



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des langues et des sciences sociales
Département de français

MEMOIRE DE MAGISTERE

Spécialité : Didactique du Français Langue Etrangère

POUR DES MATERIELS D'UN TYPE NOUVEAU
POUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DU FLE EN ALGERIE

Par

Abdelkrim KAHBOUB

Devant le jury composé de :

Mme Karima AIT DAHMANE, Maître de conférences, ENS.LSH de Bouzareah,
Présidente

Mme Malika KEBBAS, Maître de conférences, Université d'Alger, examinatrice

M. Belkacem BENTIFOUR, Maître de conférences, ENS.LSH de Bouzareah,
rapporteur

Blida, juin 2009

نظرا للمشاكل التي يواجهها الاساتذة فيما يخص استعمال أو تكييف الوسائل التعليمية المصممة من جهات أخرى، فإن الهدف الذي سطرناه من خلال هذا البحث هو المساهمة في إعداد طريقة أو منهجية جديدة لإنشاء برامج بيداغوجية كفيلة بإثراء أو حتى تحديث طريقة عمل الأستاذ.

إن تكييف الوسائل يتطلب تحديد العناصر الآتية:

● الأهداف المرجوة من التلقين

● المستوى المتوصل إليه في اللغة المراد تعلمها

● كمية الدعامات البيداغوجية و المهام المطلوبة

● إيقاع التعلم

● نمط البيداغوجية التي تستغل فيها

بصفة عامة، فإن تلك الوسائل التي صممت لان تكييف أمام الوضعيات المستعملة فيها لا تقدم ، على الأمتل، إلا مزايا بسيطة لا تغطي عيها المتمثل في إنها قليلة أو غير قابلة للتكيف.

إن إعدادها ، في الأساس، مبني على فرضية و هي انه من الممكن إنشاء وسائل بيداغوجية لا تحتاج إلى تكييف من طرف مستعملها أثناء استغلالها.

Résumé

Vu les problèmes que rencontrent les enseignants (difficultés à utiliser/adapter le matériel didactique conçu par d'autres, nous nous assignons dans le cadre de ce travail à contribuer à la mise en place d'une nouvelle méthodologie de élaboration/réalisation d'ensembles pédagogiques susceptibles d'enrichir voire de renouveler la pratique de l'enseignant.

L'adaptation des matériels a pour conséquence que se trouvent fixés à l'avance :

- les objectifs d'acquisition visés ;
- le niveau dans la langue cible ;
- la quantité des supports et des tâches requis ;
- le rythme d'acquisition ;
- le type de pédagogie dans lequel ces matériels vont être exploités.

D'une manière générale, de tels matériaux, conçus pour être adaptés aux situations dans lesquelles ils seront utilisés, ne présentent au mieux que des avantages à courte vue qui ne contrebalancent pas leur inconvénient d'être **peu** ou **non adaptables**.

Plus fondamentalement, leur élaboration repose sur l'hypothèse forte qu'il est possible de construire des matériels n'ayant pas besoin d'être adaptés par leurs utilisateurs au moment de leur mise en œuvre.

Abstract

In view of the problems that the teachers encounter, difficulties to use and to adapt the didactic material conceived by others, in this work we fix us to contribute to establish a new elaboration methodology of pedagogic skills in order to enrich indeed reviving teacher practice.

As consequence of material adaptation we find that are fixed in advance:

- The aimed acquisition objectives.
- The level in the target language.
- Required supports quantity and tasks.
- Acquisition rhythm.
- The type of pedagogy in which these materials will be worked.

In general such materials conceived to be adapted to situations in which they will be used have at best only limited advantages that don't counterbalance their disadvantage to be not very or non adaptable.

More essentially their elaboration relies on strong hypothesis that it is possible to build materials don't need to be adapted by their users at the moment of their working up.



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

En hommage à mon père qui aimait tant l'étude et pour qui, l'instruction de ses
enfants était toute sa fierté

à ma mère

à Manel, Riad et Hafsa pour leur abnégation

à Fettouma



REMERCIEMENTS

Je remercie

Mon directeur de recherche Monsieur Belkacem Bentaifour. Sa disponibilité, sa compréhension et ses remarques pertinentes m'ont été d'un grand appui et m'ont permis de achever ce mémoire dans les meilleures conditions.

Monsieur Henri Holec qui a été à l'origine de ce travail. Son honnêteté intellectuelle, son dévouement, son soutien, ses conseils et ses encouragements m'ont été précieux.

Les élèves et enseignants pour leur sérieux et leur assiduité, et à qui j'ai imposé des heures de travail supplémentaires.

Tous les enseignants du département de français de l'Université de Blida.

TABLE DES MATIERES

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Résumés	02
Remerciements	06
Table des matières	07
Introduction générale	11
PREMIERE PARTIE ANALYSE CRITIQUE DES MANUELS	
1.1. Introduction	13
1.2. Rappel des finalités de l'enseignement du français	13
1.2.1. Introduction	14
1.2.2. Le français de la réforme	14
1.2.3. Définitions préliminaires	14
1.2.3.1. Les manuels : une interprétation des programmes	14
1.2.3.2. La compétence	15
1.2.3.3. Les contenus linguistiques	15
1.2.3.4. L'approche par les contenus	15
1.2.3.5. L'approche par les compétences	16
1.2.3.6. La compétence communicative : les quatre aptitudes	16
1.2.3.7. Le projet	16
1.2.3.8. L'évaluation	16
1.2.3.9. L'évaluation des compétences	17
1.2.4.1. La démarche	17
1.2.4.2. Les programmes et les manuels : des structurations différentes	18
1.2.4.3. Les programmes	18
1.2.4.4. Les manuels	18
1.4. Commentaires des tableaux	19
1.4.1. Commentaire de la grille 1/1	19
1.4.1.1. En 1° AM.	19
1.4.1.1.1. A l'oral	19
1.4.1.1.2. A l'écrit.	20
1.4.1.2. En 2° AM	20
1.4.1.2.1. A l'oral.	20
1.4.1.2.2. A l'écrit.	20

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

.....	21
.....	21
1.4.1.3.2. A l'écrit	21
1.4.1.4. En 4° AM	22
1.4.1.4.1. A l'oral.	22
1.4.1.4.2. A l'écrit	22
1.4.2. Commentaire de la grille 1/5	22
1.4.3. Commentaire de la grille 2.	23
1.4.4. Commentaire de la grille 3.	24
1.4.5. Commentaire de la grille 4.	25
1.4.6. Commentaire de la grille 4/5	25
1.4.7. Conclusion.	26

DEUXIEME PARTIE

LES FONDEMENTS THEORIQUES :

DE LA CENTRATION SUR L'APPRENANT VERS LA CENTRATION SUR
L'APPRENTISSAGE

PREMIER CHAPITRE LES FONDEMENTS THEORIQUES

2.1. Introduction	27
2.2. Centration sur la communication	29
2.2.1. Quand dire c'est faire	31
2.2.2. La notion de rôles.	32
2.2.2.1. Rôles interactifs.	32
2.2.2.2. Rôles sociaux.	34
2.2.2.3. Place de l'individu	35
2.2.3. Une construction en collaboration.	36
2.2.3.1. Jugement subjectif des connaissances mutuelles.	37
2.2.3.2. Négociation du terrain commun.	37
2.2.3.3. Stratégies.	38
2.2.4. La notion de culture.	40
2.3. Approche cognitive.	42
2.3.1. Nature cognitive des aptitudes langagières.	43
2.3.1.1. La compréhension.	43

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

acquisitions.	47
2.3.2.1. Acquérir.	50
2.3.2.2. Enseigner, apprendre et acquérir.	56
2.4. Centration sur l'apprentissage.	59
2.4.1. Centration sur l'apprenant.	59
2.4.2. Centration sur l'apprentissage.	61
2.4.2.1. Activités d'apprentissage.	61
2.4.2.2. L'autodirection.	62
2.4.2.3. L'hétérodirection.	64
2.5. Conclusion.	65

DEUXIEME CHAPITRE

DE L'ENSEIGNEMENT A L'APPRENTISSAGE :
ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES

2.6. Introduction.	66
2.7. Les ressources authentiques.	66
2.7.1. Nature de l'authenticité.	67
2.7.1.1. Authenticité de la production.	68
2.7.1.2. Authenticité de la réception.	70
2.7.2. Une variété critériée.	71
2.8. Apprendre à comprendre : savoirs et savoir-faire.	72
2.8.1. Savoirs linguistiques.	72
2.8.2. Savoir-faire et stratégies de écoute.	74
2.8.3. Comprendre ou apprendre à comprendre.	76
2.9. Apprendre à communiquer.	77
2.10. Conclusion.	78

TROISIEME PARTIE

DES MATERIELS ADAPTABLES

3.1. Introduction.	79
3.2. Principes de construction.	79
3.2.1. Variables de l'apprenant.	79
3.2.1.1. Le niveau.	79
3.2.1.2. Le rythme de acquisition.	80
3.2.1.3. Les styles cognitifs.	80

	10
	80
	81
3.2.2.2. Les tâches.	81
3.2.3. Comment se servir du matériel.	82
3.2.3.1. Apprentissage autodirigé : définitions et précisions théoriquesõ	83
3.2.3.2. Transformer les représentations.	84
3.2.3.3. Rendre l'élève acteur de son apprentissage.	85
3.2.3.4. Apprendre une langue : prendre des décisions.	85
3.2.3.5. Apprendre à apprendre : acquérir des critères de décision efficaces...	86
3.2.3.6. Apprendre le français.	86
3.3. Expérience : les apprenants dans un contexte institutionnel.	88
3.3.1. Attentes et envies des élèves.	88
3.3.2. Les objectifs de cette expérience.	89
3.3.3. Compte rendu du déroulement.	89
3.3.3.1. Travail préalable.	89
3.3.3.2. Travail sur les représentations.	90
3.3.3.3. Les objectifs des élèves en expression écrite.	93
3.3.3.4. Détermination des contenus et de la progression.	95
3.3.3.5. Evolution du travail.	95
3.3.3.6. L'autoévaluation.	96
3.3.3.7. Commentaires sur l'apprentissage autodirigé.	98
3.3.4. Problèmes rencontrés.	99
3.3.4.1. Notre rôle dans l'apprentissage autodirigé.	99
3.3.4.2. La gestion du temps.	99
3.3.4.3. Quelques limites.	100
3.4. Des matériels adaptables.	102
3.4.1. Activités en compréhension écrite.	102
3.4.2. Activités en expression écrite.	108
3.5. Conclusion.	112
Conclusion générale.	113
Références.	115
Annexes.	118

Introduction générale

Vu les problèmes que rencontrent les enseignants (difficulté à utiliser/adapter le matériel didactique conçu par d'autres), nous nous assignons dans le cadre de ce travail à contribuer à la mise en place d'une nouvelle méthodologie de élaboration/réalisation d'ensembles didactiques susceptibles d'enrichir voire de renouveler la pratique de l'enseignant.

Les matériaux didactiques proposés par l'Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S.) sont uniformes, non modulables. Ce sont des ensembles livrés « clés en mains », « prêts à l'emploi », ne nécessitant qu'une adaptation marginale de la part de l'enseignant (comme les plats cuisinés qu'il suffit de réchauffer). Aussi l'enseignement du français en Algérie tel qu'il est pratiqué s'avère insuffisamment adapté en raison du type de matériel dans ses rapports avec les utilisateurs.

Inadapté car on privilégie une compétence linguistique au lieu d'une compétence communicative. Inadapté parce que l'enseignement/apprentissage du français ne répond que partiellement aux besoins des apprenants. Inadapté enfin à cause des manuels laissant très peu d'initiative aux élèves.

C'est pourquoi l'idée nous est venue de nous atteler à la thèse selon laquelle le matériel pédagogique devrait être adaptable pour améliorer la situation et surtout libérer l'élève algérien afin qu'il puisse s'épanouir. Notre recherche s'inscrit dans le cadre conceptuel de l'autonomie de l'apprenant, et dans le cadre méthodologique de l'autodirection.

Notre travail se structure en trois grandes parties. La première sera consacrée à l'analyse critique des manuels scolaires du primaire et du moyen. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille, à partir des outils théoriques qui nous ont permis de déceler les insuffisances par rapport aux programmes. Les grilles d'analyse favorisent en fait la mise en place des principes de construction des matériaux adaptables que nous nous proposons de fabriquer.

seront présentés les fondements théoriques qui nos recherches, à savoir la centration sur la communication, une vision cognitive de l'acquisition et la centration sur l'apprentissage, ce qui nous permettra de mieux cerner les critères à mettre en place pour l'élaboration de matériels nouveaux.

La troisième et dernière partie comprendra quelques exemples de matériaux (matériels ?) adaptables. Ce sera une illustration des principes explicités précédemment.

D'un point de vue méthodologique, notre travail participe à la mouvance opérée par le renouveau pédagogique induit par les nouveaux savoirs issus des sciences du langage et notamment par la fonction cardinale assignée à tout enseignement / apprentissage : le développement de la compétence de communication qui repose en partie sur l'objectif « apprendre à apprendre ».

PREMIERE PARTIE

ANALYSE CRITIQUE DES MANUELS

1.1. Introduction

Dans ce premier chapitre, nous tenterons de voir si les manuels scolaires algériens s'inscrivent dans des stratégies d'apprentissage et/ou de enseignement. Notre travail consistera donc à voir la adéquation des manuels par rapport aux programmes à la lumière de l'appareillage méthodologique sur lequel nous nous appuierons dans la deuxième partie pour frayer un chemin d'analyse.

Nous avons ciblé le cycle primaire : de la 1^{ère} année à la 4^{ème} année moyenne.

1.2. Rappel des finalités de l'enseignement du français

1.2.1. Introduction

Dans le cadre de la dernière réforme initiée par le Ministère de l'Éducation Nationale, les programmes, les contenus et les méthodes de enseignement changent. L'enseignement ne sera plus fondé seulement sur une quantité d'informations, de savoirs ou de savoir-faire à transmettre mais sur la aptitude à mobiliser ces savoir et savoir-faire dans des situations problématiques, complexes de la vie de tous les jours.

De ce fait, les programmes et les manuels algériens connaissent depuis quelques années une évolution parfois radicale. On passe ainsi de programmes énoncés en termes de contenus à transmettre à des programmes énoncés en termes de compétences à installer.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, les compétences à installer sont liées à la aptitude à utiliser et à communiquer en langue étrangère dans tous les domaines de la vie courante et professionnelle, y compris dans le cadre des échanges internationaux.

Cependant, même si ces programmes ont beaucoup évolué avec le temps, il n'appartient pas aux concepteurs de manuels scolaires et aux enseignants de

Les enseignants ne peuvent intervenir que dans le cadre des programmes. Les programmes restent de ce fait immuables.

1.2.2. Le français de la réforme

Le français est une langue étrangère. Apprendre le français, c'est apprendre à communiquer dans cette langue. Cela revient à développer des compétences pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer.

L'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. Quant aux programmes, ils se structurent pour chaque niveau en compétences à installer à l'oral et à l'écrit. Le programme vise un objectif majeur : l'apprentissage d'une compétence communicative qui ira s'affinant de la 1^{ère} AM jusqu'à la 4^{ème} AM. Il se articule en cinq grands axes : les **objectifs** traduits en **activités** , classés par aptitude ou skill , les **projets**, les **supports**, les **thèmes**, les **contenus** linguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison, lexique) et les **activités**. Les éléments du programme sont mis à la disposition des concepteurs de manuels et des enseignants qui sont libres de les choisir, en partie ou en totalité, en toute autonomie mais en toute responsabilité, pour les adapter aux besoins des classes. Les différentes parties sont classées du plus abstrait (les compétences et les objectifs) au plus concret (les activités et les contenus). Le programme constitue un référentiel, la base fondamentale dans laquelle puiseront enseignants et concepteurs. Il reste en principe immuable.

1.2.3. Définitions préliminaires:

Voici quelques définitions qui vont permettre de lever des ambiguïtés. Les concepts n'auront dans ce contexte que le sens que nous leur donnerons ici.

1.2.3.1. Les manuels : une interprétation des programmes

Le manuel scolaire n'est pas le programme. Sa conception et son contenu sont le fruit et le résultat du choix d'un groupe de concepteurs. Il est censé respecter le programme scrupuleusement, dans l'esprit et dans la lettre. Sa conception reste tributaire toutefois de l'expérience et de la sensibilité des

eurs. Par conséquent, il ne peut prétendre à être
util parmi d'autres pour le enseignant.

1.2.3.2. La compétence

Pour Le Boterf [1], la compétence constitue :

- un « savoir mobiliser » : il ne suffit pas de posséder des connaissances ou des capacités pour être compétent, il faut savoir les mettre en oeuvre quand il le faut et dans les circonstances appropriées ;
- un « savoir combiner » : le professionnel doit savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer, pour réaliser une activité professionnelle ;
- un « savoir-faire éprouvé et reconnu » : la compétence suppose la mise à l'épreuve de la réalité.

Selon nous, la compétence est la faculté qu'a un individu de choisir, de mobiliser, parmi un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, les éléments qui constitueront les solutions les plus adéquates pour répondre à une situation problématique. La compétence est abstraite. Elle n'est ni mesurable ni observable. Elle se décline en objectifs que l'on ne peut atteindre qu'à travers un ensemble d'activités. C'est notamment à travers les activités proposées dans le manuel que l'on peut cerner les compétences à installer.

1.2.3.3. Les contenus linguistiques : c'est l'ensemble des savoirs orthographiques, grammaticaux et lexicaux, à faire acquérir par un apprenant dans le cadre de l'installation d'une compétence communicative.

1.2.3.4. L'approche par les contenus : l'approche par les contenus caractérise la plupart des méthodes de l'école algérienne depuis l'indépendance. En effet, même si l'école algérienne a connu une évolution au point de vue des méthodologies, les objectifs d'apprentissage se sont toujours déclinés en termes de contenus linguistiques ou thématiques. Pour preuve, les sommaires de la plupart des manuels proposent l'étude des catégories verbales. Ex : la phrase simple, la phrase complexe, l'adjectif, le pronom, etc.

L'approche par les contenus suppose à l'approche par les compétences.

Compétences.

La position de savoirs linguistiques, l'approche par les compétences cible la compétence communicative. En effet, il est plus utile pour un apprenant de langue de maîtriser un ou des savoir-faire communicatifs pour réagir dans des situations de communications imprévisibles, donc toujours problématiques, que d'assimiler de manière académique des règles et des contenus linguistiques quasiment figés. Dans ce nouveau contexte, ces contenus, autrefois considérés comme l'étape ultime, comme la fin des apprentissages, deviennent un moyen au service de la compétence communicative qui est, elle, la fin de l'apprentissage. Nous citerons Philippe Meirieu [2] à ce propos :

«Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à « entrer en phase » avec la situation. (...)».

1.2.3.6. La compétence communicative : les quatre aptitudes

On distingue, du point de vue pédagogique, dans le cadre de l'enseignement de la compétence communicative, quatre grands domaines. Posséder une compétence communicative dans une langue donnée, c'est pouvoir écouter/comprendre, donner du sens à un discours dans cette langue (oral-réception), parler/produire un discours intelligible, qui a du sens (oral/production); c'est aussi pouvoir lire/comprendre des textes (écrit/réception) et écrire/produire des textes (écrit/production).

1.2.3.7. Le projet

C'est le cadre dans lequel va se concrétiser l'enseignement/apprentissage des compétences. Si le programme se articule en cinq grands axes, le manuel, lui, se structure, comme on le verra plus loin, en projets.

1.2.3.8. L'évaluation

Il existe divers types d'évaluation : évaluation diagnostique, formative, sommative, certificative, etc. Deux types d'évaluation vont nous intéresser en priorité dans le cadre de l'analyse des manuels scolaires : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

de la démarche d'apprentissage/enseignement et des évaluations. Dans le cadre du manuel, la somme des connaissances est à l'évidence l'objet à évaluer. Comment est donc conçue l'évaluation dans les sept manuels sur lesquels nous travaillerons ?

L'évaluation n'a malheureusement pas pour but, dans nos manuels, de mesurer directement des compétences communicatives. Elle n'est pas au service de la compétence générale (à mettre à l'épreuve en tout lieu et en tout temps) que devrait induire un projet ; elle ne mesure que l'aptitude à réaliser le projet déroulé dans le manuel et lui seul.

1.2.3.9. L'évaluation des compétences

En théorie, l'évaluation des compétences consiste à apprécier l'aptitude de l'apprenant dans les quatre domaines : oral-réception, oral-production, écrit-réception, écrit-production. Dans le cas précis du manuel, nous ne pouvons évaluer les aptitudes des apprenants que dans le cadre de l'écrit-réception, c'est-à-dire celui de la lecture, seul domaine nécessitant un support écrit, principalement le manuel.

Par conséquent, l'évaluation dont il peut être question dans cette analyse ne peut être que celle se rapportant à l'aptitude à lire. Quelles activités sont proposées à l'apprenant dans le cadre de cette évaluation ?

Les manuels n'étant que des interprétations des programmes, il y a lieu de vérifier leur adéquation par rapport à ces programmes. C'est, d'une part, analyser dans quelle mesure ils reprennent, respectent ou s'éloignent des programmes. C'est, d'autre part, vérifier comment les éléments de connaissance sont introduits et progressent d'une année en année de la première à la dernière année de français au collège, c'est-à-dire de la 1^{ère} AM à la 4^{ème} AM.

Cette tâche exige la confection de grilles appropriées.

1.2.4.1. La démarche

Nous avons conçu deux types de grilles. Le premier met en vis-à-vis les programmes et le manuel par année. Le second est un ordinogramme qui permettra de montrer la progression des apprentissages des différents éléments du programme dans le manuel.

manuels : des structurations différentes

Les manuels sont structurés différemment. Cette différence de structuration pose problème. En effet, il est difficile de mettre en parallèle des programmes théoriques avec un manuel de pratique linguistique.

1.2.4.3. Les programmes : de l'abstraction des compétences à la réalité des contenus

Les programmes scolaires algériens de langue étrangère (de français en l'occurrence) proposent un référentiel de compétences. Pour chaque niveau d'études, on rappelle le profil de l'apprenant avec ce qu'il est censé savoir (profil d'entrée) et à quels objectifs l'apprentissage/enseignement il doit aboutir (profil de sortie). Les programmes esquissent des propositions de contenus linguistiques incomplets qui ne sont en fait proposés qu'à titre d'exemples car il ne s'agit pas d'enseigner ces contenus pour s'acquitter des programmes. On comprend dès lors que la démarche d'apprentissage est plus importante que les contenus. Il ne s'agit pas en fait de transmettre des connaissances mais des comportements : le savoir-faire et le savoir-agir ou réagir priment par rapport au savoir tout court. Les projets, les activités, les thèmes et les supports ne sont que des propositions que le concepteur et l'enseignant peuvent changer à loisir pour peu que l'objectif et les compétences prévues au programme restent leur cible.

1.2.4.4. Les manuels : la structuration en projets

Les compétences ne peuvent se concevoir et surtout se construire que dans le cadre du projet pédagogique. En fait, le projet va servir non seulement à structurer les enseignements mais surtout à donner du sens aux apprentissages. L'élève n'apprend pas à vide des leçons théoriques ; il capitalise des savoirs, des savoir-faire directement « réinvestissables » dans le cadre du projet. Ce faisant, il sait pourquoi il apprend. De plus, il apprend à vivre et à produire avec le groupe-classe. Il acquiert le sens de l'autonomie et de la responsabilité.

L'utilité du projet n'est plus à démontrer. Dans le cadre des nouvelles orientations méthodologiques, les manuels sont structurés en projets. Les manuels du primaire par exemple se composent de quatre à cinq projets (3^{ème} AP : 4 projets, 4^{ème} AP : 5 projets, 5^{ème} AP : 4 projets). Quant au moyen, nous remarquons une sorte d'homogénéité par rapport au nombre de projets à partir de

me, 3^{ème} et 4^{ème} AM : 3 projets). Chaque projet se déroule en séquence en rubriques d'activités. Parmi ces rubriques, certaines sont consacrées à l'oral, d'autres à l'écrit. En 5^{ème} AP par exemple, la séquence comprend invariablement une rubrique consacrée à l'oral, une seconde rubrique à la grammaire avec des activités d'observation, de découverte, de manipulation linguistique et d'exercices de mémorisation ; une troisième à l'entraînement et au réinvestissement linguistique, une dernière à l'entraînement à l'expression écrite. Enfin chaque projet se termine par un réemploi des éléments étudiés et une évaluation.

Il a été difficile de mettre en parallèle des programmes structurés en termes de compétences avec des manuels organisés en projets. Mais nous avons pu mettre en évidence les éléments qui ont été clairement pris en charge et ceux qui sont seulement évoqués, parfois de manière allusive.

Nous présentons ces grilles avec leurs commentaires. Nous consacrons cinq grilles correspondant aux cinq grands axes tels que développés dans le programme pour chaque niveau. Chaque grille suit le plan du document contenant le programme ; cela nous permettra de mieux percevoir la présence/absence de la centration sur l'apprentissage.

1.4. Commentaires des tableaux

1.4.1. Commentaire de la grille 1/1

Prise en charge des compétences, des objectifs et des activités proposés dans le programme

1.4.1.1. En 1^{ère} AM

1.4.1.1.1. A l'oral

Points positifs :

Le manuel se propose de travailler l'oral à travers les différentes rubriques présentes dans le manuel : expression orale, lecture, grammaire et poésie.

Points négatifs :

Les activités proposées par le programme ne sont pas réellement présentes dans le manuel. L'élève n'est pas amené à faire l'effort d'écouter. D'ailleurs, le manuel ne propose pas des supports sonores d'accompagnement. Sur les six compétences proposées dans les programmes, aucune n'est pleinement prise en charge à travers les activités que propose le manuel. Dans

ne propose pas de activités pouvant prendre en charge

1.4.1.1.2. A l'écrit

Le programme propose huit compétences.

Points positifs :

Seules deux compétences « *Maîtriser les aspects graphiques du français* » et « *Produire des textes variés* » sont pleinement prises en charge dans le manuel à travers des activités qui reviennent plusieurs fois dans le manuel. Nous remarquons que c'est l'écrit-production qui est privilégié.

Points négatifs :

Les quatre premières compétences ne sont pas représentées par des activités pouvant les prendre en charge.

1.4.1.2. En 2^{ème} AM

1.4.1.2.1. A l'oral

Points positifs :

Aucune compétence prévue par le programme n'est prise en charge par le manuel. Il n'y a donc pas lieu de considérer ce point.

Points négatifs :

Quatre compétences sont proposées par le programme :

- *Ecouter pour réagir dans une situation de communication,*
- *Construire du sens à partir d'un message descriptif écouté,*
- *Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs)*
- *Produire un énoncé cohérent pour décrire*

Pour la première, les activités proposées ne sont pas présentes dans le manuel. Le programme ne propose pas de activités permettant de prendre en charge les objectifs cités dans les trois autres compétences.

1.4.1.2.2. A l'écrit

Trois compétences sont proposées :

- *Construire du sens à partir d'un texte lu,*
- *Construire du sens à partir d'un texte à dominante descriptive,*
- *Produire une description en fonction d'une visée.*

nce, qui sont représentées partiellement (50%), proposent des activités à travers la lecture.

Points négatifs :

Le programme ne consacre pas d'activités à la 1^{ère} compétence « *Construire du sens à partir d'un texte lu* » permettant de la prendre en charge.

1.4.1.3. En 3^{ème} AM

1.4.1.3.1. A l'Oral

Quatre compétences sont proposées :

- *Ecouter pour réagir dans une situation de communication,*
- *Construire du sens à partir d'un message écouté,*
- *Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs),*
- *Produire un énoncé cohérent pour expliquer.*

Points positifs :

Une seule compétence est effectivement présente à travers les activités que propose le manuel dans la rubrique **Oral en images/en questions**. Elle concerne l'oral-production.

Points négatifs :

Les activités prévues par le programme ne sont pas présentes dans le manuel ; en effet, concerne l'oral-réception n'est pas pris en charge en raison de supports sonores inexistantes.

1.4.1.3.2. A l'écrit :

Points positifs :

Deux compétences sur les trois proposées par le programme, sont présentes dans le manuel : « *Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu* » et « *Produire des textes explicatifs variés* ». Les activités relatives à ces compétences sont bien présentes dans le manuel.

Points négatifs :

La troisième compétence « *Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit* » n'est pas prise en charge. En fait, elle ne peut être facilement décelée : elle demande des pré-requis qui nécessitent une présence particulière dans le manuel.

Cinq compétences sont proposées.

Points positifs :

La cinquième compétence propose quatre activités dont une seule (fortement présente d'ailleurs) est prise en charge par le manuel à travers la rubrique « Oral en images/en questions ».

Points négatifs :

Les trois premières compétences ne sont pas prises en charge parce que le programme ne propose pas d'activités permettant de le faire. Par contre, le programme propose des activités pour les quatrième et cinquième compétences. Mais nous n'avons relevé aucune prise en charge dans le manuel de l'élève.

1.4.1.4.2. A l'écrit

Points positifs :

Les trois premières compétences sont assez bien présentes dans le manuel à travers les différentes activités que nous avons recensées (quatre activités sur sept).

Points négatifs :

Pour la 4^{ème} compétence « *Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit* », le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités.

1.4.2. Commentaire de la grille 1/5

Compétences/activités : Evolution à travers les quatre années

Certaines compétences proposent des activités qui ne sont pas prises en charge à travers les quatre années :

- *Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (ou de communication) ;*
- *Acquérir un comportement de lecteur autonome.*

D'autres affichent des activités qui sont bien présentes :

- *Construire du sens à partir d'un texte lu (en 2^o, 3^o et 4^oAM) ;*
- *Maîtriser les aspects graphiques du français (en 1^o et 2^oAM) ;*
- *Produire un texte en fonction d'une situation de communication (en 1^o et 2^oAM) ;*

sez en 1° et 3° AM, et peu en 2° et 4° AM).

activités présentes puisque le programme ne propose aucune activité pouvant prendre en charge les objectifs accompagnant ces compétences en question. Nous citerons à titre d'exemple les compétences « *Produire des textes variés* » et « *Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit* ».

Nous comprenons parfaitement l'absence d'activités concernant l'oral-réception. En effet, le manuel ne permet pas de prendre en charge l'oral-réception sans documents sonores. Théoriquement, nous ne pouvons travailler une compétence d'écoute qu'en écoutant (et non en lisant des supports écrits).

En oral-production, un support comme la bande dessinée sert de déclencheur. L'image devient un prétexte à un questionnement autour de la thématique qu'elle suggère. Mais l'image ne (se) suffit pas. Il faudrait qu'il y ait tout un accompagnement permettant le travail de l'oral-production.

Quant à l'écrit-réception, nous constatons une indigence en termes d'activités par rapport au nombre de supports. En effet, les différentes approches de la compréhension de texte ne sont pas visibles à travers les activités prévues dans les différents manuels. D'ailleurs, lorsque nous considérons les objectifs assignés aux différentes compétences, nous constatons qu'il n'existe pas de prise en charge des activités par le programme lui-même. Par contre, les activités à l'écrit-production . 21 occurrences . représentent le double comparativement à celles de l'écrit-réception . 9 occurrences . (cf. Grille 1/5 : Compétences/activités : Evolution à travers les quatre années).

1.4.3. Commentaire de la grille 2

Prise en charge des projets proposés dans le programme

Le programme suggère onze projets à dominante orale et cinquante-quatre à dominante écrite pour les quatre années.

Comment se répartissent les projets à travers les manuels ?

En 1° AM, aucun projet à dominante orale n'est proposé. Par contre, quatre à dominante écrite sont choisis à partir de la liste donnée dans le programme. Deux projets ne figurant pas dans le programme sont proposés dans le manuel. Il s'agit des projets II (*Je transforme une BD en récit*) et VI (*Je réalise une affiche publicitaire pour faire connaître et apprécier un produit à mes camarades*).

projets proposés couvrent bien les types de textes
descriptif, le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif.

En 2°AM, un projet à dominante orale et deux à dominante écrite sont choisis parmi les quinze proposés (4 à dominante orale et 11 à dominante écrite) par le programme. Il convient de signaler que le projet II peut être traité aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

En 3°AM, deux projets à dominante orale et seize à dominante écrite figurent dans le programme. Le manuel ne propose aucun projet à dominante orale et trois à dominante écrite, dont deux seulement tirés du programme (projets II et III).

En 4°AM, deux projets à dominante écrite sont présents dans le manuel parmi les huit proposés par le programme alors qu'aucun projet à dominante orale n'y figure. Quant au projet III, il ne fait pas partie de la liste proposée par le programme.

1.4.4. Commentaire de la grille 3

Prise en charge des thèmes proposés dans les programmes

Il convient de signaler que les mêmes thèmes sont proposés pour les quatre années du moyen. Quatre thèmes sont pris en charge à travers les quatre années :

- l'environnement et la nature,
- les voyages,
- les métiers,
- les animaux familiers.

Un seul thème apparaît que pour une seule année : le livre.

Par contre, le thème qui est proposé par les programmes et qui ne figure dans aucun manuel, c'est celui concernant la communication et le téléphone. Le thème qui revient le plus est sans contexte celui des voyages (17 fois) étudié en 2°AM, suivi de celui des animaux familiers (12 fois) vu en 1°AM.

linguistiques proposés dans le programme

(pour les quatre années)

Les apprentissages linguistiques se articulent en termes de niveaux discursif et linguistique. Chaque point est considéré par rapport au type de texte. C'est ce qui explique le nombre si important de points linguistiques recensés. Nous présenterons à titre illustratif ces quelques chiffres :

- en 1°AM, 22 points linguistiques sont présents à travers le manuel sur un total de 33 proposés par le programme ;
- en 2°AM, 50 points linguistiques sur 71 ;
- en 3°AM, 46 points linguistiques sur 74 ;
- en 4°AM, 15 points linguistiques sur 33.

A propos de la 1°AM, nous remarquons que le narratif est bien pris en charge contrairement au descriptif pour lequel quelques points linguistiques seulement ont été pris en charge.

Pour la 2°AM, le narratif domine en grammaire-conjugaison (comme pour la 1°AM) aux dépens du texte argumentatif. Il en est de même pour le niveau lexical : les textes argumentatif et explicatif ne sont pas réellement pris en charge. De nombreux points prévus par le programme ne sont pas présents dans le manuel de l'élève.

En 3°AM, c'est toujours le type narratif qui est bien pris en charge en grammaire-conjugaison, à côté du texte explicatif. Par contre, au niveau lexical, les types explicatif et argumentatif connaissent un déficit.

Quant à la 4°AM, nous mettrons l'accent sur le lexique pour lequel de nombreux points ne sont pas pris en charge.

1.4.6. Commentaire de la grille 4/5 Contenus linguistiques

Evolution de la 1^{ème} AM à la 4^{ème} AM

Quelques points sont présents durant les quatre années. Il s'agit des indicateurs de temps et de lieu, de l'expression du temps et des différents temps de l'indicatif. Par ailleurs, l'ensemble des points de langue des programmes est représenté dans les différents manuels. Nous avons quand même recensé tous les points de langue non prévus par les programmes mais proposés par les concepteurs à travers les manuels.

Deux points importants seront retenus : les textes supports et les activités proposés pour travailler les contenus linguistiques.

Les documents supports proposés sont pour la plupart inauthentiques et les questions de compréhension qui les accompagnent ne permettent pas à l'apprenant d'apprendre à apprendre. L'activité de compréhension doit être conçue non pas comme un recueil d'informations, mais comme une construction de sens par le lecteur, à partir de deux sources d'information : ses propres connaissances, et les indices qu'il extrait du texte. Cela suppose également la présence d'un objectif que se fixe le lecteur. Cet objectif lui permet de résoudre le problème de communication qu'il ressent en établissant une relation entre son monde (ses connaissances) et ce qu'il perçoit du monde extérieur (celui véhiculé via le discours du texte). Pour pouvoir libérer l'apprenant et le rendre autonome dans son apprentissage, il est conseillé de mettre à sa disposition des textes variés lui permettant d'utiliser des stratégies anticipatrices, liées aux attentes déterminées par l'objectif de compréhension. Pour ce faire, l'auditeur/lecteur active les connaissances qu'il possède, qui ne sont pas uniquement des connaissances linguistiques.

Quant aux activités proposées à travers les manuels, elles ne permettent pas à l'apprenant de mobiliser ses connaissances pour les réinvestir ailleurs. Les activités sont censés permettre à l'apprenant de traiter l'information pour pouvoir organiser et mémoriser des savoirs. Ce n'est qu'à ce moment que l'on pourra passer à la phase d'utilisation à l'aide d'activités visant le développement des savoir-faire communicatifs.

DEUXIEME PARTIE

LES FONDEMENTS THEORIQUES : DE LA CENTRATION SUR L'APPRENANT VERS LA CENTRATION SUR L'APPRENTISSAGE

PREMIER CHAPITRE LES FONDEMENTS THEORIQUES

2.1. Introduction

La didactique des langues a vu, au cours des trente dernières années, l'émergence d'une nouvelle conception de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour diverses raisons, qui tiennent aux évolutions scientifique, sociologique et technologique survenues au cours de la 2^{ème} moitié du siècle [3], on a été amené à remettre en cause le postulat sur lequel se basait l'immense majorité des formateurs en langues : pour apprendre, il faut se faire enseigner.

L'enseignement a longtemps été, et reste encore, le modèle pédagogique de référence. Il se justifie par le postulat de transmissibilité du savoir de celui qui sait à celui qui ne sait pas. L'enseignant, celui qui sait, l'expert du savoir, agit sur l'apprenant, celui qui ne sait pas, afin de lui transmettre cette expertise. Ce transfert s'effectue par des actions raisonnées, organisées par l'enseignant, selon des objectifs définis par lui. L'enseignant est donc le centre d'initiative et de gestion des actions formatrices. Pour cela, l'expert du savoir qu'il est se double d'un expert du transfert de savoir : pour assurer la réussite du transfert, l'enseignant doit pouvoir objectiver à la fois le savoir à transmettre et la personne cible de cette transmission.

L'enseignement est donc ainsi un modèle, une construction abstraite qui définit les rôles des participants, et les modalités de transfert. Mais c'est aussi une pratique, qui détermine des conditions de mise en oeuvre du modèle. Ainsi, on doit tenir compte des caractéristiques des situations concrètes et des individualités spécifiques qui interviennent et qui imposent des contraintes de réalisation. Il en

Pour que le transfert se fasse de l'enseignant à l'apprenant, il faut donc le rôle de les mettre en présence physique l'un de l'autre. Si on envisage les conséquences économiques et financières de ce temps de présence commun (notamment quand enseigner est un métier), il semble très intéressant de regrouper les apprenants, afin que le temps de présence de l'enseignant soit proportionnellement moins coûteux. Ainsi on définit le «groupe-classe», et cette dimension devient, de manière indirecte, une caractéristique incluse dans le modèle abstrait : on en vient alors à lier fortement enseignement et notion de «classe» dans la définition même de l'enseignement.

A partir des années 70, la remise en cause de l'enseignement a concerné à la fois le modèle de formation et la pratique . ou plutôt dire les pratiques. Le champ de la didactique des langues, de manière peut-être plus impérative que d'autres champs pédagogiques, a été, à partir de cette époque, soumis à des caractéristiques nouvelles, qui ont créé la nécessité d'une évolution en profondeur. L'une de ces évolutions majeures a concerné la remise en cause du postulat fondateur lui-même et a posé la nécessité d'envisager un modèle de formation qui ne soit plus déterminé par la transmission du savoir par un « agent » extérieur à l'apprenant, mais qui rende compte du processus de construction du savoir par l'apprenant lui-même. Pour la didactique des langues, ce nouveau postulat a été défini par le concept «d'autonomie de l'apprenant » [4]. Le changement de modèle théorique a tout naturellement impliqué la définition d'une nouvelle structure, l'autodirection, où l'apprenant apprend sans se faire enseigner, qui elle-même a abouti à la mise en place de nouveaux types de systèmes de formation : les systèmes d'apprentissage en autodirection.

L'émergence du concept d'autonomie de l'apprenant et de la notion d'autodirection a été largement favorisée par la confluence des deux dynamiques qui génèrent l'évolution des modèles didactiques : la recherche scientifique d'une part et les besoins créés par l'évolution des demandes de formation d'autre part.

La notion d'autonomie de l'apprenant a été posée comme un postulat par des enseignants-chercheurs qui voulaient développer des réponses aux besoins qui se faisaient jour pour l'enseignement aux adultes. Ils avaient l'intuition forte que la formation permanente ne pouvait être une «école pour adultes». Cette intuition a été fortement étayée par le développement des recherches en linguistique et en psychologie de l'apprentissage, qui ont permis un va-et-vient

osées par les didacticiens et les sources de recherches.

Il y a eu en effet une interaction très riche entre la création des systèmes en autodirection et le renouvellement didactique des contenus d'enseignement pour les langues étrangères. Le renouvellement de ces contenus s'est appuyé sur l'évolution de la linguistique. Ainsi, à partir des années soixante-dix, ce qu'il est maintenant convenu d'appeler «l'approche communicative» s'est mise en place et a pris en compte une vision de la langue qui dépassait une description formelle d'un code pour en englober les aspects comportementaux (psychologiques), sociaux et culturels. Par ailleurs, cette approche didactique s'appuyait sur les apports des travaux dans des disciplines telles que la sociolinguistique, la pragmatolinguistique et l'ethnolinguistique. Cette centration sur la communication, plutôt que sur d'autres fonctions du langage, a amené une redéfinition de l'expertise de contenu que doit posséder l'enseignant, et a notamment mis en évidence les limitations «naturelles» de cette expertise. Ainsi, la centration sur la communication a correspondu à certains aspects de la notion de centration sur l'apprenant, qui est fondamentale dans le concept d'autonomie de l'apprenant.

Par ailleurs, le développement d'une vision cognitive du processus d'apprentissage dans cette même période a «justifié» d'autres aspects, plus psycholinguistiques, de cette «centration sur l'apprenant». Cette vision cognitive a mis en évidence la nécessité de redéfinir l'expertise pédagogique de l'enseignant, pour pouvoir prendre en compte l'individualisation «naturelle» et obligatoire de l'apprentissage. Ainsi, le concept «d'autonomie de l'apprenant», au départ défini de manière principalement «didactique» comme la possibilité de permettre aux apprenants la prise en charge des actions d'apprentissage, a progressivement trouvé un puissant écho psycholinguistique.

D'une certaine manière, on peut dire que notre travail s'inscrit dans une «centration sur l'apprentissage» que nous tenterons de préciser à travers ce chapitre.

2. 2. Centration sur la communication

Les apports théoriques qui ont constitué des cadres de référence fondamentaux pour la définition de nouveaux contenus d'apprentissage pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont issus des théories

langue comme un outil de communication. Ces pratiques des langues, ont abouti à la définition de «l'approche communicative» [5].

Les travaux des différents champs disciplinaires qui étudient la langue dans son contexte social et comportemental constituent actuellement une des «bases scientifiques» utilisées par la didactique des langues, qu'elles soient des langues maternelles ou étrangères, et il paraît inutile de les rappeler de manière détaillée. Notre propos sera donc de montrer quels sont les critères que nous avons été amené à retenir pour envisager leurs apports pour une perspective didactique.

De F. de Saussure à N. Chomsky, l'attention des linguistes s'était toujours concentrée sur les structures linguistiques, la phrase, et avait toujours postulé un «locuteur idéal», tout à la fois locuteur et interlocuteur. Les études ne différenciaient pas véritablement les deux rôles. Mais, au cours des trente dernières années, l'attention a été portée sur l'utilisation de la langue, sur l'énoncé et sur l'interaction, ce qui implique l'existence d'un couple interactif locuteur/interlocuteur constitué de deux individus différents. Au lieu de développer des modèles de langue stables, on a développé des modèles de parole, dynamiques, ce qui signifie qu'il a fallu notamment essayer d'expliquer la manière dont sont liés entre eux les énoncés du locuteur, et ceux de son interlocuteur, pour créer du sens dans le discours.

Ainsi, pour expliquer la construction du dialogue suivant :

A : alors, au fait, qu'est-ce que vous avez fait jeudi ?

B : ben, figure-toi que les autres sont pas venus !

A : c'est pas vrai ! remarque tant mieux pour vous, dans un sens.

B : oui mais c'est aussi assez décevant !

Il faut non seulement pouvoir expliquer comment A et B ont chacun construit des énoncés linguistiquement corrects, mais aussi pouvoir montrer comment les relations qu'entretiennent A et B permettent à chacun d'entre eux de faire des choix linguistiques qui rendent le discours cohérent pour A et pour B, alors qu'il pourrait paraître incohérent, ou pour le moins opaque, à d'autres personnes.

Le dialogue a eu lieu dans un café, entre A, supporter d'un club sportif, et B, joueur de l'équipe de handball d'un autre club. A et B se sont retrouvés fortuitement dans ce café peu de temps après une compétition jouée par l'équipe de B alors que A n'avait pas suivi la rencontre. L'équipe adverse ne s'étant pas déplacée, l'équipe de B avait gagné par forfait. D'autres

et pouvaient donc «entendre» le dialogue entre

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

2.2.1. Quand dire, c'est taire

La traduction française (1970) du titre de l'ouvrage d'Austin (1962) permet de résumer rapidement un des apports des recherches pragmatolinguistiques : analyser le rapport qui existe entre l'organisation du message (que détermine traditionnellement l'analyse linguistique) et la destination ou l'implication sociale de ce même message, et de permettre ainsi la comparaison entre différents messages possibles. La dissociation mise en évidence entre le contenu propositionnel d'un énoncé et la valeur illocutoire de l'acte de parole réalisé par le même énoncé a fourni aux didacticiens des outils très précis pour pouvoir définir les contenus linguistiques à enseigner. C'est ainsi que la mise au point du Niveau Seuil est représentative de tout un ensemble de travaux de didactique qui ont permis, souvent à une échelle beaucoup moins globale, mais plus ciblée que le Niveau Seuil, de redéfinir les contenus langagiers des enseignements à réaliser, en prenant en compte les situations communicatives dans lesquelles les apprenants concernés pourraient se trouver, et les discours auxquels ils risquaient d'être confrontés.

En élargissant le parallèle fait par Arrivé, Gadet et Galmiche (cités dans Baylon[6]), entre grammaire et sociolinguistique,

La grammaire :

- travaille sur des énoncés fictifs, empruntés au corpus littéraire ou fabriqués ad hoc ; éventuellement prélevés sur un corpus
- ne prend en compte que la variété dite standard, sous l'angle de l'homogénéité
- fait abstraction de l'acte d'énonciation, réduit à la seule intuition du linguiste ou d'un informateur
- établit les régularités au niveau d'un système sous-jacent.

La sociolinguistique :

- travaille sur des énoncés effectivement produits par des locuteurs réels dans des situations concrètes
- prend en compte les variétés d'une langue unique, sous l'angle de l'hétérogénéité.
- met les variétés en liaison avec la variation des situations et des locuteurs
- établit des régularités au niveau des usages

les didacticiens sont passés d'une vision de la langue objet à enseigner, à une vision plus sociolinguistique des discours objets à enseigner.

Cette vision pragmatique de l'utilisation du langage a provoqué l'intérêt des chercheurs dans de nombreux domaines des sciences humaines, et les enseignants de langue ont pu ainsi trouver des éclairages très utiles dans les travaux de philosophes, sociologues, ethnologues, anthropologues, psychologues et informaticiens. Ainsi, par exemple, la manière dont la notion de «sens» peut être réanalysée à la lumière des études pragmatiques :

«Il est difficile de parler, comme on a essayé de le faire, de «sens de la phrase» et «utilisation de l'énoncé», car cela suppose que la phrase ait un sens en dehors de toute interaction, et ceci implique le problème d'avoir à définir le terme de «sens» de manière contradictoire suivant qu'on est dans une vision ou une autre. Il vaut donc mieux garder le terme de «sens» comme superstructure, et parler de «sens sémantique» et «sens pragmatique». De plus, ce qui caractérise le sens pragmatique est la notion de «référence» : les «énoncés» font toujours référence à quelque chose (les interlocuteurs, la situation, les connaissances, etc.). Par contre les «phrases» ne font référence à rien en termes de communication : on peut toujours trouver plusieurs situations communicatives où on peut insérer une phrase donnée, ce qui lui fait prendre, par référence, des valeurs illocutoires différentes.» [7]

2.2. 2. La notion de rôles

Le deuxième élément important des travaux pragmatolinguistiques est la notion de «rôle» invoquée pour caractériser l'activité des participants à la communication. On met ainsi en évidence la notion de rôles interactifs et de rôles sociaux, qui demandent une prise en charge individuelle par chaque participant à la communication, dans chaque situation spécifique.

2.2.2.1. Rôles interactifs

La communication est une interaction entre deux individus qui n'ont pas le même statut dans cette interaction. En effet, c'est la volonté d'action d'un des deux participants à l'échange qui provoque cette interaction : celui-ci initie donc la communication et en détermine l'objectif de communication principal. Cette initiative qu'il a prise lui donne des droits (celui d'orienter la communication, celui de donner les tours de parole, celui de clore l'échange, par exemple), et également des devoirs (celui de tout faire pour mener l'échange à son terme, celui

(par exemple). D'autre part, la communication ne se fait pas de manière égale. Le participant à l'échange accepte d'entrer dans l'échange initié par l'autre. L'interlocuteur, en acceptant devenir son interlocuteur, accepte également les droits et les devoirs attachés à ce rôle, qui sont différents de ceux du locuteur (droit de ne pas prendre en charge l'organisation de la communication, devoir de réagir dans la direction proposée par l'initiateur, devoir de rendre la parole à celui qui l'a donnée, par exemple). Bien évidemment, la réalisation des tâches liées à ces rôles implique des éléments linguistiques. Ainsi pour ouvrir une interaction, suivant la situation de discours, le locuteur initiateur formulera une salutation (par exemple dans un magasin) ou une excuse (s'il veut arrêter un passant dans la rue). Dans le premier cas, son interlocuteur répondra par une salutation en retour ; dans le deuxième cas, il pourra se contenter d'une réaction extralinguistique (s'arrêter et regarder le locuteur).

Une caractéristique fondamentale de ces deux rôles est qu'ils ne sont pas symétriques. Dans de nombreuses situations de communication, on ne joue qu'un seul rôle interactif : la plupart d'entre nous sommes ainsi régulièrement auditeurs d'un bulletin de radio, et lecteurs d'un article de journal, et nous ne serons jamais locuteurs d'un bulletin d'information ou scripteurs d'un article de presse. Certaines situations de communication en face à face sont tout aussi inégalitaires : par exemple, dans une salle de cours, le rôle interactif d'un enseignant et celui de ses étudiants sont très différents. On voit donc que la définition des contenus langagiers à enseigner dépend de la connaissance des rôles interactifs que les apprenants auront à tenir dans les situations de communication qu'on vise.

La différenciation de ces deux rôles interactifs a joué un rôle fondamental pour la didactique des langues, notamment parce qu'elle est aussi entrée en résonance avec les études de psycholinguistique qui ont montré que les processus mentaux qui gouvernaient la production langagière (expression orale et écrite) étaient différents des processus mentaux qui gouvernent la compréhension de ces produits langagiers (compréhension orale et écrite). On peut citer ici, parmi de nombreuses sources, la présentation synthétique de Cornaire et Germain [8] pour la compréhension orale. Comme indiqué dans une analyse de la compréhension orale à visée didactique, *«l'activité langagière n'est pas homogène : elle demande des comportements interactifs différenciés, et s'appuie sur des processus mentaux spécifiques suivant la position du participant dans la*

de discuter ce dernier point dans la partie 2.3.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

2.2.2.2. Rôles sociaux

Une deuxième dimension de la notion de rôle concerne les rapports qui s'établissent entre les participants à l'échange à travers les raisons pour lesquelles ils entrent en communication. La communication n'est pas une situation fortuite : elle découle de la volonté d'un individu de «faire changer le monde» d'un second individu. L'apport fondamental de la sociolinguistique est ici de montrer que chacun d'entre nous, communicateur, n'est pas un seul et même individu, mais que notre individualité de communicateur dépend en fait des relations que nous établissons, pour des raisons pour la plupart du temps extralinguistiques, avec les autres individus avec lesquels nous sommes amenés à nous confronter. Nous sommes des «individus sociaux» dont les caractéristiques sont établies essentiellement en rapport avec les autres : c'est dans l'interaction avec l'autre que l'individu définit son individualité. *«Chaque locuteur participe à une multiplicité de communautés, de milieux, de situations qui appellent une diversification des codes adaptables aux circonstances et aux milieux»* (Ricoeur, cité par Baylon [6]). L'une des caractéristiques des rôles sociaux est l'ensemble des droits et des devoirs communicatifs qui lui sont attachés : ainsi, en tant qu'enseignant, j'ai le droit d'ouvrir et de clore le cours, droit que les étudiants qui assistent au cours ne partagent pas avec moi, alors qu'en tant qu'enseignant, j'ai le devoir d'attendre que le président du conseil me donne la parole pour pouvoir exprimer mon opinion. Par conséquent, il est évident que les choix formels des énoncés, qu'en tant que participant interactif à une situation de discours nous avons à produire ou à comprendre, dépendent eux aussi du rôle social que nous assumons dans cette situation. Pour reprendre l'exemple cité plus haut, si je choisis la forme «excusez-moi» pour ouvrir l'échange dans la rue, c'est parce que je me situe dans le rôle social du passant qui entre en contact avec une personne inconnue. Si j'avais aperçu mon ami Djamel, je me serais placé dans un rôle social différent, celui d'ami, ce qui m'aurait «obligé» à d'autres choix linguistiques pour attirer son attention.

Là encore, on voit comment cette notion de rôle social est déterminante pour la didactique des langues. Elle nous a aidé à passer d'une vision globalisante et normative de la langue à enseigner comme un ensemble unique, dont les

définies les unes par rapport aux autres, à une d'outils, certes tous liés entre eux, mais dont la réalisation formelle dépend de l'usage que l'on veut en faire, et des utilisateurs qui vont s'en servir. Elle a aussi aidé les didacticiens à pouvoir rendre compte, et donc aussi présenter, une langue beaucoup plus réaliste, plus représentative des pratiques communicatives qui constituent les objectifs «contemporains» d'un apprentissage de langue étrangère.

2.2.2.3. Place de l'individu

Les recherches que nous venons d'évoquer permettent de mettre en évidence l'importance de la dimension sociale dans la description d'une langue en tant qu'outil de communication. Comme le dit Baylon [6], «[on] *n'étudie plus une langue uniquement comme une structure isolée ; [on] la voit comme une microstructure supplémentaire à l'intérieur d'une macrostructure dont les composantes essentielles sont l'homme et la société, car c'est en elles, par elles et pour elles en dernière instance, qu'existent les langues*». Cependant, chaque acteur de la communication peut marquer de son empreinte individuelle beaucoup des communications dans lesquelles il prend place. S'il existe des situations de communication entièrement ritualisées, où toutes les interventions langagières sont définies jusqu'aux formulations linguistiques obligatoires, la plupart des communications auxquelles nous prenons part offrent des possibilités de choix, tant au niveau de la structure globale (l'organisation discursive) qu'au niveau des choix linguistiques proprement dits. Ainsi, si on peut déterminer un rôle social de père, chaque individu a une certaine liberté de choix pour déterminer les modalités de sa prise en charge du rôle social : être un père amical ou un père autoritaire, par exemple. Ces différenciations se retrouveront dans la manière dont chaque participant au discours construira sa participation.

Cette individualisation est également valable pour l'interlocuteur, le locuteur n'ayant pas la possibilité d'imposer de manière unilatérale sa vision de l'objectif de communication. Ainsi, si nous reprenons l'anecdote du match de handball, ni A ni B, tout en ayant la possibilité de rendre leur discours le plus opaque possible aux autres voyageurs, ne peuvent les empêcher de construire une compréhension de ce qui est dit, qui peut parfois aboutir à une compréhension presque «correcte». De même, lorsqu'on demande une indication de chemin à suivre à un passant dans la rue, il arrive souvent que les explications qu'il fournit se révèlent trop

ors, sans l'indiquer au passant, de ne retenir que
aller un peu plus loin, pour pouvoir de nouveau
demander d'autres indications, découpant ainsi à notre guise l'information fournie
par l'autre participant à l'échange.

Ces études montrent ainsi que les ressources formelles de la langue (lexique dans sa forme écrite et orale, règles de combinaison morphosyntaxique et phonologique) ne peuvent s'envisager hors d'une situation de discours où doivent être déterminés les rôles des participants, leur position sociale respective, leurs rapports personnels, les raisons pour lesquelles ils entrent en communication, les contraintes qu'impose la situation et les possibilités qu'elle permet. Certains linguistes-didacticiens se sont alors penchés sur la caractérisation des critères qui pouvaient permettre l'analyse des situations de communication à des fins d'enseignement ou d'apprentissage. Nous faisons référence ici à des travaux comme ceux de Munby [9] et Moirand [5]. On a ainsi dégagé des typologies de discours, oraux ou écrits, qui prennent en compte les rapports entre le communicateur, individu social, et son interlocuteur, autre individu socialement placé, et la situation de communication, définie notamment par le groupe dans lequel sont placés les deux participants à l'échange. On a également dégagé la notion de «besoins langagiers» [10] qui, même si elle a été partiellement remise en question par les développements ultérieurs des recherches (cf. Richterich [11]), est encore aujourd'hui d'une grande utilité pour la définition des contenus d'apprentissage.

2.2.3. Une construction en collaboration

Dans la vision «communicative» de la langue, l'objectif principal de tout discours est la réalisation d'un objectif de communication. L'objectif de communication est certes déterminé par le locuteur qui initie l'événement de communication mais, pour que l'échange communicatif ait véritablement lieu et porte ses fruits, il est nécessaire que cet objectif de communication soit accepté également par le deuxième participant. Ainsi, on peut dire que la réalisation de l'objectif de communication dépend de sa prise en charge par les deux participants à l'événement. Cette prise en charge ne se fait pas uniquement au niveau «global» de l'événement de communication, elle a lieu à chaque moment du discours, à chaque étape. Ainsi, tout discours est nécessairement le produit d'une

...x individus participant à la communication : la
...insi centrale.

2.2.3.1. Jugement subjectif des connaissances mutuelles

Un des aspects qui rend compte de cette construction par collaboration est la mise en évidence que tout discours est le fruit d'un jugement subjectif de chaque participant sur l'ensemble de la situation de communication (lui-même et son interlocuteur en termes de rôles interactifs et sociaux, le lieu, le moment de la communication, par exemple) et sur les rapports entre les différents éléments qui y interviennent : l'objectif de communication sera-t-il facilement accepté par l'interlocuteur ? le lieu dans lequel ils se trouvent facilite-t-il la communication ? quelles sont les informations que l'interlocuteur a besoin de connaître pour pouvoir réagir de manière efficace ? Les exemples que nous venons de donner concernent le locuteur qui initie mais l'interlocuteur, lui aussi, s'appuie sur son jugement. La réaction qu'il va avoir va dépendre, de même, de son évaluation de la situation communicative : il va notamment chercher à déterminer quel peut être l'objectif de communication global du locuteur, quelles indications il peut déduire de son rôle social, etc.

Ces jugements subjectifs, vitaux pour l'organisation du discours, s'appuient sur l'ensemble des connaissances que possèdent les participants à l'échange. Une partie de ces connaissances sont extralinguistiques (ce qu'il est convenu maintenant d'appeler «les connaissances du monde», ou des domaines de référence), les autres sont linguistiques (et concernent notamment la manière dont les connaissances du monde sont organisées dans et par la langue).

2.2.3.2. Négociation du terrain commun

L'autre versant du jugement subjectif qui constitue le fondement de toutes les actions de construction du discours est la notion de «négociation du terrain commun». En effet, s'ils veulent que l'objectif de communication soit atteint de la manière la plus efficace et la plus réussie possible, les participants à la communication ont tout intérêt à vérifier auprès de l'autre le bien fondé de ce jugement subjectif. En d'autres termes, ils sont amenés à déterminer, en collaboration avec l'autre, les connaissances qu'ils ont en commun. Ainsi, cela permettra de déterminer avec le plus de précision possible le déficit d'information

(déficit qui peut être en sa faveur ou en sa défaveur) et sa volonté de communication.

Cette *négociation fait partie du discours construit* [12]. Elle peut porter sur des connaissances extralinguistiques (en commençant, par exemple, l'échange par «tu te rappelles de l'amie dont je t'ai parlé hier ?» avant de raconter l'anecdote qui concerne cette amie) ou sur des connaissances linguistiques, comme dans les exemples suivants, où les participants, même membres d'une même famille, pourraient faire la confusion entre portable (téléphone) et portable (ordinateur). Des exemples de ce type foisonnent. Nous avons donc intérêt à négocier le sens des mots que nous utilisons.

Un parallèle intéressant peut être tiré entre toute situation de discours, dans cette dimension de négociation du terrain commun, et la situation d'un apprenant en langue lorsqu'il se trouve en situation de communication avec un natif. Un locuteur apprenant est souvent très conscient de ses «défaillances linguistiques», car il est évident qu'il ne possède pas à ce niveau toutes les connaissances que son interlocuteur utilise. On voit ici, cependant, que sa situation n'est qu'une version, certes extrême, d'une situation de communication «normale», où les deux participants risquent de se retrouver en situation d'échec s'ils ne négocient pas avec suffisamment de précision les connaissances partagées, et leur traduction en termes linguistiques.

2.2.3.3. Stratégies

La réussite de l'objectif de communication du locuteur initiateur du discours repose donc sur de nombreux facteurs, dont le locuteur n'a pas toujours la maîtrise, même s'il sait qu'il peut le plus souvent compter sur la coopération de son interlocuteur. Lorsque le locuteur entre dans un événement de communication, la réalisation de son objectif de communication n'est donc qu'un projet de communication, qu'un plan qu'il lui faut mettre en place et dont il lui faut assurer le bon déroulement. C'est pourquoi s'est développée aussi la notion de *stratégies communicatives et discursives*, pour rendre compte du contrôle permanent que doivent mettre en place les participants à la communication, pour gérer au mieux les aléas de la confrontation avec le monde de l'autre. On trouve cette dimension stratégique dans les définitions plus récentes de la compétence de communication [13].

La dimension stratégique trouve des applications dans les pratiques de la communication concernée. Ainsi, si tout discours est une construction en collaboration, la nature de la collaboration est radicalement différente selon qu'il s'agit d'une situation de construction commune réalisée dans l'alternance des tours de parole ou d'une communication différée. Cependant, dans une situation de discours différé, le locuteur (ou le scripteur) établit également un jugement subjectif de son interlocuteurs (ou de ses interlocuteurs) et une partie de son discours servira là aussi à négocier le terrain commun.

Lorsque la négociation est prise en charge par l'interlocuteur, elle prend des formes différentes. Dans un discours où il lui est possible d'intervenir, une partie de ses prises de parole lui servira à effectuer le contrôle de sa compréhension, mais dans une situation de communication différée, la négociation relèvera plus du jugement subjectif qu'il portera sur le locuteur ou le scripteur et sur les connaissances que lui même pourra mobiliser.

De ce fait, on peut ici encore mettre en évidence des aspects communs entre les analyses pragmatolinguistiques et psycholinguistiques. En effet, on peut retrouver dans la notion de négociation du terrain commun certains points communs avec la vision psycholinguistique de l'aptitude de compréhension, qui est un processus de construction du sens par le lecteur ou l'auditeur, construction qui se fait à partir des propres connaissances de celui-ci.

Pour nous, la convergence se situe également à un autre niveau : tout discours est en quelque sorte une situation d'apprentissage où locuteur et interlocuteur doivent, pour réussir à communiquer, apprendre l'un sur l'autre, et apprendre à établir un mode de communication commun dans la construction même de leur discours. La réussite d'une communication dépend de critères beaucoup plus nombreux que de la «simple» manipulation correcte du code linguistique : «la maîtrise verbale du sujet consiste à régler ses «performances» sur des glissements de codes au niveau de la «compétence», et donc à exercer une perspicacité de caractère métalinguistique au sein même de l'échange verbal» (Ricoeur, cité par Baylon [6]).

Il n'y a donc pas de dichotomie nette entre la situation du communicateur natif et du communicateur «étranger» : on se situe beaucoup plus sur une échelle

favorables, où entrent notamment en jeu les
et les capacités stratégiques des participants.

On est bien loin de la description de l'apprentissage d'une langue étrangère comme l'apprentissage de la maîtrise des faits linguistiques principalement du point de vue de leur correction formelle. Comme le dit Holec [14] , «*non seulement apprendre une langue ne peut plus être envisagé indépendamment des pratiques sociales dans lesquelles cette langue s'insère, mais une langue étant toujours apprise au titre d'instrument d'action, et son apprentissage faisant partie de l'apprentissage des capacités requises pour l'action, elle est également indissoluble des actions dans lesquelles elle est mise en oeuvre*».

2.2.4. La notion de culture

Même si, dans une interaction, les participants à l'échange doivent négocier leur comportement, les modalités de communication sont dans une très large mesure déterminées par les groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Les recherches en ethnolinguistique ont montré que les règles de communication relevaient de la culture d'un groupe, c'est-à-dire de l'ensemble des phénomènes, pratiques et comportements qui permettent à un groupe de se constituer en tant que groupe et d'identifier ses membres. La typologie des modalités de communication permet de décrire la culture communicative des membres du groupe ([15]; [16]) Les recherches théoriques ont, là encore, permis aux didacticiens d'objectiver des questionnements qui se apparaissaient jour au fur et à mesure du renouvellement des pratiques didactiques : si l'entrée des concepts ethnolinguistiques est plus tardive que celle des concepts pragmatolinguistiques, il semble que c'est parce qu'il a fallu, d'une certaine façon, attendre que certains problèmes apparaissent dans la mise en place de « l'approche communicative » pour que les didacticiens prennent conscience des apports possibles.

Ainsi, c'est à la suite de l'utilisation généralisée des documents authentiques que les enseignants, parallèlement aux apprenants, ont touché du doigt l'importance de l'implicite culturel dans un discours. Pour prendre un court exemple, nous citerons un titre du journal *El Watan* en date du 25 juillet 2004 :

L'affaire de la MUNATEC provoque des polémiques

La compréhension de ce titre dépend de connaissances qui ne sont pas uniquement formelles (le sens des mots qu'on peut trouver dans un dictionnaire),

communication des institutions, telle qu'on peut la trouver dans les manuels de langue. Elle dépend également de la connaissance de la vision du monde construite par le groupe : ainsi le terme *MUNATEC* (Mutuelle Nationale des Travailleurs de l'Éducation et de la Culture) concerne une institution qui s'inscrit dans la conception de la notion de «sécurité sociale» et du rôle social «d'enseignant», inventée par le groupe social qui les utilise.

C'est en construisant des propositions pédagogiques pour un entraînement communicatif de l'expression orale que les enseignants de langue ont dû réfléchir à la transférabilité même d'un acte de parole d'une langue à l'autre. On s'est en effet rendu rapidement compte qu'il ne suffisait pas de présenter les formulations linguistiques qui servent à inviter et à accepter une invitation pour enseigner à savoir se comporter lors d'une invitation. Il faut aussi savoir à quoi correspond socialement le fait d'inviter : qui peut inviter qui ? à quoi invite-t-on ? à manger ? à danser ? quel est le comportement attendu d'un invité ?

Les nombreuses études réalisées nous ont fourni des critères très utiles pour définir le concept de culture plus largement qu'on ne le faisait jusqu'alors en didactique des langues.

L'approche communicative s'est ainsi de plus en plus définie comme une problématique **interculturelle** de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Au delà des deux domaines traditionnels :

1. les produits «nobles», institutionnels, artistiques, scientifiques et technologiques qui sont issus de l'activité du groupe (ce qu'on regroupe traditionnellement sous le terme de «civilisation») ;
2. le découpage de la réalité externe dans la langue utilisée par le groupe (tel qu'il est marqué dans le code, ainsi qu'on le montre souvent par l'exemple célèbre de la comparaison des termes de «dattes» en arabe ou en français, ou l'analyse comparée du système des temps en anglais et en français) ;

il convient de définir trois nouveaux domaines :

1. les pratiques sociales non langagières, qui servent au groupe à structurer son organisation (on peut citer l'exemple du rôle que peuvent jouer les vêtements dans l'établissement de l'identité sociale des membres du groupe) ;
2. les pratiques communicatives langagières qui, comme nous l'avons analysé plus haut, structurent les modalités de communication entre les membres du groupe ;

présentations qui sont partagées par le groupe, et la communication ce qui constitue l'implicite culturel, discuté plus haut dans les exemples portant sur le titre d'El Watan.

Notre travail aurait pu plus se concentrer précisément sur ces deux derniers domaines, notamment parce que, comme nous allons le voir plus loin, il y a convergence avec le concept d'apprentissage autodirigé autour de la notion de «représentation culturelle». Néanmoins, ces préliminaires ne sont là que pour servir de socle aux fondements méthodologiques de l'apprentissage autodirigé.

2.3. Approche cognitive

Il est important de évoquer l'importance de la nature des activités mentales impliquées dans l'apprentissage d'une langue étrangère : les activités mentales qui concernent l'activité langagière, tout d'abord, et aussi celles qui sont impliquées dans l'acquisition d'une compétence langagière. Il est donc fondamental à un didacticien de s'interroger sur les modèles théoriques qui peuvent l'aider à comprendre comment «fonctionnent les têtes». Il nous semble que les processus mentaux, qu'ils soient langagiers ou d'acquisition, sont plus variés et flexibles que ce qu'on pouvait envisager dans une perspective chomskyenne ou béhavioriste : il semble plus porteur de poser ces problèmes dans une perspective cognitive.

Pour reprendre les termes mêmes de Gaonac'h [17], «le terme «cognitif» fait référence à la connaissance : [...] les caractéristiques et l'organisation des connaissances acquises (explicites ou implicites) peuvent déterminer la manière dont nous percevons, c'est-à-dire dont nous prenons en compte les informations de notre environnement. On peut élaborer sur cette base une hypothèse générale relative à ce qu'on appelle l'apprentissage dans la terminologie classique de la psychologie, c'est à dire l'acquisition de nouvelles connaissances ou capacités : dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire) ».

La perspective cognitive s'est révélée très fructueuse pour les travaux en psycholinguistique qui cherchaient à déterminer la nature des processus mentaux

domaine que nous allons d'abord aborder, car il
ans notre recherche.

2.3.1. Nature cognitive des aptitudes langagières

Nous avons vu plus haut comment l'intérêt porté à l'apprenant en tant que communicateur a amené les didacticiens à s'intéresser aux processus cognitifs qui interviennent dans la production et la compréhension du langage. Pour notre part, nous nous sommes intéressé principalement à la compréhension.

2.3.1.1. La compréhension

En ce qui concerne la compréhension, l'approche cognitive a permis de dépasser la conception d'un interlocuteur (auditeur ou lecteur) passif entièrement dépendant du discours du locuteur.

L'activité de compréhension est en effet conçue, non pas comme un recueil d'informations, mais comme une construction de sens par l'auditeur ou le lecteur, à partir de deux sources d'information : ses propres connaissances, et les indices qu'il extrait du discours du locuteur. La compréhension suppose la présence d'un objectif (on peut ici faire la jonction avec la notion d'objectif de communication), que se fixe l'auditeur/lecteur. Cet objectif lui permet de résoudre le problème de communication qu'il ressent en établissant une relation entre son monde (ses connaissances) et ce qu'il perçoit du monde extérieur (celui véhiculé via le discours du locuteur). De ce fait, comme tout processus de perception, la compréhension implique des stratégies anticipatrices, liées aux attentes déterminées par l'objectif de compréhension. Pour ce faire, l'auditeur/lecteur active les connaissances qu'il possède, qui ne sont pas uniquement des connaissances linguistiques. Il s'agit aussi bien [9] :

- *de connaissances référentielles sur la thématique abordée ;*
- *de connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;*
- *des connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message ;*
- *des connaissances discursives sur le type de discours concerné.*

On retrouve ici la notion de schéma (schémas situationnels, schémas discursifs) et celles de cadrages culturel et thématique. En fait, ces connaissances de haut rang permettent d'aboutir à une activation la plus précise et la plus détaillée possible de ses connaissances linguistiques. Le processus d'anticipation permet à l'auditeur/lecteur d'établir des hypothèses sémantiques et formelles sur

3. Le «traitement» du texte (écrit ou oral) dépend de la situation. On peut ainsi affirmer que plus l'auditeur/lecteur apporte d'informations au texte, moins il a besoin du texte pour comprendre.

Ce traitement s'effectue sous forme d'une recherche d'indices formels correspondant aux hypothèses formelles et sémantiques qui ont été construites, ce qui permet à l'auditeur/lecteur de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses. La construction d'hypothèses, l'activation des connaissances, l'interaction entre hypothèses et données du texte sont des procédures cycliques : le produit de compréhension construit à un moment donné devenant source de connaissance pour construire à la suite une hypothèse, etc. Ainsi les stratégies anticipatrices utilisent des informations à différents niveaux suivant l'analyse de la situation de communication que fait l'auditeur/lecteur : s'il est familier ou non d'une situation, si la forme de discours utilisé lui est connue ou non, par exemple. Un exemple pour illustrer notre propos : sont présentés à la suite le début et la fin d'un document en basque qui avait été distribué au Pays Basque espagnol, au moment de la Guerre du Golfe. Le document complet original était bilingue : une face en basque, une face en espagnol (le texte complet est fourni en annexe).

GOLKOAN ESKUHARTZE IMPERIALISTAREN AURKA : INTSUMISIOA

Ez gaude, ez, gerran sartzeko zorian, estatu batek, harmen indarrez, beste baten subiranotasuna zapaldu direlako. Horixe bera gertatu zen arabiarrek diren Gaza eta Zisjordania lurraldeetan, Grenadan, Panaman edo lehenago ere Vietnamen, eta ez ONUk ezta beste ezein egin, ez indarra erabiltzeko, ez boikot ekonomikoa egiteko ere. Areago oraindik, babesgabe aurkitzen omen

(...)

Askapena, Eki, Iraultza Taldeak, Jarrai, Kakitzat, Kemen,
Komite Internazionalistak, Kroska Taldea, Moc-Kem, Izar Beltza, Eguzki.

Manifestazioa, ostirala 14, arratsaldeko 8etan, Gastelu Enparantzan.

Placés devant ce document sans aucune indication, les étudiants et enseignants à qui nous l'avons présenté ont une lecture qu'ils jugent «difficile» mais qui leur permet d'aboutir à une compréhension communicative de l'objectif de communication. Ils supposent que c'est un tract politique appelant à manifester et ils peuvent repérer l'endroit où se trouvent les coordonnées de cette manifestation. Au départ, leur objectif est de trouver la langue du document et ils

ronées. Mais cette première lecture leur permet des termes lexicaux transparents vis-à-vis du français. La deuxième étape de leur lecture est alors de repérer ces mots transparents : ils font alors appel à des connaissances linguistiques (en français et non dans la langue du document), renforcées petit à petit par leurs connaissances du domaine de référence, une fois qu'ils l'ont repéré (ce qu'ils font tous, mais de manière plus ou moins précise selon les individus). Ils arrivent alors à établir l'hypothèse du tract politique. Les étudiants ont ainsi «compris» un texte en basque alors qu'ils auraient certainement répondu «impossible» à la question «pensez-vous que vous pouvez comprendre le basque?». Il reste à remarquer que le travail d'anticipation a débuté sur des connaissances que les étudiants n'ont même pas eu conscience de manipuler. En effet, ils traitent dès le départ le document présenté comme un discours cohérent, avec un titre et un développement : ils s'appuient donc ici sur des prévisions d'ordre discursif qu'ils ne sont pas amenés à remettre en cause.

La vérification d'hypothèses s'opère, non pas par une discrimination linéaire et exhaustive du discours produit (texte écrit ou chaîne parlée), mais par une prise d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer les attentes sémantiques ou formelles. Cela n'implique pas, comme certains détracteurs d'une approche cognitive dans l'enseignement ont pu le laisser supposer, que l'auditeur/lecteur n'effectue aucun travail de repérage formel, aucune discrimination auditive ou visuelle : cela implique par contre que cette discrimination est, elle aussi, dirigée par l'auditeur/lecteur. On voit alors que la reconnaissance formelle dépend surtout de la possibilité d'interaction [17] entre les différents niveaux de connaissances de l'auditeur/lecteur : les niveaux «supérieurs» de structuration sémantique, référentielle, discursive, et les niveaux «inférieurs» d'organisation formelle, lexicale ou syntaxique, graphémique ou phonologique.

D'autre part, ce sont ses facultés de *reconnaissance* des formes de la langue qui sont en jeu. Or le caractère hiérarchisé et unidirectionnel de la reconnaissance (de la lettre/du son au mot, du mot au groupe de mots, du groupe de mots à la phrase) a été fortement mis en doute par de nombreuses études [8] ; [9] ; [17]. Le développement d'un filtre sonore ou visuel opératoire se fait via la mémorisation des unités de sens existantes.

est soumis à une grande variété de formes il doit apprendre à retrouver l'unité formelle «abstraite». Ce sont bien les facultés de reconnaissance des formes de l'auditeur/lecteur qui sont en jeu, et non ses facultés de production des formes.

Nous n'avons pas jusqu'à présent distingué compréhension écrite (lecture) et compréhension orale. Il devient nécessaire envisager les spécificités de chaque processus. En effet, les caractéristiques du langage sont différentes pour l'écrit et pour l'oral, et ceci dans quelque domaine que ce soit : ensemble lexical, éléments de structuration discursive, modalités d'interaction communicative, etc. Ainsi Gaonac'h [17] précise : *«Ces indices [procédés rhétoriques, structures prototypiques, marqueurs organisationnels, inférences] sont particulièrement difficiles à repérer et à maîtriser à l'écrit, du fait de l'absence de cadre de référence spatio-temporel, de l'absence d'interaction avec l'auteur, de l'absence aussi des références tonales et temporelles de la voix : le repérage des indices organisationnels syntaxiques prend ainsi une importance plus grande qu'à l'oral »*. On peut, en écho, indiquer que la nature linéaire du discours oral, nécessairement liée à la temporalité du locuteur, change les modalités de fonctionnement des stratégies anticipatrices, puisque l'auditeur ne peut disposer, comme pour un document écrit, de la totalité du discours. C'est donc à la fois en termes de savoirs et de savoir-faire que se distinguent compréhension orale et compréhension écrite.

On a progressivement mis l'accent sur le fait que la situation de l'auditeur/lecteur non-natif n'est pas par nature différente de celle du natif : c'est tout un ensemble de circonstances, dans lesquelles les connaissances de l'auditeur/lecteur jouent un grand rôle, qui permet de mettre en oeuvre une intégration maximale des processus mentaux. Cela nous permet ainsi de préciser les types de connaissances à acquérir, en partant des connaissances déjà acquises par un apprenant : ainsi un hispanophone ne sera jamais «débutant» face à un texte écrit français, alors qu'un apprenant allemand (ou arabe) devra acquérir de nombreux termes lexicaux. Tous deux devront, par contre, développer des connaissances référentielles nouvelles pour comprendre des articles de presse française.

Les apports plus récents montrent que c'est aussi en termes de représentations que la spécificité se fait : en effet, la conception que

Les capacités langagières en LM et en LE, la vision de la compréhension (en LM et en LE), les attentes qu'il établit pour déterminer son degré de satisfaction dans la compréhension, par exemple, vont jouer un rôle fondamental dans la mise en oeuvre des processus mentaux, pour en favoriser ou freiner l'intégration.

2.3.1.2. L'expression

En expression orale, l'objectif est d'aider les apprenants à construire des solutions didactiques pour l'amélioration de leur compétence dans le cadre d'un apprentissage autodirigé. La vision de l'aptitude d'expression orale sur laquelle nous appuyons nos propositions didactiques est très proche du modèle discuté par E. Espéret [18]. La manière dont est conçue la production de langage décrit les processus mentaux en trois phases : *planification, mise en discours et révision*. En phase de planification, le locuteur prend des décisions quant à l'organisation communicative, référentielle et thématique de son discours. Dans la phase de mise en discours, le locuteur en détermine les constituants formels (organisation discursive, choix morpho-syntaxiques et lexicaux) et les encode, l'encodage étant régulé par la phase de révision par laquelle le locuteur peut «corriger» ses choix, à quelque niveau que ce soit. Le travail de production implique une mise en oeuvre récursive des trois phases : en quelque sorte, le locuteur n'attend pas d'avoir tout «planifié» pour commencer à encoder, et l'encodage déjà réalisé, ainsi que les réactions de l'interlocuteur, peuvent amener le locuteur à réviser ses décisions antérieures. Chacune des phases est elle-même constituée d'opérations plus élémentaires : ainsi, dans la phase de planification, *le repérage des informations nécessaires*, ou dans la phase de mise en discours, *l'ordonnement des mots sélectionnés* [19]. Le modèle postule également l'existence d'un système de «monitoring» qui gère et assure le contrôle global du processus de production. Ces différentes opérations prennent appui sur les connaissances possédées par le locuteur, connaissances qui, comme pour la compréhension, concernent différents domaines : connaissances relatives au domaine de référence, à l'interlocuteur, connaissances des schémas de communication, connaissance des structures discursives, des ressources linguistiques. Là encore, des travaux montrent que les connaissances portant sur les macrostructures de la communication sont des éléments facilitateurs pour les locuteurs : savoir quel

emple, permet au locuteur de mieux gérer le

Certaines de ces connaissances sont permanentes et stockées dans la mémoire et le locuteur doit pouvoir les y retrouver en cas de besoin. D'autres sont plus temporaires : le locuteur doit alors disposer de savoir-faire pour pouvoir élaborer ces connaissances au cours de la situation de communication elle-même. La production d'un discours dépend ainsi du jeu entre les processus mis en oeuvre et les connaissances du locuteur. On retrouve ici la notion de stratégie : la production d'un discours consiste en une séquence de choix stratégiques, qui permettent au locuteur de définir la manière dont il va atteindre le but qu'il se fixe, en prenant en compte les caractéristiques des différentes composantes de la situation communicative. Ainsi, le jugement que le locuteur va porter sur les liens entre son objectif de communication et la situation influe sur la manière dont il va construire son discours. L'exemple suivant peut illustrer ce propos :

requête jugée « facile » par L à I

« au fait, tu pourrais me donner le nouveau numéro de téléphone de Mohamed ? »

requête jugée « difficile » par le même L au même I

« je voudrais te demander un service pendant les vacances. Est-ce que tu crois que tu auras le temps de passer chez moi arroser mes plantes, parce que je vais partir trois semaines, et j'ai peur que.. »

L'activité de production représente une charge cognitive lourde : le locuteur effectue à la fois des opérations de création «de haut niveau» (communicative et thématique) et de «bas niveau» (choix formels) ; il effectue l'exécution linguistique de cette création et en contrôle la réalisation. Il est donc important, pour lui, d'éviter de se trouver en «surcharge cognitive» grâce à une gestion efficace des ressources qu'il a à sa disposition : ainsi pour produire du langage pour réaliser un objectif de communication, il faut savoir faire un compromis efficace entre ce qu'on «veut» dire et ce qu'on «peut» dire. Les stratégies de compensation relèvent de ce compromis : le locuteur utilise au mieux ses ressources linguistiques pour rendre compte d'éléments extralinguistiques pour lesquels il ne dispose pas toujours de termes déjà négociés, comme le fait dans l'exemple suivant un locuteur français pour décrire un fruit exotique, la mangue, pour lequel, à sa connaissance, il n'existe pas de terme français :

C'est comme un melon, d'extérieur, hein, mais c'est nettement plus petit, c'est ovale, ça a la taille .. un gros avocat, quoi, et c'est rose orangé à l'intérieur, enfin moi j'aime pas du tout, c'est assez doucereux

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

situation d'apprenant en langue qui doit «dire» ce qu'il veut dire, tout en ne disposant pas de tout ce qu'il lui faudrait pour pouvoir le dire facilement, comme dans l'exemple suivant où le locuteur ne connaît pas le terme *chapelure* :

Je cherche.. je sais pas le nom, c'est du pain écrasé, pour cuire avec du poisson

En situation de production «normale», la surcharge cognitive est évitée par l'automatisation des opérations de création des éléments linguistiques lors de la mise en discours : c'est l'«aisance», caractéristique des locuteurs natifs et recherchée par les apprenants en langue étrangère. Le locuteur faisant preuve d'aisance peut se consacrer pleinement aux opérations de «haut niveau», pour construire un discours qui soit le plus efficace possible. Cependant, le modèle montre bien que cette automatisation n'entre en jeu que lorsque le sujet locuteur a déterminé ses choix communicatifs et discursifs : pour retrouver dans sa mémoire les formules « stéréotypées », expressions lexicales toutes faites, ou constructions morpho-syntaxiques correctes, le locuteur doit les avoir mémorisées en fonction de ses caractéristiques personnelles de locuteur. Cette mémorisation implique donc deux temps :

- le locuteur a à établir des liens entre ce qu'il «veut» dire, et les formes qui peuvent exister dans la langue utilisée ;
- il doit pouvoir disposer de procédures de rappel automatisées de ces liens, qui permettront aux procédures de création automatisée des formes de fonctionner à leur tour.

On entrevoit là deux conséquences fondamentales pour l'enseignement/apprentissage. D'une part, les activités de mémorisation nécessaires au développement d'une capacité de production langagière en langue étrangère doivent concerner les différentes phases du processus, pas seulement la dimension formelle de la production. D'autre part, les connaissances mémorisées et les procédures de rappel de ces connaissances sont spécifiques à la situation de production : elles sont donc en partie différentes des connaissances et des procédures nécessaires à l'activité de compréhension.

Par ailleurs, les modèles cognitifs de la production langagière mettent en évidence l'importance des facultés d'autoévaluation du locuteur : la phase de

locuteur de rechercher la meilleure coordination de celui-ci. D'autre part, les hésitations, les faux départs que l'on trouve dans beaucoup de discours oraux sont des témoignages de l'autoévaluation constante que le locuteur met en oeuvre dans la production de son discours.

Là encore, il est intéressant de noter que ces modèles de production langagière fournissent des critères précis sur les caractéristiques des situations de locuteur non-natif et de locuteur natif. Un certain nombre de caractéristiques sont en effet communes aux deux situations : le locuteur natif ne dispose pas toujours des ressources qu'il aimerait avoir pour pouvoir s'exprimer facilement, le résultat de son encodage n'est pas toujours parfait. On s'aperçoit donc que, comme pour la compréhension, il y a une influence forte de la manière dont le locuteur évalue sa capacité à produire du discours « acceptable », et que par conséquent, une partie du travail que l'apprenant doit accomplir pour devenir un locuteur non-natif « à l'aise » dans la communication porte sur sa propre conception de la production langagière.

2.3.2. Nature cognitive des acquisitions

2.3.2.1. Acquérir

La didactique des langues étrangères s'est longtemps interrogée sur les produits d'apprentissage plutôt que sur les processus ; elle a longtemps comparé les énoncés des apprenants en langue étrangère aux énoncés « corrects » produits par les locuteurs natifs sans se demander ce qui pouvait se passer dans la tête des apprenants. C'est quand ils ont commencé à s'interroger sur les processus mentaux impliqués dans l'acquisition d'une langue étrangère que les didacticiens ont « découvert » des travaux et des théories qui étaient déjà disponibles, parfois depuis longtemps (comme ceux de Piaget ou de Vigotsky).

Pour notre part, l'intérêt pour les théories constructivistes sur la nature cognitive du processus d'acquisition s'est progressivement développé. Il s'agit en fait de trouver des éléments de réponse à des interrogations qui apparaissaient sur le fonctionnement des apprenants dans leurs activités d'apprentissage. Comme le formulait Châlon en 1970 [20] « *enseigner le latin à John, c'est sans doute connaître le latin, mais c'est surtout connaître John* ». Pendant deux décennies, on s'est heurté aux limites d'une approche purement linguistique,

de la langue à apprendre réalisées par des

Les recherches qui ont suivi les modèles béhavioristes des années 50 et 60 et qui ont produit les modèles cognitivistes pour l'étude du comportement humain ont comporté des études empiriques intéressantes sur le processus d'acquisition d'une langue, que ce soit la langue maternelle ou une langue étrangère. Ces recherches ont montré :

- que le modèle proposé par Skinner dans les années 50, dans lequel l'apprentissage de langue est vu comme un apprentissage mécanique d'une série de réflexes, les uns après les autres de manière linéaire et de ce fait analogue à la manière dont les animaux apprennent à se comporter, ne rend pas compte de manière satisfaisante de l'acquisition des langues ;
- que le processus d'acquisition d'une langue est, en fait, un processus cognitif, dans lequel les données sont vérifiées (traitées) par la construction et la vérification d'hypothèses, et que ce processus implique le développement de structures de plus en plus complexes, l'acquisition d'un élément nouveau ayant pour conséquence la réorganisation de tous les éléments déjà acquis.

Le comportement langagier est un comportement créatif régi par des règles et des conventions [21] et non réflexe. Son acquisition requiert l'internalisation de connaissances (règles et conventions). Cette internalisation s'effectue au terme d'un processus cognitif de reconstruction à partir du traitement par l'apprenant de données de son exposition langagière. Un des aspects centraux de la psychologie cognitive est que les « *acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale de l'apprenant lui-même* » [17]. L'activité cognitive d'acquisition traite l'information (le matériel à apprendre) non pas selon des caractéristiques inhérentes à ce matériel mais selon des schémas extraits du système cognitif de l'apprenant [17] : « *les connaissances déjà acquises sont le principal déterminant de ce qu'il peut apprendre* ». Ainsi, il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage : les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale.

Comme nous l'avons souligné dans la partie sur la nature cognitive de l'activité langagière, il n'y a pas de rupture entre le fonctionnement mental de celui qui pense «savoir» se comporter dans une situation de communication donnée et

prendre à se comporter, car chaque situation de même un ensemble de données non acquises qui doivent faire l'objet d'un travail spécifique. Nous citons de nouveau Gaonac'h [17] : «*dans ces conditions, le rappel n'est pas une réaction de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend pour base les traces laissées par une activité mentale antérieure*». La psychologie cognitive fait ainsi l'hypothèse que nous possédons un «système cognitif» ayant son organisation propre, et l'activité mentale consiste à structurer le réel (à traiter l'information présentée), selon les schémas présents dans ce système cognitif, pour en déceler les régularités et les conditions de variance. Cette activité structurante peut, à son tour, modifier les schémas du système cognitif.

Le processus d'acquisition est fondamentalement un processus de traitement de l'information. Les études qui se sont intéressées au traitement de l'information par ordinateur ont apporté des concepts utiles à une description plus précise du processus d'acquisition. Le système cognitif humain peut être décrit comme étant composé de trois parties : un dispositif d'entrée, qui permet le traitement des informations, un dispositif de stockage (la mémoire), et un dispositif de sortie qui permet d'utiliser les informations traitées et stockées pour fonctionner dans d'autres situations. Ce système fonctionne en général de manière automatisée, c'est-à-dire que les différents dispositifs permettent à l'individu de résoudre les problèmes qu'il rencontre dans ses contacts avec la réalité : en ce qui nous concerne, il s'agit de résoudre ses problèmes de communication (le terme de problème ici ne signifie en aucun cas difficulté et fait référence au fait qu'il y a une situation qui demande une action).

Dans certaines situations, le système cognitif, c'est-à-dire les connaissances mémorisées et les modalités de mise en oeuvre de ces connaissances, se révèle inadéquat pour un fonctionnement entièrement automatisé : l'individu ressent un manque-manque de savoir, ou de savoir-faire. Pour combler ce manque, il va devoir utiliser des stratégies pour redécouper différemment la réalité à partir des connaissances déjà tenues.

C'est ce qui se passe, comme nous l'avons déjà dit, dans la communication langagière elle-même, qui peut nécessiter l'acquisition de connaissances nouvelles. Mais généralement cela implique une évolution simple ; le redécoupage ne prendra pas une lourde charge cognitive et les informations ainsi construites ne

es. Ainsi, dans le dialogue suivant (situation de

Apprenant : la séquence que vous m'avez proposée, elle me plait pas trop, il y a trop d'argot dedans

Enseignant : trop d'argot ? ah bon ? vous voulez dire trop de mots familiers ?

Apprenant : oui, voilà, ça parle de situations familières, prendre un taxi par exemple, ces mots-là, ça m'intéresse pas de les apprendre, je me débrouillerai toujours

Enseignant : oui, ben dans ce cas vous avez raison, si vous jugez que ça vous correspond pas, ne la prenez pas, je vais voir ce que je peux vous proposer d'autre, sans trop d'argot, comme vous dites

Dans cet exemple, on peut dire que le conseiller acquiert le sens que l'apprenant donne au mot « argot » : il résout le problème de compréhension que lui pose l'étiquette par une stratégie de reformulation, en utilisant ses connaissances référentielles sur les méthodes de langue qu'il propose (il «sait» qu'aucune de ces méthodes ne présentant de mots qu'il qualifierait, lui de mots d'argot, il peut donc supposer que l'utilisation que l'apprenant fait du terme «argot» doit s'approcher de celle qu'il fait, lui, du terme «familier»), et ses connaissances linguistiques (il a reconnu la forme «argot», il peut «rappeler» le terme «familier»), et en marquant communicativement que l'information fournie par l'apprenant ne correspond pas à ce qu'il trouve normal (il exprime sa surprise). De ce fait, le discours comporte une négociation sur le sens du mot «argot». A la fin de cette négociation rapide, le conseiller utilise le terme «argot» dans l'acception sémantique de l'apprenant tout en marquant que ce n'est pas la sienne.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le manque d'adéquation ressenti entre les ressources possédées et la situation demandera une activité cognitive d'acquisition beaucoup plus grande et complexe, qui demandera une révision de connaissances à différents niveaux, non seulement, par exemple, sur des objets linguistiques comme les mots, mais aussi sur des catégories sémantiques abstraites. Nous citerons comme exemple, un apprenant jordanien (travaillant dans une banque à Alger) qui s'interroge :

mais pourquoi on peut pas copier sur les Anglais qui ne accordent jamais l'adjectif au nom ? on simplifie les choses en faisant comme les Anglais

Il exprime, en fait, des interrogations à un niveau cognitif : la confrontation avec la réalité lui fait notamment mettre en doute l'utilisation d'une stratégie cognitive, celle d'une règle de grammaire (cela pourrait très bien concerner le transfert, terme à terme, d'un stock lexical) d'une langue à l'autre.

n . c'est-à-dire l'utilisation automatisée des manière plus complexe. A la suite d'Holec [22],

on peut schématiser l'acquisition d'une langue étrangère comme suit :

Exposition	↔	Exploration à la recherche de données linguistiques et socioculturelles	⇒	Unités : forme, sens	⇒ savoirs (connaissances)
	↔		⇒ Règles linguistiques		
	↔		⇒ Règles pragmatiques		
		Découverte des régularités de fonctionnement			

N.B. Opérations cognitives (colonne 2) et résultats (colonne 4) **non conscients, implicites**

Savoirs	←	←	Opérationnalisation	⇒	Savoir faire (conduites)
stabilisés	←	←	(mise en Ê uvre)	⇒	de CO / CE / EO / EE

N.B. Transformation des savoirs en savoir-faire **non conscients**.

L'apprenant en langue, en contact avec les matériaux linguistiques, développe des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, à la fois sur les objets linguistiques et sur les règles et conventions qui régissent l'utilisation de ces objets. La construction d'hypothèses se fait de manière cognitive à partir des connaissances que l'apprenant possède déjà ; ainsi, il va fortement puiser dans ses propres connaissances linguistiques, qu'elles concernent sa langue maternelle ou d'autres langues étrangères. Ces hypothèses doivent être testées pour vérifier leur justesse. Il y a donc une phase d'évaluation et de correction inhérente au processus cognitif de l'apprenant : en d'autres termes, pour qu'il y ait acquisition, c'est l'apprenant lui même qui doit se rendre compte si ce qu'il produit (en termes de compréhension ou d'expression) est correct. Si les hypothèses sont confirmées, elles sont mémorisées ; là encore, la mémorisation est une phase cognitive inhérente à l'acquisition. Cette mémorisation doit se faire dans l'utilisation. Comme nous l'avons vu plus haut, ce ne sont pas seulement les objets qui doivent être mémorisés, ce sont surtout les procédures cognitives, les programmes d'action qui doivent être accessibles à l'individu : le rappel est une

n. Si les hypothèses sont infirmées (c'est-à-dire fonctionnelles), il ressent de nouveau un manque d'adéquation qui le conduit à reprendre le processus. Dans le cas d'un apprentissage de langue étrangère, les raisons pour lesquelles les hypothèses peuvent être infirmées peuvent relever de niveaux différents (encodage phonologique, choix morphosyntaxiques, inadéquations pragmatiques, par exemple), et ne peuvent être traitées toutes en même temps sans représenter une charge cognitive trop lourde pour l'apprenant. C'est pourquoi l'apprenant peut décider à un moment donné de se satisfaire des connaissances qu'il a construites tout en sachant qu'elles ne sont pas totalement adéquates, ce qui, dans une vision béhavioriste de l'acquisition s'appelle «fossilisation» et peut ainsi représenter une prise de décision pertinente de l'apprenant, pour équilibrer le jeu entre correction et communication. La mémorisation concerne tout ce que l'apprenant estime pouvoir lui être utile à un moment donné ; elle n'est donc pas nécessairement définitive, et cela, par la volonté même de l'apprenant.

Un dernier point qu'il nous semble important de mentionner est que, dans les théories de l'acquisition, l'ensemble des connaissances fonctionnelles est vu comme un état en équilibre. Toute connaissance nouvelle, si minime soit-elle, est un facteur de déséquilibre ; c'est alors tout l'ensemble qui peut chanceler. Acquérir une langue étrangère, c'est acquérir un ensemble complexe de connaissances, dont l'acquisition ne peut se réaliser en même temps : la progression des acquisitions va inclure une phase de déstabilisation. On ne peut donc pas envisager la progression des acquisitions de la manière dont l'envisagent encore beaucoup de manuels de langues et beaucoup d'enseignants, à savoir que l'on acquiert de petits ensembles de connaissances les uns après les autres, et qui s'additionnent les uns aux autres (après avoir acquis le présent, on acquiert l'imparfait ; après avoir acquis le lexique des noms de métiers, on acquiert le lexique de la maison ; après avoir acquis comment on se présente, on acquiert comment on demande des renseignements).

Les recherches montrent ainsi que la caractéristique fondamentale de l'acquisition de langue est la variabilité :

- variabilité interne : le processus d'acquisition est un continuum d'états en évolution perpétuelle, si bien qu'à un moment donné on trouve côte à côte des

ements instables et que ce qui est acquis se réorganise dans un schéma hiérarchique, avec des temps de progression puis de stagnation et de régression ;

- variabilité externe : chaque apprenant a son propre continuum individuel, puisque les périodes de stabilisation et de déstabilisation ne se produisent pas au même moment pour tous les individus et ne concernent pas les mêmes éléments.

2.3.2.2. Enseigner, apprendre et acquérir

Le processus d'acquisition, interne et non-conscient, est distinct à la fois du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement, tous deux observables et volontaires. En fait, ces deux derniers processus devraient être fonctionnellement au service du processus d'acquisition mais, dans la réalité, les pratiques sont renversées.

Les théories cognitives du processus d'acquisition nous ont ainsi amené à préciser les rapports entre apprentissage et acquisition, d'une part, et les rapports entre enseignement et apprentissage d'autre part. L'apprentissage est pour nous l'ensemble des procédures conscientes et organisées que l'apprenant met en place pour assurer l'acquisition la plus efficace possible. Nous rejoignons Gremmo qui affirme qu'*«en mettant en place de manière consciente des activités ciblées, l'apprenant a de meilleures chances d'aboutir plus rapidement à une acquisition efficace»*. Cette définition permet aussi d'expliquer pourquoi l'apprentissage n'entraîne pas systématiquement l'acquisition ; l'apprentissage pratiqué par l'apprenant peut ne pas être en relation avec le processus d'acquisition. Cela explique également comment, à l'inverse, il existe (fort heureusement !) des acquisitions réalisées sans apprentissage véritable. Ainsi la «capacité d'apprendre», définie par Holec [4] dans un texte fondateur, détermine en fait les domaines d'application de ce travail conscient (objectifs, contenus, matériaux, activités, évaluation) et les critères de cohérence entre ces différents domaines [23]. Le concept d'autonomie de l'apprenant se situe dans une volonté de donner **le contrôle des actions d'apprentissage** à l'apprenant, et non d'acquisition : lui donner les moyens de réaliser un apprentissage hors enseignement, c'est notamment le rendre « conscient » du travail mental qu'il effectue pour acquérir une langue étrangère afin qu'il détermine lui-même la cohérence des moyens qu'il

autonomisation inhérente à l'apprentissage autodirigé a
notion d'approche cognitive : on voit ici que c'est
une conséquence didactique de la volonté de rendre l'apprenant responsable de
son apprentissage.

Un des concepts qui nécessite d'être cité est la notion de «développement de la capacité d'apprendre». La terminologie relative à cette notion a d'ailleurs évolué au fur et à mesure de son développement : on est passé du concept d'«autonomisation» à celui de «apprendre à apprendre». Les théories cognitives ont là aussi fourni des justifications fortes aux intuitions des chercheurs de terrain : l'apprenant met en place un apprentissage selon les connaissances qu'il possède sur la nature et le fonctionnement de l'apprentissage d'une langue étrangère. Aider un apprenant à développer sa capacité d'apprendre, c'est donc l'aider à développer les structures cognitives qui lui permettent d'agir dans une situation d'apprentissage.

Si on retient que ce sont les objectifs cognitifs que se fixe l'apprenant en situation d'apprentissage qui vont déterminer l'acquisition, on en arrive également à comprendre pourquoi il faut rejeter l'idée que l'enseignement produit l'acquisition, et ainsi à questionner les relations entre enseignement, apprentissage et acquisition. Dans l'enseignement dit « traditionnel » ou «classique», on conserve encore, dans une certaine mesure, les postulats du béhaviorisme : on pense qu'on peut causer l'acquisition en agissant sur l'environnement de l'apprenant, en le plaçant dans des situations soigneusement contrôlées où il est amené à pratiquer les comportements visés. Mais, dans la mesure où, lors de l'acquisition, l'apprenant entre en relation cognitive avec l'exposition langagière à laquelle il est confronté, l'environnement fourni par l'enseignement ne peut que servir de «matière première» à l'activité cognitive de l'apprenant, il ne peut pas à lui seul produire l'acquisition.

Les recherches montrent même que, souvent, enseignement et apprentissage ne sont pas en cohérence. On observe, par exemple, que l'apprenant, même en situation d'enseignement, attribue toujours un but à l'activité dans laquelle il s'engage et que, de manière générale, il intervient toujours pour déterminer l'objectif de l'activité dans laquelle il s'engage. Lorsque l'objectif de l'activité n'est pas explicité par l'enseignement (comme cela peut être le cas, par exemple quand l'enseignant se contente de dire «on va maintenant passer à

manuel, l'instruction précise simplement «lisez le (ci-dessous)», l'apprenant «invente» un objectif, qu'il va construire à partir de sa perception de la situation d'apprentissage. Dans un certain nombre de cas, bien sûr, il y a convergence entre les buts définis par l'enseignement et ceux attribués par les apprenants, et il arrive souvent que l'objectif soit explicité par l'enseignant. Cependant, même dans ces cas, l'apprenant interprète l'explicitation fournie selon ses propres critères et internalise l'objectif d'apprentissage en le reconstruisant à partir de cette interprétation. Cette reconstruction est nécessaire : l'apprenant transforme ainsi l'information qu'il reçoit en connaissance opératoire susceptible d'orienter l'activité ; sans elle, l'information reçue reste à l'état de connaissance «intellectuelle», externe, et n'a aucune incidence sur le comportement d'apprentissage.

Ainsi, quelle que soit la situation, l'apprenant construit (même s'il s'agit plutôt de reconstruire) les objectifs des activités que l'enseignant (ou le manuel) lui a proposées, en mettant en oeuvre ce qu'il sait et ce qu'il sait faire dans ce domaine.

Pour conclure, nous pensons que les recherches sur l'apprentissage autodirigé ont eu pour conséquence d'amener les didacticiens à réévaluer la façon «traditionnelle» d'apprendre, qui est d'apprendre en se faisant enseigner. L'originalité de la réflexion sur l'autonomie de l'apprenant a été de déplacer l'axe de centration : alors que la didactique avait jusqu'alors principalement concentré son attention sur l'amélioration de l'enseignement, le concept d'autonomie situait son centre d'intérêt sur l'apprenant lui-même. Cette voie alternative était recherchée pour pouvoir dépasser les limitations de l'enseignement ; les systèmes d'apprentissage autodirigé ont pu être expérimentés tout d'abord parce que les conditions matérielles demandées par les systèmes d'enseignement se révélaient inadéquates pour répondre de manière satisfaisante aux nouveaux publics et aux nouvelles demandes de formation [3]. Actuellement, les apports de ces recherches ont mis en évidence le caractère fondamental de l'activité cognitive de l'apprenant, ce qui a amené certains chercheurs [24] à parler maintenant d'apprentissage hétérodirigé et d'«apprentissage assisté par enseignement» plutôt même que d'enseignement.

La notion de « centration sur l'apprenant » a été développée dans les années 70 autour des travaux sur les besoins langagiers (cf. par exemple, les travaux réalisés dans le cadre du Conseil de l'Europe, notamment par Richterich et Chancerel [10]) ; elle décrivait alors essentiellement la nécessité, dans un enseignement bien conçu, de réfléchir en termes sociolinguistiques à la définition des contenus à enseigner. La notion ne remettait pas nécessairement en cause les modalités d'enseignement ; elle définissait en fait un « enseignement participatif » dans lequel l'enseignant va chercher des informations auprès de l'apprenant, futur communicateur, afin de mettre son expertise au service de ce dernier de la manière la plus efficace possible.

Sous l'influence du développement des recherches ethnolinguistiques et psycholinguistiques, cette notion a fortement évolué au cours des vingt dernières années.

L'apprenant est en effet considéré maintenant comme un individu communicateur qui doit déterminer ses propres modes de communication dans la langue étrangère. Le profil de communicateur qu'il est amené à se définir doit prendre en compte deux ensembles d'exigences. L'apprenant doit, d'une part, s'interroger sur ses propres caractéristiques de communicateur dans la langue étrangère. Quelles caractéristiques sociales et personnelles veut-il montrer ? veut-il être un locuteur « bavard » ou un locuteur « réservé » ? veut-il pouvoir « faire de l'humour » ? veut-il comprendre tout ce qui se passe, ou « se contenter » d'être parfois « dans le flou » ? En d'autres termes, il doit déterminer quelle « personnalité » il veut avoir dans ses communications en langue étrangère. Il doit, d'autre part, prendre en compte les caractéristiques culturelles de modes de communication dans les groupes où il veut fonctionner : il lui faut donc savoir, pour reprendre les exemples ci-dessus, si, dans le groupe visé, on peut être un « bavard », et si oui, quels comportements cela implique et autorise. En d'autres termes, il doit déterminer dans quelle mesure il va rester « étranger », et inversement dans quelle mesure il va « s'intégrer ». Cela implique notamment de savoir calculer les risques qu'il prend en jouant de ses comportements « hors-normes » d'étranger, et de savoir parfois en jouer pour en retirer certains avantages.

ême, en tant qu'individu, mener le travail cognitif s et de ses comportements. L'enseignant seul n'est plus à même de déterminer la totalité des caractéristiques linguistiques à acquérir. Ce qu'il peut fournir, ce sont les outils pour que l'apprenant puisse établir ses objectifs d'apprentissage et les contenus langagiers reliés. Il peut aider la prise de décision mais la gestion centrale doit être contrôlée par l'apprenant.

Qu'en est-il des langues de spécialité ? L'adoption de «l'approche communicative» en didactique des langues implique en effet que l'on détermine les contenus d'apprentissage à l'aide de critères sociolinguistiques (cf. Munby 1978) : il n'y a donc pas de différence méthodologique dans la détermination des besoins langagiers d'un touriste demandant des renseignements dans la rue, ou des besoins langagiers d'un étudiant algérien en 1^{ère} année universitaire d'une filière scientifique et technique, qui répond aux questions de son professeur dans une séance de TP, même si, pour l'instant, «touriste» n'est pas encore une spécialité ni un métier, alors que «étudiant» l'est ou pourrait l'être.

La notion de centration sur l'apprenant a par contre permis d'affiner très fortement l'analyse des situations, en s'appuyant notamment sur la notion de rôles sociaux. On est donc passé du concept de «langue de spécialité» à celui de «communication professionnelle», où on a été amené à intégrer la dimension sociale et la prise en charge individuelle impliquées dans la réalisation de tâches professionnelles [25]. Cela a des conséquences didactiques importantes : la notion de niveau de compétence communicative à atteindre, par exemple, doit être redéfinie, à la fois

- selon les tâches : toutes les tâches d'un même professionnel ne demandent pas le même niveau de compétence communicative ;
- selon le désir de prise en charge individuelle de chaque professionnel qui se forme : il est évident que pour être un animateur « bavard », l'apprenant devra développer un niveau de compétence qualitativement et quantitativement supérieur à celui qui permet d'être un animateur « réservé ».

Par ailleurs, l'approche communicative nous a permis de réfléchir et de dépasser la seule notion de correction «linguistique». C'est une évidence maintenant de dire qu'il ne suffit pas de savoir construire des énoncés grammaticalement et lexicalement corrects, il faut surtout savoir construire des

jects, qui respectent les dimensions sociale, la communication. Cela est aussi valable en compréhension : il faut savoir comprendre la valeur pragmatique véhiculée par le discours du locuteur. Cette vision a tout d'abord amené les didacticiens à séparer, et donc souvent à opposer, les deux types de corrections : correction linguistique / correction communicative. Le slogan étant « l'important est de communiquer », l'impression perçue par certains (enseignants et apprenants confondus) était que travailler en vue de l'acquisition d'une correction linguistique était devenu le signe d'une méthodologie conservatrice¹. Là encore, les vingt dernières années ont vu une évolution intéressante : la notion de correction est envisagée actuellement comme faisant partie des paramètres qui déterminent les caractéristiques de la communication. Si la correction pragmatique est restée la dimension essentielle, la correction linguistique est envisagée dans ses rapports avec cette correction pragmatique : elle dépend notamment de la tolérance aux écarts de norme que la situation accepte et de l'image que veut ou doit présenter l'apprenant communicateur. Ainsi pourrait se résumer l'évolution de la notion de correction.

2.4.2. Centration sur l'apprentissage

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les apports des théories cognitives permettent d'établir une vision plus nette des relations entre apprentissage et acquisition. Les recherches menées sont essentiellement centrées sur l'apprentissage. C'est le domaine principal sur lequel on peut agir parce que c'est celui des activités conscientes et organisées. Nous distinguons trois axes que nous développerons.

2.4.2.1. Activités d'apprentissage

Parmi les axes de recherches, nous citerons celui qui consiste à définir des activités didactiques qui prennent en compte les objectifs de l'approche communicative et qui permettent surtout de favoriser le fonctionnement des processus mentaux de l'acquisition. Un autre axe de recherche nous permettra de

¹ Nombreux sont les enseignants qui n'arrivent pas à se détacher des contenus linguistiques. L'approche par les compétences n'a pas trouvé d'écho. Ils privilégient toujours les points de langue relevés dans la progression que propose le manuel officiel. Ainsi même quand il s'agit d'un projet bien « ficelé » réalisé par un élève, on trouvera soulignées en rouge (ou barrées) les erreurs d'orthographe.

ressources nécessaires à la mise en oeuvre de ces
ation.

L'avènement de l'approche communicative a en effet amené à la création de nouvelles activités didactiques, que ce soit pour la compréhension ou pour l'expression. On proposait des activités différenciées aussi bien pour la compréhension et l'expression que pour l'apprentissage des différents savoirs et savoir-faire composant la compétence de communication. Nous citerons à titre d'exemple les activités de compréhension illustrées dans « *Ecoute.. écoute* » [26].

A partir des années 90, on s'est dirigé vers l'adéquation des activités d'apprentissage aux processus cognitifs. Dans l'état actuel de la conception didactique, l'apprentissage doit se dérouler en respectant trois phases d'activités :

- des activités de **découverte**, qui permettent à l'apprenant de réaliser le travail de traitement de l'information décrit dans le processus d'acquisition ;
- des activités de **systématisation**, qui permettent l'organisation et la mémorisation des savoirs ;
- des activités d'**utilisation** (ou de mise en pratique non-systématique) qui visent le développement des savoir-faire communicatifs, la mémorisation des comportements langagiers.

2.4.2.2. L'autodirection

En analysant la nécessité de trouver une voie alternative à l'enseignement, notamment dans le cadre de la formation aux adultes, Y. Châlon [20], en 1970, proposait une « pédagogie de l'autonomie ». Il s'est alors agi à la fois de « savoir » ce que signifiait la notion de « prise en charge de l'apprentissage » par l'apprenant et de « pouvoir » proposer des structures où cette prise en charge puisse être effective.

Les premiers travaux, résumés dans un texte fondamental de Holec [4], ont eu pour tâche d'en préciser à la fois le cadre conceptuel, et la définition que donne Holec de l'apprentissage reste tout à fait actuelle. Nous reprenons ici Gremmo [27] :

« Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :

- *la détermination des objectifs*
- *la définition des contenus et des progressions*

techniques à mettre en œuvre
de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu,

- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire ou se trouve impliqué. »

C'est bien l'apprentissage, et non l'acquisition, que Holec définit, et sa définition concerne les caractéristiques fondamentales des procédures conscientes et cohérentes qui vont favoriser l'acquisition.

La notion d'autodirection est nodale dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. Ces derniers sont des structures qui assurent aux apprenants les conditions nécessaires pour réaliser un apprentissage en langue étrangère en assumant la totale responsabilité.

Nous tenterons de définir les caractéristiques d'un apprentissage en autodirection sur le plan théorique. Il nous paraît important de :

- définir la « capacité d'apprentissage » nécessaire à un apprenant pour prendre en charge de manière efficace son apprentissage en langue pour définir ensuite les modalités de la formation de l'apprenant à un travail en autodirection.

Pour prendre les décisions relatives à l'apprentissage, un apprenant s'appuie sur deux ensembles de critères différents : les connaissances qu'il possède sur la situation d'apprentissage (d'une langue étrangère) d'une part, et les savoir-faire méthodologiques qu'il possède pour agir concrètement (les activités qu'on fait pour apprendre). Le développement de la capacité d'apprentissage peut donc être envisagé en partie comme un processus d'évolution des représentations que l'individu possède sur l'apprentissage d'une langue étrangère : les modalités de cette évolution ont été définies dans le cadre de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler « apprendre à apprendre » [27] ;

- définir le rôle de l'apprenant dans un apprentissage « autodirigé », et donc les caractéristiques des centres de ressources ;

C'est à travers la création de systèmes répondant aux caractéristiques de situations et de publics spécifiques que s'est dégagé le concept de « centre de ressources » [28] dont les derniers développements prennent en compte les

ls et didactiques des technologies de la

- définir le rôle pédagogique de « conseiller », dont l'objectif est d'aider l'apprenant à développer sa capacité d'apprentissage et à préciser les modes d'interaction conseiller/apprenant dans le cadre de l'autodirection. Cela consiste à définir le rôle professionnel de conseiller en le différenciant du rôle d'enseignant [29], ce qui implique d'analyser les conséquences en termes de rôle social (notamment dans la vision culturelle des modes de transmission du savoir). Le changement de rôle professionnel impliquant un changement des modes d'interaction, il devient nécessaire de redéfinir également la situation communicative (l'entretien de conseil) et le rôle interactif du conseiller [27] ;
- déterminer les types de ressources nécessaires à un apprentissage autodirigé, et la problématique de leur mise à disposition directe des apprenants, ce qui représente en fait le développement des conditions « institutionnelles » de l'autodirection : on a abouti notamment à la création de nouveaux types de ressources, parmi lesquels les « documents de soutien » [29].

2.4.2.3. L'hétérodirection

C'est Porcher [30] qui indiquait, il n'y a pas si longtemps, que *« dans les contextes d'aujourd'hui, les apprentissages de langues étrangères « favorisent » la tentation des auto-apprentissages, sans pour autant empiéter nécessairement (bien que cela se produise de plus en plus) sur le territoire de l'enseignement officiel des langues (dans les systèmes scolaires comme dans les multiples institutions d'enseignement des langues aux adultes) »*. Cependant, force est de reconnaître que les recherches effectuées pour l'apprentissage autodirigé ont amené une réévaluation de la façon « classique » d'apprendre, même si le territoire de l'apprentissage hétéro-dirigé, de l' « apprendre en se faisant enseigner », reste encore largement visité.

A la lumière des expériences tentées au CRAPEL dans le domaine de l'autodirection, il semble en effet incontestable actuellement qu' « apprendre à apprendre » est aussi un enjeu pédagogique pour les situations d'enseignement. Cela transparaît dans *Vacances Cubaines* [31] où la formation de l'apprenant fait partie intégrante des objectifs proposés.

envisager l'évolution du rôle même d'enseignant. Les messages dont parle Porcher tiennent au fait que les sources d'information, et donc d'acquisition de connaissances nouvelles, sont maintenant nombreuses et variées et que leur maîtrise par l'ensemble des individus, et non par des seuls experts, est un enjeu éducatif. Cela a pour nous des conséquences dans la formation des futurs enseignants. C'est une réflexion que nous devrions faire au niveau de la formation initiale universitaire, puisque les futurs enseignants de langue ont une formation qui concerne non seulement le rôle d'enseignant mais aussi le rôle de conseiller. Nous citerons l'exemple des Centres d'Enseignement Intensif des Langues (C.E.I.L.).

2.5 Conclusion

Ce parcours de la centration sur la communication à la centration sur l'apprentissage nous permet de prendre du recul par rapport aux principes théoriques que l'on peut déceler à travers les manuels scolaires algériens. Et si aujourd'hui le débat concerne l'apprentissage autodirigé, on peut risquer d'affirmer que le matériel pédagogique algérien est en décalage par rapport aux notions développées à travers la partie «Centration sur la communication». Le débat devra dorénavant s'inscrire autour de la centration sur l'apprentissage. Les concepts ayant évolué, il est impératif de s'inscrire dans cette mouvance.

DEUXIEME CHAPITRE DE L'ENSEIGNEMENT A L'APPRENTISSAGE : ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES

2.6. Introduction

Après cet aperçu théorique, nous passerons en revue les éléments les plus pertinents susceptibles de répondre à notre projet. En effet, les orientations qui suivent sont nécessaires mais non suffisantes. Nous ne avons sélectionné que les plus fondamentales.

2.7. Les ressources authentiques

Le concept de «ressources authentiques» est étroitement lié au renouveau méthodologique provoqué par l'approche communicative. Si les ressources authentiques se sont trouvées en quelque sorte au coeur des préoccupations des didacticiens, c'est que les recherches en psycholinguistique et en pragmatolinguistique ont, de manière convergente, justifié la nécessité de mettre les apprenants en contact direct avec les caractéristiques réelles des discours produits en langue étrangère [32] :

This new methodology [the communicative approach] emphasised the need for learners to be exposed to more authentic samples of the target language.

(Cette nouvelle méthodologie (l'approche communicative) a souligné le besoin des apprenants d'être exposé à des exemples plus authentiques de la langue cible.)

Au cours des trois dernières décennies, le développement technologique a permis que des discours réels soient mis à disposition d'un grand nombre de personnes : la photocopie permet la multiplication rapide et facile des ressources authentiques écrites, le magnétophone, le cassettophone, et maintenant l'ordinateur permettent de conserver la trace des discours oraux [3]. De fait, le développement de ces technologies a aidé les apprenants à comprendre les bénéfices qu'ils peuvent tirer de l'utilisation de ressources authentiques pour leur propre apprentissage. Une étude réalisée par Jones [33] auprès d'apprenants

ence les facteurs et les procédures qui, selon l'apprentissage, montre ainsi que:

Once learners have reached L2 survival level, however, they turn from package . led skill . and knowledge-building techniques to autonomous strategies based on comprehensible input (especially from authentic listening and reading) and real-life output. It is presumably the richness of this input and output, plus the fact that it is tailored to the individual learner, which gives post-threshold self instruction its crucial added value over classwork in achievement terms.

(Cependant, une fois que les apprenants ont atteint le niveau de survie L2, ils se détournent des techniques d'élaboration des connaissances vers des stratégies autonomes basées sur une réception compréhensible (particulièrement de l'écoute authentique et de la lecture) et production vécue. C'est vraisemblablement la richesse de cette réception et production, cela est conçu pour chaque élève.)

On constate ainsi que les apprenants ont parfois une approche beaucoup plus positive des documents authentiques que les enseignants, alors même que l'utilisation des documents authentiques est justifiée par des évolutions conceptuelles et méthodologiques dans le domaine de la didactique des langues..

2.7.1. Nature de l'authenticité

Comme le montre Gallien [32], le débat théorique autour de la définition de la notion d'authenticité n'est pas clos. Les travaux sur l'apprentissage autodirigé y ont largement contribué : en effet, les ressources authentiques sont fondamentales à l'apprentissage autodirigé, à la fois en termes de concept théorique et en termes de méthodologie pratique. Ainsi qu'elle l'indique,

«The use of authentic documents (...) came to be considered as essential to both the language acquisition process and the learning programme. »

(L'usage de documents authentiques vient d'être considéré comme essentiel autant pour le processus d'acquisition de la langue que pour les programmes d'apprentissage.)

La définition que nous donnons de la notion de « ressources authentiques » est celle qui a été dans une large mesure fixée par Gremmo [27]. Les ressources authentiques présentent des discours qui n'ont pas été créés à des fins d'enseignement de langue mais à des fins de communication. Ce sont donc des ressources communicativement déterminées, elles présentent des exemples de discours qui ont un ancrage dans la réalité d'une situation de communication : les choix linguistiques, à quelque niveau que ce soit, ont été effectués dans le cadre des règles communicatives et culturelles spécifiques à cette situation. C'est cet

2.7.1.1. Authenticité de la production

L'un des premiers points qu'on a cités pour défendre ou rejeter l'utilisation des documents authentiques a été de mettre en avant leur aspect «naturel». En fait ce «naturel» correspondait aux marques d'un encodage oral spontané. Il est donc important de préciser que l'encodage oral spontané ne concerne qu'une partie des situations de communication : quoi de plus contrôlé, de moins spontané que certains textes de littérature, ou que les dialogues de certains films, ou encore certaines publicités ? Cependant, ces textes de littérature, ces dialogues de cinéma ou de publicité sont à placer dans la catégorie des ressources authentiques selon la définition que nous avons donnée plus haut. Ce n'est pas parce qu'un document a une valeur artistique qu'il perd sa dimension de ressource authentique car il est ancré dans une réalité de communication spécifique mais «authentique» selon notre définition. Parallèlement, ce n'est pas parce qu'un document n'a pas de valeur artistique esthétique reconnue qu'il est «indigne» d'être utilisé comme document pédagogique ; il témoigne de la réalité de choix linguistiques effectués par des locuteurs compétents, même si la thématique qu'il traite n'a pas de valeur culturelle forte.

Un des apports importants des méthodes audio-orales et audiovisuelles, comme il l'a été dit par de nombreux didacticiens, a été de faire entrer dans la salle de classe la langue de la vie quotidienne, la langue orale, et non pas celle de la littérature, la «belle langue» écrite. Cependant, les conceptions de l'époque audiovisuelle, tant sur le plan de la conception du système linguistique que sur le plan de la représentation du mode d'acquisition de ce système linguistique, ont amené les didacticiens à envisager que les ressources didactiques fournies aux apprenants devaient être des modèles de discours : il fallait présenter des discours débarrassés des imperfections provoquées par les spécificités temporaires dues aux individus et aux situations. Dans ce cadre, chaque document didactique est une création volontairement artificielle, qui est censée être représentative des caractéristiques communicatives communes à tous les discours possibles dans une situation donnée. Beaucoup de méthodes de langue dites « communicatives » reposent encore sur cette vision « modélisante » du

ts. A travers le manuel de la 4^{ème} année primaire
suivant :

- *Je suis pilote de course. Je conduis des voitures sur des circuits et j'essaie d'atteindre la arrivée avant tous les autres. Je roule vite mais je suis prudent : je n'ai pas envie de faire un accident. Lorsque je gagne la course, je reçois un trophée en argent et des applaudissements. Parfois, je suis interviewé par la télévision.*
- *Je suis journaliste sportif pour un journal. Tous les jours, je regarde des matches et j'interroge des joueurs. Je leur pose des questions sur leur sport, je leur demande pourquoi ils changent d'équipe. Ensuite je tape le compte rendu sur un ordinateur. Il faut que je travaille vite, sinon mon article ne sera pas publié.*

On voit ici que ce dialogue, censé être une conversation entre deux amis et proposé pour une activité de compréhension, a en fait été construit pour présenter une forme linguistique : le présent de l'indicatif. L'accumulation de ce temps provoque des incohérences discursives. Cette suite de phrases juxtaposées presque sans lien donne au dialogue une artificialité communicative.

La logique des documents authentiques est une logique de communication «naturelle» : elle entre en contradiction avec certains critères pédagogiques, comme la progression organisée des contenus linguistiques abordés.

Il n'est pas toujours aisé d'obtenir des ressources authentiques correspondant à toutes les situations de communication visées par un apprentissage en langue. Certaines situations communicatives, comme la négociation d'un contrat d'affaires par exemple, sont trop délicates pour que les participants puissent facilement accepter qu'on les enregistre. Les situations de communication orale posent d'autres problèmes : la qualité sonore de certains lieux n'est pas suffisante pour qu'on puisse réaliser des enregistrements utilisables dans un apprentissage. Pour certaines situations, enfin, les caractéristiques de la situation recherchée sont telles qu'il est difficile de se trouver «au bon endroit au bon moment» avec un enregistreur.

C'est à ces inconvénients que nous nous sommes heurté lors de la réalisation d'une méthode de français sur objectifs spécifiques à l'École Nationale Préparatoire aux Etudes de l'ingénieur (ENPEI) de Rouiba. Nous en sommes venus, alors, à créer des documents «réalistes», c'est-à-dire des documents créés pour répondre à des besoins d'apprentissage mais re-crédés à partir d'une

documents authentiques. Beaucoup des documents
tir de documents authentiques enregistrés, ou de
canevas de situation suggérés par l'observation de comportements réels. Les
extraits réenregistrés en studio restent ainsi communicativement réalistes, comme
le montre le passage suivant :

Qu'est-ce qu'on entend par forces conservatrices ? On sait ce que c'est qu'une force... On a déjà défini les forces de contact. Mais qu'est-ce que les forces conservatrices ? Une force est dite conservatrice si le travail qu'elle effectue lors d'un déplacement fini quelconque d'un point matériel sur lequel elle s'exerce est indépendant du chemin suivi. Dans ce cas le travail dépend de la position initiale M_1 et de la position finale M_2 . Il existe alors une fonction scalaire des coordonnées appelées énergie potentielle E_p telle que :

$$W_{12} = Fdl = - (E_p(M_2) - (E_p(M_1))$$

Le travail d'une force conservatrice est donc égal à la variation de l'énergie potentielle emmagasinée dans le système.

Méthode de Français sur Objectifs Spécifiques [34]

2.7.1.2. Authenticité de la réception

Certains didacticiens ont mis en question l'authenticité de la réception communicative des documents authentiques pour des apprenants de langue étrangère puisque, par définition, les documents ne sont pas créés pour eux. Pour ces didacticiens, il est beaucoup plus utile à un apprenant de travailler avec des documents spécialement créés pour lui correspondre par des experts qui ont une connaissance approfondie de ses possibilités, plutôt que de passer du temps à « se battre » avec des documents certes réels, mais avec lesquels il ne partage que très peu d'éléments.

Il nous semble que c'est un débat qui repose sur une conception erronée à la fois de la compréhension et de l'apprentissage. Les tenants de ces critiques semblent impliquer qu'à la lecture ou à l'écoute d'un document authentique, il existe un seul produit de compréhension possible, qui est celui des auditeurs et des lecteurs natifs. Les apprenants en langue étrangère ne pouvant pas comprendre tout ce qu'un locuteur natif comprend dans un document, ils perdent nécessairement la valeur communicative « authentique » du document. La lecture ou l'écoute des documents authentiques par des apprenants en langue

situation de handicap, où l'apprenant « passe à

On pourrait rétorquer de manière un peu caricaturale que l'apprenant ne perd rien puisqu'il ne sait pas ce qu'il perd ! Plus sérieusement, il nous semble qu'on peut remettre fermement en cause le postulat sur lequel s'appuient ces critiques. En effet, de par la nature même du processus de compréhension, le produit de compréhension d'une lecture et d'une écoute dépend autant de celui qui écoute que du discours lui-même : l'auditeur, ou le lecteur, apportant à sa compréhension tout un ensemble de connaissances qui lui sont spécifiques, chaque locuteur natif, suivant l'étendue de ses connaissances et son objectif communicatif, construit une compréhension spécifique du document qu'il lit ou qu'il écoute. Il s'avère délicat de définir précisément ce qu'est le niveau de compréhension « du locuteur natif ». L'apprenant en langue peut donc s'inscrire naturellement dans cette variété de contenus de compréhension.

Il n'en reste pas moins vrai que le rapport entre l'apprenant en langue et le document authentique doit être pris en compte et que pour qu'un document authentique puisse être utile à un apprenant, il faut que celui-ci en construise une compréhension qui corresponde à ses objectifs d'apprentissage.

2.7.2. Une variété critériée

La conception communicative et cognitive de l'acquisition d'une langue étrangère donne un rôle moteur à la mise en contact de l'apprenant avec la réalité des productions communicativement ciblées parce qu'elle lui permet de construire des hypothèses sur l'organisation de la langue, sur son fonctionnement, et de développer les savoir-faire qui lui permettront de mobiliser les connaissances nouvellement acquises afin de se comporter adéquatement dans une situation de communication. On voit donc combien il est important que l'apprenant soit mis en contact avec des ressources authentiques variées et nombreuses. C'est une des conditions fondamentales de réussite de l'apprentissage autodirigé.

Tous les apprenants, même les débutants, doivent avoir accès aux documents authentiques. Mais le « libre accès » qu'implique un apprentissage autodirigé n'est pas simplement la « libération » physique de l'accès aux zones de rangement des documents (comme certains concepteurs de

ent encore). La notion de « libre accès » est due : le système doit être prévu de telle manière que les apprenants puissent d'abord déterminer les caractéristiques des documents qui correspondent à leurs objectifs de travail avant de pouvoir repérer facilement les endroits où ces documents sont rangés « en accès libre ».

2.8. Apprendre à comprendre : savoirs et savoir-faire

Comment aborder l'amélioration de la compétence de compréhension en langue étrangère sans dépendre de la compétence d'expression ? Nous nous permettons un début de réponse à partir des conceptions de la nature de la communication langagière d'une part et du processus d'acquisition d'une langue d'autre part. Mais la véritable question est « Comment enseigner l'apprentissage de la compréhension ? »

2.8.1. Savoirs linguistiques

Dans la majorité des manuels, les savoirs linguistiques sont définis par rapport au développement de la compétence d'expression. Le choix de mettre en place une approche spécifique de la compréhension oblige à envisager ces savoirs dans une optique nouvelle.

Dans les manuels, on porte généralement beaucoup d'attention à la présentation détaillée des éléments grammaticaux de la langue : ainsi, comme on l'a vu plus haut, les dialogues construits ont comme priorité la présentation des structures morphosyntaxiques et les exercices proposés concernent principalement un travail sur des points de grammaire au niveau du mot ou de la phrase. Le travail sur le lexique a une moindre importance : la présentation du lexique nouveau est souvent traitée à travers les documents proposés et ne fait pas l'objet d'exercices très spécifiques. On considère que c'est à l'apprenant de le mémoriser (d'où les listes de vocabulaire nouveau à la fin des unités, par exemple, et dans les méthodes plus contemporaines, des suggestions sur les « bonnes » manières de mémoriser le lexique nouveau). Cependant, les études psycholinguistiques montrent que ce sont les formes lexicales qui ont la plus grande « rentabilité » dans le processus de compréhension : les connaissances activées par les hypothèses de sens construites par l'auditeur sont principalement des réseaux d'unités lexicales et les indices que l'auditeur recherche dans le

aussi des éléments lexicalisés. Les marques sont utilisées qu'en dernier ressort.

Dans l'enseignement, les caractéristiques grammaticales sont présentées de manière à expliquer comment produire des formes correctes. En compréhension, l'auditeur est en contact avec des formes linguistiques déjà produites, et pour l'immense majorité d'entre elles, de manière correcte : en compréhension, le problème n'est pas de construire des formes mais de reconnaître le même élément de sens à travers des formes très variées. Les modalités de présentation des caractéristiques grammaticales sont de peu de secours pour l'auditeur : les points sont présentés de manière découpée alors qu'il faudrait une présentation synthétique, qui regroupe les différentes formes que l'on peut rencontrer.

Il se peut, par exemple, que dans un même article, le lecteur rencontre différentes formes d'un même verbe, par exemple :

- Les modems **pouvaient** déjà recevoir
- Maintenant, certains d'entre eux **peuvent** en plus rediriger
- On **peut** maintenant

ou la même forme avec des fonctions grammaticales différentes :

- L'utilisateur **paramètre** le numéro
 - L'affichage de ce **paramètre** n'est pas assuré
- (Exemples extraits d'un article de la revue PC Magazine)

A l'oral, les choses se compliquent encore à cause de certaines dimensions phonologiques : ainsi les liaisons, les formes non-accentuées, les contractions ajoutent à la variété formelle à laquelle l'auditeur est confronté. Cette variété formelle des formes orales est encore complexifiée par la nature individuelle de l'encodage oral : chaque locuteur imprime sa marque sur l'aspect sonore que prennent les éléments «prononcés». Certaines marques sont d'ordre sociolinguistique (les accents régionaux ou sociaux, par exemple), d'autres sont individuels (timbre de voix, débit d'élocution, «défauts de prononciation»). Si le critère de «norme» est important pour l'expression orale (pour déterminer la cohérence des formes à acquérir), il est contre-productif en compréhension, où l'important est de pouvoir dépasser les variations individuelles. Un auditeur ne doit pas savoir comprendre «la belle langue», il doit pouvoir comprendre l'ensemble de ses locuteurs.

compréhension, l'auditeur s'appuie sur son «stock lexical de compréhension en sociolinguistique et en psycholinguistique montrent que le stock lexical de compréhension a des caractéristiques spécifiques, tant en termes quantitatifs qu'en termes qualitatifs, qui le différencient du stock lexical d'expression. L'activité cognitive de l'auditeur joue dans deux directions : les hypothèses qu'il fait ont pour conséquence d'activer des parties de ce lexique mental de compréhension, et d'autre part, dans sa recherche d'indices de vérification, le filtre qui analyse les informations sonores reçues a une base lexicale. L'apprenant doit donc mémoriser les éléments lexicaux en termes de réseaux sémantiques d'une part, et en termes de formes, visuelles ou sonores, d'autre part. Beaucoup d'études psycholinguistiques se sont interrogées sur les liens entre les formes visuelles et sonores des éléments lexicaux. Pour la didactique des langues, il semble que le point fondamental est que l'apprenant sache quelles formes il a besoin de manipuler, et qu'il en effectue la mémorisation par des procédures qui correspondent à ses caractéristiques cognitives (par exemple, l'utilisation de symboles tirés de l'alphabet phonétique pour mémoriser les formes orales peut se révéler vitale pour un apprenant et perturbatrice pour un autre).

2.8.2. Savoir-faire et stratégies d'écoute

Les points discutés ci-dessus concernent des savoirs linguistiques spécifiques à la compréhension. Mais que doit-on faire pour amener un apprenant à apprendre à comprendre l'oral ?

- définir les objectifs d'un enseignement/apprentissage de la CO séparé de l'enseignement /apprentissage de l'expression orale ;
- introduire l'utilisation des documents authentiques dans le travail de CO, avec comme critère principal de mettre les apprenants en contact avec des documents variés (variété des locuteurs, des accents, des thèmes) et communicativement représentatifs de situations de compréhension (enregistrement de médias, chansons, documentaires vidéo, etc.) ;
- déterminer et faire acquérir des savoirs linguistiques de compréhension : par exemple, reconnaissance d'éléments lexicaux à travers la variété des encodages, reconnaissance des formes orales intégrées dans le

éléments lexicaux par prévision (rapport
sens fourni, etc.).

Ainsi, dans certains manuels scolaires algériens, beaucoup d'activités portent sur la reconnaissance d'éléments lexicaux, déterminés soit par un objectif linguistique, soit par un objectif linguistique. On peut de ce fait noter (et regretter) l'importance donnée, dans ces manuels, au développement des capacités de reconnaissance formelle et de discrimination, même si cette discrimination est effectuée au niveau lexical et non phonémique.

Les activités en compréhension orale par exemple devraient permettre l'utilisation des différentes stratégies : écoute sélective, écoute globale et écoute détaillée. Il est à noter que cette dernière, qui est parfois nécessaire à la réalisation d'une activité, est la plupart du temps précédée d'une mise en œuvre d'une autre stratégie, qui permet de repérer les éléments d'information à comprendre de manière détaillée, en correspondance avec un fonctionnement communicativement justifié.

Le travail autour des stratégies d'écoute permet d'amener à l'apprenant à transférer les stratégies d'écoute qu'il utilise dans sa langue maternelle à la langue étrangère. Notre propre expérience d'enseignant montre en effet que, comme c'est le cas pour l'apprenant lecteur en langue étrangère, l'apprenant auditeur n'effectue pas toujours ce transfert comportemental pour la langue étrangère [35]. Il donne souvent trop d'importance à son manque de connaissances linguistiques, sans se rendre compte du rôle que pourraient jouer ses connaissances référentielles et communicatives de haut niveau. Le travail de compréhension orale (CO) a également (et surtout) pour objectif de permettre l'acquisition des connaissances langagières qui permettent d'adapter ces stratégies d'écoute aux caractéristiques de la langue étrangère.

L'objectif en CO est de construire des activités de compréhension centrées sur la communication. « *Ecouteõ écoute...* » propose des activités de mise en pratique non-systématique alors que les activités développées dans l'étape antérieure sont des activités de systématisation. Dans « *Ecouteõ écouteõ* », le développement des savoir-faire de reconnaissance et de discrimination sonore est un objectif d'apprentissage secondaire (suggéré dans l'avant-propos du livret) que l'apprenant peut se fixer après avoir réalisé l'activité proposée, l'analyse de sa performance lui permettant d'évaluer les

connaissances linguistiques.

2.0.3. Comprendre, ou apprendre à comprendre ?

Un des freins importants à l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage est dû à l'ambiguïté dans la conception même du rôle que beaucoup d'apprenants et d'enseignants donnent aux activités de compréhension. Durant notre pratique de professeur, nous avons souvent rencontré une confusion dangereuse entre comprendre et apprendre à comprendre, confusion d'ailleurs entretenue par le fait que, dans la plupart des cas, il n'y a pas d'approche didactique séparée de la compréhension et de l'expression. Les enseignants rejettent les documents authentiques longs, thématiquement ou discursivement complexes, en prétextant que leurs étudiants ne vont pas les comprendre. Quand on cherche à déterminer la raison de cette analyse pour le moins sommaire, on s'aperçoit que c'est souvent parce que les enseignants estiment que leurs apprenants ne vont pas facilement atteindre la compréhension à laquelle eux-mêmes sont arrivés.

L'apprenant est, par définition, quelqu'un qui ne sait pas : il est donc conceptuellement contradictoire de rejeter un document parce que l'apprenant ne va pas le comprendre à la première écoute. Si tel était le cas, l'apprenant ne serait plus en situation d'apprentissage, il serait en situation de communication « normale », où ses acquis lui permettent de fonctionner de façon satisfaisante. Une activité de travail de compréhension orale implique donc que l'apprenant « apprenne » quelque chose en la faisant : il doit donc avoir le sentiment d'une « difficulté » au début de l'activité. C'est seulement à la fin de l'activité, ou plus exactement en la réitérant un peu plus tard, qu'il doit en trouver la réalisation facile, signe qu'il aura « acquis ».

Toute activité d'apprentissage doit avoir un objectif d'apprentissage précis, qui va déterminer le contenu langagier que l'activité vise et la phase d'apprentissage dans laquelle elle se situe : cela a notamment l'avantage de définir de manière précise non seulement l'objectif de compréhension qu'on fixe à l'activité mais aussi le « produit » de compréhension qui est attendu pour la réalisation de l'activité. Ce dernier point est fondamental : le fait d'utiliser un document authentique n'implique pas qu'on attende de l'apprenant la compréhension « totale » du document.

de l'activité proposé dans l'unité 7 d'«Écouteõ
compréhension qu'on demande de l'apprenant à la fin
de l'activité, c'est d'avoir déterminé quels sont les produits qu'il choisirait d'acheter,
et non qu'il indique pourquoi X aime les champignons Dondel, ni surtout qu'il
puisse transcrire le texte de la conversation.

Le deuxième élément fondamental de cette conception de l'apprentissage
de la compréhension est que la détermination des modalités de réalisation de
l'activité fait partie de l'organisation de l'apprentissage ; le nombre et le type
d'écoutes prévues, par exemple, doivent être définis.

Une dimension essentielle est le type d'aide que l'apprenant va pouvoir
utiliser lors de la réalisation de l'activité pour que ses connaissances puissent
progresser. Le terme « aide » est à entendre de manière positive : ce sont les
éléments informatifs qui l'aideront dans son processus de résolution du problème
qui lui est posé dans l'activité de compréhension, avant de servir à lui « donner la
solution » s'il se trouve bloqué. Dans un enseignement, c'est surtout l'enseignant
qui fournit cette aide, ce qui a parfois le désavantage de court-circuiter tout le
travail que l'apprenant pourrait effectuer ; c'est un écueil qu'« Ecoute.. écoute »
veut éviter en proposant des modalités d'aide structurées. Cette structuration est
vitale dans une situation d'autodirection car l'apprenant doit pouvoir manipuler ces
modalités à sa guise.

2.9. Apprendre à communiquer

Notre travail d'inspecteur nous oblige à nous remettre en cause et à ne pas
appliquer scrupuleusement les orientations des programmes et les contenus des
manuels. Ce qui a permis la création de ~~des~~ ensembles pédagogiques que nous avons
montés avec les enseignants. Notre tutelle venait de lancer la pédagogie du
projet. Cet objectif s'inscrivait dans le cadre de la refonte de l'enseignement du
français. Le projet nous a fortement intéressé parce qu'il allait nous permettre de
rendre l'apprenant plus autonome. L'enseignant sera libre et pourra concevoir le
projet qui répondra aux besoins et au niveau réels de ses élèves. Ceci va nous
permettre :

- une réévaluation de la problématique du « français langue étrangère » ;
- une réévaluation de la situation d'enseignement /apprentissage, pour intégrer
certains apports de la recherche sur l'apprentissage autodirigé ;

re conception de la didactisation des ressources

La notion «d'approche communicative» n'aurait de sens que si elle conjugait analyse des besoins et adaptation des matériels à utiliser. Mais une des caractéristiques de ces matériels non adaptables (mais adaptés) est qu'ils répondent peu aux besoins / niveaux / styles / rythmes d'apprentissage des apprenants. Il est donc extrêmement délicat de les transformer en « objets enseignables » car on risque de retomber très vite dans le travers d'enseigner des contenus basés essentiellement sur les points linguistiques totalement contraires à un objectif de développement d'une compétence communicative. Nous avons donc opté pour une approche qui prendrait en charge ces variables. Il a souvent été difficile de trouver des documents déjà existants sur des points thématiques qui constituaient des objectifs d'apprentissage.

Les propositions de matériels adaptables (et non pas adaptés) posent en outre le problème de la spécificité des documents. Un ensemble conçu pour un groupe d'apprenants est facilement transférable à un autre groupe, contrairement aux matériels adaptés qui ne tiennent pas compte des différents types d'apprenants. Là encore, la centration sur l'apprentissage devrait amener les didacticiens à repenser les options méthodologiques « classiques ».

La nécessité d'intégrer la dimension « apprendre à apprendre » n'a pas pour objectif le bon déroulement des activités mais aussi l'acquisition, par l'apprenant, d'une compétence méthodologique pour le traitement des ressources qu'il pourrait utiliser pour continuer à se former.

Les matériels que nous proposons cherchent à rester en cohérence avec les caractéristiques de l'apprentissage, et ont pour objectif «secondaire» de pouvoir être utilisé en autodirection.

2.10. Conclusion

Il a été question dans ce chapitre d'expliciter certains concepts clés. Nous avons jugé nécessaire de reprendre certaines définitions afin de mieux percevoir le passage de la centration sur l'apprenant vers la centration sur l'apprentissage. Ce chapitre nous permettra d'avoir des repères incontournables pour la réalisation de matériels didactiques susceptibles d'être exploités en salle de cours.

TROISIEME PARTIE

DES MATERIELS ADAPTABLES

3.1. Introduction

Dans ce dernier chapitre, et afin d'illustrer les principes méthodologiques explicités précédemment, nous nous proposons de construire des ensembles didactiques modulables, souples pour casser l'uniformité des contenus, programmes et méthodes de notre système éducatif. Nous dégagerons bien entendu les principes qui sont à la base de ces ensembles modulables. Nous pourrons alors contribuer à une méthodologie /réalisation de ensembles didactiques susceptibles de renouveler la pratique de l'enseignement du FLE en Algérie.

3.2. Principes de construction

Etant donné la souplesse que nous voulons donner à ces matériaux modulables, quels sont les principes qui les sous-tendent ? Il s'agit de passer en revue les sources de perturbation (élèves, enseignants et programmes) afin de voir comment on peut rendre le matériel algérien adaptable.

A quoi doit ressembler ce matériel pour qu'il soit adaptable ? Autour de cette question, nous pouvons relever certains éléments comme les conditions d'apprentissage, l'apprenant et l'enseignant qui nous permettront de mieux cerner le problème d'adaptabilité. Nous verrons les variabilités des utilisateurs (les apprenants) et des utilisations. L'adaptabilité dépend en fait de la diversité des utilisateurs. Examinons à présent les principes de construction de l'adaptabilité du matériel.

3.2.1. Variables de l'apprenant

Trois principes sont à retenir :

3.2.1.1. Le niveau

Les apprenants ont des niveaux différents. Il faut donc gérer cette hétérogénéité et permettre à chacun, quel que soit son niveau, de pouvoir se servir du matériel que nous mettons en place. Notons que chez un même

deux niveaux : un niveau n en compréhension et un niveau $n+1$ en production. Nous devons donc prendre en compte le fait qu'il y a une variabilité des niveaux sans savoir à quel niveau chaque utilisateur se situera.

3.2.1.2. Le rythme d'acquisition

Chaque apprenant ne maîtrise pas le même point à un même moment, l'ordre d'acquisition de certaines données n'étant pas le même pour tous. Les élèves ont des rythmes différents. Et comme les cas sont trop nombreux (c'est un continuum du très lent au très rapide) et très variés (lent en vocabulaire, rapide en grammaire par exemple), il faut tenter de rendre ce matériel utilisable quel que soit le niveau de l'apprenant.

3.2.1.3. Les styles cognitifs

L'apprenant peut être variable en tant qu'être psychologique. Nous devons donc prendre en compte tout ce qui est d'ordre psychologique et qui pourrait avoir une incidence quant à la construction du matériel adaptable : la motivation, les intérêts, les représentations, les attitudes, les styles d'apprentissage.

Les apprenants, avec des habitudes et des fonctionnements cognitifs différents) vont réagir différemment :

- certains ont besoin de lire la transcription des textes pendant l'écoute du document oral ;
- pour d'autres, ce ne sera pas nécessaire ;
- certains ont besoin d'une règle de grammaire explicite ;
- d'autres se fieront à leur « sentiment linguistique » [14] ;
- les uns sont prudents et vont pas à pas ;
- les autres sont aventureux et aiment prendre des risques ;
- d'autres encore combinent les deux attitudes.

3.2.2. L'adaptabilité du matériel

Le matériel adaptable doit rendre possible l'utilisation par des publics différents (comme nous les avons décrits précédemment). Il doit permettre une grande souplesse d'utilisation. A quoi doit-il ressembler pour être adaptable ?

Le support se détermine en fonction de son contenu, de sa forme, de son rythme et de son style cognitif, il puisse être utilisable. Et comme les apprenants ont des intérêts différents, le support doit satisfaire leurs intérêts en termes de contenus, de thématiques, de formes. Il faut donc proposer une multitude de supports (publicités, instructions, articles de presse, lettres privées, contrats, textes poétiques). En confrontant l'élève à ces textes, on veut le sensibiliser à l'usage multiple qu'il peut en faire afin de diversifier son apprentissage car c'est à lui qu'il revient de décider d'utiliser (ou de ne pas utiliser) ces documents en fonction de ses besoins, de ses goûts ou de l'attitude qu'il a développée face à la lecture dans sa langue maternelle.

Le support se détermine en fonction de son contenu, de sa forme, de son rythme et de son style cognitif, il puisse être utilisable. Et comme les apprenants ont des intérêts différents, le support doit satisfaire leurs intérêts en termes de contenus, de thématiques, de formes. Il faut donc proposer une multitude de supports (publicités, instructions, articles de presse, lettres privées, contrats, textes poétiques). En confrontant l'élève à ces textes, on veut le sensibiliser à l'usage multiple qu'il peut en faire afin de diversifier son apprentissage car c'est à lui qu'il revient de décider d'utiliser (ou de ne pas utiliser) ces documents en fonction de ses besoins, de ses goûts ou de l'attitude qu'il a développée face à la lecture dans sa langue maternelle.

Le support se détermine en fonction de son contenu, de sa forme, de son rythme et de son style cognitif, il puisse être utilisable. Et comme les apprenants ont des intérêts différents, le support doit satisfaire leurs intérêts en termes de contenus, de thématiques, de formes. Il faut donc proposer une multitude de supports (publicités, instructions, articles de presse, lettres privées, contrats, textes poétiques). En confrontant l'élève à ces textes, on veut le sensibiliser à l'usage multiple qu'il peut en faire afin de diversifier son apprentissage car c'est à lui qu'il revient de décider d'utiliser (ou de ne pas utiliser) ces documents en fonction de ses besoins, de ses goûts ou de l'attitude qu'il a développée face à la lecture dans sa langue maternelle.

Le support se détermine en fonction de son contenu, de sa forme, de son rythme et de son style cognitif, il puisse être utilisable. Et comme les apprenants ont des intérêts différents, le support doit satisfaire leurs intérêts en termes de contenus, de thématiques, de formes. Il faut donc proposer une multitude de supports (publicités, instructions, articles de presse, lettres privées, contrats, textes poétiques). En confrontant l'élève à ces textes, on veut le sensibiliser à l'usage multiple qu'il peut en faire afin de diversifier son apprentissage car c'est à lui qu'il revient de décider d'utiliser (ou de ne pas utiliser) ces documents en fonction de ses besoins, de ses goûts ou de l'attitude qu'il a développée face à la lecture dans sa langue maternelle.

3.2.2.2. Les tâches

Supports et tâches sont indépendants mais susceptibles de rentrer dans une multitude de relations. Nous proposerons un certain nombre de tâches et chaque apprenant devra trouver ce qui convient à son cas. Ainsi, celui qui apprend moins vite a besoin de faire plus d'exercices pour arriver aux mêmes résultats que celui qui va plus vite. Mais il lui faut acquérir, dès le début, des capacités méthodologiques : savoir apprendre à faire seul les exercices et donc chercher ce dont il a besoin et aller le trouver là où il faut. C'est une des caractéristiques de cette variable. Par ailleurs, nous définirons chaque tâche par rapport au niveau, au rythme, aux styles cognitifs de l'apprenant.

Pour étayer, nous nous proposons de construire quelques matériels et de vérifier ce point. Rappelons que l'utilisateur aura à fréquenter un document de manières très variées. Si nous focalisons sur le niveau débutant, nous présenterons un texte (avec comme objectif le entraînement à la compréhension de

Il n'y a pas de vrais problèmes de lecture ou de

Pour le même texte, nous proposerons :

- des consignes en langue maternelle (LM) et les réponses se feront en LM également ;
- des consignes en langue étrangère (LE) et les réponses seront formulées en LM ;
- des consignes en LE et les réponses se feront en LE.

Ainsi, l'apprenant fera la consigne en fonction de son niveau, de son rythme, etc. Il pourra par exemple faire un, deux ou trois exercices. Et pour que l'activité puisse répondre à un maximum d'utilisateurs, l'exercice peut faire appel soit à la compétence culturelle de l'apprenant soit à l'observation globale du document.

3.2.3. Comment apprendre à se servir du matériel ?

Pour pouvoir utiliser le matériel qui lui est proposé, l'apprenant doit être capable d'identifier ses besoins et de définir ses objectifs afin de les comparer avec ceux de l'institution de formation et de l'environnement. Il doit savoir choisir les matériaux appropriés et organiser son apprentissage. Pour cela, nous proposerons une partie méthodologique qui guidera l'utilisateur dans la réalisation de son projet.

- Pourquoi veut-il apprendre le français ? Est-ce pour lire des documents, des ouvrages spécialisés ? Est-ce pour comprendre ou suivre des émissions (radio ou télévision) ? Est-ce pour parler ? Et avec qui ?
- Comment va-t-il apprendre ? Nous préconiserons trois phases : découverte, systématisation et utilisation.
- Par où commencer ? Le point de départ sera la table des matières avec comme entrée principale « la compétence langagière ». C'est vraisemblablement l'élément le plus important autour duquel vont graviter les supports et les connaissances linguistiques permettant de réaliser les différents actes de parole.

Il va sans dire que nous n'avons pas la prétention de présenter des recettes « clés en main » pour répondre aux interrogations, aux demandes et aux attentes des enseignants. Nous voudrions plus modestement leur apporter des éléments

té de la situation pédagogique, et notamment les liens entre la théorie à la pratique de classe.

Par ailleurs, quand on sait que la plupart des travaux en didactique du FLE s'appuient sur des hypothèses et des présupposés méthodologiques conçus pour répondre aux besoins d'un public « débutant », de « formation de migrants », de « touristes » ou de « spécialistes étrangers », on mesure ce que ce type de matériel didactique peut avoir d'inadéquat en matière de enseignement du français en Algérie.

En effet, la spécificité de la réalité algérienne est telle que seul un matériel pédagogique forgé par ceux-là mêmes qui sont sur le terrain à l'épreuve de la classe peut avoir des chances de viabilité, de fiabilité et de réalisme.

Mener les apprenants à prendre en charge leur apprentissage d'une langue étrangère est un travail de longue haleine. En tant qu'enseignant, il nous semble fondamental de favoriser et de développer le côté actif et autonome des élèves dans l'apprentissage. Les impliquer, leur faire prendre conscience que leur apprentissage dépend d'eux, s'appuyer sur la motivation tout en la développant, tout cela ne peut que faire progresser les apprenants.

Pour des raisons institutionnelles, nous avons choisi de ne travailler que l'expression écrite en apprentissage autodirigé.

3.2.3.1. Apprentissage autodirigé : définitions et précisions théoriques

L'apprentissage autodirigé (A.A.) vise à rendre l'apprenant capable de prendre en charge son propre apprentissage c'est-à-dire capable de définir lui-même ses propres objectifs, de choisir les outils dont il a besoin et de s'auto-évaluer.

Malheureusement, il se trouve que les élèves, dans leur ensemble, « n'ont pas une idée claire de leurs besoins » [36]. Cela nous a obligé de travailler de façon complémentaire et simultanée sur trois axes :

- transformer les représentations de l'apprenant sur la langue, sur la façon d'apprendre une langue, sur les rôles des enseignants et des élèves ;
- apprendre à apprendre : amener l'élève à se rendre compte de la façon dont il fonctionne cognitivement ;
- apprendre le français.

quent tenir compte des besoins de chaque apprenant et de ses envies, et donc répondre aux différences individuelles. Il fallait donc se centrer sur la personne qui apprend en tenant compte du contenu de l'apprentissage, du pourquoi et comment apprendre.

L'apprenant est appelé à déterminer ses besoins, à fixer ses objectifs selon ses besoins, à définir des contenus, une progression, des moyens et des techniques, à gérer son apprentissage et enfin à se l'évaluer. Le rôle de l'enseignant consistera alors à soutenir et à guider les apprenants dès qu'ils en font la demande afin de mener à bien l'accomplissement de leurs activités.

Dans le cadre de notre travail, nous avons réfléchi sur un matériel adaptable dont la fonction serait de faire participer les apprenants à leur apprentissage, à s'organiser par eux-mêmes, et par conséquent à devenir responsables. Il s'agissait donc de voir comment le matériel adaptable aide l'apprenant à mieux prendre en charge son apprentissage.

3.2.3.2. Transformer les représentations

Le rôle de l'apprenant change totalement par rapport à ce qu'il a vécu pendant sa scolarité ; non seulement le rôle mais aussi le concept. Ce n'est pas forcément évident à accepter. En général, les élèves, quelque soit leur âge, sont très dépendants du professeur en ce qui concerne leur apprentissage. Ils préfèrent se reposer sur la personne qu'ils jugent compétente.

La première difficulté consiste à faire émerger les représentations. En effet, beaucoup de choses sont inscrites dans notre inconscient sans que nous y prenions garde. Cela semble naturel, évident : la culture, le vécu familial et scolaire agissent sur notre comportement.

Transformer des représentations ancrées depuis plusieurs années est une deuxième difficulté.

Apprendre une langue étrangère se réduit souvent à étudier grammaire et vocabulaire. Il faudra, entre autres choses, expliciter ce que signifie communiquer aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère : savoir ce qu'on va dire, ce qu'on peut dire, savoir organiser son discours, savoir utiliser des stratégies de compensation

Les élèves n'ont pas, en général, à communiquer dans la langue étrangère qu'ils apprennent. Il faut donc les faire réfléchir sur leur langue maternelle.

doit leur sembler une chose naturelle sur laquelle

La dimension culturelle n'est pas forcément perçue : une langue est une façon de penser la réalité. Or le mot est différent de la réalité. Chaque communauté linguistique choisit un mot pour un objet, pour un concept... de façon arbitraire.

Il est impératif de connaître les représentations des élèves, de en tenir compte et de les transformer pour pouvoir progresser, et cela aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant.

3.2.3.3. Rendre l'élève acteur de son apprentissage

Un cours de langue en apprentissage autodirigé dépasse le cadre habituel ; il ne se limite pas à l'apprentissage de cette langue mais il met le doigt sur ce que est « apprendre ». Il s'agit donc de mener chaque élève à comprendre comment il apprend le mieux, le plus efficacement et économiquement possible.

Savoir comment il fonctionne l'aidera à prendre les décisions correctes sur le déroulement de son apprentissage, le poursuivre, le modifier.

Acquérir est un processus par lequel sont internalisés savoirs et savoir-faire. Les processus de acquisition sont non conscients alors que les processus de apprentissage sont conscients et volontaires.

Ainsi l'apprenant doit développer une nouvelle compétence, la compétence de apprentissage. Il doit réaliser sans médiation un apprentissage réussi pour pouvoir « apprendre sans se faire enseigner ». En d'autres termes, il doit « apprendre à apprendre ».

3.2.3.4. Apprendre une langue : prendre des décisions

Construire un apprentissage, c'est construire de manière consciente une procédure organisée. Ainsi que le décrit Holec [37], savoir apprendre c'est savoir :

- définir des objectifs de apprentissage (pour quoi on veut apprendre à utiliser la langue étrangère concernée) ;
- déterminer des contenus (déterminer les éléments langagiers à apprendre).
- choisir des supports et des techniques (documents, exercices) ;
- gérer le déroulement de l'apprentissage (déterminer les conditions matérielles de l'apprentissage et le réaliser) ;

s de ce qu'on a appris et la manière dont on a

3.2.3.5. Apprendre à apprendre : acquérir des critères de décision efficaces

Quand un apprenant sait développer sa culture langagière et sa culture d'apprentissage, on peut dire qu'il sait apprendre à apprendre. Mais ceci doit être complété par une autre composante : les savoir-faire méthodologiques.

« Apprendre à apprendre c'est donc acquérir des savoir-faire méthodologiques qui vont permettre à la fois l'organisation et la mise en place pratique des programmes d'apprentissage. » [25]

Quelles pratiques pédagogiques réaliser pour permettre à l'élève d'apprendre à apprendre ? En lui proposant des activités qui n'ont d'autre objectif que de développer la capacité d'apprentissage. On peut proposer par exemple des exercices de découverte d'information. Et à la suite d'une activité d'apprentissage, on lui fait analyser et on le fait réfléchir sur ce qu'il vient d'apprendre et comment il l'a fait. On peut le mettre en situation d'apprentissage avec un objectif à atteindre et le laisser découvrir, grâce à des essais et erreurs, comment s'y prendre. Par exemple, tu dois acquérir tel savoir ou savoir-faire. Quel contenu vas-tu choisir, avec quelles modalités de réalisation et d'évaluation ?... On peut enfin travailler sur l'amélioration des méthodes de travail (organisation et gestion du temps), lui faire programmer son travail sur une semaine puis lui faire observer la différence entre ses prévisions et ce qu'il a réellement fait. Il doit alors essayer de réduire l'écart.

Il ne s'agit pas ici d'apprendre pour apprendre, mais d'apprendre pour faire, pour dire, pour savoir faire, pour communiquer en français.

3.2.3.6. Apprendre le français.

En ce qui concerne l'apprentissage du français à proprement parler, l'élève va définir lui-même ses objectifs par rapport à ses besoins réels, ses envies. L'objectif est déterminé par rapport à un comportement terminal visé. Il est propre à chaque élève par rapport à la façon dont il imagine la situation et son rôle, mais aussi par rapport à son caractère : réservé, bavard, etc.

Le choix de l'objectif est un engagement personnel. Il n'est pas forcément définitif dans la mesure où il peut être modifié, transformé, pour différentes

Par trop bas, on a changé de avis. L'apprenant doit sur ses compétences, savoirs et savoir-faire. L'objectif qu'il choisit doit lui permettre d'acquérir ou d'améliorer ses connaissances et habiletés.

L'objectif doit être précis et vérifiable. L'apprenant doit porter un jugement sur ce qui est important et de ce qui est secondaire pour acquérir une compétence de communication. Pour tout cela, il doit se servir de l'intuition communicative et linguistique qu'il a en langue maternelle. Le travail qui aura été fait sur la transformation des représentations et sur « apprendre à apprendre » l'aidera à mieux aborder son programme, à savoir comment et par où commencer, et rendra explicite l'utilité de ses choix. Le fait que chaque apprenant choisisse ses propres objectifs présente un avantage considérable pour son apprentissage car les variables socioculturelles et individuelles sont très importantes. Cependant, pour pouvoir choisir ses propres objectifs, l'apprenant doit avoir accepté de jouer le jeu, c'est-à-dire de prendre en charge son propre apprentissage.

Après avoir choisi son objectif, l'élève va structurer sa démarche. C'est une phase plus complexe qui demande du temps et de la réflexion. Il va établir les étapes à suivre, choisir son matériel et savoir quand et comment l'utiliser. Il est à noter que l'aspect communicatif est prioritaire. L'apprenant veut avant tout communiquer. Dans le cadre de cette expérience, il s'agira d'exprimer quelque chose à l'écrit.

Pour définir le contenu, l'apprenant doit donc réfléchir sur les idées qu'il veut exprimer, les mots et les traits grammaticaux qu'il doit maîtriser pour exprimer ce qu'il veut, et dans quelle situation de communication. Les contenus ne sont pas apportés mais créés par l'élève.

Il va les découvrir en observant et en analysant les sources d'informations dont il dispose (textes, bandes sonores, vidéos, dictionnaires, documents préparés ou authentiques, etc.). Pour cela, l'enseignant doit avoir préparé et mis à la disposition des élèves un échantillon de départ non exhaustif de matériaux (linguistiques) qui vont aider à l'acquisition de structures, de règles, etc.

Il faut préciser que ces matériels sont différents « préparables » à l'avance, et sont réalisés au fur et à mesure, en fonction des intentions des apprenants. Ces derniers vont définir leurs méthodes et techniques par rapport à celles qu'ils

geront eux-mêmes petit à petit et celles qu'ils apprenants.

Pour choisir sa progression, l'apprenant doit tenir compte des contraintes externes, spatiales, temporelles et matérielles.

Afin de déterminer si ses choix sont efficaces ou non, l'apprenant doit régulièrement s'auto-évaluer. Cette auto-évaluation va l'aider à faire le point, à se situer dans sa progression.

Il va évaluer sa compétence et se donner les moyens de le faire en choisissant lui-même les critères. Une autocritique constante lui permet de trouver les modalités de travail les plus efficaces.

L'élève peut, s'il en a besoin ou envie, demander l'opinion d'une personne compétente sur son travail, ou le faire critiquer par son voisin, afin de s'assurer de façon objective du résultat de son travail.

3.3. Expérience : les apprenants dans un contexte institutionnel

En raison des contraintes institutionnelles, notre enseignement portait sur une classe de 4^{ème} année moyenne. Les élèves avaient entre 14 et 16 ans.

Certains sont assez réservés mais travailleurs, d'autres plutôt travailleurs et intéressés, d'autres encore font preuve de beaucoup de dynamisme et de volonté. On trouve également des timides, des « passifs », des créatifs et actifs, des rêveurs, etc. C'est là toute une richesse à exploiter.

3.3.1. Attentes et envies des élèves

Les apprenants savent parfaitement pourquoi et à quelles fins ils apprennent le français. Le statut particulier de cette langue ainsi que l'impact des chaînes françaises captées par satellites rendent utile, voire indispensable cet apprentissage. La motivation est très importante.

Voici à présent des opinions que nous avons recueillies chez ces élèves.

- « On veut apprendre le français parce que c'est une langue très importante. »
- « On veut apprendre le français parce que ça nous sert beaucoup. »
- « On veut apprendre le français parce que ça nous intéresse, parce qu'il est important de connaître plusieurs langues pour notre avenir. »
- « On veut pouvoir parler et comprendre le français. »

mais pour ne pas avoir de difficultés plus tard à communiquer. »

- « Je pense qu'il est utile de connaître le français. Mon but est de parler correctement le français. »
- « La maîtrise du français est primordiale pour travailler plus tard. »

Nous avons demandé une salle de cours que les élèves ont aménagée à leurs goûts. Le cadre est donc sécurisant.

3.3.2. Les objectifs de cette expérience :

- offrir aux apprenants la possibilité de gérer eux-mêmes le contenu et le déroulement de leur apprentissage en expression écrite et leur permettre de vivre cette expérience qui devait être enrichissante pour eux ;
- les amener à prendre du recul sur eux-mêmes, sur leur façon de travailler et sur leurs représentations, développer leur autonomie et leur esprit critique ;
- développer grâce à l'A.A. leurs compétences langagières en expression écrite.
- utiliser du matériel adaptable qui ne nécessite pas la présence d'un enseignant.

Pour résumer, nos deux objectifs étaient l'appropriation de l'outil de communication écrite et l'appropriation des moyens pour y parvenir.

3.3.3. Compte-rendu du déroulement :

3.3.3.1. Travail préalable

Dès les premiers cours, nous avons mis les choses au point avec les élèves, à savoir que nous encouragerions vivement toutes les initiatives, toutes les idées. Nous avons introduit la notion de choix personnel : il s'agissait d'une sorte de contrat. Les élèves proposeraient leurs idées, leurs envies concernant l'apprentissage du français et nous ferions avec eux tout pour les faire aboutir.

Il a fallu beaucoup de temps pour ce point. En effet, les élèves ont paru extrêmement surpris d'être consultés sur le choix des thèmes à étudier, sur ce qu'ils avaient envie de faire, d'apprendre et surtout comment le faire.

Il semblait évident pour eux que je n'avais pas à leur demander cela et que c'était à moi de le leur dire. Un petit débat a eu lieu et, ensuite, le premier travail sur les représentations a commencé. Très lentement, ils se sont enhardis, les plus

res. Lorsque des propositions divergeaient, le

Nous avons souhaité, dès le départ et dans les quatre compétences, les concerner, les impliquer dans leur apprentissage. Un climat permettant travail et réflexion s'est instauré grâce à une certaine confiance et à la complicité. Le groupe était soudé.

Il était fondamental de établir un bon contact, de tenir compte des différences individuelles, notamment au niveau des caractères, réservé ou expansif, mais aussi au niveau de la rapidité d'apprentissage.

3.3.3.2. Travail sur les représentations.

Notre objectif était de leur faire prendre conscience de leurs représentations et de les faire réfléchir ensemble en s'exprimant oralement.

« *Pour quelles raisons apprenez-vous le français ?* »

- Pour l'école. C'est obligatoire et il faut réussir.
- Si on veut travailler plus tard, il faut maîtriser le français.
- Il est important d'apprendre le plus de langues possible.
- Je vais partir vivre chez mon frère en France.
- Pour l'internet.
- Pour comprendre les émissions et les films à la télévision.

Ils ont des raisons concrètes et pratiques pour apprendre cette langue étrangère. Ils ont la possibilité de mettre réellement en pratique leurs connaissances de cette langue.

« *C'est votre 7^{ème} année de français, comment jugez-vous votre compétence dans cette langue ?* »

Le but est de faire exprimer les idées de chacun, les différentes conceptions, les différents vécus, les faire se rencontrer, s'opposer, s'expliquer, ceci dans un débat qui les amène à prendre du recul, à développer et argumenter ce qu'ils pensent, et peut-être à le réorganiser.

Les élèves sont intéressées, les réponses jaillissent. Ils font des efforts de réflexion mais ils ont, c'est certain, des difficultés pour exprimer précisément ce qu'ils veulent dire.

dit, les élèves affirment pouvoir se débrouiller à condition de ne pas être bloqués par un de leurs proches. Les Algériens ont tendance à se moquer des personnes qui commettent des erreurs en français. Se débrouiller, c'est-à-dire se faire comprendre même si les phrases ne sont pas grammaticalement justes et que l'accent et la prononciation pas toujours compréhensibles.

Au niveau de la compréhension orale, dans une situation de face à face, ils pensent pouvoir se débrouiller à la condition que leur interlocuteur tienne compte de deux : par rapport à la vitesse de débit mais aussi au choix du lexique.

L'écrit pose plus de problèmes, excepté pour quelques uns qui se sentent à l'aise (et qui le sont).

« *Comment se passent vos cours ? Quelles avez-vous appris pour pouvoir communiquer en français ?* »

Selon eux, les cours leur permettent d'acquérir du vocabulaire et de la grammaire ; ils ne citent que ces deux composantes. Cependant, cela manque de côté pratique pour pouvoir communiquer dans la vie courante.

« *A votre avis, comment faire pour bien apprendre du vocabulaire ?* »

- On apprend des mots, des listes
- Le lexique thématique
- Les exercices

« *Quelle est votre méthode pour bien mémoriser le vocabulaire ?* »

- Lire beaucoup de textes, noter les mots qu'on ne connaît pas et chercher le sens dans le dictionnaire.
- Noter les mots dans un carnet et les apprendre par cœur.
- Ecrire beaucoup.
- Faire des dictées.

Les réponses sont assez conventionnelles. Ils citent en général ce que les enseignants leur ont dit de faire pour apprendre.

En grammaire/conjugaison, les exercices suivent toujours la leçon. L'enseignant explique puis les élèves répètent ou transforment en fonction de la nature de l'exercice proposé.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

« conjugaison ? »

- A écrire des phrases correctes.
- A tenir une conversation.
- A écrire un texte, à comprendre un texte.
- A définir le moment où ça se passe, savoir parler de actions passées, présentes, futures.
- A employer le bon temps dans une phrase.

La représentation de l'apprentissage d'une langue se résume pour eux dans un premier temps à apprendre le vocabulaire et à faire de la grammaire et de la conjugaison. Nous nous sommes servi de l'arabe (langue maternelle de tous les apprenants) pour comparer certains éléments et faire émerger les points suivants :

- le lexique, les structures linguistiques, la phonétique, la prosodie ;
- les stratégies de contournement ;
- la compétence communicative et la compétence linguistique, la dimension culturelle ;
- les variations de la situation de communication : les paramètres matériaux, sociaux, psychologiques et culturels.

La conclusion était qu'une langue est une pratique sociale et culturelle.

« Qu'entendez-vous par « expression écrite ? »

- Le style.
- Ecrire des lettres à des correspondants.
- Une petite histoire.
- Une introduction, un développement, une conclusion, une logique dans l'histoire.
- Le vocabulaire en liaison avec le thème.
- Ecrire un texte court.

Les points sur lesquels nous les avons fait réfléchir :

- La prise en compte de son interlocuteur et la différence de type de discours.
- Ecrire, c'est pour véhiculer un message.
- Dans votre langue maternelle, estimez-vous maîtriser la communication

urelles : que peut-on dire, à qui et comment ?

- Les règles de politesse, les formes conventionnelles.
- La multiplicité des formes pour un même acte de parole.
- Le rapport entre la langue et l'usage que en font les locuteurs (présupposés, sous-entendus, conventions).
- Ecrire, c'est faire quelque chose, c'est une pratique sociale qui demande un comportement adéquat réalisé de façon langagière, c'est se faire comprendre, exprimer ce que l'on veut dire grâce à des stratégies, des savoirs et des savoir-faire (phrastiques, textuels, rhétoriques, pragmatiques et culturels).

Le corpus : la lettre amicale, pour leur permettre de dégager :

- Le type de lettre.
- Le type de texte (y a-t-il des descriptions, des explications, une argumentation ?)
- Les formules qui reviennent, les conventions, les contraintes.
- Les différences avec les conventions dans leur langue maternelle.
- Le type de langue (en fonction du destinataire).
- Le ton : réservé, sérieux, humoristique.
- Les éléments extralinguistiques : couleurs, dessins

Pour conclure, nous pouvons affirmer que prendre conscience de ses représentations, élargir son champ de vision sont des choses qui ne se font ni facilement, ni rapidement. Former des apprenants, c'est les transformer, transformer les stéréotypes, les points de vue, les connaissances initiales et les techniques d'apprentissage.

3.3.3.3. Les objectifs des élèves en expression écrite

Nous avons longuement insisté sur le fait que cet objectif « était le leur », qu'ils pouvaient avoir envie d'apprendre en expression écrite quelque chose qu'ils ne maîtrisaient pas et qui les sanctionnaient au lycée, ou quelque chose dont ils avaient besoin personnellement. Ils ont mentionné leur objectif sur une fiche ainsi que ce dont ils avaient besoin pour l'atteindre.

Nous pouvons classer en deux les types de réaction :

le travail que nous avons mené en expression écrite n'a été que celui de ceux que nous avons cités. Nous ne sommes pas sûrs qu'ils ne l'aient pas choisi par peur de ne pas « bien faire » et, pour d'autres, par manque de réflexion personnelle.

- Les autres se sont lancés animés d'un esprit de réflexion et de motivation très forts. Ce sont d'ailleurs eux qui ont le mieux explicité la démarche qu'ils souhaitaient avoir pour atteindre leur objectif.

A ce stade, les premières conclusions étaient que nous n'avions pas passé assez de temps pour les avoir à l'apprentissage autodirigé. Les élèves avaient institutionnellement la possibilité de déterminer leur objectif. Cependant, leur décision était certainement limitée par le fait que le travail, les réflexions que nous avons menées n'étaient pas assimilés. D'autre part, la plus grande difficulté pour nous était la tentation de vouloir trop les aider. La nuance comportementale entre diriger, guider, aider nous est apparue extrêmement difficile à gérer concrètement. Il y a également le fait que nous voulions obtenir trop de résultats pour cette première expérience.

Quelques cas :

A. Nawel : Savoir écrire une lettre amicale.

Apprendre du vocabulaire et de la grammaire, lire d'autres lettres, savoir parler de la santé, de la musique, raconter ce que l'on fait, parler des amis et de l'école.

B. Rachida : Apprendre à écrire une lettre d'amour.

Observer des lettres, savoir faire de belles phrases.

A. Malika : Apprendre à écrire une lettre.

Apprendre du vocabulaire, tchater avec des Français.

Z. Farid : Savoir écrire une chanson.

C. Abdelkader : Apprendre à rédiger une petite histoire (rédaction). Apprendre vocabulaire et grammaire, penser au contenu, lire des petites histoires.

M. Nacera : Ecrire un article de journal.

Apprendre du vocabulaire. Observer d'autres articles.

L. Reda : Ecrire une histoire.

Vocabulaire, grammaire.

B. Meriem : Apprendre à rédiger une publicité. Observer les publicités dans des magazines et à la T.V, observer les structures, les façons de attirer le client, savoir argumenter et persuader.

server des poèmes, savoir décrire, exprimer ses

3.3.3.4. Détermination du contenu et de la progression

Les élèves avaient le choix de travailler en groupe ou individuellement. Il leur fallait réfléchir sur la façon de se donner les moyens de atteindre leur objectif. Chacun devait expliquer oralement son objectif et ses moyens afin que tout le monde puisse intervenir, commenter, critiquer, conseiller.

Les apprenants se sont donc concentrés sur les supports appropriés à leurs objectifs, à la utilisation qu'ils allaient en faire et aux techniques d'utilisation. (*Nous avons installé une petite bibliothèque. Ce sont les élèves eux-mêmes qui l'alimentent. On peut y trouver des quotidiens nationaux, des revues / magazines français, des affiches publicitaires, des dictionnaires, des manuels de grammaire et de conjugaison*). Ils devaient tout préparer dans le but de atteindre leur objectif, structurer leur démarche en établissant les étapes à suivre, en sachant dans quel ordre utiliser le matériel.

3.3.3.5. Evolution du travail

Les élèves n'avaient pas la liberté de choisir le moment pour travailler leur objectif. Pour des raisons pratiques, nous leur avons imposé de leur faire durant la première heure (ou la dernière) de la journée à condition que la salle ne soit pas occupée par un autre enseignant.

Nous avons commencé très rapidement les entretiens. Dès que le besoin se en faisait sentir, l'apprenant venait nous voir (en dehors de ses heures de cours). L'objectif était de rendre l'élève capable de verbaliser ce qu'il faisait, et de le faire réfléchir sur sa démarche.

Ces entretiens nous ont permis :

- de voir ce que les apprenants faisaient, comment ils travaillaient ;
- de voir comment ils réagissaient à ce type de fonctionnement qui était vraiment nouveau pour eux ;
- de savoir quelle était l'évolution de leur cheminement, les problèmes qu'ils rencontraient ;
- de voir, ou faire émerger les questions qu'ils se posaient ou ne se posaient pas ;

nts de direction, d'objectif ;

ans l'évolution des différentes étapes.

La difficulté, pour nous, était de savoir quand et comment intervenir quand l'élève ne poursuivait pas son travail dans la bonne direction, ou lorsqu'il s'appesantissait sur des points que nous trouvions secondaires ou qui débordaient le cadre de l'objectif initial. La tentation de trop aider, voir de diriger, était très forte.

3.3.3.6. L'Auto Évaluation :

Par manque de temps, nous n'avions pas du tout abordé ce sujet auparavant. Nous avons donc décidé de nous y attacher individuellement. Ainsi, au cours de l'avant-dernier entretien, nous avons dialogué sur l'évaluation et l'auto-évaluation.

En substance, les réponses sont les mêmes pour tous. L'évaluation correspond au professeur qui corrige et qui dit si le travail est bon ou mauvais. Il peut le faire car il connaît bien le français. Les critères qu'il utilise ne sont pas très clairs pour les élèves, mis à part la correction des fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.

Nous leur proposons de reprendre ce que nous avons dit sur la langue et ses différentes composantes : à savoir les compétences communicatives, socioculturelles, discursives et stratégiques. Nous leur expliquons qu'ils vont eux-mêmes s'évaluer, qu'ils vont contrôler le déroulement de leur apprentissage et de leur acquisition.

Nous explicitons que le but est de voir si les choix qu'ils ont faits pour atteindre leur objectif sont efficaces et, dans le cas contraire, les modifier. Les apprenants vont donc devoir choisir et utiliser des critères qui leur sont propres, en cohérence avec leur objectif. Il s'agit bien d'un apprentissage d'une langue en auto-direction qui consiste à « apprendre une langue en prenant soi-même les décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation, l'évaluation et la gestion dans le temps du programme d'apprentissage, avec ou sans l'aide que peut apporter un agent extérieur ». [36]

Nous leur demandons également de réfléchir aux problèmes qu'ils ont rencontrés, la façon dont ils les ont résolus. Mais pour le moment, nous leur

démarche, de prendre du recul et non pas de

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Il s'agit bien d'une auto-évaluation partielle. Il est sans doute un peu tôt qu'ils puissent porter un regard objectif sur les conséquences de leurs choix et leur efficacité. Néanmoins, nous pensons que la majorité d'entre eux ont eu un regard adéquat sur leur performance linguistique.

La difficulté des élèves dans le choix de leurs critères est, soit de se limiter à des critères de compétence linguistique, soit de se disperser avec trop de critères. A ce stade, la clarté des points d'évaluation n'est pas évidente. De plus, certains sont impossibles à utiliser par l'élève. En effet, comment pourrait-il juger la justesse communicative, la précision ?

L'auto-évaluation doit aider l'élève à y voir plus clair sur lui-même. Elle ne sert pas à comparer ses compétences à celles d'un locuteur natif. Par contre, elle évalue l'effort accompli par rapport à un stade de départ au niveau de la performance communicative et linguistique.

Voici quelques cas significatifs que nous avons retenus.

C. Abdelkader :

Objectif : apprendre à rédiger une petite histoire.

Auto évaluation :

Vocabulaire : « Parfois, j'ai consulté le dictionnaire pour trouver des synonymes afin de remplacer des mots que j'avais déjà employés, et j'ai trouvé des mots meilleurs. »

Grammaire : « Je n'ai pas eu de vrais problèmes, j'ai parfois consulté mon cours pour le subjonctif. »

« Après avoir relu ma petite histoire, je trouve qu'elle est bonne. Bien sûr, ce n'est pas comme une histoire en arabe parce que je ne connais pas assez de vocabulaire pour dire tout ce que je voudrais dire. »

M. Nacera :

Objectif : Ecrire un article (de journal). Elle a choisi cet objectif parce qu'elle s'occupe du journal de l'école (en arabe) et elle veut pouvoir écrire des articles en français.

Auto évaluation : (elle titre « auto commentaire »).

me est bonne. Mais le commencement et la fin

Le titre : « Je veux trouver un meilleur titre parce que le mien n'en dit pas assez. »

Le contenu : « Je pense que le contenu est bien, j'aime l'histoire. »

Le vocabulaire : « Je n'ai pas assez utilisé de nouveaux mots, c'est difficile. »

Elle est contente de son travail. Elle le fait avec plaisir. Elle a d'abord lu les articles pour observer la forme, la façon de rédiger : titres, sous-titres, petits résumés, chapeaux, article en lui-même

Elle a une bonne connaissance sur la façon de rédiger un article en arabe. Elle a pris beaucoup de temps car elle ne voulait pas faire de fautes.

3.3.3.7. Commentaires sur l'apprentissage autodirigé

L'apprentissage autodirigé ne consiste pas à laisser l'apprenant libre de faire ce qu'il veut avec des matériaux préconstruits. L'enseignant lui propose par exemple des supports « standard » pouvant servir à des élèves de niveaux différents, pour des objectifs différents. L'apprenant va utiliser ces matériaux au moment, à l'endroit et de la façon qu'il veut.

Il devient par conséquent un être actif qui prend des décisions et des responsabilités concernant son apprentissage.

Au début, il apprend avec un enseignement participatif dans la mesure où l'enseignant est amené à participer. Plus tard (en phase finale), l'apprenant aura un certain degré de capacité d'adaptation et pourra apprendre sans enseignement participatif.

Apprendre n'est pas quelque chose de gratuit. C'est encore plus vrai dans le domaine des langues étrangères. On apprend pour utiliser ce que l'on a appris pour pouvoir communiquer. L'important est l'utilisation de la langue par les apprenants. Nos trente deux élèves allaient avoir à utiliser concrètement le français et ils en étaient conscients. Mais qu'en est-il, par exemple, de la majorité des adolescents algériens qui étudient le français (ou l'anglais) sans réel but d'utilisation, avec peut-être juste le souci des notes sur leurs bulletins scolaires ? Quelle est la motivation qui les pousse à apprendre intelligemment ? Est-ce possible, est-ce constructif d'utiliser l'apprentissage autodirigé dans ce cas

iers particuliers, sans motivation (apparente), le difficile. Les amener à une certaine autonomie repose essentiellement sur deux éléments : le professeur et le manuel.

Des difficultés d'ordre institutionnel doivent fréquemment se poser. Souvent des progrès définis sont imposés. Ici, ils ne l'étaient pas entièrement : il n'y avait donc pas de contrainte.

Il est à noter que cette « individualisation » de l'apprentissage ne signifie aucunement individualisation dans la classe. Nous ne pensons pas que cela soit dû au hasard qu'une certaine solidarité ait existé. Spontanément, les élèves se contraignaient, se demandaient réciproquement un mot de vocabulaire, se questionnaient sur leurs objectifs et le choix de leurs supports.

L'apprentissage autodirigé permet un travail direct ; professeur et élèves font tout dans le but d'atteindre l'objectif choisi, en jouant des rôles différents.

3.3.4. Problèmes concrets rencontrés

3.3.4.1. Notre rôle dans l'apprentissage autodirigé

En général, le professeur s'efforce deveiller l'intérêt des élèves, ce qui n'est pas toujours évident. Ici, le professeur fait trouver la motivation dans et par les élèves eux-mêmes, ce qui ne pose pas de problème si les apprenants ont ou auront à utiliser la langue.

Par ailleurs, nous pensons les avoir pris beaucoup trop en charge, mais peut-être est-ce un passage obligé. En fait, nous avons peur de trop les guider. Et quelquefois, c'était le contraire. Lorsqu'un élève prend une mauvaise direction, faut-il le laisser aller jusqu'au bout pour qu'il puisse en tirer des conclusions, un enseignement, pour qu'il voie l'impasse, comprenne ses erreurs et se dirige de lui-même vers la bonne direction ? Et comment le lui dire ?

Par où et comment commencer ? Apprendre à apprendre, transformer les représentations et apprendre le français se travaillent simultanément et non chronologiquement.

3.3.4.2. La gestion du temps

Il s'agit certainement de la chose la plus difficile à gérer. D'une part, l'expérience a eu lieu sur une période de deux mois, à raison de trois heures par semaine. D'autre part, l'apprentissage autodirigé implique une part importante de

« linguistique », travail indispensable certes, mais qui de façon que ce soit.

Par ailleurs, en termes de temps, étant donné que les apprenants choisissent des objectifs différents, ne faut-il pas surveiller de loin le moment où ils ont atteint leur objectif et où ils peuvent présenter quelque chose de concret. Il faut prendre beaucoup de temps pour les aider à développer eux-mêmes de nouvelles façons d'aborder les supports.

Tous n'ont pas atteint leur objectif. L'auto-évaluation ne correspondait pas à une évaluation finale mais partielle. Il fallait boucler la boucle aussi bien pour eux que pour nous. Nous aurions vraiment été curieux de voir quels seconds objectifs ils auraient choisi si l'expérience avait duré plus longtemps, ainsi que la progression et les contenus qui auraient certainement été modifiés. En effet, il s'agissait d'une période de sensibilisation, d'initiation.

Ils auraient eu le temps d'assimiler plus de choses sur les représentations, sur les réflexions menées sur la langue, sur leur façon d'apprendre et sur ce qui est vraiment un objectif.

Nous devons également citer le problème de la barrière linguistique. Les élèves ne communiquent jamais en arabe avec le professeur de langue française malgré leurs problèmes en expression orale. Ajouté au manque de temps, cela a beaucoup joué, pensons-nous, sur leurs difficultés à analyser leurs besoins, leur programme, à déterminer les bonnes raisons de se lancer sur tel point. Par conséquent, il n'y a pas eu assez de réflexion personnelle, de vraies interrogations.

Et malgré tous nos efforts, ils ressentaient et raisonnaient en termes de peur de mal faire, de ne pas faire ce que nous attendions d'eux. Mais ils restaient imaginatifs et très créatifs (création de publicité, de panneaux d'affichage destinés aux autres classes, de chansons, de poésies).

De façon générale, ils n'aimaient pas, n'osaient pas, ne se sentaient pas capables de prendre eux-mêmes des décisions concernant l'apprentissage proprement dit, mais ils le faisaient facilement à l'intérieur du cadre que nous leur fixions.

3.3.4.3. Quelques limites

Cette expérience nous a conforté dans l'idée que nous nous faisons de l'apprentissage autodirigé. Travailler à son rythme, par rapport à ses propres

essentielles. L'acquisition de méthodes de travail, ne peut être que bénéfique pour améliorer ses compétences langagières. La logique le dit, l'expérience le prouve

Pourtant quelques limites apparaissent.

- Il est extrêmement difficile et long de travailler sur les représentations des apprenants. Avec des adolescents qui sont encore dans le système scolaire, il n'est pas aisé de leur faire prendre du recul par rapport au système qu'ils connaissent.
- Une des représentations les plus difficiles à transformer nous semble être celle du rôle de l'élève par rapport à l'enseignant, par rapport à son apprentissage. L'apprenant est généralement « passif », dépendant des choix didactiques et pédagogiques du professeur. Il se remet à lui et ne souhaite pas prendre de responsabilités.
- Nous avons sans doute travaillé de façon chronologique en raison du manque de temps. En effet, une fois les objectifs, supports et progressions choisis, nous ne sommes pas revenu sur les représentations ni sur les techniques pour apprendre à apprendre.
- Les apprenants avaient des difficultés pour se créer une programmation. De façon générale, ils avaient tendance à trop se disperser. Par exemple, il leur a fallu un bon moment pour combler leur curiosité personnelle au niveau de certains documents et supports qui leur étaient proposés.
- Nos objectifs, par rapport au développement des élèves, ne sont certainement pas atteints. La preuve se situe dans leur comportement hors des séances de travail en apprentissage autodirigé. Car même s'ils prenaient plus d'initiatives, ils ne se reposaient pas moins sur nous en ce qui concerne leur apprentissage.
- Un des aboutissements de cette expérience a été le développement de l'utilisation du dictionnaire.

Force est de constater qu'à la fin, tous les élèves utilisaient parfaitement et de façon cohérente le dictionnaire. Ils ont bien compris tout ce que l'on pouvait en tirer et ils en maîtrisaient le fonctionnement en utilisant beaucoup les abréviations.

illustrations au niveau de la compréhension de

l'écrit et de l'expression écrite.

3.4.1. Activités en compréhension de l'écrit :

Support 1

Le vieux sage

Un jour, il y a bien longtemps, deux hommes voyageaient à travers une grande forêt. Le premier était un vieux sage, le second, son apprenti un jeune homme robuste et insouciant. Le vieux enseignait la sagesse au jeune gaillard. Il lui expliquait comment se comporter dans la vie avec vaillances et honnêteté.

Soudain, alors qu'ils marchaient tranquillement, ils entendirent un grognement. Ils aperçurent alors un terrible ours qui s'approchait des fourrés. En voyant arriver l'énorme bête aux babines* retroussées, tous crocs et griffes dehors, le jeune homme devint blanc comme un linge et s'enfuit pour grimper dans le plus haut des arbres.

Abandonné par son compagnon, le vieil homme qui ne pouvait ni courir ni se réfugier dans un arbre, se laissa tomber à terre et retint sa respiration.

L'ours affamé arriva en grognant et en cassant des branches. Il s'arrêta près du vieux, lui renifla le visage et le secoua avec sa patte. Mais comme celui-ci ne bougeait pas et ne respirait pas, l'ours crut qu'il était mort et il s'éloigna en grognant.

Une fois le danger passé, le vieux se releva. Alors, le jeune descendit de son arbre et lui demanda

- Maître, qu'est-ce que l'ours vous a chuchoté à l'oreille ?

- Il m'a dit, répondit calmement le maître, que là où la terre était stérile* on ne devait pas semer de graine précieuse. Il a ajouté que seule l'oreille qui écoute entend le bon conseil. Il m'a dit aussi de ne jamais prendre la route en compagnie d'un pleutre*.

Conte populaire roumain

- * Vaillance : courage.
- * Babines : lèvres pendantes de l'ours.
- * Stérile : où rien ne pousse.
- * Pleutre : lâche, peureux.

est devenu l'ami de l'homme ?



Il y a longtemps, le chien vivait seul. Mais un jour, il en eut assez.

Aussi, il demanda au lièvre de devenir son ami. Une nuit, le chien aboya dans son sommeil ; le lièvre eut peur que le loup l'entende et les mange. Alors le chien dut quitter son ami trop peureux.

Ensuite, il rencontra l'ours et lui demanda d'être son ami. Mais le chien aboya en dormant ; l'ours le réveilla et lui dit de ne pas aboyer, car l'homme pourrait les tuer. Alors le chien quitta son ami trop peureux.

Enfin, il rencontra l'homme et lui demanda s'il voulait devenir son ami. L'homme accepta. Dans la maison, le chien aboya en dormant ; l'homme l'encouragea à continuer pour faire peur au lièvre, à l'ours et au loup.

Alors, le chien décida de rester avec l'homme, parce que celui-ci n'avait pas peur. Depuis, le chien et l'homme sont amis.

D'après Natha Caputo, Conte des quatre vents

La fée

Il était une fois une méchante veuve qui avait deux filles. L'aînée était orgueilleuse et désagréable. La plus jeune au contraire belle et gentille. Or la mère aimait beaucoup sa fille aînée et détestait La cadette, qu'elle faisait travailler sans cesse et manger seule. Entre autres choses, la pauvre enfant devait aller deux fois par jour chercher de l'eau à une fontaine éloignée et en rapporter une grande cruche pleine.

Un jour, comme elle arrivait à la fontaine, une pauvre femme s'approcha d'elle et lui demanda de lui donner boire.

- Mais oui, bonne mère, répondit la belle fille.

Et elle puisa de l'eau et l'aida à boire.

- Vous êtes si bonne, dit la vieille femme après avoir bu, que je sais vous faire un don. Chaque fois que vous parlerez, il vous sortira de la bouche une fleur ou une pierre précieuse.

Quand la jeune tille revint au logis, sa mère la gronda de revenir si tard.

- Je sous demande pardon, ma mère, répondit la jeune fille, mais voici pourquoi j'ai été longtemps.

Et elle raconta ce qui lui était arrivé. A chaque parole, il lui sortait de la bouche des roses, des perles ou des diamants.

- Qu'est-ce que c'est ? s'écria la mère.

Et quand elle sut toute l'aventure, elle ajouta :

- Vraiment, il faut que j'envoie aussi Fanchon

Elle appela Fanchon et- lui dit d'aller puiser de l'eau à la fontaine.

- Moi ? que j'aille à la fontaine ! protesta la mauvaise fille.

- Je veux que vous y alliez reprit la mère, et tout de suite !

Fanchon y alla, mais en maugréant et après avoir pris la plus belle miche d'argent qu'il y eût dans la maison. Elle ne fut pas plutôt arrivée à la fontaine, qu'elle vit sortir du bois une dame magnifiquement vêtue, qui lui demanda à boire.

- Est-ce que je suis venue ici pour vous donner à boire ? répondit méchamment Fanchon. Buvez si vous voulez.

- Eh bien, répondit la fée, puisque vous êtes si peu obligeante, à chaque parole que vous direz désarmais, il vous sortira de la bouche un crapaud ou un serpent.

Quand Fanchon revint à la maison, sa mère lui cria de loin :

Et disant cela, Fanchon laissa échapper de sa bouche deux crapauds et deux vipères.

- Ciel, s'écria la mère, que vois-je là ?... C'est ta sœur qui en est la cause. Elle me le paiera !

Elle se précipita pour battre la jeune sœur. Mais la jeune fille réussit à s'enfuir, et à se réfugier dans la forêt.

Le fils du roi, qui revenait de la chasse, la rencontra et lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et pourquoi elle pleurait.

- Hélas ! répondit-elle, c'est ma mère qui m'a chassée.

A ces mots, cinq ou six perles et autant de diamants lui sortirent de la bouche, au grand étonnement du fils du roi, qui lui demanda d'expliquer ce que cela signifiait. Alors elle lui raconta toute l'aventure, et le fils du roi, ravi de sa beauté, et de son bon caractère, l'emmena au palais de son père et l'épousa.

Quant à Fanchon, sa mère se mit à la détester et finalement la chassa de chez elle. Personne ne voulut la recevoir, et Fanchon mourut de misère au fond des bois.

D'après Charles PERRAULT, Contes

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Ulysse le caneton vivait au bord d'une rivière. Il se demandait où les oiseaux pouvaient bien aller.

Un jour, il décida, lui aussi, de voir le vaste monde ! Dès le lendemain, Ulysse se mit en route. Il savait que la rivière allait vers la mer. Il suivit donc le courant. Bientôt, Ulysse se trouva au milieu d'une vaste étendue d'eau parcourue de vaguelettes. La brume l'empêchait de distinguer l'autre côté.

« Ceci doit être la mer, décida-t-il. J'espère qu'il n'y a pas de requins ! ».

La mer était très large et Ulysse dut nager longtemps. Enfin, il vit dans le lointain la terre ferme émerger de la brume. Quand il arriva au pied des montagnes, le soleil se couchait. A la nuit tombante, il atteignit enfin le sommet, la descente fut plus rapide que la montée. Devant lui, de l'autre côté des broussailles s'étendait le désert ! Ulysse poursuivit péniblement son chemin dans la nuit.

Aux premières lueurs de l'aube, il gravit une colline et, de là, vit la savane couverte de hautes herbes qui s'étendait loin devant lui.

« Je suis arrivé ! J'ai réussi ! » s'écria-t-il.

Support 5

2. ZIG ET ZAG

En ce temps-là, les papillons volaient en ligne droite.

Mais un jour, Zig, un petit papillon, aima Zag, une très belle dame papillon.

Or Zag n'aimait pas Zig ; alors elle se mit à voler de droite à gauche et Zag essaya de la suivre.

Et c'est depuis ce temps-là que les papillons zigzaguent.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

En fonction de son niveau, l'élève choisit un support et répond aux questions suivantes :

1. Quels sont les principaux personnages ?
2. Ces personnages font-ils partie du monde réel ou imaginaire ?
3. Comment s'appelle le personnage du texte ?
4. Où se passe la scène ?
5. De combien de parties se compose le texte ?
6. Choisis un tableau en fonction de ton niveau et complète-le :

1^{er} tableau

Début de l'histoire (1 ^{er} moment)	Les actions (2 ^{ème} moment)	La fin de l'histoire (3 ^{ème} moment)

2^{ème} tableau

1 ^{er} moment (situation initiale)	2 ^{ème} moment (développement des événements)	3 ^{ème} moment (situation finale)

Niveau B

L'élève doit pouvoir aller vers un autre texte, plus difficile cette fois, quand il aura vu et compris que les textes narratifs qui lui auront été présentés comprennent les mêmes éléments.

Remarque

Il serait judicieux de proposer parmi les supports un voire deux textes informatifs, expositifs ou explicatifs afin d'éviter la pédagogie du modèle. L'apprenant ne sera pas exposé au même type de texte.

écrite :

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

au niveau de la correction de la production écrite. Nous nous contenterons de apporter des remédiations afin que les apprenants prennent conscience de leurs erreurs. Nous proposerons des énoncés de élèves. La nouveauté se situe au niveau des remarques formulées pour chaque catégorie de apprenant.

Nous pensons que si le élève n'est pas en situation de réflexion sur ses propres erreurs, il ne pourra améliorer sa production écrite. D'où la nécessité de passer par ce type de activité.

Niveau A :

Nous considérons que le élève fait partie du niveau avancé. Nous sommes dans l'obligation de noter toutes les remarques mais sans aucune indication. Nous nous contenterons de souligner les incorrections (orthographe, incorrection, concordance des temps, lourdeur, etc.).

L'objectif est de laisser le élève choisir la copie en fonction du niveau qu'il se donne. Si n'arrive pas à répondre ou il trouve l'activité laborieuse, il pourra passer au niveau inférieur.

Une fois le niveau choisi, l'apprenant tentera de corriger tout ce qui a été préalablement souligné. En cas de difficulté, il aura à sa disposition trois possibilités : l'enseignant, un camarade et ses documents de travail (dictionnaire, cahier de classe, manuel de grammaire, etc.).

Remarque

Chaque apprenant doit choisir entre le niveau A et le niveau B avant de passer au C. La nouveauté se situe à ce niveau. Les deux types de apprenants feront les mêmes activités mais de manière différente avant de aller vers la dernière activité qui concerne tous les apprenants.

écrites en 4^{ème} année moyenne.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

3/ Essai

L'homme est la cause principale de la destruction de la planète. donc il faut qu'il change de comportement. Alors, il faut que l'homme arrête de polluer la nature avec ses déchets, il est nécessaire de construire des arbres afin de stopper le désert et protéger les animaux contre leur disparition. pour cela il faut que l'homme respecte la faune et la flore.

2^{ème} support :

Expression écrite
Notre planète est menacé à cause de l'homme et et pour ça il doit changer son comportement. Premièrement, il doit protéger les forêts par ce qu'elle est un nécessaire dans notre vie, (et il doit aussi) Et il ya aussi la pollution de l'eau l'air qui nous apporte plein de maladie et pour ça je conseille tout les gens de protéger la planète pour un belle vie.

Une fois cette étape terminée, l'élève pourra passer directement au niveau C.

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

es remarques mais nous proposons quelques indications pouvant aider l'apprenant à se prendre en charge. Si l'apprenant n'a pas choisi le niveau A, il sera obligé d'opter pour celui-là.

Nous avons noté les observations suivantes pour :

- le 1^{er} support :

3/...Essai...

L'homme et la cause principale de la destruction de la planète donc il faut qu'il change de comportement. Alors il faut que l'homme arrête de polluer la nature avec ses déchets, il est nécessaire de construire des arbres afin de stopper le désert et protéger les animaux contre leur disparition pour cela il faut que l'homme respecte la faune et la flore.

Orthographe
Incorrect
Punctuation
Orthographe
Inc + Orth
Orth
Orth + Ponct

- le 2^{ème} support :

Expression écrite

Notre planète est menacé à cause de l'homme et pour ça il doit changer son comportement. Premièrement, il doit protéger les forêts car elle est très nécessaire dans notre vie, (et il doit aussi) Et il ya aussi la pollution de l'eau, l'air qui nous apporte plein de maladie et pour ça je conseille tout les gens de protéger la planète pour un belle vie.

Incorrect
Orthographe
Orthographe
Orth
Orth
Incorrect

Une fois cette étape terminée, l'élève pourra passer au niveau C.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

3/. Essai o

L'homme et la cause principale de la destruction de la planète donc il faut qu'il change de comportement. Alors, il faut que l'homme arrête de polluer la nature avec ses déchets, il est nécessaire de construire des arbres afin de stopper le désert. Et protéger les animaux contre leur disparition pour cela il faut que l'homme respecte la faune et la flore.

- Reformuler la 1^{ère} phrase en l'exprimant autrement et en déplaçant la conjonction **donc**.
- La 2^{ème} phrase est très longue. Il est nécessaire de construire deux phrases au lieu d'une.
- La dernière phrase ne nécessite pas l'articulateur **pour** cela.

2^{ème} support

Expression écrite

Notre planète est menacé à cause de l'homme et et pour ça il doit changer son comportement. Premièrement, il doit protéger les forêts par ce qu'elle est un nécessaire dans notre vie. (et il doit aussi) Et il ya aussi la pollution de l'eau l'air qui nous apporte plein de maladie et pour ça je conseil tout les gens de protéger la planète pour un belle vie.

- Reformuler la 1^{ère} phrase en l'exprimant autrement et en remplaçant **pour ça** par un autre articulateur
- Revoir tous les articulateurs : **premièrement, aussi, pour ça**.
- **Aussi** est répété.
- Le texte ne comprend que 2 phrases. La seconde est longue. Il est nécessaire de la reformuler afin d'avoir deux ou trois phrases courtes.
- Nécessité d'ajouter un autre argument afin d'enrichir votre production.

expérience de l'apprentissage autodirigé. Il aurait fallu approfondir plus particulièrement chacun des points que nous avons considérés : apprendre à apprendre, transformer les représentations et apprendre le français.

Il faut reconnaître que les élèves n'ont pas perdu leur temps au niveau de l'apprentissage du français (ils ont dû développer l'expression orale et l'expression écrite lors des séances visant à la prise de conscience de leurs représentations ainsi que pendant les entretiens). Ils ont amélioré leur expression écrite de façon appréciable en travaillant en apprentissage autodirigé. Mais ils ont seulement commencé une réflexion sur leur manière d'apprendre à apprendre qui n'a pas été très approfondie.

L'apprentissage autodirigé permet aux apprenants de s'adapter en fonction de leurs besoins, de leurs motivations, de leurs techniques d'apprentissage. Cela implique de la part de l'élève une forte mobilisation, un engagement total dans un projet choisi par lui. De la part de l'enseignant, cela implique une non moins grande mobilisation afin de faire face efficacement et rapidement à toutes les questions que les élèves peuvent se poser, ainsi qu'à toutes sortes de situations imprévues.

Mais ce travail serait incomplet sans matériels adaptables. L'apprenant aura à réagir en fonction d'un produit qu'il aura choisi, le texte ou les activités à réaliser.

Ce qui reste à réaliser, c'est de faire travailler un groupe d'élèves avec des matériels adaptables en situation d'autonomie.

Conclusion générale

Les termes « autonomie », « autodirection », « autoapprentissage » apparaissent au cours des années 70. C'est une rupture dans l'histoire de la didactique des langues. La communication va prendre sa place et les modèles théoriques de compétences de communication vont servir de référence dans la définition de nouvelles pratiques. Le processus d'apprentissage n'est plus considéré comme une boîte noire, mais comme un processus qu'on s'efforce de mieux comprendre à partir de la notion de stratégies.

Aujourd'hui, on devrait se préoccuper de former des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes et toujours mieux à même d'assimiler directement des leçons d'expérience et de se passer progressivement ainsi de l'enseignant.

On verra peut-être le laboratoire de langues (produit du behaviorisme) supplanté par les centres d'auto-apprentissage dans lesquels les médias et les documents authentiques se substituent aux enregistrements d'exercices structuraux. Les apprenants pourront choisir de travailler en fonction d'objectifs personnels tandis que les enseignants les conseilleront et les laisseront évoluer seuls. Des matériels adaptables seront mis partout et pour tous. L'apprenant devra être capable d'apprendre avec du matériel l'exposant à la langue dans différentes situations de communication. Ce sera du matériel brut, adaptable et non pas déjà adapté et pédagogisé en fonction d'un niveau, d'un objectif. Il s'agira soit de laisser le choix à l'usager, soit de le mettre en situation de réception (comme avec la télévision), le choix étant opéré par le diffuseur.

Nous ne ferons pas preuve de pusillanimité. Nous tenterons de faire changer les représentations des enseignants d'abord afin qu'ils arrivent à proposer un enseignement/apprentissage en adéquation avec le niveau réel des apprenants, leurs besoins, leur style d'apprentissage. Le comportement des élèves devrait subir des changements. Ils seront appelés à se prendre en charge en choisissant des textes, des activités.

position une sorte de tableau de bord où seront
les étapes à suivre afin que les élèves soient
fixés sur l'orientation du cours. Il s'agit, au fond, d'une véritable leçon de
méthodologie de l'enseignement du français : pour pouvoir exister, il est
indispensable que les objectifs de l'enseignement/apprentissage soient explicités.
Ces objectifs ne sont pas indépendants des visées des apprenants et de l'usage
que ceux-ci veulent faire de leur apprentissage.

REFERENCES

1. LE BOTERF G, *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation, 1994, p.96.
2. MERIEU P, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*,
3. GREMMO M-J & RILEY P, *Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea*, *System*, 23, 2, p. 151-164, Oxford, 1995.
4. HOLEC H, *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*, Conseil pour la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979.
5. MOIRAND S, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982.
6. BAYLON C, *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*, Nathan, Paris, 1996.
7. RILEY P, *Discourse and learning*, Longman, London, 1985.
8. CORNAIRE C & GERMAIN C, *La Compréhension orale*, coll. Didactique des langues étrangères, Clé International, Paris, 1998.
9. GREMMO M-J & HOLEC H, « La Compréhension orale : un processus et un comportement », in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, février-mars 1990, Paris.
10. RICHTERICH R & CHANCEREL JL, *L'identification des besoins langagiers des adultes apprenant d'une langue étrangère*, Conseil de l'Europe, 1977.
11. RICHTERICH R, *Besoins langagiers et apprentissage des langues*, Hachette, Paris, 1985.
12. RILEY P, « Coming to terms : negotiation and inter-cultural communication », in *Mélanges Pédagogiques 1984*, p.117-140, CRAPEL, Nancy.
13. HOLEC H, *L'approche communicative, cru 1982*, *Mélanges Pédagogiques 1982*, CRAPEL, Université Nancy 2, Nancy.
14. HOLEC H, *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'applications actuels*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988.
15. BYRAM M, *Culture et Education en langue étrangère*, Hatier/Didier, Paris, 1992.
16. ZARATE G, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986.

18. ESPERET E. « Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs » in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, février-mars 1990, Paris.
19. VIGNER, Les techniques de guidage dans les tâches complexes, 1989.
20. CHÂLON Y, « Pour une pédagogie sauvage », *Mélanges Pédagogiques 1970*, CRAPEL, Nancy.
21. WIDDOWSON H.G, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford, 1978
22. HOLEC H, *Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage+ Education Permanente n°107*, Formation aux Langues Etrangères, Paris, 1991.
23. GREMMO M-J, « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges Pédagogiques n° 22, Spécial Centres de Ressources*, p.33-62, CRAPEL, Nancy, 1995
24. HOLEC H, « Apprendre à apprendre et apprentissage autodirigé », *Les Auto-Apprentissages, Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, p. 47-52, Fév.Mars 1992, Paris.
25. GREMMO M-J, « Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue : les options didactiques des Modules de Français pour les professionnels de tourisme », in *Mélanges Pédagogiques n° 2*, CRAPEL, Nancy, 1997
26. *Ecouteõ Ecouteõ Compréhension orale*, Ed. Didier, 1994.
27. GREMMO M-J, Rapport des 2° rencontres du Réseau Européen pour l'introduction de l'innovation en Langues, Centre Européen des Langues Vivantes, Conseil de l'Europe, Graz, 2000.
28. ABE D & GREMMO M-J, « Enseignement / Apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant », *Mélanges Pédagogiques*, 1983, p. 103-118, CRAPEL, Nancy.
29. CARETTE E & HOLEC H, « Quels matériels pour les centres de ressources ? » *Mélanges Pédagogiques n° 22, Spécial Centres de Ressources*, 1980, CRAPEL, Nancy.
30. PORCHER L, « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages » *Les Auto-Apprentissages, Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, p.6-15, Fév.Mars 1992, Paris.
31. *Vacances cubaines*, Méthodes de français sur objectifs spécifiques, Le tourisme, CRAPEL-Ministère du Tourisme de Cuba, 1998
32. GALLIEN C, *Cultivating the Authentic : Past, Present and Future of Authentic Documents*, in HOTHO, S. 1998 p. 156 et al

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ackages and factors in Solo Self-Instruction:
-in Systems, 2000

34. *Méthode de français sur objectifs spécifiques*, Module 2 séquence 1, p.19, 1^{ère} année préparatoire, ENPEI, Rouiba, 2006.
35. COURTILLON J, *L'Unité Didactique*, n° spécial FDM, Janvier 1996, p.109.
36. HOLEC H, « A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion », in *Etudes de Linguistique Appliquée : Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*, n° 41, 1981, Didier Erudition, Paris.
37. HOLEC H, « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in *Stratégies dans l'apprentissage e l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996.

OUVRAGES AYANT SERVI DE CORPUS

- Plaisir d'apprendre le français*, 1°AM, ENAG, 2004.
- Le français en projets*, 2°AM, ONPS, 2004.
- Livre de français*, 3°AM, ONPS, 2005.
- Livre de français*, 4°AM, ONPS, 2006

OUVRAGES CONSULTES MAIS NON CITES

- BERARD E, *L'Approche communicative, Théories et pratiques*, Clé International, Paris, 1991.
- COURTILLON J, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, coll.FLE, Paris 2003.
- GALISSON R & COSTE D, *Dictionnaire de Didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.
- GREMMO M-J, « Influences d'un enseignement de langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue étrangère », in *Mélanges Pédagogiques* 1987, CRAPEL, Université de Nancy 2, Nancy.
- GREMMO M-J, « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », *Mélanges Pédagogiques n° 22, Spécial Centres de Ressources*, p.9-32, CRAPEL, Nancy, 1995.
- MUNBY J, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.
- WIDDOWSON H.G., *Une Approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier, Coll. Linguistique et apprentissage des langues, Paris, 1980.



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Annexes

Compétences, des objectifs et des activités

1 AM

Oral

PROGRAMME			MANUEL				
Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séq	Rub	Page	Observations
<p>Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (classe-cours-débat-exposé).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier la nature du message (consigne- définition-information...). • Interpréter un message oral (histoire racontée . texte lu- chanson . poésie) en se basant sur le rythme et le débit. • Utiliser le rythme et le débit adéquat à un message oral. • Adopter le ton qui convient à l'intention de communication dans une interaction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter un texte oral pour extraire des informations. • Dire de mémoire un poème en prose ou vers. • Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle • Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation pour convaincre. 	I	3	E.O	84	<p>Les activités proposées par le programme ne sont pas réellement présentes dans le manuel</p>
			VI	3	Poésie	-	
			-	-	-	-	
			-	-	-	-	
			I	1	Gram	126	
V	1	Lect	142				

<p>Construire du sens à partir d'un message oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les paramètres d'une situation de communication. • Identifier le thème général du propos (message). • Dégager l'essentiel d'un message (idées principales...). • Repérer les éléments de cohérence d'un message (unité de temps. unité de lieu- substituts ...). • Extraire des informations explicites (une date. un lieu. un nom) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enumérer les personnages principaux d'un récit écouté. 	<p>I</p>	<p>3</p>	<p>E O</p>	<p>84</p>	<p>Le programme ne propose pas d'activités pouvant prendre en charge les objectifs cités</p>
--	--	--	----------	----------	------------	-----------	--

<p>Construire son discours pour un échange oral</p>	<p>interagir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication (statut des locuteurs-niveau de langue-référent). • Développer ses idées, ses choix, ses jugements. 	<p>propos pour</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire oralement des arguments à partir d'un thème 	<p>VI</p>	<p>1</p>	<p>Lect</p>	<p>176</p>	<p>Idem</p>
<p>Produire un énoncé cohérent pour raconter</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Restituer des faits en respectant la logique et l'enchaînement chronologique Utiliser la syntaxe de l'oral (abréviations- contractions syntaxiques-onomatopées) • Utiliser le schéma intonatif (interrogation-ordre-exclamation) • Relier son propos à un message entendu (s'insérer dans un dialogue) • Rapporter des faits, des événements réels ou fictifs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporter oralement des faits, des propos lus ou écoutés 	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>-</p>	<p>Idem</p>

<p>Produire un énoncé organisé pour commenter</p>	<p>un tableau, une affiche en respectant un ordre précis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner une appréciation sur une situation, un personnage, un événement 	<ul style="list-style-type: none"> • Traduire en texte des tableaux, des graphes 	<p>IV</p>	<p>1</p>	<p>E O</p>	<p>113</p>	
<p>Résumer un texte écouté</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retrouver la structure d'un récit (schéma narratif). • Réduire à l'essentiel un texte écouté. 	<p>-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Résumer une histoire écoutée 	<p>0</p>	<p>0</p>	<p>0</p>	<p>0</p>	<p>Le manuel ne prend pas en charge cette activité</p>

PROGRAMME			MANUEL				
Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séq	Rub	Page	Obs
Construire du sens à partir d'un texte écrit.	• Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte).	-	0	0	0	0	Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités
	• Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphes, articulateurs).	-	0	0	0	0	
	• Identifier le type de texte (narratif, descriptif, explicatif).	-	0	0	0	0	
	• Dégager la cohérence d'un texte en se basant sur le enchaînement des faits, la suite des idées, les substituts).	-	0	0	0	0	
	• Repérer les effets stylistiques dans un texte (la comparaison).	-	0	0	0	0	
	• Construire des réseaux de sens à partir d'indices du texte pour reconnaître les intentions de l'auteur.	-	0	0	0	0	
	• Adapter sa technique de lecture à un type de texte.	-	0	0	0	0	

		vitesse de lecture en	-	0	0	0	0	Idem
Acquérir un comportement de lecteur autonome.	anticipant sur ce qui suit.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lire en diagonale (lecture balayage). ▪ Adopter une stratégie de lecture en fonction d'un enjeu (pour se documenter, se distraire). 	-	0	0	0	0	
			-	0	0	0	0	
			-	0	0	0	0	
Faire une lecture réflexive.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inférer le point de vue de l'auteur à travers les marques de l'énonciation (pronoms, adverbess). ▪ Repérer les marques de cohérence d'un texte. ▪ Questionner un texte. ▪ Chercher des exemples pour illustrer des arguments ▪ Porter un jugement sur un texte lu. ▪ Faire des liens avec d'autres textes connus (sur le plan thématique). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercher des exemples pour illustrer des arguments 	-	0	0	0	0	Idem
			-	0	0	0	0	
			-	-	-	-	-	
			-	0	0	0	0	
			-	0	0	0	0	
			-	0	0	0	0	
Lire pour se documenter.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les lieux ressources du livre (bibliothèque de classe, de l'école, de quartier). ▪ Savoir se constituer une bibliographie en vue d'une tâche donnée. ▪ Exploiter les textes périphériques pour choisir un ouvrage (couverture, postface). ▪ Connaître les codes et symboles de lisibilité : abréviations, renvois, marges 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une liste (recette, bibliographie.) 	-	0	0	0	0	Idem
			-	IV	3	E O	129	
			-	0	0	0	0	
			-	0	0	0	0	

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	<p>lecture active. (souligner, surligner, encadrer).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sélectionner de l'information en fonction d'un objectif. ▪ Adapter des techniques d'écriture à un type de texte demandé (mise en relief, en italique, en gras). ▪ Utiliser les ressources des NTIC pour une recherche en ligne (Internet). 	-	0	0	0	0	
		-	0	0	0	0	
		-	0	0	0	0	
		-	0	0	0	0	
Maîtriser les aspects graphiques du français.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser les signes de ponctuation à bon escient. ▪ Procéder à une mise en page en fonction du type décrit à produire. ▪ Utiliser les ressources du langage informatique pour écrire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponctuer un texte • Ponctuer un texte dialogué - 	1	1, 2 3	Gra	21 32	Deux activités sont réellement prises en charge
			1	3	Gra Ecrit	43 48	
			0	0	0	0	

<p>Produire un écrit en fonction d'une situation de communication</p>	<p>rapports matériels en fonction d'un objectif ou d'un destinataire (affiche, carte d'invitation, panneau).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combiner le texte et l'image (légende, titre, référence) pour en assurer la complémentarité. • Exploiter des codes variés pour traiter l'information (schématisation, abréviation). 	<p>-</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire correspondre tableaux/textes <p>-</p>	<p>0</p> <p>IV</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>3</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>Écrit</p> <p>0</p>	<p>0</p> <p>135</p> <p>0</p>	
<p>Produire des textes variés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire pour répondre à une consigne scolaire. • Exploiter les ressources linguistiques adéquates en fonction de la spécificité du texte à produire (narratif descriptif, expositif dialogue). • Assurer la cohérence logique (ou chronologique) d'un texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecrire le début ou la fin d'un texte narratif. • Compléter un texte en insérant du dialogue ou de la description. • Remplir les bulles d'une bande dessinée. • Mettre en texte une planche de B.D. 	<p>I</p> <p>-</p> <p>III</p> <p>III</p>	<p>1, 2, 3, 4</p> <p>-</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>Écrit</p> <p>-</p> <p>Voc</p> <p>Écrit</p>	<p>36,83 60,96</p> <p>-</p> <p>103</p> <p>108</p>	<p>Les activités proposées par le programme sont bien présentes à travers le manuel.</p>

<p>niveaux de réécriture pour améliorer un écrit.</p>	<p>ouillons pour améliorer son texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réécrire en fonction des annotations de l'enseignant. • Améliorer la clarté d'un texte par des procédés explicatifs (synonymie, reformulation, illustration par l'exemple). • Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage, orthographe grammaticale). • Restructurer un texte en respectant les règles de cohérence. • Améliorer son texte à partir d'une grille de réécriture et de relecture. • Faire la révision d'un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation critériée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un brouillon: effacer, substituer, ajouter, raturer - • Améliorer un texte en se servant d'un dictionnaire. • Retrouver l'enchaînement logique d'un texte déstructuré. • Réécrire un texte en se servant d'un dictionnaire. • Réécrire une production personnelle pour l'améliorer. 	-	-	-	-	<p>Seules deux activités sont réellement présentes à travers le manuel</p>
	<p>0</p> <p>-</p> <p>I III V VI</p> <p>-</p> <p>I II III</p>	<p>0</p> <p>-</p> <p>3 1 2 1</p> <p>-</p> <p>3 3 1</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>Ecrit " " "</p> <p>-</p> <p>Eval Eval Eval</p>	<p>0</p> <p>-</p> <p>97 107 155 173</p> <p>-</p> <p>62 98 110</p>			

Compétences, des objectifs et des activités 2 AM

ORAL

Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séq	Rub	Page	Observations
Ecouter pour réagir dans une situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les paramètres d'une situation de communication. • Ecouter en fonction d'une consigne donnée. • Réagir à une sollicitation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter un texte descriptif pour repérer l'objet de la description. • Ecouter un texte descriptif pour en extraire des informations essentielles. 	-	-	-	-	Les activités proposées par le programme ne sont pas présentes à travers le manuel
Construire du sens à partir d'un message descriptif écouté.	• Identifier le thème général.	-	0	0	0	0	Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités
	• Identifier l'essentiel d'un message.	-	0	0	0	0	
	• Extraire des informations explicites se rapportant à l'objet de la description.	-	0	0	0	0	
	• Repérer la structure de la description	-	0	0	0	0	
	• Dégager la visée de la description.	-	0	0	0	0	

<p>Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arrimer son propos aux propos précédents. 	-	0	0	0	0	Idem
	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner de façon pertinente 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler pour assurer la qualité de la communication. 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Compléter une description. 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire pour défendre son point de vue. 	-	0	0	0	0	
<p>Produire un énoncé cohérent pour décrire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter de façon ordonnée les éléments d'une description en les nommant. 	-	0	0	0	0	Idem
	<ul style="list-style-type: none"> • Restituer une description écoutée 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire en fonction d'une visée. 	-	0	0	0	0	

Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séq	Rub	Page	Observations
Construire du sens à partir d'un texte lu	• Lire en fonction d'une consigne	-	0	0	0	0	Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités
	• Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte).	-	0	0	0	0	
	• Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous titre, amorce de paragraphe articulatoire ...).	-	0	0	0	0	
	• Mettre en relation des indices prélevés dans le texte pour en saisir la visée.	-	0	0	0	0	
	• Adapter sa technique de lecture à un type de texte.	-	0	0	0	0	
Construire du sens à partir d'un texte à dominante descriptive.	• Repérer l'objet de la description.	• Lire un texte descriptif pour dégager l'objet de la description.	I	3	Lect	9	Seules deux activités sont présentes à travers le manuel
	• Etablir la relation entre les éléments verbaux et les supports illustratifs (texte/image, graphe...).						
	• Repérer les passages descriptifs dans des textes qui racontent, qui expliquent, qui argumentent.	• Repérer, dans un texte narratif, explicatif, argumentatif le (s) passage (s) descriptif (s).	I II III	2 2 1	Lect Lect Lect	24 56 87	

	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager l'organisation de la description. • Distinguer le réel de l'imaginaire dans une description. • Dégager la nature de la description (objective, subjective). • Dégager une ou plusieurs informations implicites. • Repérer les effets stylistiques dans une description. 	- - - - -					
<p>Produire une description en fonction d'une visée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Insérer un passage descriptif dans un récit, pour mettre en valeur un lieu, un personnage, un objet. • Présenter un objet, un lieu, un personnage dans un but argumentatif. • Décrire dans un but explicatif. • Décrire en exprimant son sentiment. • Traduire en texte un schéma, une image. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insérer un court passage descriptif dans un texte narratif. 	III	2	Lect	95	<p>Deux activités sont présentes à travers le manuel</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Traduire un schéma en texte et inversement (plan, tableau). 		III	2	Ecrit	97	

Compétences, des objectifs et des activités 3 AM

ORAL

Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séq	Rub	Page	Observations
Ecouter pour réagir dans une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les paramètres d'une situation de communication. • Ecouter en fonction d'une consigne donnée. • Réagir à une sollicitation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter un énoncé explicatif pour identifier le thème de l'explication • Ecouter un énoncé explicatif pour extraire des informations essentielles • Ecouter attentivement une explication pour la résumer • Ecouter un dialogue pour distinguer le locuteur de l'interlocuteur 	-	-	-	-	Les activités proposées par le programme ne sont pas présentes à travers le manuel
Construire du sens à partir d'un message écouté.	• Identifier le thème général.	-	0	0	0	0	La seule activité proposée par le programme n'est pas présente à travers le manuel
	• Identifier l'essentiel d'un message.	-	0	0	0	0	
	• Repérer les passages explicatifs.	• Repérer un passage explicatif dans un récit	-	-	-	-	
	• Extraire les différentes	-	0	0	0	0	

	<p>qui</p> <p>constituent l'explication.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer la structure de la partie explicative. 	-	0	0	0	0	
<p>Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arrimer son propos aux propos précédents. • Questionner de façon pertinente. • Reformuler pour assurer la qualité de la communication. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les raisons d'un comportement 	I	1	Oral	11	
			I	3	Oral	43	
		<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les circonstances d'un événement 	-	-	-	-	

<p>Produire un énoncé cohérent pour expliquer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Restituer une explication écoutée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler une explication • Expliquer un itinéraire • Expliquer un processus 	-	-	-	-	<p>C'est l'unique compétence réellement prise en charge par le manuel en termes d'activités</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Traduire en mots un schéma expliquant un processus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer un phénomène naturel en s'appuyant sur un schéma 	III	2	Oral	128	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler une explication écoutée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter attentivement une explication en vue de la résumer 	-	-	-	-	
		<ul style="list-style-type: none"> • Nommer les différentes parties de l'objet 	III	2	Oral	128	
		<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer un fait, un phénomène naturel, un processus 	III	2, 3	Oral	128 145	

Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séq	Rub	Page	Observations
Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu.	• Lire en fonction d'une consigne.	-	0	0	0	0	Seules trois activités proposées par le programme sont présentes à travers le manuel et reviennent plus d'une fois
	• Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte).	-	0	0	0	0	
	• Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titre, amorce de paragraphe, articulateur ...).	-	0	0	0	0	
	• Repérer les passages explicatifs dans des textes qui racontent ou décrivent.	• Repérer dans un texte narratif, descriptif les passages explicatifs	I I II III	1 2 2 1	Lect Lect Poésie Lect	9 25 85 113	
	• Dégager le thème de l'explication	-	0	0	0	0	
• Inférer la question qui est à la base de l'explication.	• Lire un texte pour retrouver la question qui appelle l'exp.	I I	1 2	Gram Ecrit	12 15		

	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager l'organisation de l'explication. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les moyens qui marquent l'intro, le développement et la conclusion de l'explication 	<p>II III</p>	<p>1 1</p>	<p>Eval Ecrit</p>	<p>70 113</p>	
<p>Produire des textes explicatifs variés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler une explication. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler un court énoncé explicatif 	<p>III</p>	<p>3</p>	<p>Ecrit</p>	<p>145</p>	<p>Idem</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pour répondre à une question donnée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à une question 	<p>I II</p>	<p>1 2</p>	<p>Lect Lect</p>	<p>9 77</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer pour rendre compte du comportement d'un personnage. 	-	<p>0</p>	<p>0</p>	<p>0</p>	<p>0</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer un fait, un itinéraire, un processus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer le processus de fabrication d'un produit 	<p>III III III</p>	<p>1 2 3</p>	<p>Ecrit Gram Eval</p>	<p>117 130 152</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Traduire un schéma en texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traduire un schéma explicatif en texte 	<p>III</p>	<p>2</p>	<p>Lect</p>	<p>127</p>	

Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation. 	-	0	0	0	0	Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant. 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale). 	-	0	0	0	0	

Présences, des objectifs et des activités

4 AM
ORAL

Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séquence	Rubrique	Page	Observations
Ecouter pour réagir dans une situation de communication.	• Identifier les paramètres d'une situation de communication.	-	0	0	0	0	Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités
	• Ecouter en fonction d'une consigne donnée.	-	0	0	0	0	
	• Réagir à une sollicitation.	-	0	0	0	0	
Construire du sens à partir d'un énoncé argumentatif.	• Identifier l'énonciateur.	-	0	0	0	0	Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités
	• Identifier l'opinion défendue.	-	0	0	0	0	
	• Identifier les arguments.	-	0	0	0	0	
	• Distinguer l'opinion défendue des arguments.	-	0	0	0	0	

	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les exemples des arguments. 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Interpréter le point de vue de l'énonciateur. 	-	0	0	0	0	
<p>Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arrimer son propos aux propos précédents. 	-	0	0	0	0	<p>Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner de façon pertinente. 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler un énoncé argumentatif pour assurer la qualité de la communication. 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir le point de vue de l'énonciateur en présentant d'autres arguments. 	-	0	0	0	0	

	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre position en s'appuyant sur des arguments et/ ou sur des exemples. 	-	0	0	0	0	
Résumer un court énoncé argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le système d'énonciation. • Dégager l'idée principale. • Respecter l'ordre des idées. • Reformuler en réduisant à l'essentiel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Résumé d'un texte argumentatif écouté. • Résumé d'un texte argumentatif écouté à partir d'un plan. 	0	0	0	0	Les activités proposées par le programme ne sont pas présentes à travers le manuel.
Produire un énoncé cohérent pour argumenter.	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler l'opinion de l'énonciateur à partir d'une prise de notes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulation d'une argumentation écoutée. • Reformulation d'une 	-	-	-	-	Plusieurs activités proposées par le programme

	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter une opinion à défendre. • Etayer cette opinion par des arguments. • Hiérarchiser les arguments. • Illustrer les arguments par des exemples. • Traduire en mots une image (affiche publicitaire, photos...). 	<p>argumentation écoutée à partir d'une prise de notes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Illustration des arguments par un ou plusieurs exemples, une explication, un proverbe, une définition, une citation... • Interprétation de la visée argumentative à travers une image, une affiche, une photo. 	<p>-</p> <p>-</p> <p>II</p> <p>III</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>E O</p> <p>E O</p> <p>E O</p> <p>Eval</p> <p>E O</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>63</p> <p>121</p> <p>124</p> <p>134</p> <p>143</p>	<p>ne sont pas présentes à travers le manuel.</p>
--	---	---	--	---	--	--	---

Compétences	Objectifs	Activités	Projet	Séq	Rub	Page	Observations
Construire du sens à partir d'un texte argumentatif.	• Lire en fonction d'une consigne.	-	0	0	0	0	
	• Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le paratexte).	-	0	0	0	0	
	• Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs...).	-	0	0	0	0	
	• Repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent.	-	0	0	0	0	
	• Dégager le thème de l'argumentation.	• Identification du point de vue de l'énonciateur à travers la lecture d'un texte argumentatif	III	2	Lect	141	
	• Repérer les arguments.	• Identification des arguments à travers la lecture d'un texte argumentatif	III	2	Lect	141	
	• Dégager l'organisation de l'argumentation.	• Repérage de la structure de	-	-	-	-	
• Dégager la visée argumentative.							

		l'argumentation travers la lecture d'un texte argumentatif						
		• Repérage de la visée argumentative à travers la lecture d'un texte argumentatif	I	1	Lect	65		
Résumer un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager l'opinion de l'énonciateur. • Réduire le texte à ses principales étapes. • Respecter l'ordre des idées. • Reformuler les arguments. 	-	0	0	0	0	Une seule activité est prise en charge	
		Résumé d'un court texte argumentatif	I	2	Ecrit	29		
		-	0	0	0	0		
		-	0	0	0	0		
Produire un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser une argumentation selon un plan. 	• Rédaction de l'étape d'une argumentation : introduction, développement ou conclusion.	I	1	Eval	20		
			II	2	"	94		
	• Présenter une opinion et	• Traduction d'une	-	-	-	-		

	<ul style="list-style-type: none"> - des arguments, - des exemples, - des explications, - des reformulations, - des paraphrases... • Produire un texte argumentatif à partir d'une image, d'une affiche. 	affiche, d'une photo en texte argumentatif	0	0	0	0	
<p>Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation. 	-	0	0	0	0	Le programme ne propose pas d'activités permettant de prendre en charge les objectifs cités.
	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant. 	-	0	0	0	0	
	<ul style="list-style-type: none"> • Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale). 	-	0	0	0	0	

on à travers les quatre années

Compétences	Activités	1 AM	2 AM	3 AM	4 AM
Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (ou de communication)	Ecouter un texte oral pour extraire des informations, pour repérer l'objet de la description.	+	-	-	0
	Ecouter un texte descriptif (explicatif) pour en extraire des informations essentielles	0	-	-	0
	Dire de mémoire un poème en prose ou vers.	+	0	-	0
	Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle...	-	0	-	0
	Faire une lecture oralisée en marquant l'intonation pour convaincre.	+	0	-	0
	<i>Ecouter une explication pour la résumer</i>	0	0	-	0
	<i>Ecouter un dialogue pour distinguer le locuteur de l'interlocuteur</i>	0	0	-	0
	<i>Ecoute d'un dialogue pour distinguer l'argumentateur (énonciateur de l'argumentation) de l'argumentaire (à qui s'adresse l'argumentation).</i>	0	0	0	-
	<i>Repérage d'un passage argumentatif dans un récit écouté.</i>	0	0	0	-
	<i>Repérage de la thèse défendue ou réfutée à travers un texte argumentatif écouté.</i>	0	0	0	-
<i>Repérage du point de vue de l'énonciateur à travers un texte argumentatif écouté.</i>	0	0	0	-	

	Personnages principaux d'un récit écouté.	+	0	0	0
sens à partir d'un message oral (descriptif, argumentatif) écouté	<i>Repérer un passage explicatif dans un récit</i>	0	0	+	0
	<i>Ecoute d'un texte argumentatif pour retrouver les arguments présentés.</i>	0	0	0	-
	<i>Ecoute d'un texte argumentatif pour retrouver les exemples qui illustrent les arguments présentés.</i>	0	0	0	-
Construire son discours pour un échange oral	Construire oralement des arguments à partir d'un thème	+	0	0	0
Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs)	<i>Expliquer les raisons d'un comportement</i>	0	0	+	0
	<i>Expliquer les circonstances d'un événement</i>	0	0	-	0
Produire un énoncé cohérent pour raconter, expliquer, décrire, i	Rapporter oralement des faits, des propos lus ou écoutés	-	0	0	0
	<i>Reformuler une explication</i>	0	0	-	0
	<i>Expliquer un itinéraire</i>	0	0	-	0
	<i>Expliquer un processus</i>	0	0	+	0
	<i>Expliquer un phénomène naturel en s'appuyant sur un schéma</i>	0	0	+	0
	<i>Ecouter attentivement une explication en vue de la résumer</i>	0	0	-	0
	<i>Nommer les différentes parties de l'objet dont on explique le fonctionnement</i>	0	0	+	0
<i>Expliquer un fait, un phénomène naturel</i>	0	0	+	0	

énoncé organisé pour commenter	Traduire en texte des tableaux, des graphes	+	0	0	0
Raconter un texte écouté	Résumer une histoire écoutée.	-	0	0	0
Résumer un court énoncé argumentatif	<i>Résumé d'un texte argumentatif écouté</i>	0	0	0	-
	<i>Résumé d'un texte argumentatif écouté à partir d'un plan</i>	0	0	0	-
Produire un énoncé cohérent pour argumenter	<i>Reformulation d'une argumentation écoutée</i>	0	0	0	-
	<i>Reformulation d'une argumentation écoutée à partir d'une prise de notes</i>	0	0	0	-
	<i>Illustration des arguments par un ou plusieurs exemples, un proverbe..</i>	0	0	0	-
	<i>Interprétation de la visée argumentative à travers une image, une affiche, une photo</i>	0	0	0	+
Construire du sens à partir d'un texte écrit (ou lu)	Repérer dans un texte narratif, descriptif, argumentatif les passages explicatifs	0	+	+	0
	Lire un texte pour retrouver la question qui appelle l'explication	0	+	+	0
	Repérer les moyens linguistiques qui marquent l'introduction, le développement et la conclusion de l'explication	0	0	+	0
	<i>Identification du point de vue de l'énonciateur à travers la lecture d'un texte argumentatif</i>	0	0	0	+
	<i>Identification des arguments à travers la lecture d'un texte argumentatif</i>	0	0	0	+
	<i>Repérage de la structure de l'argumentation à travers la lecture d'un texte argumentatif</i>	0	0	0	-
	<i>Repérage de la visée argumentative à travers la lecture d'un texte argumentatif</i>	0	0	0	+

description en fonction d'une visée	Insérer un court texte descriptif dans un texte narratif Traduire un schéma en texte et inversement (plan, tableau)	0 0	+ +	0 0	0 0
<i>Acquérir un comportement de lecteur autonome</i>	-	0	0	0	0
<i>Faire une lecture réflexive</i>	Chercher des exemples pour illustrer des arguments	-	0	0	0
<i>Lire pour se documenter</i>	Faire une liste (recette, bibliographie)	+	0	0	0
<i>Maîtriser les aspects graphiques du français</i>	Ponctuer un texte Ponctuer un texte dialogué	+ +	+ 0	0 0	- -
<i>Produire un écrit en fonction d'une situation de communication</i>	Faire correspondre tableaux / textes	+	+	0	-

<i>Produire des textes variés</i>	Ecrire le début ou la fin d'un texte narratif.	+	+	0	0
	Compléter un texte en insérant du dialogue ou de la description	-	-	0	0
	Remplir les bulles d'une bande dessinée	+	0	0	0
	Mettre en texte une planche de BD	+	0	0	0
	Reformuler un court énoncé explicatif	+	0	+	0
	Répondre à une question	0	0	+	0
	Expliquer le processus de fabrication d'un produit	0	0	-	+
	Rédaction de l'étape d'une argumentation : introduction, développement ou conclusion	0	0	0	-
Traduire un schéma en texte	0	-	+	-	
<i>Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit</i>	Utiliser un brouillon: effacer, substituer, ajouter, raturer...	-	0	0	0
	Améliorer un texte en se servant d'un dictionnaire	-	0	0	0
	Retrouver l'enchaînement logique d'un texte structuré	+	0	0	0
	Réécrire un texte en se servant d'un dictionnaire	-	0	0	0
	Réécrire une production personnelle pour l'améliorer	+	0	0	0
Résumer un texte argumentatif	Résumer un court texte argumentatif	0	0	0	+
Produire un texte argumentatif	Rédaction de l'étape d'une argumentation : introduction, développement ou conclusion	0	0	0	+
	Traduction d'une affiche, d'une photo en texte argumentatif	0	0	0	+

Abcde 1 AM

Abcde 2 AM

Abcde 3 AM

Abcde 4 AM

+ présent

- absent

0 pas d'activités proposées par le programme

s proposés dans le programme de 1^{ème}

Programme	Manuel	
	Projet	Pages
Projet à dominante orale		
• Réaliser un jeu dramatique autour d'un conte.	-	-
• Jouer une pièce de théâtre (texte écrit collectivement).	-	-
• Ecrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année.	-	-
Projet à dominante écrite		
• Ecrire des lettres d'invitation pour un spectacle de fin d'année.	-	-
• Faire le compte rendu de la fête sous forme d'article.	-	-
• Ecrire un conte collectif où chaque groupe rédigera une partie	I ; II	13 ; 63
• Ecrire un livre de recettes traditionnelles.	IV	111
• Constituer un recueil illustré de contes	I ; II	13 ; 63
• Monter une bibliothèque de classe.	-	-
• Monter une exposition autour d'un événement historique.	-	-
• Monter une exposition autour d'un événement historique (narratif)	-	-
• Afficher sous forme de panneau mural, à travers textes et images, la vie et l'œuvre d'un personnage célèbre.	-	-
• Construire une monographie sur l'artisanat.	-	-
• Construire une monographie sur le Sahara algérien.	-	-
• Réaliser un dépliant touristique.	-	-
• Produire un prospectus de la ville ou de la région.	-	-
• Faire le compte rendu de la fête de fin d'année sous forme d'article	-	-
• Participer à une correspondance scolaire.	-	-
• Monter une exposition autour d'un événement (argumentatif)	-	-
• Confectionner des cartes avec pour slogan: « Protégeons notre environnement ».	-	-
• Elaborer en groupe des affiches pour prévenir des dangers.	-	-
• Monter une exposition autour d'un thème (informatif)	V	137

2 AM	Programme	Manuel	
		Pro	Pag
	Projet à dominante orale		
	• Présenter un personnage historique pour le faire connaître aux élèves	I	6
	• Organiser un récital de poésies, de chansons à dominante descriptive.	-	-
	• Confectionner un album de photos en présentant oralement chacun des membres.	-	-
	• Réaliser un montage de chansons algériennes de chansons algériennes décrivant des personnages connus.	-	-
	Projet à dominante écrite		
	• Confectionner une affiche ou un dépliant pour appuyer une campagne de prévention contre le gaspillage de l'eau ou de l'énergie.	-	-
	• Confectionner une revue ou un panneau mural présentant les règles de vie dans une classe.	-	-
	• Réaliser un dépliant touristique pour présenter sa région aux élèves d'une autre wilaya et leur donner envie de la visiter.	III	81
	• Organiser une journée porte ouverte consacrée à la description des espèces animales en voie de disparition en vue de les protéger.	II	38
	• Réaliser un recueil de recettes de cuisine.	-	-
	• Elaborer une brochure sous forme de BD présentant la fabrication d'un produit artisanal.	-	-
	• Organiser une exposition de photos décrivant son quartier.	-	-
	• Rédiger une publicité valorisant la bibliothèque de l'école.	-	-
	• Organiser une exposition pour rendre compte d'une excursion scolaire.	-	-
	• Réaliser un catalogue présentant un bijou traditionnel	-	-
	• Réaliser un catalogue de costumes traditionnels.	-	-

Projets proposés dans le programme de 3^{ème} AM

Programme	Manuel	
	Projet	Page
Projet à dominante orale		
<ul style="list-style-type: none"> Organiser une journée « porte ouverte » consacrée à l'explication et à la prévention des dangers de la toxicomanie en milieu scolaire. Réaliser un sketch pour expliquer les dangers de la violence à l'école, dans les stades ... 	-	-
Projet à dominante écrite		
<ul style="list-style-type: none"> Elaborer une brochure expliquant le processus de fabrication d'un objet (du produit brut au produit fini) pour un concours interclasses en artisanat. Réaliser pour la bibliothèque de l'école un petit dictionnaire de la classe expliquant tous les mots difficiles rencontrés durant l'année. Confectionner une affiche pour expliquer les règles de jeux de société. Elaborer un recueil de contes expliquant les mystères de l'univers pour la bibliothèque de l'école. Confectionner une brochure expliquant les bienfaits du sport afin d'inciter les élèves à le pratiquer. Confectionner une affiche expliquant les règles d'un sport collectif. Rédiger un compte rendu d'enquête expliquant le procédé de fabrication de différents produits (chocolat, produits laitiers, jus de fruits ...) afin de le présenter aux élèves d'autres classes. Réaliser un catalogue expliquant le fonctionnement d'un ordinateur afin d'initier les élèves à son utilisation. A l'occasion de la journée de l'environnement (11 juin), réaliser une petite brochure expliquant la nécessité de préserver la faune et la flore. Rédiger une brochure expliquant le phénomène du tremblement de terre et préciser la conduite à tenir lors des premières secousses. Rédiger un panneau mural expliquant les premiers secours à apporter à un noyé. Rédiger une brochure (à exposer lors d'une journée consacrée à la prévention contre tout risque) expliquant les conséquences d'un geste imprudent (feu de forêt, électrocution, noyade, 	-	-
	III	110

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

<p>arbre (21 juin), réaliser une notice expliquant comment planter un arbre.</p>	-	-
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une petite brochure expliquant le fonctionnement d'un caméscope ou d'un appareil photo afin de filmer une excursion ou un événement particulier pour l'exposer aux autres camarades. 	-	-
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborer une petite brochure pour décrire la forêt et expliquer ce qui la menace. 	-	-
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser un dépliant pour décrire les espèces animales en voie de disparition et expliquer les raisons de leur extinction. 	II	60

proposés dans le programme de 4 AM

Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features

Programme	Manuel	
	Projet	Page
Projet à dominante orale		
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une affiche (texte et image) mettant en garde contre les dangers du tabagisme et autres fléaux sociaux. • A l'occasion de la journée mondiale de l'eau (22 mars), organiser une journée « Porte ouverte » consacrée à la préservation de cette source de vie. 	-	-
Projet à dominante écrite		
<ul style="list-style-type: none"> • Sous le signe : « Protégeons nos enfants », élaborer une brochure en faveur des droits de l'enfant, à l'occasion du 1^{er} juin. • Sous le titre : « Nos amies les bêtes », réaliser une petite brochure dénonçant la maltraitance des animaux, en vue de les protéger. • Sous le titre : « J'aime la nature et je la protège », réaliser un dépliant mettant en garde contre la destruction de la nature. • Sous le slogan : « Avec l'avion, nous découvrons le monde », réaliser une affiche publicitaire, mettant en valeur ce moyen de transport. • Sous le signe : « J'aime mon école, je la respecte », « J'aime mon camarade « je le respecte », élaborer une revue ou un panneau mural incitant à l'amour et au respect de la classe, du camarade... • Sous le titre : « Un esprit sain dans un corps sain », réaliser une interview durant laquelle un sportif célèbre vanterait les mérites du sports, incitant ainsi les élèves à le pratiquer. • Sous le titre : « L'artisanat dans notre pays », réaliser un catalogue (texte et image) destiné à vanter les mérites de certains métiers pour leur sauvegarde. • Après avoir visité le siège de la protection civile, réaliser une brochure (texte et image) mettant en valeur tout ce qui a été appris à cette occasion. Cette brochure sera exposée à la bibliothèque de l'école. 	II	63
	-	-
	I	7
	-	-
	-	-
	-	-
	-	-
	-	-

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Thèmes proposés dans les programmes

Thèmes	3 AP	4AP	5AP	1AM	2AM	3AM	4AM
La vie familiale	-	-	1	7	-	2	7
La vie scolaire	1	1	-	-	17	2	2
L'environnement la nature	6	3	2	3	4	12	15
Les costumes	-	-	-	-	-	-	1
L'entraide	4	4	-	3	-	1*	1
Les voyages	-	-	-	1	17	6	14
La communication, le téléphone	-	-	3	-	-	-	-
Les jeux et les jouets	-	-	-	1	1	1	-
Les métiers	-	-	-	3	7	3	2
Un ami fidèle: le livre	-	-	1	-	5	-	-
Les sports et la santé	1	4	7	-	-	1	-
Les animaux familiers	*	8	19	12	2	10	4

* A travers tout le manuel

Thèmes linguistiques proposés dans le

Programme		Manuel		
1 AM	Grammaire	Pro	Séq	Page
L'informatif Texte de vulgarisation scientifique	• Connecteurs logiques - cause/conséquence, but)	V	1	152
	- coordination : (donc, car, pour)	-	-	-
	- subordination (parce que, afin que)	V	1	143
	• Progression à thème dérivé/constant	-	-	-
	• Progression chronologique/logique	-	-	-
	• Ponctuation	-	-	-
L'argumentatif Défendre une thèse, publicité	• Les verbes d'opinion / la complétive	IV	3	183 184
	• L'expression de la cause	V	2	152
Le prescriptif L'ajonctif	• La tournure impersonnelle + l'infinitif	-	-	-
	• La ponctuation	IV	1	117
La BD Le conte	• Signes de ponctuation	-	-	-
	• Verbes introducteurs	-	-	-
	• Reprises (pronoms personnels démonstratifs, possessifs)	-	-	-
	• Concordance des temps	-	-	-
	• Onomatopée	III	1	102
	• Formules d'ouverture	II	1	66,71
	• Formules de clôture	II	1	89 94
	• Vocabulaire du merveilleux	II	2	76, 77
Le narratif Le récit	• La subordonnée de temps	-	-	-
	• Les qualificatifs	II	1, 2	67, 90

Programme		Manuel			
1 AM	Conjugaison	Pro	Séq	Pages	Obs.
L'informatif	Le présent de l'indicatif	V	3	160	Verbes en yer
L'argumentatif	Le présent du subjonctif	-	-	-	-
La BD Le conte	Les temps verbaux :				
	• Présent de narration	-	-	-	
	• PC	-	-	-	
	• Imp / PS	-	-	-	
Le narratif Le récit	Les temps verbaux	1	1	22, 23	

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

		Manuel		
	Orthographe	Projet	Séq	Pages
Le argumentatif	La présence de modalisateurs	-	-	-
Le narratif Le récit	La modalisation	-	-	-
Le prescriptif Le conjonctif	L'impératif	IV	1	118, 119
	Le futur simple	-	-	-

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

		P	S	P	Obs.
L'informatif	éléments de : - définition, - explication, - caractérisation, - énumération - reformulation - illustration	-	-	-	
	• Ponctuation	-	-	-	
	• Lexique spécialisé	-	-	-	
	• Cohérence :				
	- titre, sous-titre	V	2	150	
	- chiffres (numérotation)	V	3	157	
	- lettres - typographie	-	-	-	
• Pronominalisation	-	-	-		
• Substitution	-	-	-		
Le prescriptif L'ajonctif	• La ponctuation	IV	1	117	
	• L'énumération	-	-	-	
Le narratif	• Indicateurs de lieu	-	-	-	
	• Indicateurs de temps	I	4	53	
		II	1	66	
	• Niveaux de langue	I	4	54	
	• Choix des mots	-	-	-	
	• Les substituts grammaticaux	-	-	-	
- déterminants - lexicaux	-	-	-		
		I	3	89	
L'argumentatif	Progression logique	-	-	-	
	Thèse/arguments/exemples	VI	3	183	

Contenus linguistiques proposés dans le

Programme		Manuel			
2 AM	Grammaire	Projet	Séq	Page	Obs
Narration	• Le G.N et ses expansions : - l'adjectif qual et ses fonct	I	2	19, 22	
	- la prop sub relative (qui, que où)	I	2	21, 22	
	- le GP Compl du nom	II	1	20, 22	
	• Les verbes d'état	I	2	24	
	• Les pr. Personnels	II	1, 2	38, 48, 57	
	• L'expression du lieu	I	3	29, 32, 33	
	• L'exp. du temps	I	3	37	
	• La coordination et la juxtaposition	I	3	28	
	• L'expr de la comparaison	1	1	32, 33	

Explication	• La forme présentative (c'est, ce sont...)	I	2	22, 39	
	• La tournure impers + pronom « on »	I	2	30	
	• La forme passive / active	I	1	31	
	• La comparaison	1	1	33	
Argumentation	• L'exp de la cause	-	-	-	
	• L'exp de la conséq	-	-	-	
	• La comparaison	I	3	33	
	• La pro.sub. complétive	-	-	-	
	• La relation C/C	-	-	-	
	• L'exp. de l'opposition	I	3	32	

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Programme		Manuel		
2 AM	Orthographe	Projet	Séq	Pages
Explication	L'accord du part. passé	-	-	-
Argumentation	Les adverbes en ment	III	1	87

Programme		Manuel		
2 AM	Conjugaison	Projet	Séq	Page
Narration	<ul style="list-style-type: none"> • Temps des verbes - Présent - Imparfait - PS 	I, II	1, 3	34, 51, 57
Explication	<ul style="list-style-type: none"> • Les temps du passif Pr, Imp, PS, FS, PC 	II	1, 3	31, 45, 52, 53, 54
Argumentation	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent de l'indicatif 	II	3	51

Programme		Manuel		
2 AM	Lexique	Projet	Séq	Page
Narration	• Les adverbes et les locutions adverbiales de lieu	I	3	33, 34
	• La synonymie	I	1	8
	• L'antonymie	I	2	23
Explication	• Les procédés de - définition	II	1, 2	43, 45, 47, 48
	- explication	II	1	43
	- dénomination	-	-	-
	- caractérisation	-	-	-
	- énumération	-	-	-
	- reformulation	-	-	-
	- illustration	II	1, 2, 3	48, 57, 73
	- conclusion	-	-	-
	• La nominalisation par suffixation	I	2	7
	• L'antonymie par préfixation	I	2	9
	• Les substituts grammaticaux	-	-	-
• Les substituts lexicaux	II	2	48	
Argumentation	• Les verbes d'opinion	-	-	-
	• Les mélioratifs et les dépréciatifs	III	1	87
	• Le lexique des qualités et des défauts	I	1, 2	18, 23

Narration Niveau textuel	• Thème (ce dont on parle)	I	2	21
	• Propos (ce qu'on en dit)	I	2	21
	Progression thématique :			
	- à thème constant	I	3	34
	- à thème linéaire	I	3	34
	- à thème éclaté	I	3	34
	• Connexion	-	-	-
	• Les champs lexicaux de la description :			
	-les verbes de perception	I	1, 3	
	-les V. de localisation	I	1, 3	
-les V. de mouvement	I	1, 3		
• Les indicateurs de tps	-	-	-	
• Les indicateurs de lieu	I	3	28, 29	
• Les anaphores	-	-	-	
• Les connecteurs	-	-	-	

Explication Niveau textuel	• Thème	I, II	2, 2	21, 57
	• Propos	I	2	21
	• Progression thématique (à thème constant, linéaire et éclaté)	I	1	15
	• Mise en page (disposition, espacement, tableau, numérotation)	II	1	40, 41, 44, 57
	• Titres et sous-titres	II	1	40, 41, 57
	• Les champs lexicaux de la description (les verbes de perception et les anaphores)	II	1, 2	48, 57
		I	1	28

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Argumentation Niveau textuel	• Thème	-	-	-
	• Propos	-	-	-
	• Progression thématique	-	-	-
	• La description à valeur d'arguments	III	1, 2	82, 83, 97
	• La description à valeur d'exemples	-	-	-
	• Les indicateurs de temps			
	• Les indicateurs de lieu	III	2	94, 95
	• Les anaphores			
	• Les articulateurs logiques			

Contenus linguistiques proposés dans le

Programme		Manuel		
3 AM	Grammaire	Projet	Séq	Page
Narration	<ul style="list-style-type: none"> • Les constituants du G N - les déterminants. - le nom - les pronoms personnels sujets/compléments. • Les constituants du GV - les V. Trans / Intrans 	-	-	-
	-les compléments du verbe (COD/COI)	II	1	65
	• L'expression du lieu	II	1	66
	• L'expression du temps	II	1	66
	• La coordination et la juxtaposition	II	3	98
	• Les temps des verbes	II	1, 3	66, 82, 92

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Description	et ses expansions			
	– l’adj qualificatif et ses fonctions	II	2	83
	– la PSRelative (qui, que, où)	II	2	80
	– le GP compl du nom.	II	2	83
	• Les verbes d’état.	-	-	-
	• La comparaison	-	-	-
	• Les degrés de comparaison	I	1	9
	• La coordination et la juxtaposition	II	2	83
	• L’exp de la cause	-	-	-
	• L’exp de la conséquence	-	-	-
• Les temps des verbes	II	1, 3	66, 93, 95	

Explication	• La phrase interrogative	I	1, 2	15, 34
	• La phrase déclarative.	I	1	15
	• Les présentatifs	I	2	25, 30
	• La tournure impersonnelle.	I	3	41, 44
	• La forme passive.	III	2, 3	130, 147, 152
	• La PS Complétive	I	3	46, 47
	• La relation cause/conséquence	II	3	98
	• L’expression du but	I	2	29
	• L’expression de la condition	I	2	29
	• Les temps des verbes	II	1	61, 66

Programme		Manuel		
3 AM	Conjugaison	Projet	Séq	Page
Narration	• Le présent de l'indicatif	-	-	-
	• Le futur simple	-	-	-
	• L'imparfait de l'indicatif.	II	1	60, 66
	• Le passé simple	II	1	60, 66
Explication	• Les temps du passif	III	3	148
	• Le présent de l'indicatif	I	3	46
	• Le présent du subjonctif	I	3	46
	• Le présent du conditionnel	I	2	29

Programme		Manuel		
3 AM	Orthographe	Projet	Séq	Page
Explication	L'accord du participe passé avec être	II	2	92
		III	2	130

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

		Manuel		
3 AM	Lexique	Projet	Séq	Page
Narration	La synonymie	II	2	77, 81
	L'antonymie	II	2	81
Description	L'antonymie par préfixation (in/im, ir, il, dé/dés)	II	2	81
	L'homonymie	II	1	63, 64
	Les substituts grammaticaux et lexicaux	-	-	-
Niveau textuel (Narration)	Structure de l'explication Progression thématique :			
	• linéaire	I	1, 2, 3	8 - 60
	• à thème constant	-	-	-
	• à thème éclaté	-	-	-
	Champ lexical de l'explication	I	1	61
	- Les indicateurs de temps			
	- Les indicateurs de lieu	I, II	1, 2	61, 69
- Les anaphores	-	-	-	
- Les connecteurs logiques et chronologiques	I	1	61	

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

		Manuel		
		Projet	Séq	Page
Explication	La ponctuation (les deux points, les parenthèses, les tirets ...).	I II	1, 3 3	4, 15 96
	La nominalisation par suffixation	III	2	130
Niveau textuel (Description)	Structure de l'explication Progression thématique :	-	-	-
	• à thème constant.			
	• linéaire	I	1, 2, 3	8 - 59
	• à thème éclaté	-	-	-
	Le champ lexical de la description	-	-	-
	Les connecteurs logiques	-	-	-
	Les anaphores	-	-	-

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	Projet	Séq	Page	Observations
on				
Explication				
Progression thématique :				
• à thème constant.	-	-	-	
• linéaire	I	1, 2, 3	93	
• à thème éclaté	-	-	-	
Mise en page (disposition, espacement, tableau, numérotation).	II, III	2 1	85 118	
Titres et sous-titres	-	-	-	
Procédés de :				
• définition	I	1, 2	9, 12, 18, 25, 27, 30, 31	
• explication	I	1	12, 13, 15	
• caractérisation	-	-	-	
• énumération	-	-	-	
• reformulation	I	3	41	
• illustration	-	-	-	
• conclusion	-	-	-	
Le champ lexical de l'explication.	I	1	12	
- Les articulateurs logiques	-	-	-	
- Les anaphores	-	-	-	

4/4 Prise en charge des contenus linguistiques proposés dans le programme de 4 AM

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

		Manuel		
		Projet	Séq	Page
	• La phrase interrogative	-	-	-
	• L'expression du lieu	-	-	-
	• L'expression du temps	II	1	70
	• La coordination et la juxtaposition	-	-	-
	• La comparaison	II	3	106, 107, 108
	• La P S Complétive	I	1	15
	• L'exp de la concession	I	3	45, 50, 51
	• L'exp de la cause et de la conséquence	I	2	31, 32, 33
	• L'expression du but	III	1	126, 127
	• L'expression du moyen	-	-	-
	• Le style direct et le style indirect	II	2	89, 90, 91
	• L'interrogation directe et l'interrogation indirecte	-	-	-
	• L'exp de la condition	III	2, 3	86, 87
	• Les présentatifs	-	-	-
	• La tournure impersonnelle	-	-	-
	• Le présent de l'indicatif (moment de l'énonciation)	I	1	14

Programme	Manuel
-----------	--------

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	Projet	Séq	Page	Observations
	-	-	-	

Programme		Manuel		
4 AM	Conjugaison	Projet	Séq	Page
	Le présent de l'indicatif	I	1	15
	Le présent de l'impératif	III	1	129
	Le présent du subjonctif	I	1	15
	Le conditionnel (simple et composé)	-	-	-

Programme		Manuel			
4 AM	Lexique	Projet	Séq	Page	Observations

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	atifs, tifs	III	2	148, 149	
	• Les verbes d'opinion	-	-	-	
	• L'antonymie	-	-	-	
	• La synonymie	-	-	-	
	• La polysémie	II	3	109	
	• La nominalisation par suffixation	-	-	-	
Niveau textuel	• Progression thématique	-	-	-	
	• Les indicateurs de temps	-	-	-	
	• Les indicateurs de lieu	-	-	-	
	• Les modalisateurs	-	-	-	
	• Les connecteurs logiques	I	2	38	
	• Les anaphores	-	-	-	

Programme : évolution de la 1^oAM à la 4^oAM

Le narratif	Programme	Manuel			
		1 AM	2 AM	3 AM	4 AM
	Signes de ponctuation	*	0	0	0
	Verbes introducteurs	-	0	0	0
	Pronoms personnels, démonstratifs, possessifs	-	*	0	0
	Concordance des temps	-	0	0	0
	Onomatopée	*	0	0	0
	Formules d'ouverture	*	0	0	0
	Formules de clôture	*	0	0	0
	Vocabulaire du merveilleux	*	0	0	0
	La subordonnée de temps	-	0	0	0
	Les qualificatifs	*	0	0	0
	Les temps verbaux : - Présent de narration - Passé composé - Imparfait / Passé simple	* * *	* * *	* * *	* 0 0
	La modalisation	-	0	0	0
	Les indicateurs de lieu	*	*	*	0
	Les indicateurs de temps	*	*	*	0
	Les niveaux de langue	*	0	0	0
	Les substituts grammaticaux	-	0	0	0
	Les déterminants	-	0	0	0
	Les substituts lexicaux	*	0	0	0
	L'adjectif qualificatif et ses fonctions	0	*	0	0
	La P S Relative	0	*	0	0
	Le GP Complément du nom	0	*	0	0
	Les verbes d'état	0	*	0	0
	L'expression du lieu	0	*	*	0
	L'expression du temps	0	*	*	*
	La coordination et la juxtaposition	0	*	*	*
	L'expression de la comparaison	0	*	0	0
	Les adverbes et les locutions adverbiales de lieu	0	*	0	0
	La synonymie	0	*	*	0
	L'antonymie	0	*	*	0
	Thème (ce dont on parle)	0	*	0	0
	Propos (ce qu'on en dit)	0	*	0	0

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

	ématique (à thème re et éclaté)	0	*	*	0
	icaux de la description	0	*	0	0
	(verbes de perception, de localisation et de mouvement)				
	Les anaphores	0	0	*	*
	Les connecteurs	0	0	*	0
	Les constituants du GN	-	-	-	0
	Les constituants du GV (V. Transitifs/Intransitifs)	-	-	-	0
	Les constituants du verbe (les compl du verbe COD, COI)	-	-	*	0
	Le futur simple	0	0	-	0
	La phrase interrogative	0	0	0	*
	Le style direct et le style indirect	0	0	0	*
	L'interrogation directe et l'interrogation indirecte	0	0	0	0
	L'expression de la condition	0	0	0	*
	Les présentatifs	0	0	0	0
	Le présent de l'énonciation	0	0	0	*
Le prescriptif	La tournure impersonnelle + l'infinitif (il faut prendre)	-	0	0	0
	La ponctuation	*	0	0	0
	L'impératif	*	0	0	0
	Le futur simple	-	0	0	0
	L'énumération	-	0	0	0
	Progression logique/ chronologique	-	0	0	0
L'informatif	Procédés de : • définition	-	0	0	0
	• explication	-	0	0	0
	• caractérisation	-	0	0	0
	• énumération	-	0	0	0
	• reformulation	-	0	0	0
	• illustration	-	0	0	0
	Ponctuation	-	0	0	0
	Présent de l'indicatif	*	0	0	0
Connecteurs logiques • cause/conséquence, but	*	0	0	0	
• coordination : (donc, car, pour)	-	0	0	0	
• subordination (parce que, afin que)	*	0	0	0	

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	Spécialisé : en relation contenu du texte support	-	0	0	0
	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence : <ul style="list-style-type: none"> - titre, sous-titre - chiffres (numérotation) - lettres - typographie 	*	0	0	0
	Pronominalisation	-	0	0	0
	Substitution	-	0	0	0
	Progression chronologique/ou progression logique	-	0	0	0
	Progression à thème dérivé/à thème constant	-	0	0	0
Løargumentatif	Présence de modalisateur (adverbes)	-	-	0	0
	Verbes d'opinion/la complétive	*	*	0	*
	Expression de la cause (car/parce que)	*	*	0	0
	Subjonctif présent	-	-	0	*
	Progression logique	-	-	0	0
	Thèse/arguments/exemples	*	-	0	0
	L'expression de la conséquence	-	*	0	0
	La comparaison	-	*	0	*
	La relation cause/conséquence	-	*	0	0
	L'expression de l'opposition	-	*	0	*
	Les adverbes en ment	-	*	0	0
	Les mélioratifs et les dépréciatifs	-	*	0	0
	Le lexique des qualités et des défauts	-	*	0	0
Le présent de l'indicatif	-	*	0	*	
Løexplicatif	La forme présentative	-	*	*	0
	La tournure impersonnelle + pronom « on »	-	*	0	*
	La comparaison	-	*	0	0
	La forme active/passive	-	*	*	0
	Les temps du passif (Pr, Imp, PS, FS, PC)	-	*	*	0
	L'accord du participe passé	-	-	*	0

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	de :	-	*	0	0
	• explication	-	*	0	0
	• dénomination	-	-	0	0
	• caractérisation	-	-	0	0
	• énumération	-	-	0	0
	• reformulation	-	-	0	0
	• illustration	-	*	0	0
	• conclusion	-	-	0	0
	La nominalisation par suffixation	-	*	0	0
	L'antonymie par préfixation	-	*	0	0
	Les substituts grammaticaux	-	-	0	0
	Les substituts lexicaux	-	*	0	0
	Thème	-	*	0	0
	Propos	-	*	0	0
	Progression thématique (à thème constant, linéaire et éclaté)	-	*	0	0
	Mise en page (disposition, espacement, tableau, numérotation)	-	*	0	0
	Titres et sous-titres	-	*	0	0
	<i>La phrase interrogative</i>	0	0	*	0
	<i>La phrase déclarative</i>	0	0	*	0
	<i>La tournure impersonnelle</i>	0	0	*	0
	<i>La proposition subordonnée complétive</i>	0	0	*	0
	<i>La relation cause/conséquence</i>	0	0	*	*
	<i>L'expression du but</i>	0	0	*	*
	<i>L'expression de la condition</i>	0	0	*	0
	<i>Le présent de l'indicatif</i>	-	-	*	*
	<i>Le présent du subjonctif</i>	-	-	*	*
	<i>Le présent du conditionnel</i>	-	-	*	0
	<i>Les temps des verbes</i>	-	-	*	0
Le descriptif	<i>Le GN et ses expansions (l'adj qual et ses fonctions)</i>	-	-	*	0
	<i>La subordonnée relative</i>	-	-	*	0
	<i>Le GP Complément du nom</i>	-	-	*	0
	<i>Les verbes d'état</i>	-	-	0	0
	<i>La comparaison</i>	-	-	0	0
	<i>Les degrés de comparaison</i>	-	-	*	0

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	<i>ion et la juxtaposition</i>	-	-	*	0
	<i>de la cause</i>	-	-	0	0
	<i>L'expression de la conséquence</i>	-	-	0	0
	<i>Le temps des verbes</i>	-	-	*	0
	<i>L'antonymie par préfixation (in/im, ir, il, dé/des)</i>	-	-	*	0
	<i>L'homonymie</i>	-	-	*	0
	<i>Les substituts grammaticaux et lexicaux</i>	-	-	0	0
	<i>Progression thématique à thème constant</i>	-	-	0	0
	<i>Linéaire</i>	-	-	*	0
	<i>Le champ lexical de la description</i>	-	-	0	0
	<i>Les connecteurs logiques</i>	-	-	0	0
	<i>Les anaphores</i>	-	-	0	0
	L'expression du lieu	0	0	0	*
	L'expression du moyen	0	0	0	-
	Le conditionnel simple et composé	0	0	0	*
	La polysémie	0	0	0	*
	La nominalisation par suffixation	0	0	0	-

- * présent
- - absent
- 0 non prévu par le programme

le manuel : évolution

Points de langue	1 AM	2 AM	3 AM	4 AM
• Les homonymes		*	*	*
• Les synonymes	*	*		
• Les antonymes	*	*	*	
• La polysémie		*	*	*
• Le sens propre/le sens figuré		*	*	
• Le champ lexical	*			*
• La nominalisation	*	*		
• Les mots dérivés	*	*	*	*
• La famille des mots	*	*		
• La ponctuation	*			
• La définition		*	*	
• Les formules d'ouverture	*			*
• Les indicateurs de lieu			*	*
• Le vocabulaire mélioratif/péjoratif		*		*
○ La cause et la conséquence	*		*	*
○ Le but	*		*	*
○ Le temps	*	*	*	*
○ L'opposition		*		*
○ La condition			*	*
○ La forme active et la forme passive	*	*	*	
○ La complétive par que, les PS COD	*		*	*
○ Le GN	*	*		
○ L'expansion du GN	*	*	*	
○ La comparaison		*	*	*
○ La tournure impersonnelle		*	*	
○ L'attribut du sujet		*		*
○ La définition, le lexique de l'explication		*	*	
○ La coordination et la juxtaposition		*	*	
- Le présent de l'indicatif	*	*		
- Le passé composé	*	*	*	
- L'imparfait et le passé simple	*	*		
- Le futur simple	*	*		
- Le présent de l'impératif	*	*		*
- Le présent du subjonctif	*			*
▪ Le participe passé	*		*	
▪ Ecriture des nombres en lettres ; adj numéraux	*		*	
▪ Le pluriel des noms	*	*		
▪ L'accord sujet/verbe	*	*		
▪ L'accord de l'adjectif qualificatif	*	*		

du manuel non proposés par le

1 AM

Projet	Séq	Points de langue	Pages
I - Le récit	2	La famille de mots	30
		La phrase simple et ses constituants	31
	2	Les 3 groupes du verbe	33
	3	Les mots qui organisent un récit	42
	3	Les valeurs du présent de l'indicatif et la conjugaison des V du 1 ^{er} gr et être et avoir	45
	4	Le GN et le nom	55
II – Le conte	4	Le présent des V du 2 ^{ème} groupe	
	1	Les mots de la même famille	67
	1	Le présent de l'indicatif des V du 3 ^{ème} gr	69
	2	La phrase affirmative et la ph négative	77
	2	Le passé composé	78
IV – Le prescriptif	3	L'imparfait des V des 3 gr + avoir et être	92
	1	Le champ lexical de politesse	116
	1	Les types de phrases	117
	2	Les noms d'agent	124
	2	La place des pronoms et de la négation	
	2	Le passé composé	78
	3	Le champ lexical de la cuisine	131
V ó L'ınformatif	3	Le complément de moyen	
	1	Le champ lexical et la famille de mots	142
	1	Le complément circonstanciel de but	143
	2	La nominalisation	151
	3	Les mots dérivés et les suffixes	158
	3	La complétive par que	159
VI- L'argumentatif	3	Le présent des V en yer	160
	1	La nominalisation à base verbale	168
	1	La phrase exclamative	169
	2	Les mots de liaison dans l'argumentation	178
	3	La phrase passive	184
	3	Les présentatifs	185

Nous n'avons pas jugé utile de prendre en considération les points d'orthographe étant donné qu'ils peuvent s'inscrire en dehors des différents projets qui sont proposés par les programmes.

2 AM

		Points de langue	Pages
Le concours de lecture	1	La formation des mots	6
	1	La polysémie	10
	1	Le sens propre et le sens figuré	11
	1	Les règles de cohérence d'un texte	16
	1	La ponctuation	17
	2	L'expansion du nom	23
Le dépliant touristique	1	L'attribut du sujet	24
	1	La phrase verbale la phrase nominale	26
	1	la phrase simple la phrase complexe	27
	1	La phrase déclarative	29
	1	Le passe composé et le futur simple	53
	1	Les verbes pronominaux	56
	1	Le conditionnel présent	57

3 AM

Projet	Séq	Points de langue	Pages
I	1	La définition	11
	1	La métaphore	12
II	1	La polysémie	64
	3	La paronymie	95
III	1	Lexique de la communication	111
	2	Les abréviations	131
I	3	Quel interrogatif, quel exclamatif	45
III	1	Le complément de manière	117
I	1	La conjugaison interrogative	15
II	1	Les temps du récit	65
	3	Le plus que parfait	99
III	2	Impératif, infinitif	133

4 AM

		Points de langue	Pages
I	1	Le champ lexical	8
	2	Les procédés d'énumération	30
II	1	L'homonymie	72
	2	Le suffixe âtre	109
III	1	Les suffixes et les préfixes	128
I	1	Les subordonnées COD	17
II	1	L'expression du temps	68
III	1	L'attribut du sujet et du COD	130
	2	Les pronoms relatifs	145
	2	Les pronoms indéfinis	150
I	1	L'indicatif et le subjonctif dans les subordonnées	14
	3	Le futur simple et le futur antérieur	46
III	1	Les valeurs de l'impératif	133



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[*Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features*](#)



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[*Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features*](#)