blessé à l'abdomen. Mimi fut immédiatement soupçonné mais on trouva dans son agenda un alibi qui l'innocentait.

Malgré un curriculum vitae très flatteur, malgré un premier accessit ex aequo au palmarès de son école, Michel a beaucoup de mal à trouver un emploi, même par intérim.

La question de savoir si on rayerais gratis suscita les réactions les plus vives. Le président imposa un référendum qui fut ressenti comme un ultimatum par les deux partis. Finalement, on s'en tint au statu quo.

Exercice 4 : Tous ces noms commun ont pour origine un nom propre de la mythologie grecque. Expliquez leur sens.
Une mégère - un atlas - la flore - une méduse - un dédale - un volcan - une chimère - une céréale - un écho - une panique.

Exercice 5 : Chacun de ces mots a pour origine un nom de peuple, de pays ou de ville. En vous aidant d'un dictionnaire, trouvez lequel.
Un cordonnier - une cravate - un épagneul - un canari - une dinde - des persiennes - un esclave.

Exercice 6 : Chacun de ces mots a pour origine un nom propre. En vous aidant d'un dictionnaire, trouvez lequel.
Une mansarde - des Guillemets - le macadam - une poubelle - un calepin - un barème - une silhouette.

Exercice 7 : La racine latine - *culture* entre dans la formation d'un grand nombre de mots français. Trouvez-en 10. donnez le sens de l'autre racine(latine ou grecque) qui entre dans la formation du mot.
Ex : horticulture. *Hortus,* mot latin qui signifie «jardin ».

Rapport-Gratuit.com

Exercice 8 : Tous ces mots sont d'origine grecque. En retrouvant leur étymologie, expliquez leur sens et remplacez-les par un synonyme d'emploi plus courant.

Mélomane - périphérie - calligraphie - stomatologiste - thermes- analogie- prophylaxie - hématome - typographie.

Exercice 9 : Avec ces racines grecques ou latines, formez le plus grand nombre de mots possible:

Grec : *mono (mon-) : un*
tetra : quatre
penta : cinq
Latin : *bi* ou *ambi : deux*
tri : trois
quadr(i) : quatre
quinqu- : cinq
quint- : cinquième
octa (octo) : huit
deci (dec-) : dix

Exercice 10 : A partir de chacune de ces racines, composez trois mots et écrivez-les en veillant bien à l'orthographe :

- gramme (lettre) ; -phile (ami) - lithe (pierre) - nyme (nom) -thèque (armoire) - technie (science) - anthropo (homme) - chrono (temps).

Exercice 11 : Retrouvez la forme complète de ces mots qui sont tronqués dans l'usage courant. Donnez le sens des racines grecques ou latines qui les composent.

La météo - un kilo - un pneu - un micro - une photo - un stylo - le cinéma - la stéréo - métro.

Exercice 12 : Ces animaux appartiennent à certaines classes de mammifères. Donnez les noms de ces familles, tous formés d'une racine latine.

les serpents = les reptiles (du latin reptilis = rampant).
Les chats, les tigres : ...les brebis, les moutons ... les boeufs, les vaches :.... les cerfs, les chevreuils :... les chevaux, les zèbres :.... les chameaux, les dromadaires :.....les kangourous, les koalas :.....

Exercice 13 : Ces noms de marques sont formés de racines grecques et latines. Analysez leur ,position et expliquez leur sens. Vous pourrez aussi vous demander :

1). si ces mots correspondent bien au produit désigné ;
2). S'ils ont une autre fonction publicitaire (poésie, séduction, sérieux, du vocable pseudo scientifique, etc.) .

le lait Candia - les plats Pyrex -la moutarde Amora - le lait Lactel - la crème Nivéa - le fer à repasser Calor -l'appareil photo Polaroïd - l'hebdomadaire Télérama - les verres Duralex.

LES REGISTRES DE LANGUE

Les trois principaux registres de langue

- **Le registre familier**

Il correspond à une parole spontanée. C'est celui que l'on emploie:avec ses parents, ses amis, dans des situations de communication sans contraintes.
Il emprunte beaucoup de ses caractéristiques au **modèle orale :** phrases juxtaposées plutôt que subordonnées, phrases sans verbe, règles classiques de concordance des temps non respectées, absence du « ne » dans les locutions négatives... et un vocabulaire laissant une grande place à l'argot ou aux mots dits « grossiers ».

L'était un peu plus dmidi quand j'ai pu monter dans l'esse. Jmonte donc, jpaye ma place comme de bien entendu et -voilàtipas qu'alors jremarque un zoza l'air pied avec un cou qu'on aurait dit un télescope et une sorte de ficelle autour du galurin.

*(*R. QUENEAU, « Vulgaire », Exercices *de style,* © Éditions Gallimard,

- **Le registre courant**

C'est celui que l'on emploie, à l'oral comme à l'écrit, dans des situations de la vie quotidienne en présence de personnes que nous ne connaissons pas bien ou pas du tout. II est fondé, d'un point de vue syntaxique, sur **un usage correct** de la langue. Les mots sont compris du plus grand nombre sans difficulté.

C'était *midi. Les voyageurs montaient dans l'autobus. On était serré. Un jeune monsieur portait* sur sa *tête un chapeau qui était entouré d'une tresse et nor d'un ruban. Il avait un long cou.*

*(*R. QUENEAU, « Imparfait », *Exercices de style,* © Éditions Galiimard)

- **Le registre soutenu**

II n'est jamais spontané et demande des efforts particuliers d'attention et de recherche pour bien parler ou bien écrire.
II est associé à des situations de communication de contrainte.
II requiert une connaissance approfondie des ressources de la langue, tant sur le plan de la syntaxe (phrases complexes, règles classiques de concordance de temps, emplois de certains temps du subjonctif...) que sur le plan du lexique (vocabulaire recherché, rare, littéraire, technique, terminologique...).

II multiplie les références littéraires, historiques, artistiques... et tire l'essentiel de ses caractéristiques du **modèle écrit**.

Queneau nous en offre ici une amusante caricature, variante des deux précédent exemples:

Le philosophe qui monte parfois dans *l`inexistentialité futile et outilitaire d'un autobus S y peut apercevoir avec lucidité de son œil pinéal les apparences, fugitives et décolorées d'une conscience profane affligée du long cou de la vanité et de la tresse chapeautière de l "ignorance.*

*(*R. Queneau, « Philosophique », *Exercices de style, © Éditions Galiimard)*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

EXERCICES :

l. A quel niveau de langue appartiennent les phrases suivantes? Que signifient les expressions ou les mots soulignés ?

l. Edouard, cette peinture surréaliste, ça *m'interpelle drôlement*. - *2*. Ce film, *il* est extra; génial. -- 3. Ce bonhomme est terriblement *roublard*. - 4. C'est un fin *renard*. - 5. Dans son discours, il a *écorché* tous les noms propres. - 6. La Fureur de Lire : « Les l6 et 17 octobre, la France entière *bruissera du chuchotis* des pages qu'on tourne ; le livre sera à la fête, et nous aussi. » -7. « Difficile de créer une maison d'édition en France aujourd'hui et de *trouver un créneau* qui ne soit pas déjà occupé par quelque grand. » 8- C'est une étude très pointue. – 9. « Ce livre est celui d'un aventurier qui *a déposé quelques pierres du Petit Poucet* dans sa mémoire pour retrouver son chemin. - 10. Il circule dans Paris à vélo. Pour lui c'est chaque jour un véritable *parcours du combattant*.

2. Les expressions suivantes ont été employées par des écrivains ou des journalistes. Trouvez un mode d'expression moins imagé

1. Le journaliste Yves Mourousi assure que le Président parle en français *vachement branché*. - 2. Le Premier ministre, Édith Cresson, *avait remué des vagues* en déclarant à la presse *qu'elle n'en avait rien* à cirer de leur opinion. - 3.Une *roubladise* immense s'étalait partout (L. F. Céline). - 4. II avait l'air, ce matin-là, d'un gamin *sénile, resquilleur et ficelard* (P. Perret). – 5. C'est un *attrape-nigaud* ! – 6. Elle *baragouinait* des choses à demi exprimées (N. Sarraute). - 7. Elle faisait *du potin* avec sa cuiller, je l'ai fait taire (J. Giono). – 8. Ce soir, *j'ai été* dans un petit *bistrot louche* du port (J. Anouilh),. - 9. Le chemin de fer, on l'appelait tantôt le *tortillard* à cause de ses innombrables : détours, tantôt le *tacot*. (M. Proust). – 10. Ce que les voitures vont vite maintenant ! Il va se faire *écrabouiller* ! (A. Sarrasin).

3. Que veulent dire les expressions ou les mots Soulignés ?

1. Etre *vanné*. – 2. avoir la *poisse*. – 3. Avoir *un grain* – 4. Ne pas avoir *froid aux yeux*. - *5. Avoir besoin d'oxygène* (sens figuré). -- 6. *Aller au charbon (sens figuré). F-- 7. Être sur le grill* (sens *figuré)*. - 8. *Recevoir un bon savon*. - 9. Aimer recevoir *des coups d'encensoir*. - 10. Aller en *taule*.

La construction de la phrase complexe[329]

1) **La proposition subordonnée relative :**

- **Sa fonction** = complément de l'antécédent.
- **Sa construction** = elle est introduite par un pronom relatif simple ou composé dont le rôle est de remplacer l'antécédent pour éviter sa répétition.

Pronoms relatifs simples	**fonction**	**Exemples**
Qui	**Sujet**	➢ l'avion qui décollera à vingt heur, vient d'Orly.
Que	**C. O. D**	➢ L'avion que tu prendras décollera dans un moment
Dont	**C. O. I**	➢ Il t'offre le roman dont je t'ai parlé
	C. de Nom	➢ Je t'offre ce roman dont l'auteur est célèbre.
	C. d'Adjectif	➢ Je te parle de mon enfant dont je suis fière
Oû	**C. C. L**	➢ Le village où mes parents sont nés a été reconstruit
quoi	**C. O. I** (antécédent indéfini)	➢ Ce à quoi je pense ne peut t'intéresser.
Pronom relatif composé	**fonction**	**Exemples**
Lequel - lesquels **Laquelle - lesquelles**	**Sujet**	➢ J'ai regardé un film lequel m'a plu
Auquel - auxquels **A laquelle - auxquelles**	**C. O. I** **(à quoi ?)**	➢ L'agence à laquelle je me suis adressé est une agence d'import – export
Duquel - desquels **De laquelle - desquelles**	**C. O. I** **(de quoi ?)**	➢ Le lieu duquel on a extrait ce texte se vend en librairie.

[329] Le document remis aux apprenants a été écrit à la mains avant d'être photocopié

La relative sans antécédent :

- Elle peut avoir les fonctions suivantes : Sujet, C.O.D, C.O.I, attribut.

- Elle est le plus souvent introduite par les pronoms : « qui », « quoi » ou « quiconque ».

Exemples :

- Qui ne dit mot / consent - je recevrai / qui viendra.
- l'entreprise remet un porte- clef / à quiconque se présente au standard.

- la relative sans antécédent est souvent employée pour former des maximes et des proverbes. Cette valeur d'emploi est due à sa propriété de généraliser.

« qui aime bien / châtie bien ». – / qui dort / dîme.

La relative indéfinie :

Certaines propositions relatives sont introduites par une locution composée de « ce » et d'un pronom relatif (ce qui, ce que, ce à quoi, ce dont,….)

Le choix du pronom relatif dépend de sa fonction dans la subordonnée ;

Exemple :

Fait / ce que tu veut./ - tu s'attache souvent / à ce dont on s'occupe./

C.O.D C.O.I

/ Ce qui se dit de bouche à oreille./ n'est pas toujours vrai.

Sujet

Remarque : Attention, il ne faut pas confondre la relative indéfinie et la subordonnée conjonctive introduite par « à ce que » ou « de ce que ». Dans cette proposition, « ce que » n'a aucune fonction.

Exemple :

Je ne refuse / à ce qu'on fasse des erreur /. - ne vous fiez pas / à ce qu'on dit /.

Sub. Conj . C.O.D sub. rel. Indéfinie.

2) **La proposition subordonnée conjonctive (complétive) :**

- **Sa fonction :** C.O.D d'un verbe de parole, de sentiment ou de pensée. (verbe. de la proposition principale).
- **Sa construction :** elle est introduite par conjonction de subordination « que »

L’emploi du mode dans la subordonnée complétive :

N°	Verbe de la proposition principale	Mode du verbe de la subordonnée principale
01	S’il exprime la volonté, le refus, le doute, la crainte, (Exp: vouloir interdire, redouter, souhaiter, aimer…)	Subjonctif
02	S’il exprime une déclaration donnée comme certaine, un jugement affirmatif, une connaissance brève, un fait réel, sûr et certain. (Exp : dire – annoncer - déclarer - savoir - croire – juger - affirmer - …. à la forme affirmative) remarque : Si la proposition principale est à la forme négative	Indicatif Subjonctif Ou Indicatif.
03	Si la proposition principale exprime un fait hypothétique ? une éventualité.	Indicatif ou conditionnel.
04	Proposition principale à la forme impersonnelle exprimant le doute, l’incertitude.	Subjonctif

3) **La proposition subordonnée conjonctive (C. circonstancielle) :**

- **Sa fonction :** complément circonstanciel (de cause, conséquence, but, temps, opposition, condition, comparaison,…)
- **Sa construction :** elle est introduite par une conjonction ou locution conjonctive selon le rapport de sens exprimé.

Conjonction ou locution	**Fonction de la proposition subordonnée**	**Mode du verbe de la subordonnée**
Parce que – puisque – comme – étant donné que – vu que – du moment que	C. C. de cause	Indicatif ou conditionnel
de (telle) sorte que – si bien que – tellement… que – tant … que – si … que – au point que	C. C. de conséquence	Indicatif ou conditionnel
Trop … pour que – assez … pour que – suffisamment … pour que.	C. C. conséquence (conséquence attendue	Subjonctif
Tandis que – alors que	C. C. d'opposition (opposition simple)	Indicatif
Bien que – quoique – quelque … que –	C. C. d'opposition (concession)	Subjonctif
même si – tant … que	C. C. d'opposition (concession)	Indicatif
quand bien même	C. C. d'opposition (concession)	conditionnel
Pour … que – afin … que –	C. C. de but (recherché)	Subjonctif
de crainte … que – de peur que.	C. C. de but (écarté)	subjonctif
Quand – lorsque – dés que – vue fois que – depuis que - chaque fois que – dés lors même que – après que – au fur et à mesure que – à mesure que – aussitôt que – sitôt que – au moment que – pendant que ….	C. C. de temps	Indicatif ou conditionnel. (**Remarque** : attention à la concordance de temps entre le verbe de la proposition principale et celui de la subordonnée. Ceci étant défini par les rapports temporels (simultanéité, postériorité, antériorité).
Avant que – jusqu' à ce que – en attendant que	C. C. de temps	Subjonctif (rapport temporel d'antériorité)

La subordonnée circonstancielle de condition

- On distingue essentiellement deux types de subordonnées de condition :

Les subordonnées introduites par « Si », et les subordonnées introduites par des locutions conjonctives dont la plupart sont des composées de « que » (Pourrvu que, à condition que, en admettant que, …)

Emploi général :

De façon générale, la subordonnée de condition évoque un fait imaginaire. Celui- ci peut présenter la condition à laquelle est soumise la réalisation d'une autre action, ou une simple hypothèse.

La nuance entre ces deux valeurs d'emploi étant souvent très fine, on parle dans les deux cas de « subordonnée de condition ».

Exp : Jean viendra, / si on l'invite /.

condition

/ Si je m'exprime / , ce sera brièvement.

Hypothèse

L'action évoquée par la subordonnée de condition étant imaginaire, on emploi le jeu des modes et des temps pour préciser si le locuteur considère cette action comme réalisable ou non réalisable. Si l'action peut encore se réaliser, on dit qu'il s'agit d'un éventuel. Dans le cas contraire, il s'agit d'un irréel du présent ou du passé.

Cas d'emploi : (les subordonnées introduites par « Si »)

Valeur du fait exprimé	**Temps de la subordonnée**	**Temps de la principale**	**Exemple**
Fait éventuel (potentiel) Action réalisable	Indicatif présent	Indicatif présent Imp. Présent Indicatif futur	S'il neige { Tu t'arrêtes / arrête- toi / Tu t'arrêteras
Irréel du présent (action non réalisable)	Indicatif imparfait	Conditionnel présent	Si j'étais Américain, j'habiterais en Floride
Irréel du passé	Indicatif imparfait Indicatif plus que parfait	Indicatif imparfait Conditionnel passé Conditionnel présent Indicatif présent	S'il disait un mot de plus, on se fâchait S'il avait neigé, on aurait skié S'il avait plu, le toit serait humide S'il avait persisté, il avait gagné

Les autre subordonnée de condition sont introduites par des locution conjonctives telles que : « à condition que » - « en supposant que » - « en admettant que » - « à supposer que » - « a moins que » - « pourvu que » - « pour peut que ». Les subordonnées introduites par ces locutions sont obligatoirement au mode subjonctif.

Exp : Nous inviterons Omar / en admettant qu'il veuille venir /.

La subordonnée de condition peut encore être introduite par :

« au cas ou », elle est alors au conditionnel.

Exep : Au cas où tu serais malade / téléphone moi.

La subordonnée circonstancielle de comparaison :

On peut exprimer la comparaison au moyen de proposition en utilisant diverses constructions grammaticales :

1) **la subordination :** Proposition subordonnée introduite par la conjonction de subordination « comme » ou parles locutions conjonctives : « ainsi que », « de même que , « comme si », plutôt que.

Exp : Sophie était brune / le sont généralement les Sicilienne /.

Je marchais lentement / ainsi que me l'avait recommandé le médecin.

- On emploi la subordonnée de comparaison introduite par « comme », ainsi que », ou « de même que » pour rapprocher deux faits et signaler le rapport d'équivalence qui les unit.
- Quand la subordonnée est introduite par « comme », la notion d'hypothèse s'ajoute à celle de l'équivalence.

Exp : Mon frère courrait / comme s'il avait un essaims de guêpes à ses trousses / .

- On emploi la subordonnée de comparaison introduite par »plutôt que » pour marquer la rectification ou le choix. C'est la principale qui désigne l'élément choisi ; la subordonnée présente l'élément écarté.

Exp : Mieux vaut un compromis / plutôt qu'on en vienne aux mains /.

Yves, qu'on appelait « le fou des neiges », glissait / plutôt qu'il ne skie.

2) **la subordonnée corrélative :** subordonnée comparative introduite par « que » et appelée par un mot qui la précède dans la phrase. Ce terme est généralement situé dans la principale. (plus, moins, autant, aussi, ….que …/ mieux, pire, meilleur, moindre …que).

Exp : je me concentre plus / que ne le fait un joueur d'échecs /.

3) **La juxtaposition** : plus il se fâchait, plus je restais calme.
(Plus…plus - plus … moins - autant … autant - tel … tel).

Les subordonnées essentielles :

Elles comportent :La subordonnée interrogative indirecte.
La subordonnée infinitive.

- La subordonnée interrogative indirecte est introduite par un verbe introducteur qui exprime l'interrogation ou l'ignorance du locuteur.
  Ce verbe se trouve dans la proposition principale. (exp : demander, ignorer, me pas comprendre, ne pas voir, ne pas savoir …).
  Exp : Je me demande / si Malika est arrivée à bon port /.
  J'ignore / ou il se trouve /.
  Je ne comprend pas / pourquoi il n'est pas encore là /.
- La subordonnée interrogative indirecte est introduite par « si » (quand la question directe est totale), et par d'autres mot interrogatifs comme, ou, combien, pourquoi, comment …/ quand la question directe est partielle).

Remarque : l'interrogation indirecte se termine par un point et le sujet n'est plus inversé.

- **La subordonnée infinitive qui a son propre sujet :**

Exp : je sens / mon courage faiblir / - je /te / vis / pâlir/.

Sujet infinitif — sujet infinitif
Prop. Sub. Infinitive — Prop. Sub. Infinitive

Je regarde / le voilier évoluer /.

La levure fait / monter la pâte /.

Voici / venir le printemps /.

Remarque : l'emploi de la subordonnée infinitive permet souvent d'alléger un énoncé :

Exp : J'entends / que Denis rentre / J'entend / Denis rentrer/.

Sub. Conjuguée — Sub. Infinitive

Rapport-Gratuit.com

La phrase simple et la phrase complexe

1) La proposition :

Définition : une proposition est un ensemble grammatical organisé autour d'un verbe, généralement conjugué.

Dans une phrase, chaque verbe conjugué est donc le noyau d'une proposition : S'il y a 3, 4, 5 verbes conjugués, il y a certainement 3, 4, 5 proposition dans la phrase.

Exp :

Le corbeau crut aux flatteries du renard et il ouvrit le bec parce qu'il voulait faire entendre sa voix.

1ère proposition 2ème proposition 3ème proposition

2) Juxtaposition, coordination, subordination

- les propositions juxtaposée sont situées sur le même plan, et ne son reliées par aucun mot de liaison.
- Les propositions coordonnées sont situées sur le même plan, et sont reliées par un mot de liaison (conjonction de coordination). Et, mais, ou, et donc, or, ni, car.
- La proposition subordonnée n'est pas située sur le même plan que celle dont elle dépend. Sa dépendance est marquée par un mot de liaison (pronom relatif ou conjonction de subordination). Qui, que, donc, ou

  Que, avant que, bien que, quand, etc …

3) Propositions elliptiques :

Lorsque les propositions sont juxtaposées ou coordonnées, le groupe sujet, le verbe, le groupe verbal, etc… peuvent n'être pas répétés. On parle alors d'une proposition elliptique.

Exp : Il se glissa et se rattrapa à une branche. (= il se rattrapa) .

Le pont était peu sûr et le ravin profond ! (était profond).

4) La phrase simple :

La phrase simple comporte un seul verbe conjugué. C'est une proposition indépendante :

Le corbeau se percha sur un arbre.

- Une phrase peut être constituée par une série de propositions indépendantes, être en quelque sorte une suite de phrases simple. Ces propositions peuvent être juxtaposées ou coordonnées.

Exp : le renard avait faim, il voulait le fromage du corbeau.

Le renard avait faim (Et / or..) il vit le corbeau et son fromage

5). **la phrase complexe :**

- définition : la phrase complexe comporte plusieurs verbes conjugués, un verbe noyau et un ou plusieurs verbes secondaires.

Elle comporte donc plusieurs propositions.

- la proposition principale est la proposition de base à laquelle se raccroche les autres propositions.
- Les propositions subordonnées dépendent de la proposition principale et ne peuvent exister seules. Elles sont toujours introduites par un mot de liaison. Elles sont à la fonction du groupe auquel elles peuvent se substituer.

Exp : Quand il vit ses ennemis, il crut qu'il était perdu.

Prop. Sub. Compl. Circ. principal prop. Sub. C. O. D

Les propositions subordonnées peuvent être juxtaposées ou coordonnées entre elles :

Exp : Il vit ses ennemis qu'ils chantaient et qui hurlaient.

- Une subordonnée peut dépendre d'une autre subordonnée.

Quand ils virent qu'il était sauvé, ils l'injurièrent.

- **Les différentes propositions subordonnées :**
  - la proposition relative, à des rares exceptions prés, fait parti d'un groupe nominal. C'est une expansion du nom.
  - Exp : Tarzan sortit le couteau qu'il portait à la ceinture.

Prop. Relative

---------- **Groupe nominal** ----------

Rappel : G. N ⟶ Dét. + N + P. relative.

- la proposition complétive, à de rare exceptions prés, fait partie d'un groupe verbal.

Exp : Les ennemis savaient qu'ils ne pouvaient le rejoindre.

Proposition complétive

---------- **Groupe verbal** ----------

G .V ⟶ V + prop. circonstancielle.

- La proposition circonstancielle, à de rares exceptions prés, est un constituant de la phrase, déplaçable et supprimable.

Exp : le chef commandait parce qu'il était le plus âgé.

Prop. Circonstancielle

P ⟶ G. S + G. V + prop. circonstancielle

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Exercice 01 :

Pour chaque phrase numérotée, dites s'il s'agit d'une phrase simple ou d'une phrase complexe.

1) Mustapha me plait parce que c'est un élève intelligent.
2) Il a redoublé parce que son père a son congé en juin et qu'il a manqué tout le mois de juin.
3) On n'a pas trouvé correct qu'il avance ses vacances d'un mois.
4) et lui, timide, n'a pas osé dire la vérité.
5) Donc, il refait le programme.
6) Cela l'ennuie un peu.
7) Mais comme les professeurs ont congé, il trouve que c'est vraiment comme s'il était passé en quatrième.
8) Mustapha bûche.

Exercice 02 :

Remplacez chaque complément circonstanciel souligné par une subordonnée circonstancielle de sen proche.

1) ils ne viennent jamais à la maison sans qu'ils oublient quelque chose.
2) Les escargots sortent par temps de pluie
3) Lucky Luck rattrapa Daltons grâce à la rapidité de son cheval.
4) Le chiot s'approcha du visiteur pour être caressé
5) Malgré une relecture attentive, il n'a pas vu l'erreur.

Exercice 03

Ajoutez à chacune de ces phrases une subordonnée circonstancielle.

1) La buse planait au-dessus des volailles.
2) L'énigme ne fut jamais résolue
3) Un enfant pleurait.
4) Le chemin n'est plus praticable.
5) Ces marchandises se vendent toujours bien.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

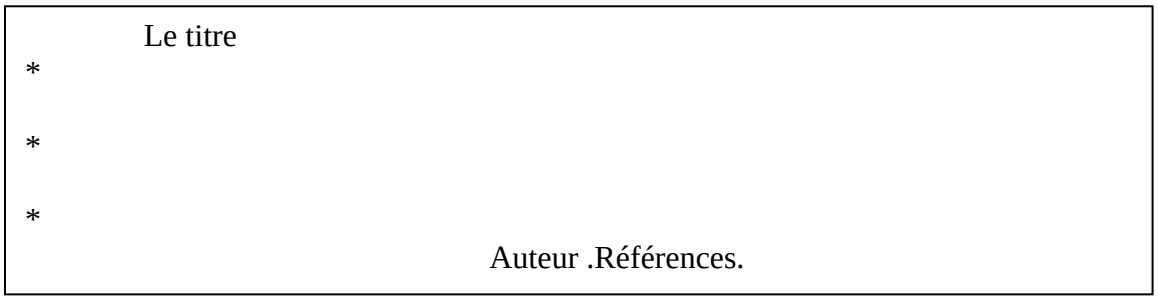
Le paragraphe

Introduction :

Un texte est constitué de paragraphes qui développent chacun une idée. A la fin de chaque paragraphe, on va à la ligne. La premiére ligne du paragraphe suivant commence en retrait à l'image du schéma suivant:

La notion de paragraphe :

- Le paragraphe est un ensemble signifiant composé d'une ou plusieurs



phrases.

- Cette subdivision du discours s'organise autour d'une idée directrice. Toutes les autres idées (idées secondaires) « s'accrochent » à cette idée directrice qu'elles complètent sémantiquement.
- Cependant, ces idées secondaires se combinent selon le type de paragraphe qui, lui même s'organise selon le type de texte auquel il appartient. Ainsi,

-dans un récit, nous trouverons surtout des paragraphes à structure chronologique.
-dans une description, on fera plutôt appel â la structure énumérative.
-dans une argumentation, on trouvera beaucoup de paragraphes à structure logique.

Les composantes du paragraphe : (exemple : paragraphe argumentatif à construction logique). Le paragraphe est composé de :

A/L'idée directrice :elle est celle pour laquelle le paragraphe est construit. Chaque paragraphe n'en comporte donc qu'une. Le changement d'idée directrice oblige au changement.

B/Les idées arguments : elles développent l'idée directrice pour la faire comprendre et la justifier ; sans elles, les idées directrices restent des affirmations gratuites.

C/Les exemples : leur rôle est d'illustrer l'idée argument déjà donnée. Parfois, ils servent d'arguments. Ils peuvent également être absents si les arguments théoriques sont suffisamment explicites.

La filiation des paragraphes :

Les différents paragraphes d'un texte s'articulent les uns avec les autres selon les rapports de sens qui les unissent (addition, opposition, cause, comparaison, conséquence ....) .

Ainsi, chaque paragraphe peut-être introduit par un mot d'articulation (d'abord. tout d'abord, ensuite, puis, cependant. alors, c'est pourquoi. mais, enfin ûtc.....)

Dans certains cas, le lien logique au chronologique est assuré seulement par le sens des idées.

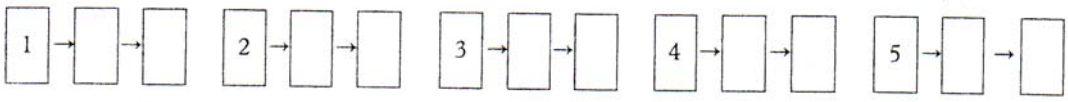
Construire un paragraphe

1. Développer une idée

Un paragraphe développe une idée : il expose cette idée, il explique cette idée et il illustre l'explication de l'idée par un exemple.

▸ *Voici une série d'idées, une série d'explications et une série d'exemples. Les explications et les exemples sont dans le désordre. Fais correspondre chaque idée avec son explication et son exemple en complétant les cases sous le tableau.*

Idées	Explications	Exemples
1) De plus en plus l'homme domine la nature.	A) Les découvertes ne sont pas le fruit du hasard.	F) On peut suivre une émission de variétés en faisant autre chose.
2) La télévision rend les gens passifs.	B) Sur les murs, à la radio, à la télévision et dans les journaux, les espaces publicitaires se multiplient.	G) Le tunnel sous la Manche.
3) Le bénévolat se développe de plus en plus.	C) Il est capable de réaliser de grands projets.	H) De nombreuses associations sont gérées par des personnes ne percevant aucun salaire.
4) La recherche scientifique est à la base de nombreuses innovations techniques.	D) Elle ne demande pas toujours une attention soutenue.	I) Les américains voudraient modifier les règles du football pour répondre aux exigences des annonceurs.
5) La publicité est omniprésente.	E) Les charges salariales sont trop élevées pour les petites associations.	J) Derrière un objet technique il y a des milliers d'heures de recherche.



2. Construire un paragraphe

Pour construire un paragraphe on utilise des termes d'articulation :
— entre l'idée et son explication (termes d'articulation : c'est-à-dire, en effet, ainsi, c'est pourquoi...),
— entre l'explication et l'exemple (termes d'articulation : par exemple, la preuve en est que, comme, c'est le cas de...).

▸ *Choisis une idée dans le tableau ci-dessus. Ajoute une nouvelle explication et un nouvel exemple. Développe cette idée en construisant un paragraphe.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

L'art de lire

« La lecture est-elle un travail ? Valéry Larbaud la nomme un « vice impuni » et Descartes au contraire « une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles Passés » . Tous deux ont raison.

La lecture-vice est propre aux êtres qui trouvent en elle une sorte d'opium et s'affranchissent du monde rée{ en plongeant dans un monde imaginaire. Ceux-là ne peuvent rester une minute sans lire : tout leur est bon ; ils ouvriront au hasard une encyclopédie et y liront un article sur la technique de l'aquarelle avec la même voracité qu'un texte sur les machines à feu. Laissés seuls dans une chambre. ils iront à la table où se trouvent des revues, des journaux et attaqueront une colonne quelconque, en son milieu. plutôt que de se livrer un instant à leurs propres pensées. Ils ne cherchent dans la lecture ni des idées, ni des faits, mais ce défilé continu de mots qui, leur masque le monde et leur âme. De ce qu'ils ont tu, ils retiennent peu de substantifique moelle : entre les sources d'information, ils n'établissent aucune hiérarchie de valeurs. La lecture pratiquée par eux est toute passive : ils subissent les textes ; ils ne les interprètent pas ; ils ne leur font pas place dans leur esprit : ils ne les assimilent pas.

La lecture-plaisir est, déjà plus active. Lit pour son plaisir l'amateur de romans qui cherche dans les livres, soit des impressions de beauté, soit un réveil et une exaltation de ses propres sentiments, soit des aventures[330] que lui refuse la vie. Lit pour son plaisir celui qui aime retrouver dans les moralistes et les poètes, plus parfaitement exprimées, les observations qu'il a faites lui-même, ou les sensations qu'il a éprouvées. Lit pour son plaisir enfin celui qui, sans étudier telle période définie de l’histoire, se plaît à constater l'identité, au cours des siècles, des tourments humains. Cette lecture-plaisir est saine.

Enfin, la lecture-travail est celle de l'homme qui, dans un livre, cherche telles connaissances définies, matériaux dont il a besoin pour étayer ou achever dans son esprit une construction dont il entrevoit les grandes lignes. La lecture-travail doit se faire, à moins que le lecteur ne possède une étonnante mémoire, plume ou crayon en main. Il est vain de lire si l'on se condamne à relire chaque fois que l'on souhaitera revenir au sujet. S'il m'est permis de citer mon exemple, lorsque je lis un. livre d'histoire ou un livre sérieux quelconque, j’écris toujours à la première ou à la dernière page quelques mots qui indiquent les sujets essentiels traités, puis. en-dessous de chacun de ces mots les chiffres des pages qui renvoient au passage que je désire pouvoir consulter, en cm de besoin, sans avoir à relire le livre entier ».

Extrait de « L’art de vivre »

330

33 Expliquer

Le benji, ou saut à l'élastique, détient la palme de l'émotion forte. Si le cœur vous en dit...

Synonymie

S'il est des sports à sensations en vogue, le saut à l'élastique détient la palme. Grands huit et montagnes russes s'éclipsent devant cette chose peu ordinaire que les punistes appellent benji.

Caractère distinctif

Description du processus (1re étape)

Prenez de la hauteur, disons 10, 20, 30, ou 40 mètres : un pont, une grue... Fixez le vide, ressentez l'ivresse du vertige. Imaginez la chute, la descente inexorable et même la mort : car, le saut à l'élastique, c'est un peu jouer avec une existence qui ne tient qu'à un fil.

Certains diront : « Il faut être fada, inconscient, voire irresponsable. » La nuance veut qu'on parle plutôt de kamikaze. La sécurité est assurée grâce à un élastique pas comme les autres. Rien à voir avec les caoutchoucs qui lancent les chiques, visent les petits soldats en plastique, étourdissent les mouches ou accessoirement attachent les cheveux. L'élastique du saut ressemblerait plutôt à un sandow au diamètre impressionnant. Le principe est le même, la finalité différente. Dans le benji, l'élasticité sert d'amortisseur.

Implication du lecteur

Vous êtes, disons, sur un pont (les Espagnols appellent ce sport puenting). Sous vos semelles, le gouffre vous nargue. Vous êtes sanglé de la tête aux pieds, les chevilles attachées avec minutie. Ce sont elles les garantes de votre survie, le lien entre votre corps, l'élastique et le pont. Maintenant, vous êtes prêt à simuler le suicide tout en comptant vous en sortir intact...

Description (2e étape) et dramatisation

Puis, c'est le plongeon. Il y a du monde derrière et la manche arrière est définitivement bloquée. Respirez, oubliez tout, nouez vos tripes pour ne pas qu'elles vous lâchent dans l'inévitable prise de vitesse. Dans un grand cri, vous donnerez de la tenue à votre courage. C'est parti... pour un saut de l'ange interminable. La tête pique la première, vous n'êtes plus rien ou presque. L'élastique se tend enfin, arrêtant net votre progression avant de vous écraser. Comme un vulgaire yoyo, vous remontez, redescendez, remontez, redescendez...

Description (3e étape)

Comparaison

Sud Ouest Dimanche, 27 octobre 1991.

Expliquer, c'est donner à quelqu'un les moyens de comprendre un mot, une situation, un phénomène, un fonctionnement. Comment donc rendre clair ce qui apparaît obscur au point de susciter la question : « Je ne comprends pas. Pourriez-vous m'expliquer ? »

À QUI EXPLIQUER ? ET OÙ ?

Le type et le niveau des explications varient en fonction du destinataire. Un mode d'emploi d'un objet usuel sera très simple, pour tous publics. Expliquer la fermentation alcoolique à de futurs œnologues implique l'étude de l'équation de Gay-Lussac. Pour le grand public, une explication succincte suffira. Exemple : *la fermentation alcoolique est due à l'action de champignons microscopiques, les levures. Elle entraîne la transformation des sucres du raisin en alcool.*

Il faut tenir compte de l'âge (cas des enfants), du niveau culturel, des besoins du destinataire et adapter son vocabulaire, sa syntaxe, ses visuels.

La presse, les livres scolaires, les ouvrages scientifiques ou techniques, les notices d'utilisation, les rapports, les commentaires et les dissertations font appel à l'explication.

COMMENT EXPLIQUER UN MOT ?

La définition précède souvent l'explication. Données en continu ou en discontinu, elle obéit à quelques règles simples.

L'inclusion. Inclure le mot dans un ensemble, un genre, une catégorie : *une table est un meuble.*

La caractérisation. Énumérer et décrire les caractères distinctifs du mot (externes ou internes, concrets ou abstraits) : *une table a un ou plusieurs pieds et un plateau.*

La finalité. Dire à quoi sert un objet, expliquer pourquoi un processus est nécessaire : *on utilise une table pour manger, écrire, jouer, travailler, etc.*

Les autres informations. Selon les cas et les besoins, livrer l'étymologie, les différents sens (polysémie), donner des synonymes, des exemples d'emploi...

COMMENT EXPLIQUER UN PHÉNOMÈNE ? UN FONCTIONNEMENT ?

Essayer de répondre aux questions simples du destinataire : Qu'est-ce que c'est ? comment cela fonctionne-t-il ? pourquoi ce phénomène ?

Définir le phénomène. Donner une définition générale (si c'est possible !).

Décrire le phénomène ou le processus. Il faut distinguer et décrire les différentes étapes en insistant sur les rapports de cause à effet, les effets retour, etc. Bien situer dans l'espace et dans le temps.

Insister sur la finalité. S'il s'agit d'un processus artificiel (machine, expérience provoquée, fabrication d'un objet), répondre nettement à la question : pourquoi fait-on cela ?

COMMENT FACILITER LA COMPRÉHENSION DES EXPLICATIONS ?

Comme pour la définition, tenir le plus grand compte du destinataire (niveau culturel, besoins, âge).

Utiliser des exemples. On passe de l'abstrait au concret, on illustre.

Utiliser des comparaisons. On ramène le fait inconnu à un fait connu.

Utiliser un jeu de questions-réponses. Un dialogue est toujours vivant, les questions indiquent les différentes parties de l'explication, on peut même raconter, dramatiser, rappeler une anecdote. La presse utilise ces procédés.

Utiliser les règles de la lisibilité. On emploie des phrases simples ou des phrases complexes solidement structurées et décomposées grâce à leur rédaction articulée. Penser aussi aux intertitres, à la mise en page.

Choisir les mots appropriés. Pour le grand public et les enfants, employer des mots usuels. Utiliser les mots outils (parce que, pour, ainsi, de cette façon, ensuite...).
S'aider de visuels, de schémas et de graphiques.

Les images. Une photo, un dessin peuvent remplacer une longue description et des définitions à condition d'être fléchés ou légendés.

Les schémas. Comme ils entretiennent des rapports de ressemblance avec le réel (plans, cartes, coupes, vues « éclatées »...), ils économisent de longs discours. Les flécher, les légender, s'y référer dans le texte explicatif.

Les graphiques. À la différence des schémas, ils représentent des grandeurs dans des espaces abstraits (courbes, diagrammes, graphiques circulaires ou demi-circulaires). Ils nécessitent l'utilisation de codes, plus ou moins simples et, donc, plus ou moins adaptés aux destinataires.

43 Le résumé de texte

TEXTE A RÉSUMER

N° des unités

1 Selon les travaux de Walter Gehring, professeur à l'université de Bâle, des dizaines de mouches dont les gènes ont été manipulés ont vécu un mois et demi, alors que leurs voisines non manipulées n'ont vécu que leur bonne vie de
2 mouches, d'une durée de trente jours./
A l'origine de l'expérience, une question : pourquoi
3 vieillit-on ? Parce que les cellules de notre organisme sont programmées pour accomplir un certain nombre de divi-
4/5/6 sions et meurent lorsque toutes ces divisions sont accomplies. Qui indique à la cellule qu'elle peut cesser de
7 travailler ? Sans doute un gène sur lequel est inscrit depuis le commencement des temps la longueur de vie normale
8 attribuée à chaque espèce. Trente jours pour les mouches, cent ans pour les hommes, quinze ans pour les chiens./
9 « Les généticiens américains ont remarqué que le vieillissement s'accompagne d'une diminution de certaines pro-
10 téines. L'une d'entre elles est particulièrement intéressante : elle disparaît très vite alors que le sujet est tout
11 jeune. On la nomme « facteur d'élongation » ./ Notre objectif était d'isoler ce gène et de le tromper pour l'empê-
12 cher d'accomplir normalement sa tâche ! » ajoute Gehring.
13 Pour détraquer les rouages de la pendule de la vie, les biologistes-horlogers suisses ont eu une idée originale :
greffer un « thermomètre » sur la « montre ». Ils ont donc
14 lié un gène qui réagit aux changements de température sur
15 celui qui réagit à l'écoulement des secondes. Plus il fait chaud, plus le gène thermomètre s'active et bloque son voisin.

B. Werber, *Le Nouvel Observateur*, 1er mars 1990

On souligne les vecteurs d'information essentiels

Marquage des subdivisions du texte

Expressions et mots clés encadrés

RÉSUMÉ EN 91 MOTS

Grâce à une manipulation génétique, le professeur Gehring, de Bâle, a allongé de quinze jours la vie des drosophiles.
On le sait, nos cellules doivent se diviser puis disparaître. Pour chaque espèce, un gène programme le processus. Des biologistes américains ont révélé que le vieillissement est lié à une perte de protéines. L'une d'elles, le gène d'« élongation », meurt rapidement. Or, Gehring l'a inhibé en lui greffant un gène thermosensible. Mobilisé par l'accroissement de chaleur, il freine le gène d'élongation.

Le résumé de texte implique la compréhension et l'analyse préalables du texte, le maniement correct du vocabulaire, l'aptitude à la traduction, ce qui explique sa présence à beaucoup d'examens et, notamment, au baccalauréat.

ESPECTER QUATRE RÈGLES SIMPLES IMPÉRATIVES

Respecter le système d'énonciation. Le système des pronoms et des temps verbaux du texte se retrouve dans le résumé.

Traduire le texte. A part quelques termes scientifiques ou techniques, il faut tout traduire en utilisant des synonymes et, surtout, des équivalences syntaxiques.

Résumer objectivement. Surtout, ne pas prendre parti.

Respecter le nombre de mots imparti. Est considéré comme « mot » toute lettre ou tout ensemble de lettres entre deux blancs : « c'est-à-dire qu'il n'a... » compte donc pour huit mots. Le nombre de mots du résumé est indiqué dans le sujet. Une tolérance de + ou – 10 % est admise.

PREMIÈRE APPROCHE DU TEXTE

Lire d'abord sans prendre de notes : une première lecture attentive permet au moins de saisir la globalité du texte (idée générale, thème essentiel). On essaie de repérer mentalement les mots clés et les idées essentielles qui sont souvent exprimées au début de chaque paragraphe. Repérer également les connexions logiques (conjonctions, adverbes, démonstratifs...).

DEUXIÈME APPROCHE DU TEXTE

Au fur et à mesure de cette lecture lente, on encadre au crayon les mots clés et on souligne les vecteurs d'information essentiels (vecteur = ensemble de mots traduisible dans une phrase simple : S + V + Cl) : les idées directrices apparaissent en relief. On marque les subdivisions du texte par des traits obliques dans le texte. On cercle les connecteurs logiques qui les annoncent. En marge, grâce à un système d'accolades, on visualise ces différentes parties du texte auxquelles on peut donner un titre. Une subdivision correspond à un paragraphe ou à un groupe de paragraphes.

LE RELEVÉ DES UNITÉS SÉMANTIQUES IMPORTANTES

Des vecteurs d'information aux unités sémantiques. Ne pas confondre vecteur d'information et phrase ou proposition. Exemple : *Dieu invisible a créé le monde visible* : une phrase simple (S + V + COD) mais trois vecteurs : *Dieu invisible, Dieu a créé le monde, monde invisible*. On appelle « unité sémantique », la phrase de base qui traduit un vecteur. Ainsi, dans l'exemple précédent, les trois vecteurs retenus donnent les trois unités sémantiques suivantes : *On ne voit pas Dieu/L'univers est l'œuvre de Dieu/On voit l'univers*. Certaines unités sémantiques peuvent être connotées.

Relevé analytique des unités sémantiques importantes. Si l'on admet qu'une unité sémantique comprend en moyenne 6 mots, dans un résumé en 200 mots on retiendra 30 à 35 unités importantes (voir page 184), dénotées et connotées, dans un tableau simple.

N° des unités	Relevé des unités sémantiques importantes
1	Conduite à l'université de Bâle par le professeur Walter Gehring,
2	une manipulation génétique a allongé de quinze jours la vie des drosophiles.
etc.	etc.

Comment choisir les unités importantes ? C'est la densité sémantique qui compte. Un paragraphe long et très redondant, donc pauvre d'informations, sera réduit à une ou deux unités alors qu'un paragraphe court mais sémantiquement riche appellera cinq ou six unités. Le choix est facilité par la visualisation des idées importantes du texte lors de la seconde lecture.

Comment éviter l'émiettement ? L'introduction de connecteurs logiques entre les unités sémantiques retenues évite l'émiettement. Ces connecteurs (adverbes, conjonctions de coordination et de subordination, pronoms relatifs, etc.) permettent de regrouper les phrases simples que sont les unités sémantiques en phrases composées ou en phrases complexes.

LE RÉSUMÉ

Si le travail précédent est correctement conduit, la simple mise bout à bout des unités sémantiques retenues constitue un résumé, en général un peu plus long que le résumé attendu. Le résumé définitif s'obtient par suppression de deux ou trois unités sémantiques jugées secondaires, la suppression de mots inutiles, la contraction de groupes de mots. Chaque paragraphe du résumé doit correspondre à une division du texte.

Rapport-gratuit.com

« LEÇONS DE L'ORAL N°1 »

LO1/1[331]

Francis Cabrel Piste 14

Je t'aimais, je t'aime et je t'aimerai

Paroles et Musique: Francis Cabrel 1994 *"Samedi soir sur la Terre"*

Mon enfant nue sur les ……
Le vent ……..défaits
Comme ……
Un ……..d'un coffret
Seule la lumière pourrait
……..nos repères secrets
Où mes doigts pris sur ……
Je t'aimais, je ……
Et quoique tu ……
L'amour est partout……
Dans les moindres recoins de ……
Dans le moindre ……
L'amour comme s'il en pleuvait
……
Le ciel prétend qu'il te connaît
Il est …… c'est sûrement ……
Lui qui ne s'approche jamais
Je l'ai vu pris dans tes filets
Le monde ……
Tellement de choses qu'on promet
Une seule pour ……
Je t'aimais, je t'aime et je t'aimerai
Et quoique tu fasses
L'amour ……
Dans ……
Dans ……
L'amour comme s'il en pleuvait
…….sur les galets

On s'envolera du même …….
Les yeux dans les mêmes ……
Pour cette vie et celle d'après
Tu seras mon unique ……
Je m'en irai poser tes portraits
À ……
Sur tous les murs que je ……
Et juste ……., j'écrirai
Que seule la lumière pourrait...
Et ……
Je t'aimais, je t'aime et je t'aimerai

[331] Les étudiant ont à compléter le texte après avoir écouté la chanson (pendant la séance).

LO1/2 : Compréhension orale[332]

Cochez les bonnes réponses

1- la personne qui parle est :

Une femme un enfant un homme

2- l'auteur raconte une histoire

3- l'auteur expose un fait

4- l'auteur fait un exposé sur un animal

Barrez les réponses fausses

1- les requins sont des animaux sont des mammifères

2- les requins sont adaptés à leur milieu.

3- Les requins ont existé depuis 400 millions d'années

4- Il y a plus de 350 espèces de requins

5- Le plus petit requin est le requin baleine

6- Le requin peut mesurer environ 30centimètres de long

7- Tous les requins sont des prédateurs.

8- Ils se nourrissent de poissons, de mollusques, et les crustacés

9- Les grands requins se nourrissent de mammifères

10- Le requin- baleine se nourrit d'humains

11- Les requins sont capables de sentir une goutte de sans dans des milliers de litres d'eau.

Mettez une croix à la phrase correspondant à ce que vous avez entendu.

a- Les requins sont sensibles aux vibrations.

b- Leur odorat est sensibles ils peuvent détecter leurs proie à 900m.

c- Les requins ont une mauvaise vue.

d- Les organes gélatineux situés près du museau, sont appelés ampoules de lorenzini.

e- Ces ampoules leur permettent de s'orienter par rapport au champ magnétique.

f- Le squalène aide les requins à flotter

g- La peau du requin n'est pas fragile

h- La peau du requin est abrasive : elle est couverte d'écailles qui sont des dents miniatures : les denticules.

i- Les denticules aident le requin à nager plus vite.

j- Les dents des requins tombent et elles sont aussitôt remplacées

k- Ils peuvent changer jusqu'à 10 milliers de dents durant toute une vie.

l- Sur 350 espèces de requins connues 30 attaquent parfois l'homme.

m- Le requin blanc mesure 6m.

n- Les requins les plus dangereux : le grand requin blanc, le peau bleue, le requin marteau, le requin citron, le requin mako.

o- L'espèce humaine menace plus les requins que le contraire.

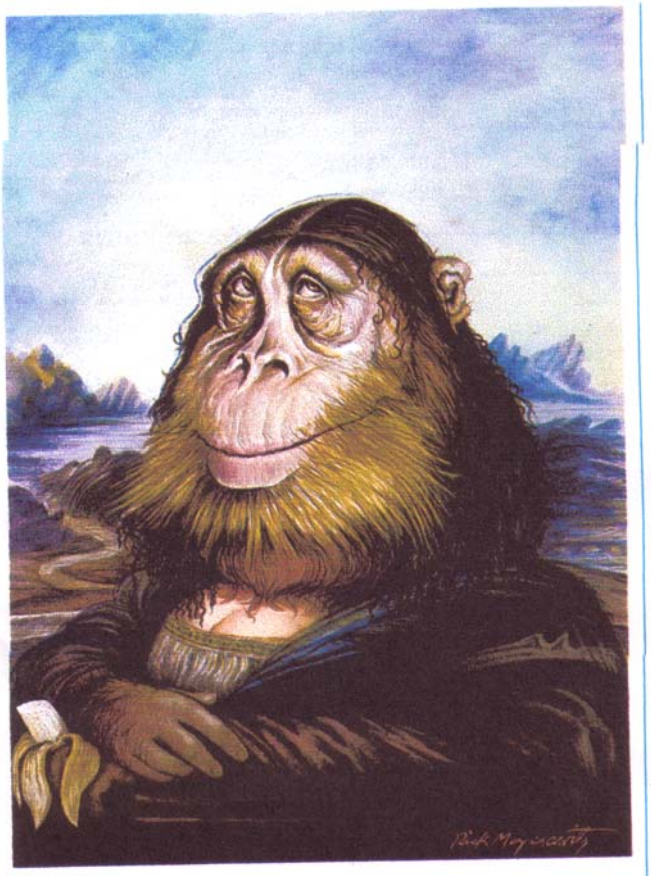
[332] Les étudiant ont à répondre aux questions après avoir écouté un documentaire sur les requins (durant la séance)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

LO1/3[333] :

La métamorphose du modèle

On a dénombré aujourd'hui une soixantaine de copies parfaites du tableau de Léonard de Vinci : La Joconde - Mona Lisa. Mais on a renoncé à compter le nombre de ses parodies.



B. Rick Meyerowitz.

Léonard de Vinci
1452-1519

Admiré depuis le XVI[e] siècle le portrait de La Joconde est le tableau le plus célèbre du monde. Il a demandé quatre ans de travail au peintre qui le termina en 1506. L. de Vinci ne se sépara jamais de son œuvre, elle le suivit à Rome, à Milan, à Amboise quand il fut l'invité de François I[er]. Dans son exil doré, il emportait, comme son trésor, ses dessins, ses carnets et trois tableaux dont le portrait d'une certaine dame florentine : Mona Lisa.

A. Léonard de Vinci, *La Joconde.*

La Joconde, une référence

1. Observez l'œuvre de Léonard de Vinci (A) et les illustrations qu'il a inspirées (B, C, D, E). Quels détails ont-elles en commun ?

2. Quelle illustration est, pour vous, la plus proche de la véritable Joconde ? Pourquoi ?

3. Quelle est celle qui s'en éloigne le plus ? Pourquoi ?

La parodie : la transformation du modèle

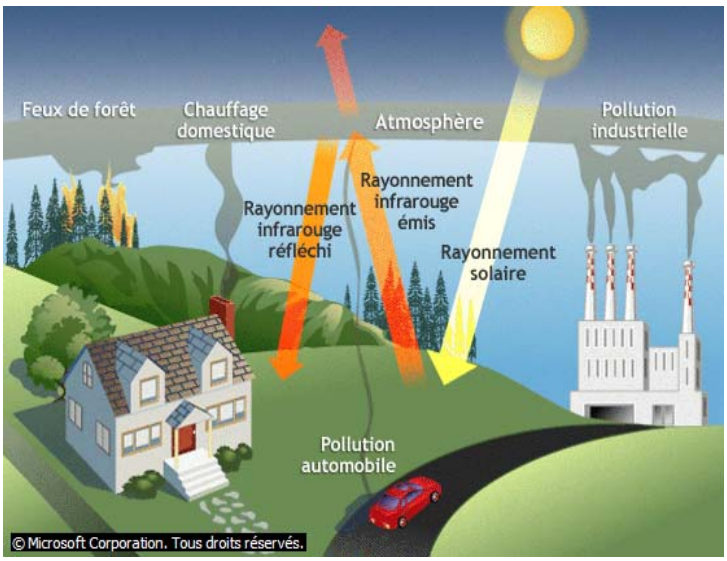
4. Dans la revue *Pratiques* N° 42, A. Petitjean explique que la parodie est une transformation : « dans l'opération de transformation, il y a changement de style et production d'un nouveau texte ».
Cette définition de la parodie en littérature peut s'appliquer à la peinture. En quoi chaque illustration est-elle une parodie de La Joconde ?

5. Quel est le rôle de la parodie ?

6. Imaginez quatre autres parodies possibles de La Joconde.

[333] Il a été demandé aux apprenants de comparer les deux images

LO1/4[334] :



LO1/5

Sujets des débats[335] :

1. Le premier sujet : est-ce que la télé, cinéma, et les jeux vidéo sont responsables de la violence chez les enfants.

2. La médecine et les problèmes moraux : la science a-t-elle le droit de considérer un être humain comme un sujet d'expérience. Faut-il faire toutes les expériences ?

3. Le problème de l'euthanasie, les manipulations génétiques : a-t-on le droit de vie ou de mort

4. Le rôle de la publicité : doit-on dénoncer ou encourager la publicité ?

5. La mode, un phénomène de société : doit-on ou non suivre la mode. Est-elle un signe révélateur d'une création artistique ? Peut-on parler de l'art de la mode.

[334] Une photo à expliquer et/ou commenter
[335] Travail réalisé en plusieurs séances

« LEÇONS DE L'ORAL N°2 »

LO2/01 : Alphabet phonétique internationale (écrit au tableau et recopié par les apprenants)

LO2/02 : Repérer les spécificités de l'oral en comparant deux documents écrits : un discours oral transcrit par écrit et un discours écrit.

LO2/03 : Devinettes : découvrir des désignant des personnages de la mythologie grecque à partir d'indices.

LO2/04 : Remplacer des mots par des expressions de même sens. Ex. J'ai fait mes ablution/ je me suis lavé pour purifier mon corps.

LO2/05 : Bande dessinée (muette) à compléter (par écrit), puis à lire.

LO2/06 : Un sujet à débattre sur le thème : la relation d'une épouse à sa belle mère (animé par le professeur)

LO2/07 : Un sujet à débattre sur le thème : le code de la famille algérien (animé par un étudiant)

LO2/08 : Jeux de rôle : simuler un échange entre un journaliste et un gendarme

LO2/09 : Jeux de rôle : simuler un échange un juge et un avocat

LO2/10 : Préparer un sketchs sur un thème à choisir (pas joué en classe faute de temps)

LO2/11 : des exposés sur la vie et biographie de l'un des auteurs des auteurs suivants[336] :

Rablais – Montaigne – Corneille – Racine – Molière – Mme de Lafayette – Fontaine – Mme de Sévigné – Pascal – Descartes – Roussseau – Bernardin de Saint Pierre – Chateaubriand – Hugo – Lamartine – Balzac – Flaubert – Stendhal – Zola

[336] Les étudiants ne sont pas autorisés à consulter le support écrit en exposant.