REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE D'ALGER

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

THESE de DOCTORAT

Filière : Français

Option : **DIDACTIQUE**

Spécialité : **DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

TITRE :

Problèmes relatifs à la saturation du processus de compréhension du discours écrit dans le contexte scolaire algérien : approches communicative et cognitive.

Présenté et soutenu publiquement par : **Moussa HADJ-MOUSSA**

Sous la direction du : **Pr. Youcef IMMOUNE**

Le 09-03-2017

Devant le jury:

Mme Nora KARA, Professeure, ENS de Bouzaréah, Alger

Mme Safia Assellah/Rehal, Professeure, Université d'Alger II

M. Rabah Nabti, Professeur, Université de Tizi-Ouzou

M. Mohand-Ouali Djebli, Maître de Conférences, Université d'Alger II

Problèmes relatifs à la saturation du processus de compréhension du discours écrit dans le contexte scolaire algérien : approches communicative et cognitive.

A ma petite famille :

Rabéa, Saïd & Kamélia.

REMERCIEMENTS

Au terme de mon travail, je tiens à exprimer mes vifs remerciements
à mon promoteur, M. Youcef IMOUNE, pour l'efficacité de ses orientations.

Ma gratitude va également aux membres du jury,
Mesdames Safia ASSELLAH-REHAL et Atika KARA,
à Messieurs Rabah NABTI et Mohand-Ouali DJEBLI,
pour le temps qu'ils ont bien voulu consacrer à l'évaluation de ce travail
et pour leurs appréciations pertinentes.

Je remercie enfin tous les collègues et amis qui m'ont aidé ou tout simplement encouragé.

RESUME DE LA THESE

(Voir résumé long à la page 339)

Cette thèse relate un travail de recherche en didactique portant sur l'enseignement / apprentissage du français. Elle traite précisément des problèmes spécifiques au contexte scolaire algérien, concernant la saturation du processus de compréhension du discours écrit, en insistant sur ceux liés au volet référentiel et socioculturel.

Sur le plan théorique, nous avons traité des questions relatives à l'apprentissage, puis à la méthodologie. Concernant l'apprentissage, nous avons étudié les diverses questions qui se posent au niveau des processus d'accès au sens, ce qui apporte des éclairages sur les difficultés en lecture-compréhension. Nous avons essentiellement fait appel aux apports de la psychologie cognitive.

Concernant la méthodologie, nous avons présenté une étude critique succincte des principales méthodologies de la Didactique des Langues Etrangères, et partant, du Français Langue Etrangère (F.L.E.), dont s'inspirent les méthodes appliquées en Algérie.

Nous en avons discuté l'adéquation au contexte scolaire algérien, en relevant les apports positifs, ainsi que les insuffisances de chacune, sur le plan de la cohérence théorique, mais également sur le plan des pratiques de classe.

Notre travail s'apparente à une recherche-action. Notre souci a été constamment de faire la relation entre les connaissances théoriques et les pratiques réelles de la classe, à la lumière de notre propre expérience professionnelle, de façon à éclaircir les concepts et voir leur transposition sur le terrain.

Nous avons essayé, à chaque fois, de mettre en lumière les difficultés liées à l'appropriation des langues étrangères en général, et en particulier, celles, spécifiques au contexte algérien, qui découlent de l'éloignement de la langue

française par rapport aux langues natives du pays, sur le plan linguistique, comme sur le plan culturel.

Concernant particulièrement l'activité de lecture-compréhension, nous avons procédé à une analyse assez poussée des processus cognitifs qui y interviennent, à commencer par le niveau du déchiffrement jusqu'au niveau de l'étude du texte littéraire, dont nous avons montré différents degrés de construction-interprétation du sens. Nous avons essayé d'étayer nos analyses à l'aide d'expérimentations avec des groupes-classes.

Enfin, suite aux différentes implications pédagogiques et didactiques qui découlent de toutes ces études, nous avons émis des propositions de démarches et de procédés pratiques, à même d'apporter une amélioration sur le terrain dans l'activité de compréhension du discours écrit. Ces propositions concernent l'étude d'un texte dans l'enseignement secondaire, ainsi que l'étude d'une courte œuvre littéraire au niveau supérieur.

MOTS-CLES :

Saturation ; discours écrit ; processus cognitifs ; degrés de compréhension ; culture et langue étrangère.

SOMMAIRE.

LA SATURATION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION DU DISCOURS ECRIT EN CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN

INTRODUCTION GENERALE

Le travail que nous entreprenons ici porte sur les problèmes que présente l'enseignement / apprentissage de la langue française dans le contexte scolaire Algérien. Nous nous intéressons notamment aux difficultés qui se posent au niveau de la compréhension de l'écrit, plus précisément, lors de l'accès aux différents niveaux de construction du sens dans le discours écrit.

Seront considérés ici comme discours écrits non seulement les textes de différentes natures, mais aussi les discours des professeurs lors des cours magistraux et des travaux dirigés, qui sont, en réalité, des écrits oralisés.

Ce travail fait suite et constitue un approfondissement à notre mémoire de Magistère (M. HADJ-MOUSSA, 2008), dont il garde quasiment la même problématique générale. Il s'agissait d'étudier l'origine des difficultés spécifiques à l'apprentissage du français dans l'enseignement secondaire. Ici nous voudrions élargir le champ d'étude aux cycles primaire et universitaire.

Arrivé en fin de carrière dans l'enseignement, après une quarantaine d'années d'exercice, en passant par tous les cycles – d'abord ceux de l'Education Nationale, comme enseignant et comme inspecteur, puis celui de l'enseignement supérieur – nous avons l'occasion ici de mener une réflexion en didactique du français, à la lumière de notre longue expérience, expérience sur le plan pratique, mais aussi à la lumière de tout un arsenal théorique et méthodologique, fruit de nos diverses lectures.

Il faut dire que c'est pendant notre formation d'inspecteur que nous avons découvert réellement la didactique. Auparavant, travaillant dans l'isolement par rapport au milieu universitaire, et insuffisamment encadré en tant qu'enseignant,

nous ne disposions que de bribes d'informations sur les travaux de recherche concernant notre domaine. Il faut dire aussi que le développement de la didactique moderne est relativement récent.

Toujours est-il que le manque de vision assez large, de perspective globale des questions pédagogiques sur le plan théorique, réduisait immanquablement l'efficacité de nos efforts. En somme, cette recherche nous permet de combler – du moins en partie – un manque : la méconnaissance des théories qui sous-tendaient les activités pratiques que nous réalisions avec nos élèves.

C'est en pensant à tous nos collègues restés dans leur « isolement » et également à nos étudiants qui risquent de subir le même sort, que nous avons entrepris ce travail, en espérant leur être utile et apporter un tant soit peu d'amélioration sur le plan didactique et pédagogique à l'école algérienne.

Dans le cadre de notre mémoire de Magistère, nous nous sommes intéressé au texte expositif de type scientifique. Nous avons effectué une recherche-action, axant notre réflexion essentiellement sur la méthodologie de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

Après une étude critique des méthodologies pratiquées dans l'aire géographique francophone (en Algérie, les méthodologies s'inspirent évidemment des travaux de chercheurs étrangers francophones : Français, Canadiens, Belges…, qui eux-mêmes s'inspirent souvent des innovations anglo-saxonnes), nous avons proposé une démarche pédagogique à même d'apporter plus d'efficacité au niveau de la pratique de la classe.

Dans cette thèse, après une recherche plus poussée des différents facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement / apprentissage, nous reprenons l'étude critique portant sur les différentes méthodologies des langues étrangères, en discutant leur adéquation au contexte scolaire algérien, pour aboutir à l'analyse des différents processus qui interviennent dans la compréhension du discours écrit au niveau pratique, jusqu'à « saturation », terme que nous définissons comme le degré idéal de compréhension .

Parallèlement, nous mettrons en évidence les différents niveaux d'accès / construction du sens, sens qui ne saurait d'ailleurs être unique. En outre, nous décrirons les processus mentaux qui permettent cet accès / construction.

1. Situation de départ à la réflexion :

Le constat est sans appel : tout le monde s'accorde à dire que l'enseignement du français a régressé de manière vertigineuse en Algérie, notamment après la deuxième décennie de l'indépendance. Il ne nous appartient pas ici d'en étudier les différentes causes, dont la plupart sont d'ailleurs extra-scolaires, pour expliquer cette situation : politique d'arabisation, recrutement massif d'enseignants sans qualification, dégradation des conditions matérielles de l'enseignement sous la poussée démographique, etc.

Cependant, nous pouvons toujours tenter de réfléchir sur la question de la qualité de l'enseignement dans notre pays, évidemment sur le plan strictement pédagogique et didactique.

Les problèmes de l'enseignement du français en Algérie commencent avec les avec les contradictions entre son statut officiel et les besoins socio-économiques du pays. Ainsi, l'ordonnance du 16 Avril 1976 donne au français le statut de langue étrangère. Cependant, dans les programmes officiels, on assigne à son enseignement des objectifs fort ambitieux, qui dépassent ceux fixés habituellement aux langues étrangères : entre autres, à la fin de la 3ème AS,

> *« L'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par* la formation ***supérieure***, ***professionnelle****, les* ***entreprises*** *utilisatrices et les contraintes de la* **communication** ***sociale*** *([1]),»* (Programme de français, Enseignement secondaire, juin 1995.).

[1] C'est nous qui soulignons.

Les nouveaux programmes, élaborés dans le cadre de la Réforme du système éducatif (mis en application à partir de 2003 pour la langue française) envisagent l'éducation comme un tout ayant pour finalité – du moins déclarée – l'épanouissement et la formation du citoyen algérien ; il s'agit là d'une vision moderne, inspirée des recherches les plus récentes au niveau international, dans le domaine de la didactique et de la pédagogie.

Dans ces programmes, le français occupe toujours une place de langue étrangère et n'est proposé à l'enseignement qu'en tant que discipline, de l'école primaire jusqu'au Baccalauréat. Cependant, les finalités de cet enseignement dépassent toujours celles des langues étrangères :

> *« Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :*
>
> *a) L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.*
> *b) La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.*
> *c) La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.*
> *d) L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »*
> (Programmes officiels de 2003)

Si les deux derniers objectifs (découverte d'autres cultures, ouverture sur le monde) sont communs à l'enseignement de toute langue étrangère, les deux premiers (« accès aux savoirs » et « aux technologies modernes de la communication ») sous-entendent qu'il existe des savoirs non accessibles, ou difficilement accessibles dans la langue 1 (la langue arabe, en l'occurrence), particulièrement pour ce qui concerne « les technologies modernes de la communication ».

Ainsi, théoriquement, l'apprentissage du français au primaire puis au secondaire devrait permettre à l'apprenant de suivre des études supérieures dans cette

langue. Or, nous remarquons qu'à l'université, particulièrement dans les filières où les enseignements sont dispensés en français, le taux de redoublement est très élevé, notamment en 1ère Année, à cause des insuffisances des étudiants dans la maîtrise de la langue. ([1])

Au vu de cette demande sociale estudiantine, et des carences constatées dans le domaine, une recherche portant sur la didactique du français en Algérie, dans le but d'améliorer la situation, ne saurait être superflue.

2. Hypothèses empiriques :

Les insuffisances de nos étudiants se manifestent surtout au niveau de la compréhension du discours écrit. Celle-ci constitue en fait l'une des principales activités de l'étudiant – sinon la principale. Nous estimons donc que c'est à ce niveau-là que résident les problèmes pédagogiques les plus importants, et qu'il faudrait intervenir en priorité, si l'on veut améliorer les résultats scolaires.

Durant notre carrière, nous avons eu l'occasion de pratiquer et de voir pratiquer plusieurs méthodes. Nous en avons conclu que les résultats de l'enseignement / apprentissage sont tributaires de facteurs fort nombreux et variés, entre autres : les compétences de l'enseignant, l'efficacité de la méthode, les contenus d'enseignement / apprentissage, les prédispositions, les aptitudes, les motivations de l'apprenant, etc.

Notre première hypothèse empirique est donc que, au-delà de toutes les autres considérations, et bien que la méthode à elle seule n'assure pas l'efficacité de l'enseignement / apprentissage, le problème de la compréhension du discours écrit se pose au niveau des méthodologies appliquées à l'école algérienne : tout le monde peut constater qu'après une dizaine d'années d'apprentissage du français, les étudiants présentent des carences très importantes au niveau de la maîtrise de

---

[1] Le pourcentage de redoublement, pour la rentrée 2010 à l'université de Tizi-Ouzou, dans les départements où l'enseignement est dispensé en français, avoisine les 50% (sources : les services de la scolarité de la Faculté des Sciences et Technologie, de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, et du département de Français).

cette langue, alors que les anciennes générations réussissaient à obtenir des compétences satisfaisantes, dans des conditions beaucoup moins propices de surcroît.

Notre seconde hypothèse est que l'apprentissage du français comme langue seconde peut poser des problèmes particuliers à nos élèves. En effet, en Algérie, les langues première et seconde sont trop éloignées l'une de l'autre, du point de vue linguistique comme du point de vue référentiel et socioculturel. Si bien que les recherches en didactique des langues étrangères effectuées dans la sphère civilisationnelle occidentale, où les langues présentent de multiples points communs, devraient faire l'objet d'un examen attentif. Un effort supplémentaire de réflexion est nécessaire pour distinguer ce qui peut être adéquat de ce qui ne peut l'être au contexte scolaire algérien.

Nous souhaiterions que notre travail réponde aux deux exigences suivantes : apporter une amélioration sur le plan méthodologique, tout en prenant en considération les conditions spécifiques dans lesquelles évoluent nos apprenants.

3. Problématique.

Si notre problématique s'inscrit dans le même sillage que celle de notre mémoire de Magistère (M. HADJ-MOUSSA, 2008), elle prend toutefois ici une perspective plus large, plus profonde et plus détaillée, à la fois sur le plan théorique et sur le plan pratique.

En effet, dans le cadre du Magistère, nous avons travaillé en partie à partir de l'observation de pratiques de classes, avec expérimentation. Nous avons, pour l'essentiel, mis en évidence le rôle des « composantes référentielles et culturelles » dans la saturation du processus de compréhension du discours écrit, et nous avons conclu à la nécessité de développer chez l'apprenant, à l'aide d' « *activités d'imprégnation et de recherche* », une « *assise linguistique* », et surtout une « *assise culturelle* », sur lesquelles pourraient venir s'intégrer les nouveaux savoirs.

Dans le présent travail, notre question centrale concerne toujours les problèmes didactiques et pédagogiques spécifiques à l'enseignement / apprentissage de la langue française dans le contexte scolaire algérien.

C'est une question de méthodologie, dont il faut souligner les deux volets, *enseignement* et *apprentissage,* car, à partir de l'avènement des approches communicatives, les travaux de recherche concernant la méthodologie sont étroitement liés à ceux qui concernent l'apprentissage.

En effet, actuellement, on ne peut pas étudier ou construire une méthode pédagogique sans l'analyse des différents facteurs et processus mis en œuvre dans l'apprentissage. Autrement dit, ce sont les différentes théories d'apprentissage qui déterminent la méthodologie de l'enseignement des langues.

Nous nous interrogerons donc sur ces deux volets, en essayant de trouver des réponses – du moins, des éléments de réponses – essentiellement aux questions suivantes :

a) – Qu'est-ce que l'apprentissage ? Quels sont les facteurs, endogènes et exogènes par rapport à l'apprenant, qui interviennent dans l'acte d'apprentissage ? Par quels processus, par quels chemins, celui-ci accède-il – se construit-il – le sens d'un discours écrit… ?

b) – Quelle méthodologie didactique et pédagogique conviendrait le mieux au contexte scolaire algérien ? Comment transposer les concepts pédagogiques du plan théorique à celui des pratiques de classe ?

c) – Comment accéder à une compréhension satisfaisante des textes, c'est-à- dire aux différents degrés de saturation du processus de compréhension du discours écrit ?

d) – Quelles sont les difficultés particulières qui se présentent à l'apprenant algérien lors du processus d'accès au sens d'un texte écrit en langue française ?

Nous avons déjà amorcé, dans notre mémoire de Magistère (p. 120), la réflexion sur cette dernière question en expliquant les difficultés spécifiques par l'éloignement de la langue française par rapport aux langues maternelles algériennes, sur le plan linguistique évidemment, mais surtout du fait de l'éloignement de l'univers référentiel de l'apprenant – ses représentations – par rapport à l'univers référentiel de l'aire civilisationnelle occidentale.

Nous tenterons d'approfondir cette réflexion de manière à mettre en évidence le ou les diagnostique(s) et à affiner les solutions pressenties. Les questions ci-dessus seront envisagées :

1-) d'une part, du point de vue de l'apprenant : à quels phénomènes est-il soumis lors du processus d'apprentissage et de quelles manières il peut réagir (quelles sont les différentes stratégies d'apprentissages à adopter selon la nature du discours écrit et selon le contenu de celui-ci…) ?

2-) du point de vue de l'enseignant : comment identifier et prendre en considération les paramètres de toutes sortes de situations d'apprentissage, de façon à amener l'apprenant sur la voie de la saturation du processus de compréhension ?

4. Hypothèses théoriques.

Il est généralement admis qu'entre les théories élaborées par les didacticiens et ce qui en est fait par les utilisateurs – pratiques réelles dans les classes pour les enseignants, mais aussi acquisition, élargissement des connaissances théoriques pour les formateurs et étudiants – l'écart est très important, dû aux déperditions et aux distorsions lors de la transmission de l'information (CASTELLOTI, V. et De CARLO, M., 1985 : 102).

Ce problème est d'autant plus important que les institutions et les relais de l'information de l'Education Nationale fonctionnent de manière tout à fait aléatoire dans notre pays : la documentation y est très rare et la formation des formateurs n'y est presque plus assurée depuis les années 1980.

Par conséquent, d'énormes difficultés apparaissent dans la mise en application de la Réforme du système éducatif entreprise depuis le début des années 2000. Cette réforme a pour objectifs, sur le plan pédagogique, la refonte des programmes et le renouvellement des manuels, selon les principes de la « pédagogie du projet » inscrite dans le cadre de « l'approche par les compétences ».

Sur le terrain ([1]), beaucoup de professeurs se contentent d'enregistrer sur leurs fiches les compétences à développer (en les recopiant *in extenso* des programmes) et de mener leur projet en suivant approximativement, dans le meilleur des cas, les démarches antérieures, soit : la démarche de l'ancienne « unité didactique », dans le secondaire, et la démarche du « dossier » pratiquée au primaire dans le cadre des méthodes structuralistes.

Notre première hypothèse est qu'un travail de prospection s'impose, d'autant plus que la didactique et la pédagogie évoluent sans cesse, à l'instar des autres sciences (en admettant que la didactique en soit une). Il est d'abord nécessaire de discuter certains principes pédagogiques majeurs, mis en évidence par les recherches les plus récentes dans le domaine, avant d'étudier leur adéquation au contexte scolaire algérien.

Ces principes concernent les problèmes d'apprentissage, de l'accès au sens et de la méthodologie d'enseignement, d'un côté, et de l'autre, leur transposition dans les pratiques de classe.

Notre seconde hypothèse est que le contexte scolaire algérien présente des spécificités dont il faudrait tenir compte. Nous avions déjà parlé de l'éloignement des langues et de la culture algériennes par rapport celles de l'occident. Cet aspect mérite cependant d'être approfondi.

En outre, les méthodes d'enseignement des langues étrangères, et particulièrement celles du F.L.E. (Français Langue Etrangère) doivent faire l'objet d'une adaptation pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants algériens.

---

[1] Nous l'avons constaté durant notre exercice comme inspecteur de l'Education.

En somme, Il s'agira pour nous de faire une étude critique des ancrages théoriques qui sous-tendent l'élaboration des nouveaux programmes et de voir l'adéquation de ces ancrages théoriques avec le contexte scolaire réel.

Précisément, en ce qui concerne l'accès au sens du discours écrit, il s'agira d'étudier les stratégies à mettre en œuvre :

– d'une part, pour amener les apprenants à passer d'un apprentissage passif compris comme une simple préhension d'information qu'il faut accumuler, à un apprentissage visant la construction du sens à l'aide de stratégies appropriées, en donnant toute son importance à l'élargissement des connaissances générales. Ce point est à envisager aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants, tant il est vrai que pour enseigner quelque chose, il faut d'abord l'avoir bien assimilé soi-même.

– d'autre part, pour mettre en place les voies et moyens qui permettent aux apprenants l'ouverture sur le monde moderne, afin qu'ils soient mieux armés pour pouvoir mieux s'y insérer.

En effet, la nouvelle loi d'orientation de l'Education Nationale ([1]) préconise

> *« La définition d'une nouvelle politique de l'éducation en mesure de répondre aux ambitions de la nation, inscrite dans le mouvement irrésistible de la mondialisation ([2])… »*

Et plus loin encore :

> *« C'est une nouvelle forme de société qui est en train de se profiler de façon irrésistible (…), celle du savoir et de la technique. L'école algérienne est ainsi appelée à s'aligner sur* les ***standards internationaux*** *en termes de fonctionnement et de rendement et à évoluer rapidement afin* **d 'intégrer tous ces**

[1] Loi d'orientation sur l'éducation nationale, *Bulletin Officiel de l'Educaton Notionale* N° 08-04 du 23/01/2008, p. 8

[2] C'est nous qui soulignons.

changements et préparer les jeunes générations à s'y adapter en permanence *([1]). »* (Idem. p. 20)

Nous remarquons que le travail pédagogique forme un tout, mais avec plusieurs facettes, imbriquées les unes dans les autres, dont on ne doit négliger aucune, sous peine de porter préjudice à l'ensemble. C'est dire qu'en didactique et en pédagogie, dès qu'on réfléchit sur un point donné, il est impératif de ne pas perdre de vue l'action éducative dans sa globalité.

5. Cadre théorique :

Sur le plan théorique nous nous référons aux apports des méthodologies s'inscrivant dans les courants poststructuralistes, soit :

– le courant communicatif (Sophie MOIRAND, 1982 ; Francine CICUREL, 1991) avec la mise en évidence du rôle de la communication réelle dans les apprentissages linguistiques ;

– le courant cognitif (Daniel GAONAC'H, et *al*. 1990) (avec ses variantes, notamment le socioconstructivisme de PIAGET (1970) et de VIGOTSKY (1985) qui s'appuie sur l'analyse des processus mentaux mis en œuvre dans le processus d'apprentissage.

– le courant actionnel (Christian PUREN, 2006 et 2008 ; Peter GRIGGS, 2007), qui englobe les deux premiers, en préconisant l'apprentissage à l'aide d'activités ancrées dans la vie sociale afin de lui donner plus de sens, tout en prenant en charge tous les paramètres de la situation de communication dans sa complexité.

Nous nous référerons également à des travaux plus récents dans le domaine des sciences cognitives (DEHAENE, 2012), dans la continuité de ce que nous avons pu faire dans le cadre du Magistère, avec notamment l'éclairage des neurosciences sur le plan théorique, qui correspond à celui du courant actionnel sur le plan pratique.

[1] C'est nous qui soulignons.

Il est vrai que depuis les années 1980, avec la fin de l'hégémonie du structuralisme en didactique, celle-ci n'en finit pas d'être en crise (BRIANE Claudine &CAIN Albane, 1995). Cependant, la réflexion dans le cadre des diverses courants didactiques n'a pas été vaine, étant donné que chaque école met en évidence certains aspects des problèmes concernant l'enseignement / apprentissage – tout en occultant, il est vrai, d'autres aspects. C'est pourquoi, une référence sélective et motivée aux différentes écoles s'impose. S'en tenir à une seule école constitue un enfermement, tant il est vrai que « *toute connaissance jette quelque part son ombre* » (BACHELARD, 1966 / 1988).

Nous nous référons ici au courant cognitiviste (Daniel GAONAC'H, 1990 ; Jacques TARDIF, 1992), dont les lignes de force nous semblent assez opératoires pour notre problématique. En effet, l'apport de l'approche cognitive en didactique, depuis les années 1990, qui vient en complément de l'approche communicative (Eveline BERARD, 1991) – où elle était déjà en germe – de la quinzaine d'années précédentes, et qui se déploie par la suite en pratiques « actionnelles », nous semble susceptible de nous aider à mettre le doigt sur le diagnostic et à entreprendre une étude prospective pour proposer des solutions.

Les méthodologies structuralistes, qui n'assuraient pas de façon satisfaisante la transposition des acquis dans des situations réelles de communication, ont été remises en cause à partir du milieu des années 1970 (Henri BESSE & Robert GALISSON, 1980).

Pour en pallier les insuffisances, l'approche communicative propose d'enseigner la « communication » (Sophie MOIRAND, 1982) à partir de situations réelles ou simulées et de « documents authentiques » (Daniel COSTE, 1994), un « enseignement/apprentissage » centré sur « l'apprenant », c'est-à-dire où l'apprenant joue un rôle actif (B. ANDRE, 1989), où il est tenu compte de ses capacités, de ses motivations, de ses besoins d'apprentissage (René RICHTERICH, 1995), etc.

En effet, du point de vue communicatif, la lecture-compréhension du texte est entendue comme activité discursive nécessitant la maîtrise des quatre

composantes dégagées par Sophie MOIRAND (1982) au niveau de la compétence de communication :

- Une composante linguistique (maîtrise du vocabulaire et des règles syntaxiques).
- Une composante discursive (maîtrise des différentes formes de discours et des règles de leur fonctionnement).
- Une composante référentielle (connaissance de ce dont on parle).
- Une composante socioculturelle (connaissances relatives aux règles sociales, aux faits culturels de la communauté dont on apprend la langue).

Font écho à cette structuration des niveaux de maîtrise de la lecture-compréhension la notion de « communication interculturelle » (J.R. LADMIRAL, & E. LEPRANSKI, 1989) et la nécessité de la prise en charge des « besoins langagiers et (des) objectifs d'apprentissage » (R. RICHTERICH, 1985).

En référence à ces auteurs, par rapport au contexte algérien, nous nous poserons la question suivante : comment mettre en place des stratégies qui permettent le développement de ces quatre aspects de la compétence de communication, et particulièrement les compétences référentielle et socioculturelle ?

Par ailleurs, vers 1990, la psychologie cognitive apporte des éclairages nouveaux sur les processus d'apprentissage, ce qui a donné lieu en didactique à l'approche cognitive. Celle-ci ne contredit pas les fondements épistémologiques des approches communicatives. Bien au contraire, les deux se rejoignent sur les points fondamentaux : la centration sur l'apprenant, l'utilisation de situations authentiques de communication, etc. On est passé ainsi du paradigme de la transmission des connaissances à celui de l'acquisition des connaissances.

Ainsi, D. ABE & J.M. GREMMO (1983) appellent à la « redéfinition du rôle de l'enseignant », D.G. BRESSARD (1992) souligne l'intérêt d'une « didactique de la didactique du français ». Par ailleurs, les méthodes ont largement évolué du

pôle enseignement vers le pôle apprentissage ; on parle davantage « d'apprendre à apprendre » (H. HOLEC, (1990).

En fait, on parle plus d'apprentissage, et même d'autodidactisme (« se former soi-même », P. GABILLIET, et De Y. MONTBRON, (1998), que d'enseignement. Selon J. PIAGET (1970) et L. VYGOTSKI (1997), le savoir ne se transmet pas tel quel mais se construit par l'apprenant lui-même, l'enseignant et l'environnement assurant la médiation.

En considérant les composantes référentielle et socioculturelle de la compétence de communication, on peut dire qu'elles correspondent à la notion de « schémas de contenus » utilisée par les didacticiens anglo-saxons (P.L. CARREL, 1990 : 16-29) et qui désigne *«nos connaissances et croyances sur le monde »* (Daniel GAONAC'H, 1990 : 17) : tout ce que chacun de nous sait ou croit savoir de par son expérience de la vie (ce qu'on a pu voir dans la réalité ou à travers les différents médias, ce qu'on a pu entendre, lire, etc.).

Contrairement aux méthodologies structuralistes (C. PUREN, 1988) qui occultaient l'histoire de l'apprenant, l'approche cognitive considère que les schémas de contenus constituent le lieu où s'opère l'accès au sens, grâce à l'interaction entre notre expérience, notre savoir antérieur sur un domaine et les informations nouvelles qui nous sont proposées dans un texte se rapportant au même domaine. ([1])

Le manque ou les insuffisances des connaissances antérieures relevant du domaine référentiel ou du domaine socioculturel et se rapportant à un thème donné ne constituent-ils pas une sérieuse barrière qui empêche la compréhension d'un texte relatif au même thème ?

---

[1] P. L. CARREL (1990) relate une expérience sur deux groupes d'étudiants, l'un composé d'Américains, l'autre d'Indiens d'Asie vivant aux Etats-Unis : les étudiants indiens, dont pourtant les compétences linguistiques en anglais sont bien inférieures, ont mieux compris que leurs camarades américains un texte relatif à la culture indienne.

Nous nous demanderons également comment cette dimension référentielle et socioculturelle de la compétence de communication devrait être prise en considération par les stratégies préconisées dans les nouveaux programmes.

A ce titre, la prise en charge de la diversité des dimensions de la communication a conduit à une diversification méthodologique synthétisée en un éclectisme (PUREN Christian, 1999) : l'appel à tout procédé qui assure l'efficacité dans la réalisation des objectifs.

Cela suppose également l'autonomisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Les derniers développements des théories de l'éducation ont mis en valeur la notion d'autonomie en l'articulant à celle de l' « autoformation » (P. BERTOCHINI & E. COSTANZO, 1998), à celle des « stratégies d'apprentissage » (CYR Paul, 1996 ; Tardif, 1999 et 2006) et à celle de la « pédagogie du projet » (VASSILEFF, Jean, 1997).

6. Cadre méthodologique :

Mettant notre expérience professionnelle à profit, nous ne situerons pas notre réflexion uniquement au niveau théorique mais nous tiendrons toujours compte de la relation entre les concepts et leur traduction sur le terrain. Les processus de saturation de la compréhension du discours écrit ne sauraient être saisis, mis en évidence, sans l'observation de leur fonctionnement en quelque sorte *in vivo*.

Par conséquent, nous tiendrons compte de l'expérimentation que nous avons réalisée dans le cadre de notre magistère, mais nous nous baserons surtout sur notre propre expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation, expérience qui nous permet une connaissance « intime » des problèmes didactiques et pédagogiques sur le terrain.

Un point de vue étique et émique

Nous aurons donc un point de vue « *émique* » (de l'intérieur) et en même temps « *étique* » (point de vue objectif, distancié du chercheur). Le point de vue émique nous semble présenter un intérêt indéniable. Nous pensons que notre situation

constitue une position plutôt avantageuse dans la mesure où la réflexion dans le domaine pédagogique et didactique est indissociable des pratiques de classe. En effet, la théorie dans ce domaine ne peut être comprise sans un minimum de pratique (il est très difficile d'expliquer à des étudiants à quelle réalité se réfère le discours didactique – problème justement de « compétence référentielle »). A l'opposé, un savoir-faire pédagogique élaboré ne saurait s'acquérir uniquement de manière empirique : des techniques et des procédés d'enseignement peuvent être appris sans connaissance des soubassements théoriques qui les sous-tendent, mais ne peuvent faire l'objet d'adaptation quand une situation pédagogique particulière l'exige.

Le problème de l'accès au sens du discours écrit sera analysé en référence aux apports des courants communicatif, cognitif et actionnel. La synthèse de ces courants, qui ont évolué dans une certaine complémentarité, en rupture avec le courant structuraliste, nous fournit en effet des outils flexibles, adaptables sur le plan opérationnel.

Par ailleurs, les processus d'accès au sens, dont l'étude est fort complexe, ne se prêtent pas, ou alors difficilement et sur certains aspects seulement, à une *analyse quantitative*. En effet, cette technique s'avère peu fiable sur le plan méthodologique, les apprenants n'étant pas des entités interchangeables, chacun ayant sa propre personnalité, sa propre histoire ; les conclusions qu'on pourrait tirer d'une expérimentation ne sauraient être prises comme indiscutables, tant les paramètres en jeu dans l'acte d'enseignement / apprentissage sont nombreux, voire même difficilement définissables, comme on le verra dans la première partie, consacrée à la problématique de l'apprentissage.

Une démarche qualitative et analytique

Aussi préférons-nous adopter plutôt une *démarche qualitative et analytique*. En effet, nous avons effectué, dans le cadre du magistère, une expérimentation, avec épreuve-test, et tenté une analyse quantitative. Nous avons noté que les résultats ne pouvaient être considérés qu'à titre indicatif, car ne rendant pas compte de la complexité du processus d'apprentissage. C'est pourquoi nous utilisons les expérimentations plutôt pour confirmer que pour déduire les résultats de notre

étude. Les expérimentations peuvent nous permettre une évaluation des acquis, mais sans fournir des éclaircissements sur les processus d'acquisition ni sur les facteurs qui y interfèrent. Les chiffres offrent des indications statiques, alors que les processus d'enseignement / apprentissage ne peuvent être appréhendés que dans leur dynamisme ; la didactique n'est pas une science exacte.

Si l'établissement de corrélations entre le savoir-faire pratique et la réflexion théorique est indispensable dans notre domaine, nous estimons en outre qu'il est plus fiable s'il est mené, non pas de manière ponctuelle, mais dans un va-et-vient s'étalant sur une longue durée. En effet, combien de fois avons-nous fait l'expérience suivante : une même activité pédagogique, réalisée avec le même procédé, mais avec des publics (groupes-classes) et à des moments différents, ne donne pas des résultats identiques ! L'expérience est, de loin, préférable à l'expérimentation. C'est pourquoi d'ailleurs, dans le système universitaire L.M.D. (Licence-Master-Doctorat), une grande importance est accordée aux stages et à la formation sur le terrain (on parle, par ailleurs, de « formation en cours d'emploi », de « formation en alternance » avec le travail).

Une recherche-action :

On peut dire donc que notre travail s'apparente plutôt à une recherche-action. Dans la recherche-action, en effet, on considère que ce qui relève de l'humain et du social ne constitue pas un objet d'étude pareil à ceux des sciences « dures » ; les faits y présentent des caractéristiques spécifiques qui exigent une méthodologie différente. Ils n'obéissent pas à un déterminisme mécanique.

La recherche-action est :

> *« Un processus qui aide les enseignants à se doter de moyens propres à améliorer leur pratique et à réfléchir sur leur pédagogie. La recherche-action permet en effet au praticien, tout en restant en contact avec le terrain, d'apprendre à identifier ses besoins et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement. Elle favorise également une meilleure appréciation de ses interventions en classe. »* (Michelle CATROUX, 2002 : 8)

La recherche-action est une recherche qui a pour objectif un changement sur le plan pratique, en vue d'une amélioration qualitative sur le terrain, basée sur une réflexion critique. « *Les objectifs* (de la recherche-action) *sont locaux* (liés à un contexte déterminé) *et pédagogiques* (liés à une pratique). » (NARCY, 1998 : 231)

> *« La recherche-action, outre de permettre de résoudre des dysfonctionnements, développe en celui qui la pratique une réflexivité qui est une composante du professionnalisme, une réflexivité indispensable notamment en didactique des langues… »* (Jean-Jacques RICHER, 2011 : 47)

La recherche-action se situe entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée. La recherche fondamentale a une visée « *formelle, explicative, abstraite* » (RESWEBER, 1995 : 13). Elle se propose d'élaborer des connaissances théoriques cohérentes en se basant sur les savoirs déjà constitués. Dans les sciences dures, parfois, la recherche fondamentale implique une production de connaissances théoriques originales, obtenues le plus souvent suite à des expériences de laboratoire. Quant à la recherche appliquée, elle se base sur les résultats de la recherche fondamentale, qu'elle tient pour acquis, et tente de les mettre concrètement en œuvre (Jean-Jacques RICHER, 2011 : 49).

En somme, l'objectif d'une recherche-action est l'amélioration d'une situation, d'une pratique, en utilisant conjointement la recherche (la réflexion) et l'action (le travail sur le terrain). D'ailleurs, la didactique peut-elle faire l'objet d'une recherche fondamentale alors que, jusqu'à présent, elle ne s'est pas encore constituée en une véritable science, empruntant sa méthodologie à d'autres sciences humaines, telles que la psychologie, les sciences du langage, etc. ?

Etant convaincu qu'en didactique et en pédagogie les mêmes causes ne produisent pas forcément les mêmes effets, nous préférons opter pour ce type de recherche (recherche-action), où l'on utilise souvent les méthodes qualitatives, d'autant plus que cela correspond bien à notre profil de formation et à notre parcours professionnel.

Les méthodes qualitatives :

Si la didactique se prête à des tentatives d'innovation, on ne doit pas s'attendre à l'invention d'une méthode idéale, universaliste, c'est-à-dire valable en tout lieu et en tout temps : les études relatives à la cognition ont démontré depuis déjà plus d'une trentaine d'années que ce vieux rêve d'enseignant n'est que pure utopie (Henri BESSE et Robert GALISSON, 1980 : 11).

En effet, l'apprentissage est une affaire individuelle ; les stratégies d'apprentissage sont diverses chez les apprenants et peuvent même être opposées et, par conséquent, nécessiter des stratégies d'enseignement différentes, voire contradictoires. De ce fait, nous optons pour la méthode qualitative, méthode basée essentiellement sur une démarche, une étude raisonnée de la problématique.

D'après *L'Encyclopédie des sciences sociales*, (Larousse, 2010) le terme de « méthodes qualitatives » désigne :

> *« [Un] Type de recherche qui privilégie des données non numériques recueillies dans le milieu naturel de personnes. Le chercheur tente d'établir une interaction avec des participants à l'étude afin de dégager une compréhension riche et crédible du sens que les participants donnent au phénomène étudié. Ce type de recherche repose sur une vision ontologique où la réalité se comprend de façon non plus morcelée mais globale et contextualisée. Le rapport au savoir est aussi différent dans la mesure où le sens produit est vu comme émergent et construit au cours de la recherche, fruit de l'interaction entre les participants et le chercheur. »* (p 153)

« Type de recherche qui privilégie des données non numériques », ce qui signifie que les conclusions ne découlent pas de manière automatique à partir de statistiques touchant un maximum de sujets (ce qui était le principe de l'analyse structurale : utilisation d'un corpus le plus large possible), mais de l'interprétation raisonnée des données observées, sans exclure les données statistiques, si celles-ci sont disponibles.

« Ce type de recherche repose sur une vision ontologique où la réalité se comprend de façon non plus morcelée mais globale et contextualisée » : Pour le sujet qui nous concerne, la compréhension d'un texte dans son ensemble n'est pas équivalente à la compréhension de chacun de ses éléments (mots, phrases…) ; le contenu de l'enseignement / apprentissage ne saurait être dissocié des autres facteurs constituant la situation d'apprentissage.

Par ailleurs, selon les dernières recherches sur la cognition, comprendre un texte, ce n'est pas en découvrir *le* sens (ce qui suppose qu'il y ait un sens unique à découvrir), mais en reconstruire *un* en le mettant en relation avec nos connaissances antérieures, avec notre expérience dans le domaine auquel il se réfère (J. TARDIF, 1992). Plus généralement, le contenu du texte est mis en interaction avec l' « encyclopédie » de l'apprenant, à l'aide d'une démarche et d'un questionnement appropriés.

Notons enfin que le travail pédagogique concernant les problèmes d'accès au sens sera toujours envisagé concomitamment du point de vue de l'apprenant et du point de vue de l'enseignant. Nos compétences d'ancien enseignant ne peuvent donc que nous être d'un grand secours et cadrent bien avec le statut d'enseignant-chercheur qui nous est attribué à l'université.

Dans le présent travail, nous procéderons d'abord à un examen critique des différentes facettes du processus de l'apprentissage (dans la première partie). Puis nous discuterons des apports et de l'adéquation des différentes méthodologies appliquées au contexte scolaire algérien (deuxième partie). Enfin, nous tenterons de mettre en évidence, sur le plan pratique, le fonctionnement des processus cognitifs mis en œuvre dans l'accès au sens d'un texte, pour en tirer les conséquences, dans la perspective d'une meilleure efficacité dans l'action pédagogique, autrement dit, de la saturation du processus de compréhension du discours écrit (troisième partie).

PREMIERE PARTIE

L'APPRENTISSAGE

SOUS SES DVERSES FACETTES.

INTRODUCTION A LA PREMIERE PARTIE

Pour beaucoup de nos étudiants, notamment ceux qui n'ont pas de prérequis suffisants, apprendre signifie retenir, mémoriser. Au lieu d'essayer d'abord de comprendre leurs cours, ils se contentent de les « apprendre par cœur », pour les restituer tels quels lors des examens, même si, parfois, cela ne correspond pas au sujet.

Certes, le recours à la mémorisation systématique (par simple répétition) est parfois utile, voire même inévitable dans certains cas, mais l'apprentissage peut-il être réduit à cela ? Que signifie « apprendre » ? Qu'apprendre ? Par quels processus apprend-on ? Ces processus sont-ils les mêmes pour tous ? Comment peut-on tenir compte de ces processus pour plus d'efficacité dans l'acte d'apprendre et dans l'acte d'enseigner ?

C'est à ces questions que nous essaierons de répondre dans cette partie : nous commencerons par discuter la notion d'apprentissage à la lumière de la recherche didactique actuelle, puis nous passerons en revue les principales stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement pour réfléchir à la manière dont on pourrait les appliquer.

Le phénomène de l'apprentissage ne cesse de faire l'objet de recherches et d'analyses, sous tous ses aspects, dans le cadre des différentes méthodologies, comme dans le cadre des différentes disciplines. Les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage se sont constituées généralement à partir des représentations qu'on se fait de l'apprentissage, lesquelles représentations évoluent avec la réflexion méthodologique, et ce, en principe, à partir des pratiques de classe. Il s'agit d'un va-et-vient incessant, entre la théorie et la

pratique, où l'on décèle d'ailleurs, non seulement des préoccupations scientifiques, mais aussi des préoccupations idéologiques.

Jusqu'à présent, malgré les progrès réalisés par les sciences qui incluent l'apprentissage dans leur objet d'étude, en l'occurrence la psychologie, la linguistique, et récemment les neurosciences, les théories didactiques n'expliquent pas de manière satisfaisante le phénomène de l'apprentissage des langues. Bien des zones d'ombre persistent encore, avec parfois des divergences de points de vue chez les chercheurs.

Le problème demeure également en ce qui concerne les finalités de l'apprentissage. Visée culturelle ou visée pratique ? Recherche de l'épanouissement de l'individu ou préparation au rôle qui lui est assigné dans la société ? Le conflit n'est pas encore résolu, depuis Rousseau, (pour ne pas remonter plus loin).

Il faut noter que ce conflit est sous-tendu par des préoccupations idéologiques : un gouvernement, quel qu'il soit, ne donne pas la priorité à l'épanouissement de l'individu, mais se soucie plus de la rentabilité de l'investissement dans l'éducation.

En dépit de ces difficultés, nous tenterons ici de faire le point sur certains concepts incontournables relatifs à l'apprentissage, de manière à dégager, à défaut de règles infaillibles, des attitudes à même d'aider l'enseignant dans sa tâche.

> « *Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner.* » B.F. SKINNER (1968 : 171).

On parle d'*interaction* (CICUREL F. 2001) pour qualifier la relation entre l'enseignant et l'apprenant. C'est qu'en fait, l'apprenant ne reçoit pas le savoir passivement, par simple transmission, comme on le croyait traditionnellement ; mais il l'acquiert, ce qui suppose un effort intellectuel, donc un rôle actif.

Le problème ici est d'étudier les conditions de l'appropriation des savoirs : quels facteurs interviennent dans ce processus ? Comment mettre en adéquation les théories de l'apprentissage avec les contenus à enseigner ?

De son côté, l'intervention de l'enseignant doit être adaptée à l'apprenant : ne doit-il pas tenir compte des capacités de celui-ci, de ses caractéristiques psychologiques, de ses capacités physiques et intellectuelles, de ses motivations, de son style, de ses stratégies d'apprentissage ? Dans le processus d'échange, quel statut doit adopter l'enseignant et quel statut revient à l'apprenant ? Il nous semble que toute recherche pédagogique doit commencer par ces questions.

Initialement, nous voulions commencer par la partie portant sur la méthodologie. Puis, nous avons remarqué, à travers l'évolution des recherches en didactique, que le centre d'intérêt s'est déplacé du contenu de l'enseignement/ apprentissage vers l'apprenant. Alors que toutes les méthodologies structuralistes se focalisaient sur l'objet d'apprentissage, les approches communicative, cognitive et actionnelle qui ont suivi se préoccupent davantage du sujet de l'apprentissage, le « mettant au centre » de la réflexion et de l'action pédagogiques. Le paradigme de l'enseignement laisse ainsi la priorité à celui de l'apprentissage. Nous préférons donc tenter d'élucider un tant soit peu la problématique de l'apprentissage, avant de nous intéresser à celle de la méthodologie.

CHAPITRE PREMIER

AUX FONDEMENTS DE L'APPRENTISSAGE

Différentes disciplines sont convoquées pour l'étude de l'apprentissage. Les structuralistes se référaient à la science linguistique. Mais, ils s'intéressaient plutôt aux contenus, qu'ils analysaient et découpaient en éléments hiérarchisés su plus simple au plus complexe, afin de faciliter la tâche à l'apprenant. Le savoir était donc conçu comme une accumulation d'informations à enregistrer dans sa mémoire.

Le courant communicatif, plutôt pragmatique, s'appuyait sur la réalité observée pour mettre en évidence les différents paramètres en interaction dans les échanges langagiers, se proposant d'enseigner la communication.

Le courant cognitiviste, enfin, qui fait appel aux sciences cognitives, notamment la psychologie cognitive, étudie l'apprenant de l'intérieur, décrivant les processus mentaux qui interviennent dans l'apprentissage.

Dans ce chapitre, nous étudierons les différentes théories d'apprentissage afin de pouvoir mettre au jour les soubassements qui donnent lieu aux différentes méthodologies. Puis, nous en déduirons les différentes acceptions du terme *apprendre.* Cela nous permettra de mieux comprendre les problèmes de l'enseignement / apprentissage.

1.1. LES GRANDES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE

Afin de comprendre le processus d'apprentissage et en tirer des prescriptions pour l'enseignement, pédagogues et didacticiens se réfèrent toujours à des théories psychologiques. De manière consciente ou inconsciente, nous sommes toujours guidés par une théorie d'apprentissage, que ce soit dans la réalisation d'une recherche ou dans le choix et la détermination des pratiques éducatives de classe. Nous élaborons tous une théorie personnelle, suite à nos lectures, à nos discussions, à des conclusions que nous tirons au fur et à mesure de notre propre pratique. Nous nous faisons ainsi une représentation de ce que nous savons au sujet des processus éducatifs. Pour la classification des théories, dans cette section, nous nous inspirons du site *Psychoeducation.info* (http://educationmedia.info/les-5-grandes-theories-de-lapprentissage/)

Une meilleure compréhension des principales théories d'apprentissage développées par la didactique moderne peut nous amener à mieux préciser notre rôle d'enseignant et d'éducateur et à améliorer nos pratiques de façon cohérente. Nous exposons donc ici les cinq[1] grandes théories psychologiques auxquelles se réfèrent généralement les chercheurs : le béhaviorisme, la Gestaltpsychologie, la psychologie cognitive, le constructivisme et le socioconstructivisme. Nous verrons comment chacune de ces théories éclaire le processus d'apprentissage.

1.1.1. Le béhaviorisme.

Le béhaviorisme est le principe méthodologique selon lequel la personnalité d'un individu doit être étudiée de l'extérieur, d'après son comportement observable. Selon la conception behavioriste, l'apprentissage signifie le développement de la capacité à produire un comportement donné, appelé *réponse*, dans un certain environnement contenant le *stimulus* pertinent. Sont associés à cette théorie : Edward Lee THORNDIKE, Burrhus Frederic SKINNER , Ivan PAVLOV , John WATSON .

Selon THORNDIKE (1898), il y a deux lois essentielles pour l'apprentissage, qui peuvent se résumer ainsi :

a) « La loi de l'effet » : Quand un comportement est suivi d'une récompense, il est associé à la situation qui l'a provoqué.

b) « La loi de l'exercice »: plus un comportement se répète d'une certaine manière dans une situation donnée, plus est renforcée l'association entre cette situation et ce comportement.

SKINNER (1971), de son côté, a mis au point un dispositif de « conditionnement opérant » : l'apprentissage est un comportement fonctionnant sur le principe du « stimulus-réponse ». PAVLOV (1901) est connu pour avoir mis en évidence le réflexe conditionné. John Broadus WATSON (1913) est le vrai fondateur

[1] La classification est sujette à fluctuation selon les auteurs.

du béhaviorisme. Cherchant à donner à la psychologie la forme d'une une science objective, il défend l'idée que celle-ci doit se limiter à l'étude rigoureuse des comportements (*behavior* en anglais américain) observables tels qu'ils sont produits en réponse à un stimulus défini ; le recours à l'introspection est exclu. Il définit comme suit son école :

> *"Le béhaviorisme prétend que le domaine de la psychologie humaine est le comportement humain. Il estime que la conscience n'est un concept ni défini ni utilisable"* (WATSON, 1913 : 91)

Ainsi, pour WATSON, la psychologie ne serait pas la science de l'esprit. Il prétend qu'il est possible de décrire et de comprendre les comportements sans se référer aux processus psychologiques internes. Il donne ainsi une grande importance aux phénomènes d'apprentissage et particulièrement à l'association stimulus-réponse, selon les principes de PAVLOV.

Selon le behaviorisme, il s'agit donc de conditionner l'enfant pour qu'il donne à chaque fois la bonne réponse, la réponse correcte, à la question qui lui est posée. C'est ce principe qui est mis en application dans les exercices structuraux.

L'inconvénient principal de cette théorie dans le champ de la didactique est qu'elle réduit l'apprenant à un « automate» (on parle bien d*'installation d'automatismes*), programmé en quelque sorte pour réagir dans des situations bien précises, mais incapable d'adaptation à des situations nouvelles.

En effet, il est supposé que le nombre de réponses aux stimuli est fini, alors que, dans la vie réelle, le nombre de questions est infini, et partant, le nombre de réponses. Par conséquent, en dehors des réponses mémorisées, l'apprenant ne peut pas faire preuve de créativité.

En outre, l'apprenant peut être soumis parallèlement ou ultérieurement à un autre « matraquage »[1], qui est, lui, erroné, et le premier conditionnement correct perd son effet. Une conscientisation (réflexion) de l'apprenant par rapport à ce qu'il fait est donc indispensable, pour qu'il puisse discerner ce qui est correct de ce qui ne l'est pas. Il est donc nécessaire de passer par l'explicitation des concepts et des règles.

L'application de la méthodologie behavioriste (dans les méthodes telles que « Malik et Zina » à l'école algérienne jusque dans les années 80 (jusque dans les années 90 dans les zones reculées, que les réformes n'atteignent pas) explique en grande partie le recul qualitatif de l'enseignement du français en Algérie.

1.1.2. Gestalt- psychologie.

La Gestalt-psychologie, ou psychologie de la forme (*Gestalt* = forme, en allemand), part du principe que *« le tout est différent de la somme de ses parties »*. La notion de forme a été théorisée en 1890 par Christian Von Ehrenfels (1859-1932), qui donne l'exemple de la musique : une mélodie n'est pas perçue comme une simple suite de notes ; l'effet d'une mélodie n'est pas le même que celui de ses différentes notes prises isolément (Paul GUILLAUME, 1979). P. GUILLAUME (représentant principal de la théorie de la Gestalt en France) donne la définition suivante :

> *« Une forme est une autre chose ou quelque chose de plus que la somme de ses parties. Elle a des propriétés qui ne résultent pas de la simple addition de ses éléments… » Il ajoute : « Dès lors, on pouvait admettre que l'unité de tous les complexes psychiques avait la même origine que la liaison d'un couple de syllabes dépourvues de sens dans les expériences d'Ebbinghaus, ou la liaison d'un signal conditionnel et d'une réaction dans celles de Pavlov »* (Paul GUILLAUME, (1937), édition 1979 p. 10).

---

[1] La publicité fonctionne justement sur le principe du conditionnement behavioriste, en se basant sur la répétition, d'où l'expression « matraquage publicitaire »

Quatre grands noms sont associés à la théorie de la Gestalt-psychologie : Christian von Ehrenfels, M. Wertheimer, K. Koffka et W. Köhler (1929), des Allemands, auxquels s'ajoutent ceux qui l'ont fait connaître en France : Paul GUILLAUME et Maurice MERLEAU-PONTY.

Dans le domaine didactique, les méthodes S.G.A.V., se référant aux principes de la Gestalt, présentent toujours les éléments objet d'apprentissage dans des contextes censés mettre en lumière leur signification. Mais malheureusement, ces contextes sont souvent stylisés, « standardisés »[1], ne permettant pas la transposition à la complexité de la communication naturelle. C'est ce que révèleront et tenteront de corriger les documents authentiques utilisés dans le cadre de l'approche communicative.

Par ailleurs, souligner la primauté d'un ensemble sur les éléments de cet ensemble revient à dire, dans notre domaine, que la réaction d'un ensemble d'individus n'est pas la somme des réactions de chaque individu ; par exemple, si on réunit dans une classe uniquement des enfants timides, une partie de ceux-ci ne réagira pas timidement. Ce point est très important dans la gestion d'un groupe-classe.

La théorie souligne, corollairement, qu'une partie dans un tout est autre chose que cette même partie isolée ou incluse dans un autre tout - puisqu'elle tire des propriétés particulières de sa place et de sa fonction dans chacun d'entre eux : ainsi, un cri au cours d'un jeu est autre chose qu'un cri dans une rue déserte ; être nu sous la douche n'a pas le même sens que de se promener nu dans la rue.

1.1.3. La psychologie cognitive

Branche récente – développée à partir des années 60 – de la psychologie scientifique, la psychologie cognitive s'attache à bâtir des modèles descriptifs et explicatifs sur les processus par lesquels nous recevons et traitons les informations, formons et organisons nos représentations, décodons le langage,

[1] Voir, par exemple, les figurines utilisées dans la méthode « Malik et Zina ».

raisonnons, prenons des décisions ou résolvons nos problèmes (Patrick LEMAIRE, 1999 : 48).

On peut donc définir la cognition comme le travail mental (activités et processus mentaux) qui se mettent en œuvre lorsque nous acquérons des connaissances. La psychologie cognitiviste cherche en quelque sorte à comprendre ce qui se passe dans la boite noire du psychisme humain. Elle étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain, c'est à dire le langage, la mémoire , l'intelligence, la résolution de problèmes, le raisonnement, la perception et l'attention... (Jean-Luc ROULIN, 2006 : 101).

Howard Earl GARDNER (1983) est le père de la théorie des « intelligences multiples ». Ses travaux ont des influences dans l'enseignement, qui devrait assurer, selon lui, le développement de toutes les formes d'intelligences. En travaillant sur des blessés atteints au cerveau, il constate que certains malades perdent certaines facultés tout en gardant d'autres intactes. Il déduit qu'il doit exister des formes différentes d'intelligence, indépendantes les unes des autres, puisque, quand une partie est détruite, d'autres restent intactes (CF. Vincent GERARD).

1.1.4. Le constructivisme

Les travaux concernant le constructivisme ont été développés principalement par Jean William Fritz PIAGET et ce, dès 1923. En réaction au behaviorisme qui réduisait l'apprentissage au processus « stimulus-réponse », il met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure (PIAGET, 1970).

Piaget a étudié le processus du développement de l'intelligence (les différentes étapes) et a abouti à la conclusion que l'intelligence se construit grâce à un processus d'« *équilibration des structures cognitives en réponses aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement* ». Deux actions contribuent à cette construction : « *l'assimilation* et *l'accommodation* ».

La première désigne l'action de l'individu sur l'environnement, en fonction des connaissances déjà acquises ; la seconde, à l'inverse, désigne l'action du milieu, qui déclenche des ajustements actifs chez le sujet. Pour Piaget, l'intelligence est une prédisposition génétique, mais qui se développe avec l'interaction sujet-environnement.

A la suite de PIAGET, le constructivisme suppose que les connaissances ne sont pas une reproduction fidèle de la réalité, mais une « (re)construction » effectuée par l'apprenant. Le constructivisme s'attache à étudier les processus et mécanismes qui permettent au sujet la construction de la réalité à partir d'éléments déjà intégrés. La compréhension s'effectue en s'appuyant sur des représentations plus anciennes d'événements passés, que l'on a emmagasinées dans sa mémoire.

En fait, le sujet effectue intérieurement une restructuration, une « reconceptualisation » des informations reçues en fonction de ses propres concepts. C'est donc une « restructuration conceptuelle » qui résulte des expériences auxquelles l'individu est confronté.

1.1.5. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme s'est développé à partir des travaux de Lev VYGOTSKI (1985/1932). Celui-ci rejoint PIAGET sur le principe de la construction active des connaissances à partir des expériences de l'individu dans son environnement.

La particularité chez VYGOTSKI est qu'il met l'accent sur le milieu social du sujet. C'est ainsi qu'il accordera beaucoup d'importance à la médiation de l'adulte entre les savoirs et l'apprenant, ainsi qu'au rôle de la langue.

Parallèlement donc à Piaget, VYGOTSKI développe la « Théorie historico-culturelle du psychisme » (*Pensée et Langage*, 1934). Le concept central de cette théorie est la « médiation » de l'adulte, de l'enseignant, à l'aide d'outils que constituent la langue et les savoirs.

A la suite de VYGOTSKI, d'autres auteurs ont mené des travaux sur le socioconstructivisme, notamment Allan COLLINS, John Seely BROWN et Paul DUGUID (1989). C'est ainsi que des éclairages complémentaires à la théorie piagétienne ont été apportés, notamment au niveau des apprentissages scolaires :

a) Le rôle joué par le milieu social de l'apprenant et particulièrement par l'expert qui guide l'enfant dans l'appropriation des outils de la pensée (savoirs, outils linguistiques et autres).

b) Le rôle de l'apprentissage dans le développement : c'est l'apprentissage qui tire le développement. Un enfant qui n'apprend pas ne peut pas développer ses facultés intellectuelles et même physiques.

c) L'importance d'un enseignement systématique et par discipline. La distinction entre les connaissances relevant de disciplines différentes permet de suivre une logique, d'adopter un raisonnement approprié : une loi mathématique ne s'applique pas à tous les domaines.

d) Un cadre conceptuel relevant d'un structuralisme total. Prendre en compte la situation dans sa globalité ; ne pas se limiter seulement à certains aspects ; ne pas oublier des données lors du raisonnement.

Dans le cadre du socioconstructivisme, s'est développée également la notion de travail collaboratif, où les interactions ne se font pas uniquement entre l'expert et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. C'est ainsi qu'on parle de communautés d'apprentissage. L'objectif d'une communauté d'apprentissage est d'augmenter le savoir collectif par l'implication de chaque participant au développement de son savoir individuel (SCARDAMALIA et BEREITER, 1994 : 201-228).

1.2. DEFINITIONS : QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

Au vu des différentes théories dont nous venons de donner les principaux fondements, nous allons tenter de clarifier la notion d'apprentissage. Quelles en sont les différentes acceptions ? A quelle réalité renvoie l'apprentissage en général et l'apprentissage scolaire en particulier?

1.2.1. Définitions de dictionnaires.

D'après le dictionnaire *Littré* en ligne le mot *apprendre* vient de : *Apprehendere*, de *ad*, à, et *prehendere*, prendre, saisir par l'esprit (voir *prendre*). L'étymologie est parlante : apprendre est donc une action, qui nécessite un effort ; il ne s'agit pas d'une réception passive.

Le Dictionnaire de Français Larousse en ligne, de son côté, donne quatre acceptions pour le terme « apprendre » :

1. « Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile : Apprendre l'anglais. Un enfant qui apprend facilement.

2. Être informé de quelque chose qu'on ignorait : Je viens d'apprendre sa mort.

3. Enseigner à quelqu'un quelque chose, lui faire acquérir une connaissance, un savoir-faire, une expérience : Il essayait de leur apprendre le dessin.

4. Communiquer une information à quelqu'un, lui faire savoir quelque chose : Il nous a appris qu'il avait réussi ». [1]

---

[1] (http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprendre/4746)

On remarque que dans les acceptions 2 et 4 il s'agit d'une simple information, que l'on donne ou que l'on reçoit, sans effort particulier, sans qu'il y ait nécessité de compétences intellectuelles particulières pour les interlocuteurs. Mais, dans les acceptions 1 et 3, on parle d'acquisition ou d'enseignement non seulement de connaissances (savoirs) mais aussi de savoir-faire et d'expérience. Or, pour ce faire, bien des conditions sont indispensables pour que les opérations réussissent.

1.2.2. Définition de REBOUL.

De son côté, Olivier REBOUL (2010) définit le terme d'une autre manière, avec trois significations hiérarchisées :

a) *J'apprends que*... est l'acte qui demande le moins d'efforts intellectuels. Il s'agit de s'informer, d'obtenir un renseignement. Cela nécessite toutefois une activité, une recherche de l'information. Il est exigé en outre de disposer de prérequis pour comprendre l'information nouvelle. Par ailleurs on remarque un indicateur de passivité : s'informer est moins actif qu'apprendre. L'information vient de l'extérieur alors que l'apprentissage se fait par soi-même.

b) *J'apprends à*... est l'acte d'apprentissage qui a pour résultat l'acquisition d'un savoir-faire.

c) *J'étudie*... est l'acte le plus important d'un point de vue intellectuel. Selon Olivier REBOUL, l'acte d'étude (construction intransitive, sans objet direct au niveau grammatical) a pour résultat la compréhension. Le verbe étudier conjugué se suffit à lui-même d'où son caractère intransitif, c'est-à-dire non rattaché à un objet d'étude particulier.

À ces actes d'apprendre, Olivier REBOUL ajoute une quatrième forme d'apprentissage, selon lui la plus importante, qui consiste à « apprendre à être ». Il s'agit alors d'apprendre en devenant (ex : être parent). On pose le principe qu'on ne se forme pas au métier de parent, on le devient naturellement ; être parent de ses propres enfants n'est d'ailleurs pas en soi un métier.

1.2.3. Remarques sur les définitions.

Ces définitions appellent quelques remarques :

a) - Il y a une grande différence entre apprendre au sens de s'informer et apprendre au sens d'acquérir des connaissances. Généralement, recevoir une simple information telle que l'heure qu'il est, la direction qu'on doit prendre dans un carrefour, le prix d'un objet… ne demande pas d'effort ; ce qui n'est pas le cas quand il s'agit de comprendre, par exemple, ce qui peut provoquer l'inflation dans un pays. Du côté de l'enseignant, pour certaines informations, il suffit de les transmettre, alors que pour d'autres, il est nécessaire de les expliquer, voire de les démontrer, de les argumenter.

b) - Il y a deux sortes d'apprentissages : il y a d'un côté l'acquisition de connaissances théoriques, et de l'autre l'acquisition de leur mise en pratique, ce qui nécessite parfois l'acquisition d'habitudes (de réflexes, selon les behavioristes). On parle de connaissances déclaratives dans le premier cas et de connaissances procédurales pour le second cas (J. Tardif, 1992).

c) - Dans tous les cas, l'apprenant doit consentir lui-même un effort : on ne peut pas apprendre à la place de quelqu'un d'autre. De plus, l'apprentissage nécessite des connaissances préalables, plus ou moins importantes : « La température descendra à zéro degré demain » signifiera pour une personne avertie qu'il y aura de la neige si le temps est pluvieux, alors que, jusqu'à un certain âge, un enfant ne fera même pas la relation entre le degré de température indiqué et l'intensité du froid. Apprendre signifie intégrer de nouvelles connaissances à des connaissances anciennes (J. Tardif).

d) - La quatrième forme d'apprentissage de REBOUL, « apprendre à être », ne nous semble pas satisfaisante. L'exemple qu'il donne, « être parent », est un tout, nécessitant des apprentissages divers, qui peuvent correspondre aux trois types cités précédemment. Ce qui nous fait tourner en rond. Nous préférons la notion de « savoir-être », que nous étudierons plus loin, dans la section 3.3.

1.3. LES CARACTERISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE

A la lumière des travaux portant sur l'apprentissage (A. de la GARANDERIE, 1984 ; J. REZEAU, 2004 ; N. POTEAUX, 2003 ; LINARD, 2001 ; LOARER, 1998 ; H. PORTINE, 1998), nous pouvons retenir les caractéristiques suivantes :

1.3.1.- L'apprentissage concerne en premier lieu l'apprenant :

> *« C'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière comme n'a jamais appris ni n'apprendra personne. Il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. »*
> (A. de la GARANDERIE, 1984 : 21).

L'auteur met l'accent ici sur le caractère individuel de l'apprentissage, ainsi que sur la spécificité de chaque apprenant. Le caractère individuel de l'apprentissage justifie l'enseignement différencié.

1.3.2.- L'apprentissage est un processus de construction.

Apprendre c'est construire et organiser ses connaissances. Pour Joseph REZEAU (2004 : 62) :

> C'est *« une construction du savoir, (où) les attitudes et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental. [...]. Par ailleurs, le courant des neuro-pédagogies insiste sur le*

> *fait que tous les apprenants sont différents et donc qu'il est important de faire prendre conscience à chacun de son profil et de ses stratégies d'apprentissage ».*

Pour ce même auteur, ce qui distingue l'homme de l'animal dans l'apprentissage, c'est la nécessité pour l'homme d'être :

> « *conscient de ses buts* », et d'être « *capable de construire son savoir en s'appuyant sur ses connaissances antérieures tout en modifiant ses représentations* ».

1.3.3.- L'apprentissage est un processus socioculturel :

> *« Apprendre c'est d'abord agir et interagir avec son environnement, et pour les humains, dans un milieu social et culturel qui en donne les motifs, les raisons et les moyens* » (Nicole POTEAUX, 2003).

L'apprentissage est une activité qui n'est pas dissociée des autres activités humaines. Il s'accomplit toujours à des fins données, en interaction avec l'environnement social et culturel de l'individu.

1.3.4.- L'apprentissage est un processus de transformation :

L'approche cognitive considère l'apprentissage essentiellement comme un processus de traitement de l'information (informations de nature affectives et cognitives). Pour apprendre, il convient de ne pas confondre information et connaissance.

Alors que l'information résulte d'un traitement de données objectives, qui peuvent être conservées dans des documents, la connaissance est l'état subjectif du sujet qui résulte d'un processus d'assimilation et de transformation mentale de ces données objectives. Le savoir c'est donc la capacité à mobiliser ces connaissances dans une activité sociale. Le savoir a par conséquent une dimension sociale.

Ainsi, l'objet de l'apprentissage est le passage de cet état objectif d'information à l'état subjectif de connaissance et de savoir. C'est donc un processus individuel de production, de construction mentale, qui *« résulte de l'activité significative de sujets en relation avec des objets au sein d'un environnement donné »* (LINARD, 2001 : 157).

1.3.5.- L'apprentissage est une compétence qui s'acquiert :

L'éducabilité cognitive peut-être définie comme la *« recherche explicite* [...] *de l'amélioration du fonctionnement intellectuel des personnes »* (LOARER, 1998 : 212). Elle part du principe que l'intelligence, en tant que capacités cognitives d'auto-adaptation, n'est pas fixée une bonne fois pour toutes, mais qu'elle peut être développée.

La réalisation d'une action, d'une acquisition entraîne le développement d'opérations intellectuelles, qui entraînent à leur tour à la fois l'accroissement des connaissances et la capacité à en intégrer de nouvelles... et ainsi de suite. Cela nécessite évidemment un « engagement personnel » (DEHAENE). Toujours selon LOARER, le développement de l'intelligence se fait par l'action, la médiation, et la métacognition.

1.3.6.- « Apprendre à apprendre, ça s'apprend »,

nous dit MEIRIEU. Ce point est d'autant plus important que les sources d'informations sont aujourd'hui multiples et variées : le problème est alors de guider, d'orienter l'apprenant dans le choix de ces ressources.

Savoir apprendre assure l'autonomie :

> *« Apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre, c'est donc se préparer à être autonome. »* (H. PORTINE, 1998 : 74).

Comment apprendre à apprendre ? Y a-t-il une façon d'étudier plus efficace que d'autres ? Il n'y a malheureusement pas de recette miracle, valable pour tout le monde. Chacun a sa façon d'apprendre, son propre fonctionnement cognitif. Apprendre, en effet, est un *processus*, que la psychologie cognitive analyse pour dégager des *styles cognitifs*, des *styles d'apprentissage,* des *stratégies d'apprentissage,* pour en déduire *des styles* et *des stratégies d'enseignement*.

Conclusion au chapitre 1.

La conception même de l'apprentissage influe sur la manière avec laquelle nous cherchons à apprendre et la manière avec laquelle nous enseignons. Les points de vue sont variés, tous sont discutables, mais un certain éclectisme nous permet toujours de faire appel à des stratégies adéquates, adaptées à la situation réelle dans laquelle nous nous trouvons.

Si l'on part du principe que la capacité d'apprendre est innée (Jean PIAGET et Noam CHOMSKY, 1975)[1], l'apprentissage lui-même est une compétence complexe. Contrairement aux idées reçues, apprendre ne consiste pas simplement à accumuler des connaissances pour les restituer plus ou moins fidèlement aux examens. C'est une activité complexe, qui nécessite un accompagnement humain.

En effet, à la lumière des travaux de la psychologie cognitive et des neurosciences, une nouvelle conception de l'apprentissage a vu le jour, centrée sur l'apprenant (Christian PUREN, 1995). Elle est basée sur les théories de l'activité, où l'action, la réflexion, et la collaboration avec autrui, sont les conditions essentielles de son efficacité.

---

[1] Voir la rencontre historique qui opposa Jean PIAGET et Noam CHOMSKY en 1975, mis en ligne dans *Sciences Humaines* par Jean-François DORTIER.

Cette conception s'appuie aussi bien sur notre fonctionnement biologique, cognitif, affectif, que sur notre nature essentiellement sociale, tout en respectant les multiples différences individuelles. Elle met au premier plan le rôle actif de l'apprenant, y compris pour le contrôle de sa propre formation. Autrement dit, l'apprentissage ne peut être efficace que si l'apprenant s'y engage activement. Dans une démarche d'apprentissage, on est acteur, coresponsable et co-constructeur de son apprentissage. Par conséquent, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant se retrouvent bouleversés.

En outre, le problème qui se pose n'est pas seulement celui d'apprendre, mais celui d*'apprendre à apprendre*. Or, apprendre à apprendre est aussi une compétence complexe : cela nécessite l'acquisition d'une méthodologie d'apprentissage, une disposition psychologique à accepter de modifier ses représentations sur l'apprentissage, et parfois même les représentations de soi : *« Tout apprentissage est une transformation profonde, il faut changer pour apprendre et on change en apprenant. »*

CHAPITRE DEUXIEME

LES ACTEURS ET LES FACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE

Le processus d'enseignement/apprentissage met en interaction plusieurs éléments, aussi importants les uns que les autres. Il y a d'abord les trois éléments principaux mis au jour par Jean HOUSSAIS (1988) : le savoir, l'apprenant et l'enseignant.

De plus, un quatrième facteur s'avère non moins important : l'environnement socioculturel, appelé autrefois le « milieu » ou la « situation socioculturelle » de l'apprenant. Cependant, ces éléments n'agissent pas de manière mécanique. Un ressort psychologique est à actionner également chez l'apprenant pour un aboutissement positif.

Afin d'analyser ce qui se passe lors de l'acte pédagogique, la référence au célèbre schéma de Jean HOUSSAIS (1988), dit *triangle pédagogique* ou *triangle didactique,* devient incontournable, après le schéma de transmission linéaire classique de l'enseignant vers l'apprenant, qui s'avère inopérant.

2.1. LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE DE HOUSSAIS.

Jean HOUSSAYE (1988 : 67) a illustré la problématique de l'enseignement/apprentissage à l'aide du schéma suivant, où les relations entre les sommets du triangle représentent les interactions des trois acteurs principaux. :

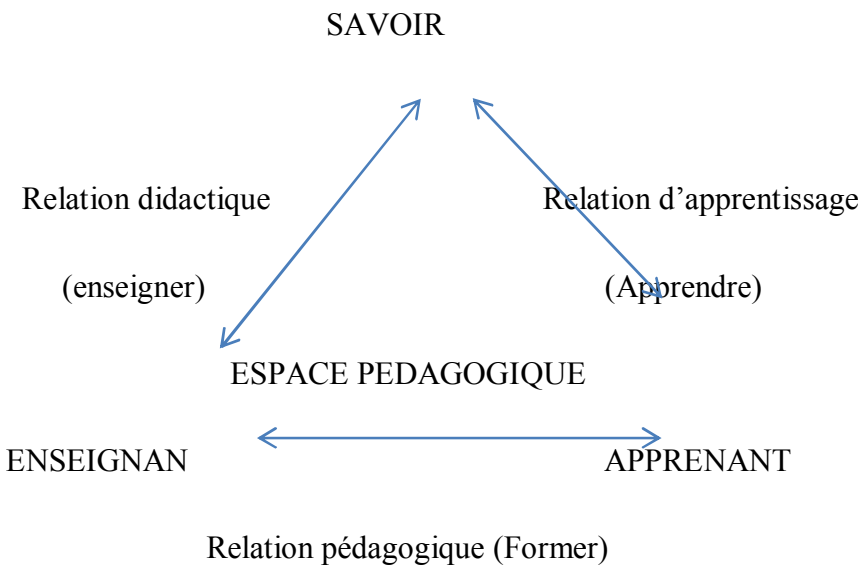

TABLEAU 1 TRIANGLE DIDACTIQUE DE HOUSSAYE.

Ce triangle met en lumière le fait qu'il y a interaction entre les trois éléments qui interviennent dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Ainsi, si l'on se place du point de vue de l'apprenant, celui-ci interagit avec l'enseignant d'un côté et le savoir à acquérir, de l'autre. Il a une relation d'*apprentissage* avec le savoir et une relation de *formation pédagogique* avec l'enseignant.

Si l'on se place du point de vue de l'enseignant, celui-ci interagit avec l'apprenant et le savoir à transmettre. Il a une relation pédagogique avec le premier et une relation didactique avec le second.

Enfin, si l'on se place du point de vue du savoir, celui-ci peut faire l'objet d'analyses diverses (programmes ou progressions, priorisation…), de « didactisation », de la part de l'enseignant ; d'un autre côté, s'il n'agit pas, il fait réagir quand même : le savoir de l'apprenant se transforme, s'affine, se corrige au contact de celui de l'enseignant.

HOUSSAYE précise que, généralement, dans une situation pédagogique, deux éléments sont privilégiés au détriment du troisième. Si c'est l'axe savoir-enseignant qui est privilégié, on est en situation d'enseignement (le travail didactique prédomine) ; si c'est l'axe enseignant-apprenant, on est en situation de formation (c'est le travail pédagogique qui prédomine) ; si c'est l'axe apprenant-savoir, on est en situation d'apprentissage.

Et Jean PIAGET nous avertit :

> *"En réalité, l'éducation forme un tout indissociable et il n'est pas possible de former des personnalités autonomes dans le domaine moral si par ailleurs l'individu est soumis à une contrainte intellectuelle telle qu'il doive se borner à apprendre sur commande sans découvrir par lui-même la vérité : s'il est passif intellectuellement, il ne saurait être libre moralement."*

L'interaction entre l'apprenant et le savoir est mise en lumière par la psychologie cognitive qui décrit le processus d'apprentissage en mettant en évidence notamment le rôle de la motivation, des représentations mentales déjà installées. On est loin d'une simple consommation des connaissances, que supposait la pratique de la mémorisation, de l'apprentissage « par cœur ».

Pour l'enseignant, avant de partager un savoir, il s'agit de le pédagogiser (de le didacticiser, si l'on préfère), c'est-à-dire d'en déterminer le contenu à faire acquérir en tenant compte des besoins de l'apprenant et de ses capacités, de planifier ce contenu, de concevoir des situations pédagogiques (des situations problèmes) susceptibles de provoquer une interaction chez l'apprenant, afin de permettre à celui-ci d'atteindre les objectifs souhaités, c'est-à-dire combler ses besoins.

2.2. LE QUATRIEME ACTEUR :

Cependant, il y a un acteur important qui mérite de figurer en bonne place dans le schéma : c'est l'environnement socioculturel de l'apprenant. En effet, les interactions n'ont pas lieu seulement à trois, mais à quatre. L'enfant ou l'adolescent n'apprend pas seulement avec l'enseignant, mais sa « culture » se construit au contact d'autres acteurs (son entourage) et d'autres moyens, surtout aujourd'hui avec les sources d'informations qui se multiplient grâce aux nouvelles technologies.

En effet, l'apprentissage est un processus socioculturel, comme nous l'avons vu à la page 48. Bien entendu, pour que l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant soit fructueuse, la première condition est que celui-ci constitue une ressource valable, suffisamment riche. De même, l'environnement, en tant que ressource, peut influer positivement ou négativement selon le niveau et la qualité des connaissances qui y circulent. En Algérie, il y a lieu de se pencher sérieusement sur ce point.

En effet, les enseignants sont souvent ahuris de constater que dans chaque groupe-classe, seulement une partie, généralement très réduite, des apprenants arrive à comprendre lorsqu'ils abordent un sujet d'ordre général, notamment en rapport avec le monde moderne ; pour la grande majorité, il faut toujours apporter les connaissances élémentaires censées être acquises dès les niveaux inférieurs, autrement dit, on a l'impression de devoir toujours recommencer à zéro.

Pourtant, les apprenants ont dû avoir suivi antérieurement à peu près les mêmes programmes, durant le même nombre d'années. C'est que leur environnement familial, et plus généralement socioculturel, est différent, allant du milieu le plus archaïque, illettré ou presque, fermé aveuglément sur des traditions qui sont suivies à la lettre, jusqu'au milieu le plus évolué, le plus empreint de modernité, le plus ouvert.

Malheureusement, dans notre pays, le premier (le milieu archaïque) tend à (re)prendre de l'expansion et le second à se rétrécir, ce qui, caractéristique des pays sous-développées, l'empêche de jouer le rôle des pionniers qui incombe naturellement à l'élite dans la société – d'ailleurs, en Algérie, la classe sociale aisée financièrement et la classe cultivée, ne se recoupent que très peu, la première manquant souvent de savoir et le seconde n'ayant pas les moyens de se faire entendre. C'est dire à quel point la tâche du professeur de français devient ardue, s'il se fixe comme objectif d'arrimer les jeunes générations à l'évolution du monde moderne.

2.3. ROLE DES FACTEURS PSYCHOLOGIQUES DANS L'APPRENTISSAGE

Si des facteurs exogènes influent sur l'apprentissage, il existe également des facteurs endogènes, dont les plus importants semblent être d'ordre psychologique. Philippe Perrenoud (2004) met en lumière ces ressorts qui interviennent dans le processus d'apprentissage, et nous montre que l'apprentissage ne se réduit pas à des processus mécaniques. Pour lui :

1- - Apprendre, c'est *désirer* :

Le désir sert de moteur même quand on apprend sous la contrainte : on apprend pour être aimé, pour éviter la punition ou l'exclusion, ou simplement pour faire bonne figure. On préfère savoir qu'apprendre et les savoirs ne nous intéressent pas tous. En outre, *« la psychanalyse nous l'apprend : nos mécanismes de défense nous protègent de certains savoirs »* (Perrenoud, 2004 : 10-11). Il y a des calculs d'intérêt qui entrent en jeu et le désir de savoir peut être contrecarré par le refus de faire l'effort.

> *« Le désir n'est pas à l'abri de toute influence, mais il n'est pas facile de le susciter ou de l'entretenir. (…) Faire apprendre, c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir, et neutraliser les désirs antagonistes. »* ((Perrenoud, 2004 : 10)

2- - Apprendre, c'est *persévérer* :

Le progrès n'est pas linéaire : le travail *« connaît des avancées, des périodes de stagnation, voire de régression »*. Il faut non seulement de la volonté, comme on le répète souvent, mais aussi, *« une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance »*.

> Le pédagogue doit tabler donc sur *« des satisfactions liées au plaisir soit de maîtriser de nouvelles connaissances, soit de se livrer à une activité stimulante, excitante. L'être humain ne fuit pas le travail, mais le non-sens et l'ennui »*. (Idem.)

Lorsqu'il n'y a pas de persévérance,

> *« on entre dans le cercle vicieux de l'acharnement pédagogique auquel répond un dégoût croisant des études et de soi-même et une fuite dans l'absentéisme, la passivité, le cynisme ou la déviance ».(* Idem)

3- - Apprendre, c'est *construire* :

Le savoir ne se transmet pas :

> *« La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant… C'est un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. »* (Perrenoud, 2004 : 10).

4- Apprendre, c'est *interagir* :

> *« On apprend en se confrontant au réel, et ce dernier s'incarne dans la pensée et l'action d'autrui. C'est pourquoi on parle de socioconstructivisme. Coopération et conflits sociocognitifs sont les deux faces d'une même médaille. (…) La socialisation consiste pour une part à intérioriser la pensée d'autrui. (…) Intérioriser la pensée d'autrui n'est une aliénation que s'il y a dressage, absence de toute distance. Nul ne peut penser bien loin sans le langage, nul ne peut donc penser tout seul, sans adopter au moins en partie les découpages du réel et les représentations qui ont cours ».* 'Idem)

Par ailleurs, on peut refuser de réussir pour ne pas s'éloigner de ses parents *: « On peut ne pas apprendre pour ne pas quitter sa tribu ou apprendre pour s'intégrer à une autre tribu. »*

5- Apprendre, c'est *prendre des risques* :

D'abord des risques de se tromper ; de commettre des erreurs. Les connaissances nouvelles, en conflit cognitif avec les anciennes, nous mettent en déséquilibre.

> *« Se mettre en déséquilibre, c'est assumer un état provisoire – mais d'une durée non négligeable – de mise en échec, d'impuissance. On ne peut pas apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire, puisqu'il s'agit d'apprendre en le faisant … »* Si l'apprenant avance vite, *« ses progrès seront gratifiants et soutiendront son effort ».* Dans le cas contraire, *« le risque d'échouer peut détourner de toute chance de réussir. Les élèves en difficulté finissent par fuir les situations d'apprentissage, qu'ils vivent, souvent à juste titre, comme désespérantes et humiliantes, même si ce n'est aucunement l'intention de l'enseignant. »* (Perrenoud, 2004 : 11).

On aura donc, *« en miroir, un cercle vicieux et un cercle vertueux »* : ceux qui apprennent aisément prennent du goût à apprendre, tandis que pour ceux qui ont de grosses difficultés *« le coût émotionnel l'emporte sur les profits promis, d'ailleurs à long terme et sans certitude »*. Le rôle de l'enseignant sera donc de s'ingénier à proposer des situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants, en pratiquant au besoin la pédagogie différenciée.

6- Apprendre, c'est *changer* :

Au fil de l'apprentissage, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. » Il s'agit d'un changement intellectuel, mais aussi identitaire, conscient ou non, que certains acceptent volontiers, mais auquel d'autres résistent plus ou moins vigoureusement. Dans le cas d'une langue étrangère, cet aspect peut se révéler d'une grande importance (voir *infra*, 2ème partie, chapitre 5, p. 214 et suiv.). La résistance à certains apprentissages peut s'expliquer, du point de vue psychologique, par un « refus de grandir », de peur que, une fois les compétences nécessaires acquises, on soit appelé à assumer des responsabilités et des tâches ingrates. C'est là un point à prendre en considération quand on réfléchit à la motivation.

7- Apprendre, c'est *exercer un drôle de métier* :

On apprend surtout durant l'enfance et l'adolescence, périodes où il est demandé d' *« assumer un rôle social qui a ses exigences, mais donne en même temps une place dans la société et une identité légitime et stable. »* Envisagé sous cet angle, apprendre devient un *« métier d'enfant, puis un métier d'élève »*.

Comme un vrai métier, *« il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles, pour appartenir au ''corps apprenant''. Il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens. Il faut apprendre à ''se ménager'' et à se protéger pour poursuivre et durer dans le métier d'élève. »*

Il est donc « *naïf* » de chercher à produire des élèves *« en état de marche, équipés »* de toutes les qualités dont les *« bulletins scolaires déplorent l'absence (...). Un métier, c'est aussi une culture commune permettant d'échapper au travail prescrit et au contrôle. C'est une sorte de dispositif qui se construit en partie conte l'organisation et permet de survivre face à des attentes exorbitantes. »*

8- **Apprendre**, c'est *mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir :*

Le rapport au savoir désigne *« l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre»*, comme il en entretient avec les autres composantes de son environnement, que sont le pouvoir, l'incertitude, l'espace… Selon son expérience personnelle, on peut développer des relations différentes par rapport à ces composantes, *« un rapport fait de disposition, de goût, d'attitudes, de représentations, d'habitudes, de désirs et de peurs. »* De même qu'on n'aborde pas un savoir sans représentations préalables, selon les didacticiens, de même, on ne l'aborde pas « de façon neutre, en quelque sorte sans préjugés », selon les psychanalystes et les sociologues. En outre, le sens du travail scolaire dépend en partie du rapport que l'apprenant a au savoir. Celui-ci peut constituer *« un très lourd handicap, un barrage presque infranchissable le jour où l'apprenant a construit un rapport défensif, méfiant ou cynique à une discipline, à une notion, une méthode, une posture intellectuelle. »* Toute action éducative doit donc se préoccuper de faire évoluer le rapport de l'apprenant au savoir.

Perrenoud conclut qu'il faut *« cesser d'avoir des attentes irréalistes, (...) renoncer au forcing, au chantage, aux incitations qui font régresser au niveau du conditionnement »*. Les méthodes pédagogiques coercitives sont inefficaces ; il faut donc *« cesser de croire que la violence psychologique, la peur du ridicule ou la répétition jusqu'à la nausée aident quiconque à apprendre. »*

Conclusion au chapitre 2

La relation pédagogique entre enseignant et apprenant est fort complexe. HOUSSAIS (1988) a remis en cause la simplicité d'un schéma linéaire traditionnelle de transmission du savoir de l'enseignant à l'apprenant. A l'aide d'un « triangle didactique », il illustre les interactions entre trois acteurs : l'enseignant, le savoir et l'apprenant.

Nous avons préféré parler d'un quatrième acteur pour mettre en relief le rôle de l'environnement socioculturel de l'apprenant qui devient de plus en plus prégnant à notre époque.

Le rôle de l'apprenant s'avère encore plus important car ce sont les facteurs psychologiques qui constituent le véritable moteur dans l'acte d'enseignement / apprentissage. Cela souligne encore, s'il en est besoin, l'importance des aspects affectifs dans les activités humaines. Reste à s'interroger sur les contenus de l'apprentissage.

CHAPITRE TROISIEME

LES CONTENUS D'APPRENTISSAGE : TYPOLOGIE DES SAVOIRS.

On parle d'enseigner une langue. Mais est-ce vraiment une langue qu'on enseigne ? N'enseigne-t-on pas en réalité des savoirs qui peuvent être de toutes sortes dans cette langue ? Dès lors, n'est-il pas pertinent de réfléchir sur la typologie de ces savoirs, à plus forte raison quand il s'agit d'une langue étrangère ?

En effet, afin de mieux assurer l'appropriation des connaissances par l'apprenant, pédagogues et didacticiens ont cherché à catégoriser les objets d'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances. D'un côté, ils distinguent entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales, de l'autre entre savoirs, savoir-faire et savoir-être.

3.1. CONNAISSANCES DECLARATIVES / PROCEDURALES

Ces dénominations proviennent des sciences cognitives et sont utilisées à partir du milieu des années quatre-vingt, notamment au Québec, par TOCHON (1990), ROY (1991), GIASSON (1991), TARDIF (1992), etc., comme nous le signale ESILETS (1997 : 289).

Par exemple, GIASSON (1991) propose d'appeler connaissance déclarative le fait de *« savoir quoi faire »*, connaissance procédurale le fait de *« savoir comment faire quelque chose »*, et connaissance « *pragmatique* » le fait de *« savoir pourquoi et quand le faire »*.

Tardif (1992), de son côté, affirme que les trois types de connaissances portent respectivement sur les *« faits, les règles et les principes »* (connaissances déclaratives), *« le comment faire »* (connaissances procédurales), et *« le quand et le pourquoi »* (connaissances conditionnelles).

Mais généralement, on retient seulement deux catégories : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, celles-ci englobant les connaissances conditionnelles, parce qu'elles sont inséparables au niveau de la pratique.

En somme, les connaissances déclaratives sont plutôt d'ordre théorique, des informations qu'il suffit de pouvoir énoncer avec ses propres moyens linguistiques pour prouver leur acquisition (« ce qui se conçoit bien s'énonce clairement »).

Les connaissances procédurales relèvent des techniques, des procédés qu'on doit assimiler et savoir mettre en œuvre pour une réalisation pratique : ainsi, il ne suffit pas de connaître la théorie concernant l'analyse formelle d'un texte (par exemple ce que sont les connecteurs, les champs lexicaux…) pour en faciliter l'accès au sens, encore faut-il être capable de réaliser dans la pratique le repérage des éléments pertinents, pour garantir une compréhension plus claire que la méthode intuitive traditionnelle.

3.2. LE SAVOIR ET LE SAVOIR-FAIRE.

Grosso modo, il y a correspondance entre connaissances déclaratives et savoirs d'un côté, et de l'autre, entre connaissances procédurales et savoir-faire. Cependant, « savoirs » et « savoir-faire » sont empruntés au monde industriel où le savoir-faire est plutôt évalué en termes d'efficacité pratique. Parfois même, le savoir-faire peut se passer du savoir : ainsi, un mécanicien peut très bien être capable de réparer ou d'assurer l'entretien d'un véhicule sans avoir appris tout le savoir théorique (du domaine des sciences physiques) qui régit son fonctionnement.

D'ailleurs peut-on acquérir toute la théorie qui concerne ne serait-ce qu'une partie de sa spécialité professionnelle ? C'est pourquoi, se préoccupant en priorité de la rentabilité économique, le monde industriel a imposé, dans le cadre de la nouvelle structuration de l'enseignement supérieur, « LMD » (Licence, Master, Doctorat), des formations de plus en plus spécialisées et à moindre coût : pourquoi former, argue-t-on, des ingénieurs polyvalents sur une longue durée, ce qui nécessite un investissement assez conséquent, alors qu'une formation ciblée et rapide, sous forme de « masters professionnels », peut suffire pour un poste de travail donné, bien spécialisé ? Les opposants à la réforme, eux, parlent de « marchandisation de l'école ».

On retrouve, à ce niveau également, le clivage entre les pédagogues qu'on peut qualifier d'humanistes, qui se préoccupent du développement, de l'épanouissement de l'apprenant, et les décideurs (politiques, industriels ou

autres…) qui se soucient plutôt de la rentabilité de tout « investissement » dans l'éducation et la formation.

Notons que Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA parle de « savoir déclaratif », de « savoir procédural » :

> *De fait, on s'accorde aujourd'hui, après J. Anderson, à comprendre dans savoir deux éléments différents et complémentaires : le savoir dit déclaratif (c'est-à-dire la connaissance abstraite, qu'on peut énoncer et formaliser), et le savoir dit procédural (c'est-à-dire un savoir implicite, internalisé, directement utilisable pour la communication, et qui suppose l'automatisation du savoir déclaratif).* (CUQ et GRUCA, 2009 : 132)

On remarque qu'il s'agit là d'une définition qui se rapporte bien à la langue, surtout la langue seconde, avec un savoir abstrait formalisable (énoncer une règle grammaticale, par exemple) et un savoir procédural, qui correspond bien à la définition de savoir-faire (respect de cette règle grammaticale lors de la communication, sans prendre le temps d'y réfléchir, suite à une pratique plus ou moins fréquente).

Par ailleurs, nos auteurs font une remarque très pertinente :

> *« … selon certains auteurs, il n'y aurait pas de passage possible du savoir déclaratif et au savoir procédural. Si cela s'avérait, cela disqualifierait d'emblée l'apprentissage de la grammaire, par exemple. Nous ne partageons pas ce point de vue. La simple possession de savoirs déclaratifs (par exemple des règles de grammaire) nous paraît effectivement insuffisante pour l'appropriation d'une langue étrangère, mais le travail sur les procédures peut être facilité par la formulation de connaissances déclaratives. Par conséquent, nous dirons qu'en classe de langue, comme dans les autres situations d'enseignement/apprentissage, le travail de didacticien consiste pour le maître à compresser ses savoirs pour en faire des informations opératoires, qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques, deviendront pour lui des savoirs authentiques si elles se manifestent par des savoir-faire. C'est cette opération que nous appelons coconstruction des savoirs.)* (CUQ et GRUCA, 2009 : 133)

Ainsi, l'enseignement/apprentissage du fonctionnement d'une langue étrangère ne se fait pas de manière théorique ; l'apprentissage traditionnel « par cœur » de la grammaire n'est pas suffisant. Cependant, il est indispensable d'attirer l'attention de l'apprenant à l'aide d'une description (formalisation) des faits de langue lors de la pratique, notamment s'il s'agit de faits nouveaux. Cet éclairage théorique l'aidera à mieux saisir la logique du fonctionnement de la langue étrangère, surtout si cette logique est trop différente de celle de la langue maternelle, cas des langues non apparentées comme le français et les langues maternelles algériennes.

3.3. LE SAVOIR-ETRE.

Après avoir établi la distinction entre le « savoir » et le « savoir-faire », des auteurs (dont Edmond MARC & Dominique PICARD, 2000) ont poussé plus loin la réflexion, et dessiné peu à peu les contours d'un « savoir-être ». Cependant, ce terme prête souvent à confusion.

3.3.1. Le savoir-être, une notion à éclaircir.

En effet, il est généralement compris par les enseignants au sens courant de « comportement », en opérant un glissement sémantique vers le « comportement moral » uniquement. Or, il s'agit d'un concept complexe, qui renvoie à des prédispositions, à des qualités ou à des défauts personnels, dont on n'est généralement conscient qu'en partie :

> *« Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. »* (CECRL p.17)

Mais « être » peut-il se savoir ? Peut-il faire l'objet d'un apprentissage, puisqu'il faut déjà « être » par exemple assez intelligent, motivé…, soit avoir certaines qualités requises pour apprendre. Comment se passe en fait l'apprentissage du savoir-être ? BOISVERT et BEAUDRY nous donne une explication :

> *« L'apprentissage au niveau du savoir-être existe lorsque s'effectue une prise de conscience de ses opinions, de ses croyances, de ses sentiments et de ses perceptions. Une augmentation de la conscience de soi influence nos attitudes. En somme, le savoir-être correspond à tout ce que nous « savons être » au plan personnel : attitudes, besoins, valeurs dans notre interaction avec l'autre et avec l'environnement. »* (BOISVERT et BEAUDRY, 1994 : 98).

Pour ces auteurs, le savoir-être se décline en habiletés telles que :

> *« empathie personnelle et sociale, respect, confiance en soi et assurance, authenticité, conscience de soi, créativité, ouverture d'esprit et flexibilité, appropriation de la compétence professionnelle, volonté de connaître l'autre, conscience et distanciation de sa culture… ».* (Idem.)

En somme, le savoir-être est la résultante de tous les traits de la personnalité et de l'éducation reçue. En tant qu'apprenants, tout en développant nos connaissances, nos facultés intellectuelles, nous acquérons aussi des qualités, certaines concernant le travail : la persévérance, le plaisir de travailler, ou leurs contraires : soient des qualités et des défauts.

Sur un autre plan, nous apprenons à nous poser des questions, à chercher des réponses, à discuter, à argumenter, à critiquer, à raisonner, à suivre une logique : soient des compétences intellectuelles... Nous modifions sans cesse nos représentations des choses, nous apprenons à nous remettre en cause, à prendre de la distance par rapport aux évènements… Nous apprenons également à être tolérant, à vivre en mixité, à vivre avec des étrangers, avec des personnes de culture différente, de couleur différente…

3.3.2. Le savoir-être en entreprise :

Mais, c'est surtout en entreprise que le terme de savoir-être est répandu. Le savoir-être correspond à la capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement humain et écologique, autrement dit, à la capacité de dire la parole ou d'exécuter le geste qu'il faut, au moment où il faut, à l'endroit où il faut, en tenant compte de son entourage humain et de son environnement écologique.

Le savoir-être est ici un savoir-faire relationnel. Il faut savoir comment se comporter, trouver la conduite appropriée à l'emploi considéré, c'est-à-dire adopter les comportements et attitudes attendus dans une situation donnée. L'objectif est de trouver le juste comportement, en entreprise, face aux clients, face à ses collègues, ses subordonnés, sa hiérarchie… (BOUCHER, LINE, 1992 : 177)

3.3.3. Le savoir-être et l'éducation.

Pour Carl Rogers,

> *« La révolution viendra en éducation, mais elle ne dépendra ni des diplômes, ni des professeurs, ni de leurs connaissances, ni des programmes, ni des livres, ni des méthodes audiovisuelles, ni d'aucun progrès technique. Elle dépendra uniquement du climat que saura créer le maître dans sa relation avec l'élève... »*[1]

Notre qualité d'être est primordiale dans l'éducation : elle donne la tonalité à nos messages, elle conditionne nos relations aux autres, elle est un facteur de réussite ou non pour les enfants…

Une récente étude du Centre Neurosciences et Apprentissage de Ulm, en Allemagne, confirme ce fait, en démontrant que le stimulant le plus puissant de

---

[1] [http://www.unpsy.fr/oies.html] consulté le 12-08-2013.

l'apprentissage est la passion de l'enseignant pour ce qu'il fait, indépendamment de toute méthode[1].

Jean Jaurès disait déjà : *« on n'enseigne pas ce qu'on sait, on enseigne ce qu'on est ».* Bien que l'on puisse le penser, ces deux affirmations ne s'excluent pas l'une l'autre. Effectivement, résumer l'enseignement à sa seule dimension didactique, c'est-à-dire à la transmission/réception du savoir, n'est qu'un raccourci qui ne peut d'ailleurs être que source de confusion dans l'éducation. L'enseignement prend en compte d'autres aspects et à ce moment, on enseigne ce que l'on est.

En fait, en communiquant les savoirs, celui qui a la charge de l'enseignement communique également un savoir-être, un savoir-faire, un savoir-vivre. L'enseignement englobe donc tous ces savoirs possibles.

Ainsi, quand on demande à un enfant de ne pas mentir, on peut avoir deux cas : soit, on ne ment jamais soi-même, alors s'il lui arrive de le faire, c'est un tiers qui le lui aura appris ; soit il nous voit mentir, alors il ne fait que nous imiter. Dans ce cas, notre leçon de morale théorique équivaudra à un prêche dans le désert.

Autrement dit, en enseignant des savoirs d'une telle ou telle manière, le bénéficiaire les reçoit de manière similaire. Dans cette mesure, on enseigne ce que l'on est. C'est pourquoi, autrefois, on valorisait la « vocation » de l'enseignant.

Malheureusement, l'environnement éducatif actuel (pas seulement en Algérie d'ailleurs) ne favorise pas toujours le développement des savoir-être. Rares sont les lieux où l'on apprend à créer des relations harmonieuses avec les apprenants. Et faute de soutien et de formation adaptée, bien des motivations se perdent et bien des élans sont freinés, aussi bien chez enseignants que chez les apprenants. Et pourtant la vocation de celui ou de celle qui s'oriente vers l'éducation est de développer l'épanouissement des enfants et des jeunes.

---

[1] [http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/scolana/production/livingschool/files/28/MVB5AYEN9DK5GB/original.pdf?1325843985] consulté le 12-08-2013.

Conclusion au chapitre 3 :

En fin de compte, on n'enseigne pas une langue, mais quelque chose dans cette langue : des connaissances qui peuvent être hétéroclites, variées à l'infini. Les savoirs académiques ne servent presque à rien s'ils ne sont pas transformés en savoir-faire, utilisables dans la vie pratique. Pour certaines catégories d'activités qu'on répète sur une longue durée, des savoir-être s'imposent.

Cependant, enseigner le savoir-être semble délicat. La langue n'étant pas seulement un simple instrument de communication, mais véhiculant toute une vision du monde, il n'y a pas de correspondance stricte entre les éléments d'une langue à une autre, si bien que les catégories de contenus à enseigner / apprendre ne sont pas facile à définir. C'est là une difficulté supplémentaire pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

Toutefois, des typologies plus ou moins générales sont élaborées : connaissances déclaratives / procédurales, ou savoir / savoir-faire / savoir-être. A l'école algérienne, le savoir-être nous paraît mériter particulièrement l'attention, les besoins des apprenants étant plus importants : des efforts particuliers sont nécessaires pour une adaptation convenable des jeunes générations au monde moderne.

CHAPITRE QUATRIEME

LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.

Le principe de la centration sur l'apprenant dans l'enseignement des langues étrangères a mis en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie sur les stratégies d'apprentissage, qu'elles soient communes ou individuelles – et par voie de conséquence sur les stratégies d'enseignement qu'elles induisent.

Peu à peu, les pratiques d'enseignement / apprentissage basées sur des systèmes intégrés et univoques cèdent la place à des pratiques basées sur des « parcours d'appropriation » (*cursus*, *curriculum*...), forcément plus différenciés.

En didactique, les recherches sur les stratégies d'apprentissage sont liées à celles qui portent sur les compétences ; en effet, les stratégies sont considérées comme faisant partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences (TARDIF, 2006 : 19). Ainsi, la nécessité d'en assurer l'enseignement a été maintes fois évoquée (TARDIF, 1992 : 46).

4.1. QU'EST-CE QU'UNE STRATEGIE ?

Au sens général, une stratégie signifie une *«manière de procéder pour atteindre un but spécifique»* (Legendre, 1993: 184). Au sens spécialisé, il s'agit d'un

> *« … plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus»* (LEGENDRE, 1993: 184).

Si on ne peut qu'être d'accord avec le contenu de ces définitions, force est de constater que leur généralité ne permettrait pas à un enseignant non familiarisé avec ce genre de littérature de comprendre à quelles pratiques réelles on se réfère. En fait, les travaux dans ce domaine visent à établir des nomenclatures de stratégies plutôt que d'en donner des définitions précises.

4.2. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE : QUELLES CONNAISSANCES ?

Tardif (1992) insiste sur le fait que les stratégies d'apprentissage sont des connaissances. Elles peuvent donc être apprises et emmagasinées dans la mémoire à long terme des apprenants.

Notons au passage que les connaissances sont de trois sortes : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Comme nous l'avons déjà vu plus haut (chapitre 3), le premier type de connaissances correspond aux savoirs, le deuxième aux savoir-faire et le troisième au « quand » et au « pourquoi »

L'enseignement traditionnel se préoccupe principalement des connaissances déclaratives. Or, celles-ci demeureront toujours statiques tant qu'elles n'auront pas été accompagnées de connaissances procédurales et conditionnelles pour les rendre dynamiques et leur permettre de déboucher sur l'action.

Selon Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2009 : 117), dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, l'apprenant applique les ressources de son raisonnement : il a donc recours à des stratégies d'apprentissage.

Pour la psychologie cognitive, *« il s'agit d'une notion reliée à celle de métaconnaissance, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental.»* (Daniel GAONAC'H, (1987 : 134).

Pour Daniel VERONIQUE (2000 : 408), l'apprenant est *« un locuteur pourvu de « stratégies » qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère »*, citant comme exemples de stratégies, celles décrites par FRAUENFELDER U. et PORQUIER R. (1979 : 65) : *« l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. »*. Jean-Paul NARCY (1990 : 90) y ajoute notamment *« le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction ».*

J.-P. CUQ et I. GRUCA (2009 : 117) signalent que *« les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où le concept renvoie à une méthode de résolution de problème »*.

D'après ces auteurs, les stratégies d'apprentissage peuvent être classées en deux catégories : les *stratégies algorithmiques* et les *stratégies heuristiques*. Les premières sont des procédures figées, dont le résultat est déterminé, tandis que les secondes sont des tactiques de recherche de solutions, faciles à appliquer, mais dont le résultat est aléatoire. Ce sont les stratégies heuristiques qui sont utilisées pour des problèmes complexes, tels que celui de l'appropriation d'une langue.

Selon certains auteurs, les stratégies d'apprentissage seraient inconscientes (Jean-Paul NARCY), alors que pour d'autres, elles seraient conscientes (GAONAC'H). J.-P. CUQ et I. GRUCA (2009 : 118) penchent plutôt pour la seconde hypothèse, qui paraît plus opératoire :

> *« L'existence chez l'apprenant d'un souci d'élaborer une pratique fondée en raison, c'est-à-dire en conscience, nous paraît une hypothèse méthodologiquement utile pour les didacticiens, et nous considérerons les pratiques d'apprentissage comme les signes observables de ces stratégies. Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez l'apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes. »*

Pour notre part, nous pensons que, si certaines stratégies, comme la généralisation ou l'inférence, peuvent être inconscientes à un certain niveau (à un certain âge, en début d'apprentissage…), elles peuvent toujours être amenées dans le champ de la conscience à l'aide d'opérations relevant de la métacognition. Sans cette possibilité, on n'aurait pas parlé de l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

4.3. LES DIFFERENTES CATEGORIES DE STRATEGIES D'APPRENTISSAGE :

Les recherches en psychologie cognitive ont mis en lumière l'existence de stratégies d'apprentissage, qui permettent d'améliorer et d'optimiser les efforts

des apprenants. Les stratégies d'apprentissage désignent un ensemble d'opérations auxquelles les élèves ont recours pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (CYR Paul, 1998 : p. 15).

Elles sont de divers ordres. Certaines leur permettent de réfléchir sur leur processus d'apprentissage et de l'améliorer (stratégies métacognitives), d'autres les aident dans la réalisation d'une tâche (stratégies cognitives), d'autres enfin touchent la dimension affective ou sociale de l'apprentissage (stratégies sociales et affectives). Plusieurs travaux y sont consacrés. Nous exposerons et discuterons ici les plus répandus.

4.3.1. Les différentes catégories de stratégies d'apprentissage : La typologie d'Albert BOULET.

Selon Albert BOULET (1996 : 15-17) et ses collaborateurs, il y aurait quatre catégories de stratégies d'apprentissage :

1- Les stratégies cognitives.

2- Les stratégies métacognitives.

3- Les stratégies de planification et de gestion des ressources.

4- Les stratégies affectives.

Selon le cas, chacune de ces stratégies sera subdivisée en plusieurs stratégies.

4.3.1.1. Les stratégies cognitives :

Les stratégies cognitives sont des comportements qui facilitent le processus « d'encodage » de l'information, processus qui transforme un événement ou un fait en une « trace mnésique ». La mémorisation nécessite toujours un effort, volontaire ou sous contrainte. Elle ne se fait donc pas d'elle-même. En outre, la

trace mnésique doit avoir du sens pour être durable, pour passer plus facilement en mémoire à long terme.

Reprenant Lise SAINT-PIERRE (1992), BOULET et ses collaborateurs (1996 : 15) pensent qu'il y a six sous- catégories de stratégies cognitives : les stratégies de répétition, d'élaboration, d'organisation, de généralisation, de discrimination et de compilation des connaissances.

Les trois premières agiraient directement sur l'acquisition des connaissances déclaratives, les deux suivantes sur l'acquisition des connaissances conditionnelles et la dernière sur l'acquisition des connaissances procédurales.

Les stratégies cognitives peuvent être utilisées pour des apprentissages machinaux (avec acquisition de données sans réflexion) ou des apprentissages significatifs, qui privilégient la compréhension et l'intégration des nouvelles connaissances au réseau de connaissances déjà existantes.

a) *Les stratégies de répétition* se subdivisent à leur tour en deux types :

- La répétition simple et mécanique, utilisée pour des apprentissages de base de type machinal (par exemple, des listes arbitraires contenant des informations non reliées entre elles, telles que l'alphabet, les mots d'une langue étrangère qui n'évoquent rien chez l'apprenant) ;
- Les stratégies de répétition pour des apprentissages complexes de type significatif : apprendre à situer rapidement et à réviser l'information importante dans un texte, un cours… à l'aide du soulignement, de l'encadrement de mots ou de séquences de mots ; ces procédés favorisent l'apprentissage significatif en incitant l'apprenant à établir des liens entre des éléments de connaissances.

b) *Les stratégies d'élaboration* peuvent consister en des procédés mnémotechniques (pour l'apprentissage machinal) ou en des activités plus complexes telles que la paraphrase, la reformulation, le résumé, la recherche d'exemples… (pour l'apprentissage significatif).

c) *Les stratégies d'organisation* consistent à établir des relations entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures, en procédant à des regroupements sous formes de listes, d'ensembles, de classes (apprentissage machinal), ou à concevoir des schémas, des réseaux hiérarchiques mettant en évidence les relations entre les éléments de connaissances (apprentissage significatif).

d) *Les stratégies de généralisation* : vérifier si un fait observé dans un cas donné peut être généralisé à d'autres cas ou non. Cela ne saurait faire l'objet d'un apprentissage machinal.

e) *Les stratégies de discrimination* sont utilisées pour des connaissances stratégiques qui permettent de savoir utiliser une connaissance à bon escient, c'est-à-dire à quel moment, pour quel objectif… (connaissances conditionnelles). La généralisation permet d'élargir le nombre de situations auxquelles un concept ou une procédure de reconnaissance de patrons[1] s'applique : l'apprenant est capable de donner des exemples. La discrimination permet de faire l'opération inverse : donner des contre-exemples.

f) *Les stratégies de compilation* des connaissances permettent d'effectuer des synthèses : comparer sa performance à un modèle…

4.3.1.2. Stratégies métacognitives

La métacognition est l'aptitude à réfléchir sur ce qu'on fait, à prendre conscience de ses capacités et à évaluer ses performances ; en somme, à être capable de porter un jugement sur soi-même, de réguler ses propres actions (E. LOARER, 1998 : 121-161) ; (L. ALLAL et M. SAADA-ROBERT, 1992, 60, p. 265-296.)

La conscience métacognitive agit sous l'influence d'un ensemble de variables associées à l'apprenant lui-même (connaissance de soi, des autres agents qui interviennent dans le traitement des informations…), aux tâches d'apprentissage (connaissance de la nature des informations, de la façon dont elles doivent être

[1] Dans le sens de modèle, de canevas.

traitées…), aux stratégies d'apprentissage (savoir quoi faire, comment, quand, pourquoi le faire…)

La métacognition porte sur la gestion de sa propre activité mentale. Nous avons les stratégies métacognitives de planification, les stratégies métacognitives de contrôle et les stratégies métacognitives de régulation.

– Les premières consistent à se fixer des buts, des étapes de réalisation, d'estimer le niveau et le type de traitement de l'information requis.

– Les secondes permettent de savoir ce qu'on fait (apprentissage machinal ou significatif, de bas ou de haut niveau), d'estimer ses projets, de s'auto-évaluer, d'estimer ses chances de réussite.

– La régulation consiste à savoir modifier sa stratégie en tenant compte de sa capacité de travail, du temps dont on dispose, de sa vitesse…

4.3.1.3. Les stratégies de planification et de gestion des ressources

Elles permettent d'avoir les meilleures conditions d'efficacité pour l'acquisition des connaissances, en adaptant son environnement et en s'y adaptant selon ses besoins. Nous avons la planification, l'organisation et la gestion des ressources matérielles, et l'exploitation des ressources humaines disponibles.

– La planification consiste à se fixer des buts réalistes, à prévoir les étapes à suivre, à planifier son temps de façon réaliste (estimer avec justesse le travail à faire).

– L'organisation et la gestion des ressources matérielles consistent à identifier les matériels et ressources disponibles et appropriés, à les gérer avec efficacité et en adéquation avec ses besoins ; le choix d'un environnement favorable est également d'une grande importance.

– L'exploitation des ressources humaines disponibles consiste à identifier les personnes ressources disponibles et à solliciter leur aide.

4.3.1.4. Les stratégies affectives

Elles permettent de contrôler ses sentiments et ses émotions pendant l'apprentissage, de créer un climat psychologique favorable. Il s'agit de stratégies pour gérer sa motivation, sa concentration et son anxiété :

– Il faut d'abord se fixer des performances et des récompenses afin d'avoir une motivation suffisante pour son apprentissage, et surtout de maintenir cette motivation aussi longtemps qu'il est nécessaire pour la réalisation de ses objectifs.

– Il faut également savoir se concentrer en créant un climat favorable de travail, en s'aménageant des moments de détente, en éliminant les distractions extérieures… (Bien qu'il il soit difficile de contrôler le vagabondage de l'esprit).

– Enfin, il est utile d'apprendre les techniques de relaxation et de gestion du stress afin de gérer son anxiété.

4.3.2. Autres présentations des stratégies d'apprentissage.

Beaucoup d'auteurs ont travaillé sur les stratégies d'apprentissage et en ont proposé des descriptions et des classifications différentes. Christian BEGIN (2008 :47) signale des confusions dans ces descriptions et classifications. Ces confusions se situent, d'après lui, à deux niveaux : au niveau des définitions trop générales et, partant, du sens trop variable attribué à la notion de stratégies d'apprentissage, et au niveau des taxonomies proposées où sont présentées pêle-mêle comme stratégies d'apprentissages des techniques, des procédés, des processus mentaux, etc.

Pour harmoniser l'usage du concept, BEGIN replace la notion de stratégies d'apprentissage dans son cadre de référence d'origine et en propose une nouvelle définition et une nouvelle taxonomie des stratégies.

La nouvelle définition est la suivante :

> *« Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientée dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis.* » C. BEGIN (2008 :8).

Force est de constater que cette définition est à peine plus précise que celle qui sert le plus souvent de référence pour d'autres chercheurs : « Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne » (idem, p. 3).

En effet, la définition de BEGIN aide à peine mieux l'enseignant à identifier les « catégories métacognitives ou cognitives » qu'on utilise dans une situation précise d'apprentissage, ainsi que les « opérations » qu'on effectue sur les connaissances lors du processus d'apprentissage.

Cependant, la taxonomie des stratégies qu'il propose semble plus cohérente, même si elle reste plutôt théorique. Il classe les stratégies d'apprentissage en trois domaines : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution.

4.3.2.1. Les stratégies métacognitives

BEGIN (2008 : 48) distingue deux éléments importants dans la métacognition : la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée.

– La conscience métacognitive comprend à son tour deux composantes : a) La connaissance de soi, c'est-à-dire ses propres caractéristiques et les connaissances générales déjà acquises ; b) La connaissance des activités mentales, c'est-à-dire la connaissance des processus cognitifs et des stratégies utilisées.

– La composante de la métacognition relative à la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles l'activité cognitive est impliquée se rapporte aux connaissances des exigences propres à chaque tâche et à la connaissance des

procédures et des stratégies particulières qui doivent être mises en œuvre pour la réaliser.

D'après BEGIN, les stratégies métacognitives sont au nombre de deux : anticiper et s'autoréguler. L'anticipation est différente de la planification. La première suggère l'observation et l'analyse des connaissances antérieures, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour la seconde.

La planification est une action ou une des procédures qui permet l'anticipation au même titre qu'émettre des hypothèses, deviner, prévoir. L'autorégulation permet de mieux s'adapter aux situations d'apprentissage.

L'autorégulation est différente de l'auto-évaluation, qui en est une composante, au même titre que contrôler, juger… S'informer est une action métacognitive pour s'autoréguler.

4.3.2.2. Les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution

Pour BEGIN (2008 : 48), les stratégies cognitives ne doivent pas tenir compte uniquement des situations d'apprentissage, mais aussi des situations de performance, de production des connaissances ou d'exécution des tâches. Il distingue ainsi les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution.

– Dans la première catégorie, il en distingue six : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser. Les deux premières et les deux dernières sont présentes déjà dans les taxonomies existantes ; décomposer et comparer, bien que très importantes, n'y apparaissent pas.

– Comme stratégies d'exécution, il en distingue quatre : évaluer, vérifier, produire, traduire. Il précise qu'évaluer, qui est une stratégie cognitive d'exécution, non orientée vers l'acquisition d'une meilleure connaissance, est différent de juger, qui est une action pour la stratégie « s'autoréguler ».

4.3.2..3. Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Deux catégories de stratégies d'apprentissage sont éliminées par BEGIN (2008 : 49), alors qu'elles apparaissent dans d'autres nomenclatures : les stratégies affectives et les stratégies de gestion des ressources. Non pas que l'affectif, comme le social, selon lui, n'est pas très important, mais les facteurs y afférant dépassent le domaine de l'apprentissage scolaire : ainsi, la motivation, le stress, l'habileté interpersonnelle.

Pour ce qui est des stratégies de gestion des ressources, plusieurs éléments font partie des connaissances métacognitives. En fait, ce sont des conditions d'utilisation des stratégies (conditions temporelles, environnementales, matérielles). La connaissance des conditions et des caractéristiques des tâches relève de la métacognition.

Par ailleurs, d'après BEGIN (2008 : 48), les recherches concernant les stratégies d'apprentissage portent sur trois grandes préoccupations :

a) - L'enseignement et les conditions d'enseignement des stratégies d'apprentissage pour favoriser leur utilisation et leur transfert ;

b) - Les effets de cet enseignement sur le rendement de l'apprentissage ;

c) - L'analyse comparative ou descriptive des stratégies d'apprentissage et leurs caractéristiques d'utilisation chez des étudiants d'ordres d'enseignement différents.

Pour notre part, nous remarquons que :

a- Les stratégies ainsi présentées manquent de précision. Que signifient en effet « élaborer », « produire » comme stratégies d'apprentissage ? Comment peut-on les enseigner ?

En premier lieu, le terme de stratégie suppose un choix. Or, pour faire un choix, il faut connaître les éléments en concurrence, ce que l'apprenant peut ignorer, surtout en début d'apprentissage.

b- Il y a confusion entre processus mentaux et actions pratiques.

c- Se pose également le problème de la motivation : celle-ci peut-elle être enseignée comme on enseigne les connaissances déclaratives ?

d- Enfin, il n'est pas facile de constituer des niveaux de classification : à partir du moment où une stratégie d'apprentissage est souvent complexe et peut se décomposer en plusieurs, la difficulté est d'abord l'identification de chacune d'elles. Prenons un exemple de stratégie citée plus haut : « sélectionner ». La première difficulté pour cerner la notion est sa polysémie suivant les domaines de référence : sélectionner des mots dans un texte ; sélectionner un texte parmi un ensemble ; sélectionner des idées… dans ce dernier cas nous pouvons avoir la sélection pour la constitution de champs sémantiques, pour dégager les causes et les effets, pour dégager les idées essentielles des idées secondaires etc.

En somme, l'identification des stratégies est fluctuante. Seuls des exemples pratiques peuvent aider les apprenants à identifier une stratégie donnée et son application dans un cas réel.

Dans tous les cas, l'utilité d'une stratégie étant de faciliter la tâche, si son étude s'avère trop compliquée pour un groupe-classe donné, autant s'abstenir de l'entreprendre. Seules méritent l'apprentissage les stratégies les plus simples et les plus rentables.

4.4. APPRENTISSAGE ET MEMORISATION.

Si on entend souvent dire qu'il vaut mieux comprendre qu'apprendre (sous-entendu « apprendre par cœur »), c'est que la simple mémorisation d'une connaissance (peut-on d'ailleurs parler dans ce cas de connaissance ? Celle-ci se réduirait plutôt en un simple énoncé) est inopérante.

La compréhension est la condition *sine quoi non* de l'apprentissage ; mais, la mémorisation également. Le problème est de lier les deux dans le processus d'apprentissage. On aura donc des stratégies d'apprentissage incluant des stratégies de mémorisation.

On distingue généralement deux grands types de stratégies de mémorisation : la répétition (appelée aussi apprentissage machinal) et l'association ou (apprentissage significatif). C. BEGIN (2008 : 49) signale que l'association et la répétition sont les techniques de base de la mémorisation.

La répétition est celle qui vient en premier à l'esprit et qui est abondamment utilisée dans la pédagogie la plus traditionnelle. Elle permet de garder l'originalité du texte, par exemple, mais ne permet pas l'accès au sens. Mécanique, elle peut facilement être altérée, et l'objet de la mémorisation complètement effacée.

Par contre l'association, c'est-à-dire la mise en relation d'un fait, d'une idée avec un(e) autre (à l'aide de rapports de similitude, de discrimination, de cause à effet, etc.) donne du sens à l'apprentissage et en assure la rétention en mémoire à long terme.

Il faut signaler également le rôle de l'émotion, qui donne une association plus ou moins forte : un fait, une connaissance, sont d'autant mieux gardés en mémoire qu'ils suscitent en nous une émotion quelconque (positive ou négative). Présenter une information sous un aspect humoristique ou sensationnel aide également à sa rétention.

Certains types d'apprentissages sont assurés plutôt par l'association : ainsi les connaissances déclaratives ; d'autres plutôt par la répétition (entraînement) : les connaissances procédurales. Cependant, même pour ces dernières, l'utilisation de facultés intellectuelles est requise, autrement on aurait un dressage.

Conclusion au chapitre 4

Chacun a sa façon d'apprendre, mais certains styles cognitifs et certains styles d'apprentissage sont plus efficaces et plus rentables que d'autres. Il est préférable évidemment de renforcer les premiers et de se défaire des seconds. L'enseignement des stratégies d'apprentissage est donc vivement recommandé.

Cependant, vu leur nombre et leur variété, parfois leur complexité, il y a des choix à effectuer, selon les objectifs et les circonstances. Seront enseignées en priorité les plus simples et les plus fréquentes, c'est-à-dire les plus rentables selon les besoins.

Pour l'enseignant, l'étude des différentes stratégies d'apprentissage permet de déceler leur fonctionnement chez les apprenants pour pouvoir les enseigner. Il doit en particulier chercher une adéquation entre les stratégies, les styles d'apprentissage et les styles cognitifs.

CHAPITRE CINQUIEME

STYLES D'APPRENTISSAGE

&

STYLES COGNITIFS

Comme chacun de nous est un être psychologique à part, chaque apprenant a sa propre manière d'apprendre, sa propre manière d'organiser les informations ; en d'autres termes, chacun privilégie régulièrement certaines stratégies d'apprentissage par rapport à d'autres : on dit qu'il a son style cognitif et son style d'apprentissage particuliers. Par conséquent, un groupe-classe ne réagit pas d'une manière unique devant une situation d'apprentissage.

Aussi l'enseignant doit-il se poser les questions suivantes : Comment prendre en considération les particularités de chacun ? Quelles activités proposer pour chaque style cognitif et chaque style d'apprentissage ? Quelles sont les implications pédagogiques qui s'imposent ?

5.1. LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Reprenons d'abord quelques définitions du site : [http://biblio-fle.blogspot.com/2013/01/les-styles-dapprentissage.html] (consulté mars 2013).

> *"Le style d'apprentissage est la manière dont chaque apprenant commence à se concentrer sur une information nouvelle et difficile, la traite et la retient".* (DUNN, R. & DUNN, K., 1993).

> *"Les styles d'apprentissage sont des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables de la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage".* (KEEFE, 1979).

D'après les recherches dans le domaine de l'enseignement, il s'avère que nous avons tendance à enseigner en nous basant sur notre propre style d'apprentissage. Or, dans un groupe-classe, certains apprenants seulement peuvent avoir le même style d'apprentissage que nous ; avec les autres, nous aurons donc des problèmes. Aussi, devrions-nous connaître les différents styles d'apprentissage afin de pouvoir nous adapter à chacun d'eux, ou du moins en tenir compte lors de l'élaboration des situations pédagogiques.

Beaucoup de classifications concernant les styles d'apprentissage ont été proposées. Il serait inutile d'en faire un inventaire détaillé. Cependant, pour nous éclairer sur la question, nous reprenons les classifications les plus connues, à savoir celle de David KOLB (1984) et celle de Peter HONEY et Alan MUMFORD (1992). Nous y ajouterons également celle de Howard GARDNER (1983), qui nous semble assez intéressante.

5.1.1. Le *Learning Style Inventory* (LSI) de KOLB

Les recherches de David KOLB (1984) ont démontré que les adultes, bien qu'ils ne cessent jamais d'apprendre, ont tendance à privilégier un mode d'apprentissage particulier. Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont qu'un seul mode d'apprentissage, mais plutôt qu'ils apprennent mieux avec une approche particulière. KOLB a identifié, à partir des divers modes d'apprentissage, quatre styles d'apprentissage : le style accommodateur, le style divergent, le style assimilateur, le style convergent.

a) Le style accommodateur (le manipulateur) :

L'individu de cette catégorie apprend essentiellement à travers des activités de « manipulation», en exécutant des tâches : il aime participer à la planification et à la réalisation d'activités ; il a tendance à résoudre les problèmes par essais et erreurs plutôt que par la logique ; il a tendance à se fier à l'avis des autres plutôt qu'à sa propre analyse ; il accepte de prendre des risques.

Il est intéressé par les types d'activités suivants : jeux et jeux de rôles, activités et exercices en petits groupes, échange de commentaires...

b) Le style divergent (l'observateur) :

Cet individu a un sens de l'observation développé : il est habile à percevoir un objet ou un problème sous différents angles ; il excelle bien dans les activités novatrices telles que les séances de remue-méninges ; il a une imagination fertile

et des intérêts variés ; il s'intéresse aux personnes et accorde beaucoup d'importance aux sentiments.

Les types d'activités qui l'intéressent sont : apprendre par de nouvelles expériences, jeux de rôle, jeux, etc.; échanger et discuter avec les pairs, suivre des cours particuliers, observer, synthétiser et tirer des conclusions.

c) Le style assimilateur (le conceptualisateur) :

Cet individu est habile à réorganiser logiquement des informations disparates. Il a tendance à préférer jongler avec les idées et les théories plutôt qu'avec leur application pratique. Les types d'activités qui l'intéressent sont : les cours théoriques, les examens objectifs, la lecture au sujet de différentes théories.

d) Le style convergent (le penseur-expérimentateur)

L'individu de cette catégorie est habile à mettre en pratique des idées et des théories, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. Il préfère cependant résoudre des problèmes dont la solution est unique. Enfin, il a plus de facilité à exécuter des tâches techniques qu'à s'impliquer dans des controverses interpersonnelles ou sociales.

Il est intéressé par les types d'activités suivants : le temps d'étude non dirigé, les études de cas, les projets et activités individuels autogérés.

Cette typologie des styles d'apprentissage a été critiquée car elle privilégie trop les dimensions bipolaires. Or, dans la réalité, on ne peut pas être totalement convergeant ou totalement divergeant ; on est plus ou moins l'un ou l'autre.

5.1.2. Le *Learning Style Questionnaire* de Peter HONEY et Alan MUMFORD

Cet ouvrage (1992 ; 1995) a été traduit et adapté en français par Gilles FORTIN, Jacques CHEVRIER et Elise AMYOT (1997 : 95-118). Selon ces auteurs (cités

par Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *2009*), l'apprentissage comprend quatre phases : l'expérience, le retour sur l'expérience, la formalisation des conclusions et la planification. Quatre styles d'apprentissage sont définis à partir de là : le style actif, le style réfléchi, le style théoricien et le style pragmatique. Et Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA de reprendre les portraits qu'en font Françoise OUELLET (2000 : 50) et Jacques CHEVRIER (1997 : 95-118) et ses collègues :

- L'actif *« aime s'engager dans de nouvelles expériences », est « spontané, a l'esprit ouvert : il agit d'abord et réfléchit ensuite »*. Il est *« sociable, c'est-à-dire qu'il aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes, et résoudre les problèmes en équipe. Il aborde les problèmes en utilisant le remue-méninges de façon horizontale.»*

- Le réfléchi *« aime prendre du recul pour réfléchir les situations, aime étudier toutes les facettes d'une question avant de poser un geste, est prudent, et accumule et analyse les données ; il n'aime pas prendre des décisions sous contrainte de temps ».*

- Le théoricien, lui, *« aime organiser ses observations et les intégrer à des systèmes théoriques, est perfectionniste et analytique. Détaché et rationnel, il aborde un problème de façon verticale, en suivant une démarche logique. Pour lui, suivre une démarche systématique est très important lorsque des problèmes sont abordés. »*

- Le pragmatique *« aime mettre en pratique les nouvelles idées, a l'esprit pratique et les deux pieds sur terre. Enthousiaste, il s'intéresse vivement à l'application des idées. Il aime répondre à un besoin immédiat, bien identifié. »*

5.1.3. Classification de Réné LE SEENE et Gaston BERGER.

Cette classification nous rappelle celle de Réné LE SEENE et Gaston BERGER (1952), établie à partir d'études de caractérologie. Celui-ci propose une classification des caractères en combinant les trois caractéristiques fondamentales de toute personnalité : l'émotivité, l'activité et le retentissement.

- ***L'émotivité*** **:** C'est la charge nerveuse du sujet. Elle est plus ou moins forte selon que le sujet est plus ou moins émotif. C'est la capacité de réagir émotionnellement à un événement, par le rire, la peur, la joie, le rougissement…

Tout le monde éprouve des émotions, mais ces émotions sont plus ou moins fortes, ébranlent plus ou moins fortement le sujet. Certaines personnes ressentent leurs émotions avec plus d'intensité que d'autres, ou les dominent plus facilement que d'autres. On distinguera donc les « Emotifs (E) » et les « non-Emotifs (nE) ».

- ***L'activité*** **:** C'est la propension à l'action. Un individu actif est celui qui a besoin de bouger à tout moment. C'est aussi celui qui réagit facilement face à l'obstacle, qui aime les défis, qui ne se décourage pas devant la difficulté, qui est même aiguillonné par celle-ci. Par contre, le non-actif réagira avec beaucoup de peine et a tendance à éviter les obstacles. On aura donc les « Actifs (A) » et les « non-Actifs (nA) ».

- ***Retentissement*** **:** C'est la manière de vivre ses impressions ; on peut avoir une réaction immédiate et brève (Primarité), ou, au contraire, une réaction à retardement et prolongée, durable (Secondarité).

Le retentissement, c'est la durée des impressions ressenties. Certains sujets ne les ressentent que brièvement (colère rapide, joie immédiate, une impression chassant la précédente = primaire). D'autres les ressentent de façon durable et réagissent avec un certain retard (le sujet rumine, il boude = secondaire).

Un sujet primaire a des impressions rapides, brèves et en surface. Un sujet secondaire a des réactions retardées et des impressions durables et profondes. On distinguera donc les Primaires (P) et les Secondaires (S).

La combinaison des six facteurs chez un individu détermine ainsi son caractère. On dégagera ainsi huit caractères :

L'émotif-actif-primaire : E+A+P
L'émotif-non actif-primaire : E+nA+P
L'émotif-actif-secondaire : E+A+S
L'émotif-non actif-secondaire : E+nA+S

Le non émotif-actif-primaire : nE+A+P

Le non émotif-actif-secondaire : nE+A+S

Le non émotif-non actif- primaire : nE+nA+P

Le non émotif-non actif-secondaire : nE+nA+S

Le **EnAP** donne le « nerveux » ;

Le **EnAS** donne le « sentimental » ;

Le **EAP** donne le « colérique » ;

Le**EAS** donne le « passionné » ;

Le **nEAP** donne le « sanguin » ;

Le **nEAS** donne le « flegmatique » ;

Le **nEnAP** donne l' « amorphe » ;

Le **nEnAS** donne l' « apathique » ;

Evidemment, chacune des 3 caractéristiques fondamentales apparaît selon toute une graduation, allant d'un minimum à un maximum, chez un même individu. Nous sommes tous plus ou moins actifs, plus ou moins émotifs et plus ou moins secondaires. C'est une question de degré, de dominante par rapport à une moyenne.

5.1.4. Les sept types d'«intelligence» de Gardner.

Selon Howard GARDNER (1983), un psychologue qui a lui aussi étudié les différents styles d'apprentissage, dégagé sept types d'«intelligence» reliés à sept compartiments de notre cerveau. Nous nous servons de toutes ces intelligences mais nous avons une dominante, à travers laquelle nous apprenons mieux.

A- - L'intelligence linguistique.

L'intelligence linguistique est celle qui se manifeste dans l'utilisation de la langue, à l'écrit et/ou à l'oral. Les personnes douées dans ce domaine aiment donc lire, écrire, raconter. Elles ont des facilités dans les jeux portant sur les mots : mots croisés, scrabbles… Elles aiment les métiers où l'on travaille sur le discours : avocats, écrivains…

B- - L'intelligence logico-mathématique.

Elle se manifeste dans les domaines où on utilise les sciences. Les individus de cette catégorie développent les qualités suivantes : l'observation, le raisonnement logique, l'abstraction, l'analyse des causes et des conséquences… le jeu d'échec et l'ordinateur leur conviennent.
C'est l'intelligence la plus cotée dans le milieu scolaire, avec l'intelligence linguistique.

C- - L'intelligence spatiale.

C'est la capacité de s'orienter, d'imaginer des formes d'objets : plans, machinerie, réseaux… les individus de ce type « pensent en images » : ils ont un penchant vers les arts plastiques (peinture, artisanat…)

D- - L'intelligence musicale.

C'est ce qui permet d'avoir le sens du rythme, d'être sensible aux mélodies, de mémoriser celles-ci : ces individus aiment chanter, jouer d'un instrument. La musique a un effet rassembleur sur les foules.

E- - L'intelligence corporelle-kinesthésique.

Les personnes de cette catégorie ont la capacité d'utiliser leur corps : elles sont attirées par le sport, la dance… Elles apprennent mieux par l'action physique : par exemple, réviser ses leçons en marchant. Elles ont une excellente coordination des gestes.

F- - L'intelligence interpersonnelle...

C'est la capacité d'avoir de bonnes relations avec les gens : très sociables, les individus de ce type aiment s'occuper des organisations sociales, être des leaders, des médiateurs, au sein de leur communauté. Ils apprécient donc le travail d'équipe, ont beaucoup de charisme. Ils devinent facilement les intentions de leur vis-à-vis.

G- - L'intelligence intrapersonnelle.

Les personnes de cette catégorie ont confiance en elles-mêmes. Elles sont capables de faire de l'introspection, de s'analyser, et par conséquent, de comprendre aussi les autres. Elles préfèrent donc le travail individuel au travail d'équipe.

Conclusion à la section 5.1. (Styles d'apprentissage)

On voit tout de suite les conséquences qui découlent de tout ce que nous venons de dire : on ne peut pas enseigner de manière uniforme avec tous les apprenants. Bien entendu, il est difficile pour l'enseignant de proposer des activités sur mesure à chaque apprenant ; cependant, en variant celles-ci selon les divers styles d'apprentissage, chacun aura ses chances de progresser, de développer ses facultés.

Par ailleurs, Thomas ARMSTRONG (1987), attire notre attention sur le fait que les systèmes scolaires ne font appel qu'à deux de ces sept types d'intelligence, en l'occurrence l'intelligence linguistique et l'intelligence logico-mathématique. Les individus qui apprennent mieux autrement sont, par conséquent, désavantagés.

Notons bien qu'il ne faut pas confondre la notion de ***"style d'apprentissage"*** avec celle de ***"stratégies d'apprentissage"*** qui sont des *"actions volontaires (ou involontaires) d'un apprenant qui servent à améliorer une partie de son apprentissage ou à résoudre un problème dans sa production d'une langue"* (KEEFE, 1979). Par exemple, on peut traduire un mot pour le retenir.

5.2. LES STYLES COGNITIFS.

Le style d'apprentissage et le style cognitif sont des concepts distincts même s'ils sont souvent confondus. Pour les puristes, le style cognitif est inné ou stable tandis que le style d'apprentissage résulte de l'inné et de l'acquis et peut donc évoluer par l'expérience.

5.2.1. Les différents styles cognitifs.

Dans la littérature scientifique, les styles cognitifs vont en général par deux. Rappelons quelques styles cognitifs mis en lumière par les auteurs qui servent généralement de référence en la matière :

1- D'après Antoine de la GARANDERIE (2013), il y aurait d'un côté les « *auditifs* » et de l'autre les « *visuels* ». L'auditif intègre plus facilement ce qu'il entend ; il s'appuie surtout sur la chronologie, sur le déroulement du discours pour mémoriser. Le visuel intègre plus facilement ce qu'il entend en le visualisant dans sa tête ; il se souvient en faisant appel à ces images mentales.

2- Herman WITKIN et Michel HUTEAU distinguent, quant à eux, entre les « *dépendants du champ* » et les « *indépendants du champ* ». Les premiers préfèrent qu'on leur fournisse un cadre de travail précis. Ils sont sensibles au contexte affectif et social. Ils sont capables de prélever des informations plus larges que celles qui sont demandées. Ils ont tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Ils ont tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Ils ont besoin de buts externes. Ce sont des apprenants synthétiques.

Les « *indépendants du champ* », quant à eux, se préoccupent d'abord du travail à faire, quel qu'en soit le contexte et répondent strictement à la question posée. Ils ont tendance à faire confiance à leurs repères personnels, d'origine interne. Ils ne se laissent pas influencer par le contexte social et affectif (apprentissage impersonnel) et ont tendance à restructurer personnellement les données. Ce sont des apprenants analytiques.

3- Les deux catégories de Jérôme KAGAN sont « les *réflexifs* » et « *impulsifs* ». Si vous êtes de la première catégorie, vous hésitez à prendre la parole et différez votre réponse afin de vous assurer que vous ne vous trompez pas. Vous allez privilégier l'indécision pour ne pas commettre d'erreurs, au risque de regretter d'avoir parlé. « Impulsif », vous prenez facilement la parole pour répondre sans avoir peur de commettre d'erreurs. Votre raisonnement se construit au fur et à mesure que vous vous exprimez. Vous ne tolérez pas l'incertitude.

4- Enfin, Jérôme BRUNER (1956) parle de « *centration* » et de « *balayage* ». Les personnes du premier type préfèrent traiter une seule information à la fois, clarifier le point et aller au bout de leur objectif avant de passer à un autre point. Leur travail est de type intensif car ils n'aiment pas faire plusieurs choses à la fois. Ils utilisent plus leur cerveau gauche que leur cerveau droit, autrement dit, ils sont logiques, analytiques, digitaux, rationnels, à l'aise avec la théorie. Le cerveau gauche gère le langage, les codes. C'est le lieu de l'abstraction. L'approche est axée sur les détails.

Les personnes de type « balayage » mènent volontiers plusieurs activités de front, sans toujours finir chacune d'entre-elles. Elles construisent leur savoir progressivement. Leur travail est de type extensif, car elles aiment papillonner en allant et venant parmi leurs activités. Elles sont intuitives, créatives et utilisent volontiers les comparaisons et les métaphores. Le cerveau droit gère les images ; il est synthétique, global. Il fonctionne non pas avec les codes mais avec les analogies ; il est le lieu du concret, du palpable, de l'action.

5.2.2. Remarques:

a) Cette présentation par paire pourrait laisser croire que les différents styles cognitifs s'opposent. En fait, chacune des oppositions ne représente en réalité que les extrêmes d'un spectre beaucoup plus diversifié. Il s'agit, dans chaque cas, d'un continuum avec un "curseur" qui peut se déplacer en fonction de chacun.

b) Toutes ces façons d'apprendre sont à priori aussi valides les unes que les autres. Il n'y a pas de bon ou de mauvais style cognitif. Tous ces styles sont en relations étroites et ne s'excluent pas les uns les autres. Par exemple, écouter et parler demandent à un apprenant d'être à la fois intuitif et analytique, auditif et visuel.

c) Ces différences de style correspondent, d'après DUNN et DUNN (1993), à un trait de comportement difficilement modifiable. Selon ces deux auteurs, Herman WITKIN a pu tester les mêmes personnes à plus de vingt ans d'intervalle

et retrouver chez elles des styles cognitifs inchangés. Ce qui ne signifie pas que notre façon d'apprendre soit programmée ou déterminée. La GARANDERIE (1984 : 67) a parlé à ce sujet de "profil individuel" qui s'adapte selon la nature des activités.

5.2.3. Rôle délicat pour l'enseignant.

Au vue de la variété des styles d'apprentissage et des styles cognitifs, l'attitude de l'enseignant s'avère des plus délicates. Pour résumer la situation, nous reprenons ici le point de vue de Jean-Pierre ASTOLFI (1995 : 107) qui nous propose à ce sujet trois réflexions :

a) - *On ne peut pas dresser le portrait-robot de chaque apprenant*

Les styles d'apprentissage ne permettent pas de classer les individus dans des catégories strictes. Ils ne reflètent qu'un aspect particulier de la complexité des personnes.

Par conséquent, il est impossible de reconstituer, à partir de ces données, l'ensemble d'une personnalité d'élève ou de normaliser la démarche d'apprentissage des apprenants. L'enseignant est alors amené à examiner pour chaque exercice quel est l'aspect le plus directement concerné.

Par exemple, lors d'un travail autonome, on va favoriser les « dépendants du champ » si on leur propose une gamme de sujets où chacun pourra en trouver un qui lui corresponde. Mais en même temps on peut favoriser « les indépendants du champ » en proposant un cadre ouvert quant à la production attendue, aux phases de travail, aux modalités d'organisation des élèves. Tout dépend donc des modalités précises qu'organise l'enseignant. L'idéal serait de proposer toujours un sujet balisé et un sujet ouvert et de laisser le choix à l'élève.

b) L'enseignant n'est pas neutre :

Notre façon d'enseigner reflète notre façon d'apprendre. Nous oublions souvent que nous sommes nous-mêmes situés quelque part par rapport à ces styles, que nous ne sommes pas neutres. Jean-Louis GOUZIEN (1991) définit deux caractéristiques propres à chacun, d'une part le "*système personnel de pilotage de*

l'apprentissage" (S.P.P.A.) et d'autre part, le "*système personnel de pilotage de l'enseignement*" (S.P.P.E.). Il démontre que notre S.P.P.A. influence grandement notre S.P.P.E.

Un enseignant doit alors varier ses dispositifs (au lieu de répéter toujours ceux avec lesquels il est à l'aise) afin de ne pas pénaliser les apprenants qui ont un style d'apprentissage différent du sien.

Par exemple, un enseignant plutôt de style impulsif qui privilégie habituellement les apprenants qui répondent de façon spontanée à ses questions, pourrait demander de temps en temps à ses apprenants de prendre du temps pour réfléchir (et éventuellement écrire au brouillon) avant de répondre. L'enseignant devra alors repérer l'intervention d'un apprenant toujours silencieux lorsqu'il faut répondre de façon instantanée.

c) - *Trouver un juste milieu*

Deux manières d'enseigner peuvent gêner un apprenant dans son apprentissage : lui proposer une activité dont le but est trop éloigné de ses possibilités (il se décourage), ou lui proposer des activités trop "sur mesure", privilégiant uniquement ses possibilités immédiates (il ne va pas évoluer).

Notre enseignement se devra, par conséquent, de ne pas pénaliser l'apprenant dont le style d'apprentissage est éloigné du nôtre. Il faut éviter d'enfermer chacun dans son propre système, en proposant à l'apprenant une évolution possible pour son apprentissage. Il faut aider l'apprenant à prendre conscience de ses préférences mais aussi de ses besoins d'apprentissage, c'est-à-dire les qualités qu'il n'a pas encore et qu'il lui faut développer.

CONCLUSION AU CHAPITRE 5

Comme on peut aisément le constater, styles d'apprentissages et styles cognitifs sont variés et complexes, si bien qu'il paraît difficile d'en tirer des conséquences pédagogiques et de les traduire en applications pratiques.

En effet, d'une part, la recherche n'est pas encore précise dans ce domaine, il n'y a pas unanimité sur les classifications proposées, d'autre part, il est impossible de classer de manière absolue les apprenants dans des "catégories" d'apprentissage bien définies. Il s'agit plutôt de tendances, de traits dominants chez les uns et les autres. De plus l'enseignant est toujours face à un public d'apprenants hétérogène quant à leurs styles d'apprentissage.

C'est pourquoi les notions de styles cognitifs et de styles d'apprentissage sont peu vulgarisées dans la littérature didactique et que rares sont les enseignants qui les prennent en considération dans leur classe, alors qu'elles présentent un intérêt certain dans la pratique pédagogique.

Sans aller jusqu'à une focalisation constante sur ce genre de particularités individuelles, il est toujours possible d'en tirer les conséquences. On conseille généralement aux enseignants de varier les activités, selon les différentes sortes d'aptitudes qu'elles requièrent, afin de permettre à tous les divers "types" d'apprenants de développer leurs compétences. Il est recommandé d'aider ceux-ci à découvrir leurs styles d'apprentissage "dominants" et, éventuellement, de discuter dans sa classe des méthodes de travail qu'on emploie.

L'enseignant doit s'adapter à l'apprenant en l'aidant à se dépasser. Car tout apprenant a besoin *« d'une pédagogie à sa mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies »* (ASTOLFI 1995). A ce niveau également, l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant est très importante.

CHAPITRE SIXIEME

LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement sont des stratégies pédagogiques qu'il convient de ne pas confondre. Selon LEGENDRE (1993: 1185), les stratégies d'enseignement se définissent comme un *«ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même»*.

Évidemment, si l'éducateur et le sujet étaient une seule et même personne, il s'agirait alors d'une stratégie d'apprentissage pour l'enseignant. La planification des stratégies d'enseignement devrait découler d'une analyse approfondie de la situation pédagogique en question.

Il faut cependant noter que le déploiement des stratégies d'enseignement n'entraîne pas nécessairement, chez les apprenants, l'apprentissage visé par l'enseignant. Pour être efficaces, les stratégies d'enseignement devraient être adaptées aux besoins, aux styles d'apprentissage et aux caractéristiques des apprenants. Elles devraient aussi être variées pour éviter tout effet de saturation.

Elles devraient enfin progressivement céder le pas aux stratégies d'apprentissage afin de permettre aux apprenants de devenir plus autonomes. Notons, en passant, que le modelage constitue une stratégie d'enseignement qui semble assez satisfaisante dans l'apprentissage.

6.1. L'ENSEIGNEMENT DES STRATEGIES : LE MODELAGE

Par enseignement des stratégies, nous entendons toute activité planifiée visant à *«initier, activer et supporter l'apprentissage»* des stratégies (Legendre, 1993: 507). Cela veut dire que cet enseignement vise à la fois à faire acquérir de nouvelles stratégies et à mobiliser ou consolider les stratégies latentes ou insuffisamment utilisées.

Parmi les différents rôles que Tardif (1992) attribue à l'enseignant stratégique, il conviendrait de souligner particulièrement celui de modèle. L'enseignant est censé être le seul expert (constituant une référence en classe), il se doit donc de jouer son rôle de modèle afin d'amener ses élèves à acquérir des stratégies efficaces et favoriser leur autonomie.

Précisons que le modelage n'est pas un apprentissage par mimétisme, mais par effet d'observation. Comme le rappelle Philippe Carré :

> *« On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements bien au-delà de ceux qui ont été observés. »*

“Modeler“, ce n’est donc pas imiter, mais c’est “copier-améliorer“ des personnes de son environnement. L’apprenant doit observer, repérer les faits et gestes à reproduire, mais surtout tenter de surpasser le modèle. Il doit plutôt s’inspirer de celui-ci que de simplement l’imiter.

Le modelage présente un grand avantage : il a un effet motivant et sécurisant. En effet, voir une personne (un enseignant, un camarade, un collègue) réussir une tâche donne envie de l’imiter et aide à se lancer dans l’action. La peur de l’inconnu diminue.

Notons que dans la pédagogie traditionnelle, on parlait toujours du maître qui devait donner l’exemple, qui devait servir de modèle aux élèves. De manière empirique, on savait déjà que l’élève tendait à reproduire les habitudes de son maître, que les enfants d’une manière générale reproduisaient les comportements des adultes de leur entourage.

Mais ici l’analyse est plus fine, allant jusqu’au niveau des processus mentaux d’apprentissage, dont l’enseignant doit prendre conscience et qu’il doit faire en sorte que l’apprenant se les approprie, de manière aussi consciente, c’est-à-dire en explicitant les faits et gestes, ne se contentant pas d’un mimétisme intuitif.

6.2. L’ENSEIGNEMENT DES STRATEGIES : LA METHODOLOGIE

Les enseignants devraient enseigner les stratégies d’apprentissage en adoptant une démarche pertinente et efficace. Selon CYR (1996), l’enseignement d’une stratégie devrait se plier aux trois phases de la construction du savoir : phase cognitive (acquisition de la stratégie), phase associative (intégration de la stratégie) et phase de l’autonomisation (réutilisation de la stratégie).

La démarche sous-tendant cet enseignement devrait aussi respecter un certain nombre d’étapes : la détermination des stratégies utilisées, la présentation de la stratégie à enseigner, le modelage de cette stratégie par l’enseignant, l’application de la stratégie par les apprenants avec l’aide de l’enseignant puis de façon autonome et l’établissement du lien entre l’utilisation des stratégies et la

motivation.

Pour sa part, Jocelyne GIASSON (1996) préconise un enseignement stratégique (ou explicite) se composant des cinq étapes suivantes :

1. la première consiste à définir la stratégie et à préciser son utilité pour les apprenants ;
2. la deuxième a pour but de rendre le processus cognitif transparent, de l'expliciter et de l'illustrer en pensant tout haut afin de montrer aux apprenants ce qui se passe dans la tête de l'expert ;
3. la troisième vise à guider les apprenants, en interagissant avec eux, vers la maîtrise de la stratégie qui vient d'être présentée et modelée ;
4. la quatrième étape a pour objectif de rendre les élèves autonomes dans le choix et l'application de la stratégie tout en veillant à consolider leurs apprentissages afin de pallier tout retour à une utilisation erronée de la stratégie ;
5. la cinquième permet à l'enseignant d'encourager les apprenants à appliquer à bon escient la stratégie apprise aussi bien dans leurs travaux scolaires que lors de leurs tâches quotidiennes.

Notons, en passant, que GIASSON intervertit l'ordre des deux dernières étapes dans ses deux écrits. Apparemment, cela peut sembler contradictoire, mais au fond il n'en n'est rien. D'un côté, l'apprenant ne devient réellement autonome que lorsqu'il a acquis la capacité de transférer ses apprentissages dans des situations nouvelles ; de l'autre, le transfert des apprentissages est largement tributaire d'un certain degré d'autonomie dans l'application des stratégies.

Ce type de considérations explique l'aspect récursif des phases de l'enseignement stratégique, lequel caractère récursif s'étend en fait à toutes les phases de l'enseignement des stratégies.

6.3. LE MODELE D'ENSEIGNEMENT DES STRATEGIES *CALLA.*

En se basant sur la théorie cognitive et sur leurs propres recherches, CHAMOT et O'MALLEY (1990) ont mis au point un modèle d'enseignement des stratégies appelé *CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach)* et destiné à des élèves du primaire et du secondaire peu performants en anglais langue seconde. Ce modèle a été développé, enrichi et surtout mis à la portée des enseignants par CHAMOT, BARNHARDT, El-DINARY et ROBBINS (1999) dans un manuel pratique.

Tout comme celui de GIASSON, ce modèle se compose de cinq étapes : la préparation, la présentation, la pratique, l'évaluation et l'expansion.

Au cours de la phase de préparation, les élèves sont amenés à identifier les stratégies qu'ils utilisent, leurs connaissances antérieures au sujet de ces stratégies et la relation entre leur processus mental et la qualité des apprentissages réalisés.

Pendant la phase de présentation, l'enseignant nomme la stratégie d'apprentissage, en explique les caractéristiques et l'utilité, indique quand, comment et pourquoi il faut l'utiliser et l'illustre en la modelant au moyen de la réflexion à haute voix.

Durant la phase de pratique, les apprenants s'exercent à l'utilisation de la stratégie en accomplissant une tâche d'apprentissage authentique présentant un défi raisonnable, et ce, le plus souvent en petits groupes. Pendant ce temps, l'enseignant circule entre les groupes, fait des suggestions et donne des rétroactions.

Au cours de la phase d'évaluation, l'enseignant incite les élèves à développer leur conscience métacognitive en leur offrant l'occasion d'auto-évaluer le degré d'efficacité de l'utilisation qu'ils viennent de faire de la stratégie.

Durant la phase d'expansion, les élèves appliquent la stratégie d'apprentissage de façon autonome et sont encouragés à l'utiliser dans d'autres tâches scolaires ainsi que dans leur vie quotidienne. Par ailleurs, on assigne dans cette démarche des tâches et des responsabilités précises à l'enseignant et à l'apprenant tout au long de l'enseignement stratégique.

La responsabilité de l'enseignant consiste à : préparer, présenter, expliquer et modeler la stratégie, donner des rétroactions, évaluer la stratégie et en soutenir le transfert. Celle de l'apprenant revient à : être attentif, participer, appliquer la stratégie avec ou sans guidage, l'évaluer, et la transférer dans de nouvelles tâches.

Dans sa pratique quotidienne de cet enseignement stratégique, l'enseignant devrait s'auto-évaluer aussi souvent que possible pour maintenir un rendement constant et optimal. Cette autoévaluation s'étend à l'ensemble des phases qui constituent une activité structurée d'enseignement des stratégies.

Conclusion au chapitre 6 :

Comme tout enseignement, l'enseignement des stratégies d'apprentissage fait appel à des méthodes. Or, celles-ci sont en perpétuelle évolution. Il convient donc de prendre garde afin de ne pas se perdre dans les enchevêtrements des méthodes et des stratégies.

Aussi, si l'on opte pour les méthodologies les plus récentes (cognitivistes, actionnelles) l'enseignement des stratégies d'apprentissage ne devraient pas absorber toute l'énergie de l'enseignant et de l'apprenant. Il ne devrait pas constituer l'objectif même de l'activité d'apprentissage, au risque de retomber dans les travers des méthodes structuralistes, où l'on décontextualise les contenus de l'enseignement/apprentissage, où l'on s'impose toujours des protocoles, avec des étapes prédéterminées, vidant l'apprentissage de son sens.

Il est vrai que l'enseignant se doit d'être conscient des stratégies disponibles pour la réalisation d'une tâche donnée, mais il doit attirer l'attention des apprenants seulement à l'occasion des difficultés que ceux-ci rencontrent, avec des rappels également occasionnels et bien à propos.

Par ailleurs, l'enseignement des stratégies est plus rentable dans certaines activités que dans d'autres : pour l'apprentissage de la lecture-compréhension, par exemple, l'apprentissage de stratégies est incontournable, notamment au niveau débutants (voir plus loin, p. 257, section 3.2.6.). Signalons que dans certains cas, les apprenants réussissent mieux à l'aide de certaines stratégies plutôt que d'autres.

CHAPITRE SEPTIEME

ERREUR ET APPRENTISSAGE.

L'erreur n'est pas perçue de la même manière selon les méthodologies. D'après Jean-Pierre ASTOLFI (1997 : 14), le statut de l'erreur varie selon le modèle pédagogique en vigueur dans la classe. Traditionnellement considérée comme faute, l'erreur est actuellement perçue comme indice de progrès, qui a juste besoin d'un traitement pédagogique pour se réaliser.

7.1. L'ERREUR COMME FAUTE.

Dans le « modèle transmissif », c'est-à-dire où l'enseignement/apprentissage est considéré comme une transmission du savoir de l'enseignant vers l'élève, l'erreur a le statut de « *faute* ». L'élève fait des fautes parce qu'il n'a pas appris, parce qu'il n'a pas retenu sa leçon. Si l'on est sévère, on dira même qu'il mérite une punition. Ainsi procédait-on dans la pédagogie traditionnelle pure et dure.

Dans le « modèle comportementaliste », emprunté à la psychologie behavioriste, l'erreur est perçue différemment. L'élève est guidé pas à pas dans sa progression, à l'aide de séries d'exercices gradués, du plus simple au plus complexe, de façon à ce qu'en principe il ne commette pas d'erreur. Ce modèle pratique la pédagogie de la réussite, en se donnant les moyens d'atteindre des objectifs bien définis : « l'élève sera capable de… ». Mais c'est un modèle…

> *« fondé sur le transfert à l'homme du conditionnement animal. Non pas un conditionnement « répondant » à la manière des réflexes conditionnés d'Ivan Pavlov, mais un conditionnement « opérant » tel que l'ont développé James Watson et Burrhus Skinner. L'idée, c'est qu'il est toujours possible de faire apprendre quelque chose (à l'enfant comme à l'animal), même quand c'est complexe, à la condition de décomposer la difficulté en étapes élémentaires, et de renforcer positivement chaque acquisition partielle, plutôt par récompense que par sanction. »* *(p. 14)*

Le problème du behaviorisme, ajoute ASTOLFI, c'est que la correspondance entre le comportemental (externe) et le mental (interne) n'est pas garantie, d'autant plus que, par principe, le behaviorisme ne s'intéresse pas à ce qui se joue au sein de la « boite noire ».

> L'erreur est *« contournée au prix d'un parcours étroitement guidé et jalonné, qui ne préjuge en rien de l'autonomie intellectuelle qu'aura acquise l'apprenant… quand on enlèvera l'échafaudage ! »* Là encore, l'erreur a un *« statut négatif puisqu'on emploie son génie et son énergie à en parer la survenue »*.

Dans le même ordre d'idées, CUQ et GRUCA (2009 : 390) nous signalent que le système de certaines théories, en particulier les SGAV, était fondé sur «des « tentatives d'évitement *à priori* de l'erreur ». Elles recouraient à ces fameuses « batteries d'exercices structuraux » pour imposer de prime abord la forme correcte à acquérir, sans donner l'occasion à l'erreur de s'installer. Et lorsque celle-ci se produit quand même, elle est immédiatement et systématiquement corrigée, surtout pour l'oral dans les laboratoires de langue.

7.2. L'ERREUR, INDICATRICE DE PROGRES

Les « modèles constructivistes », enfin, confèrent à l'erreur un statut beaucoup plus positif. Afin d'éradiquer les « perles » des productions des apprenants, il faut justement les laisser apparaître, voire même les provoquer, pour mieux les traiter.

> *« En effet, dans ces modèles, les erreurs commises ne sont plus des fautes condamnables, ni des bogues regrettables : elles deviennent les* symptômes *intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. «* Vos erreurs m'intéressent *», semble penser ici le professeur puisqu'elles sont au cœur même du processus d'apprentissage à réussir, et puisqu'elles indiquent les progrès conceptuels à obtenir. »*

Le vrai apprentissage suppose donc des tâtonnements, des errements (mot de la même famille que « erreur »), des prises de risques. Apprendre c'est pouvoir opérer des transferts, utiliser ses compétences dans des contextes nouveaux, des situations nouvelles et pas seulement dans des situations déjà connues. Les exercices de répétition, qui n'offrent pas de difficultés, pas d'obstacles, sont contre-productifs, dans la mesure où, non seulement ils n'aident pas véritablement l'apprenant à progresser, mais bien plus, ils sont source de démotivation pour celui-ci.

> *« On n'a jamais totalement compris. Tout savoir authentique et vivant comporte son halo de brume et ses zones troubles, de telle sorte qu'il faudrait se livrer ici à un véritable* éloge de l'imperfection. *Seules les connaissances académiques qui ne servent pas, et les exercices fondés sur l'application répétitive, paraissent échapper à cette règle, mais ils ne concernent que de loin l'apprentissage. »* (ASTOLFI, 1997 : 28)

Cela rejoint l'idée de Gaston BACHELARD (1966) : *« Toute lumière projette quelque part son ombre. »*

Et c'est justement à BACHELARD et à PIAGET qu'on se réfère généralement pour les représentations et les traitements de l'erreur. Le premier met en lumière le processus même de l'avancement de la connaissance scientifique. La science, dit-il, n'avance pas de manière linéaire, en additionnant les connaissances les unes aux autres, en ajoutant par juxtaposition les nouvelles aux anciennes. Le progrès se fait par rupture, par remise en cause, par de nouvelles découvertes, de ce qui est déjà connu[1].

> *« On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en supprimant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle »*.

L'obstacle désigne donc l'idée préconçue qu'on se fait d'une chose, et qui peut résister lorsqu'on affronte une conception nouvelle. A plusieurs endroits de son œuvre, BACHELARD parle de sa conception de l'erreur, du rôle que celle-ci joue dans l'approche de la vérité. Nous reprenons ici les citations les plus expressives parmi celles recueillies par ASTOLFI (1997 : 37) :

– *« Pas de vérité sans erreur rectifiée »* ;
– *« L'essence même de la réflexion, c'est de comprendre qu'on n'avait pas compris »* ;
– *« L'erreur n'est reconnaissable qu'après coup. C'est le passé de la raison qui se retourne sur elle-même pour se juger »* ;
– l'esprit ne peut *« se former qu'en se réformant »*.

PIAGET, pour sa part, parle de *« conflit cognitif »*, concept qui n'est pas loin de celui d'obstacle chez BACHELARD. L'apprenant, confronté à des stimuli dans une situation donnée va activer un certain nombre de structures cognitives pour traiter ces stimuli. Les structures cognitives déjà installées sont appelées « *schèmes* » par Piaget (voir 2ème partie).

---

[1] Un exemple anecdotique : alors qu'il pensait que plus grande serait l'hélice de son bateau, plus celui-ci aurait de puissance, un marin (Francis Pettit Smith, Cf. Wikipédia) s'était rendu compte qu'après avoir cassé accidentellement une de ses pales et réduit la taille des autres, le résultat était meilleur.

L'apprentissage se fait à l'aide de deux opérations distinctes : *l'assimilation* et *l'accommodation*. La première correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet (structure d'assimilation) sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Le sujet transforme les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à sa structure d'accueil. Lorsque l'objet ou la situation résistent, le mécanisme d'accommodation intervient en entraînant une modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage. Dans ce cas, le sujet est transformé par son environnement.

Il y a conflit cognitif à chaque fois que les représentations acquises déjà par l'individu ne correspondent pas aux représentations nouvelles auxquelles il est confronté. Pour donner un exemple, imaginons un enseignant qui veut apprendre à ses élèves que la terre est ronde. Il ne s'agit pas de leur donner l'information comme s'ils n'avaient aucune idée de la forme de la terre. Il se trouve qu'ils s'en sont déjà fait une représentation, persuadés, d'après les apparences, qu'elle est plate – comme d'ailleurs l'ensemble de l'humanité, jusqu'à une période relativement récente de son histoire !

Il s'agit en réalité d'amener les apprenants à *modifier* leur représentation, et cela passe par un *conflit cognitif*. L'interaction résultant de l'échange verbal ou autre (schémas, objets : ici par exemple un globe terrestre) entre l'enseignant et les apprenants va amener ceux-ci – non sans résistance importante parfois, comme dans notre société – à « se corriger », autrement dit à s'approprier une nouvelle représentation, qui ne correspondra d'ailleurs jamais à une réalité absolue.

C'est le conflit cognitif qui déclenche les opérations d'assimilation et d'accommodation. C'est grâce au conflit cognitif que l'on apprend. Le conflit cognitif avec une tierce personne ou chez une même personne exige une reconsidération de sa perspective ou de sa représentation avant d'adopter la nouvelle information ou de la rejeter en faveur d'une autre. En général, la position finale reflète un développement cognitif.

Au sens « piagétien » du terme, le conflit n'est pas exclusivement employé pour décrire les discussions des idées conflictuelles. Il est utilisé aussi pour décrire un processus plus large d'interaction sociale. Le processus d'interaction sociale peut susciter une communication non verbale. Lorsqu'un élève se rend compte par exemple que son camarade réussit quelque chose mieux que lui, il peut apprendre en l'imitant. Qu'elle soit verbale ou non, la communication est un aspect crucial du processus d'interaction sociale qui mène à un développement cognitif.

En somme, contrairement aux béhavioristes pour lesquels l'individu est modelé par son environnement, Piaget considère que l'apprentissage est le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement.

7.3. LE TRAITEMENT PEDAGOGIQUE DE L'ERREUR

Le traitement pédagogique des erreurs commence généralement par leur analyse. Cette analyse a été quelque peu mise à l'ombre par l'approche communicative qui se voulait peu interventionniste, dans le souci d'éviter de casser l'élan de l'apprenant dans son effort de communication. Cependant, CUQ et GRUCA (2009 : 391) la recommandent *« parce que l'erreur peut révéler les stratégies d'apprentissage ou l'état de l'interlangue de l'apprenant à un moment donné »*. Cependant, il faut la soumettre à un élargissement :

> *« C'est l'ensemble des conditions et du processus de production qui doit, autant que faire se peut, être envisagé dans le traitement de l'erreur : la langue de départ des apprenants, les autres langues étrangères éventuellement apprises au préalable, les difficultés connues de la langue cible, la situation endo et exolingue ».*

Le traitement consiste à corriger en expliquant l'erreur : *« nous pensons que la correction et l'explication de l'erreur sont susceptibles d'améliorer l'appropriation des formes correctes »* (CUQ et GRUCA, 2009 : 391). Suivent quelques conseils pratiques pour la correction :

1- Il ne faut pas – d'ailleurs le pourrait-on ? – systématiquement tout corriger : les apprenants se sentiraient brimés dans leur élan communicatif, qu'il faut toujours ménager. Des points préalablement choisis peuvent être ciblés pour chaque séance ou séquence.

2- L'enseignant est souvent tenté de corriger selon ses propres représentations de la langue. La norme n'est pas toujours facile à définir. Des vérifications s'imposent donc. Il est également important de tenir compte de l'adéquation entre les formes produites et la situation de communication, ainsi que le style de celle-ci.

3- Le volume et le mode d'interventions correctives peuvent dépendre des objectifs négociés avec les apprenants. Le choix peut porter la marque de certains éléments culturels, tels que le type de correction qui est familier pour l'apprenant suite à l'acquisition de sa langue maternelle.

4- L'enseignant doit avoir une appréciation correcte du niveau de ses apprenants, afin d'adapter son intervention à leurs acquis et à leurs capacités, en évitant de reprendre toujours les enseignements à zéro, sous peine de démotivation.

5- Entre la non intervention et la correction explicite, il y a tout un éventail de mode de correction : la mimique, la demande de reformulation, d'explication, d'incitation à l'autocorrection…

Conclusion au chapitre 7

Traditionnellement, on cherchait à apprendre par cœur les règles pour ne pas se tromper. Avec les méthodes structuralistes, on comptait sur la répétition pour installer des mécanismes censés prévenir les fautes. Considérée comme conséquence de négligence ou d'un manque d'intelligence, on estimait souvent que toute faute méritait sanction. La remédiation se faisait par un supplément d'exercices.

Mais, avec les nouvelles méthodologies, le statut de l'erreur a évolué. En effet, en analysant les processus d'apprentissage, on s'aperçoit que l'erreur est normale, qu'il faut passer par l'erreur pour pouvoir se corriger, autrement dit pour pouvoir apprendre. L'erreur est donc perçue comme une occasion d'apprendre. Elle est positivée et considérée comme une étape cruciale dans le progrès.

Par conséquent, elle ne donne plus lieu à des sanctions. La remédiation nécessite cependant une prise de conscience de l'apprenant de ses propres processus d'apprentissage.

CONCLUSION A LA PREMIERE PARTIE.

Dans cette partie, nous avons fait le tour de la problématique de l'apprentissage. D'abord du point de vue théorique : nous avons vu sur quelles bases épistémologiques s'appuie la didactique pour définir l'apprentissage. Puis, nous avons étudié les éléments qui interviennent en interaction dans le processus de l'enseignement / apprentissage : les différents acteurs et les différents facteurs.

Concernant les différents acteurs, nous avons traité de la conception moderne qui, à la traditionnelle transmission linéaire des connaissances de l'enseignant vers l'élève, a substitué une interaction à trois : l'apprenant, l'enseignant et le savoir. Nous avons, en outre, insisté sur le rôle d'un quatrième acteur, présenté habituellement de manière marginale : l'environnement socioculturel de l'apprenant, qui prend de l'ampleur avec la multiplication des sources des savoirs à notre époque. L'environnement socioculturel mérite d'autant plus d'attention en Algérie qu'il peut représenter un frein au progrès.

Nous avons étudié également les différents types de connaissances et de savoirs, en insistant cette fois sur le savoir-être, estimant que nos besoins sont importants dans ce domaine : il ne suffit pas de favoriser l'acquisition des savoirs, encore faudrait-il ancrer des comportements qui en permettent un choix et une utilisation adéquate.

Comme l'apprentissage est du ressort de l'apprenant, c'est sur le rôle de celui-ci que nous avons centré notre travail. Nous avons étudié les différentes stratégies qu'il peut adopter, suivant son style d'apprentissage et son style cognitif. Nous en avons tiré les conséquences pédagogiques sur la variété des activités et des situations d'apprentissage.

Nous avons vu également le rôle des facteurs psychologiques, tant il est vrai que l'apprentissage est une activité qui se déroule dans un milieu social (familial, scolaire…), où l'affectivité ne saurait être absente.

Nous avons également consacré un chapitre au statut de l'erreur. Celle-ci s'avère, en effet, une étape importante dans le processus d'apprentissage. La progression dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire passe par l'expérience de l'erreur, avec sa correction et surtout la prise de conscience qui en découle.

Ce tour d'horizon nous permet de comprendre que dans le processus d'enseignement / apprentissage, le rôle de l'apprenant est prépondérant, de par ses facultés, ses prédispositions, ses caractéristiques psychologiques.

La conclusion essentielle qui se dégage est que tout est basé sur son activité, le rôle de l'enseignant ne pouvant être que celui de guide et d'animateur. Mais il faut signaler que ce rôle n'est pas à sous-estimer, bien au contraire : de la disponibilité et des compétences particulièrement complexes sont exigées.

DEUXIEME PARTIE

QUELLE METHODOLOGIE POUR L'ECOLE ALGERIENNE ?

INTRODUCTION A LA DEUXIEME PARTIE.

Il y a deux manières d'apprendre une langue : au contact de ses locuteurs natifs ou dans des situations d'apprentissage plus ou moins élaborées, dans des établissements dédiés à ce travail.

Dans le premier cas, il s'agit d'une acquisition naturelle, généralement selon les besoins de la communication de la vie réelle : ainsi dans le cas de la langue maternelle, dont la maîtrise commence au sein de la famille pour se poursuivre dans le milieu social de l'individu, lequel milieu social ne cesse de s'élargir au fur et à mesure, tout au long de la vie ; on apprend aussi de la même manière une langue étrangère au contact des natifs, en situation d'immigration, par exemple.

Dans le second cas, la maîtrise de la langue est le fruit d'actions méthodiques, de la part de l'enseignant mais aussi de la part de l'apprenant. Ce travail se déroule généralement dans un établissement scolaire, et nécessite des méthodes élaborées qui s'appuient sur des principes empruntés aux sciences humaines. Ainsi se sont développées la pédagogie et la didactique.

Didactique et pédagogie

D'après le dictionnaire Le Robert, le terme de pédagogie « vient du grec παιδαγωγία, de παιδός (/'paɪdɔs/), « l'enfant », et ἄγω (/'a.gɔ/), « conduire, mener, accompagner, élever ». Dans l'Antiquité, le mot « pédagogue » désignait l'esclave qui était chargé d'accompagner l'enfant à l'école, de lui porter ses affaires, de lui faire réciter ses leçons et de lui faire faire ses devoirs. »

Le terme de « didactique », lui, bien que très ancien, remontant à l'antiquité, est très employé depuis la fin du XX° Siècle (prenant le relai de la « linguistique appliquée » dans le traitement des problématiques de l'enseignement d'abord, puis de l'enseignement / apprentissage ensuite). Il désigne alors un *« ensemble de*

moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres » (Le Robert). « Moyens, techniques et procédés » constituent donc le centre d'intérêt de la didactique.

Si, du point de vue pédagogique, la réflexion est centrée sur le travail de l'enseignant, mettant l'accent sur les aspects psychoaffectifs, du point de vue didactique, la réflexion est centrée sur le contenu à enseigner, se préoccupant plutôt de la mise en œuvre des moyens d'enseignement.

Ainsi, le sens de pédagogie renvoie davantage à la manière dont la formation d'un enfant doit se faire qu'au contenu proprement dit de cette formation. Il s'agit tantôt des processus mis en œuvre dans l'acquisition de connaissances, tantôt de l'attitude et de l'action du pédagogue, de celui qui « *accompagne* ».

En outre, la pédagogie ne se préoccupe pas seulement de l'appropriation des savoirs, des compétences, mais aussi de l'éducation, de la formation de l'individu sur le plan intellectuel et moral.

Nous verrons qu'avec les sciences cognitives, le centre d'intérêt de la didactique basculera vers l'activité de « l'apprenant », terme qui remplacera celui d'« élève », utilisé jusque-là. Avec ce basculement, c'est le mot pédagogie qui acquiert un regain de fortune.

> *« Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Les contenus relèvent de disciplines universitaires de référence, linguistique, littérature…, quant aux moyens, il revient aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement…, de les explorer et de les opérationnaliser en vue des résultats. On parle souvent, dans le cadre de cette conception, de didactique pour indexer le pôle des contenus, et de pédagogie pour désigner celui des moyens. »* (Jean-François HALTÉ, 1998 : 3).

Toujours est-il qu'à notre avis, pédagogie et didactique ne sont pas si éloignées l'une de l'autre mais complémentaires, et à l'instar de deux vases communicants, elles s'alimentent mutuellement, en s'éclairant.

Cependant, l'attitude de l'une et de l'autre n'est pas exempte d'idéologie. En effet, le « conflit » entre le pédagogisme et le didactisme traduit le conflit permanent qui a cours entre les tenants du « tout contrôle » et ceux qui préconise la liberté.

Ceux qui cherchent à tout contrôler sont : les patrons, les maîtres du pouvoir, les dirigeants tentés par la dictature ; ceux-ci voient en l'enfant le futur travailleur, qu'il s'agit de façonner pour qu'il s'acquitte de sa tâche de la manière la plus efficace, la plus rentable possible ; ainsi, la formation de l'homme a pour finalité la rentabilité.

Les pédagogues, quant à eux, tentent de faire passer en priorité le développement normal, l'épanouissement de l'individu, comme finalité à leur intervention. D'où tous les problèmes que les pédagogues les plus célèbres ont eus avec leur hiérarchie.

Dans le même ordre d'idées, Jean-François HALTÉ, de son côté, note que le balancement de l'une vers l'autre des deux disciplines traduit la prééminence de certaines forces sociales :

> *« Le passage au premier plan du discours didactique entendu comme le repli sur les contenus marque alors la dominance du camp conservateur en éducation (qui recrute politiquement à gauche aussi bien qu'à droite), et le retrait du discours pédagogique signale au contraire le recul du camp progressiste. Il s'agit d'opter entre l'unification et l'éclatement du système, entre sa démocratisation par l'égalisation réelle des chances et sa libéralisation vers l'école à deux vitesses ».*
> (Jean-François HALTÉ, 1998 : 5)

Le développement de la pédagogie et de la didactique s'est encore accéléré avec le phénomène de la mondialisation, qui multiplie sans cesse les besoins de

communication entre personnes de différentes régions de la planète, même les plus éloignées, ne parlant pas la même langue.

Cela est dû, bien sûr, à l'accroissement très rapide des échanges touristiques et commerciaux entre les nations, mais aussi à l'amplification des échanges culturels, induits, d'une part par la mobilité des travailleurs et des étudiants et, d'autre part par le développement accéléré des nouvelles technologies de l'information. Il devient même de plus en plus difficile de vivre en monolingue. Et comme l'apprentissage d'une langue étrangère présente de sérieuses difficultés, il est nécessaire de toujours chercher à en améliorer l'enseignement.

En Algérie, le problème de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est encore plus sérieux et plus complexe. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des moyens linguistiques qui permettent de communiquer avec des citoyens d'autres pays lors de voyages touristiques ou d'échanges culturels traditionnels, mais, avant tout, d'accéder au développement, c'est-à-dire au savoir moderne, à la technologie, à la *culture* moderne, en somme. Par conséquent, le problème prend des spécificités que nous devons impérativement prendre en considération, si nous ne voulons pas tomber dans la perversité du mimétisme, ou nous recroqueviller dans des archaïsmes.

C'est dire que la recherche en didactique devrait faire l'objet d'une attention particulière en Algérie. S'ouvrir sur le monde, participer aux échanges universitaires internationaux est d'une importance capitale. Cependant, les savoirs et les savoir-faire ne s'importent pas comme une marchandise inerte ; ils nécessitent des mises en adéquation, qui nécessitent à leur tour un esprit critique et une vigilance de tout instant.

Nous allons donc, dans cette partie, discuter les différents courants méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères, qui ont inspiré les pratiques pédagogiques à l'école algérienne, à partir de nos lectures (à partir d'un savoir théorique donc), mais aussi à partir de notre travail sur le terrain (nous voulons dire : à partir de l'expérimentation que nous avons effectuée dans le cadre de notre mémoire de Magistère, mais beaucoup plus à partir de notre propre expérience dans la pratique de la classe en tant qu'enseignant).

Où en est-on exactement aujourd'hui dans la recherche dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues ? Des méthodologies, élaborées principalement par et pour le monde occidental, ont été adoptées aussi, plus ou moins fidèlement, par l'école algérienne ; dans quelle mesure peuvent-elles être adéquates pour les besoins de celle-ci ? C'est sur ces deux axes que seront orientés nos efforts.

Méthode et méthodologie

Les méthodes/méthodologies ne cessent d'évoluer avec l'histoire. Les termes se chevauchent parfois, et ce n'est qu'après une certaine période qu'ils s'éclaircissent, subissant une sorte de décantation. De même que les termes de pédagogie et de didactique se confondent parfois et d'autres fois se distinguent nettement, de même, « méthode » et « méthodologie » connaissent des fluctuations au niveau de leurs frontières.

Selon CUQ et GRUCA (2009 : 253-254), le mot « méthode » prend essentiellement deux acceptions :

- Il peut désigner un matériel pédagogique : manuel de l'élève, livre du maître, enregistrement audio ou vidéo… Ce matériel est présenté sous une forme cohérente, conçue à partir de soubassements théoriques donnant lieu à une démarche pratique, c'est-à-dire une « méthode » d'enseignement, d'où justement la confusion.

- Il peut désigner donc également *« un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir des rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques »* (Op. Cit. p.253).

Dans ce dernier cas, c'est une conception théorique précise de l'enseignement/apprentissage, qui peut être actualisée dans des manuels ou des ensembles de matériels pédagogiques différents. Dans ce cas, « méthode » se confond presque avec « méthodologie », terme plus récent, inventé justement pour lever un tant soit peu l'ambiguïté.

Le terme de « méthodologie » renvoie lui aussi à deux acceptions :

- *« soit à l'étude des méthodes et de leurs applications ;*

- *« Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent. »* CUQ et GRUCA (2009 : 254).

Les différentes méthodes et méthodologies s'interpénètrent souvent au niveau conceptuel et se chevauchent sur le plan chronologique. Sur le plan spatial également, elles sont diffusées avec des décalages plus ou moins importants suivant les pays.

Nous mènerons notre réflexion en nous intéressant particulièrement aux grands paradigmes de la didactique actuelle, que nous confronterons à la réalité des pratiques de classe en Algérie. Il va de soi que l'Algérie se réfère aux mêmes méthodologies, avec des décalages et des adaptations, que celles qui ont cours dans les pays francophones, en particulier en France.

Nous voudrions donc, à la lumière de la recherche actuelle en la matière, reconsidérer les différentes méthodologies -- du moins celles qui ont été les plus influentes -- utilisées dans l'enseignement des langues étrangères, en mettant l'accent sur les principaux apports et les principales insuffisances de chacune, tant il est vrai qu'il s'agit d'un domaine où il y a sans cesse évolution, avec des innovations, des remises en cause, des réhabilitations, des adaptations, le tout avec forces polémiques.

Nous insisterons particulièrement, après étude critique, sur l'apport de chaque méthodologie, particulièrement en ce qui concerne la compréhension du discours écrit : textes supports imprimés ou discours pédagogiques élaborés, qu'on peut considérer comme de l'écrit oralisé, à l'instar des cours magistraux, qui présentent des difficultés similaires.

Ce tour d'horizon sur les recherches didactiques nous permettra d'avoir un aperçu, sous plusieurs facettes, des questions pédagogiques fondamentales. Sachant qu'une méthodologie ou une méthode se constitue en réaction à la précédente et

que ses insuffisances expliquent l'émergence de la suivante, une « vue panoramique » peut donner un éclairage intéressant sur les problèmes rencontrés au niveau des pratiques de classes.

S'enfermer dans le cadre d'une seule méthodologie, c'est se cacher derrière un arbre pour regarder la forêt. Ainsi, on ne peut pas apprécier l'apport de l'approche cognitive à la lecture si on ignore toute la réflexion menée dans le cadre de l'approche communicative, ni l'apport de celle-ci en ignorant les principes et les pratiques structuralistes.

Le recours à la théorie didactique permet à l'enseignant d'analyser les situations-problèmes particulières auxquelles il doit faire face dans sa classe, et partant, de choisir la stratégie la plus adéquate dans chaque situation particulière, à chaque instant. On dit bien que c'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais ce n'est certainement pas sans aucun effort intellectuel, notamment dans notre domaine !

Par ailleurs, l'histoire de la didactique se caractérise par des innovations, certes, mais aussi par des remises au goût du jour de procédés plus ou moins anciens. Ainsi, les approches communicative et cognitive, tout en changeant la perspective de la problématique avec la « centration sur l'apprenant », apportent des justificatifs pour certaines pratiques de la pédagogie traditionnelle qui étaient jugées à un moment donné inutiles ou anti-pédagogiques : l'importance de l'écrit, la grammaire explicite (on parle d'ailleurs de *retour* au sens, de *retour* à l'enseignement des règles grammaticales, de la dictée…), etc.

Avoir une idée des différents éclairages théoriques dans le domaine didactique et pédagogique est utile à tout enseignant avant d'amorcer un travail de recherche ou d'affronter le travail du terrain. Dans cette optique, nous donnons ici une synthèse des différents courants méthodologiques dans lesquels s'inscrit l'enseignement / apprentissage du français comme langue étrangère ou seconde, avec quelques remarques sur les applications qui en ont été faites ou qui se font encore en Algérie.

Cette partie comprendra cinq chapitres. Dans le premier, nous traiterons du courant traditionnel et des courants structuralistes, allant de la méthodologie

audio-orale à la méthodologie audio-visuelle avec ses différentes variantes, qui mettaient l'accent beaucoup plus sur les contenus de l'enseignement et le rôle de l'enseignant.

Le deuxième sera consacré au courant communicatif, qui présente une rupture nette avec les précédents, en ceci qu'il porte l'intérêt plutôt sur la communication au plan pratique, ainsi que sur le rôle actif de l'apprenant.

Suivra, dans le troisième chapitre, le courant cognitiviste qui, tout en validant les principes du courant communicatif, pousse l'analyse de l'acte d'enseignement / apprentissage jusqu'aux processus cognitifs qui y interviennent.

Ensuite, dans le quatrième chapitre, nous étudierons le courant actionnel qui, tout en restant dans le sillage des deux précédents, met l'accent sur le volet pratique de l'enseignement / apprentissage, autrement dit, sur les savoir-faire plutôt que sur les savoirs, liant étroitement ceux-ci à l'action.

Enfin, nous tenterons, dans le cinquième et dernier chapitre, un travail de synthèse consistant en une réflexion sur l'adéquation des méthodes du F.L.E. (Français Langue Etrangère) et de leur contenu culturel au conteste scolaire algérien.

CHAPITRE PREMIER

LE COURANT METHODOLOGIQUE TRADITIONNEL

& LES COURANTS STRUCTURALISTES

A L'ECOLE ALGERIENNE

Dans ce chapitre, seront évoquées les méthodes et les méthodologies qui font figure d'anciennes. Nous ne disons pas « traditionnelles », car, habituellement, chaque fois que la réflexion pédagogique aboutit à une nouvelle méthode, la précédente est qualifiée de traditionnelle.

Ici, nous considérons comme traditionnelles simplement les méthodes, plus ou moins empiriques, antérieures aux méthodes qualifiées dans les années 1960-70[1] de modernes, au motif qu'elles se référaient à des disciplines scientifiques, telles que la linguistique, la psychologie expérimentale, et qu'elles utilisaient un matériel plus ou moins sophistiqué pour l'époque (électrophone, magnétophone, tableaux magnétiques, etc.).

Ces méthodes, traditionnelles ou modernes, n'ont pas complètement disparu au niveau des pratiques de classe en Algérie ; leurs traces subsistent au moins sous forme de certains réflexes chez des enseignants qui les ont pratiquées : le recours à l'autoritarisme, à la mémorisation systématique (« parcœurisme »)...

1.1. LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE :

Bien qu'elle ne fasse pas partie de la Didactique des Langues Etrangères (DLE), la méthodologie traditionnelle de l'enseignement du français langue maternelle mérite toujours un intérêt dans la mesure où elle constitue le point de départ de la réflexion didactique pour le français langue étrangère. De plus, elle a constitué la

---

[1] [1] Dans notre domaine, la périodisation ne saurait être effectuée de manière rigoureuse, étant donné que les méthodologies ne sont pas diffusées en même temps dans tous les pays, et parfois se chevauchent. Ici, nous nous référons plutôt au domaine francophone.

référence principale pour l'enseignement en Algérie jusque dans la première décennie de l'indépendance.

Nous parlons du français, mais il est évident que certaines pratiques des méthodes traditionnelles sont utilisées dans d'autres langues et remontent à l'Antiquité, si ce n'est plus loin encore : ainsi la mémorisation par répétition, la récitation individuelle ou collective, la mise en chanson se retrouvent dans toutes les civilisations…

En fait, sous l'expression « méthodologie traditionnelle », on désigne sans distinction tout un ensemble de techniques et de procédés mis au point de manière plus ou moins empirique, à différentes époques et dans différentes aires culturelles.

1.1.1. La méthodologie traditionnelle à l'école algérienne :

Jusqu'à l'indépendance, l'enseignement était destiné, en priorité, aux « Européens d'Algérie ». C'est pour les besoins de l'administration française[1] que des « musulmans privilégiés » étaient admis à l'école.

Le français était donc enseigné, comme en « Métropole », selon les méthodes de la langue maternelle. Dans les collèges d'enseignement général (C.E.G.) et les lycées, étaient utilisés les mêmes manuels qu'en France[2], et, pour le cycle primaire, dans le cas où ils étaient différents, les manuels intégraient une certaine culture « locale »[3], en réalité « exotique » du point de vue des Européens.

---

[1] Besoins notamment en petits fonctionnaires en contact direct avec le public autochtone : employés de mairie, de la poste…

[2] Par exemple, la série *Le français par l'image*, BEAUGRAND (pour le collège), la série *Le français par les textes*, LAGARDE & MICHARD (pour le collège et le secondaire).

[3] Par exemple, *Le Livre d'Ali*, et, à la veille de l'indépendance, la série *L'ami fidèle*, sous la direction de M. FERAOUN (pour le primaire).

Les enseignants étaient majoritairement des Français. Seul, le corps des instituteurs comprenait un pourcentage appréciable d'Algériens (Cf. M. FERAOUN, *Jours de Kabylie*, « L'instituteur du bled »), pour couvrir des besoins définis, limités, notamment en zones rurales.

Pendant les premières années de l'indépendance, on continua avec le même matériel pédagogique hérité de la colonisation. De même, pour les moyens humains, les coopérants français étaient fort nombreux, largement majoritaires dans les collèges et les lycées.

A l'époque, parmi les enseignants, ceux – très rares -- qui suivaient l'évolution des questions pédagogiques, parlaient de « méthodes actives », avec, comme référence, Robert COUSINET (1959), Célestin FREINET (1969)…

Par la suite, l'école algérienne continue de subir l'influence de la recherche didactique qui s'effectue dans l'ex-métropole, mais avec un décalage dans le temps, plus ou moins important selon les périodes.

Il faut noter que des efforts ont été faits pour adapter les innovations mises au point en France, mais généralement sans grand succès, du fait de l'insuffisance des moyens humains notamment (enseignants et cadres de l'Education Nationale insuffisamment formés) et des pressions idéologiques qui faisaient perdre de vue parfois jusqu'aux finalités des réformes engagées[1].

---

[1] Ainsi, « l'Ecole Fondamentale », grande réforme qui avait commencé à être mise en place vers 1975, était conçue initialement pour fonctionner en langue française : elle devait être « polytechnique » et les enseignements scientifiques (les mathématiques, la physique, les sciences naturelles…) devaient y être dispensés en français. Mais la pression des politiques en faveur de l'arabisation était telle que l'orientation essentielle, en l'occurrence l'option polytechnique, était évacuée.

1.1.2. Caractéristiques de la méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle est abondamment décrite, avec diverses appréciations (Cf. notamment Christian PUREN, 1988). Essentiellement, on peut retenir sept points qui la caractérisent (Cf. une autre présentation chez CUQ et GRUCA, 2009 : 254-255) :

1. L'enseignement était centré sur l'écrit. Toutes les activités étaient conçues et réalisées à partir de textes d'auteurs ; les épreuves essentielles aux examens étaient, en plus justement de « l'étude de texte », l'épreuve de « rédaction » et la « dictée » ; ceci jusqu'à la fin de l'enseignement moyen, après quoi, l'élève était censé maîtriser l'orthographe, dont les « fautes » étaient sanctionnées dans toutes les disciplines.

   Les activités orales avaient une place réduite dans l'emploi du temps : quelques séances de langage seulement par semaine, notamment à l'école primaire ; pas (ou très peu) d'exercices oraux en syntaxe ; l'explication de la règle était immédiatement suivie d'exercices écrits, dont une partie devait être effectuée à la maison.

2. La forme de la langue étudiée était la forme littéraire. Les textes d'étude étaient des extraits de « bons auteurs ». Même à l'oral, les termes familiers, populaires… n'étaient pas admis : la langue devait être « châtiée ». Les différents niveaux de langue n'étaient pas enseignés ; afin de préserver la langue « pure », la lecture de bandes dessinées et autres illustrés était prohibée.
3. Pour l'enseignement de la lecture, la méthode était la « méthode alphabétique » (synthétique) : de la lettre au mot en passant par la syllabe. La vitesse de la lecture était considérée comme dépendante de la fréquence de la visualisation : le texte était relu plusieurs fois, généralement par tous les élèves de la classe, l'un après l'autre.[1]

---

[1] Tout le monde se rappelle ces séances interminables, où, élève, on ne pouvait s'empêcher de « bavarder », alors que le maître, entre astuces et sanctions, devait

4. De manière générale, pour toutes les activités, le recours à la mémorisation était systématique : pour chaque discipline, le résumé de la leçon devait être appris « par cœur ». Certains enseignants, dont les compétences étaient insuffisantes, réduisaient leur travail à la mémorisation par répétition, sans explication du contenu, comme il était de tradition dans les écoles coraniques.
5. La démarche globale, notamment pour l'enseignement du vocabulaire, était sémasiologique (c'est-à-dire allant du mot à l'idée, de la forme linguistique au sens, cf. Robert GALLISSON, 1983) : on pratiquait « l'explication des mots difficiles » avant d'aborder la compréhension des idées du texte, les exercices de « chasse aux mots » (« donnez des mots de la même famille que... » avec liste de termes donnés hors contexte)... L'usage de dictionnaires était très répandu.
6. L'enseignement de la grammaire était inductif ; le plan d'une leçon était le suivant[1]:
    a. observation d'un exemple tiré du texte de lecture et porté au tableau ;
    b. déduction de la règle, qui est ensuite écrite au tableau et recopiée sur les cahiers, et que les élèves devaient apprendre par cœur ;
    c. exercices d'application : phrases décontextualisées que les élèves devaient compléter, transformer ; listes de mots toujours hors contexte à mettre au pluriel, au féminin...
7. L'expression écrite consistait en un devoir de « rédaction », le plus souvent par imitation d'un texte d'auteur, ou à l'aide de stéréotypes (cf. témoignage de M. DIB, dans *La grande maison*).

---

redoubler d'ingéniosité pour capter un tant soit peu notre attention et susciter notre intérêt.

[1] Cf. les manuels de l'époque, les différents « livres uniques » en usage à l'école primaire et la série Beaugrand au collège.

En somme, la méthode traditionnelle se préoccupait essentiellement, et de manière intuitive, du « comment enseigner », c'est-à-dire de ce qui relève du rôle du maître : étant donné un programme, conçu comme une série de « leçons » dont le contenu était délimité, hiérarchisé en principe du plus simple au plus compliqué, quelle était la meilleure manière de le « transmettre » à l'élève ? Celui-ci était considéré comme ayant « la tête vide », une « page blanche » qu'il s'agissait de remplir de connaissances.

Le déroulement des leçons suivait un schéma identique, et le procédé qui s'imposait de prime abord était la répétition, la mémorisation (« apprendre par cœur »), avec quelques fois de petits artifices. Etait bon pédagogue le « maître » qui savait captiver l'attention des élèves, en jouant sur la voix, le sourire, en utilisant même de temps en temps de petites échappées humoristiques. Dans le pire des cas, on avait recours à des punitions plus ou moins barbares (« qui aime bien châtie bien ! » disait-on). On parlait alors de l' « art d'enseigner » (Jacques RESEAU, 2004 : 17).

1.1.3. Quelques avantages et inconvénients de la méthodologie traditionnelle.

L'échec scolaire était très important, notamment chez les élèves algériens qui ne bénéficiaient pas de l'environnement linguistique familial ou social (notamment dans les écoles éparpillées dans les zones rurales). En fait, ne réussissaient que les plus doués, compte tenu de divers facteurs:

– On ne cherchait pas à motiver les élèves. De prime abord, sur le long terme, l'utilité de « l'instruction » n'était pas évidente pour la majorité des Algériens, pour qui la promotion sociale par l'école était très limitée dans le cadre du système colonial. En outre, sur le plan pédagogique, les enfants étaient considérés comme des « ouvriers de l'école ». Ils devaient s'acquitter de leurs

«devoirs », au besoin par la contrainte[1] , apprendre leurs leçons quel qu'en soit le contenu. Les activités étaient répétitives, routinières. Seuls les plus déterminés persévéraient jusqu'au bout.

– L'enseignant était le « maître » absolu ; son rôle était déterminant. S'il avait des qualités pédagogiques naturelles, elles étaient exercées de manière intuitive. Les résultats étaient donc aléatoires.

– L'éloignement entre la culture de l'élève et celle de l'enseignant (ainsi que celle qui était véhiculée par les manuels scolaires) était souvent un facteur de blocage : le message passait d'autant plus difficilement que les référents[2] étaient différents.

Cependant, la prédominance de l'écrit favorisait une certaine autonomie (sans que les enseignants en soient toujours conscients). C'est ce qui explique qu'avec le fameux « Certificat de fin d'études primaires », des algériens aient pu, contre vents et marées, devenir des cadres compétents. Ayant les bases élémentaires requises, les individus quelque peu doués et motivés pouvaient s'autoformer. Avec les sciences cognitives ne découvre-t-on pas les vertus de l'autodidactisme ?

L'autonomie des élèves était favorisée également par un enseignement intensif du lexique, avec un usage fort répandu des dictionnaires. L'accès précoce au texte littéraire – même s'il n'est souvent que partiellement compris – suscite le goût de la lecture.

Signalons également les avantages de la dictée, souvent décriée pour son déroulement obéissant à un rituel presque immuable, laborieux, contraignant aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. Conçue comme activité de synthèse (placée dans l'emploi du temps juste avant la production écrite, qui clôt la

---

[1] Tout pouvoir politique cherche à former des citoyens dociles, a fortiori, le pouvoir colonial.

[2] Je me souviens que, durant la première année où j'allais à l'école, j'étais intrigué par les gravures de certains animaux, tels que le cygne, l'ours, que je ne voyais pas dans mon environnement immédiat : je doutais de leur existence réelle ; je les croyais des créatures surnaturelles.

séquence hebdomadaire), elle ne permettait pas seulement une certaine efficacité dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe, mais aussi le renforcement de l'apprentissage de la lecture (déchiffrement). En outre, elle constituait un exercice d'enrichissement, de mémorisation et de réemploi pour le vocabulaire, et également une activité d'apprentissage de la langue sur le plan phonétique/phonologique et prosodique (discrimination auditive, intonation et rythmique de la phrase française…)

1.2. LA METHODE « GRAMMAIRE-TRADUCTION » :

En Algérie, la méthode « grammaire-traduction » était utilisée jusqu'au début des années soixante-dix pour l'enseignement de l'anglais, à partir du collège, comme en France (enseignement des langues secondes). Pendant la colonisation, elle était utilisée également dans les lycées « franco-musulmans » pour l'enseignement de la langue arabe, y compris aux élèves arabophones !

La méthode « grammaire-traduction » utilise les mêmes principes que la méthode traditionnelle décrite ci-dessus. La différence est qu'elle consiste à enseigner une langue étrangère – on disait « langue vivante » – par le truchement de la traduction en langue 1.

Pour la lecture-compréhension, étaient choisis, du moins pour partie, des extraits de textes d'auteurs, avec des références culturelles marquées. On procédait par la traduction des mots, des expressions (les fameuses « expressions idiomatiques »), des phrases, dans le cadre de méthodes synthétiques de lecture.

Les règles de grammaire étaient traduites en langue 1, induites à partir d'exemples tirés des textes ayant servi à la lecture-compréhension. Elles sont ensuite mémorisées. Les consignes des exercices étaient données également en langue 1.

En ce qui concerne l'expression écrite, comme pour les langues mortes, on utilisait, entre autres les exercices de « thèmes et versions ». La « dictée » était également une activité pratiquée pour l'enseignement de l'orthographe.

1.3. LA METHODOLOGIE AUDIO-ORALE :

Les méthodes audio-orales ont beaucoup influencé les méthodes structurales qui les ont suivies. Elles se sont développées à partir de *The Army Method*, conçue durant la Seconde Guerre mondiale afin de former rapidement un grand nombre de soldats de l'armée américaine capables de comprendre et de parler les langues des autres armées (CUQ et GRUCA, 2009 : 258).

Elles ont commencé à être utilisées dans les établissements scolaires dans les années 1950, principalement aux Etats-Unis, prenant un certain essor avec l'avènement du magnétophone. En France, elles sont diffusées dans les années 60. Nous n'en avons pas trouvé de trace à l'école algérienne, mis à part certaines pratiques reprises dans les méthodes suivantes (audio-visuelles).

Les méthodes audio-orales étaient conçues sur les principes de la psychologie behavioriste (WATSON, SKINNER) et de la linguistique structurale (L. BLOOMFIELD). D'après MARTINEZ (1996 : 56-59) et GAONAC'H (1991 : 26), ces principes peuvent être résumés ainsi :

1. Le langage est considéré comme un « comportement », qui ne s'acquiert que par la pratique. L'enseignement d'une langue étrangère se fait par conditionnement : il faut faire manipuler les formes linguistiques par l'élève afin qu'il arrive à donner des réponses automatiques (par « réflexes ») à des questions (« stimuli »).

2. L'oral est prédominant. L'apprentissage doit se faire selon l'ordre suivant : écouter, parler, lire, enfin écrire.

3. Afin de recréer en classe les conditions de l'acquisition de la langue en milieu naturel, l'usage de la langue maternelle est proscrit. Pour simuler les situations réelles, on se sert de dialogues préfabriqués.

4. L'élève apprend par imitation ; les réponses qu'il donne doivent être exactes et vérifiées immédiatement. On ne laisse pas l'élève prendre des risques, de « mauvais réflexes ».

5. La grammaire est enseignée de manière implicite. Puisque l'élève doit acquérir des automatismes, la réflexion grammaticale est reléguée au second plan, parfois même considérée comme dangereuse.

Sur le plan théorique, la méthodologie audio-orale a été critiquée dès la fin des années 50 par les « mentalistes » et les « cognitivistes ». Les premiers, dont notamment CHOMSKY, *« refusent de voir dans le fonctionnement humain une simple suite causale, mais soulignent la créativité illimitée de l'homme doué de langage »* (MARTINEZ, 1998 : 58). Les seconds montreront par la suite la complexité du processus d'acquisition et de développement du langage.

Sur le plan pratique, les méthodes audio-orales se caractérisent par la mémorisation de dialogues et les exercices structuraux, exercices fastidieux et hors contexte, très peu motivants.

La seule motivation qu'offraient en fait les méthodes audio-orales était suscitée par l'utilisation du magnétophone et du laboratoire de langue (technologies nouvelles pour l'époque).

Si des auteurs (J. REZEAU, 2004, entre autres) reconnaissent aux méthodes audio-orales une efficacité au niveau de la correction phonétique, le reproche le plus important qu'on leur fait est que, dans des situations réelles de communication, le réinvestissement de ce qui est considéré comme acquis est très peu satisfaisant.

1.4. LA METHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE :

Les méthodes audio-visuelles ont été développées dans les années 1950-60, d'abord aux Etats-Unis, avant leur diffusion dans le reste du monde (avec un décalage d'une dizaine d'années pour la France, et d'une autre dizaine d'années pour l'Algérie). Elles fonctionnent avec les mêmes soubassements théoriques que les méthodes audio-orales. Elles s'appuient sur la psychologie behavioriste et la linguistique structurale.

Cependant, avec l'apport de l'image que permettait l'évolution technologique dans le domaine, les méthodes audio-visuelles cherchaient à éviter le recours à la langue maternelle, et ambitionnaient d'éviter également le problème de la décontextualisation des méthodes audio-orales. Elles proposaient une conception plus globalisante de la communication, en mettant « en situation » les dialogues à l'aide de l'image.

Sur le plan du contenu, les méthodes audio-visuelles exploitaient le corpus de lexique et de structures grammaticales que constituait le Français fondamental (élaboré par le C.R.E.D.I.F. en 1959).

1.4.1. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle :

En France, la méthodologie la plus représentative des méthodes audio-visuelles est la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), dite aussi « de Saint-Cloud-Zagreb »[1]. Parmi les méthodes produites dans le cadre de la méthodologie SGAV on cite traditionnellement « Voix et Images de France », du C.R.E.D.I.F (Cf. note précédente).

D'après J. REZEAU (2004 : 79), qui cite Jean CUREAU (1968), les caractéristiques principales d'une méthode SGAV sont contenues dans les termes-mêmes utilisés dans l'appellation de la méthode :

1. « audio » : primauté à la langue parlée, entendue et vécue dans le cadre de la civilisation (et à un corpus lexical 'fondamental') ;

2. « visuelle » : mise en situation, re-contextualisation (du dialogue entendu) grâce à l'image ;

---

[1] Ainsi appelée parce qu'elle a été élaborée en collaboration par deux équipes de chercheurs : celle du CREDIF à l'École Normale de Saint-Cloud (Paul Rivenc) et celle de l'Institut de Phonétique de l'université de Zagreb (Petar Guberina). (Cf. J. REZEAU).

3. « structuro » : volonté de considérer la langue sous sa forme structurée tant au plan phonologique que grammatical ;

4. « global » : une conception globale de la perception (référence à la théorie de la Gestalt, Cf. *infra* partie « apprentissage », p. 39).

Le matériel d'une méthode audio-visuelle de type SGAV était constitué de sketches enregistrés (sur bandes magnétiques) et de films fixes. Dans le manuel de l'élève, sont reprises les images des films, sous forme de bandes dessinées, muettes ou avec des bulles.

Le déroulement d'une leçon se faisait, d'une manière immuable en quatre phases : « présentation, explication, répétition, transposition ».

1. La « présentation » consiste en l'écoute d'un dialogue enregistré, dont la compréhension est sensée être assurée grâce au contexte créé par l'image ainsi que par la mimique de l'enseignant.

2. « L'explication » consiste à mettre en lumière les rapports à tous les niveaux, mais de manière implicite, en variant les paramètres de la situation[1].

3. « La répétition » des structures phonologiques ou syntaxiques se fait à l'aide d'exercices « de réemploi et variantes »[2], en ne variant qu'un seul

---

[1] Par exemple, pour l'accord en genre, « masculin/féminin », on présente une figurine qui représente un garçon en disant « Il joue » et une autre qui représente une fille en disant « Elle joue ».

[2] Réemploi des structures dans des situations différentes de celles qui sont proposées par les images de départ et variation de formes linguistiques exprimant la même idée. Ce dernier procédé pose un grave problème : l'élève a tendance à penser que, par exemple, les variantes « se nourrir » et « manger » sont interchangeables quelle que soit la situation de communication. (Problème qui sera pris en charge – du moins partiellement – par les approches communicatives).

élément de la situation à la fois. A la différence des Méthodes Audio-Orales, les exercices structuraux sont proposés « en situations »[1].

4. Enfin, durant la phase de « transposition », l'élève s'entraîne, guidé au début, puis de plus en plus libre, à réinvestir ses acquis dans des situations, d'abord proches, puis de plus en plus éloignées, par rapport à la situation de départ.

1.4.2. La méthode « Malik et Zina » :

En Algérie, vers la fin des années 1960, fut élaborée, pour l'école primaire, la méthode « Malik et Zina », d'inspiration SGAV. Les principes didactiques de cette méthodologie y étaient respectés, mais le contenu culturel y était « algérianisé ».

Le programme y est développé sous forme de dossiers. Chaque dossier commence par une saynète jouée à l'aide d'un tableau de feutre par le maître (présentation), qui, en utilisant la mimique, la gestuelle, l'intonation, doit en assurer la compréhension (explication). Le dialogue de la saynète est mémorisé et les différentes structures qu'il contient sont « systématisées » à l'aide d'exercices de réemploi et variantes (répétition). Enfin, l'élève est invité à réinvestir ses acquis dans des situations similaires à celle de la saynète de départ (transposition).

Signalons que ce travail est fragmenté : la mémorisation s'étale sur toute la semaine, reprise à chaque séance ; le travail sur la phonétique est dissocié du travail sur la sémantique ; il n'y a pas d'enchaînement entre l'oral et l'écrit, etc.

Le matériel didactique de la méthode est constitué d'un manuel pour l'élève, d'un guide contenant les fiches techniques détaillées pour l'enseignant et d'un

---

[1] Certains auteurs, comme R. GALISSON (1980), classent les SGAV dans les méthodes « situationnelles ». Cependant, dans les SGAV, il s'agit de situations simplifiées, « standardisées », utilisant une illustration « stylisée », et non de situations réelles de communication que l'approche communicative invite à créer ou à simuler, et à exploiter avec les élèves, à l'aide de documents authentiques, entre autres.

ensemble de figurines représentant les différents personnages et des éléments suggérant la situation dans laquelle sont échangés les dialogues prévus.

L'enseignant n'a qu'à « exécuter » (c'est bien le terme utilisé !) fidèlement les consignes du guide. Son initiative est très peu sollicitée. La méthode n'est pas motivante pour lui. Réduit à une tâche routinière, il ne fait pas preuve de réflexion ; certains enseignants (nous l'avons nous-même constaté sur le terrain) n'améliorent même pas leur propre niveau en langue française !

A cause de la crise économique, qui n'a pas permis un renouvellement du matériel pédagogique, la méthode « Malik et Zina » n'a été remplacée que vers la fin des années 80, et même des années 90 pour les régions isolées du pays. Nous pensons qu'elle a été l'une des causes principales du recul de la langue française en Algérie, notamment sur le plan qualitatif. Tout compte fait, elle n'a pas constitué un progrès par rapport à la méthode traditionnelle, loin s'en faut.

1.4.3. Les insuffisances des méthodes audio-visuelles :

Pour présenter les principaux reproches qui ont été faits aux méthodes audio-visuelles, nous proposons une synthèse à partir de la thèse de J. REZEAU (2004) et à partir de notre expérience personnelle.

Ces reproches peuvent être résumés ainsi :

1.4.3.1. Les problèmes liés à l'image :

- L'ambiguïté de l'image :

> *« Toute image est polysémique, elle implique [...] une chaîne flottante de signifiés dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres. La polysémie produit une interrogation sur le sens... La parole répond d'une façon plus ou moins directe, plus ou moins partielle, à la question « Qu'est-ce que c'est ? » [...] [Elle] correspond bien à un ancrage de tous les sens possibles de l'objet »* (Roland BARTHES, cité par LINARD, 1969 : 54).

Par ailleurs, par souci de simplification, les énoncés accompagnant les images sont trop pauvres, si bien que, dans la plupart des cas, il n'y a pas de communication.

- Stylisation de l'image :

L'image est censée obliger l'élève à saisir, sans passer par la langue maternelle, la « réalité » pour la mettre en adéquation avec les moyens linguistiques objets d'apprentissage. Or, dans la méthode « Malik et Zina », par exemple, les situations proposées sont dépouillées, « stylisées » en quelque sorte, loin de la complexité de la communication naturelle, et ne permettent donc pas un réel entraînement à l'expression.

1.4.3.2. Les problèmes liés aux principes d'apprentissage :

Bien que les auteurs des méthodes SGAV s'en défendent, l'utilisation de « la répétition », de la « systématisation » (Cf. ci-dessus) suppose un apprentissage qui fonctionne sur les principes du behaviorisme.

La différence entre les exercices proposés par les Méthodes audio-orales et ceux des SGAV est que ces derniers ne fonctionnent pas tout à fait à vide, mais avec utilisation d'un support visuel.

Comme dans les méthodes audio-orales, il n'est pas fait explicitement appel à la réflexion, à un travail d'analyse de la part de l'élève, chez qui on vise donc, même si l'on s'en défend, la mise en place d'automatismes.

1.4.3.3. Les problèmes liés à la communication :

Comme pour les Méthodes audio-orales, les résultats des SGAV sont peu satisfaisants en ce qui concerne la réutilisation des acquis dans les situations réelles de communication. Ce qui veut dire que les problèmes de transfert, de généralisation, de transposition vers des situations réelles de communication persistent.

Avec l'avènement des approches communicatives, le décalage entre les objectifs déclarés des SGAV (enseigner à communiquer) et les moyens proposés (dialogues édulcorés en situations neutralisées) devenait patent (DALGALIAN et al. 1981 : 38).

1.4.3.4. Les problèmes liés au contenu culturel :

En plus de *« la rigueur de l'édifice »*, CUQ et GRUCA (2009 :263) parlent de *« la pauvreté des dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique »* des SGAV. Celles-ci étant conçues pour les jeunes débutants, des problèmes apparaissent dès le niveau 2.

Il y a bien eu une deuxième génération des SGAV, mais avec l'apparition d'un nouveau public, celui des scientifiques adultes, dont les besoins sont de l'ordre du savoir-faire communicatif, une rupture s'imposa, qui a donné naissance à l'approche communicative, principalement pour l'enseignement du « français fonctionnel ».

Conclusion au chapitre 1

Nous venons de donner un bref aperçu sur les méthodes d'enseignement/apprentissage utilisées en Algérie, avant et après l'indépendance, jusqu'à la fin des années 1970. Ces méthodes sont largement inspirées de celles qui avaient cours en France : la « méthode traditionnelle », la Méthodologie audio-orale et la Méthodologie audio-visuelle, dont nous avons survolé les caractéristiques.

Les deux dernières ont donné lieu à des méthodes dites « constituées » (Henri BESSE, 1985), c'est-à-dire ne se contentant pas de donner des principes et des procédés pédagogiques, mais offrant également et le matériel complet et le guide détaillé pour son utilisation, ce qui a provoqué un effet négatif :

> *« La superposition parfaite entre le niveau de la théorie et celui des matériels (...) a provoqué un appauvrissement radical des problématiques prises en compte et des pratiques d'enseignement. »* (PUREN, 1994 : 20)

Se voulant scientifiques[1] (s'appuyant sur des théories linguistiques et psychologiques), et proposant des démarches rigides, les méthodologies audio-orale et audio-visuelle mettaient en fait l'accent presque exclusivement sur le contenu de l'enseignement qu'elles présentaient en un corpus limité, atomisé et hiérarchisé, comme quelque chose de prêt à consommer par petites doses.

Le rôle du maître était réduit (notamment en ce qui concerne la méthode « Malik et Zina ») au respect des consignes données par le guide[2] : respect des différentes

---

[1] Les procédés préconisés sont généralement le résultat d'expérimentations. Ainsi, par exemple, des expériences ont été faites pour déterminer le nombre de fois et à quels intervalles un mot devait être répété pour être mémorisé par la moyenne d'une population d'élèves donnée. Or, la mémoire ne fonctionne pas de manière mécanique, comme on le verra ; l'affectivité y est déterminante.

[2] La volonté de scolariser le maximum d'enfants a poussé les autorités à former des enseignants en un temps réduit ; la méthode « Malik et Zina » devait théoriquement correspondre au profil des enseignants formés dans les I.T.E. (Instituts de technologie de l'Education), où étaient donc censés être formés des « Techniciens de l'Education » avec

étapes de la séance, bonne exécution des saynètes avec une gestuelle et une mimique appropriées, etc. L'élève, lui, devait surtout mémoriser des structures. Les références à son savoir antérieur, ses motivations, sont occultées. L'esprit d'initiative n'était sollicité ni chez l'enseignant, ni chez l'élève.

Notons également que dans ces méthodologies, le contenu culturel offert est très pauvre. Les textes d'auteurs ont disparu. La thématique est réduite aux occupations quotidiennes des élèves dans leur environnement familial et scolaire. Dans « Malik et Zina », les éléments de culture française sont soigneusement évités, dans le souci de prévenir « l'acculturation ». En somme, le contenu culturel de l'enseignement / apprentissage du français n'est plus motivant.

Cela, conjugué avec le niveau insuffisant de la formation des enseignants, a donné, en Algérie, les résultats décevants que l'on connaît.

Après les Méthodologies audio-orale et audio-visuelle, qui ne constituaient pas réellement un progrès par rapport à la méthode traditionnelle, un grand tournant s'est produit en didactique des langues étrangères avec l'avènement des approches communicatives.

Avec les résultats généralement insatisfaisants des méthodes dites pompeusement « modernes », l'effort de réflexion s'est déplacé du contenu de l'enseignement vers son bénéficiaire : c'est la *« centration sur l'apprenant »*. Cela a permis une avancée qualitative dans le domaine, bien que là encore on n'ait pas abouti à des recettes miracles.

---

une primauté pour les stages pratiques ; ces établissements remplaçaient les anciennes Ecoles Normales, calquées sur le modèle français et dont la qualité était pourtant reconnue.

CHAPITRE DEUXIEME

L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA COMMUNCATION EN LANGUE ETRANGERE.

Introduction au chapitre 2

L'introduction de l'approche communicative dans l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie s'est faite de manière très partielle. La recherche didactique universitaire a débuté tardivement, seulement dans les années 1990, avec un petit noyau d'enseignants de l'université de Blida inscrits en Doctorat en France.

Jusque-là, la formation des formateurs était assurée par d'anciens P.E.S. dans des I.T.E. (Institut de Technologie de l'Education) et des inspecteurs de l'Education. Ceux-ci étaient en nombre insuffisant et souvent sans diplômes universitaires. Les I.T.E. avaient été fermés à la fin des années 1980, suite à la crise économique qui a induit une compression du personnel.

Des revues pédagogiques dignes de ce nom étaient inexistantes – et le sont toujours. Seules, sont disponibles quelques brochures élaborées lors de séminaires organisés sporadiquement par les structures de l'Education nationale et qui ne peuvent servir de références, car ne répondant pas aux critères académiques. C'est par le biais des quelques stages de courte durée offerts par les autorités françaises aux enseignants des pays francophones (les enseignants de F.L.E.) que les nouvelles problématiques et les nouveaux concepts sont introduits en Algérie, par bribes, essentiellement par des P.E.S.

On en retrouve des traces dans les orientations pédagogiques et dans les manuels de l'IPN (Institut Pédagogique National), où sont proposés certains types d'activités relevant de l'approche communicative (de même que plus tard pour l'approche cognitive).

Cependant, la formation théorique correspondante n'était pas assurée. Les enseignants appliquaient souvent les directives sans en connaître les tenants et les

aboutissants sur le plan didactique, et souvent aussi avec les vieux réflexes méthodologiques acquis avec la pratique des méthodes SGAV, lesquelles ont d'ailleurs eu une très longue durée.

Les méthodologies communicative et cognitive étaient sans doute aussi accueillies avec défiance par les autorités politiques : la marge de liberté qu'elles offraient allait à contre-sens de l'uniformisation sur laquelle les décideurs avaient du mal à céder.

C'est ainsi que des manuels étaient confectionnés par l'IPN selon l'esprit dirigiste habituel (programmes bien définis, avec des supports textuels marqués par les thématiques habituelles, reflet du discours officiel : tonalité nationaliste…).

Pourtant, l'approche communicative était globalement intéressante. Si elle n'était pas parfaite, elle constituait toutefois une avancée appréciable, et offrait des procédés et des techniques assez efficaces, pour peu que ceux-ci soient bien exploités.

Avec l'avènement de l'approche communicative, la réflexion didactique subit deux réorientations, l'une sur le plan épistémologique, l'autre sur l'objet même de la didactique.

Sur le plan épistémologique, alors que les méthodes audio-visuelles étaient 'en quelque sorte « assujetties » à la linguistique[1] , l'approche communicative a diversifié ses emprunts théoriques, du fait que, entre autres, la linguistique elle-même, dominée pendant les années 1960 et les premières années de la décennie 1970 par un grand courant (le structuralisme en l'occurrence), a donné naissance à d'autres disciplines ayant des objets d'étude spécifiques, comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pragmatique, l'analyse du discours, etc.

---

[1] Dans les années 60-70, la réflexion sur les problèmes de l'enseignement des langues se faisait dans le cadre de la linguistique appliquée – voir la revue qui portait le même nom ; ce n'est qu'à partir des années 80 que le terme de didactique est remis à l'honneur.

Suite à des insuffisances constatées lors de la mise en œuvre des méthodologies précédentes, on ne s'appuie plus sur une seule discipline théorique, qui étudie, spécialisation oblige, les problèmes sous un seul angle, mais on emprunte des concepts, des outils, à plusieurs disciplines ressources, pour les intégrer à la didactique, ce qui permet d'envisager les problèmes sous diverses perspectives. Par ailleurs, il est tenu compte de la pratique dans la classe : l'approche communicative se présente non pas sous forme de démarches contraignantes, mais sous forme d'un ensemble de principes qui laissent une marge d'initiative assez large pour l'enseignant.

En ce qui concerne l'objet d'étude, dans le cadre de l'approche communicative, le travail n'est plus focalisé sur la langue (la matière à enseigner), mais le maître mot est la « centration sur l'apprenant ». On prend conscience que, dans l'acte pédagogique, il ne s'agit pas de transvaser des connaissances de la tête du maître ou des documents vers la tête supposée vide de l'élève, mais de guider celui-ci dans un processus d'apprentissage où il doit jouer un rôle actif (d'où les termes d' « apprenant » et d' « enseignement/apprentissage ») : on parlera de ses motivations, de ses besoins, à partir desquels seront déterminés les objectifs pédagogiques ; on se fixera comme finalité de lui « apprendre à apprendre », dans la perspective de le conduire vers « l'autonomie ».

Au niveau de la matière à enseigner, plutôt que d'atomiser la langue et de focaliser l'attention sur les structures syntaxiques, on privilégiera un apprentissage plus global et plus complexe développant la « compétence de communication ».

2.1. LA COMPETENCE DE COMMUNICATION :

En réaction aux résultats peu satisfaisants des méthodologies audio-orales et audio-visuelles, qui ne permettaient pas une maîtrise suffisante de la langue, ni surtout un réinvestissement satisfaisant des acquis au niveau de la production,

l'approche communicative va recentrer l'enseignement des langues étrangères[1] sur la communication : il ne s'agira pas seulement d'enseigner des moyens linguistiques (lexique, règles syntaxiques etc.), mais l'apprenant doit apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est-à-dire acquérir une compétence de communication (Sophie MOIRAND, 1982).

La « compétence de communication » devient en didactique un concept clé à partir de la fin des années 1970 en France. On le doit à Dell HYMES (cf. E. BERARD, 1991 : 17-18), et il a été précisé par la suite, entre autres, par S. MOIRAND (1982 :14).

Pour HYMES, qui travaille sur l'ethnographie de la communication,

> *« Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi. »* (Cité par E. BERARD, 1991 : 17).

En langue maternelle, ces deux systèmes de règles s'acquièrent conjointement et implicitement.

> *« Il (un enfant normal) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. »* (Idem.)

HYMES part d'une réflexion critique sur les notions de «compétence/performance » de Noam CHOMSKY (1965).

> *« L'un des concepts les plus importants que va développer HYMES est celui de compétence de communication, qui fait*

---

[1] L'approche communicative sera adaptée également à l'enseignement des langues maternelles.

pendant à la notion de compétence linguistique développée par CHOMSKY (voir en particulier HYMES, 1973, trad. Française, 1981). Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. » (BACHMAN C., LINDENFELD J., SIMONIN J. (1981 :78).

A partir de HYMES, la notion de compétence de communication a été précisée et discutée par plusieurs auteurs. Nous retiendrons la définition de Sophie MOIRAND (1982 : 20), spécialiste en la matière, qui distingue quatre composantes dans la compétence de communication : une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et une composante socioculturelle.

La composante linguistique est relative à l'acquisition des éléments de la langue : connaissance du lexique, des règles syntaxiques, phonologiques, orthographiques, etc. Cette composante est nécessaire mais non suffisante pour communiquer en langue étrangère.

La composante discursive signifie *« la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés »* ; l'élaboration d'un texte ou d'un exposé oral à caractère scientifique, qui nécessite un plan, l'utilisation d'un vocabulaire approprié, spécialisé, et une stratégie argumentaire, requiert une compétence discursive. L'enseignement de la langue dans le Moyen et le Secondaire, articulé à partir des années 1990 sur les « types de textes » (texte narratif / expositif / argumentatif…) répond au souci de développer cette compétence.

La composante référentielle a trait à *« la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ».* C'est cette composante, pensons-nous qui pose un problème particulier pour l'apprenant algérien : la réalité à laquelle se réfèrent les mots de la langue française peut être trop différente de celle de l'apprenant pour que la communication réussisse.

La composante socioculturelle, enfin, désigne *« la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »* De même que la composante référentielle, la composante culturelle doit être développée de manière spécifique chez l'apprenant algérien.

CANALE-SWAIN (1980) y ajoute une compétence stratégique. MOIRAND reconnaît que lors de l'actualisation de la compétence socioculturelle, des phénomènes de compensation interviennent, mais qui relèvent plutôt de stratégies individuelles de communication.

2.1.1. L'événement de parole.

Dans la réflexion sur la communication, les méthodologies structuralistes (notamment audio-visuelles) se sont servies du schéma de JAKOBSON (1963)[1] et des théories de l'énonciation (BENVENISTE, etc.). L'approche communicative va plutôt exploiter le modèle *speaking* de HYMES (1974).

Speaking est un acrostiche par rapport aux termes anglais suivants : setting, participants, ends, acts, key, instrumentalities, normes, genre. Dans l'analyse d'un échange entre des interlocuteurs, on tient compte de ces huit éléments :

---

[1] Selon JAKOBSON, les éléments jouant un rôle dans la communication sont au nombre de six : le message (1) passe d'un émetteur (ou destinateur) (2) à un récepteur (ou destinataire) (3) ; ce message est relatif à un référent (ce dont on parle) (4) et est mis en forme à l'aide d'un code (p. ex. la langue) (5) et circule par un canal (6).

A chacun de ces six pôles, sont associées six fonctions du langage : respectivement, 1- la fonction esthétique ou poétique, 2- la fonction expressive ou émotive, 3- la fonction conative ou impressive, 4- la fonction référentielle, 5- la fonction métalinguistique et 6- la fonction phatique.

1. de la situation tant au niveau physique (interlocuteurs face à face ou éloignés) que psychologique (leurs désirs, leur état d'âme…) ; c'est ce cadre qui est désigné par le terme *setting*.

2. des *participants*, tous les participants, qu'ils prennent part à l'échange d'une manière active ou seulement passive ; il est tenu compte également de leurs caractéristiques psychologiques et socioculturelles.

3. des finalités, *ends*, c'est-à-dire des intentions, des buts, mais aussi des résultats de l'activité de communication.

4. des séquences d'actes, *acts* : contenu (thème) et forme du message.

5. des tonalités, du ton, *key*, qui caractérise la manière dont se déroule l'activité de communication sur le plan linguistique et paralinguistique, et qui sert de clé pour l'interprétation du message.

6. des instruments, *instrumentalities*, c'est-à-dire des moyens de communication, canaux, code...

7. des normes (*norms*) socioculturelles d'interaction et d'interprétation (habitudes qui régissent la communication dans une communauté).

8. du *genre* ou types d'activité langagière : conversation, conte, récit...[1]

Le modèle *speaking* de HYMES permet surtout de mettre en évidence la correspondance entre les réalisations linguistiques d'un interlocuteur avec les éléments constituant l'événement de parole.

> *« Rien ne me paraît plus opératoire, pour décrire et analyser une situation de communication en didactique des langues, que*

---

[1] Voir un exemple d'analyse d'une communication chez GALISSON, 1988 : 50-54.

de se poser à chaque fois, les éternelles questions des praticiens de la communication : qui parle ? à qui ? pourquoi et où ? etc. » (S. MOIRAND, 1982 : 14).

Dans le cadre de l'approche communicative, travailler sur des événements de paroles permet :

- de percevoir les énoncés dans leur contexte complet d'apparition, et non isolément.
- de mettre en relation les réalisations linguistiques avec tous les paramètres de la situation de communication.
- de dégager des régularités à partir de l'observation et de l'analyse d'échantillons.
- de sensibiliser les apprenants quant aux variétés de langue par rapport aux différents types de discours et à l'utilisation des différents procédés discursifs.

« Cet élargissement du cadre conceptuel amène encore à souligner combien l'acte de parole est un acte social complexe, qui excède une compétence grammaticale et tisse un réseau de dépendances à analyser et à prendre en compte globalement. » (MARTINEZ, P., 1998 : 12)

En somme, l'étude de la langue ne se base pas sur l'analyse des petites unités utilisés dans les messages, tels que les signes ou des suites de signes, mais envisage l'étude de la communication en en prenant en considération des unités supérieures, plus globales : les évènements de paroles sur le modèle *speaking* de HYMES (voir ci-dessus), ou les *actes de paroles* tels que définis par AUSTIN (voir ci-dessous).

2.1.2. L'acte de parole.

La notion *d'acte de parole* a été mise en lumière par J.L. AUSTIN (1970) et J.R. SEARLE (1972) dans leurs travaux de philosophie du langage.

a-) Pour AUSTIN, le dire et le faire sont intimement liés et toute communication a d'abord pour objectif d'agir (ou de réagir) sur (par rapport à) l'autre. Il part d'une réflexion sur les verbes performatifs (« *je vous déclare unis par le mariage* », « *je te pardonne* », « *je te promets* »,...) ; l'énonciation de ces verbes réalise l'action qu'ils définissent. Puis, AUSTIN applique la même réflexion à d'autres catégories d'énoncés.

Il distingue, par ailleurs, trois niveaux dans l'énonciation :

- Le niveau de la *locution* : la forme de l'énoncé (phonétique, syntaxe) ; c'est le niveau auquel s'arrêtaient les premières analyses structuralistes : c'est la dimension linguistique de la communication.

- Le niveau de l'*illocution* : ce que l'on fait quand on parle (donner un ordre, demander une information, exprimer un doute...) ; là on tient compte en plus de la situation de communication.

- Le niveau de la *perlocution* : l'effet produit par l'énoncé sur l'interlocuteur (convaincre, rassurer, étonner...) ; là interviennent également les buts, les intentions du locuteur et le résultat obtenu.

Il s'agit là d'une approche pragmatique où le langage est considéré comme un moyen d'action sur l'autre, et c'est le contexte qui permet d'interpréter un énoncé, c'est-à-dire de savoir s'il s'agit d'un ordre, d'une promesse...

Par ailleurs, l'organisation des actes entre eux permet de savoir s'il y a adéquation de tel énoncé par rapport à tel autre, d'interpréter un énoncé par rapport au discours : « L'analyse pragmatique des actes de langage, centrée sur la fonction communicative, s'inscrit en faux contre une conception informative du langage. » (MOESCHLER, J., 1985).

b-) SEARLE, quant à lui, distingue cinq grands types d'actes de langage :

- *Représentatifs* : information, assertion, description d'un état de fait. D
- *Directifs* : qui obligent l'interlocuteur à réaliser une action future (ordre, question, demande, permission...) ;
- *Commissifs* : le locuteur passe un « contrat » où il promet, il offre de réaliser une action future (promesse, offre, engagement).
- *Expressifs* : qui exprime un état psychologique (salutations, félicitations, remerciements, regrets...) ;
- *Déclaratifs* : qui rendent effectif le contenu de l'acte (baptême, déclaration, condamnation...).

En didactique, on retient généralement l' « acte de parole » comme concept opératoire, défini comme l'unité minimale de la conversation. MARTINEZ (1998 : 72) reprend un exemple de ROULET (1977) : « Les différentes valeurs d'un énoncé tel que « La porte ! » et les autres « manières de dire » qu'on pourrait lui substituer pour exprimer la même injonction ».

> *« Dans cette vision dite pragmatique de la langue, les emplois d'un mot trouvent des fonctions différentes dans les différents emplois que lui fera prendre l'intention de l'énonciateur. »* (MARTINEZ, 1998 : 72).

2.2. LES GRANDES ORIENTATIONS DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE :

F. DEBYSER (1996, cité par MARTINEZ, p74) propose de voir quatre grandes orientations dans l'approche communicative : le « retour au sens », l'abandon des exercices formels répétitifs au profit d'exercices interactifs, la centration sur l'apprenant et la prise en charge des aspects socio-pragmatiques de la communication.

2.2.1. Le retour au sens :

« Retour » au sens, dans la mesure où celui-ci, bien pris en considération dans les méthodes traditionnelles, était évacué par les méthodologies structuralistes où l'accent était mis sur le développement d'automatismes pour l'acquisition des structures syntaxiques. Désormais, on parlera de *« grammaire notionnelle, de grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens »* (MARTINEZ 1998 : 72). Les progressions seront plus souples.

Tirant profit des apports de la sémantique, l'approche communicative effectue un recentrage sur le sens. Dans les programmes, sens et syntaxe sont liés. On traite un point de syntaxe en fonction de sa pertinence par rapport à l'acte de parole envisagé.

En ce qui concerne le niveau des apprenants, COSTE D. (1980 : 244-252) montre que l'approche communicative adapte sa méthodologie :

- avec un public débutant, on donne la priorité à l'oral et l'aspect communicatif de la langue est traité à partir d'actes de parole.
- Avec des apprenants avancés, le travail est centré sur l'écrit et on recourt à l'analyse du discours.

2.2.2. Des activités interactives :

Avec l'approche communicative, on abandonne ou, du moins, on réduit les exercices formels, de répétition à vide, au profit de la pratique d'exercices -- terme auquel on préfère substituer celui d'*activités* -- de communication réelle ou simulée, interactifs.

En effet, les méthodes structuralistes utilisaient abondamment des exercices de « systématisation », de « fixation », dont le caractère répétitif, fastidieux, est démotivant, sans garantir pour autant le réinvestissement des acquis dans des situations différentes.

Dans le cadre de l'approche communicative, soit on exploite les situations réelles de communication qui s'offrent occasionnellement en classe, soit on recourt à des activités de simulation (jeux de rôle, dramatisations…).

Le procédé qui semble avoir des résultats assez satisfaisants, surtout à un niveau avancé, est l'utilisation de « documents authentiques »[1], ou « documents sociaux », comme préfère les appeler R. GALISSON (1983), mais à condition d'en faire un usage rationnel.

Au lieu d'utiliser des documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis, comme dans les méthodes précédentes (audio-visuelles), on préférera des supports d'apprentissage pris dans la réalité culturelle, ou du moins élaborés de façon à ce qu'ils soient proches des documents authentiques et des types de discours qui existent dans la réalité. L'utilisation de tels documents a pour ambition de « recréer » la vie sociale réelle dans la classe et d'inciter l'élève à communiquer « pour de vrai ».

Dans les faits, si le document authentique permet effectivement de restituer les conditions de production de tel ou tel énoncé, et donc d'assurer une meilleure compréhension du message (surtout au niveau de l'écrit), et de mettre en lumière les conditions d'emplois de tel ou tel mot ou de telle ou telle séquence de mots, force est de constater que « l'authenticité » à elle seule ne garantit pas la maîtrise de la compétence de communication.

2.2.3. La centration sur l'apprenant :

« *L'élève est acteur principal de son apprentissage* » et « *sujet actif et impliqué de la communication* ». (Nous verrons plus loin que les sciences cognitives confortent cette orientation par l'analyse des processus cognitifs.)

---

[1] Est considéré comme authentique tout document non destiné initialement à un usage pédagogique.» (GALISSON, 1983).

La centration sur l'apprenant (Henri HOLEC, 1991) signifie notamment qu'on doit tenir compte des besoins de celui-ci, de ses motivations et travailler de façon à l'amener vers l'autonomie, c'est-à-dire lui apprendre à apprendre.

2.2.3.1. Les besoins langagiers de l'apprenant :

Les besoins langagiers (RICHTERICH, 1985) de l'apprenant sont considérés à deux niveaux : à plus ou moins long terme et dans l'immédiat de la classe (DE LANDSHEERE, V. & G., 1975). A plus ou moins long terme, on se posera la question « En quoi la langue étrangère qu'il apprend lui sera-t-elle utile ? » (N'oublions pas que l'approche communicative a d'abord été pratiquée avec des apprenants adultes.) Dans la classe, le principe est de mettre l'apprenant dans une situation réelle de communication (ou à défaut, dans une situation simulée), en lui fournissant au fur et à mesure les moyens linguistiques dont il a besoin pour s'exprimer.

La progression ne sera donc pas établie d'après un contenu purement linguistique, hiérarchisé du plus simple au plus complexe, comme dans les méthodes antérieures, mais plutôt en termes de thèmes, d'actes de paroles, de notions, et sans hiérarchisation. De linéaire, la progression devient spiralaire : on n'épuise pas systématiquement un point avant de passer au point suivant ; chaque point est traité selon les besoins langagiers du moment, et on y revient à une autre occasion.

Par ailleurs, plutôt que de mettre l'accent sur les savoirs, les objectifs sont définis en principe en termes de savoir-faire. « *La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques* » à l'approche communicative (CUQ et GRUCA, 2009 : 264).

2.2.3.2. La motivation :

Déjà présente de manière empirique dans la pédagogie traditionnelle[1], la motivation de l'apprenant devient un principe cardinal dans l'approche communicative (FERENCZI, V., 1982). Alors que les méthodes structuralistes[2] reléguaient tout l'aspect affectif de l'apprenant au second plan, ne le prenant en considération ni au niveau de la progression (son rythme), ni au niveau du déroulement du cours (flexibilité, adaptation), l'approche communicative en fera le point de départ de l'action pédagogique.

C'est en se basant sur la motivation de l'apprenant et à partir de ses besoins que sont envisagés les objectifs et, partant, le contenu des leçons. Au terme de « leçon », on préférera d'ailleurs ceux de « séance » et de « séquence ».

En outre, les activités sont conçues, de préférence, sous des formes ludiques. On utilisera la dramatisation, les différents jeux portant sur les mots, les lettres (mots croisés…), devinettes, comptines…

2.2.3.3. L'autonomie :

Plutôt que de donner du poisson à un affamé, mieux vaut lui apprendre à pêcher. Ce proverbe résume le principe selon lequel est envisagée l'autonomie de l'apprenant : il ne s'agira pas de lui transmettre des connaissances toutes faites, mais de lui apprendre à les acquérir, de lui « *apprendre à apprendre* ». On « *l'accompagnera* » dans son « *auto-formation* » : dans sa recherche de l'information, en lui apprenant à exploiter des documents-ressources (le dictionnaire, les ressources sur Internet…) ; dans ses efforts de compréhension,

---

[1] Les leçons traditionnelles étaient souvent introduites par une courte phase appelée « éveil de l'intérêt » ; selon Decroly, l'enseignement doit répondre aux « centres d'intérêt » de l'enfant.

[2] Seul l'enthousiasme suscité en début d'apprentissage par l'utilisation d'un matériel audio-visuel pouvait constituer un facteur de motivation.

d'organisation, etc. ; on lui apprendra des stratégies d'apprentissage, mais on ne lui servira rien sur un plateau, tout prêt à la « consommation ».

D'ailleurs, l'apprenant comprend mieux et retient mieux ce qu'il a appris tout seul. Les tâtonnements, et même les erreurs qu'il fait sont sources d'apprentissage. C'est en se débrouillant tout seul qu'il découvre même des chemins de l'apprentissage.

Ainsi, dans les manuels du secondaire des années 1990, diverses activités sont proposées, des activités graduées, que l'apprenant devait faire seul et même corriger seul ; des corrigés sont donnés à la fin du manuel (Cf. manuel de français 1ère Année Secondaire, 1993).

2.2.3.4. Une nouvelle conception de l'évaluation :

Parallèlement à la recherche qui a porté sur les objectifs de l'enseignement/apprentissage, l'évaluation a fait l'objet d'une réflexion et d'une production abondante (DELORME, C., 1988 ; Christine TAGLIANTE, 2005,). L'évaluation ne consiste pas seulement à donner une note chiffrée, même accompagnée d'une « appréciation » qui la motive, mais surtout à faire prendre conscience à l'apprenant de ce qu'il a acquis et de ce qui lui reste à acquérir. (L'approche cognitive y ajoutera même la prise de conscience de la stratégie d'apprentissage adoptée : « Comment as-tu fait pour comprendre ça ?... pour trouver ça ? »)

Aux examens traditionnels et autres compositions (qu'on désigne sous l'appellation d'évaluation sommative ou certificative) qui servent à déterminer si un niveau donné est atteint, on ajoutera des contrôles avant d'entamer un programme ou une séquence de programme, de façon à évaluer les acquis et les lacunes de l'apprenant (évaluation diagnostique) et des évaluations continues, graduées et progressives qui lui permettent d'évoluer (évaluation formative) (Christine TAGLIANTE, 1999).

2.2.4. La prise en charge des aspects sociaux et pragmatiques de la Communication :

Les objectifs de la leçon sont décrits plutôt en termes de savoir-faire qu'en termes de savoirs : « *L'apprenant sera capable de*… se présenter, de demander un renseignement » etc. dans telle ou telle situation bien précise. Cela permet de mettre en évidence le contexte précis dans lequel on doit utiliser telle ou telle forme linguistique (qui parle à qui, où, dans quelle intention…)

Les éléments linguistiques et les contenus socioculturels sont envisagés dans une perspective de communication sociale. Ils ne sont pas dissociés des contraintes discursives, pragmatiques.

2.3. L'APPRENTISSAGE DANS LE CADRE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

L'expression « enseignement/apprentissage » est utilisée pour signifier que, dans la relation pédagogique en classe, enseignant et apprenant sont tous deux actifs : l'élève acquiert le statut de sujet parlant et agissant, en rupture avec la conception behavioriste.

Mais voyons ce que l'élève apprend, et comment il l'apprend dans le cadre l'approche communicative. Nous évoquerons successivement les points suivants : le contenu du programme et sa progression, l'enseignement implicite/explicite, le rôle de l'enseignant, le recours à la langue maternelle.

2.3.1. Contenu et progression :

Un bouleversement radical a été apporté par l'approche communicative au niveau des contenus d'enseignement et de leur répartition chronologique. L'agencement et la « progression » des objets d'apprentissage deviennent plus flexibles, puisqu'on part des besoins et des motivations de l'apprenant.

2.3.1.1. Le contenu :

Selon Eveline BERARD (1991 : 42), dans les méthodologies structuralistes (audio-orales et audio-visuelles), on partait des deux hypothèses suivantes :

- Tout ce qui est enseigné est acquis par l'élève puisqu'on utilise des « batteries » d'exercices de réemploi ;
- Pour assurer l'efficacité de l'enseignement, les contenus sont découpés en éléments hiérarchisés du plus simple au plus complexe.

> *« La progression des MAV* [méthodes audio-visuelles], *conçue de façon très rigoureuse, devait permettre à l'apprenant d'acquérir la langue étrangère en ne produisant que des énoncés corrects. »* (BERARD 1991 : 42).

On évite en fait d'exposer l'apprenant à des énoncés incorrects, de même que l'usage de la langue maternelle est interdit, de peur que ne soit perturbé le développement des « mécanismes » d'acquisition de la langue étrangère.

Or, ces précautions n'empêchent pas les élèves de se tromper. Par ailleurs, l'approche communicative considère l'erreur de manière positive dans la mesure où elle révèle les démarches d'apprentissage de l'apprenant (Cf. *infra* « erreur et apprentissage », chap.7, p. 107).

> *« Enfin (et c'est là, en un sens, le plus important), elles* [les erreurs] *sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il append. Faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur L1, et aussi les apprenants de LE ».* (P. CORDER, 1980, cité par BERARD p. 42)

2.3.1.2. La progression :

Puisque l'on tient compte des besoins de l'apprenant, la progression sera de type «notionnel-fonctionnel », c'est-à-dire élaborée en termes d'actes de parole, de notions, de fonctions (à quoi peut servir tel ou tel élément à apprendre ? Quel rôle joue-t-il dans la communication ?).

Cela ne veut pas dire que l'enseignement métalinguistique est négligé ; les problèmes de grammaire sont traités au fur et à mesure des besoins, en liaison avec le sens, avec la situation de communication.

Ainsi, une même structure peut apparaître plusieurs fois en relation avec des actes de paroles différents. Chaque point est donc abordé à plusieurs reprises, et à chaque fois, étudié de manière plus affinée : c'est la progression spiralaire (en spirale) opposée à la progression cumulative des méthodologies antérieures, où les structures sont étudiées dans un ordre préétabli et avec une successivité stricte (on épuise l'étude du premier élément prévu avant d'aborder le suivant).

Par ailleurs,

> *« Elle* [la progression] *tentera parfois, et avec un bonheur inégal de concilier la démarche linguistique, fondée sur un classement des éléments, et celle de l'urgence communicative, où des formes complexes peuvent être prioritaires. »* (MARTINEZ, 1998, p.74).

En somme, dans le cadre de l'approche communicative, la progression n'est pas ce qu'on appelait traditionnellement une « répartition », « un planning », linéaire et rigide en termes de contenu et en termes de temps. Elle doit être suffisamment souple pour que chaque apprenant puisse y entrer, puisse progresser selon son niveau, ses aptitudes, ses motivations, son rythme.

Si l'on tient compte à la lettre des besoins des apprenants, il ne devrait pas y avoir du tout de répartition. C'est pourquoi, E. BERARD (1991 : 42) signale que dans la pratique, les enseignants trouvent souvent un compromis entre deux éléments :

- Les contenus classifiés par des outils de type Niveau-Seuil ;

– Les besoins et les motivations des apprenants, pris dans un sens large.

En outre, la progression élaborée sur la base d'objectifs communicatifs doit inclure l'évaluation.

> *« En effet, la progression ne peut être réorientée qu'en se donnant les moyens de situer l'apprenant par rapport aux objectifs d'enseignement et en lui donnant les moyens (auto-évaluation) de se situer par rapport à ses objectifs d'apprentissage et par rapport aux autres membres du groupe dans le cas d'un enseignement collectif. »* (BERARD, 1991 : p 44).

Comme nous venons de le voir plus haut, l'évaluation est différente de la simple notation dans la mesure où il ne s'agit pas de mesurer les réalisations réussies de l'élève ou de sanctionner les fautes qu'il a commises, mais de lui faire prendre conscience des notions maîtrisées, des savoirs et des savoir-faire acquis et de ceux qui lui restent à acquérir. C'est pour cette raison que les objectifs du cours et de l'unité supérieure d'apprentissage (par exemple, de « l'unité didactique ») lui sont communiqués dès le départ.

2.3.2. L'enseignement implicite / explicite :

Dans les méthodes traditionnelles, l'élève devait d'abord apprendre les règles qui régissent la langue étrangère (au besoin dans la langue 1), les appliquer dans des exercices, puis dans des productions personnelles. Dans les méthodes audiovisuelles, l'élève était censé acquérir des mécanismes forgés à partir de la reproduction de modèles sans passer par l'explicitation.

> *« Il semble que l'approche communicative privilégie une alternance entre activités faisant appel à l'implicite et à l'explicite et prévoit des activités de présentation du matériel linguistique, de systématisation, d'expression, mais également de réflexion sur le fonctionnement de la langue. »* (E. BERARD, 1991 : 46).

Avec l'approche communicative, l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas considérée comme un simple enregistrement dans un coin de la mémoire de l'élève de connaissances nouvelles, mais plutôt comme une intégration de celles-ci aux connaissances antérieures (on verra plus loin comment l'approche cognitive met en évidence ce processus à l'aide d'une analyse plus fine.)

En effet, dans le processus d'apprentissage, l'apprenant procède, non pas par le remplacement, mais par l'intégration du nouveau à l'ancien, à l'aide de réajustements successifs, de corrections successives. C'est ce qui explique le recours, au besoin, à la langue maternelle

2.3.3. Le recours à la langue maternelle :

Le recours à la langue 1 peut servir non seulement au niveau de l'accès au sens d'un message émis en langue 2, mais aussi au niveau de la réflexion sur le fonctionnement de la langue 2 (réflexion utile surtout pour la maîtrise de la langue au niveau de l'expression).

Cette réflexion sur la langue peut aller même jusqu'à l'analyse contrastive ou différentielle de la langue 1 et de la langue 2, afin de

> *«… faire prendre conscience de la spécificité, de l'originalité même de chaque langue, d'en faire ainsi émerger l'histoire, de manifester des implications socioculturelles divergentes. L'activité métalinguistique contribue dans ces conditions à une ouverture d'esprit, à une éducation qui dépassent le simple contexte d'apprentissage. »* (MARTINEZ, 1998 p. 79)

Ouverture d'esprit et même, nous dit GALISSON (1980 : 13-14), épanouissement de la personnalité :

> *« En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même :*
> *-- d'éviter des jugements de caractère trop ethnocentrique ;*

> *-- de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes ; -- donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant. »*

Précisons que l'analyse contrastive opérée dans le cadre de l'approche communicative n'a pas pour objectif l'explication des « fautes » par le phénomène d'interférence, ni la prévision des exercices systématiques pour les corriger (ce qui était le cas dans les MAO et les MAV), mais de mieux faire saisir à l'apprenant la logique du fonctionnement de la langue étrangère par rapport à sa langue maternelle. C'est ce que l'approche cognitive appellera la conceptualisation.

2.3.4. L'influence de l'approche communicative

L'approche communicative a donné lieu à tout un « courant communicatif ». En effet, si de innovations ont été apportées, depuis, au domaine de la didactique des langues, les principes fondamentaux de l'approche communicative n'ont pas été remis en cause.

2.3.4.1. Pérennité des principes :

CUQ et GRUCA (2009 :268-269) signalent que :

> « … *toutes les méthodes ou tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 se réclament du courant communicatif* », obéissant à *« des principes de base fondamentaux : enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent. »*

Même suite à la crise de la didactique (Claudine BRIANE, & Albane CAIN, 1995) des années 1990, qui a donné lieu à la pratique de l'éclectisme, nos auteurs ajoutent :

> *« Tout se passe comme si une méthodologie-compromis s'était installée sur les lignes de force du courant communicatif, avec*

notamment un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la correction phonétique. »

2.3.4.2. Le rôle de l'enseignant :

La centration sur l'apprenant ne va pas sans impliquer également une réflexion sur le rôle de l'enseignant. Les termes-clés qui sont utilisés dans ce domaine sont les suivants : *animateur* (communication élève/élève), *organisateur* (*planificateur*…), *négociateur* (afin de susciter l'adhésion de l'élève).

Lors de la pratique de la communication en classe, l'interaction n'est pas seulement envisagée entre l'enseignant et l'apprenant, mais également entre les apprenants. Favoriser les travaux de groupes, les échanges entre les « pairs » est un moyen de faire progresser les apprenants chacun à son rythme, mais aussi de créer l'émulation entre eux.

De ce fait, l'enseignant devient « l'animateur » qui dirige les débats, tout en gardant son statut de référence pour ce qui est de la compétence linguistique (c'est toujours lui qui corrige, qui évalue les performances).

En outre, c'est à lui qu'incombe l'organisation générale du travail : réflexion en arrière-plan sur les procédés d'enseignement/apprentissage, conception et organisation des activités, négociation des objectifs avec les apprenants.

Par « négociation », il faut entendre en réalité le fait de susciter l'adhésion de l'apprenant pour atteindre un objectif pédagogique. A travers la discussion, l'enseignant peut également évaluer les capacités de l'apprenant et moduler en conséquence son enseignement, au niveau du contenu comme au niveau de la stratégie.

Conclusion au chapitre 2

Avec la « centration sur l'apprenant », l'approche communicative a provoqué une véritable révolution dans la réflexion didactique (aussi bien, d'ailleurs, concernant les langues étrangères que les langues maternelles). En déplaçant la problématique du pôle du savoir vers le pôle de l'apprenant et, partant, du pôle de l'enseignement vers celui de l'apprentissage, des travaux de recherche ont pu mettre en lumière des aspects intéressants du processus « enseignement/apprentissage » et ont donné lieu à des techniques et à des procédés jugés généralement plus vivants, plus motivants, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

D'autre part, ces travaux de recherche ont donné lieu à une prise de conscience des excès induits par la focalisation opérée par la démarche structuraliste sur les contenus linguistiques. Ceux-ci ne font plus l'objet d'une nomenclature ni d'une répartition dans le temps définies à l'avance, mais déterminés suivant les besoins et les motivations des apprenants.

En s'intéressant à l'apprenant, l'approche communicative se rapproche de la psychologie cognitive : de la complémentarité des deux, naîtra l'approche cognitive, avec des assises scientifiques plus précises et plus cohérentes. L'approche cognitive s'intéressera au fonctionnement des processus mentaux mis en œuvre dans l'apprentissage.

Au niveau de la compréhension de l'écrit, notamment, cela se traduira par une quête de démarches plus attrayantes et plus efficaces, en adéquation avec l'épanouissement de la personnalité de l'apprenant.

Signalons enfin que certaines techniques et certains procédés, pratiqués de manière plus ou moins empiriques dans le cadre des méthodes traditionnelles, et voués aux gémonies par la méthodologie structuraliste, sont réhabilités et remis au « goût du jour », avec l'éclairage théorique des approches communicative et cognitive.

CHAPITRE TROISIEME

LE COURANT COGNITIVISTE.

On retrouve l'influence du courant cognitiviste en Algérie à partir des années 1990. En plus des échanges entre formateurs algériens et français, il y eut aussi une coopération sous forme de stages avec le Québec. Cependant, la démultiplication des compétences acquises n'a eu lieu que de manière aléatoire. C'est au niveau de la confection de la nouvelle série de manuels qui s'en est suivie que l'influence cognitiviste était évidente.

Avec la centration sur l'apprenant, les didacticiens sont amenés à s'interroger sur le comportement de celui-ci ; ils font appel aux sciences cognitives afin de pouvoir analyser les processus d'apprentissage avec tous les éléments qui y interviennent. Précisons tout de suite que l'analyse se fait ici au niveau des processus mentaux et non au niveau du comportement observable comme dans le cadre du behaviorisme.

3.1. LES THESES COGNITIVISTES

D'après Daniel ANDLER (2004: 17-18), les thèses du cognitivisme peuvent se résumer à trois propositions :

1. *La thèse fonctionnaliste* :

   L'ensemble constitué par le cerveau et l'esprit peut être comparé à un ordinateur : le cerveau serait le matériel (*hardware*), et l'esprit le logiciel (*software*). Il peut faire l'objet d'une double description : l'une physique, matérielle et l'autre « informationnelle » ou « fonctionnelle ». Ces deux volets sont largement autonomes, mais la relation peut s'établir entre eux comme pour l'ordinateur, entre le logiciel et la machine.

2. *La thèse computationnaliste* :

   Le système cognitif d'un organisme est caractérisé par ses états internes ou mentaux et par les processus qui conduisent systématiquement d'un état à un autre. Au niveau informationnel, ces états sont régis par des règles formelles et au niveau physique par des relations de causalité. Au niveau informationnel, une série limitée de changements assure le passage d'un état à un autre. Ce passage est donc susceptible d'être décrit parfaitement sous forme d'algorithmes.

3. *La thèse représentationaliste*.

   Les états internes (mentaux) peuvent assurer une fonction de représentation : ils sont dotés dans ce cas d'un contenu renvoyant à des entités externes selon lesquelles ils fonctionnent dans une relation de cause à effet. On considère alors qu'ils ont une valeur sémantique car ils réfèrent à quelque chose qui en constitue le sens.

Dans ce chapitre, nous ferons donc une synthèse sur la psychologie cognitive avant d'étudier l'apport de ce courant à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

3.2. LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE ET L'APPRENTISSAGE

La psychologie cognitive a pour objet l'analyse des « opérations mentales » mises en œuvre dans les activités humaines, et notamment les activités complexes telles que le langage (GAONAC'H, 1990 : 04). Ces opérations, fort nombreuses et de nature très variée, se combinent selon des interactions complexes, et évoluent avec la maturité ou sous les contraintes de l'environnement.

> *« Ce qu'on désigne par processus cognitif correspond à l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée. Ces opérations portent sur des objets abstraits, les informations, c'est-à-dire des représentations mentales portant sur des significations, des connaissances… »* (Idem.)

Le cerveau est ainsi considéré comme « un système de traitement de l'information». La psychologie cognitive fait le parallèle entre le fonctionnement du cerveau et celui de l'ordinateur.

De son côté, J. TARDIF (1992 : 102) nous donne la définition suivante :

> *« La psychologie cognitive est axée sur l'analyse, la compréhension, la reproduction des processus de traitement de l'information (cognitive, affective, sociale ou sensorielle).*
>
> *« Elle tente de préciser et de décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre. »*

Aussi, la didactique fait-elle appel à la psychologie cognitive pour comprendre comment l'être humain se construit un savoir, par quels processus il apprend, afin d'adapter l'intervention pédagogique en conséquence.

La psychologie cognitive apporte un éclairage appréciable et des arguments de validité à la plupart des principes théoriques et procéduraux défendus par l'approche communicative :

> *« L'articulation entre psychologie cognitive et approche communicative, maintes fois invoquées dans les recherches didactiques, paraît plus claire et plus pertinente : le problème n'est plus tellement de simuler dans la classe des situations de la vie courante, mais de déterminer la nature des activités linguistiques cognitives réellement mises en œuvre à l'occasion de ce qui reste, en tout état de cause, qu'une simulation. »* (GAONAC'H, 1990 : 05).

Ainsi, l'apport de la psychologie cognitive à la didactique des langues étrangères se situe surtout au niveau des points suivants :

- L'interaction entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures de l'apprenant. On parle alors de « modification des représentations », de « conflit cognitif ».
- Le fonctionnement de la mémoire ;
- Le rôle du travail en collaboration (travail de groupe)

3.2.1. L'interaction entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures :

Déjà « senti », comme nous l'avons vu, dans le cadre de l'approche communicative, le rôle des connaissances antérieures, de toute l'expérience de la vie de l'apprenant, se révèle déterminant, selon les travaux de la psychologie cognitive, dans l'acquisition d'un apprentissage nouveau.

En effet, la psychologie cognitive a mis en évidence le processus d'élaboration des représentations qu'on se fait des objets et des phénomènes, au cours des différentes expérience tout au long de la vie.

Pour donner un exemple, supposons que l'on veuille expliquer à un enfant que la terre est ronde. On ne peut pas partir du principe qu'il n'a aucune idée de la forme

de la terre. Il s'en est déjà fait une représentation, s'imaginant, d'après les apparences, qu'elle est plate (comme d'ailleurs l'ensemble du genre humain, jusqu'à une période relativement récente de son histoire !).

Il s'agit donc de l'amener à modifier sa représentation, et cela passe par un conflit cognitif. L'interaction résultant de l'échange verbal avec l'expert va amener l'apprenant – parfois non sans résistance – à « se corriger », en fait à se faire une nouvelle représentation, qui ne correspondra d'ailleurs jamais parfaitement à une réalité absolue.

Cela rejoint l'idée de BACHELARD (1966) selon laquelle la science évolue par « ruptures » et non par accumulation de connaissances, comme on le croyait traditionnellement.

En somme, dans le processus d'apprentissage, il ne s'agit pas d'un ajout pur et simple d'informations nouvelles, mais de leur greffe, de leur intégration à des informations préalablement acquises.

> *« Les opérations mentales qui entrent en jeu dans le système de traitement de l'information ont aussi pour fonction de modifier les informations symboliques issues de ces premiers traitements* [transformation des caractéristiques physiques du stimulus en représentations mentales] *: il peut s'agir de construire des représentations plus abstraites, de regrouper, par compactage, des représentations autonomes. Les processus qui sont mis en œuvre relèvent donc du recodage de l'information (constitution d'une représentation sémantique par exemple), de l'activation de connaissances (ensemble organisé de représentations constituées), d'élaboration d'inférences… Ils aboutissent à des décisions d'action, à l'élaboration de nouvelles connaissances, à la mise en œuvre d'activités de communication. »* (GAONAC'H, 1990 :16).

Ainsi, lors des activités langagières (y compris par l'intermédiaire de l'écrit), l'apprenant se construit des représentations portant sur les marques linguistiques (par exemple, marques du pluriel, accords sujet-verbe, qualifiant-qualifié, etc.) en relation avec leurs fonctions et des représentations plus globales relatives à

l'organisation du discours, aux structures textuelles (structures narratives, argumentatives…).

Ces représentations concernant le langage, ajoutées aux représentations sémantiques, aux représentations du monde d'une façon générale, participent à l'élaboration des connaissances, qui sont des représentations d'objets, de phénomènes… L'apprentissage est une affaire de représentations mentales, qui s'élaborent et évoluent au fur et à mesure de la réception d'informations nouvelles.

3.2.2. Le fonctionnement de la mémoire :

D'après les travaux de la psychologie cognitive (Alain LIEURY, 2005), la mémoire comporte plusieurs facettes ; on en retient généralement trois : la mémoire instantanée ou à court terme, la mémoire à moyen terme ou de travail et la mémoire à long terme.

- La mémoire à court terme est celle qui permet de retenir quelques mots (environ une douzaine au maximum) et pendant un court laps de temps (une vingtaine de secondes) : elle a pour rôle de retenir par exemple un numéro de téléphone le temps de le composer ou d'arriver, en lecture, jusqu'au bout d'une phrase sans en oublier le début.

- La mémoire à moyen terme appelée aussi « mémoire de travail » permet de retenir, pour une durée d'une vingtaine de minutes environ le sens général d'un texte mais pas le détail de ses phrases : par exemple, se rappeler le contenu du début d'un texte lorsqu'on en arrive à la fin.

- La mémoire à long terme enfin a pour rôle de retenir des informations à vie.

La mémoire fonctionne en transférant, mais à condition qu'il y ait construction du sens, les informations de la mémoire à court terme vers la mémoire à moyen terme, et de celle-ci vers la mémoire à long terme.

On distingue également la mémoire lexicale (qu'on utilise pour apprendre « par cœur ») et la mémoire sémantique qui concerne le sens des mots. Le rôle de cette dernière est beaucoup plus important que celui de la première.

La mémoire fonctionne en établissant des relations, en intégrant les informations nouvelles aux informations antérieures : tout le monde a fait l'expérience des difficultés à retenir un terme nouveau en langue étrangère, qui n'évoque rien en nous, par rapport à un terme dont on connaît l'étymologie ou dont la consonance est proche de celle d'un terme (même non équivalent) en langue maternelle.

Le schéma suivant résume le fonctionnement de la mémoire[1] :

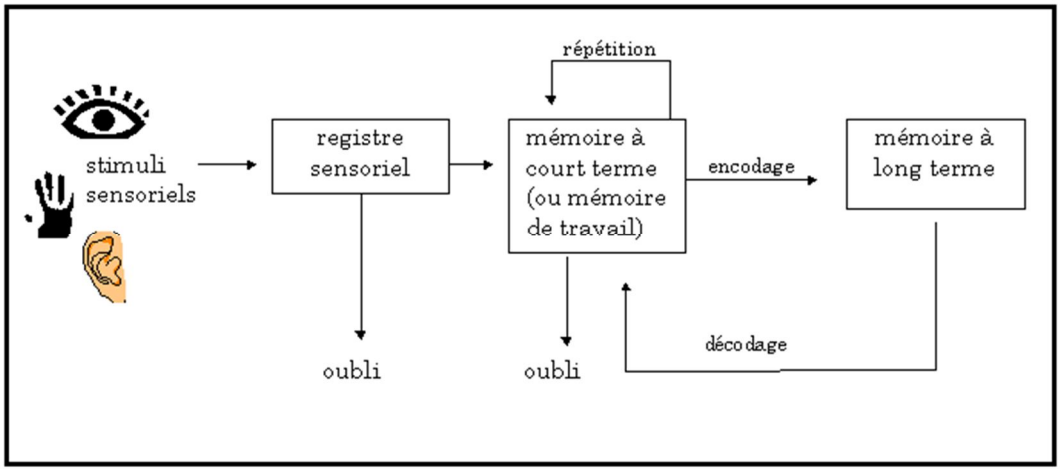

Figure 1. Schéma du traitement de l'information.

Les informations qu'on perçoit par nos cinq sens, les *stimuli*, passent dans le « registre sensoriel ». De là, si elles présentent un intérêt quelconque, elles passent dans la mémoire à court terme, sinon, elles sont oubliées. Là encore, elles peuvent être utilisées dans le travail immédiat puis oubliées, ou bien encodées et envoyées dans la mémoire à long terme. A une autre occasion, selon les besoins, elles seront redécodées et rappelées dans la mémoire de travail.

---

[1] Source : site https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/dem8.html

Signalons que l'encodage consiste à intégrer ces informations à des connaissances antérieures, donc à établir des relations d'ordre sémantique entre les premières et les secondes. Mais on peut aussi, à force de répétitions, retenir une information sans liens sémantiques : par exemple, des phrases d'un poème en langue étrangère, dont on ne comprend pas le sens. Dans ce cas, la mémoire est dite mécanique.

3. 2.3. Le rôle du travail collaboratif.

Depuis les années 1950, beaucoup d'études ont été réalisées sur la « dynamique de groupe » (concept de Kurt LEWIN, Cf. Pierre KAUFMANN, 1968), que ce soit en entreprise ou dans l'enseignement. L'importance du travail de groupe en milieu scolaire n'est plus à démontrer.

En didactique, pour la problématique de l'apprentissage, on cite souvent Lev S. VYGOTSKY (1985), qui a élaboré une théorie interactionniste de l'apprentissage, insistant sur la composante sociale.

« *Dans notre conception, dit-il, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel.* » (p. 21)

Il considère que la conscience et la pensée sont déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un environnement social déterminé. Selon lui, chaque « fonction supérieure » apparaît deux fois lors du développement de l'enfant : premièrement, lors d'une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social ; deuxièmement, lors d'une activité individuelle ; après quoi, elle devient une propriété intériorisée de l'enfant.

Cela met en évidence, pour ce qui nous concerne, l'importance du rôle de l'enseignant : *« Ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain ».* (p. 21)

VIGOTSKY appelle « *zone proximale de développement* » la distance entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire grâce à l'aide d'un adulte. La zone proximale de développement constitue un espace sur lequel doit s'effectuer l'apprentissage.

Si pour Piaget le développement cognitif est favorisé par le conflit en tant que mécanisme d'apprentissage, pour VIGOTSKY la collaboration constituerait le mécanisme de développement.

La théorie de VIGOTSKY est fondée sur l'idée selon laquelle le développement cognitif ne se produit pas dans l'isolement. Il soutient que le développement de l'individu est global (développement social, physique, cognitif et langagier) et se produit dans un contexte social, culturel, historique et économique, tous des facteurs qui contribuent aux compétences de l'individu. VIGOTSKY étudiait donc le développement humain dans son environnement naturel.

La combinaison de l'utilisation d'outils et de l'utilisation de symboles (particulièrement le langage) permet le développement de fonctions psychologiques et mentales plus complexes. Le langage transforme les comportements en réalisations plus abstraites, permettant des activités mentales plus flexibles particulières aux humains.

Le langage intérieur (utilisé pour penser) est dérivé du langage social. Seules les interactions avec d'autres personnes peuvent permettre d'apprendre les fonctions du langage qui sont culturellement pertinentes et appropriées. Les enfants construisent le sens des mots à partir de leur compréhension du langage auquel ils sont exposés dans leur environnement social.

En somme,

> *« A une conception nourrie des théories de Piaget (le développement précède l'apprentissage), s'est substituée celle de Vygotsky (l'apprentissage est un facteur de développement de l'individu) : c'est en apprenant qu'on se développe, l'apprentissage est une affaire de conditions à organiser »* (M.-C. GRANDGUILLOT, 1993 : 77)

Conclusion au chapitre 3

Les méthodologies d'inspiration behavioriste se basaient sur l'analyse des comportements observables à travers des corpus aussi larges que possible. Elles s'occupaient surtout de « didactiser » les savoirs, les « émiettant » et les ordonnant du plus simple au plus compliqué, afin de les rendre accessibles au plus grand nombre. Le groupe-classe devait progresser au même rythme ; on partait du principe que même les élèves en difficultés pouvaient, grâce à des exercices répétés, rattraper les autres (d'où les « séances de rattrapage » préconisées dans les programmes de l'Ecole Fondamentale à partir de 1976).

A l'opposé, l'approche cognitive tient compte plutôt de l'analyse des processus mentaux chez l'individu. Elle tente de comprendre comment, pourquoi, quand… chaque élève apprend, et tente de préparer les conditions de cet apprentissage. Elle redéfinit les rôles de l'élève et de l'enseignant : le premier devient actif, acteur de son apprentissage ; le second devient le guide, l'organisateur, l'animateur, l'évaluateur.

Par ailleurs, l'apport de l'approche communicative et l'apport de l'approche cognitive se rejoignent sur un point fondamental : la prise en considération de l'apprenant dans le processus de l'enseignement/apprentissage, la première mettant l'accent sur le développement de la compétence de communication et la seconde analysant les processus mentaux en œuvre dans l'apprentissage.

CHAPITRE QUATRIEME

L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES, LA PEDAGOGIE DE PROJET ET LE COURANT ACTIONNEL

Introduction au chapitre 4 :

En Algérie, à partir de 2001, s'inspirant d'une réforme de l'éducation mise en œuvre notamment au Québec en 2000, on parle de « l'entrée par les compétences » (comprendre : entrée dans les programmes). En effet, dans le cadre de la Réforme du système éducatif entamée à partir de cette période, les programmes officiels (élaborés en 2005 pour l'enseignement de la langue française) sont rédigés en termes de compétences et leur contenu est présenté sous forme de projets. C'est ce qui est appelé officiellement « L'approche par les compétences ». On y constate un renouvellement sur le plan des finalités, des contenus et de la méthodologie.

La ligne de force de ces démarches est de mettre l'apprenant dans des situations d'apprentissage qui assurent une mise en correspondance entre l'enseignement théorique dans et sur la langue, avec l'action, pour une meilleure efficacité. Cet objectif a toujours été tenté, à différents degrés, avec des démarches et des pratiques pédagogiques variées et des actions multiformes. Celles-ci vont de la recherche d'une simple réponse à une question à la réalisation de tout un projet, plus ou moins complexe, en passant par la confection de dossiers documentaires.

Le souci de lier la théorie à la pratique dans l'enseignement / apprentissage de la langue est constant dans le courant de « l'école active » et de « l'Education nouvelle » et se retrouve dès le début du 20ème siècle chez les précurseurs de ce mouvement (Adolphe FERRIERE, 1922…). Mais c'est dans le sillage du courant communicatif (CUQ et GRUCA, 2009 : 268-270) que la démarche se précise et devient réellement scientifique, avec l'apport de la psychologie cognitive et des neurosciences.

La recherche a donné naissance notamment à *l'approche par les compétences* et à la *pédagogie de projet*. Puis, le mouvement « se radicalise » en quelque sorte vers *l'action*, pour déboucher sur le *courant actionnel*. En fin de compte, bien des

pistes sont ouvertes, donnant à l'enseignant diverses options à même de lui permettre d'affiner son travail, dans la perspective d'une meilleure adéquation entre les démarches pédagogiques et les objectifs recherchés.

Ce chapitre sera consacré à une réflexion sur l'adéquation de l'approche par les compétences (on dit aussi « approche par compétences ») et de la pédagogie de projet au contexte scolaire algérien. Seront abordés également les problèmes qui se posent concernant l'application qui en est faite sur le terrain. Pour compléter notre étude, nous évoquerons succinctement le courant actionnel.

4.1. L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES :

Dans les méthodologies traditionnelles et structuralistes, les programmes étaient définis en termes de contenus : listes de leçons de correction phonétique, de grammaire ou de structures grammaticales, listes de leçons de vocabulaire, d'orthographe… Avec l'approche communicative, les objectifs portent sur des actes de parole : « A la fin de la séance, l'élève sera capable de… » demander son chemin, par exemple.

Avec l'approche par les compétences, on essaie d'aller plus loin dans la globalité, en mettant l'apprenant dans une situation-problème telle qu'il sera amené à demander son chemin, en lui fournissant, au besoin, les moyens linguistiques adéquats pour le faire effectivement. Plutôt que de définir les savoirs et les savoir-faire à faire acquérir, on définira les compétences à développer chez l'apprenant.

4.1.1. Pour un transfert des connaissances

Qu'est-ce qui justifie ce changement de perspective dans l'élaboration des programmes ? C'est qu'on s'est rendu compte que commencer par l'apprentissage des contenus (apprendre des structures ou des règles de grammaire) ne suffit pas. Encore faut-il que l'élève les utilise, les *mobilise* à bon escient lorsqu'il a besoin de s'exprimer dans une situation de communication réelle, avec toute la variabilité des paramètres que cela suppose, autrement dit dans toutes les situations

similaires à la situation d'apprentissage de départ (situations dites de « mêmes familles »).

D'une façon générale, on s'est rendu compte que les connaissances théoriques apprises à l'école (les connaissances linguistiques, mais aussi les connaissances scientifiques) ne sont pas toujours réinvesties dans la réalité. Il y a donc un problème de *transfert* de connaissances. L'approche par les compétences ambitionne de mieux assurer ce transfert.

> *« Pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables. Mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face. »* (PERRENOUD, 1997 : 1)

4.1.2. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Il y a lieu de s'attarder quelque peu sur les « *compétences de décision et d'action à la mesure des situations complexes* » : il ne suffit pas d'avoir des connaissances, des savoirs et même des savoir-faire ; encore faut-il choisir quels savoirs et quels savoir-faire mettre en œuvre dans telle ou telle situation réelle, laquelle situation se présente rarement – pour ne pas dire jamais – sous la même forme simple que celle qui a servi à l'apprentissage. PERRENOUD donne l'exemple de l'avocat à qui il ne suffit pas de connaître tous les textes de loi pour mener à bien l'affaire du moment : la connaissance du droit est nécessaire, mais non suffisante.

Par ailleurs, le terme « action » suppose la quête d'un effet. La même idée se retrouve dans cette définition du même auteur :

> *« Je définirai ici une compétence comme* ***une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas****. Pour faire face, le mieux possible, à une situation, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources*

cognitives complémentaires, parmi lesquelles des connaissances. » (PERRENOUD, 1997 : 1).

Autre définition (même référence) :

> *« Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. »*

Cette dernière définition, plutôt générale, renferme quelques caractéristiques importantes liées à la notion de compétence. L'expression « savoir-agir » permet de distinguer la compétence du savoir-faire, celui-ci étant plus limité dans sa portée et davantage associé à l'objet de son exercice. Parce qu'elle renvoie à un savoir-agir, la compétence est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester et des situations dont elle permet la maîtrise.

De même, puisqu'elles reposent sur la mobilisation des ressources, les connaissances dont on vise l'acquisition doivent être nécessairement liées à leur usage et n'acquièrent le statut de ressources que dans la mesure où l'apprenant peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation s'avère pertinente.

De plus, parce que la compétence repose sur une utilisation efficace d'un ensemble de ressources, elle nécessite une sélection et une organisation de ces ressources en fonction des situations dans lesquelles elles sont mobilisées.

Enfin, elle est complexe, c'est-à-dire qu'elle ne saurait se réduire à une addition de composantes, et évolutive, en ce sens que son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et même au-delà de celui-ci, autrement dit, durant toute la vie.

Le choix d'une approche par les compétences prend appui sur des travaux de recherche qui soulignent l'importance d'aider les apprenants à donner du sens à leurs apprentissages en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants.

4.1.3. L'approche par les compétences : une démarche pédagogique.

L'approche par les compétences n'est pas une méthode (au sens d'ensemble de procédés, de techniques…), mais une démarche globale qui met l'accent sur l'utilisation efficace des savoirs et des savoir-faire au fur et à mesure de leur acquisition. Les procédés et les techniques s'inspirent des approches communicative et cognitive.

L'approche par les compétences est généralement mise en œuvre dans la pédagogie de projet. Celui-ci se définit comme un travail pratique à réaliser, inscrit dans la réalité et nécessitant l'utilisation de certaines compétences, que les apprenants acquièrent tout au long d'un parcours, en faisant appel, au fur et à mesure, à des savoirs et à des savoir-faire.

4.2. LA PEDAGOGIE DE PROJET :

Pas plus que l'approche par les compétences, la pédagogie de projet n'est une « méthode constituée ». Henri BESSE (1980) appelle ainsi une méthode basée sur une théorie scientifique et un matériel didactique (manuel, guide…) construit à l'avance.

La pédagogie de projet est plutôt une perspective d'organisation, qui permet la structuration des connaissances par l'apprenant, selon une démarche (mais sans rigidité) qui donne du sens à l'apprentissage. Le souci est toujours celui de la mise en œuvre sur le plan pratique des connaissances théoriques, que celles-ci soient d'ordre linguistique, socioculturelle, pragmatique ou autre :

> *« Un projet confronte à de « vrais » problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit surmonter pour arriver à ses fins. Une démarche de projet place le maçon au pied du mur et l'oblige à se mesurer à des défis qui ne sont pas organisés pour être exactement à sa mesure, et ne se présentent pas dans les formes du travail scolaire ordinaire. »* (PERRENOUD, 1999 : 4).

4.2.1. Le principe du projet

Le principe du projet consiste à organiser, sur une période donnée, toutes les activités d'apprentissage de façon à déboucher sur la réalisation concrète d'un objet, d'un produit, d'une production. Ce peut être la réalisation d'un cahier floral[40] pour le niveau primaire, d'une monographie de sa ville pour

---

[40] Cf. M. TOUNSI, *Mon livre de français*, manuel de 3° Année Primaire, O.N.P.S., 2005.

l'enseignement moyen, d'un texte documentaire sur le fonctionnement d'une machine (ordinateur, tablette… pour le Secondaire).

L'idée de projet, qui s'inscrit dans la perspective actionnelle, n'est pas nouvelle dans l'enseignement. Déjà l'école Freinet la pratiquait de manière empirique. Par exemple, les élèves cultivaient le jardin de l'école et le maître leur apportait, sous forme de leçons, les connaissances nécessaires : leçons de langage, de vocabulaire portant sur ce qu'ils sont en train de faire, calcul du périmètre pour faire la clôture, de la surface pour déterminer la quantité de semence à utiliser, etc.

L'école Freinet se distingue également par certaines pratiques comme la correspondance scolaire, le « texte libre » que les élèves devaient imprimer eux-mêmes et afficher, etc. Il s'agit bien là de *tâches* concrètes, sur lesquelles Célestin FREINET (Guy GOUPIL, 2007) greffait ses leçons.

Nous avons là un cas où des pratiques de classe sont expliquées, justifiées à posteriori par les théories des sciences de l'éducation. Signalons toutefois que chez FREINET les « leçons » se déroulaient de manière traditionnelle. Cependant, l'idée de lier réalisations pratiques et cours théoriques permet, d'une part, le passage du concret à l'abstrait, ce qui assure une meilleure compréhension des connaissances nouvelles et, d'autre part, de donner du sens à l'apprentissage, d'autant plus que pour FREINET (1969), l'objectif était aussi de préparer les élèves à la vie active selon les besoins sociaux de l'époque (travaux agricoles, métiers manuels…)

En somme, la pédagogie de projet d'aujourd'hui est une remise à l'honneur de *l'esprit*[41] de ces pratiques, avec l'éclairage de tout l'arsenal théorique dont nous disposons actuellement, particulièrement l'apport des sciences cognitives (« constructivisme » de Piaget…). Nous avons bien souligné *l'esprit*, car la nature

---

[41] De toute évidence, les compétences ne peuvent pas être les mêmes qu'à l'époque de FREINET.

des projets (des tâches, des actions) à entreprendre évolue avec les besoins des apprenants, lesquels besoins évoluent eux-mêmes avec ceux de la société en termes de compétences professionnelles.

4.2.2. Qu'est-ce qu'une démarche de projet ?

Un projet peut être mené de diverses manières. Chaque situation pédagogique est en quelque sorte unique : les besoins, les objectifs, etc., varient selon les cas. C'est pourquoi PERRENOUD (1999 : 2) préfère le terme de *démarche* pour signifier la flexibilité du projet.

Ainsi, pour plus d'éclairage, cet auteur nous donne les précisions suivantes. Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe ; l'enseignant(e) anime, mais ne décide pas de tout ;
- S'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye concours, jeu, etc.)[42] ;
- Induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
-

[42] Des projets impressionnants ont été réalisés de par le monde et ont été médiatisés (*Le Monde de l'Education*) : construction d'une éolienne dans une école en Finlande, réalisation d'une installation pour énergie solaire dans un lycée en France… Ce dernier projet permet non seulement une autosuffisance en électricité pour l'établissement, mais aussi la production d'un surplus vendu à EDF. Le projet est pluridisciplinaire et piloté par les professeurs de physique.

- Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- Favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou de plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie etc.).

Globalement, le projet est constitué d'un ensemble d'activités, aussi bien orales qu'écrites, planifiées et organisées selon les besoins des apprenants et négociées avec eux. Il est censé assurer le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Il prend en charge l'installation d'une ou plusieurs compétences. Chaque compétence se démultiplie en plusieurs objectifs d'apprentissages, qu'on essaie d'atteindre en organisant des activités dans des situations d'apprentissage appropriées.

4.2.3. Les objectifs du projet

Selon PERRENOUD (1999 : 3), le projet peut avoir un ou plusieurs objectifs (généraux) parmi la dizaine suivante :

1. Entraîner l'apprenant à mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire, à construire des compétences. En travaillant pour de « vrai », il apprend à transférer, à mobiliser ses ressources cognitives, à s'en servir en situation réelle et à développer cette capacité.
2. Donner du sens aux savoirs et aux apprentissages scolaires en les mettant en œuvre dans des pratiques sociales. L'enjeu n'est pas d'apprendre, mais de réussir, d'atteindre un but concret, un peu comme en sport : la recherche d'un résultat positif lors des compétitions donne du sens aux efforts physiques, même lors des entraînements, alors que l'objectif final

de toute pratique sportive est d'abord la quête et l'entretien d'une bonne santé.

3. Acquérir de nouveaux savoirs, connaître de nouveaux « mondes », dans une perspective de motivation. On a toujours parlé, en pédagogie, de « sortir de la classe », de voir le monde réel dont, habituellement, on ne fait que parler. Une visite dans une entreprise, une excursion dans un site historique, réservent toujours des surprises.

4. Placer l'apprenant devant des difficultés qui demandent de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet. Il peut s'agir de nouveaux savoirs ou savoir-faire. Des camarades, l'enseignant ou d'autres adultes peuvent apporter de l'aide. Même en cas d'impossibilité de combler un manque, cela ne doit pas être vécu comme un échec, mais comme une expérience normale. La quête d'une solution peut être différée.

5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet. Lors de la réalisation du projet, les élèves apprennent beaucoup de choses par essais et erreurs, en réfléchissant… Mais parfois, il est nécessaire de suspendre le travail pour chercher un complément d'information. De son côté, devant certaines difficultés, par exemple d'ordre linguistique (problèmes de syntaxe repérés pendant que les élèves rédigent), il arrive que l'enseignant improvise une leçon. C'est ce qui est appelé « activités décrochées ». Toutefois, l'abus de tels décrochements rompt la dynamique du projet et nuit donc à la motivation.

6. Permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses acquis et de ce qui lui reste à acquérir (autoévaluation) et permettre à l'enseignant de faire une évaluation-bilan. L'évaluation doit donner lieu à des activités de remédiation, mais pas de manière systématique : on ne doit pas chercher la perfection, à combler toutes les lacunes au cours d'un projet ; des problèmes non urgents peuvent être programmés pour d'autres projets (progression en spirale).

7. Développer la coopération et « l'intelligence collective ». Au cours de la réalisation d'un projet, certains travaux sont à faire collectivement (par toute la classe ou par groupes), d'autres individuellement. Ceux-ci n'excluent pas l'entraide. Les apprenants sont appelés à échanger leurs points de vue, à partager leurs savoirs et leurs savoir-faire, en vue d'un but commun, but qu'un individu ne peut atteindre seul. En rassemblant leurs ressources, ils prennent conscience de leur force en tant que groupe. PERRENOUD parle d'intelligence « collective ou distribuée ».

8. Aider chaque apprenant à prendre confiance en soi, à renforcer son identité personnelle et collective. Le projet doit permettre à chaque participant d'apporter sa pierre à l'édifice commun. Même l'élève qui réussit à se procurer un document, sans savoir l'exploiter, a le sentiment d'être utile à quelque chose. Si, en plus, il fait un effort et réussit à en comprendre au moins une partie, il prend conscience de son progrès et il se sent encouragé à aller de l'avant.

9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier. En prenant en charge des tâches pour lesquelles il se sent compétent, l'apprenant développe son autonomie. Par ailleurs, dans le cadre d'un projet, il a l'occasion d'apprendre à défendre son point de vue, à affermir sa personnalité, au lieu de se contenter de suivre ce qui est décidé par d'autres.

10. Former à la conception et à la conduite de projets. Dans la vie courante, on a toujours des projets, individuels (liés au travail ou en dehors) ou collectifs (activités syndicales, politiques, associations diverses), pour lesquels l'apprentissage est plus expérientiel que théorique. Le projet offre l'occasion de faire aussi ce type d'apprentissage.

A ces objectifs, continue PERRENOUD (1999 : 3 et 9), s'ajoutent des « bénéfices secondaires » :

- Impliquer un groupe dans une expérience *authentique*, forte et commune, pour y revenir sur un mode réflexif et analytique et y ancrer des savoirs nouveaux. Pour ce faire, l'enseignant doit limiter son pouvoir en négociant les décisions avec les apprenants, de façon à favoriser une dynamique de classe. L'expérience de projet crée une culture partagée de l'action, qui peut servir de référence pour donner du sens à des savoirs théoriques tout au long de l'année scolaire.
- Stimuler la pratique réflexive et les interrogations sur les savoirs et les apprentissages. La réalisation d'un projet permet à l'apprenant de s'interroger sur la pertinence de certains savoirs et de les justifier en les reliant à des problèmes concrets. Elle lui permet également d'apprendre à analyser les possibilités offertes, les moyens disponibles et à concevoir des stratégies réalistes.

Il y a lieu de noter que la pédagogie de projet permet l'acquisition de compétences transversales : travail en équipe, autonomie, sens des responsabilités, communication, conduite de projet… Ces compétences transversales sont utiles dans les études, mais sont demandées également dans le monde professionnel

4.3. L'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES ET DE LA PEDAGOGIE DE PROJET A L'ECOLE ALGERIENNE.

Pour avoir été nous-même impliqué, en tant qu'inspecteur de l'Education chargé de l'enseignement primaire, dans la mise en œuvre de la Réforme du système éducatif, nous nous autorisons ici à émettre un certain nombre de remarques :

1- sur la méthodologie adoptée et les contenus retenus,

2- sur le matériel pédagogique (manuels et « documents d'accompagnement »,

3- sur la formation des enseignants.

4.3.1. Méthodologie adoptée :

Grosso modo, la méthodologie adoptée est inspirée des standards internationaux, en référence aux dernières recherches effectuées dans le domaine des sciences du langage et de la didactique, principalement en France et au Canada. Cependant, le passage de la théorie à la pratique se pose en Algérie, comme dans le reste du monde d'ailleurs, pour la méthodologie retenue : le projet est censé être celui de l'apprenant, qui le choisit ou, du moins, qui le négocie avec l'enseignant. Or, sur le terrain, beaucoup de contraintes apparaissent : les groupes-classes sont surchargés, d'où l'impossibilité de satisfaire les vœux et les besoins de chaque apprenant ; la gestion du temps est très contraignante. En outre, pour le cas de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, comme en Algérie, l'interdisciplinarité est quasiment irréalisable. Beaucoup d'insuffisances apparaissent donc au niveau des applications.

4.3.2. Matériel pédagogique utilisé :

Une lecture rapide des manuels et des documents d'accompagnement destinés aux enseignants permet de constater que :

- La présentation des contenus est faite suite à une définition-délimitation des compétences. Le choix de celles-ci est déterminé en fonction de ce qui se fait de plus moderne au niveau international. Les compétences et les contenus proposés correspondent-ils aux besoins

des apprenants algériens ? Nous ne pouvons pas étudier en détails cette question : nous sortirions de notre problématique.

- Cependant, théoriquement, l'enseignant se devrait d'effectuer les adaptations qui s'imposent sur le terrain. En principe, le matériel pédagogique est fourni à titre indicatif et non de référence exclusive. D'autres supports, d'autres contenus, de même que la chronologie de la progression, peuvent être modifiés. Malheureusement, sur le terrain, enseignants (par habitude) et même cadres de l'Education (sciemment pour certains) continuent de considérer comme obligatoire le respect à la lettre des contenus des manuels élaborés sur commande des autorités officielles.

Compte tenu des réserves que nous venons d'émettre, nous pouvons dire que les manuels de français élaborés dans le cadre de la Réforme du système éducatif peuvent servir de ressources valables (bien évidemment à adapter et à compléter selon les besoins et la disponibilité d'autres ressources). Du moins, ils présentent un progrès appréciable par rapport aux matériels précédents.

4.3.3. Formation des formateurs :

De toute évidence (comme il est décrié par tout le monde), le problème de l'amélioration de l'enseignement en Algérie se situe au niveau de la formation des enseignants, sans oublier leurs formateurs et le personnel administratif de l'Education d'une manière générale. En ce qui concerne le français, les carences sont patentes sur le plan quantitatif comme sur le plan qualitatif.

Sur le plan quantitatif, la presse fait régulièrement état d'un manque d'enseignants de français, notamment dans certaines régions situées loin des grands centres urbains, et surtout dans le Sud du pays. Le problème semble s'empirer encore avec un départ en retraite massif, correspondant au recrutement aussi massif effectué une quarantaine d'années plus tôt.

Sur le plan qualitatif, plusieurs facteurs expliquent le niveau insuffisant des enseignants et de l'encadrement :

- Le niveau de recrutement : sous la pression des effectifs d'enfants à scolariser (et une politique d'évaluation basée sur les chiffres), les critères de recrutement du personnel de l'enseignement sont régulièrement revus à la baisse.
- La formation de base n'est pas assurée. Depuis le début des années 1980, les établissements de formation (les I.T.E.) sont supprimés. Jusqu'à présent, le recrutement se fait sur la base de diplômes académiques, la formation pédagogique n'étant pas exigée.
- La formation sur le terrain est très insuffisante, de même que la formation des formateurs.

Dans ces conditions, il est clair que les résultats dans les classes ne peuvent être que dramatiques, y compris d'ailleurs en langue 1, l'arabe. Si bien que toute réforme d'envergure est quasiment impossible sur le court terme. C'est pourquoi, le renouvellement méthodologique a du mal à être effectif.

La Commission nationale pour la Réforme du système éducatif a entamé le changement par l'élaboration de nouveaux programmes, selon des standards internationaux valides, certes. Mais peut-être aurait-il fallu commencer par la formation des enseignants, ou mener les deux tâches simultanément. D'autant plus que l'approche par les compétences et la pédagogie de projet exigent de l'enseignant une culture solide, à même de lui permettre de s'adapter, de prendre des initiatives, en fonction des besoins de ses apprenants.

4.4. LE COURANT ACTIONNEL.

Les approches de type actionnel ont été élaborées suite à la parution en 2001 du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL)[43], mis au point par la Conseil de l'Europe. Ce document a servi aussi de référence pour l'élaboration des programmes de langue française dans le cadre de la Réforme du système éducatif algérien de 2001.

CUQ et GRUCA (2009 : 269) estiment que l'approche par l'action, ou la « perspective actionnelle », n'est que le prolongement le plus récent du courant communicatif, n'étant pas en rupture méthodologique avec celui-ci. En effet, l'apprenant est considéré comme

> *« un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés »* (idem p. 269).

> *« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social »* (CECRL : p.15).

---

[43] Le CECRL est téléchargeable sur le site français « Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation ».

4.4.1. L'action subsume la communication

Un certain nombre de remarques s'imposent ici :

-- Pour la perspective actionnelle, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à communiquer dans une langue donnée, mais d'agir, de tenir son rôle dans une situation sociale donnée, à l'aide de tâches qui ne sont pas seulement langagières. On parle de « tâche » dans la mesure où généralement plusieurs sujets entrent en interaction en mobilisant stratégiquement des compétences en vue d'un résultat déterminé.

-- Toutes les ressources de l'individu (pas seulement les compétences linguistiques ni même communicatives) sont prises en compte : ses ressources cognitives, sa volonté, son état psychologique, etc.

-- La perspective actionnelle subsume ainsi l'acte de parole, qui s'inscrit seulement dans la compétence de communication langagière, et envisage l'action qu'on peut réaliser à l'aide, entre autres, de cet acte de parole.

De ce point de vue, les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage peuvent être énoncées ainsi :

> *« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces*

activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECRL : p.15)

Les divers paramètres de la situation de l'action entreprise, indiqués en gras par les auteurs du CECRL, sont en interaction constante dans toute forme d'usage et d'apprentissage de la langue. Cependant, lors de l'apprentissage, on choisit de focaliser sur un ou plusieurs de ces paramètres. De même, selon leurs objectifs, les méthodes d'enseignement / apprentissage privilégient l'une ou l'autre de ces dimensions.

4.4.2. Les éléments en interaction lors de l'usage d'une langue :

Reprenons les définitions des principaux concepts (termes mis en gras dans la citation ci-dessus) :

1. *« Les **compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».* Le but est donc d'apprendre à *agir* et non pas seulement à communiquer dans une langue.
2. Les *compétences générales* ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
3. Le *contexte* renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
4. *Les activités langagières* impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
5. Le *processus langagier* renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
6. Est définie comme *texte* toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou

comme visée, comme produit ou comme processus, à une activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.

7. Par *domaine* on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
8. Est considéré comme *stratégie* tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
9. La *tâche* :

> « *Est définie comme* ***tâche*** *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.* » (CECRL : p.16)

Tous les éléments ainsi définis entrent en interaction dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, et sont par conséquent concernés par l'enseignement / apprentissage.

Le CECRL est un outil qui n'est pas destiné à l'enseignement / apprentissage d'une langue particulière, mais de n'importe quelle langue enseignée comme langue étrangère. On y précise que l'un des objectifs est de favoriser le multilinguisme au sein de l'Union Européenne.

Le CECRL offre également une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes et de référentiels, et définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape.

Conclusion au chapitre 4

Comme on vient de le voir, les objectifs de la pédagogie de projet sont très variés et touchent l'apprenant non seulement sur le plan des connaissances, mais aussi sur les plans psychologique et affectif. Le développement de l'individu est envisagé dans sa globalité et sur tous les plans (VIGOTSKY). Réaliser un projet en langue, ce n'est pas seulement acquérir des compétences linguistiques, ni même de communication, mais c'est aussi toute une éducation relative à des considérations pragmatiques (gestion des moyens, du temps), à l'aspect affectif, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage.

C'est pourquoi, travailler par projets dans le cadre de l'approche par les compétences n'est pas chose aisée pour l'enseignant, notamment l'enseignant de langue étrangère, et particulièrement en Algérie. La pédagogie de projet exige d'abord une bonne maîtrise de la langue, une culture générale solide et une bonne formation pédagogique.

Par conséquent, pour la réussite de la Réforme du système éducatif engagée actuellement en Algérie, la préoccupation majeure et primordiale devrait être celle de la formation des enseignants. D'ailleurs, dans les pays développés, ce ne sont pas seulement les chercheurs dans leur laboratoire qui sont à l'origine de l'évolution des pratiques pédagogiques, mais aussi et surtout les bons enseignants du terrain.

CHAPITRE 5

INADEQUATION DES METHODES DU F.L.E. ET DE LEUR CONTENU CULTUREL A L'ECOLE ALGERIENNE

Chapitre 5 : INADEQUATION DES METHODES DU F.L.E.

Introduction au chapitre 5 :

Après avoir étudié les différentes méthodes et méthodologies de la didactique des langues étrangères, telles qu'elles se présentent théoriquement et telles qu'elles sont mises en œuvre dans l'enseignement, nous discuterons, dans ce chapitre, de l'adéquation du FLE (Français Langue Etrangère) à l'école algérienne. Ce chapitre constituera ainsi une sorte de récapitulation et de conclusion à toute cette partie.

Nous commencerons, dans un premier temps, par la question de savoir s'il y a adéquation, d'une part, entre le statut officiel de la langue française, les méthodes préconisées pour son enseignement/apprentissage et, d'autre part, les besoins réels des utilisateurs au sein des établissements scolaires et universitaires, ainsi que dans la vie sociale (dans le domaine du travail notamment).

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la question culturelle, vu que *« toute langue véhicule une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit »* (Louis PORCHER, 1995 : 53). Notre problématique sera donc la suivante : le contenu culturel véhiculé par la langue française dans les méthodes du FLE convient-il à notre contexte scolaire? répond-il aux besoins du jeune apprenant algérien ?

5.1. LE FLE CONVIENT-IL AU CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN SUR LE PLAN METHODOLOGIQUE ?

Comme nous l'avons déjà vu dès notre introduction générale, dans les textes officiels, en Algérie, le français a le statut de langue étrangère. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Qu'en est-il du point de vue didactique ? Car il y a une confusion qui règne généralement entre la qualification de langue étrangère (au sens

commun de l'expression) appliquée au français, et le FLE, qui constitue un « *champ* » particulier dans le domaine de la didactique des langues (Jean-Pierre CUQ et d'Isabelle GRUCA, 2009 : 13).

5.1.1. La question du statut : statut officiel et statut didactique du français en Algérie

A toute langue, dans un pays donné, est généralement affecté un statut officiel, défini par la politique linguistique du pays en question, et duquel découle un statut didactique, lequel définit à son tour le rôle de cette langue, les objectifs, le contenu pédagogique et la méthodologie de son enseignement/apprentissage.

Ainsi, le français peut faire l'objet d'un enseignement/apprentissage sous trois statuts du point de vue didactique : sous le statut de langue première (en général la langue maternelle), de langue seconde (FLS), ou de langue étrangère (FLE).

Le statut de langue maternelle signifie que la langue est enseignée en tant qu'instrument linguistique de communication, c'est-à-dire en tant qu'*idiome* (Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2009 : 21), et sert en même temps pour l'enseignement des autres disciplines scolaires, autrement dit en tant que *médium*. Elle est l'objet de la didactique des langues maternelles : on aura donc la Didactique du Français Langue Première (DFLP). Mais celle-ci n'a pas de frontière étanches. Il existe des passerelles entre la didactique du français langue première et la didactique du FLE, avec des emprunts méthodologiques dans les deux sens. Le public auquel s'intéresse la DFLP est constitué évidemment par les natifs de la langue.

Selon Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA toujours, le concept de Français Langue Seconde est appliqué aux apprenants non natifs, mais qui reçoivent une formation académique dans cette langue, tout en l'apprenant en tant qu'idiome ; nous avons :

a- Les populations qui sont officiellement françaises mais qui ne sont pas francophones natives : les enfants de l'immigration, dans les territoires d'outre-mer, et même dans diverses régions de France où les patois étaient utilisés jusqu'à une période récente … ;

b- Les populations des pays anciennement colonisés par la France et aujourd'hui indépendants, où le français joue le rôle de langue seconde pour beaucoup de citoyens, que son statut soit reconnu ou non.

Dans ces deux cas, le français est désigné aussi sous l'appellation de « Français Langue de Scolarisation » (le même sigle, FLS, peut se lire donc de deux façons différentes). Il est appris à l'école, plus tard par rapport à la langue maternelle.

Enfin, suite à la demande sociale émanant non seulement des anciennes colonies françaises, nouvellement indépendantes, mais aussi de populations d'autres pays – pays développés : européens, américains…, suite au développement des communications internationales – le concept de Français Langue Etrangère (FLE) est apparu dans le champ de la didactique.

Toutefois, cette classification, langue maternelle / FLS, n'est pas exclusive sur le plan méthodologique. Il existe des passerelles entre les différentes spécialités de la didactique du français, les recherches menées dans le cadre de l'une d'elles influençant les autres.

> « *Si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native*. » (Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2009 : 13)

5.1.2. Les caractéristiques du FLE

Le FLE se caractérise d'abord par une méthodologie d'enseignement qui s'inscrit dans le paradigme de la didactique des langues étrangères. Cette méthodologie véhicule une thématique particulière, donc un contenu culturel particulier. Quant

au public concerné, il s'agit d'apprenants qui étudient, en principe, les autres disciplines scolaires dans leur langue première et le français en tant que « langue » (ou *idiome*), pour des besoins supplémentaires de communication.

5.1.2.1. La méthodologie du FLE :

L'enseignement du FLE, suivant le même processus que celui de l'anglais, a donné lieu à toute une production méthodologique qui s'inscrit dans le champ de la didactique des langues étrangères. Ainsi, le FLE est enseigné à l'origine selon les méthodologies structuralistes, apparues d'abord dans l'aire anglo-saxonne : nous avons principalement les méthodes Audio-Orales, puis les méthodes Audio-visuelles, qui ont inspiré les SGAV françaises (SGAV : Structuro-Globales et Audio-visuelles), qui, à leur tour, ont inspiré la méthode Malik et Zina et ses dérivées en Algérie, à partir de la fin des années 60 (Cf. *infra* 2ème partie, chapitre 1).

Ces méthodologies (PUREN, 1991) se caractérisent particulièrement par la priorité donnée à l'oral, par les fameux « exercices structuraux », qui sont des exercices de mémorisation de formes linguistiques, sans que le sens de celles-ci soit suffisamment pris en considération, et par une thématique puisée dans la vie quotidienne, dans la culture de masse, avec généralement des dialogues préfabriqués, dont la banalité est pour le moins démotivante ; le texte littéraire y est presque totalement ignoré.

Après les méthodologies structuralistes, suit l'approche communicative qui, tout en mettant l'accent sur le développement de la compétence effective de communication (MOIRAND, 1982), n'en utilise pas moins le même contenu que les précédentes, c'est-à-dire, d'après les manuels où elle est appliquée, une langue standard, de tous les jours, et une thématique qui ne s'éloigne pas de la « culture de masse ». Le FLE forme ainsi un système, avec une méthodologie, un contenu linguistique et un contenu culturel propres.

Rappelons qu'en Didactique du Français Langue Première (Simard, 2010 ; voir également *infra*, chapitre premier), l'enseignement / apprentissage est traditionnellement centré sur l'écrit, avec comme support le texte littéraire, comme activités linguistiques, des exercices qui mettent l'accent sur l'analyse (description de la langue) ; précisons que pour l'écrit, il s'agit d'activités de compréhension de textes (réception), généralement extraits d'œuvres littéraires, et surtout d'activités de production écrites. Bien entendu, des techniques relevant de la didactique des langues étrangères ont été souvent adaptées à l'enseignement / apprentissage du Français Langue Première, avec des résultats variables.

5.1.2.2. Le contenu culturel du FLE.

Essayons de voir brièvement ce qu'offrent les méthodes de FLE sur le plan culturel. Nous n'avons pas pu jusqu'à maintenant trouver d'étude critique du FLE sur cet aspect. Nous n'allons donc pas approfondir ce point ; nous en donnerons juste un aperçu en nous référant à une brève analyse de quelques sites de FLE pris au hasard sur Internet, et à notre propre expérience d'ex-enseignant de français à l'Education Nationale.

De manière générale, nous pouvons dire que le matériel didactique du FLE disponible sur Internet est pauvre sur le plan culturel ; on sent plutôt que la visée publicitaire des auteurs (défendre une certaine image de la France)[44] est primordiale. En témoigne le site suivant :

Titre du site : « *Insuf-FLE* »

Sous-titre : « insuffler des idées, offrir des documents aux professeurs de français d'ici et d'ailleurs »

---

[44] La première méthode audiovisuelle du FLE s'appelle bien « Voix et images de France ».

Contenu de la page du 16/05/2013, intitulée : « Clichés sur les Français… Notre réputation décortiquée » :

« Géo-Ado d'Avril 2013, numéro 122, nous offre un dossier complet sur les Français, la manière dont nous sommes perçus, les clichés véhiculés, notre réputation hors de nos frontières… Il est impératif de l'avoir dans sa boite à outils pédagogiques quand on est professeur de FLE. »

En consultant les premières pages de ce numéro de *Géo-Ado* (le journal est recommandé pour des débutants en français), on trouve de petits articles portant chacun en titre un cliché colporté sur les Français, suivi d'un commentaire confirmant ou infirmant celui-ci. Exemples : « La France est le pays de la gastronomie », « La France est le pays du fromage », « Les Français puent » ; mais ce dernier cliché est vite démenti : « 80% des Français, lit-on, prennent leur douche quotidiennement. »

Nous pouvons signaler aussi, comme matériel didactique pauvre en contenu culturel, les documents authentiques qui sont souvent proposés dans les manuels de FLE, tels que les recettes de cuisine, les affiches publicitaires, vulgarisés par l'approche communicative ; ainsi que des dialogues préfabriqués, ou simplement des phrases décontextualisées, les deux pris dans les échanges quotidiens, sans contenu informatif réel.

5.1.2.3. Les apprenants du FLE :

Les apprenants du FLE sont généralement de trois types (Cuq et Gruca, 2009 : 79) :

a- Des jeunes scolarisés dans les pays qui offrent le français comme discipline d'enseignement, autrement dit comme langue étrangère (dans les pays européens autres que la France, en Amérique… soit : dans les pays développés utilisant leur propre langue comme langue de travail, et dans les pays en développement anglophones, …) ;

b- Des volontaires, à titre individuel, qui, dans tous les pays, pour une raison ou pour une autre, éprouvent le désir ou le besoin d'apprendre la langue et la culture françaises.

C'est de ces deux premiers types de public (*a* et *b*) que rend compte l'histoire méthodologique de l'enseignement des langues étrangères, dont relève celle du français ;

c- Ceux qui vivent dans des pays où le français est aujourd'hui présent pour des raisons historiques ou politiques (Cuq et Gruca, 2009 : 79) : dans les pays anciennement colonisés par la France, évidemment, mais aussi, par exemple, au Moyen-Orient, où, bien que la langue de travail soit l'anglais, il y a, dans certains cas, une ancienne tradition francophone, comme en Egypte (depuis Napoléon), en Syrie, au Liban…

On remarque que pour les deux premiers types de public (*a* et *b*), il s'agit d'une demande sociale volontaire, répondant à des besoins de communication, alors que pour le troisième (c), la présence du français s'explique par des raisons historiques ; il est donc considéré par l'idéologie nationaliste comme imposé. Cependant, même dans ce dernier cas, au vu de l'évolution du monde, la demande sociale existe plus qu'ailleurs, bien qu'elle soit souvent officiellement niée.

5.1.3. Situation de la langue française en Algérie

Le statut de la langue française est en contradiction avec les besoins réels de l'Algérie. Comme nous l'avons déjà vu dans notre introduction générale (p. 3), entre les objectifs assignés à l'enseignement du français dans les textes officiels et sa prise en charge sur le terrain, il y a un décalage important. Par conséquent, avec un statut inadéquat pour la langue, les résultats scolaires ne sauraient être satisfaisants.

5.1.3.1. L'inadéquation du statut officiel de la langue française à la réalité algérienne :

Avec l'émergence du FLE en didactique, les autorités algériennes en « profitent » pour décréter que le français serait enseigné comme toute langue étrangère, c'est-à-dire affecté d'un horaire et d'une méthodologie de langue étrangère, tout en imposant que les autres disciplines (mathématiques, philosophie, sciences…) soient enseignées en langue arabe, du primaire jusqu'au Baccalauréat.

Or, si, au sens commun du terme, le français est effectivement une langue étrangère en Algérie, il n'est pas vrai si l'on considère ce que recouvre cette expression en didactique des langues, comme on vient de le voir plus haut.

D'ailleurs, comme on l'a vu, au niveau même des textes officiels[45], les objectifs assignés à l'enseignement du français dépassent ceux fixés habituellement aux langues étrangères. En effet, l'accès aux savoirs et savoir-faire technologiques ne saurait être assuré par une langue qu'on enseigne à l'aide d'une méthodologie conçue pour une simple langue de communication.

C'est pourquoi, à l'université algérienne, dans les filières scientifiques et technologiques, les enseignements sont toujours donnés en langue française. De même, au sein des entreprises (industrielles, commerciales, et surtout financières…), les documents de travail sont rédigés en français ; et même à l'oral, dès qu'il s'agit d'une communication à caractère scientifique ou technique, la langue française s'impose (au moins en code switching).

Ainsi, l'inadéquation entre le statut officiel de la langue française et le rôle qu'elle joue en réalité dans la société algérienne est mainte fois soulignée. Dans la réalité, elle n'est pas seulement enseignée comme langue, mais elle sert aussi de véhicule à l'enseignement scientifique et technologique.

---

[45] Voir programmes de 1995 et de 2003 ; Cf. *infra*, *introduction générale*, p. 3.

Dans les pays où le français est enseigné véritablement comme langue étrangère, à l'instar, par exemple, des autres pays européens, les apprenants reçoivent dans leur langue maternelle leur culture de base, ainsi que leur formation professionnelle, c'est-à-dire la culture qui leur permet de s'insérer dans le monde moderne. S'ils cherchent à apprendre le français, c'est pour des besoins de communication en plus, des besoins généralement de communication orale (lors de voyages, de déplacements divers…, dont on retrouve d'ailleurs fréquemment les thèmes dans le contenu culturel des supports pédagogiques du FLE). C'est, en premier lieu, pour cette catégorie d'apprenants que le FLE est destiné.

Dans les pays en retard dans le développement comme l'Algérie, l'apprentissage d'une culture moderne qui permette une ouverture sur le monde, une insertion dans le monde actuel, devrait être assuré, si l'on suit la logique du discours officiel, dans la langue 1, en l'occurrence la langue arabe. Or, ce n'est pas le cas, car force est de constater que celle-ci est plutôt tournée vers le passé, valorisant les traditions et se valorisant à travers elles ; ce qui pousse les apprenants (ainsi d'ailleurs que les citoyens d'une façon générale) à rechercher l'information, en quelque sorte actualisée, en langue française.

Malgré son statut officiel, le français est donc en réalité une langue de scolarisation et de travail en Algérie, et devrait être enseigné comme telle. Le concept didactique de FLE ne convient pas aux besoins de la société algérienne.

Il n'y a d'ailleurs qu'à considérer, pour s'en convaincre, les conséquences désastreuses sur le niveau scolaire obtenu à partir de l'époque (les années 70) où les méthodes appliquées à l'école algérienne sont inspirées de celles du FLE.

5.1.3.2. Les résultats scolaires

En effet, des voix autorisées n'ont de cesse de répéter que l'enseignement du français s'est peu à peu dégradé depuis les années 1970 (dégradation qui ne concerne pas d'ailleurs uniquement l'enseignement du français, mais l'enseignement dans sa globalité). Bien entendu, cette dégradation n'est pas due

seulement à la méthodologie ; d'autres facteurs, dont la plupart sont extra-scolaires, interviennent pour expliquer cette situation : politique d'arabisation, recrutement massif d'enseignants sans qualification, dégradation des conditions matérielles de l'enseignement sous la poussée démographique, etc. Cependant, nous sommes persuadés que la méthodologie est responsable, en grande partie, de l'échec scolaire.

En outre, le recul de la langue française ne se situe pas seulement sur le plan qualitatif ; même sur le plan quantitatif, on ne peut pas parler d'une avancée, contrairement à ce que certains clichés laissent entendre.

En effet, on entend souvent dire que « l'Algérie est le deuxième pays francophone du monde après la France ». Cette idée peut émaner de citoyens qu'on peut effectivement considérer comme francophones, dans la mesure où ils ont une maîtrise suffisante de la langue, parce qu'ils l'utilisent en concurrence avec les langues algériennes dans leur milieu social ou professionnel, à l'instar de ce qui se passe dans les pays anciennement colonisés par la France. Cela traduit plutôt une vision sécurisante pour cette catégorie d'individus. L'idée est répétée également, souvent avec une intention accusatrice, comme pour dénoncer une aberration, par les tenants de l'arabisation totale. Et paradoxalement, elle revient également dans certains discours français, sans doute pour des raisons politiques ; en tout cas, en France, on ne donne pas l'impression de s'alarmer sur le recul du français en Algérie, au vu des maigres efforts fournis pour rééquilibrer la situation.

En réalité, l'affirmation selon laquelle l'Algérie serait un grand pays francophone semble être une supercherie. En effet, en l'absence de statistiques, il s'agit plutôt d'estimations subjectives, à des fins propagandistes. Il est facile de constater que les chiffres souvent alignés dans les médias sont falsifiés.

On comptabilise comme francophone toute personne censée suivre ou censée avoir suivi un enseignement quelconque de la langue française ou en langue française, sans en préciser ni le niveau, ni la qualité, ni même si l'enseignement en question a été réellement effectué ; on comptabilise ainsi comme francophones

tous les enfants à partir de leur première année de français, avec un horaire théorique aussi réduit[46] soit-il, et même dans le cas où celui-ci n'est pas du tout assuré : on sait que le déficit en enseignants de français est alarmant, sans parler de la sous-qualification de plus en plus patente de ceux qui en assument la fonction.

En outre, à l'école primaire, la place du français est réduite à une portion congrue : l'horaire en subit périodiquement des coupes, justifiées par des considérations idéologiques ; parfois, il n'a pas de place du tout, à tel point que, dans certaines régions de l'intérieur du pays, les candidats à l'Examen de Fin du Cycle Primaire et du BEM (Brevet d'Enseignement Moyen) en sont dispensés.

Dans l'enseignement moyen et dans l'enseignement secondaire, l'horaire et le contenu sont également ceux d'une langue étrangère, et encore, là aussi, il n'est pas évident que les cours soient assurés. Au baccalauréat, l'épreuve de français est quasiment conçue sur le modèle des épreuves de langues étrangères, à l'instar de l'anglais, qui est réellement langue étrangère en Algérie[47].

Seule l'université offre des formations en langue française, dans les filières scientifiques et techniques (ce qui pose d'ailleurs d'énormes problèmes aux étudiants qui n'y sont pas préparés), tandis que dans les filières des sciences humaines, les enseignements sont donnés en arabe, à quelques rares exceptions près, dans certains établissements.

---

[46] Depuis 2007, à l'école primaire, le français est affecté de trois séances hebdomadaires de 45 minutes en 3ème année, de quatre séances en 4ème année et en 5ème année, soit un horaire encore plus réduit que dans le cadre de l'Ecole Fondamentale où il était de 5 à 6 heures par semaines.

[47] Il est significatif de relever que certains modules de licence d'anglais (notamment les modules des sciences du langage) sont souvent enseignés en français et que, pour communiquer avec les étudiants ou même entre eux, les enseignants d'anglais ont fréquemment recours au français dans tous les paliers de l'enseignement : cf. l'étude de ASSELAH-RAHAL Safia et al. (2006).

Le moins que l'on puisse dire est qu'il n'y a pas de cohérence entre les besoins des apprenants et la politique linguistique appliquée, d'une part, et, d'autre part, entre les différents cycles, pour ce qui est de l'enseignement du français. Il n'y a donc pas adéquation entre le statut officiel et le statut didactique du français en Algérie.

Mais cette inadéquation est particulièrement importante entre le contenu culturel véhiculé par les méthodes de FLE et les besoins des apprenants algériens. C'est ce que nous allons mettre en lumière dans la deuxième section de ce chapitre.

5.2. QU'APPENDRE EN FRANÇAIS EN TERMES DE CONTENU CULTUREL ?

Selon Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2009 : 79), l'enseignement est défini comme *« le résultat de la procédure d'objectivation didactique d'un idiome et d'une culture »*, ce qui suppose que la langue et la culture sont liées pour l'enseignement d'une langue, même étrangère. En effet, les tentatives d'enseigner la langue sans la culture (le français fonctionnel, par exemple) se sont avérées non concluantes : l'école algérienne a toujours tenté de réduire au minimum le contenu culturel véhiculé par la langue française dans l'intention d'échapper à ce qui était considéré comme une acculturation, une aliénation. Non seulement le chant, par exemple, en langue française, était un tabou pendant très longtemps, mais également, à partir du milieu des années soixante-dix, avec la mise en application de l'Ecole fondamentale, l'accent mis sur une thématique qui se voulait non marquée culturellement diminua la motivation dans l'enseignement / apprentissage du français.

Mais si le souci d'éviter une culture trop franco-française peut être légitimé quelque part, n'est-il pas dangereux de se laisser enfermer dans une seule culture, même s'il s'agit de la sienne, surtout si celle-ci entre constamment en contradiction avec le monde moderne ? Adopter sans esprit critique tout ce qui est

étranger peut avoir de graves conséquences, mais le refus systématique de nouvelles connaissances au seul motif qu'elles nous viennent de l'étranger ne nous prive-t-il pas de progrès, d'enrichissement ?

Dans cette section, nous ferons d'abord le point sur la notion de culture, avec ses diverses acceptions, puis nous discuterons des besoins spécifiques des apprenants algériens dans ce domaine.

5.2.1. La culture en question :

Dans cette section, nous nous proposons de tenter une discussion sur la notion de culture. Nous commençons par la définition qu'en donne le *Grand Larousse de la Langue Française.* Selon cet ouvrage, le terme recouvre essentiellement trois acceptions :

1- Premièrement, opposé en philosophie à « nature » (Spinoza)[48], il désigne les diverses connaissances qu'on acquiert tout au long de la vie. Ces connaissances sont le fruit d'une acquisition ; elles ne sont pas innées. Elles sont plus ou moins approfondies, plus ou moins diversifiées chez un même individu : ainsi, avoir une « culture générale », c'est avoir des connaissances de base touchant tous les domaines essentiels et permettant d'être socialisé, d'être « en phase » avec la société de son époque.

2- Selon la seconde acception, dans l'expression « culture nationale », le terme est plutôt synonyme de « civilisation ». Il désigne l'héritage des ancêtres pour une communauté donnée. Cette culture peut être en réalité plus ou moins « nationale » (« culture française »), mais aussi recouvrir des aires géographiques plus étendues, sans frontières nettes (« culture

[48] « La culture est ce que l'homme ajoute à l'homme » (SPINOZA).

musulmane », « gréco-latine », « anglo-saxonne »…), chacune étant associée à une période historique donnée.

3- Enfin, certains parlent de « culture universelle », qui serait essentiellement scientifique, constituée de connaissances relatives notamment aux sciences dites exactes et de leurs applications.

> *« (…) il y a la culture universelle, somme de ce que l'homme, au cours des siècle et sur la Terre entière, a accumulé dans son devenir permanent, somme de toutes les cultures, dans ce qu'elles ont de non contradictoire ; une somme de connaissances aussi, qui fait que tous, sur Terre, nous savons nous servir des roues ou des charrues, des automobiles ou de l'électricité, des vaccins ou des engrais, dans un échange universel de connaissances et de pouvoirs sur la nature, dans la mesure où les techniques se répandent. »*
> (J.-C PECKER, 1987)

Certes, du point de vue épistémologique, la notion d'universalité est discutable, même en ce qui concerne les sciences : tout, en effet, est culturel, y compris le discours scientifique, dont l'objectivité n'est que relative, vu qu'il est en évolution constante, avec des ruptures, des remises en cause perpétuelles (BACHELARD, 1966/98).

Cependant, on constate une convergence qui tend à s'imposer dans le monde actuel, dans tous les domaines, avec la mondialisation, et dont l'effet est l'ébauche d'une culture qu'on pourrait qualifier d'universelle.

En suivant PECKER (*Op. Cit.*), La culture universelle serait celle qui est généralement admise par tous, dans toutes les contrées du monde, dans la mesure où elle ne contredit pas des éléments de la culture nationale comme les croyances philosophiques, religieuses...

C'est d'ailleurs ce qui a permis sa propagation d'une région à une autre, son transfert d'une aire de civilisation à une autre. Ainsi, les mathématiques, la

physique, la chimie ont été développées à des périodes différentes dans le cadre de plusieurs civilisations (gréco-latine, musulmane, occidentale…).

Contrairement aux croyances philosophiques ou religieuses, les connaissances en sciences exactes reposent sur des opérations mentales abstraites qui trouvent des applications concrètes dans l'action de l'homme sur la nature, avec des résultats observables, invariables dans des conditions identiques de réalisation (selon le principe même des sciences expérimentales).

Cela ne se fait pas encore sans heurts, surtout dans certaines régions du globe ; cependant, quand il y a contradiction entre la science et la foi, c'est cette dernière qui tend à s'adapter, à se modifier ou à disparaître.

En plus des sciences pures, tendent vers l'universalité toutes les disciplines qui en utilisent les mêmes principes méthodologiques, y compris dans le domaine des sciences humaines : l'histoire, aujourd'hui, se fait sur la base de documents, de traces de toutes sortes, contrairement au Moyen-âge où elle pouvait prendre la forme d'un récit hagiographique à la gloire s'un saint ou d'un monarque ; la psychologie se base sur l'observation et l'expérimentation ; même la philosophie ne peut ignorer la science…

C'est l'universalité des connaissances qui a permis les progrès scientifiques et leur propagation dans le monde actuel : recours, dans tous les pays, aux techniques agro-alimentaires rentables, à la médecine moderne, aux moyens de télécommunications actuels…

Cela contribue, par ailleurs, à plus de dialogue et de compréhension entre les peuples, même si des injustices sont engendrées du fait de l'inégalité dans la maîtrise de ces progrès par les différentes communautés humaines.

5.2.2. Propositions pour le contenu culturel à enseigner à l'école algérienne

Pour l'apprenant algérien, la langue française devrait être en priorité un moyen d'accès à cette culture dite universelle, un moyen pour une vraie ouverture sur le monde, pour un accès au développement, à la modernité.

L'élargissement de la culture générale, et en particulier scientifique, doit être une préoccupation constante dans l'enseignement en Algérie. Au lieu des « banalités » véhiculées par les méthodes du FLE, on devrait travailler sur des thématiques plus enrichissantes, à même de développer la curiosité et l'esprit critique : au lieu de parler des clichés concernant les Français, on pourrait proposer, par exemple, les données élémentaires concernant la géographie et l'histoire de la France et inviter les apprenants à réfléchir sur les facteurs du développement d'un pays, ou les raisons de son sous-développement, par comparaison avec leur propre pays. Cela permettrait de contrer les effets négatifs de la propagande médiatique, d'où qu'elle vienne.

Autre thème à explorer : l'histoire, mais à l'aide d'une méthodologie scientifique. L'étude des tenants et aboutissants de certains évènements historiques permet en effet d'éviter – ou du moins, réduire – les mystifications et les mythifications. L'histoire des sciences, particulièrement, doit être enseignée de manière que les jeunes algériens ne se laissent pas obnubiler par tous les gadgets technologiques, qui envahissent de plus en plus leur quotidien, qui les découragent en suscitant chez eux un sentiment d'impuissance. Leur donner des explications rationnelles sur l'évolution des inventions, des découvertes scientifiques ainsi que sur l'évolution des sociétés et des civilisations en général leur permettra de faire la part des choses, de comprendre que le progrès n'est pas hors de leur portée, d'éviter le sentiment d'infériorité qui guette la jeunesse des pays en développement.

Déjà, dans la société occidentale, où la science est la mieux développée, d'éminents professeurs, tels que J.-Cl. PECKER (2012) dénoncent "*la culture du*

faux, de l'illusion, du mystère, du mystique » et s'insurgent contre l'association des concepts de « *scientifique* » et d'« *irrationnel* » ! » :

> *« Mais il importe aussi de faire comprendre la physique et la chimie de base, mais aussi la mathématique de base, nécessaires à la conception des technologies nouvelles. Il ne suffit pas de montrer cela comme un spectacle de magie. Il faut aussi l'expliquer. Qu'il s'agisse du théorème de Pythagore, de la nature de l'arc-en-ciel, de l'analyse élémentaire de l'eau, ou de la conception héliocentrique du système solaire... Ne jamais se satisfaire de montrer la science, il faut la faire comprendre et s'assurer que ceux à qui l'on s'adresse ont bien compris. Telle est évidemment la mission des enseignants. »*
> (in *Libération* du 27-08-2012)

Cela est d'autant plus pertinent pour les pays sous-développés comme l'Algérie, que les connaissances scientifiques y butent encore sur des résistances culturelles. En effet, le problème est plus complexe : l'apprenant algérien peut-il greffer des connaissances scientifiques, modernes sur des représentations du monde parfois archaïques ? Les différents discours auxquels il est exposé dans son environnement peuvent-ils jouer un rôle positif dans la construction de ses représentations ?

C'est dire la complexité du développement culturel dans un pays comme l'Algérie. Le problème est double par rapport à celui des couches sociales défavorisées dans les pays développés, où les carences du milieu familial représentent un sérieux handicap pour la réussite scolaire des enfants (Murat, 2009).

Nous n'avons pas seulement à lutter pour l'acquisition d'une culture moderne, mais également à lutter contre l'enfermement dans les archaïsmes. Tout un travail d'éducation est à mener au niveau des mentalités, en développant l'esprit rationnel, l'esprit critique chez les jeunes, sans quoi l'apprentissage de la langue française ne serait pas d'une grande utilité.

Conclusion au chapitre 5

Les méthodes d'enseignement / apprentissage, aussi novatrices qu'elles soient, doivent toujours faire l'objet de tests et d'adaptations avant d'être généralisées, d'autant plus que dans les pays mêmes où elles sont inventées, elles ne recueillent jamais l'unanimité. Ainsi, les méthodes de FLE auraient dû être soumises à débat quant à leur adéquation avant d'être appliquées à l'école algérienne. On devrait notamment préciser les objectifs de l'enseignement / apprentissage du français sur des bases rationnelles, scientifiques, en tenant compte des besoins du public visé, sans donner la priorité aux considérations idéologiques.

Une langue étrangère est intéressante avant tout par le contenu culturel qu'elle véhicule et auquel elle permet d'accéder. Il est évident que tous les aspects de ce contenu ne correspondent pas aux besoins du public visé ; un choix s'impose, qui devrait déterminer les autres aspects et les conditions de l'enseignement / apprentissage de la langue en question.

En tenant compte de tout cela, il serait intéressant de réfléchir à des méthodes d'enseignement / apprentissage du français spécifiques au public algérien, méthodes qui devraient à la fois tenir compte de l'évolution de la recherche en didactique et des besoins réels des apprenants. Le placage sans esprit critique de techniques et de procédés importés dans un domaine tel que l'enseignement s'avère souvent dangereux.

CONCLUSION A LA DEUXIEME PARTIE

Nous venons de faire un tour d'horizon sur les différentes méthodologies utilisées en didactique du français, en discutant leur cohérence au niveau théorique et les problèmes qu'elles posent lors de leur mise en œuvre dans les pratiques de classe, en particulier dans le contexte scolaire algérien.

Suite à cela, une conclusion s'impose : à l'instar des connaissances scientifiques en général, les connaissances didactiques évoluent sans cesse. Nous avons vu que :

1- Il n'y a pas étanchéité entre les différentes méthodologies ; chacune se construit suite à la remise en cause d'un ou de plusieurs aspects de la précédente. Chacune présente des innovations positives, mais aussi des inconvénients, parfois même des erreurs.

2- Dans la majorité des cas, elles ont donc des points communs ; elles se distinguent plutôt par des lignes de forces. A charge pour l'enseignant de savoir traduire celles-ci dans ses pratiques de classe.

3- La méthode en elle-même ne garantit pas les résultats ; d'autres facteurs interviennent : l'action de l'enseignant, bien entendu, mais surtout celle de l'apprenant, avec ses dispositions, ainsi que les conditions d'apprentissage (conditions matérielles, environnement social…).

Il est donc inutile de cherche une méthode idéale, avec des applications bien précises et une efficacité garantie. D'ailleurs GAONAC'H nous avertit : *« Il n'existe pas* d'application *des théories d'apprentissage à l'enseignement des langues étrangères »* (1991 : 6). Doit-on pour autant se laisser aller au découragement?

La connaissance des travaux déjà effectués par les autres est toujours utile dans la mesure elle nous permet d'éviter de refaire les mêmes erreurs. En outre, une synthèse critique peut susciter des combinaisons, des innovations suffisamment adéquates pour mener vers le progrès. Même en Didactique, c'est en confrontant avec d'autres ses représentations, en les remettant en cause qu'on progresse.

Au vu de la multiplicité des méthodes et des imperfections qu'elles présentent, et au vu des contraintes pragmatiques, beaucoup d'enseignants pratiquent l'éclectisme. En effet, il est des cas où il est plus judicieux d'opérer des choix au niveau des procédés en fonction du public visé, des objectifs arrêtés, des moyens disponibles.

Cependant, on doit se construire une démarche cohérente, à même de permettre à l'apprenant de saisir les objectifs qu'on attend de lui (et à la définition desquels on l'aura associé). Cette démarche doit être suffisamment flexible, car chaque situation d'apprentissage présente sa spécificité.

Par ailleurs, depuis toujours, la pratique de la classe est en décalage par rapport à la théorie. Dans la réalité, sous les feux de l'action, les pratiques des enseignants ne coïncident jamais totalement avec une méthode ou un contenu préétabli. On est toujours amené à un moment ou à un autre, sciemment ou non, à opérer des adaptations, et même à tordre le cou à certains principes auxquels pourtant on tient particulièrement.

Quel enseignant, en effet, n'a pas été obligé d'improviser, poussé par le cours des échanges dans la classe, et n'a pas obtenu parfois de meilleurs résultats que s'il avait suivi scrupuleusement sa préparation, la fiche à la main ?

C'est dire, à la suite de REZEAU, que la pédagogie est plutôt un art qu'une science.

Dans cette partie, nous avons également abouti à un certain nombre de conclusions concernant l'application qui se fait réellement des méthodologies de l'enseignement / apprentissage du français dans le contexte scolaire algérien.

Nous avons signalé les apports positifs et les problèmes que posent chacune d'elles.

Nous avons montré notamment que les méthodes inspirées du courant structuraliste ont été contre-performantes en Algérie et que le courant communicatif et cognitif, avec leurs dérivés actionnels, présentaient plus d'intérêt, mais nécessitaient des adaptations.

Nous avons montré particulièrement que les méthodes du FLE ne convenaient pas au contexte scolaire algérien, notamment de par la pauvreté du contenu culturel qu'elles véhiculaient.

TROISIEME PARTIE

LA SATURATION

DU PROCESSUS DE

COMPREHENSION

DU DISCOURS ECRIT

EN CONTEXTE ALGERIEN

INTRODUCTION A LA TROISIEME PARTIE

L'activité de lecture-compréhension étant une activité cognitive, elle fait appel à des ressources mobilisant des processus de traitement d'informations. Un texte, avec son contexte, étant un ensemble de signes, au sens sémiotique du terme, l'appréhender, en saisir, en (re)construire le sens (ou du moins un sens), c'est procéder au traitement cognitif de ces signes : l'étude du processus de lecture est l'étude du processus de signification de texte lu. Rappelons que les cognitivistes font le parallèle entre le fonctionnement du cerveau et celui de l'ordinateur.

Par quels chemins, par quels méandres, pour ne pas dire « algorithmes », l'activité mentale de l'individu passe-t-elle pour aboutir à une *saturation* du processus de compréhension d'un discours écrit ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans cette partie, en essayant d'interroger les principaux facteurs qui entrent en jeu dans cette opération, sans perdre de vue la spécificité du contexte scolaire algérien.

Nous utilisons le terme de *saturation* pour signifier que nous discutons des moyens à mettre en œuvre pour obtenir une compréhension aussi complète que possible. Certes, on dit généralement qu'un discours (notamment littéraire) ne saurait être compris dans sa totalité, dans l'absolu ; tout dépend, non seulement du savoir partagé entre l'auteur et le lecteur, mais des compétences de celui-ci à aller plus loin encore. En effet, avec des capacités d'inférence appropriées, il est possible pour le lecteur d'interpréter jusqu'aux non-dits de l'auteur (GUILHAUMOU, Jacques, 2008 : 29).

Ainsi, le discours écrit peut faire l'objet de plusieurs niveaux de compréhension, selon les besoins et les compétences. Dans le domaine de la didactique, l'objectif devrait être d'atteindre le niveau le plus élevé possible, le niveau idéal étant théoriquement celui de la *saturation.* Celle-ci représente un stade de

compréhension dont on ne peut que se rapprocher après plusieurs lectures, plusieurs éclairages, de degrés différents, de plus en plus approfondis, ou, si l'on préfère, de plus en plus élevés.

C'est cette nécessité d'efforts répétés et soutenus, d'un travail de compréhension allant du plus grossier au plus fin, du sens le plus superficiel au plus profond, qui nous fait penser à la comparaison avec le phénomène de saturation chimique. Sans prétendre atteindre un niveau stable et mesurable, comme dans les sciences physiques, nous sommes en quête d'une optimisation de l'activité de compréhension. C'est pourquoi nous proposons de parler de la notion de *saturation du processus de compréhension.*

Nous commencerons, dans un premier temps, par étudier les différentes définitions et descriptions qui ont été données des processus cognitifs mis en œuvre dans la compréhension du discours écrit. Dans un deuxième temps, nous discuterons des différentes méthodes d'enseignement / apprentissage de la lecture-déchiffrement, autrement dit, de l'enseignement des processus de bas niveau, ceux qui mettent en relation les éléments significatifs de base dans un texte. Cela représente le premier degré, la première marche dans le processus d'accès au sens. Enfin, nous aborderons l'enseignement des processus de haut niveau (en œuvre dans l'activation des connaissances déjà acquises, dans les inférences…) avec les approches appliquées à la compréhension des textes.

Notre intérêt pour les méthodes de lecture-déchiffrement se justifie d'abord par leur retour cyclique dans les débats pédagogiques, avec notamment la question non résolue définitivement du choix entre les méthodes synthétiques et les méthodes analytiques.

En outre, le problème prend une dimension particulière pour nous, étant donné la spécificité du contexte scolaire algérien, où la graphie, au niveau même des caractères typographiques de la langue-cible, est totalement différente de celle de la langue première.

Par ailleurs, si l'étude des processus cognitifs d'enseignement / apprentissage sur le plan théorique est une nécessité indiscutable, s'interroger sur leur fonctionnement sur le plan pratique est aussi indispensable, si l'on cherche une meilleure efficacité dans l'action éducative.

Profitant de notre connaissance du terrain, nous ne nous contenterons pas seulement de descriptions des phénomènes cognitifs, mais nous tenterons de pousser l'analyse jusqu'au niveau des détails pratiques, ce qui nous permettra d'envisager des suggestions méthodologique aussi claires et aussi précises que possibles, à l'intention des étudiants et des enseignants qui voudraient comprendre et appliquer les principes pédagogiques préconisés par les théories didactiques convoquées.

C'est pourquoi, nous consacrerons ici un espace important à la mise en évidence du fonctionnement des processus cognitifs au niveau pratique : d'abord à travers l'analyse de quelques textes, choisis pour les besoins de la cause ; puis à travers une épreuve-test. Cette épreuve-test nous permettra de corroborer nos hypothèses.

Afin de faire la relation entre la théorie et la pratique, nous tiendrons compte également de l'enquête que nous avions réalisée dans le cadre de notre Magistère. L'analyse des textes nous permettra également de dégager différents niveaux de saturation du processus de compréhension.

CHAPITRE PREMIER

PROCESSUS COGNITIFS ET LECTURE

La compétence prioritaire, fondamentale – et la plus déterminante – à développer chez l'apprenant est la lecture. La question qui se pose (et qu'on s'est toujours posée) est donc la suivante : quelle est la méthode la plus efficace, à même de permettre l'acquisition d'une vitesse de lecture et d'une capacité de compréhension optimales ?

La première réponse, connue d'ailleurs de manière empirique par tous, est qu'il y a nécessité d'un entraînement. Mais reste à savoir comment : méthode globale ou syllabique ? Lecture répétitive de mots et/ou de séquences de mots sans tenir compte du sens ? Association ou dissociation de l'activité de lecture par rapport aux autres activités ? Comment passe-t-on du signe au sens ?

Pour avoir des réponses à ces questions, il faut interroger les sciences qui s'intéressent au domaine, la linguistique bien sûr, mais beaucoup plus les neurosciences (neuro-éducation), la psychologie… sans perdre de vue le savoir-faire des praticiens de la pédagogie.

1.1.- LES PROCESSUS COGNITIFS : DESCRIPTIONS.

Les processus cognitifs (GOMBERT, Jean-Emile et *al.* 1992 : 79) regroupent l'ensemble des processus élaborés par un système pour analyser des informations et mettre en place l'action adéquate pour y répondre. Il existe deux sortes de systèmes distincts : les systèmes naturels et les systèmes artificiels. Ici, nous nous intéressons évidemment aux systèmes naturels. Chez l'homme, les processus cognitifs correspondent à la succession d'opérations mentales mise en œuvre pour saisir, stocker et traiter l'information.

Ce traitement de l'information dispose de deux niveaux d'analyse : le niveau du traitement et le niveau de l'élaboration. Notre objet d'étude est plutôt le premier niveau, étant donné que ce sont les processus de traitement qui sont mobilisés pour la saturation du processus de compréhension du discours écrit. Cependant, il faut préciser que les deux niveaux sont étroitement liés.

Les recherches didactiques sur la compréhension du discours écrit montrent que le processus d'élaboration de la signification globale d'un texte résulte d'une interaction complexe entre les caractéristiques du texte sous tous ses aspects (structure, lexique, syntaxe, etc.) et celles du lecteur, que ce soit son projet de lecture, les connaissances dont il dispose préalablement à la lecture ou les

capacités cognitives qu'il est capable de mettre en œuvre aux différentes phases de cette activité (FAYOL, M. et *al.*, 2000 : 123).

Ces travaux soulignent également le rôle des inférences qui vont permettre de rétablir par déduction l'information manquante dans le texte et assurer la cohérence des représentations construites.

1.1.1. Processus cognitifs de bas niveau / de haut niveau

L'accès au sens passe par des processus complexes de lecture, ceux-ci se subdivisant en premier lieu en deux types : les processus de « bas niveau » et les processus de « haut niveau »:

> *« Il est maintenant bien admis qu'il existe, dans les activités mentales complexes, une interactivité importante entre des opérations de différentes natures. Pour ce qui concerne la lecture par exemple, il peut s'agir d'une part de décodage de symboles écrits, et d'autre part de l'appel à des connaissances établies, indispensables à une interprétation efficace du texte lu. On peut classiquement concevoir une telle interactivité en termes d'allers et retours entre différentes opérations (Cf. Goodman, 1971), certaines assurant la mise ne œuvre d'hypothèses liées aux connaissances préalables (opérations « de haut niveau »), d'autres la vérification de ces hypothèses à partir d'une prise d'information (opération « de bas niveau »).* (Gaonac'h, 1990 : 41)

Les allers et retours entre les opérations de bas et de haut niveau sont dits *processus ascendants* (en anglais « Bottom-up ») quand on passe des premiers aux seconds , et *processus descendants* (en anglais « Top-down »), dans le cas inverse. Selon le site : *Définitions-de-psychologie.com* (article « ascendant/descendant processus », consulté le 19/9/2014) :

> *« Littéralement,* Bottom-up *ou* Data-driven *signifie "du bas niveau (caractéristiques du stimulus qui sont perçues) vers le*

haut niveau (l'intégration et le traitement cognitif)". Top-down *ou* Theory-Driven *signifie à l'inverse, du haut vers le bas, renvoyant au traitement d'un stimulus perçu fondé sur les connaissances et expériences passées. »*

Toujours selon le même site, la distinction entre processus cognitifs ascendants et descendants s'explique par le fait qu'un stimulus n'est pas perçu de la même manière la première fois et les fois suivantes.

> *« Typiquement, il est observable sur une scène perceptive dont un élément est caché (illusion). Lors de la première présentation, seule l'information perceptive est utilisée, l'élément caché n'est donc pas perçu immédiatement mais après une recherche visuelle ou une certaine accommodation »*[49].

Une fois l'élément caché perçu, il est intégré en mémoire et constitue une expérience. Cette expérience passée permet de trouver plus facilement l'élément caché lors des présentations ultérieures grâce à un processus de top-down qui se met en place à la suite du processus de Bottom-up.

En outre, les processus ascendants dépendent presque uniquement de l'information perçue ; ils dépendent peu des hypothèses ou des attentes du sujet qui perçoit. Les représentations qu'on acquiert à la suite de ces processus constituent la base de « *l'identification perceptive* ». Les processus descendants contrôlent l'information sensorielle à partir de l'expérience et des connaissances déjà acquises, et constituent donc des processus de haut niveau cognitif prenant suite à l'identification perceptive.

---

[49] DEHAENE (2012) fait l'expérience suivante avec son auditoire. Il montre une vidéo où l'on peut voir deux équipes de trois personnes chacune, l'une en blanc et l'autre en noir, en train de jouer au basket dans un grand hall. Dehaene demande à son auditoire de compter le nombre de passes effectué par l'équipe blanche. En plein match, une personne déguisée en gorille noir traverse le hall. Beaucoup parmi les présents n'avaient pas vu « le gorille » parce qu'ils s'étaient concentrés sur la question (sur ce qu'ils cherchaient à voir).

Dans le domaine de la lecture-compréhension, les processus de bas niveau sont ceux qui sont mis en œuvre lors du déchiffrement, du décodage des textes : mise en relation entre graphèmes et phonèmes, entre signifiants et signifiés, signification des marques de ponctuation, de la mise en page (marques des phrases, des paragraphes…). Les processus de bas niveau portent sur les « microstructures » du texte. Ils doivent faire l'objet d'une automatisation de telle façon à éviter une surcharge cognitive lors des processus de haut niveau (FAYOL & MORAIS, 2004 ; BONJOUR & GOMBERT, 2004).

Les processus de haut niveau concernent la saisie du sens à travers des opérations cognitives portant sur la macro- structure du texte : schémas, scénarii, scripts ou cadres, qu'on met en relation avec ses connaissances antérieures (Cf. *infra*, p. 266).

Dans les modèles de lecture ascendants, on part de la perception des graphèmes, on passe par des opérations syntaxico-sémantiques au niveau des structures phrastiques, avant d'effectuer des opérations cognitives au niveau des macrostructures. Dans les modèles descendants, le processus est inversé.

Dans l'enseignement de la lecture-compréhension, traditionnellement, on optait pour les « modèles ascendants », puis au tournant des années 1975 (pour la France), ceux-ci sont remis en cause, pour être remplacés souvent par les « modèles descendants » (F. CICUREL & S. MOIRAND, 1990).

Les processus ascendants décrivent donc la suite des traitements depuis la perception par les récepteurs sensoriels (processus de bas niveau) jusqu'à la compréhension et à l'interprétation de l'énoncé. L'accent sur les processus descendants met en avant le rôle des connaissances antérieures du sujet et ses anticipations pour comprendre les mots, ce qui réduit le rôle des processus de bas niveau.

Selon CICUREL et MOIRAND,

> *« L'on est arrivé à un modèle mixte où interviennent, dans un rapport dialectique, c'est-à-dire en interaction constante, les données prélevées à la surface du texte et les connaissances conceptuelles mémorisées dans la structure cognitive (modèle « interactif »).*

Pour Paul GOODMAN (1976, cité par Houria BOUCHAFA, 2005 : 47), l'enfant utilise les indices fournis par le contexte pour anticiper la lecture. Il a défendu cette dernière conception dans un article célèbre au titre explicite : « La lecture : un jeu de devinette linguistique » (1976).

1.1.2. Les processus de bas niveau en langue étrangère

Dans la littérature didactique du domaine du FLE, l'étude des processus de bas niveau est peu investie. Le public ciblé, le public européen (Cf. entre autres, le Cadre européen commun de référence) ayant déjà appris le déchiffrement dans sa langue maternelle, qui utilise en général l'alphabet latin, tout porte à croire que les chercheurs considèrent que les problèmes qui pourraient se poser à ce niveau sont minimes, ne méritent pas d'examen particulier.

CUQ & GRUCA, par exemple, comptent sur le transfert des connaissances déjà acquises en langue « maternelle ». Ils n'envisagent donc pas les cas où la langue première est différente de la langue maternelle et où le système graphique de cette langue est différent de celui du français : c'est entre parenthèses qu'ils signalent : (…) *« ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle »* (2008 : 166), précisant sous forme de note en bas de page que *« dans le cas contraire, la situation relève de l'alphabétisation des adultes… »*.

Or, pour les apprenants algériens, les difficultés commencent au niveau du traitement des éléments de bas niveau, car le système de transcription de la langue

française est totalement différent de celui de la langue arabe, qui est généralement appris en premier.

Avant de poursuivre donc l'étude des processus d'accès au sens d'un texte, nous nous attarderons quelque peu sur l'enseignement de ces processus de bas niveau, tel qu'il est (et qu'il devrait être) pratiqué à l'école primaire.

1.2. LES METHODES DE LECTURE : MODELES ASCENDANTS / DESCENDANTS

Dans le domaine de l'édition, on ne cesse d' « innover » dans la confection des manuels de lecture, en proposant plusieurs méthodes, offrant des modèles variés, chaque modèle étant sous-tendu par une représentation particulière de la façon dont le lecteur acquiert les mécanismes de lecture et accède au sens du texte.

Ces modèles se regroupent en deux grandes tendances : modèles ascendants et descendants. Les premiers donnent la priorité à l'apprentissage des éléments de bas niveau (lettres, syllabes, mots…) et les seconds mettent l'accent sur les éléments de haut niveau qui partent du sens et de de la connaissance du monde du lecteur.

1.2.1. Les modèles ascendants

D'après Denis ROYCOURT (1989), dans les modèles de lecture ascendants, la primauté est donnée au texte par rapport au lecteur. Seul le texte est porteur d'informations, et c'est le lecteur qui doit les saisir. Par conséquent,

> *« les indices visuels sont très importants et le lecteur ne peut capter les informations qu'en recourant aux correspondances entre les graphèmes et les phonèmes : prédominance de la stratégie grapho-phonétique. »* (D. ROYCOURT,1989 : 77)

Il en découle des modèles d'enseignement où l'on suggère d'initier les lecteurs débutants avant tout aux éléments du code (lettres, syllabes), la compréhension étant envisagée dans une deuxième étape. Par ailleurs l'apprentissage de la lecture est placé avant celui de l'écriture, et la production écrite prend la forme de la dictée.

Ces modèles englobent les méthodes dites synthétiques (qui synthétise les éléments de bas niveau pour aller vers ceux de haut niveau), désignées aussi à l'aide des qualifiants : « alphabétiques », « phonétiques », « syllabiques ». Elles fonctionnement sur les principes suivants :

- Ce sont des phrases produites à l'oral qui sont portées à l'écrit : la langue écrite n'est considérée que comme une simple retranscription de l'oral.

- On part de ce qui est considéré comme l'élément le plus simple de la langue, c'est-à-dire la lettre, pour aller au plus complexe : les lettres sont combinées entre elles pour former des syllabes, puis, les syllabes, à leur tour, sont combinées pour former les mots[50]. On commence donc par le déchiffrement dans le but d'atteindre la lecture dite « courante ».

- On fait lire l'apprenant à haute voix pour le faire accéder à la compréhension (en repassant ainsi de l'écrit à l'oral), et on crée chez lui les automatismes de lecture à l'aide de la répétition.

- Les textes supports présentés aux lecteurs débutants sont des textes fabriqués pour les besoins de la cause ; ce ne sont pas des textes d'auteurs. Le seul critère pris en considération lors de leur confection est qu'ils contiennent les graphèmes à étudier. Aux lecteurs novices, on propose

[50] Il existe d'ailleurs d'anciens manuels où les textes étaient écrits à l'aide de mots segmentés en syllabes : « lan-gue fran-çai-se ». Cela était censé faciliter l'apprentissage de la lecture par l'élève.

souvent de lire des lettres et des syllabes isolées, ainsi que des mots et des phrases sans relation entre eux.

- On n'assigne pas d'objectifs à l'acte de lecture lors de l'exercice de déchiffrement ; l'élève est invité simplement à s'entraîner à lire : il s'agit d'une lecture non fonctionnelle.

L'enseignement / apprentissage de la lecture est ainsi conçu comme un exercice de simple mise en relation entre sons et lettres, basé sur un entraînement répétitif, sans qu'il soit tenu compte du sens.

Or, la correspondance lettres-sons n'est pas toujours univoque : une même lettre peut transcrire plusieurs sons (/S/ = S ou Z) ; un même son peut être transcrit à l'aide de plusieurs lettres (/ã/ = an = en…) ; parfois, une même suite de lettres se prononcent différemment selon le contexte sémantique (« je *sens* » / le « *sens* ») ; parfois même, certaines lettres ne se prononcent pas du tout (« il men*t* », il « ven*d* »…).

Par conséquent, la relation entre signe et sens ne saurait faire objet d'abstraction lors du processus de l'enseignement / apprentissage de la lecture. Celui-ci s'inscrit dans l'enseignement / apprentissage de la communication (Cf. 2ème partie, chapitre 2).

1.2.2. Les modèles descendants

Contrairement aux précédents, dans les modèles descendants, la primauté est donnée au lecteur par rapport au texte. Le lecteur est considéré comme déjà détenteur de connaissances. Dans le texte, il cherche ce qui confirme, complète ses connaissances, ou ce qui les infirme et les modifie. Dans ce processus, l'importance est donnée à la compréhension.

D'après Jacques MEHLER (1963 :96) : *« Les recherches en psycholinguistique ont montré que l'on ne retient que le sens des phrases et non les mots qui les composent. »*

A la suite de quoi, Edward E. SMITH (1981 : 29) ajoute que *"... le bon lecteur, selon toute vraisemblance, ne corrigera pas ses fautes jusqu'à temps qu'une faute de sens lui saute aux yeux…".*

Le lecteur utilise la stratégie de l'anticipation sur le sens de ce qu'il lit, procède ensuite à une vérification puis à une confirmation. Ainsi, on peut lire le texte suivant sans difficultés, bien que les lettres ne soient pas dans l'ordre normal dans les mots :

« Sleon une édtue de l'Uvinertisé de Cmabrigde, l'odrre des ltteers dans les mtos n'a pas d'ipmrotncae, la suele coshe ipmrotnate est que la pmeirère et la drenèire soit à la bnnoe pclae. Le rsete peut êrte dans un dsérorde ttoal et vuos puoevz tujoruos lrie snas porlblème. C'est prace que le creaveu hmauin ne lit pas chuaqe ltetre elle-mmêe mias le mot comme un tuot . »

(« Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans les mots n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière soient à la bonne place. Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même mais le mot comme un tout. »)

Tous les indices visuels ne sont pas utilisés. Il suffit de capter ceux qui permettent une confirmation des hypothèses : prédominance des stratégies de reconnaissance globale (idéographiques), contextuelles (syntaxico-sémantiques) et encyclopédiques, dans une logique de résolution de problème.

Les modèles d'enseignement qui découlent de cette conception suggèrent d'initier les lecteurs débutants à partir de textes et de phrases qui leur sont familières, dont la signification leur est connue, afin de leur faciliter l'anticipation et la

mémorisation globale. Freinet (1961) proposait déjà de partir d'une lecture globale à partir de textes produits par les enfants eux-mêmes : ceux-ci apprenaient à lire en s'exerçant sur les fameux « textes libres » de leurs camarades.

Conclusion au chapitre 1 :

Sur le plan théorique, les deux modèles de lecture, ascendants et descendants, présentent chacun une certaine cohérence. Cependant, mis en application dans les pratiques de classes, les résultats ne sont pas toujours satisfaisants.

Les premiers sont ressentis comme rébarbatifs par les apprenants, qui arrivent difficilement à avoir une lecture courante, assez rapide ; la concentration sur des signes micro-structurels risquent de rendre plus laborieux l'accès au sens en masquant en quelque sorte les éléments macro-structurels.

Avec les modèles de lecture descendants, les risques de non perception des éléments de bas niveau conduit souvent à des confusions au niveau des graphèmes, et par conséquent à des erreurs d'interprétation. Cela conduit également à des répercussions négatives sur l'apprentissage de l'orthographe.

Il semble qu'il y a un certain équilibre à rechercher entre les deux procédés, comme il semble également qu'il y a des préférences pour l'un ou l'autre chez les apprenants, chacun selon son style d'apprentissage (Cf. 1ère partie, chapitre 5, pp. 86 et suivantes).

CHAPITRE DEUXIEME

2. L'ENSEIGNEMENT DES PROCESSUS DE BAS NIVEAU

Partant du constat selon lequel beaucoup d'élèves ont des difficultés au niveau de la lecture, même après de nombreuses années de scolarité, les débats se focalisent souvent sur la méthode utilisée à l'école. L'un des points qui revient sans cesse en didactique et qui peine à être tranché est celui de savoir quelle méthode utiliser dans l'enseignement / apprentissage de la lecture à l'école primaire : méthode globale ou méthode synthétique. Faut-il commencer par la corrélation graphèmes-phonèmes (lettres-sons) avant de passer aux segmentations supérieures (au mot, puis à la phrase), ou procéder inversement ?

2.1. L'ENSEIGNEMENT DES PROCESSUS DE BAS NIVEAU

Diverses expériences ont été réalisées, inspirées principalement par des recherches linguistiques, et qui aboutissent à des conclusions plus ou moins cohérentes sur le plan théorique ; cependant, lors de la mise en œuvre de celles-ci sur le terrain, c'est-à-dire au niveau de la pratique dans les classes, les résultats ne sont pas toujours satisfaisants.

2.1.1. Méthode alphabétique / méthode globale

Avec la méthode synthétique (alphabétique), le passage du déchiffrement à la compréhension pose problème dans la mesure où toute l'attention de l'apprenant est accaparée par le traitement des éléments de bas niveau. En outre, de par son déroulement mécanique, elle s'avère peu attrayante pour l'apprenant, qui a donc du mal à s'y investir suffisamment.

A l'opposé, la méthode globale permet difficilement la maîtrise des mécanismes de décodage des textes ; les lacunes en sont visibles notamment lors du passage à l'écrit, au niveau de l'orthographe.

Pour remédier à la situation, des méthodes dites « mixtes » sont proposées. Préconisée officiellement en Algérie depuis les années soixante, la méthode mixte est pratiquée de manière uniforme.

Le principe est de partir d'un segment d'énoncé (une phrase), généralement une réplique d'un dialogue travaillé préalablement dans une activité d'oral. La phrase est portée au tableau, après quoi, sont isolés successivement le mot, la syllabe, enfin l'unité graphique (le graphème) qui transcrit l'unité phonique (le « son ») étudiée.

Suivent ensuite des exercices d'application consistant à lire des mots, puis des phrases contenant le graphème étudié, avant de procéder à la recherche de mots

contenant le même graphème. C'est un schéma très ancien, systématisé par la suite, « protocolisé » devrait-on dire, par les méthodes SGAV.

2.1.2. Implications pédagogiques

A la lumière des dernières recherches en neurosciences (voir ci-après, DEHAENE, 2012), il semble bien qu'on ne puisse pas faire l'économie de l'apprentissage des éléments de bas niveau.

Si l'enseignement/apprentissage, selon le schéma décrit ci-dessus, s'avère fastidieux, pour l'apprenant comme pour l'enseignant, les méthodologies les plus récentes (communicatives, actionnelles…) en améliorent nettement les modalités et, partant l'efficacité, grâce aux formes ludiques préconisées : les jeux associés à des manipulations de lettres ou de mots sur des supports tels que des affichettes en papier, des grilles de mots croisés et exercices similaires, etc.

Bien entendu, ces activités s'adressent plutôt à des apprenants jeunes : d'après notre propre expérience du terrain, il est relativement facile d'obtenir de bons résultats au niveau de l'école primaire avec l'utilisation de ce type d'activités. Cependant, à partir de l'Enseignement moyen, celles-ci sont perçues par les adolescents comme infantilisantes.

Il y a aussi les « lectures interactives » (Francine CICUREL, 1991), conçues à l'aide de supports authentiques et où les problèmes de déchiffrement sont traités occasionnellement, au fur et à mesure de leur apparition, sans donner lieu, ou alors très peu, à des systématisations. Cette stratégie convient mieux à des apprenants assez avancés, dans le niveau d'apprentissage comme dans l'âge.

Pour pallier le handicap que constitue le passage d'un système graphique à un autre, à l'école algérienne, on devrait commencer l'enseignement du français très tôt, avec un horaire suffisant afin de permettre aux enfants une bonne maîtrise du

système graphique du français à l'issue du cycle primaire ; aux cycles suivants, la tâche devient de plus en plus ardue .

Généralement, une fois arrivés au collège, si de gros problèmes de déchiffrement persistent, c'est le blocage total pour les enfants, qui seront bloqués également pour l'apprentissage des autres langues étrangères (anglais…). Plus généralement, on a montré comment les difficultés d'automatisation de la procédure de recodage phonologique créent une surcharge cognitive pouvant affecter la compréhension des textes écrits (FAYOL, M. et *al.*, 2000).

Par ailleurs, nous pensons qu'il faut réhabiliter l'enseignement / apprentissage explicite des règles de prononciation – et d'orthographe – telles que : le *s* entre deux voyelles, le *e* suivi de deux consonnes (qui se prononce è sans prendre d'accent), etc. La règle constitue pour l'apprenant une référence en cas de doute, qu'il ne suffit pas évidemment d'apprendre par cœur.

2.2. LECTURE ET NEUROSCIENCES

Si elles sont encore récentes et qu'elles n'apportent pas de solutions définitives aux problèmes de l'éducation, les neurosciences permettent tout de même de mieux connaître le fonctionnement du cerveau et, partant, d'y ajuster l'action éducative. *« Les enseignants doivent avoir un bon modèle mental du cerveau de l'enfant »*, nous conseille Stanislas DEHAENE (2012).

2.2.1. Le cerveau et l'apprentissage de la lecture

Selon cet auteur, l'enfant dispose dès la naissance « d'intuitions non conscientes », de « fondations » sur lesquelles les enseignants doivent s'appuyer. Il dispose de compétences précoces : « *l'enfant se comporte comme un*

scientifique au berceau ». Cela a été mis en lumière grâce à l'imagerie cérébrale : actuellement, par exemple, on peut « *voir* » si un cerveau a appris à lire ou non.

De plus, les neurosciences nous apprennent que le cerveau de tous les êtres humains est structuré de la même manière et ce, dès la naissance. A l'origine, il est doté de certaines représentations fondamentales, mais intuitives, que nous héritons de l'évolution et qui nous permettent de survivre (car, en fait, le rôle primordial du cerveau n'est pas d'apprendre, mais d'assurer la survie de l'individu).

L'apprentissage consiste à détourner en quelque sorte ces dispositions : « *l'apprentissage recycle les systèmes cérébraux pour de nouveaux usages culturels* » (DEHAENE, 2012). Car, « les êtres humains ne peuvent *survivre* sans *apprendre* » (PERRENOUD, 2004 : 8) ; l'apprentissage est donc pour l'homme un moyen ayant pour finalité l'adaptation à la complexité de l'environnement.

Ainsi, au niveau du cerveau, des zones sont réservées à des représentations concernant les domaines de l'espace, du nombre, du langage… mais pas spécialement pour la lecture ou l'arithmétique formelle. Si l'enfant est capable d'apprendre à parler de manière intuitive, il n'en est donc pas de même pour l'apprentissage de la lecture : il lui faut une médiation pour assurer la mise en relation graphème-phonème. D'où, observe DEHAENE, tout le temps mis par l'humanité pour inventer l'écriture !

C'est ce qui explique l'inefficacité de la méthode globale pure :

> *« L'apprentissage de la lecture spécialise certaines zones du cortex visuel pour la reconnaissance des chaînes de lettres et les relie aux codes des sons du langage. Ce lien (le principe alphabétique) ne va pas de soi pour l'enfant : il faut lui enseigner explicitement tous les détails… l'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes est la manière la plus rapide d'acquérir la lecture et la compréhension. Une fois ces*

> *correspondances établies, un auto-enseignement se produit : l'enfant déchiffre les mots, les reconnaît dans son lexique oral et accède au sens – entraînant ainsi une seconde voie de lecture» (*DEHAENE, *2012.)*

Cette seconde voie de lecture consiste, pour l'enfant, à effectuer seul, à travers ses lectures, la relation directe entre le mot et le sens.

On aura noté que DEHAENE évoque le « lexique oral » dans lequel l'enfant reconnaît les mots qu'il vient de lire. Implicitement, il parle donc de l'apprentissage de la langue maternelle. Mais, s'agissant d'une langue étrangère, des complications peuvent apparaître. Si, en effet, dans les méthodes dites modernes (audiovisuelles…), la priorité donnée à l'oral se justifie, la place octroyée à l'écrit par celles-ci s'avère trop réduite dans le cas où la langue étrangère en question doit servir de langue de travail et pas seulement de langue de communication.

A ce niveau, on peut identifier deux handicaps particuliers pour un enfant algérien apprenant le français (par rapport à un enfant européen) : un système d'écriture différent de celui de la langue première et un vocabulaire tout à fait nouveau à l'oral et à l'écrit.

2.2.2. Facteurs facilitateurs de l'apprentissage

Par ailleurs, DEHAENE met en lumière quatre facteurs importants qui déterminent la vitesse et la facilité dans l'apprentissage, et particulièrement de la lecture :

– *L'attention :* Elle sert à sélectionner l'information et à en moduler le traitement. En lecture, on ne peut pas faire l'économie de l'apprentissage alphabétique, où l'attention est focalisée sur les lettres ; ce n'est que dans un deuxième temps (après consolidation, voir ci-après) que l'apprenant (enfant ou adulte) s'entraînera à reconnaître le mot d'emblée.

– *L'engagement actif* : un organisme passif n'apprend pas. L'apprentissage est optimal lorsqu'il y a alternance entre périodes d'apprentissage et tests immédiats et répétés ; les tests permettent à l'enfant de prendre conscience quand il ne sait pas (importance de l'évaluation et de la métacognition). Des expériences ont montré que le nombre de tests subis durant un programme donné est plus important que le volume horaire d'étude qui lui est consacré. D'un autre côté, plus une tâche est difficile, plus elle exige de l'apprenant un engagement, des efforts cognitifs, meilleurs seront les résultats.

– *le retour d'information* : il s'agit de la prédiction et de l'erreur de prédiction. Le cerveau commence à apprendre lorsqu'il reçoit un signal d'erreur de prédiction, c'est-à-dire lorsque ce qu'il observe s'avère différent par rapport à ce qu'il a prévu (si tout est prévisible, on n'apprend rien). Le signal d'erreur peut provenir de l'enseignant (correction explicite), ou de la détection endogène d'un décalage entre prédiction et observation (ce qui crée la surprise). Cela conforte l'observation empirique des pédagogues et nous renvoie au statut de l'erreur (ASTOLFI, 1997). Le processus « signal d'erreur et correction » n'est pas nécessairement conscient.

– *la consolidation* : l'automatisation permet le transfert des connaissances du conscient vers l'inconscient, et par conséquent la libération de ressources. Pour les nouvelles connaissances, c'est le cortex préfrontal qui est sollicité pour un traitement conscient, explicite, nécessitant des efforts. Puis, progressivement, les connaissances sont transférées vers les réseaux non-conscients, libérant ainsi le cortex. Pour la lecture, l'apprenant commence par retenir les correspondances graphème-phonème sous forme de règles explicites, qu'il applique une à une lorsqu'il lit un mot. Puis, le déchiffrement devient automatique, utilisant des connaissances implicites. Le lecteur peut alors se concentrer sur le sens.

Par ailleurs, un facteur important nous est signalé par DEHAENE : le sommeil. « *Le sommeil fait partie intégrante de notre algorithme d'apprentissage* ». Il joue un rôle notamment au niveau de la consolidation des apprentissages, après une

période d'effort, en améliorant les performances intellectuelles (mémoire, généralisation…). Le manque de sommeil peut provoquer des troubles de l'attention. Conséquence sur le plan pédagogique : il faut distribuer l'apprentissage, en alternant périodes de veille et périodes de sommeil ; cette distribution se fait journellement, ce qui remet en cause la fréquence et la durée des vacances scolaires.

Ainsi, les neurosciences, grâce à l'imagerie cérébrale, nous aident à comprendre les processus cognitifs d'apprentissage en mettant en relation les phénomènes qui se passent physiquement dans notre cerveau et les processus mentaux (les opérations mentales que nous effectuons).

Conclusion au chapitre 2 :

Chaque renouvellement dans les méthodologies d'enseignement / apprentissages appelle à une remise en cause des procédés appliqués dans l'activité de lecture-compréhension. Celle-ci constitue, en effet, l'activité principale qui sert de base pour toutes les autres activités scolaires.

Pour la méthodologie traditionnelle, il était évident qu'en préconisant le « B-a ba » systématique, on commençait bien par le commencement. Cette logique « primaire » réapparaît d'ailleurs à chaque fois et semble incontournable, bien que les modalités de mise en œuvre subissent des modifications.

Le courant structuraliste optait pour la lecture globale, en s'appuyant sur des expériences à prétentions scientifiques, mais dans certaines conditions, ne prenant en considération dans l'analyse que le comportement observable et mesurable, négligeant le sens, et partant, le travail mental de l'individu.

Avec le courant communicatif, l'approche globale est privilégiée, en mettant l'accent sur le sens et l'efficience de la communication ; cela s'explique par le fait que l'approche communicative était destinée à ses débuts à des apprenants adultes en langue étrangère, généralement connaissant déjà les mécanismes de base de la lecture dans leur propre langue. Ce n'est pas le cas en Algérie.

Mais au fur et à mesure que l'on avance dans l'étude des processus d'apprentissage dans le cadre de la psychologie cognitive et des neurosciences, il s'avère qu'on ne peut pas faire l'économie de l'enseignement / apprentissage des éléments de bas niveau, notamment en début d'apprentissage. Le problème se situe, dès lors, au niveau de l'adéquation des modalités de mise en pratique.

CHAPITRE TROISIEME

L'ENSEIGNEMENT DES PROCESSUS COGNITIFS DE HAUT NIVEAU

Le rôle des processus cognitifs de haut niveau a été mis au jour et exploité en didactique par les approches communicative et cognitive. Les apports de celles-ci aux pratiques de classe sont si imbriqués qu'il est difficile de distinguer la part de chacune d'elles.

Dans le cadre de l'approche communicative, le travail part de situations empiriques et trouve des justifications aux pratiques qu'elle préconise dans la psychologie cognitive ; l'approche cognitive, de son côté, tente de mettre en application les principes dégagés suite à l'expérimentation.

Dans les manuels scolaires, on retrouve l'influence des deux approches à partir des années 1980 (pour l'Algérie, voir les manuels du Secondaire à partir de 1990). Pour ce qui est de l'accès au sens du discours écrit, les deux approches mettent l'accent sur l'utilisation et le développement des processus de haut niveau.

3.1. - LES PROCESSUS COGNITIFS DE HAUT NIVEAU

Les processus de haut niveau concernent la mise en relation entre les signes et le sens, en commençant par les « macro-signes » : support, illustration, titre, type de texte, etc. Pour accéder au sens d'un texte, on effectue les opérations suivantes, qui s'avèrent essentielles : la mise en corrélation des connaissances nouvelles avec les connaissances déjà acquises, l'inférence, l'anticipation. Les opérations mentales que nous effectuons de manière intuitive sont identifiées, analysées par la psychologie cognitive et les neurosciences.

Sur le plan didactique et pédagogique, les méthodologies communicative et cognitive nous fournissent des outils intéressants pour la mise en interaction des processus de haut et de bas niveau lors de l'enseignement / apprentissage de la lecture-compréhension.

Lors de la lecture d'un texte, il faut opérer une articulation des processus psycholinguistiques de bas et de haut niveau dans le traitement des données informationnelles. Lorsque les individus abordent la lecture d'un texte en langue étrangère, ils consacrent une part importante de leurs ressources cognitives au traitement des aspects littéraux du texte. Mais contrairement à ce qui se passe en langue maternelle, ces activités de bas niveau interagissent faiblement avec les activités relevant des processus de haut niveau (ACUÑA, 1999) : occupé au déchiffrement des graphèmes, l'apprenant en langue étrangère n'établit pas automatiquement la relation entre la forme linguistique et le sens.

Pour comprendre un texte, il faut, d'une part intégrer les données informationnelles des différents mots et des différentes phrases en une représentation unique et cohérente – la signification de ce qui est dit dans le texte – et d'autre part, combiner, par un processus de construction, les informations explicites du texte et les informations générales et spécifiques provenant d'autres sources de connaissances – mémoire à long terme et contexte – pour produire une représentation de la situation décrite par le texte. Cette construction relève de la mise en œuvre d'inférences et correspond à la structure de la situation, telle que les humains la conçoivent, et non pas à la structure linguistique du discours (JOHNSON-LAIRD, 2010 : 61).

Si l'intégration des données textuelles et la construction d'une représentation situationnelle se font plus ou moins sans problèmes chez les lecteurs en langue maternelle, il n'en est pas toujours de même en langue étrangère. C'est surtout la difficulté à mener des activités en parallèle – traitement des particularités orthographiques et des configurations syntaxiques particulières à la langue étrangère, accès lexical, rétention dans la mémoire à court terme, etc. – qui rend difficiles ces processus. En langue étrangère, la maîtrise insuffisante des opérations liées à la manipulation du code graphémique (CZIKO, 1980, ACUÑA, 1999) perturbe, voire empêche l'utilisation des stratégies fondées sur des opérations de haut niveau liées aux aspects discursifs du texte. Il en résulte que la compréhension du texte est perturbée.

Selon des auteurs comme JOHNSON-LAIRD (1983, 1993) et van DIJK et KINTSCH (VAN DIJK et KINTSCH, 1983 ; VAN DIJK, 1987, 1988), la compréhension d'un texte passe par des étapes distinctes, obéissant à des processus cognitifs et sémantiques de nature différente : une étape relative à la construction d'une représentation propositionnelle proche de la surface du texte, et une étape relative à l'élaboration d'un modèle analogue à la situation à laquelle se rapporte le texte, dans laquelle les éléments de la surface disparaissent. La représentation propositionnelle se trouve à l'interface entre, d'une part, la construction d'une configuration syntaxique, liée à des processus de bas niveau, et d'autre part, l'élaboration d'un modèle de situation, liée à des processus de haut niveau.

3.2. L'ENSEIGNEMENT DES PROCESSUS DE HAUT NIVEAU : L'APPORT DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

C'est avec l'avènement de l'approche communicative qu'on a mis en évidence le rôle des processus cognitifs de haut niveau dans le processus de lecture-compréhension et qu'on a commencé à parler des modèles de lecture ascendants et descendants. Auparavant, on parlait bien de « lecture rapide » (*Méthode de Lecture rapide* (2004) de François RICHAUDEAU, Éditions Retz), mais comme ensemble de techniques pour gagner du temps, inspirées plutôt du behaviorisme, sans référence aux processus mentaux.

> *« Comprendre, que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré, car, dans tous les cas, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique de structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissances des règles socioculturelles de la communauté*

> *dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. De plus, toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent. L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation. »* (CUQ et GRUCA, 2009 : 157)

Ainsi, dans le cadre de l'approche communicative, l'acte de lire est considéré comme un acte de communication. De ce fait, la lecture n'est pas un simple déchiffrement, mais une activité visant l'appréhension du sens. Or, aussi bien pour l'oral que pour l'écrit, l'appréhension du sens d'un énoncé s'opère grâce à la situation de communication prise globalement, avec tous ses détails, c'est-à-dire en prenant en considération tous les paramètres qui y interviennent (voir ci-dessus 2.1.).

L'apport de l'approche communicative à la compréhension de l'écrit peut se résumer en un certain nombre de principes essentiels : au lieu de partir des éléments linguistiques ou autres pour mettre en évidence le sens d'un texte, celui-ci doit être appréhendé d'abord de manière globale ; les détails doivent servir ensuite à affiner la compréhension.

C'est pourquoi l'on parle d'**approche globale** dans l'activité de lecture-compréhension. C'est ce même principe qui justifie l'utilisation de **documents authentiques** et l'étude de la **typologie des textes**.

En outre, l'approche communicative a mis en évidence le fait que la lecture n'est pas une simple prise de l'information mais une sorte de dialogue entre le lecteur et le texte : c'est ce qu'on appelle l'**interaction** apprenant-texte.

Ce n'est pas non plus le déchiffrement qui aide à la compréhension, mais plutôt l'inverse (phénomène d'**anticipation**). Enfin, comme dans la vie courante, la

lecture ne se fait pas de manière gratuite, il faut amener l'élève à **lire avec des objectifs**.

Cela recoupe en gros la pratique de la lecture-compréhension selon les processus descendants (Cf. ci-haut). Nous allons expliquer à quelle réalité renvoie chacun des mots et expressions en italique dans les paragraphes ci-dessus.

3.2.1. L'approche globale du texte :

Selon CUQ et GRUCA (2009 : 167), avec l'introduction des documents authentiques dans la classe de langue, la complexité de l'apprentissage de la lecture a été mise en lumière. A la suite de cela :

> *« Une démarche particulièrement opératoire a été mise en place en didactique du FLE : il s'agit de la lecture globale qui vise à transférer en langue étrangère les habitudes et les stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extralinguistique, intentions de lecture, etc. le titre d'un des articles de la spécialiste du domaine, Sophie Moirand, illustre bien, du reste, un des principes de cette démarche : « les textes sont aussi des images. »*

En effet, si le texte écrit est un message, son contexte, qui en permet la compréhension, est constitué par le support pris dans tout son contexte spatio-temporel : par exemple, un article de presse, sous une présentation donnée (typographie, illustration…) est inséré dans un type de publication donné (quotidien d'informations générales, magazine spécialisé…), dans une rubrique donnée, publié à une date donnée.

Ces éléments, qui donnent au texte une forme particulière, *une image,* permettent déjà, avant même la lecture de l'article, d'orienter le lecteur sur le contenu du texte. Parfois, le lieu (pays) et les événements contemporains (politiques par

exemple) sont également à prendre en considération (nécessité pour l'apprenant d'un *savoir extralinguistique*).

L'orientation du lecteur est complétée par la présentation de l'article en question : titre, sous-titre, chapeau, nom de l'auteur…, ce qu'on appelle les éléments *périphériques* du texte, et qui entrent également dans la constitution de son image.

C'est en référence à tout ce cadre que les éléments linguistiques (mots, séquences de mots) prennent leur sens. L*'architecture du texte* (les différents paragraphes, leurs connecteurs) facilite également l'accès au sens du texte.

L'approche communicative préconise donc une approche globale de la lecture (S. MOIRAND, 1979), qui consiste à commencer par l'étude du contexte, de la macrostructure, avant d'aborder des opérations d'analyse de la microstructure d'un texte.

Pour satisfaire à toutes ces exigences, côté supports, l'utilisation de documents authentiques était très répandue par les adeptes du courant communicatif (*Id.*), dont certains allaient jusqu'à en présenter l'usage comme une panacée.

3.2. 2. Les documents authentiques

Les documents authentiques sont des documents non conçus initialement pour un usage pédagogique dans un cours de langue. GALISSON (1983) préfère l'appellation de *« documents sociaux »*. Les plus popularisés sont : les recettes de cuisine, les articles de journaux (les faits divers…), les notices de montage de meubles, les imprimés administratifs… Mais cela peut être également un enregistrement sonore (extrait d'émission de radio) ou d'images (extrait de film).

L'intérêt des documents authentiques pour l'enseignement/apprentissage des langues réside dans le fait qu'ils ont été conçus dans un objectif communicatif et non pour seulement illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible : les apprenants les trouvent pour cela souvent plus motivants que les documents

conçus pour l'enseignement de la langue. En outre, ils offrent l'avantage de présenter la langue dans son fonctionnement réel, en tenant compte des différents paramètres de la communication (qui parle à qui ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?...)

Cependant, l'authenticité à elle seule ne saurait susciter une motivation durable et soutenue, ni garantir un apprentissage efficace. Encore faudrait-il que les documents correspondent bien à l'intérêt des apprenants et offrent des possibilités pédagogiques répondant à leurs besoins langagiers.

En effet, les premiers documents créent toujours la surprise dans la classe, donc de la motivation. Cependant, au fur et à mesure, la lassitude peut s'installer, notamment si leur utilisation n'est pas faite de manière pertinente. Il y a lieu de s'interroger aussi sur le contenu culturel des documents authentiques : beaucoup d'enseignants ont tendance à s'en tenir à des échanges langagiers terre à terre, de tous les jours, à des thématiques banales.

C'est ainsi que le texte littéraire a été, sinon totalement évacué, du moins très peu répandu. D'ailleurs, certains objectent que même un texte littéraire constitue un document authentique : il est produit aussi pour un échange social ; la lecture d'un roman est une pratique sociale ; un poème est fait justement pour être lu, compris, appris par cœur, et même déclamé en société.

3.2.3. Les types de texte :

Dans la perspective de tenir compte de tous les éléments entrant en jeu dans la signification d'un texte, et en référence à l'analyse du discours (E. BENVENISTE, 1966), il est recommandé à l'apprenant de se familiariser avec les différents types de textes, définis à partir de leur fonction : informer, défendre/réfuter une cause, exhorter, raconter, etc.

Généralement, on retient trois grands types de textes (retenus dans les programmes algériens des années 1990) : le texte expositif, le texte argumentatif

et le texte narratif (dont le texte littéraire). Cependant, des sous-catégories ont été dégagées.

Est considéré comme de type expositif, tout texte ayant pour but de donner des informations « objectives », c'est-à-dire avec une distanciation maximale de la part de l'auteur (A. FOSSION et J.-P. LAURENT, 1981 : 71). Le prototype du texte expositif est le texte scientifique. En classe, on peut travailler sur les textes de vulgarisation scientifique.

Le texte argumentatif est celui dont l'auteur tente d'agir sur le lecteur, en défendant un point de vue, une idée, une cause : discours politique, texte publicitaire etc. L'auteur y est généralement impliqué et le lecteur interpelé.

Enfin, le texte narratif a pour objet le récit d'un événement quelconque, réel (fait divers) ou fictif (roman). Dans ce dernier cas, il prend une forme littéraire, qui requiert une étude spécifique, mettant en exergue principalement la dimension esthétique du texte.

Bien qu'au niveau des fondements théoriques cette classification soit largement discutée, il n'en demeure pas moins qu'elle permet de mettre bien en évidence le sens et les conditions d'emploi de tel ou tel élément lexical (termes juridiques, par exemple, dans un fait divers), de telle ou telle structure syntaxique (forme passive dans une description scientifique).

Dans le cadre de l'approche communicative, l'approche globale du texte permet, lors de l'étude des différents types de textes, de sensibiliser les apprenants aux indices qui assurent l'articulation du discours (les articulateurs ou connecteurs, les procédés anaphoriques, les reprises lexicales etc.).

3.2.4. L'interaction apprenant/texte :

Par ailleurs, considérer la lecture comme une activité de communication revient à dire qu'il y a *interaction* entre le lecteur et le texte : d'un côté, le texte fournit au

lecteur des informations nouvelles, de l'autre, le lecteur comprend celles-ci en les mettant en relation avec ses connaissances antérieures ; c'est, en quelques sorte, le lecteur qui donne son sens au texte, qui le *construit* (MOIRAND 1982 ; GALISSON 1983). Lire un texte, c'est dialoguer avec lui.

De ce fait, le choix d'un texte doit répondre à un certain nombre d'exigences concernant :

- La motivation de l'apprenant : il doit correspondre aux préoccupations de celui-ci sur le plan thématique et à ses besoins pour ce qui est du contenu informationnel. Cela corrobore la notion d'engagement dont parlait plus haut DEHAENE.
- Il doit également tenir compte de son niveau sur le plan des compétences linguistiques : être suffisamment accessible pour ne pas provoquer de blocage chez l'apprenant, sans toutefois tomber dans la facilité afin de maintenir la motivation.
- Les références socioculturelles ne doivent pas non plus constituer un handicap.

3.2.5. L'anticipation :

Supposons qu'en lisant un livre on arrive au bas d'une page et qu'on ait le début d'une phrase inachevée, telle que : « Pour les vacances, vous préférez la mer ou la… » Il est facile de deviner le syntagme qui suit avant même de tourner la page : cela ne peut être que « la montagne ».

Si bien qu'en continuant la lecture, on ne fait que vérifier s'il s'agit de la séquence qu'on a prévue ; on lit donc celle-ci plus vite, sans passer par le déchiffrement, se contentant de la silhouette du mot.

C'est ce phénomène qu'on appelle l'anticipation. Dans le cas contraire, lorsqu'on tombe sur une « surprise » ou « un signal d'erreur de prédiction » (DEHAENE,

infra p. 10), on est contraint parfois de revenir en arrière pour saisir la vraie signification des mots auxquels on a donné un sens erroné.

Ces surprises, appelées « écarts » en stylistique (Nicole GUEUNIER, Emile GENOUVRIER, Abdelhamid KHOMSI, 1978) et qui font la littérarité d'un texte, sont exploitées à des fins esthétiques :

> *« Une jolie fleur dans une peau de vache*
> *Une jolie vache déguisée en fleur*
> *Qui fait la belle et qui vous attache*
> *Puis qui vous mène par le bout du* ***cœur****. »*

Dans cette célèbre chanson de Georges Brassens, on s'attend plutôt à « qui vous mène par le bout du *nez* », expression consacrée dans ce contexte. L'écart, par rapport à la norme, constitue l'originalité et la marque esthétique du message.

Lors de l'acte de lecture, on ne regarde donc pas toutes les lettres d'un mot, ni tous les mots d'une phrase, mais seulement quelques-uns, et les autres sont devinés, ce qui permet d'accélérer la lecture. Le « retour au sens » (voir 2.2.1., pp précédentes) joue donc même au niveau du déchiffrement : plus on comprend, plus vite on lit.

Comme on le voit, on est loin de la conception behavioriste selon laquelle l'apprentissage de la lecture est une affaire d'entraînement mécanique[1], de mémorisation « photographique » des mots.

---

[1] Dans le manuel de 7°AF (I.P.N., 1999), il est prévu pour chaque unité didactique une heure de « lecture entraînement » qui consiste à relire de manière mécanique un texte qui a déjà fait l'objet d'une activité de compréhension lors de la séance précédente.

3.2.6. Lecture avec des objectifs et stratégies de lecture.

Dans le cadre de l'approche communicative, plusieurs ouvrages ont été consacrés à la pratique de la lecture et aux moyens d'en améliorer la maîtrise et l'efficacité chez l'apprenant. Concernant l'enseignement / apprentissage de la lecture en Français langue étrangère, les références qui font toujours autorité sont S. MOIRAND (1982) et F. CICUREL (1991). Celle-ci (1991 : 18-20) met en lumière la pertinence des objectifs et des stratégies de lecture.

Dans la vie courante, l'acte de lecture n'est pas dissocié de l'objectif qu'on lui assigne et du texte (support y compris) qui en est l'objet. Le texte a ses propres caractéristiques : il peut présenter une forme d'écriture particulière, s'inscrire dans un genre donné, avoir une finalité précise… En fonction de cela, les objectifs de lecture peuvent également être variés :

- pour se distraire ou passer le temps…,
- pour s'informer (avoir des nouvelles du monde, mais aussi, plus prosaïquement, les prévisions météorologiques…),
- pour étudier (traduire, expliquer des textes, approfondir ses connaissances, corriger des copies, faire un exposé…),
- pour faire une action : lire un mode d'emploi pour monter un appareil, un meuble…,
- pour prendre connaissance des résultats d'un examen sur un affichage, etc.

Là aussi, le sens intervient avec force, ainsi d'ailleurs que la motivation.

Selon les objectifs, plusieurs stratégies de lecture peuvent être adoptées (CICUREL, 1991. pp 16-17) :

1. *la lecture studieuse*, qui a pour objectif de tirer le maximum d'informations, avec parfois relecture de certains passages et effort de mémorisation de certains éléments du texte (ainsi travaillent les étudiants…).

2. *La lecture balayage*, avec l'objectif de prendre connaissance du contenu du texte, sans s'intéresser aux détails (feuilleter un journal). C'est une lecture qui demande une compétence conséquente.

3. *La lecture-sélection* : rechercher un mot dans une liste, une information bien précise dans un texte à l'aide de mots-clés…

4. *La lecture-action* : lecture discontinue qu'on effectue tout en réalisant un travail : lire une notice d'emploi en montant un appareil ; (re)lire une lettre pour y répondre point par point (avec des va-et-vient entre la page qu'on est en train d'écrire et celle qu'on a reçue).

5. *La lecture oralisée* : lecture d'un texte intégral ou de notes, faite à l'intention d'un ou de plusieurs auditeurs (cours magistral à l'université). Cette sorte de lecture ne peut se faire sans l'anticipation de séquences écrites : pendant que l'orateur parle, il jette un coup d'œil sur sa feuille pour regarder la suite ; s'il lit « mot à mot », les auditeurs ne pourront pas suivre.

Il est fortement recommandé d'enseigner ces différentes stratégies. Il est indispensable que l'apprenant s'entraîne à les utiliser, et surtout qu'il sache, à chaque fois qu'il lit, adopter celle qui correspond le mieux à son objectif.

Bien entendu, l'approche globale de la lecture ne signifie pas l'occultation de l'apprentissage explicite des processus de bas niveau. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, cet apprentissage doit être aussi précoce que possible et consolidé par la pratique, de telle façon que les mécanismes de déchiffrement deviennent inconscients.

3.3. L'ENSEIGNEMENT DES PROCESSUS DE HAUT NIVEAU : L'APPORT DE L'APPROCHE COGNITIVE.

L'approche cognitive en didactique se base sur la psychologie cognitive. Celle-ci considère la lecture-compréhension comme étant une opération d'apprentissage (GAONAC'H, 1990) et l'apprentissage comme une opération de traitement de l'information. Essayons de mettre en évidence les principes qui régissent ce traitement, à la suite du travail de J. TARDIF (1992 : 102 et suiv.).

3.3.1. L'apprentissage est un processus actif et constructif :

De même que dans la vie courante l'élève se fait des représentations des objets et des phénomènes qui se présentent ou se produisent devant lui, de même, en lecture, il se fait des représentations sur des faits de langue d'après ses propres observations. Par exemple, il dira « tout le monde savent », pensant avoir bien compris la règle de l'accord en nombre. Il se construit ainsi une représentation, qu'il ne changera pas sans l'intervention explicite de l'enseignant. Plus il aura pratiqué sa règle, plus il opposera de résistance à la correction.

3.3.2. Rôle prépondérant des connaissances antérieures :

Dans le monde moderne, l'apprenant a accès à diverses sources d'informations : il apprend non seulement à l'école, mais aussi dans la rue, à la maison, avec l'aide de ses parents ou grâce aux nouvelles technologies de la communication… Mais il n'est pas toujours capable de vérifier la validité de ses sources, et surtout, il comprend les choses à sa manière, selon ses compétences, qui présentent toujours une certaine limite.

Il arrive donc, inévitablement, qu'il se fasse des représentations erronées, et certains faits qu'il a observés peuvent le conforter dans ses convictions et le pousser à mettre en doute les informations transmises par l'enseignant.

Cela veut dire qu'il ne s'agit pas pour lui d'effacer de sa mémoire des connaissances pour les remplacer par d'autres. Il passe par une mise en relation des informations nouvelles avec ses connaissances antérieures afin de confirmer celles-ci, y apporter des correctifs, ou les remettre en question. C'est ce processus que le behaviorisme ignore, alors qu'il est fondamental dans l'apprentissage.

L'enseignant doit prendre en considération les connaissances antérieures de l'apprenant (grâce à une évaluation diagnostique constante) parce qu'elles déterminent ce que celui-ci est capable d'apprendre, ce qu'il apprendra effectivement et comment il l'apprendra.

> *« Bien plus, le système cognitif de traitement de l'information de l'élève, que celui-ci soit en situation de lecture, en situation d'apprentissage en interaction avec l'enseignant ou en situation d'écoute, exige, pour que l'acquisition de nouvelles informations se produise, qu'il puisse établir des liens explicites avec ce qu'il connaît déjà, autrement aucun apprentissage n'est possible. »*
> (J. TARDIF, 1992)

En effet, soit le paragraphe suivant :

> *« Il y a cinq siècles, l'invention de la presse à imprimer a favorisé une diffusion sans précédent de la culture dans l'Europe de la Renaissance. Aujourd'hui, le micro-ordinateur constitue le noyau central d'une nouvelle révolution de la technologie des communications.» (Extrait d'un texte d'un manuel de 3ème année secondaire)*

Pour donner une idée de l'ampleur des incidences qui pourraient être induites par l'utilisation de l'ordinateur, on fait le parallèle avec la « révolution » opérée dans le domaine culturel en Europe par l'invention de l'imprimerie. On utilise ainsi ce dernier phénomène historique pour illustrer le premier ; ce qui veut dire qu'il faut avoir une « représentation » suffisamment correcte et complète de la « galaxie Gutenberg » pour s'imaginer les bouleversements susceptibles d'être engendrés par le développement de l'informatique.

Un lecteur qui ne fait pas la relation entre les deux phénomènes – le développement de l'imprimerie et celui de l'informatique – ne peut pas comprendre le contenu du paragraphe.

C'est souvent le cas pour nos élèves, qui ne vivent pas dans un environnement où domine l'écrit, qui baignent dans une civilisation où la tradition orale est encore vivace ; il est indispensable de leur donner d'abord les informations essentielles sur le rôle de l'imprimerie dans le développement culturel en Europe, pour qu'ils puissent aborder le texte.

Ainsi, une comparaison, un exemple, qui sont donnés à des fins d'éclaircissement, doivent eux-mêmes faire l'objet d'éclaircissements, faute de quoi le texte reste hermétique.

3.3.3. Apprentissage signifiant et organisation des connaissances en mémoire :

> *« L'apprentissage est l'acquisition de connaissances organisées, intégrées systématiquement en mémoire à long terme. Plus les connaissances sont organisées, plus la personne a de possibilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement. »*
> (J. TARDIF, 1992)

En général, un texte est construit selon un schéma formel donné (structure expositive avec un plan apparent ou transparent, structure narrative…). Si l'apprenant est familiarisé avec la structure selon laquelle les éléments du texte sont organisés, il s'y réfère pour traiter les informations nouvelles (repérer, par exemple, les relations qu'elles ont entre elles) ; il peut ainsi les comprendre.

En outre, la connaissance de la structure textuelle permet à l'apprenant d'anticiper, et partant, de lire plus vite et de mieux comprendre.

« L'apprentissage est un processus actif : plus les connaissances des élèves sont organisées et reliées entre elles, plus elles sont significatives et réutilisables fonctionnellement. » (J. TARDIF, 1992.)

En effet, si, par exemple, dans toutes les langues (du moins celles que nous connaissons), le vocabulaire est organisé en familles de mots, ce n'est pas de manière fortuite. Par exemple, considérons les termes suivants : « pied, piémont, piédestal, piétiner, pédestre, pédale, bipède, pseudopode… » La mise en évidence de leur structure à partir d'un radical commun permet d'en deviner le sens, sans recourir au dictionnaire, dans un contexte simple : « les piémonts du Djurdjura », « hisser une statue sur son piédestal », etc.

Ainsi, d'une part, les relations au niveau sémantique et morphologique rendent transparent le sens des mots et permettent d'y accéder même dans le cas où il s'agit de termes nouveaux ; d'autre part, la mémorisation de ceux-ci n'exige pas beaucoup d'efforts.

3.3.4. Apprentissage et stratégies cognitives et métacognitives :

« Le système cognitif de l'élève inclut, en plus des connaissances, un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent d'agir sur son environnement, d'utiliser les informations qu'il acquiert. » (J. TARDIF, Op. cit.)

En ce qui concerne la compréhension des textes, PRESSLEY & HARRIS (1990, cités par TARDIF) présentent comme efficace les stratégies suivantes :

- Le recours à la grammaire du texte, c'est-à-dire la forme d'organisation des informations dans le texte : la progression thématique… ;
- La construction d'une image mentale du contenu du texte : relation de faits historiques / fictifs ; description / récit…

- La mise en relation des informations contenues dans le texte avec ses connaissances antérieures ;
- La génération de questions personnelles pour relier les différentes parties du texte ;
- La création progressive d'un résumé des diverses parties du texte ;
- L'analyse systématique des questions avant de fournir une réponse.

Ces stratégies sont à enseigner de manière explicite à l'apprenant, qui doit pouvoir les utiliser de manière pertinente et en évaluer l'efficacité après chaque tâche (métacognition).

Conclusion au chapitre 3

Les méthodologies structuralistes focalisaient l'attention sur les contenus d'enseignement (les programmes) et leur répartition ordonnée, du plus simple au plus complexe, avec un dosage dans le temps, en se basant sur des analyses inspirées des théories linguistiques.

Ces contenus étaient conçus et présentés de telle façon qu'ils soient assimilés par un public quel qu'il soit, pourvu qu'il possède un niveau de base donné. L'avatar représentatif dans ce domaine est « l'enseignement programmé » (GINET, 1997 : 22-27), où l'apprenant est assimilé à une mécanique.

Avec le courant communicatif, en jonction avec le courant cognitif, la « centration sur l'apprenant » va donner lieu à un changement d'angle de vision : au lieu de « comment enseigner ? », la question devient : « comment faire pour que l'apprenant apprenne ? », ce qui sous-entend que celui-ci devient l'acteur de son de son propre apprentissage, et qu'il faut d'abord tenir compte de ses caractéristiques avant d'envisager toute action pédagogique.

Ce repositionnement a été bénéfique essentiellement dans la mesure où il met en évidence tous les facteurs qui interviennent dans les situations d'enseignement / apprentissage et dont l'enseignant doit tenir compte (Cf. *infra*, première partie, « les différentes facettes de l'apprentissage »). Ainsi, pour le discours écrit, la saturation du processus de compréhension passe par l'analyse du processus dans sa totalité, c'est-à-dire l'analyse de tous les éléments qui interviennent en interaction dans les actes d'enseignement / apprentissage.

CHAPITRE QUATRIEME

LES PROCESSUS COGNITIFS DE HAUT NIVEAU EN ŒUVRE DANS LES TEXTES : SATURATION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION

A quelle réalité correspond tout le discours que nous venons de tenir ? Comment fonctionnement concrètement les processus cognitifs de bas et de haut niveau lors de la lecture d'un texte ? En d'autres termes, comment s'opère la saturation du processus de compréhension d'un texte ? C'est ce que nous proposons de mettre en lumière à travers l'analyse de quelques courts textes et d'une épreuve-test réalisée avec des groupes d'étudiants.

Nous mettrons également en lumière les différents niveaux de saturation. En effet, nous n'utilisons pas les mêmes ressources pour « saisir » le sens d'un simple texte informatif et pour une lecture critique ou l'appréciation de l'aspect esthétique d'un texte littéraire. Les connaissances antérieures à confronter au contenu du texte peuvent être très variées, allant des connaissances générales les plus simples, les plus répandues, à la « culture cultivée » des spécialistes.

4.1. SCHEMAS DE CONTENU ET SCHEMAS FORMELS

Nous considérerons ici trois courts textes où nous montrerons de manière graduelle les différents niveaux de compréhension d'un discours écrit et, partant, les différentes difficultés que rencontre l'apprenant dans l'opération de saturation du processus d'accès au sens.

4.1.1. Texte 1 : cas simple.

Pour commencer, nous reprenons ici, en y ajoutant des éléments d'adaptation au contexte scolaire algérien, la démonstration de P.L. CARREL (1991 : 21). Celle-ci part du texte suivant :

« Jane a été invitée à la fête d'anniversaire de Jack. Elle s'est demandé s'il aimerait avoir un cerf-volant. Elle s'est rendue dans sa chambre et a secoué sa tirelire. Celle-ci n'a fait aucun bruit. »

Alors que jusque-là c'est intuitivement que l'enseignant se met dans une posture qui lui permette d'inventorier les difficultés que pourrait présenter un texte pour un apprenant d'un niveau donné et de voir comment y apporter des solutions, l'approche cognitive lui propose une démarche pour étudier par quels processus mentaux nous arrivons à comprendre un tel texte. Cette opération est envisagée donc du point de vue du lecteur : par quels processus cognitifs celui-ci arrive-t-il à comprendre un texte ?

Nous nous construisons sans cesse, à propos de notions, d'idées, des « schémas », des « scénarii » cognitifs, sortes d'articles personnels d'encyclopédie, que viennent compléter, mettre à jour les nouvelles connaissances, au fur et à mesure de leur acquisition.

Ainsi, dans le texte ci-dessus, le mot-clef est « anniversaire ». Mais il ne suffit pas d'en comprendre la définition telle qu'elle est donnée par le dictionnaire. Il faut savoir comment se passe une fête d'anniversaire, en connaître le schéma (ou le scénario), pour inférer les informations contenues de manière implicite dans le texte.

Il faut que l'élève sache qu'à l'occasion d'un anniversaire (évènement qui, chez nous, ne fait partie des traditions que récemment, dans certains milieux) on invite des amis, qui généralement apportent des cadeaux. C'est ce qui éclaire le sens de la deuxième phrase : Jane cherche une idée de cadeau pour Jack ; elle se demande si un cerf-volant lui ferait plaisir.

Avec le mot « cadeaux », nous avons un « sous-schéma », d'après lequel ils sont souvent achetés (dans d'autres sociétés, à une certaine époque, les cadeaux peuvent être fabriqués). Pour acheter des cadeaux, il faut de l'argent, et c'est

pourquoi Jane va dans sa chambre et secoue sa tirelire pour voir si elle en contient.

D'après le schéma de la tirelire, l'élève doit savoir que c'est là que les enfants mettent leurs économies (encore une tradition peu répandue chez nous), en général des pièces de monnaie et non des billets. Le fait que la tirelire ne fasse pas de bruit veut dire qu'elle ne contient pas d'argent.

Les schémas de contenu correspondent à la compétence culturelle du lecteur, à son « encyclopédie », à la connaissance qu'il possède du monde, à son expérience de la vie. Développer les schémas de contenu revient, à un certain niveau, à développer la culture générale.

Relevons également des indices linguistiques qui permettent l'accès au sens : même si l'apprenant n'est pas familiarisé avec les prénoms étrangers, « Jane » et « Jack », la marque du féminin portée par le participe passé « invitée » et l'anaphore « il » permettent de déduire que le premier désigne une fille et le deuxième un garçon. Nous avons là des indices grammaticaux ; nous avons aussi un indice lexical intéressant : un « cerf-volant » étant un jouet, nous avons donc affaire à de jeunes enfants.

Ainsi, la lecture est une mise en corrélation des indices entre eux, et ce sont les informations qu'on possède déjà sur un sujet qui permettent d'intégrer ces indices. Ce sont donc les connaissances déjà acquises par le lecteur qui lui permettent d'accéder au sens, autrement dit de le reconstruire.

4.1.2. Texte 2 : Texte et pratiques sociales.

Prenons un autre exemple, un cas presque extrême, où ce sont les connaissances préalables concernant des pratiques sociales d'une communauté donnée qui, ajoutées aux données contextuelles, permettent de reconstruire le sens d'un message. Éveline CHARMEUX, dans un article « Pour faire échec à l'échec... Commencer par apprendre vraiment à lire ! » (1991), analyse la compréhension

d'une petite affiche photographiée dans une grande surface d'une ville française à la fin des années 80 :

L'affiche (qui n'est pas nette, mais cela est sans grande importance pour notre travail) est partagée en deux parties. Dans la partie haute, on peut lire à gauche « aspirateur » et à droite « 5 F ». Dans la partie basse, une image représente une aire (de stationnement ?), avec des arbres épars et des voitures.

Au premier regard, comme on sait qu'on est dans un supermarché, on est tenté de comprendre (de « lire ») que des aspirateurs sont proposés à la vente pour 5 F la pièce, la relation avec l'image demeurant intrigante. Or, si l'on a une connaissance de la valeur de la monnaie à l'époque évoquée, un aspirateur à 5 F relève de l'invraisemblable, ce prix étant trop bas.

En fait, pour accéder au sens du message, il faut savoir que dans les grandes surfaces, en France, il y a des aspirateurs à louer pour le nettoyage des voitures. Il faut donc, pour certains textes, en connaître au préalable le contexte le plus large possible, y compris certaines pratiques sociales en relation avec l'objet dont il est question.

Remarquons qu'il est beaucoup moins probable pour un touriste algérien de comprendre l'affiche que pour un touriste allemand ou anglais, par exemple, pour qui cette pratique sociale est familière. C'est une expérience de la vie, qui constitue un ensemble de connaissances socioculturelles, bien au-delà des compétences linguistiques.

Remarques sur les schémas de contenu et les schémas formels

Alors que les connaissances antérieures constituent les *schémas de contenu*, *les schémas formels* correspondent aux connaissances que nous avons à propos de la forme des textes : schémas narratifs, structure d'un texte argumentatif, expositif, structure d'un poème, etc. (F. CICUREL, 1991 : 13 ; P. L. CARRELL, 1991 : 21). La reconnaissance du schéma formel d'un texte en facilite dans une bonne proportion l'accès au sens. L'apprenant doit donc acquérir une compétence textuelle à l'aide de l'étude des différents types de textes.

De son côté, pour GIASSON (1996), le lecteur aborde un texte avec ses propres structures :

- Structures cognitives : connaissances sur la langue et connaissances sur le monde. Cela correspond globalement aux compétences de communication de S. MOIRAND (1982).

- Structures affectives : attitude générale face à la lecture et ses intérêts. Ces structures affectives relèvent donc de l'état psychologique du lecteur.

En outre, le lecteur met en œuvre différents processus :

- Les « microprocessus », qui se chargent des opérations de traitement portant sur des éléments de bas niveau : reconnaissance des mots, etc.

- Les « processus d'intégration », qui établissent les relations entre les connaissances acquises et les connaissances nouvelles : utilisation des référents, etc.

- Les « macroprocessus », qui traitent les éléments de haut niveau (relations entre les différentes idées ; identification des idées principales par rapport à leur développement, etc.)

- Les « processus d'élaboration » : il s'agit des processus d'anticipation, de prédiction, etc., qui permettent l'élaboration du sens.

– « Processus métacognitifs » : identification de la perte de compréhension. Des éléments explicites peuvent manquer pour la compréhension d'un texte, mais dont le sens peut être comblé par inférence.

C'est à l'aide de tous ces processus que nous accédons à la compréhension optimum – pour ne pas dire totale – d'un texte, autrement dit que nous saturons la compréhension d'un texte. Ils constituent donc les processus de saturation de la compréhension du discours écrit.

4.1.3. Texte 3 : Cas d'un texte littéraire.

Nous proposons ici de mettre en évidence le jeu des processus cognitifs de haut niveau à l'œuvre dans un texte littéraire. Celui-ci requiert, en effet, non seulement un décodage avec des opérations de corrélation au premier degré pour les indices textuels, mais en plus un changement de scénario qui nécessite un deuxième décodage. L'accès au sens passe également par la connaissance du schéma formel particulier au texte, qui peut d'ailleurs être original, vu que la littérature est une création.

Notre choix s'est porté sur une courte nouvelle de Hélène MELYAN, *Occasions à saisir*, (1979, traduction de Maurice B. ENDREBE. D.R.). La thématique et le contenu informatif du texte ne présentent pas d'intérêt particulier, mais l'aspect littéraire en est séduisant : la lecture devient un jeu de puzzle.

<u>Texte :</u>

« Alex dit que c'était une très belle soirée pour une vente, avec cette pleine lune dans un ciel clair ; alors nous sortîmes la pancarte et Alex s'en fut l'attacher au réverbère devant chez nous. Après quoi, assis près de la fenêtre de devant, Alex et moi attendîmes en parlant des temps d'autrefois au vieux pays, comme il nous arrive souvent de le faire au long de soirées d'une fraîcheur délicieuse. Quand on

est mariés depuis aussi longtemps qu'Alex et moi, on a tant de choses à se remémorer.

Des soirs comme celui-ci, voilà bien des années, Alex et moi allions souvent marcher pendant des heures, au point que c'était parfois presque l'aube quand nous rentrions. Mais à présent, nous trouvons plus agréable de rester chez nous pour y recevoir des gens, surtout des gens jeunes. Alex et moi aimons beaucoup la jeunesse.

Un jeune couple passait justement dans notre rue et je dis à Alex qu'ils ne devaient pas être mariés depuis bien longtemps… Qui sait ? peut-être étaient-ils même en voyage de noce… Ils s'arrêtèrent pour lire notre pancarte si joliment calligraphiée. Aujourd'hui, les gens ne se donnent plus la peine de faire les choses élégamment. Je suis vraiment navrée de constater à quel point le monde a changé, mais Alex m'objecte que la vie est ainsi et que nous n'y pouvons rien.

Alex et moi observâmes avec amusement les jeunes gens qui, de toute évidence étaient en train de se demander s'ils allaient entrer ou non. Le jeune homme semblait vouloir continuer la promenade, tandis qu'elle insistait en lui montrant la pancarte et lorgnant notre porte d'entrée. Enfin, avec un sourire, il la laissa l'entraîner vers le perron. Nous attendîmes qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir…

-- Bonsoir, dit la jeune femme. (Elle devait avoir vingt-cinq ans au plus et était absolument ravissante.) Nous avons vu votre pancarte… C'est vraiment exceptionnel de tomber sur une vente qui se prolonge si tard…

-- Doris raffole des ventes, braderies et autres occasions du même genre. Elle n'en est jamais lasse !

Alex et moi échangeâmes un regard. Nous avions souvent des visiteurs comme ceux-là. Ils ne venaient pas seulement aux enchères pour acheter, mais pour butiner d'autres vies, toucher, sentir et voir des vestiges d'existences qui n'étaient pas les leurs. En toute innocence, ils ne se considéraient pas comme des intrus,

des voyeurs, mais des amateurs en quête d'occasions à saisir. Que la vente fût la conséquence d'un décès, d'un divorce, ou simplement d'un revers de fortune leur était indifférent.

Alex dit qu'ils ne ressentent rien parce qu'ils sont jeunes. C'est un homme plein de compréhension.

-- Nous nous efforçons d'arranger notre appartement, expliquait la jeune femme tout en entrant dans la maison. Comme nous n'avons pas beaucoup d'argent, nous ne pouvons nous permettre d'acheter du neuf.

-- Vous n'avez pas beaucoup d'argent, rétorqua aimablement Alex, mais vous avez une belle santé. Et après tout, c'est ce qui importe le plus.

Cher Alex ! Il sait toujours dire ce qui convient.

Nous les conduisîmes au sous-sol, où nous les laissâmes butiner à loisir. Comme d'habitude, Alex et moi avions tout bien présenté, et cela nous amusait de les voir toucher, examiner les tapisseries, les belles porcelaines, les cristaux. Le jeune homme semblait particulièrement conquis par un échiquier en ivoire, sculpté à la main. Sa femme, elle, restait bouche bée devant le vaisselier tout garni. Nous nous demandions lequel poserait la question.

Ce fut le jeune homme.

-- Mais c'est vraiment une vente extraordinaire ! D'où vient tout cela ?

-- D'Europe, répondit Alex. Le pays n'existe plus en tant que tel et même le nom de la ville ne vous dirait rien à présent.

-- Mais il y a marqué dehors « Vente après décès », insista le jeune homme. Je veux dire… Qui est mort ? La grand-mère de l'un de vous ou quelque chose comme ça ?

La jeune femme se détourna du vaisselier quand elle entendit Alex fermer à clé la porte du sous-sol, avant de me dire :

-- A toi de parler, ma chérie.

-- D'une certaine façon, mon mari et moi sommes morts depuis deux cent cinquante ans, dis-je.

Sur quoi, Alex et moi nous rapprochâmes de plus en plus du jeune homme et de sa femme, afin qu'ils puissent voir nos longues canines blanches.

Et, comme toujours, cela ne manqua pas de leur causer un choc. »

Etude :

Jusqu'à avant les deux dernières lignes, le texte paraît simple. Un vieux couple, « mariés depuis si longtemps », veut vendre des objets d'occasions : meubles, articles de ménage… La vieille, qui raconte l'histoire, n'arrête pas de rapporter des paroles à première vue banales, voire ennuyeuses : « Des soirs comme celui-ci, voilà bien des années, Alex et moi allions souvent marcher pendant des heures, au point que c'était parfois presque l'aube quand nous rentrions. Mais à présent nous trouvons plus agréable de rester chez nous pour y recevoir des gens, surtout des gens jeunes. Alex et moi aimons beaucoup la jeunesse.» Mais, si le suspens s'intensifie avec la fermeture à clé de la porte par Alex, c'est avec la chute finale du récit, que l'indice-clé que constitue l'expression « nos longues canines blanches » déclenche un bouleversement : les mots changent de sens. On se rend compte qu'on a été entraîné sur de fausses pistes. L'auteur joue en effet sur la polysémie du lexique et des situations décrites par la narratrice.

C'est à la deuxième lecture que la vraie histoire se dévoile derrière la fausse, nécessitant une réinterprétation des indices que le lecteur remet en relation les uns avec les autres, selon un nouveau code, pour en reconstruire la trame et le sens,

comme une mécanique montée à l'envers, qu'on démonte pour la remonter à nouveau à l'endroit. Et c'est une des caractéristiques de la littérature.

Les processus cognitifs de haut niveau (prélèvement d'indices, anticipation, émission et validation d'hypothèses) mis en œuvre la première fois passent ainsi à un niveau supérieur encore, mettant en relation le scénario de la conversation quotidienne des gens du troisième âge et le scénario de la vie des vampires : l'amour des « gens jeunes » traduit en réalité une préférence pour le sang de ceux qui ont « une belle santé » ; « c'est ce qui importe le plus », précise le pseudo-vendeur, et non l'argent dont la jeune femme se plaint de ne pas en avoir beaucoup ; lors des promenades nocturnes, le vieux couple a d'autres buts que de profiter de la fraîcheur de la nuit, et doit rentrer avant « l'aube », car les vampires doivent rejoindre leur cachette avant le lever du soleil, « avant le chant du coq », sous peine d'être éliminés, selon la légende.

La littérature étant un art, ce n'est pas tant le contenu du texte qui importe, mais la narration elle-même, la construction du récit. Pour apprécier l'aspect esthétique d'un texte littéraire, il faut non seulement avoir les compétences requises habituellement pour la compréhension d'un texte de type informatif, par exemple, (compétences linguistiques, culturelles, logiques…), mais également des compétences permettant le repérage des moyens littéraires utilisés par l'auteur pour obtenir l'effet escompté.

Ainsi, les banalités évoquées ci-dessus servent en réalité à ancrer l'histoire dans le réel, ce qui accentue le contraste avec le fantastique final. L'effet de réel est donné aussi par les confidences de la vieille, ses commentaires sur le monde, sur le progrès…, soit les clichés habituels qu'on entend chez les personnes âgées.

L'auteur joue également sur les procédés d'énonciation : le récit est pris en charge par un personnage-narrateur, personnage féminin, qui dit « je » ou « nous », ce qui rend le récit vivant ; les temps verbaux, le passé simple et l'imparfait, situent le récit dans un passé lointain, transportant le lecteur dans l'univers mythique des contes et légendes.

Autre stratégie narrative utilisée ici : la focalisation interne, qui pousse le lecteur à se solidariser avec le personnage-narrateur et à adopter son point de vue, de sorte qu'il ne soupçonne pas le coup de théâtre final.

Le choix du lexique également participe au brouillage du sens en maintenant les ambiguïtés jusqu'à la fin du texte. A commencer par le titre, les « occasions à saisir » ne désignent pas les meubles et autres bibelots à vendre, mais les jeunes mariés par rapport aux vampires.

L'inversion des rôles est présente aussi dans la phrase : « Ils ne venaient pas aux enchères seulement pour acheter mais pour *butiner d'autres vies*, toucher, sentir et voir des *vestiges d'existences* qui n'étaient pas les leurs ».

L'imprécision temporelle dans « mariés depuis aussi longtemps » ne permet pas de deviner qu'il s'agit en fait de plus de deux siècles et demi, surtout que les deux créatures surnaturelles ne donnent pas l'impression d'être très âgées : le jeune homme leur demande si les meubles appartiennent à leur grand-mère qu'il suppose être décédée.

L'adoption d'un narrateur impliqué comme personnage dans le récit permet également de donner une tonalité particulière à celui-ci, en l'occurrence l'humour noir : « Alex et moi observâmes avec *amusement* les jeunes gens… » ; « cela nous *amusait* de les voir toucher, examiner les tapisseries… » ; « A toi de parler, ma chérie. »

La saisie du sens d'un récit littéraire est une reconstruction mettant en œuvre des processus cognitifs qui mettent en corrélation des indices de toutes sortes, nécessitant des réajustements, des réinterprétations, selon les besoins, au fil du texte.

4.2. EXPERIMENTATION : COMPTE-RENDU

Suite à l'analyse que nous venons d'effectuer dans la section précédente, nous avons procédé à un test, afin de vérifier nos hypothèses, à savoir que le rôle des compétences référentielles et socioculturelles est primordial dans la saturation du processus de compréhension du discours écrit.

Nous avons soumis le texte que nous venons d'étudier ci-dessus, « Occasions à saisir », à une expérimentation, avec deux groupes d'une quinzaine d'étudiants chacun, l'un de 1ère année et l'autre de 2ème année de licence, à l'université de Tizi-Ouzou.

Aux étudiants de 1ère année, qui partaient donc avec un handicap de niveau, nous avons fourni, en même temps que le texte d'étude, un deuxième texte comportant des indications sur le même thème, en l'occurrence celui des vampires. Le handicap devait accentuer le rôle de ce 2ème texte dans l'accès au sens.

La durée de l'épreuve était fixée à 1 h 30.

4.2.1. Choix des textes et des questions

– ***Choix du texte soumis à l'épreuve par rapport aux hypothèses :***

Nous avons choisi le texte Hélène MELYAN parce qu'il présente, tout compte fait, une seule difficulté. Le vocabulaire est simple, accessible dans l'ensemble. Cependant, pour comprendre la trame du récit, il faut déduire, à partir de l'indice « les canines blanches » qu'il s'agit de vampires, et avoir quelques connaissances sur ceux-ci, principalement qu'ils se nourrissent du sang de leurs victimes…

Le vampirisme ne faisant pas partie de la culture algérienne, la difficulté réside donc au niveau du schéma de contenu, ce qui correspond à nos hypothèses : il y aurait problème au niveau du référent de « canines blanches » et au niveau du « scénario de la vie des vampires » (les deux étant liés).

– ***Choix des questions :***

Nous avons deux questions fermées, questions de détails, portant sur des indices, qui permettent de déduire si la trame de l'histoire est comprise ou non, et une question ouverte, laissant à l'étudiant la latitude de s'exprimer, de livrer éventuellement lui-même des indices sur le degré de compréhension du récit :

1. « … *assis près de la fenêtre de devant, Alex et moi attendîmes… »* (texte 1, ligne 3) : Qu'est-ce que les deux personnages attendent au juste ?
2. *« Nous attendîmes qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir* (texte 1, ligne 23) *»* : pourquoi n'ouvrent-ils pas la porte dès la première fois ? (Le heurtoir sert à heurter, à frapper à la porte).
3. Quelles remarques, quels commentaires, pouvez-vous faire sur le texte 1 ? (se limiter à l'essentiel).

Nous n'avons pas voulu demander un résumé, car beaucoup d'étudiants ont tendance à recopier des passages du texte, ce qui ne permet pas de vérifier s'ils ont bien compris.

– ***Texte 2 :***

Le comte Dracula est incontestablement le vampire le plus célèbre de tous. C'est une figure ambivalente associant beauté et laideur, attirance et répulsion. Dans son roman, Bram Stoker insiste sur la description des organes dentaires du comte et des autres vampires :

« La bouche, ou du moins ce que j'en voyais sous l'énorme moustache, avait une expression cruelle et les dents, éclatantes de blancheur, étaient particulièrement pointues ; elles avançaient au-dessus des lèvres dont le rouge vif annonçait une vitalité extraordinaire chez un homme de cet âge… »

« Les dents blanches et pointues que l'on entrevoyait derrière les lèvres gonflées d'où le sang dégoulinait étaient prêtes à mordre comme celles d'une bête sauvage. » (Eric Bourdonnais)

– ***Choix du 2ème texte :***

Le 2ème texte, remis sans titre pour ne pas orienter la lecture, est un texte scientifique (le référent y est donc explicite), qui apporte des éléments de connaissances supplémentaires par rapport au premier texte : une description de la bouche du vampire, avec des dents « éclatantes de blancheur » et « particulièrement pointues », avec du sang qui dégoulinait « derrière les lèvres gonflées ». En outre, le nom « Dracula » évoque un célèbre personnage-vampire de cinéma.

Cependant, entre les deux textes, le seul terme commun en référence aux vampires est « blanches » (« canines / dents… blanches»). La relation entre le contenu de l'un et de l'autre ne passe donc pas par le lexique, mais par les connaissances encyclopédiques déjà installées chez le lecteur.

4.2.2. Evaluation

a-) Critères d'évaluation:

Après lecture des copies, nous les avons classées en cinq catégories. Nous avons relevé des indices prouvant les éléments compris aussi bien dans les réponses que dans les remarques et commentaires demandés.

- Catégorie 1 : trame du récit comprise : connaissance du référent de « vampire » et du scénario (schéma de contenu) de la vie des vampires, principalement qu'ils se nourrissent du sang de leurs victimes.
- Catégorie 2 : connaissance du référent (le mot « vampire » figure sur la copie), mais pas du scénario (l'histoire n'est pas comprise).
- Catégorie 3 : connaissance partielle du référent : le vampire est assimilé au fantôme ; pas de connaissance du scénario.
- Catégorie 4 : compréhension de quelques bribes du texte.
- Catégorie 5 : aucun indice prouvant la compréhension d'éléments du texte.

b-) Résultats :

Les résultats sont récapitulés dans les tableaux suivants :

Catégories	Critères	N° des copies	Nombre de copies
1	Connaissance du référent et du scénario.	GA-01 à GA-05	05
2	Connaissance du référent mais pas du scénario.	GA-06 à GA-8	03
3	Vampire assimilé à fantôme ou revenant (trame non comprise).		00
4	Connaissance de bribes de l'histoire	GA-9 & GA-10	02
5	Aucun indice de compréhension	GA-11 à GA-15	05
Total			15

Fig. 1. Tableau récapitulatif des résultats du groupe A (GA).

Catégories	Critères	N° des copies	Nombre de copies
1	Connaissance du référent et du scénario.	GB-01	01
2	Connaissance du référent mais pas du scénario.		00
3	Vampire assimilé à fantôme ou revenant (trame non comprise).	GB-02 à GB-7	06
4	Connaissance de bribes de l'histoire	GB-8 à GB-10	03
5	Aucun indice de compréhension	GB-11 à GB-15	06
Total			16

Fig. 2. Tableau récapitulatif des résultats du groupe B (GB).

4.2.3. Analyse des résultats

La comparaison des deux tableaux ci-dessus nous permet de tirer un certain nombre de remarques.

Premièrement, pour les catégories 4 (quelques bribes seulement sont compris dans le texte) et 5 (aucun indice de compréhension), les résultats sont sensiblement les mêmes pour les deux groupes : 2 contre 3 ; 5 contre 6. On peut en déduire que le texte présente le même niveau de difficulté aussi bien pour les étudiants de 1ère que pour ceux de 2ème année. Ceci corrobore notre hypothèse selon laquelle la compréhension du texte comportait une seule difficulté, dont la clé résidait au niveau des compétences référentielles et culturelles (« schéma de contenu »).

Deuxièmement, pour les catégories 2 (référent désigné par « vampire ») et 3 (vampire assimilé à « fantôme »), les résultats sont inversés : 03/00 (GA); 00/06 (GB). Dans le groupe A, qui a bénéficié d'informations supplémentaires, le vieux couple est identifié systématiquement comme « vampires » ; dans le groupe B, le nombre d'étudiants ayant compris qu'il s'agissait d'êtres surnaturels est plus important (6 contre 3), mais le référent est désigné sous le terme de « fantôme » ou de « revenant », ce qui traduit une méconnaissance du référent.

Enfin, pour la catégorie 1 (où l'essentiel de l'histoire est compris), le résultat est sans appel : 05 étudiants ont compris dans le groupe A, contre un seul dans le groupe B -- Il s'agit en fait d'une brillante étudiante, qui a même fait l'ébauche d'un commentaire composé.

Conclusion :

Le groupe A, de niveau de 1ère année, mais qui a bénéficié de l'apport d'un supplément d'informations à l'aide d'un second texte, a obtenu de meilleurs résultats que le groupe B, bien que celui-ci soit de niveau de 2ème année. Nous voyons bien à quel point les compétences référentielles et socioculturelles sont déterminantes dans la saturation du processus de compréhension du discours écrit.

4.3. LES DIFFERENTS NIVEAUX DE SATURATION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION

Un texte peut être compris à différents niveaux, selon les compétences de l'apprenant mais aussi selon les objectifs et les motivations de celui-ci. Pour un texte comme « L'Anniversaire » (Cf. p. 267), la compréhension de la trame du récit suffit. Parfois, la connaissance d'éléments discursifs et socioculturels, voire des pratiques sociales éphémères, est nécessaire (texte 2 et 3, pp 268 et 271).

Mais il y a encore une lecture qui va plus loin et qui a pour objet la compréhension de l'idéologie et de l'aspect esthétique, quand il s'agit notamment d'un texte littéraire. On peut ainsi mettre au jour au moins quatre niveaux de saturation du processus de compréhension dans un texte.

Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser un conte de Guy de Maupassant, *La Parure* (voir texte en annexe), qui peut se prêter justement à une lecture à ces différents niveaux. Cette analyse passe évidemment par les processus cognitifs de haut niveau.

4.3.1. Le niveau 1 de la saturation du processus de compréhension

A la première lecture, l'histoire racontée dans *La Parure* paraît simple. Une jeune femme, Mathilde, emprunte une parure de diamants à une amie, Mme Forestier, pour la porter lors d'une soirée mondaine. Elle perd le bijou et s'endette pour en acheter un autre tout pareil, qu'elle remet à son amie, sans mettre celle-ci au courant de la mésaventure. Après avoir passé dix ans dans des privations de toutes sortes pour rembourser ses dettes, Mathilde rencontre son amie qui lui apprend que la parure qu'elle lui avait prêtée était fausse.

On peut considérer que la compréhension de la trame du récit constitue le *niveau 1* de la saturation du processus de compréhension du texte. Les élèves de 3ème

année Secondaire (nous en avons fait l'expérience) n'ont généralement pas de difficultés à ce niveau.

Il s'agit en fait de la compréhension de l' « énoncé », selon la conception de la linguistique structurale : saisie du sens des éléments linguistiques du texte (lexique, marqueurs syntaxiques), ainsi que les inférences du premier degré.

Le niveau 1 de la saturation nécessite néanmoins des compétences relatives à différentes composantes en action dans la communication, soit :

– Des compétences linguistiques : d'ordre lexical et syntaxique. Cependant, là également, on peut signaler des difficultés de différents degrés. Par exemple, les temps verbaux du récit : « elle *eût* tant *désiré* plaire, être enviée, être séduisante et recherchée » (ligne 29). Le conditionnel passé 2ème forme, qui sous-entend un souhait non réalisé dans « le passé dans le passé » (passé par rapport au passé où les événements sont censés se dérouler).

– Des compétences discursives, se rapportant à l'organisation textuelle, à la connaissance des schémas formels : ici, présentation des dialogues, schémas narratifs, avec la focalisation qui permet de garder une information clé jusqu'à la fin du texte, préparant ainsi une chute inattendue…

– Des compétences référentielles et socioculturelles, sinon identiques dans les deux de référence pour les langues 1 et 2, du moins proches, c'est-à-dire suffisamment transparentes : le fait que Matilde cherche à avoir une belle robe, des bijoux (attributs de la femme dans toutes les sociétés)… ; la signification exacte de « parure », terme d'ailleurs plus familier pour les filles que pour les garçons, de même que « pot-au-feu ». Ce type de compétences se développe avec l'âge des apprenants, leur expérience de la vie, tout au long de leur scolarité, à condition toutefois que celle-ci soit assurée dans de bonnes conditions, ce qui n'est pas toujours le cas, notamment dans les pays sous-développés.

4.3.2. Le Niveau 2 de la saturation du processus de compréhension

Le *niveau 2* de la saturation serait la compréhension des éléments référentiels et culturels différents de ceux véhiculés par la langue maternelle ou par la langue 1, des éléments qui peuvent être plus ou moins éloignés de la culture de l'apprenant. On peut relever, par exemple:

– Tout un vocabulaire qui fait référence à l'époque : « les antichambres muettes, capitonnées (…), hautes torchères de bronze, (…), deux grands valets en culotte courte » (lignes5 et 6)… « voitures » (ici synonyme de « fiacres ») ;

– Des références à des faits d'ordre socioculturel difficiles à comprendre pour un apprenant algérien : « Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances » (ligne 4 – la dot en Algérie a le sens de « prix de la fiancée » et le terme « espérances » a le sens d'héritage attendu (Dictionnaire Larousse) ;

La saturation de niveau 2 requiert ainsi une connaissance suffisamment approfondie de la culture véhiculée par la langue étrangère. Dans le texte littéraire, il peut s'agir d'éléments renvoyant à l'histoire contemporaine ou antérieure par rapport à l'auteur : ici, le XIXème Siècle, siècle de l'essor de la bourgeoisie, induit par l'essor industriel.

Il peut s'agir également d'éléments culturels relatifs au mode de vie de l'époque selon la catégorie sociale des personnages. Dans *La Parure*, on trouve une opposition systématique entre le mode de vie de la classe des pauvres et celui de la classe des riches, correspondant à l'opposition entre la vie que mène l'héroïne de la nouvelle et la vie dont elle rêve. Au logement de riches, avec « antichambres », « grands salons », « petits salons », s'opposera la « mansarde » ; Mathilde a honte de ses « modestes vêtements de la vie ordinaire, dont la pauvreté jurait avec l'élégance de la toilette de bal » (lignes 110-111) et avec les « riches fourrures » des autres femmes (lignes 112). Après la perte de la parure, elle fait elle-même le ménage (en s'abimant les mains) et les courses, alors

que chez les femmes riches ce sont des domestiques qui s'en chargent ; auparavant, elle avait une bonne, signe d'une certaine aisance ; maintenant, elle se retrouve donc « déclassée » encore de quelques degrés.

4.3.3. Le niveau 3 de la saturation du processus de compréhension

Le niveau trois de la saturation serait l'interprétation idéologique que l'on pourrait faire du texte. A ce niveau, la question qui se pose est la suivante : quelles idées (quelle idéologie[1]) sont véhiculées par la nouvelle de Maupassant ? Cette question peut nous faire réfléchir sur plusieurs thèmes. Nous en retenons deux, qui nous paraissent importants : les représentations de l'auteur concernant la classe bourgeoise, classe en pleine expansion, et ses représentations concernant la femme. Les deux thèmes sont mêlés dans le portrait de Matilde.

La parure de Maupassant peut se lire comme une critique de la société bourgeoise, donnant à lire la fausseté des valeurs sur lesquelles elle fonctionne, une société où ce sont les apparences qui comptent :

La fascination de la classe bourgeoisie

– La quête de Matilde est d'appartenir à la classe bourgeoise. Dans les premiers paragraphes, nous avons tout un champ lexical évoquant les classes sociales : *famille, dot, espérances, un homme riche et distingué ; déclassée ; caste, race, naissance, famille* (2), *hiérarchie ; filles du peuple / grandes dames ; luxes ; une autre femme de sa caste»*. L'opposition « classe riche / classe pauvre » se trouve récurrente tout au long du texte.

---

[1] Selon Guy ROCHER, l'idéologie se définit comme un « système d'idées et de jugements, explicite et généralement organisé, qui sert à décrire, expliquer, interpréter ou justifier la situation d'un groupe ou d'une collectivité et qui, s'inspirant largement de valeurs, propose une orientation précise à l'action historique de ce groupe ou de cette collectivité. » (1972 : 127)

– Les objets sont décrits avec les yeux de Matilde ; elle les trouve pauvres, laids mais, en réalité, par opposition à ceux de la classe bourgeoise, dont elle rêve tout le temps, probablement sans même les connaître : pas de description avec des détails précis : « elle songeait aux dîners fins, aux argenteries reluisantes … » On peut considérer qu'elle est victime d'un mythe, celui de la vie luxueuse de la bourgeoisie, ce qui l'empêche d'apprécier sa propre situation, situation des familles de fonctionnaires, somme toute confortable, surtout pour l'époque : elle a son pot-au-feu quotidien, a une femme de ménage et va au théâtre, ce qui n'était pas rien au XIX° Siècle ; on peut dire que le niveau de vie de Mathilde est plutôt comparable à celui de la classe moyenne actuellement ! Cependant, à l'inverse de son mari, « commis économe », « qui découvrait la soupière en déclarant d'un air enchanté : "Ah ! le bon pot-au-feu ! je ne sais rien de meilleur que cela…" » (lignes 22-23) et qui n'avait pas pensé qu'il fallait une toilette particulière pour la fête (ligne 46), elle était « malheureuse comme une déclassée (…) Elle souffrait sans cesse, se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes» (lignes 7 et 11).

Ce sont les apparences qui comptent

Une mise en corrélation d'autres indices dans le texte nous permet de comprendre également que la bourgeoise à laquelle songe sans cesse Mathilde, même après les dix ans de souffrance (« elle s'asseyait auprès de la fenêtre, et elle songeait à cette soirée d'autrefois, à ce bal, où elle avait été si belle et si fêtée » (lignes 199-200), fonctionne sur le mode des apparences : « Cela m'ennuie de n'avoir pas un bijou, pas une pierre, rien à mettre sur moi. *J'aurai l'air* misère comme tout. » (ligne 72) ; « Non… il n'y a rien de plus humiliant que *d'avoir l'air* pauvre au milieu de femmes riches » (ligne 78). En réalité, elle ne cherche donc pas à être riche, mais à se faire passer pour telle.

Dans le même ordre d'idées, parmi tous les bijoux de Mme Forestier, c'est la fausse parure qui a eu le plus d'effet sur Mathilde : « son cœur se mit à battre d'un

désir immodéré. Ses mains tremblaient en la prenant. Elle l'attacha autour de sa gorge, sur sa robe montante, et demeura en extase devant elle-même » (lignes 94-95).

Cependant, avec la fausse parure, « Mme Loisel eut un succès » (ligne 100) – notons qu'à l'origine le terme de « Madame » est d'un usage aristocratique (voir plus haut, ligne 10, « filles du peuple / grandes dames »). Mathilde est ainsi intégrée à l'aristocratie l'espace d'une soirée grâce à un bijou de pacotille.

Le conservatisme et la misogynie de l'auteur

Mais, pour ne pas avoir compris que toute cette haute société fonctionnait sur du faux, que son amie qu'elle croyait riche avait en réalité de faux bijoux, elle paya cette soirée par dix années de *vraie* pauvreté.

Cela peut être considéré comme un châtiment, une punition pour Mathilde pour avoir eu une ambition au-dessus de son rang. Chacun doit rester à sa place, semble nous dire Maupassant, dévoilant ainsi un conservatisme qui se vérifie d'ailleurs dans d'autres contes, à l'instar de *L'Ami Joseph,* où il est question d'un ami aux idées anarchistes, invité par une famille bourgeoise et qui finit par s'accaparer de la maison de ses hôtes. Attention ! semble avertir l'auteur, en laissant les gens du peuple vous approcher, vous risquez de perdre vos biens.

Par ailleurs, tout en étant la représentante de la classe modeste aspirant à une ascension sociale, le personnage principal, Mathilde, représente également la gente féminine, que Maupassant peint sous un aspect négatif. C'est ce qui justifie le qualificatif de « misogyne » attribué généralement à Maupassant.

Le niveau 3 de la saturation du processus de compréhension consiste donc à inférer le non-dit du texte. C'est une sorte de *métalecture* qui permet d'aller au-delà même des intentions conscientes de l'auteur, de traquer le sens caché du texte et de provoquer une réflexion personnelle chez le lecteur.

4.3.4. Le niveau 4 de la saturation du processus de compréhension

On peut ajouter un autre niveau de compréhension, qui n'est pas forcément hiérarchisé par rapport aux trois premiers : celui de l'aspect esthétique du texte. On peut apprécier, à titre d'exemple :

- l'illusion de la réalité : l'auteur appartenant au courant réaliste, on peut relever des « images » très fortes, qui donnent l'impression de voir la scène comme dans un film, sous nos yeux, par exemple :
  - *« Deux grosses larmes descendaient lentement des coins des yeux vers les coins de la bouche »* (ligne 49)
  - *« Elle sauta au cou de son amie, l'embrassa avec emportement, puis s'enfuit avec son trésor. »* (ligne 99)

- La construction du récit : chaque détail choisi dans la narration est utile, a son rôle et dans une cohérence irréprochable ; pas de développement superflu comme dans le roman. C'est l'art même de la nouvelle, genre dans lequel excelle Maupassant. Mme Forestier est une « amie riche » de Mathilde, donc les deux n'appartiennent pas à la même classe, ne doivent logiquement pas se fréquenter. Mais l'auteur précise qu'elles se sont connues au couvent, lieu d'égalité, où les distinctions sociales ne sont pas de mise, dissimulées sous un uniforme. D'ailleurs, «… elle ne voulait plus aller [la] voir tant elle souffrait en revenant ». Et à la fin du récit, avec les changements physiques et vestimentaires de Mathilde, vu la dégradation de sa situation, son ancienne amie « ne la reconnaissait pas, s'étonnant d'être appelée si familièrement… »

- Le jeu de la focalisation : l'auteur décrit les choses selon le regard de Mathilde tout en maintenant ses distances : « Toutes ces choses [la pauvreté de son logement, … la misère des murs, … l'usure des sièges, … la laideur des étoffes], dont une autre femme de sa caste ne se serait même pas aperçue, la torturaient et l'indignaient » (lignes 11-13). Il n'y a aucun

indice montrant que l'auteur partage le point de vue de son héroïne, malgré l'impression qu'on a à la première lecture. Son appréciation de la situation peut être déduite uniquement en mettant en relation « toutes les délicatesses et tous les luxes » (ligne 11) dont rêve Mathilde, qu'elle considère comme lui revenant de droit de par sa beauté, et la simplicité de son mari qui est satisfait de sa situation.

- L'alternance style direct / résumé des propos échangés par les personnages. Le style direct rend le récit plus vivant ("J'ai… j'ai… je n'ai plus la rivière de Mme Forestier " (Ligne 129) ; le style indirect permet une accélération du récit : « Le lendemain, elle se rendit chez son amie et *lui conta sa détresse*. » (Ligne 84)

- La chute du récit avec une information inattendue, qui donne tout un autre sens à l'histoire.

La lecture est un travail effectué sur le texte pour se le rendre intelligible et, pour ce faire, elle s'appuie sur nombre de connaissances et de compétences. C'est ainsi qu'on peut conclure avec Umberto ECO (1979 : 89) :

> *« Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire […]. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner.»*

Conclusion au chapitre 4

En définitive, la saturation du processus de compréhension du discours écrit dépend du contenu (schémas de contenu) du texte lui-même, de ses caractéristiques formelles (schémas formels), mais aussi des compétences et des motivations, des objectifs du lecteur.

Les compétences exigées peuvent relever de simples connaissances générales, mais aussi de la connaissance de l'histoire, de la culture de la région géographique ou de celle du groupe social évoqués. On peut considérer d'ailleurs que ces compétences ne sont jamais complètes dans l'absolu.

Cependant, toute lecture se réalise afin de répondre à des besoins, et selon ceux-ci, le niveau de saturation de la compréhension peut être limité. Les quatre niveaux mis au jour plus haut ne sont pas utilisés systématiquement par tous les lecteurs, dans n'importe quelle situation ; il n'est pas nécessaire d'approfondir chacun d'eux jusqu'au point limite.

CHAPITRE CINQUIEME

L'ACCES AU SENS :

PROBLEMES PARTICULIERS

DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN

Dans le cadre de notre mémoire de Magistère, nous avions tenté une réflexion sur les problèmes spécifiques au contexte scolaire algérien concernant l'accès au sens du discours écrit en langue étrangère. Nous avions dégagé essentiellement trois types de problèmes :

1- problèmes d'ordre référentiel et socioculturel (correspondant aux « composantes référentielle et socioculturelle » de S. MOIRAND),

2- problèmes relatifs aux processus d'intégration des nouvelles connaissances aux anciennes,

3- problèmes relatifs à l'élargissement des connaissances générales.

Dans ce chapitre, nous tenterons d'affiner encore la réflexion sur ces points. Nous y ajouterons aussi les problèmes qui concernent l'aspect purement linguistique -- soit les règles de grammaire, de conjugaison, d'orthographe -- et qui sont d'ailleurs pris en charge dans les manuels élaborés depuis la Réforme du système éducatif de 2001.

5.1. PROBLEMES DE REFERENT ET DE CULTURE POUR L'ACCES AU SENS DU DISCOURS ECRIT EN LANGUE ETRANGERE

Soient les phrases suivantes:

« *… nous trouvons plus agréable de rester chez nous pour y* <u>*recevoir*</u> *des gens. »*
«… Alex et moi nous rapprochâmes (…) afin qu'ils puissent voir nos longues <u>*canines*</u> *blanches. »* (Texte ci-dessus « Occasions à saisir », p. 271).

Apparemment, ces deux phrases ne présentent aucune difficulté. Les mots employés relèvent du vocabulaire courant ; aucun terme n'est spécifique au domaine de référence. On peut penser que le sens des deux extraits est à la portée des élèves de 3°AS et passer rapidement dessus.

Or, deux embuches peuvent se présenter :

1- Dans la première phrase, au niveau du référent : le mot « recevoir » est bien connu des élèves, mais dans le sens de « recevoir un cadeau », par exemple, mais probablement pas dans le sens « d'inviter chez soi des gens pour discuter avec eux autour d'un repas » (acceptation qu'on donne spontanément au terme, à la première lecture du texte). Il y a là une difficulté d'ordre socioculturel.

2- Dans la deuxième phrase, le mot « canines » également est sans doute connu ; mais encore faut-il savoir, pour comprendre qu'il s'agit d'une métonymie, que dans les films, les vampires sont identifiés à l'aide de leurs canines, dont on souligne la blancheur. Là, nous avons un problème de référent.

Pour que l'élève puisse accéder au sens de la phrase, il faut qu'il ait un minimum de culture, qu'il se soit constitué un schéma de contenus suffisant concernant le domaine dont il s'agit. Cette condition est nécessaire d'ailleurs pour la compréhension de l'ensemble du texte.

En fait, un problème d'ordre référentiel peut se poser soit au niveau de la phrase (au niveau de l'idée), soit au niveau du lexique. Ainsi, parler de « programme », de « logiciel », de « traitement de texte » etc., pour un apprenant qui n'a jamais travaillé avec un ordinateur, n'est que peine perdue.

Des séances de manipulation seraient donc recommandées pour le traitement d'un certain nombre de problèmes d'ordre référentiel, mais aussi pour l'acquisition d'un vocabulaire de base relatif au thème traité. Les deux aspects sont d'ailleurs liés.

En outre, le problème du référent peut se poser d'une autre manière dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, souvent, les traits sémantiques de deux termes équivalents en L1 et en L2 ne se superposent pas : par exemple, les mots « appareil » et « machine » se traduisent par un terme unique en arabe.

Il en est de même pour les questions d'ordre socioculturel, qui se posent plus particulièrement dans les textes littéraires. Là, le discours n'est pas à comprendre au premier degré ; l'utilisation de figures de style suppose chez le lecteur la connaissance de certaines pratiques sociales. L'accès au sens de la séquence « Il a dû casser sa tirelire pour s'offrir ce voyage » nécessite une certaine familiarisation avec l'utilisation de l'ustensile en question.

5.2. PROBLEMES D'ACQUISITION ET D'INTEGRATION DES CONNAISSANCES NOUVELLES EN LANGUE ETRANGERE

Les concepts d'acquisition et d'intégration sont liés, mais la mise en évidence du sens précis de chacun d'eux est indispensable pour la compréhension des processus cognitifs d'apprentissage.

Pour le DDL (Dictionnaire de Didactique des Langues), l'acquisition est la « *fixation par la mémoire d'une notion, d'un donné perçu* ».

Cette définition ne précise pas par quel moyen, par quel processus, la « fixation par la mémoire » doit avoir lieu. En effet, pour les rédacteurs de DDL, imprégnés de la méthodologie structuraliste alors en vogue, il est évident que la fixation se fait par répétition (à l'aide d'exercices structuraux, notamment) ; il s'agit donc d'une fixation « mécanique » des notions, sans référence autre que l'information nouvelle. D'ailleurs, pour les structuralistes, apprendre une langue étrangère, c'est d'abord en apprendre les structures grammaticales.

Dans cette perspective, acquérir une nouvelle connaissance, c'est combler un vide, avoir une information qu'on ignorait auparavant à propos de quelque chose. De ce fait, l'information ainsi « fixée » peut être « enregistrée », tout au plus restituée telle quelle, mais sans pour autant que l'apprenant puisse la réutiliser à

bon escient lorsqu'il aura à s'exprimer dans une situation réelle de communication.

Or, à la lumière des progrès des sciences cognitives, une information nouvelle ne prend de sens que si elle peut être mise en relation avec les connaissances antérieures (Cf. deuxième partie, chap. 4).

Par exemple, dans la phrase « le micro-ordinateur peut traiter une quantité considérable d'informations », le mot « information » peut être compris au sens courant, alors qu'en informatique, il s'agit d'un signe ou d'un ensemble de signes, sans référence au sens (appuyer sur une touche, c'est donner une information à l'ordinateur, qui réagit selon un programme).

En fait, il ne s'agit pas de combler un *vide* dans la tête de l'apprenant, mais de modifier ses représentations. Le mot « information » évoque chez lui une réalité qui n'est pas tout à fait la même que celle qui est évoquée dans le texte. La saturation du processus de compréhension de celui-ci par l'apprenant passe par une correction de ses représentations.

Mettre une nouvelle connaissance en relation avec d'autres déjà acquises dans le même domaine, c'est l'intégrer. L'apprentissage ne consiste donc pas en une simple acquisition de connaissances, mais en leur intégration.

Cette intégration permet de mettre en lumière l'utilité même de l'information nouvelle, c'est-à-dire ce à quoi elle peut servir à l'apprenant. Si cette information s'avère utile pour l'apprenant, celui-ci l'intégrera, et par conséquent, la mémorisera plus facilement. Au besoin, en cas d'oubli, il peut toujours la retrouver dans sa mémoire en se rappelant ses relations avec les autres informations, ou tout au moins les circonstances de son apprentissage.

C'est pour cette raison que l'inscription de l'enseignement/apprentissage dans des projets présente des avantages sur le plan de l'efficacité.

Par ailleurs, intégrer une information nouvelle se rapportant à un domaine donné suppose l'existence de connaissances antérieures sur ce domaine. Plus celles-ci sont larges, profondes, plus l'information nouvelle prend de sens, et mieux elle s'intègre.

Le problème qui peut se présenter au niveau de la compréhension de l'écrit, c'est quand les connaissances antérieures des apprenants ne sont pas suffisantes pour l'intégration de nouvelles. Autrement dit, quand l'apprenant n'a pas une assise suffisante de connaissances générales pour pouvoir comprendre une information nouvelle contenue dans un texte.

C'est pour amener l'apprenant à se constituer cette « *assise culturelle* » que nous avons proposé des « *activités d'imprégnation et de recherche* », à faire avant d'aborder un texte.

L'assise culturelle sera constituée grâce à deux apports : l'apport de l'enseignant qui doit organiser des activités orales et/ou écrites dans cette optique, et l'apport d'une documentation à collecter, de préférence, par les apprenants eux-mêmes.

On peut également, chaque fois que cela est possible, organiser une séance de manipulation (lorsqu'il s'agit d'un appareil, tel que l'ordinateur), ou une visite sur les lieux (visite d'une imprimerie, par exemple, si le thème se rapporte à l'édition), afin de remédier à certains problèmes d'ordre référentiel.

L'élargissement des connaissances générales de l'apprenant signifie l'élargissement de sa culture. Nous enrichissons notre culture à l'aide de plusieurs moyens : les discussions avec un tiers, la lecture, les médias… A chaque fois que nous entrons en interaction avec le monde extérieur, nos représentations se modifient, se corrigent, et c'est ainsi que nous progressons sur le plan des connaissances.

5.3. PROBLEMES PARTICULIERS POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ALGERIEN :

Les travaux de recherche en didactique des langues auxquels nous pouvons avoir accès en Algérie portent généralement sur des langues et des aires de civilisations proches les unes des autres (français, anglais, italien…, soit le monde latin et le monde germanique). Le matériel didactique (les manuels en particulier) est conçu en conséquence.

Or, un Algérien apprenant le français rencontre-t-il les mêmes difficultés qu'un Italien ou un Anglais, par exemple ?

Sur le plan linguistique, les langues européennes présentent beaucoup de similitudes entre elles : le vocabulaire, surtout le vocabulaire scientifique, est sinon identique, du moyen ressemblant, ayant des racines grecques ou latines communes ; les référents également sont identiques ou très proches, le monde occidental ayant développé des échanges culturels fréquents (les savoirs, les modes de vie et de pensée…), notamment depuis la Renaissance.

Par contre, la langue maternelle de l'Algérien (que ce soit l'arabe ou le tamazight) est trop éloignée du français : la langue effectuant un « découpage de la réalité » (Martinet), il y a peu de situations où la traduction en français d'un mot arabe ou amazigh soit satisfaisante.

Au niveau de la syntaxe également, les agencements n'obéissent pas à la même « logique ». A commencer par la phrase minimale : en français le schéma canonique est « Sujet + Verbe + Complément », alors qu'en arabe c'est plutôt « Verbe + Sujet + complément ».

Sur le plan des apprentissages référentiels et socioculturels, il existe des décalages : le système de références véhiculé par la langue française est très éloigné de celui de nos apprenants.

En effet, les concepts ne se recouvrent pas d'une langue à une autre, en particulier ceux qui se rapportent à la culture d'un pays. « Les mots sont chargés d'histoire », dit BARBERIS (1973). Les mots tels que « révolution », « liberté », « bourgeoisie », par exemple, renvoient en français à des réalités, ou plutôt des expériences appartenant à l'histoire de la France, c'est-à-dire faisant appel à la mémoire collective de ce pays. De ce fait, nos élèves donneront plutôt le sens de « guerre» au terme de « révolution »[1], leur référence étant la révolution algérienne, qui opposait un peuple à un autre, et non une classe sociale à une autre ; ils ne pourront pas comprendre non plus, si les précisions nécessaires ne leur sont pas fournies, ce que désignent les « valeurs bourgeoises », notre bourgeoisie étant plutôt commerçante, alors que la bourgeoisie européenne est plutôt industrielle, ce qui donne lieu à des traditions culturelles divergentes.

Même pour ce qui est de la culture scientifique, des problèmes de références se posent pour nos jeunes, étant donné que l'environnement dans lequel ils baignent n'est pas suffisamment modernisé pour faciliter l'élargissement de leurs connaissances. Ce n'est que récemment que les nouvelles technologies de l'information ont commencé à offrir un palliatif dans ce domaine – encore faut-il avoir les moyens financier pour l'acquisition du matériel requis !

Pour la compréhension du discours écrit, des problèmes se poseront donc à deux niveaux : au niveau de l'expérience de l'apprenant par rapport au domaine de référence du texte ; au niveau de la langue elle-même, c'est-à-dire au niveau du lexique, de la syntaxe…

Si nous avons suggéré quelques procédés pédagogiques pour pallier au premier problème, le second mérite également une réflexion.

En effet, si l'on considère, par exemple, le thème de l'ordinateur, on constate que la plupart des termes s'y rapportant sont des néologismes de sens, c'est-à-dire

---

[1] Relevé sur une copie d'examen d'un étudiant : « la guerre industrielle » pour signifier la « révolution industrielle ».

qu'ils ne sont pas tout à fait nouveaux dans la langue française ; ils existent déjà, avec des signifiés dans un domaine donné, et on leur a attribué un autre signifié, par analogie, dans le domaine de l'informatique. Ainsi, *programmes, puces, clavier, souris*…, sont des signifiants courants en français. Leur référent d'origine facilite beaucoup leur compréhension dans leur nouveau contexte. On peut penser qu'il suffit d'amener l'apprenant à saisir le nouveau référent pour lui assurer la compréhension.

Or, nos apprenants ne connaissent pas toujours des vocables même aussi simples que *circuit, traiter, périphérique*… dans leur acception courante -- d'origine -- pour opérer l'analogie avec le domaine de l'informatique. De même que nous avons parlé d'*assise culturelle* insuffisante (concernant leurs connaissances générales), de même, nous pouvons parler d'*assise lexicale* insuffisante (concernant le vocabulaire) chez nos apprenants.

En fait, le déficit de nos apprenants en vocabulaire élémentaire de la langue française constitue un sérieux handicap. C'est ce qui explique que, bien qu'ayant bénéficié des mêmes apports de l'enseignant que leurs camarades, certains élèves parmi ceux qui ont participé à notre expérimentation (dans le cadre du Magister) ont obtenu des résultats en-deçà des attentes. Ne connaissant ni le référent d'origine ni le référent actualisé des mots de notre texte, celui-ci demeure hermétique pour eux.

Il faudrait donc reconsidérer aussi la place du lexique dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Un enseignement plus intensif s'impose, comprenant l'étymologie afin d'assurer une mémorisation plus efficace.

En syntaxe également, les apprenants algériens ont beaucoup de difficultés. On remarque que même à l'université des lacunes subsistent à plusieurs niveaux :

- Au niveau de la structure de la phrase : de la structure minimale canonique, comme on vient de voir plus haut, comme de la structure de

la phrase complexe, avec toutes les règles de coordination, de subordination…

- Au niveau des procédés anaphoriques, des règles de substitutions, avec des pronoms très variés en français : pronoms personnels, relatifs, indéfinis, interrogatifs, possessifs, démonstratifs etc. En outre, ces substituts obéissent à des règles d'emploi et d'accord très complexes.

- Au niveau des déterminants, également très variés, portant des marques très subtiles sur les notions de « défini / indéfini », de « possessif / démonstratif » ; distinction entre déterminants et anaphores, particulièrement lorsque ceux-ci sont homonymes (« *la* mer, je *la* vois d'ici… »).

Seul un enseignement explicite des règles de grammaire, du lexique, et une pratique fréquente de la langue à l'oral et à l'écrit permettrait de remédier au déficit de nos étudiants.

Conclusion au chapitre 5

Le retour à l'enseignement métalinguistique explicite préconisé par les approches communicative et cognitive se justifie amplement notamment quand il s'agit d'une langue 2 très éloignée de la langue 1.

La pratique fréquente de l'écrit sous toutes ses formes (y compris sous forme de dictée, remise à l'honneur par certains courants pour les premiers cycles de l'enseignement) est d'autant plus importante qu'elle favorise la réflexion métalinguistique.

Les problèmes particuliers qui se posent dans l'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne (éloignement des L1 et L2 au niveau linguistique comme au niveau des références) nécessitent un effort supplémentaire sur le plan méthodologique, d'une part, mais aussi, d'autre part, au niveau du volume horaire imparti.[1]

---

[1] Dans les nouveaux programmes élaborés dans le cadre de la « réforme du système éducatif » de 2001, l'horaire imparti à l'enseignement du français est déterminé en référence à l'enseignement des L2 dans les pays européens. Or, comme nous venons de le voir, la proximité des langues européennes entre elles, au niveau linguistique aussi bien qu'au niveau référentiel, facilite beaucoup leur apprentissage, et particulièrement leur compréhension au niveau de l'écrit.

CHAPITRE SIXIEME

LA SATURATION DU PROCESSUS DE COMPREHENSION DU DISCOURS ECRIT : LE PASSAGE AUX PRATIQUES DE CLASSE.

Jusqu'ici, nous nous sommes intéressé à l'apprenant, dont nous avons décrit les difficultés qu'il rencontre lors du processus de compréhension du discours écrit. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux problèmes que rencontrent les enseignants dans la mise en œuvre des principes théoriques que nous avons dégagés. Comment passer de la théorie à la pratique ? Telle est la question qui revient sans cesse en pédagogie et en didactique, et à laquelle nous tenterons d'apporter des éléments de réponses ou, du moins, des suggestions.

En fait, les enseignants se retrouvent devant deux difficultés majeures lors de leur formation et de leur intervention sur le terrain : celle de comprendre à quelles réalités se réfère le discours didactique théorique, et une fois celui-ci suffisamment compris, celle de traduire en pratique les principes pédagogiques ainsi mis en lumière.

Certes, afin d'aider les enseignants, des canevas de « projets », de « leçons », de « séances », de « séquences » ont été expérimentés et proposés dans les manuels. Cependant, les enseignants sont souvent désarmés devant le problème de savoir comment utiliser ces manuels, ou comment s'en inspirer dans la préparation des situations d'apprentissages. Cela a constitué un volet de nos préoccupations. Nous proposons ici quelques pistes dans ce sens. Evidemment, il ne s'agit que de pistes.

Dans un premier temps, nous reprendrons, en les mettant à jour et en les approfondissant, les propositions auxquelles nous avons abouti suite à notre étude dans le cadre de notre mémoire de Magistère, dont une partie portait sur l'activité de lecture-compréhension dans l'enseignement secondaire. Puis, dans un deuxième temps, nous ferons part de notre expérience dans l'enseignement supérieur, où nous avons assuré pendant plusieurs années le module de « techniques d'expression orale et écrite », devenu pour partie, dans le système LMD, « Compréhension et expression écrites ».

6.1. PROPOSITION D'UNE DEMARCHE PEDAGOGIQUE POUR L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :

Dans le cadre de notre mémoire de magistère, nous avons réalisé une expérimentation afin de mettre en évidence les difficultés que rencontrent les apprenants du niveau de l'enseignement secondaire dans l'accès au sens d'un texte en langue française[1]. Nous avions mené notre étude avec trois professeurs ayant chacun deux classes parallèles de *3°AS Sciences*, que nous avions exploitées, l'une comme classe témoin et l'autre comme classe expérimentale. Nous avions utilisé le même texte support, que nous avions choisi nous-même, pour toutes les classes.

Dans les classes témoins, chaque professeur nous avait présenté une séance de Compréhension de l'écrit selon sa démarche pédagogique habituelle. Il avait lui-même fait sa préparation, selon ses propres conceptions. Nous avions simplement noté, lors du cours, ses questions et les réponses des élèves, que nous avions soumises, par la suite, à l'analyse.

Dans les classes expérimentales, nous avions proposé notre propre démarche. Nous avions fait les préparations en commun avec les professeurs. Puis, nous avions fait un compte-rendu détaillé du déroulement du cours (questions de l'enseignant et réponses des apprenants).

L'élément variable dans les classes expérimentales et les classes témoins était donc la démarche pédagogique. Après les cours, les classes témoins et les classes expérimentales étaient soumises à un test d'évaluation.

L'analyse des résultats nous avait permis de repérer la source des problèmes de saturation du processus de compréhension du discours écrit et, partant, d'apporter

---

[1] Voir en annexe, texte « Le micro-ordinateur ».

des rectifications à des fins d'amélioration à la démarche suivie habituellement par nos collègues de l'enseignement secondaire.

Nous reprenons ci-après, d'abord les insuffisances que nous avions constatées dans la démarche de nos collègues (ce qui constitue en quelque sorte les erreurs à éviter), puis la proposition de démarche à laquelle nous avions abouti et dont nous explicitons à nouveau le fonctionnement, avec plus de précision, à la lumière de l'évolution de nos propres connaissances en la matière.

6.1.1. Les insuffisances de la démarche observée :

Nous avions relevé chez nos collègues un certain nombre d'insuffisances méthodologiques qui influaient négativement sur les résultats. Leur démarche ne tenait pas compte des principes mis en lumière par les approches pédagogiques récentes, en particulier :

- Le texte est présenté comme quelque chose de nouveau à découvrir. On suppose qu'il contient des informations que les apprenants doivent s'approprier sans forcément que cela réponde chez eux à une quête, à un besoin de connaissances. Leurs connaissances antérieures ne sont pas prises en considération, et à aucun moment, on ne fait référence à leur propre expérience, ce qui pose un problème d'acquisition, d'intégration des connaissances nouvelles (voir *infra* chapitre 5.2, p 284).

- On ne donne pas un objectif de départ à la lecture du texte, ce qui pose un problème de motivation (ce qui influe aussi sur l'intégration).

- La présentation matérielle du texte (« l'image du texte ») est souvent envisagée dans la perspective de mettre en évidence le type du texte étudié, mais sans faire la relation, de manière suffisamment explicite, avec le sens du contenu véhiculé.

  Exemple d'erreur relevée : on fait remarquer que la présence de tirets dans le texte étudié (qui portait sur l'ordinateur) signifie qu'il s'agit d'un texte expositif, sans expliquer les règles d'usage de ces tirets (qui

peuvent d'ailleurs signifier dans un autre texte qu'il s'agit d'un récit avec discours rapporté de manière directe). Ce n'est pas la présence de tirets qui indique le type de texte, mais c'est plutôt l'inverse : c'est le type de texte qui exige, dans des circonstances données, l'usage de tirets. Il est donc plus sensé de faire remarquer que dans le texte étudié, les différentes parties de l'ordinateur sont présentées avec des tirets pour que le lecteur puisse les repérer, qu'il s'agit donc d'une énumération, procédé qu'on a le droit d'utiliser dans un texte expositif et non dans un récit narratif où les tirets signifient un changement de personnages-interlocuteurs.

– La lecture dite « magistrale » est à l'opposé de la lecture-découverte préconisée par la méthodologie cognitive. Il est plus logique qu'elle se fasse soit après la tentative des élèves de comprendre par eux-mêmes le texte, soit vers la fin de la séance, dans la phase de récapitulation.

– Si l'émission d'hypothèses de sens est un exercice d'anticipation intéressant, sa pratique systématique peut s'avérer contre-productive, avec son aspect rituel et routinier, notamment dans le cas où les élèves connaissent déjà le texte (textes figurant dans le manuel qu'ils utilisent, par exemple).

– Les lectures oralisées des élèves devraient avoir à chaque fois un objectif : elles devraient intervenir pour chercher, vérifier ou corriger une réponse. Toute activité de lecture gratuite est source de démotivation.

– Les points de langues sont étudiés pour eux-mêmes, alors qu'en Compréhension de l'écrit, leur étude devrait être envisagée dans la perspective d'accéder au sens, dans le cas où cet accès au sens est gêné par des lacunes d'ordre linguistique chez les apprenants. Les points de langue ainsi abordés peuvent faire l'objet d'une étude approfondie lors de séances programmées à cet effet (séances d'activités métalinguistiques : de grammaire, de lexique, de syntaxe…).

En somme, cette démarche fonctionne toujours selon les présupposés théoriques de la méthodologie structuraliste : l'apprentissage est conçu comme le résultat d'un entraînement itératif (développement de mécanismes). La relation entre l'aspect formel du texte et son contenu n'est pas toujours mise en évidence de manière explicite, alors que cela est indispensable à la compréhension.

En outre, nos enseignants, souvent insuffisamment formés, ou formés aux méthodes structuralistes pour les plus anciens, caricaturent, en quelque sorte, la démarche en un rituel qu'ils croient interdit de modification, qui ne permet pas des avancées véritables dans la compréhension du discours écrit.

6.1.2. Description de la démarche pédagogique proposée :

La démarche que nous avions proposée répondait à deux soucis : le premier était de chercher à développer les compétences référentielle et socioculturelle de la communication (selon la terminologie de S. MOIRAND, 1982), ce qui signifie élargir la culture générale des apprenants afin qu'ils puissent y greffer les nouvelles connaissances ; le second souci était de chercher à susciter la motivation en donnant du sens à l'activité de lecture-compréhension. Cette démarche est caractérisée essentiellement par :

– L'insertion de l'activité de compréhension de l'écrit dans le cadre d'un projet ;

– Une place fluctuante de cette activité dans le déroulement du projet (selon les besoins et non selon une programmation préétablie) ;

– La constitution ou l'élargissement d'une *assise culturelle* à l'aide d'*activités d'imprégnation et de recherche* à effectuer préalablement à la séance principale de Compréhension de l'écrit ;

– Un travail complémentaire dans le prolongement du texte.

Nous examinerons également, dans cette section, le déroulement de la séance de Compréhension de l'écrit.

6.1.2.1. Articulation de l'activité de compréhension de l'écrit dans le cadre du projet :

L'activité de compréhension de l'écrit ne doit pas être conçue comme une activité que l'on fait pour elle-même, ainsi qu'il nous a été donné de le constater, c'est-à-dire comme une discipline d'enseignement, à l'instar de la traditionnelle « étude de texte » ou de « lecture expliquée ».

Elle doit être insérée, articulée dans un ensemble cohérent d'activités ayant pour objectif général non seulement le développement de la compétence de communication dans toutes ses composantes, en particulier les composantes référentielles et socioculturelles, mais aussi le développement de la culture générale, des savoirs et savoir-faire chez l'apprenant.

Comme nous l'avons déjà vu dans la deuxième partie de ce travail (Cf. passage 2.4.5.), toute lecture doit avoir un objectif ; on ne lit pas gratuitement. Ainsi, au lieu de proposer à l'étude un texte d'un type donné (par exemple, expositif), en espérant que l'élève sera capable de lire et de comprendre de lui-même d'autres textes du même type (en greffant, certes, dans le cadre de l'Unité didactique des activités métalinguistiques et des activités d'expression de manière plus ou moins artificielle), il est plus judicieux de fixer comme objectif final la réalisation d'un projet concret. Par exemple, dans notre cas, nous avions proposé le projet dont la consigne était la suivante :

« Rédiger, individuellement et/ou par groupes, un ensemble de textes informatifs, qui peuvent prendre la forme d'articles de journaux, sur l'utilité et l'utilisation de l'ordinateur, à exposer, avec démonstrations pratiques, à l'occasion de la remise des bulletins de notes à la fin du trimestre, lors de la traditionnelle rencontre professeurs-parents d'élèves. »

On remarque que l'intitulé du projet comporte des précisions sur la nature de la production demandée (textes informatifs), sa forme (articles de journaux), son contenu (pour parler de l'utilité et de l'utilisation de l'ordinateur) et sur sa destination finale (à présenter aux parents d'élèves).

Il est très important de préciser la destination finale d'une production, d'une « communication », car, d'une part, cela permet de tenir compte de toutes les contraintes, y compris des contraintes matérielles et pragmatiques et, d'autre part, elle permet de socialiser le travail, ce qui représente un aspect non négligeable sur le plan psychologique.

En outre, sont également précisées les conditions de réalisation du projet, « par groupes et/ou individuellement », ce qui permet de pratiquer la pédagogie différenciée préconisée par l'approche cognitive : les apprenants d'un niveau avancé pourront produire individuellement leurs textes, les autres conjugueront leurs efforts en groupes et peuvent même se faire aider par les premiers.

Par contre, la longueur des textes n'est pas fixée, et ce, pour laisser l'initiative à chaque apprenant ou à chaque groupe d'apprenants de produire selon ses capacités et selon les contraintes pragmatiques de la communication.

Afin de réaliser leur projet, les apprenants doivent inévitablement avoir recours à des documents écrits, et c'est l'exploitation de ces documents qui justifiera l'activité de compréhension de l'écrit. Il ne s'agit pas de présenter un texte pour en extraire le contenu informatif sans objectif préalablement fixé, mais de susciter d'abord un besoin d'informations chez les apprenants, qui chercheront à étudier, pour satisfaire ce besoin, *un ou plusieurs* textes adéquats. Le choix de ces textes doit être laissé, de préférence, à l'initiative des apprenants. Cependant, au besoin, l'enseignant doit avoir une longueur d'avance sur les apprenants, et doit pouvoir les orienter vers un certain nombre de textes, préalablement repérés.

Le choix des textes pour l'activité de compréhension ne doit donc pas se faire seulement en fonction de critères formels (forme narrative, expositive etc.), mais plutôt en fonction d'un besoin d'information.

Leur exploitation doit être conçue également en fonction des besoins des apprenants. Ainsi, dans le cadre d'un projet donné, tel texte peut être étudié de manière exhaustive, tel autre peut servir de source juste pour un nombre limité d'informations ; tel texte peut être intéressant sur le plan du contenu, tel autre

plutôt sur le plan formel (pour les activités de préparation à l'expression écrite, par exemple.)

Par ailleurs, le projet doit porter sur un thème intéressant sur le plan référentiel et culturel (au sens large). Pour le jeune Algérien, la langue française est avant tout un outil d'ouverture sur le monde, sur les sciences et les technologies, sur la modernité (Cf. chapitre 5, 2ème partie). Il est donc impératif de choisir des thèmes qui puissent l'aider à trouver sa place dans le monde de demain.

Les avantages de l'articulation de la séance de Compréhension de l'écrit dans un projet :

L'articulation de la Compréhension de l'écrit dans un projet présente plusieurs avantages :

a) Donner du sens aux activités pédagogiques proposées (et, en particulier, à l'activité de Compréhension de l'écrit) :

L'apprenant lit pour recueillir des informations, pour chercher des réponses à ses propres questions sur le sujet abordé… (Cf. 2ère partie, 2.4.5.)

Donner du sens à l'apprentissage, c'est faire sentir à l'apprenant l'utilité de ce qu'on lui propose, c'est faire naître chez lui un besoin d'apprendre, qu'il cherchera à satisfaire. C'est pourquoi l'inscription de toute activité dans un projet concret à réaliser s'avère plus efficace. Premièrement, cela suscite de la motivation chez l'apprenant. Deuxièmement, cela lui permet de mieux intégrer, de mieux structurer ses nouvelles connaissances par rapport aux anciennes.

La pédagogie du projet permet, en effet, d'organiser la matière à enseigner/apprendre selon une logique thématique plutôt que sur des considérations formelles (par exemple, la typologie des textes). La logique thématique met en relation les connaissances les unes avec les autres et permet de mieux les intégrer.

Un enseignement structuré sur une logique thématique est plus approprié pour le développement des connaissances générales, d'une culture générale, et pas seulement des connaissances linguistiques.

b) Travailler pour de « vrai » :

L'apprenant se fixe un but (réalisation d'un produit à soumettre à l'appréciation d'autrui) et essaie de résoudre tous les problèmes, de surmonter les divers obstacles qu'il rencontre sur son chemin, y compris les obstacles d'ordre pragmatique.

c) Susciter la motivation :

L'occasion est donnée à l'apprenant de montrer de quoi il est capable, de « se montrer » devant un public autre que celui de sa classe. L'activité est ainsi socialisée, c'est-à-dire inscrite dans un ensemble de relations sociales.

d) Prendre conscience de toutes les contraintes :

Les contraintes à surmonter sont nombreuses et variées pour concrétiser un projet, celui-ci étant une situation-problème complexe. En effet, le choix d'un savoir-faire à mobiliser, ainsi que le moment de cette mobilisation, font partie intégrante de la compétence, et partant, celle-ci ne se développe réellement que dans la complexité.

e) Apprendre à travailler en collaboration (travaux de groupes) :

Au cours de la réalisation d'un projet, l'apprenant s'acquitte de certaines tâches individuellement et d'autres en groupe, les tâches individuelles étant néanmoins inscrites dans un projet commun. Par ailleurs, les échanges interactifs entre apprenants sont aussi importants dans l'apprentissage que les échanges avec l'expert.

f) Apprendre à apprendre :

Tout en réalisant les activités que requiert son projet, l'apprenant acquiert aussi des éléments de méthodologie de la recherche : se poser des questions, rechercher,

choisir, exploiter une documentation, faire appel à des personnes-ressources…Cela revient à développer son autonomie.

En somme, plutôt que de voir dans l'activité de Compréhension de l'écrit une « discipline » à pratiquer isolément, comme une fin en soi, on devrait la concevoir comme une activité articulée dans un projet concret pour lui donner pleinement son sens.

6.1.2.2. Place de l'activité de compréhension de l'écrit dans le déroulement du projet :

Alors que, traditionnellement (par exemple, dans le cadre de l'Unité didactique, précédemment utilisée – jusqu'au début des années 2000), la Compréhension de l'écrit avait une place fixe, au début de l'Unité (comme activité de départ), et avait une durée limitée théoriquement à une heure, le projet fonctionne sans schéma rigide : ce sont, à chaque fois, les compétences visées, les objectifs fixés qui déterminent et la nature, et la forme, et la place des différentes activités.

L'activité de compréhension de l'écrit peut intervenir à n'importe quel moment au cours de la réalisation du projet : au début (pour un apport initial d'informations), lors des activités métalinguistiques, lors de l'étude d'un modèle d'organisation textuelle (en vue d'une préparation à l'expression écrite).

Les activités métalinguistiques (réflexion et exercices de manipulation portant sur des problèmes syntaxiques, lexicaux…) se font généralement, au niveau du Secondaire, à partir de textes (de documents) écrits. Or, on ne peut pas réfléchir sur la langue à partir d'un texte sans en comprendre le sens. Une phase préalable de compréhension s'impose donc, à chaque fois.

De même, pour l'étude d'un modèle d'organisation textuelle, le principe est de partir du contenu (donc du sens) pour en présenter le schéma formel (par exemple, celui de l'énumération, du dialogue…) comme un moyen d'expression au service, justement, du contenu.

Quant au texte support de base, censé assurer un apport initial d'informations à l'apprenant sur un thème donné, il doit être placé, naturellement, au début du projet, et donner lieu à une séance[1] principale de Compréhension de l'écrit. C'est à cette séance-là que nous nous intéressons dans cette section-ci, et nous utilisons la majuscule pour la distinguer de la simple phase de compréhension, à durée variable, indispensable dès lors qu'on a à manipuler un texte.

Cependant, si la séance de Compréhension de l'écrit se place logiquement au début du projet, elle doit être articulée sur un travail préalable (activités d'imprégnation, travail à réaliser avant le texte) et donner lieu à un prolongement après le texte.

6.1.2.3. Constitution/élargissement d'une assise culturelle ; Activités d'imprégnation et de recherche :

Les « activités d'imprégnation et de recherche » doivent se faire antérieurement à la séance de Compréhension du texte.

Etant donné que la compétence de communication requiert diverses compétences, d'au moins quatre ordres (ne nous limitant à MOIRAND : d'ordres linguistique, discursif, référentiel et socioculturel), un texte peut donc présenter au moins quatre types de difficultés, qu'on peut réduire à trois, en réunissant, sous le terme général de culture, le référentiel et le socioculturel qui sont, comme nous l'avons déjà vu, très liés.

---

[1] Il est évident que, dans le cadre du projet, si nous parlons de *séance*, ce n'est pas en termes de durée : c'est une unité d'apprentissage, qui forme un tout cohérent et qui peut se réaliser en une demi-heure, en une heure et même plus. La durée d'une séance est déterminée en fonction des contraintes de la tâche.

Ce troisième type de difficultés nous semble particulièrement délicat. Cependant, rares sont les enseignants qui s'y intéressent, la plupart considérant qu'un texte est difficile s'il présente des problèmes au niveau du vocabulaire[1].

Pour notre part, les difficultés d'ordre référentiel et socioculturel sont d'une importance capitale et nécessitent un traitement spécifique, qui doit faire l'objet d'activités, orales et/ou écrites, à réaliser avant d'aborder la Compréhension du texte.

Ces activités peuvent prendre la forme :

- Soit d'une conversation expert-apprenants (l'expert pouvant être l'enseignant ou toute autre personne-ressource, invitée ou consultée) ;
- Soit d'une exploitation de documents (y compris audio-visuels), fruits d'une recherche préalable : textes, images, vidéos, enregistrement sonores…
- Soit d'une manipulation d'objets, d'une visite de lieux en rapport avec le thème…
- Soit de plusieurs de ces formes combinées.

Dans le cadre de notre expérimentation, après la présentation du projet, l'enseignant invite les élèves à formuler par écrit toutes les questions qu'ils se posent à propos du thème à étudier. Ces questions sont ensuite ordonnées (et synthétisées pour celles qui sont proches l'une de l'autre), et les élèves donnent immédiatement les éléments de réponses qu'ils connaissent déjà (ce qui donne lieu à une évaluation diagnostique). Pour les questions restées en suspens, il leur est demandé d'effectuer des recherches pour pouvoir y répondre (Cf. plus loin, « initiation à la recherche », 6.1.1.3.2.).

---

[1] En fait, les difficultés au niveau du vocabulaire sont les mêmes qu'au niveau du texte dans sa globalité (problèmes référentiels, etc.)

Pour plus d'efficacité, une activité orale d'imprégnation doit être menée sous forme de discussion aussi naturelle que possible, dans une ambiance quelque peu vivante, dans une atmosphère où les apprenants se sentent suffisamment à l'aise pour pouvoir s'exprimer avec facilité, communiquer avec toute leur spontanéité.

Inscrire l'enseignement/apprentissage dans l'approche communicative, c'est justement donner au dialogue professeur-élèves et même au dialogue élèves-élèves l'allure d'un échange réel et spontané, où le professeur s'implique (avec bien entendu tout un travail de réflexion en arrière-plan).

La préparation doit être aussi exhaustive que possible, pour parer à toute éventualité ; non seulement les différentes questions et les différentes réponses possibles doivent être prévues, mais l'enseignant doit être capable, par moments, d'improviser.

En effet, les questions prévues ne sont pas à traiter obligatoirement dans un ordre préétabli ; on doit suivre les réactions des élèves, le cheminement de leur pensée et adapter ses propres réactions, ses interventions, sans perdre de vue les objectifs fixés. Il est souhaitable que les séances d'oral prennent la forme de conversations.

6.1.2.3.1. Objectifs des activités d'imprégnation et de recherche :

Les activités d'imprégnation et de recherche peuvent avoir plusieurs objectifs :

1. Evaluation-diagnostique : évaluer les lacunes des apprenants sur le plan des connaissances générales pour ce qui concerne le thème choisi, et également sur la maîtrise des outils linguistiques requis. En effet, on est toujours surpris, lors de la lecture d'un texte, par le fait que les élèves ignorent certaines choses qui nous paraissent élémentaires et que nous supposons connues. L'évaluation diagnostique permet donc au professeur de repérer les « handicaps » des élèves, c'est-à-dire les connaissances qu'ils ignorent et qui peuvent les gêner dans leur progression, dans le processus de saturation du sens du texte.

2. Permettre aux apprenants de s'exprimer sur le thème ; cette activité peut donner lieu à une expression spontanée des élèves, et si elle est

menée dans une atmosphère sécurisante, susciter des réactions intéressantes.

Permettre aux élèves de s'exprimer, c'est en quelque sorte leur permettre de « faire étalage » de ce qu'ils savent, leur donner l'occasion de dire ce qu'ils pensent, d'exprimer leur point de vue, de s'affirmer sur le plan psychologique, ce qui a un effet très important sur l'apprentissage.

Evidemment, ils peuvent reproduire des clichés, des idées erronées qu'ils entendent autour d'eux, mais cela nous donne l'occasion de les rectifier (Cf. le statut de l'erreur chez ASTOLI, 1997 ; *infra* 1ère partie, chap. 7.3.).

3. Préparer la séance de Compréhension de l'écrit, en aplanissant les difficultés qui risquent de bloquer les apprenants. En effet, si le texte est hermétique, si le professeur doit donner plusieurs informations supplémentaires pour le mettre à la portée des apprenants, il n'est pas toujours possible de le faire pendant la séance de Compréhension, sans risques de surcharge.

4. Prendre connaissance des intérêts des élèves : quelles questions les intéressent exactement ? Quel aspect les intéresse, concernant un thème particulier ou une problématique particulière ?

   Un cours de français n'étant pas un cours de sciences à mener de manière rigide, on peut suivre l'intérêt de l'apprenant, pourvu que celui-ci améliore ses connaissances générales et sa maîtrise de la langue. La progression spiralaire est préférable à la progression linéaire, en particulier dans ce domaine.

5. Permettre les échanges apprenants-apprenants (et pas seulement professeur-apprenants). Les jeunes, en effet, apprennent beaucoup de choses entre eux (VIGOTSKY, 1985).

6. Susciter la motivation, la curiosité et l'émulation. En partant de leurs propres questions, les apprenants sont plus motivés. On aiguise leur curiosité, et le fait de donner l'occasion à ceux qui savent de le montrer pousse les autres à faire de même.

7. Initier l'apprenant à la recherche, à la collecte de l'information ; lui apprendre à utiliser une encyclopédie, un dictionnaire, une revue spécialisée…

8. L'initier également à l'exploitation de ces documents, à y sélectionner les éléments d'informations dont il a besoin, selon les objectifs préalablement fixés. Exploiter un document ne signifie pas en tirer toutes les idées qu'il contient, mais chercher et sélectionner celles qui constituent des réponses à des questions qu'on s'est posées au préalable. C'est ce qu'on appelle lire avec des objectifs.

En somme, l'objectif final est de préparer l'apprenant à se prendre en charge soi-même dans sa formation, à être autonome :

> *« C'est l'élève qui apprend, et lui seul. Il apprend à sa manière comme n'a jamais appris ni n'apprendra personne. Il apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est. »* (A. de la GARANDERIE)

6.1.2.3.2. *Initiation à la recherche :*

Lors de notre expérimentation, pour répondre aux questions des élèves restées en suspens lors de la séance d'imprégnation, il leur était demandé :

- De chercher des documents susceptibles de contenir des éléments de réponses ;

- De solliciter des personnes-ressources (professionnels de l'informatique), en prenant les réponses par écrit ;

- De manipuler un ordinateur, objet sur lequel portait le texte (Des séances de manipulation de l'ordinateur peuvent être organisées à l'intention des

apprenants, avec la participation du professeur d'informatique, si l'établissement est équipé d'une salle spécialisée à cet effet.)

C'est dans le cadre de l'exploitation de ces documents que prend place notre séance de Compréhension de l'écrit (qui a donc lieu quelques jours plus tard par rapport à l'entame du projet).

Les activités d'imprégnation ont pour objectif de permettre à l'apprenant non seulement d'élargir ses connaissances générales dans le domaine à étudier, mais aussi de lui donner les moyens de le faire par la suite de manière autonome, grâce à une initiation à la recherche.

On lui apprendra, en effet, à distinguer les sources valables des sources discutables, où et comment y accéder ; on l'habituera à se servir des différents dictionnaires et encyclopédies (et non seulement des dictionnaires de langue)…

Ces activités constituent une préparation à la Compréhension de l'écrit, mais ne s'y limitent pas. Elles visent le développement des compétences nécessaires à la réalisation du projet dans son ensemble et, par la suite, de tout travail similaire.

6.1.2.3.3. Travail complémentaire dans le prolongement du texte :

Quel que soit le texte, il ne peut satisfaire totalement notre curiosité sur le thème qu'il aborde. Des questions resteront toujours sans réponse chez les apprenants après la séance de Compréhension de l'écrit. Même si on trouve des réponses ultérieurement, celles-ci ne seront que des éléments de réponses, qui appelleront à leur tour des compléments d'informations. Pour progresser, les apprenants seront invités à aller plus loin, en cherchant, par exemple sur Internet, les mots ayant un lien hypertexte dans les articles relatifs au thème traité. Une deuxième séance de Compréhension peut être programmée, au besoin, immédiatement après. Par ailleurs, des retours aux textes déjà étudiés peuvent s'avérer utiles tout au long du projet, et même plus tard.

Reste à réfléchir sur le déroulement de la séance de Compréhension de l'écrit.

6.1.3. Déroulement de la séance de Compréhension de l'écrit :

Traditionnellement, la séance d'étude (ou d'explication…) de texte suit un schéma immuable. Or, les conditions ne sont jamais les mêmes avec tous les groupes-classes (objectifs, besoins…). La Compréhension de l'écrit ne doit donc pas obéir à un schéma rigide. L'enseignant choisira un cheminement stratégique à même de permettre à l'apprenant d'accéder au sens du texte. Ce cheminement ne saurait être unique ; il doit s'adapter aux capacités des apprenants, à leurs stratégies d'apprentissage, aux moyens pédagogiques matériels, au temps disponible…

6.1.3.1. L'entrée en contact avec le texte :

Là aussi, généralement, chaque enseignant adopte une stratégie unique, qu'il utilise de manière mécanique, pour l'entrée en contact avec le texte. Or, les circonstances sont souvent variables. Le texte peut donc être abordé de différentes manières :

- Si le texte est choisi parmi ceux qui ont été collectés par les élèves, il n'y a aucun effet de surprise ; on peut donc commencer par la lecture silencieuse, au cours de laquelle l'apprenant tente une première compréhension, qui ne saurait être suffisante (sinon, cela signifierait que le texte est d'un niveau trop bas.)
- Si le texte est tout à fait nouveau pour les élèves, l'enseignant peut jouer sur leur curiosité en en dévoilant les éléments périphériques un par un : le titre, la source, le chapeau… Les apprenants émettent des hypothèses sur le contenu.
- Si le texte est illustré à l'aide d'un dessin, d'un schéma…, il est plus logique de commencer par cette illustration. Celle-ci guide, en effet, le lecteur en lui donnant d'emblée une idée plus ou moins précise du référent.

6.1.3.2. Exploitation des éléments périphériques :

L'exploitation des éléments ou des *indices* périphériques d'un texte ne doit pas se dérouler de manière mécanique, comme nous avons pu l'observer chez certains enseignants. Elle ne doit pas être menée selon un protocole qui constituerait une sorte de moule à l'intérieur duquel il suffirait de se glisser pour que le résultat soit garanti.

Elle devrait suivre un cheminement flexible, qui s'adapte à tout instant aux processus mentaux de construction du sens chez les apprenants. Chaque indice devrait être traité en fonction de la pierre qu'il peut apporter dans cette construction.

Ainsi, le titre qui, dans un texte littéraire, peut être énigmatique, source de suspens à des fins esthétiques, est généralement explicite, précis dans le texte expositif : dans le texte objet de notre expérimentation, il s'agit précisément du *micro*-ordinateur et non de l'ordinateur, détail qu'on ne saurait passer sous silence lors de l'étude du texte. L'attention des apprenants peut être attirée sur ce détail dès le départ, ou bien au moment opportun (au moment où l'on aborde l'historique de la machine, par exemple).

La source (les références), élément clef dans un texte à caractère scientifique, est souvent négligée. Il y a deux éléments à traiter au niveau de la source : son identification et sa datation.

L'identification de la source ne consiste pas seulement à lire le nom de l'auteur, ou ce qui en tient place, mais à prendre conscience du degré de sa validité : un article signé par un journaliste n'a pas la même autorité qu'un article signé par un universitaire spécialisé dans le domaine de référence ; un article de vulgarisation scientifique mérite moins de confiance que celui d'une encyclopédie.

Quant à la date de parution d'un texte, elle est très importante, aussi bien pour un texte scientifique, étant donné l'évolution rapide de la science, que pour un texte littéraire, étant donné que, généralement, celui-ci porte la marque de son époque et ne saurait être compris sans être replacé dans son contexte historique.

En outre, plus l'univers de référence de l'auteur est éloigné de celui du lecteur-apprenant, plus nécessaire est la médiation de l'enseignant, à l'aide d'un apport supplémentaire d'information qui permette l'accès au sens. Ainsi, le terme de « crieur public » dans un texte de Mohammed DIB[1] n'évoquera rien actuellement chez nos jeunes étudiants.

En ce qui concerne l'illustration[2], si elle existe, elle peut constituer une entrée dans le sens du texte et résoudre d'emblée, à condition qu'elle soit adéquate, certains problèmes référentiels. Les neurosciences ont révélé que l'hémisphère gauche du cerveau, plus analytique, s'occupe plutôt du texte tandis que l'hémisphère droit, plus synthétique, s'occupe plutôt de l'image, et que, pour plus de rentabilité et moins de fatigue, les deux parties doivent être sollicitées de manière équilibrée. Le recours à des messages iconiques, en plus des messages linguistiques, ne peut que présenter des avantages pour la saturation du processus de compréhension.

6.1.3.3. Compréhension du corps du texte :

Pour la compréhension du texte proprement dit, la règle générale est de partir du global vers le détail. Par exemple, dans notre texte, « Le micro-ordinateur », on citera d'abord les différentes parties de la machine pour ensuite expliquer de quoi est composée chacune d'elles et quel rôle elle joue.

Pour un texte expositif, la démarche linéaire (étude paragraphe après paragraphe, phrase après phrase…) est généralement la plus appropriée. Encore faut-il mettre en évidence la progression thématique suivie (thème / rhème ; progression à thème suivi, à thème éclaté…). Cependant, surtout pour un texte littéraire, un va-et-vient entre les différentes parties du texte s'impose lorsque des indices qui prouvent une idée sont disséminés dans le texte (par exemple, dans le texte de

---

[1] Mohammed DIB, « Un beau mariage », in *Au Café*, recueil de nouvelles, (Voir en annexe).

[2] L'illustration peut être une image, un dessin, mais aussi un schéma, un diagramme…, ou même une séquence vidéo dans un document multimédia.

Dib, les champs lexicaux qui montrent la classe sociale à laquelle appartiennent Aïni et ses enfants d'un côté et tante Hasna de l'autre ; dans le texte d'Hélène MELYAN -- Cf. *infra*, p. 271 -- les champs lexicaux évoquant la vie des personnes du troisième âge d'un côté et celle des vampires de l'autre).

Pour ce qui est de l'étude de l'organisation textuelle (schéma formel), elle est à mener parallèlement avec la compréhension du contenu. Elle ne doit pas être reléguée vers la fin, car tantôt ce sont les procédés de présentation qui guident l'apprenant dans son processus de compréhension (par exemple, les tirets qui mettent sur le même plan les éléments d'une énumération ; dans notre texte, les différentes parties du micro-ordinateur), tantôt c'est le sens du contenu qui fait prendre conscience à l'apprenant du rôle que joue le procédé de présentation utilisé (Cf. les différents paragraphes du texte « le micro-ordinateur »). Dans le texte d'Hélène MELYAN, la prise en charge de la narration par un personnage-narrateur est à souligner d'emblée, tandis que la focalisation adoptée est à étudier plutôt vers la fin, comme un point de synthèse.

Dans le cadre de l'expression écrite, la mise en évidence d'un schéma formel donné peut faire l'objet d'activités systématiques (par exemple, réécriture, en utilisant des tirets, d'un passage d'un texte comprenant des virgules, pour signaler une énumération ; réécriture d'un récit en changeant de narrateur…)

6.1.3.4. Schéma du déroulement des premières séances du projet :

- *1ère séance* : Présentation du projet et imprégnation :

Comme première activité, le professeur fait la proposition du projet et en donne l'intitulé (la consigne ; voir l'exemple ci-dessus). Puis, il dégage avec les élèves tous les éléments de la consigne pour les soumettre à l'analyse :

- le thème : l'apprenant doit savoir exactement de quel thème il s'agit, quelle est la problématique posée.
- la production attendue : quel est le type de texte demandé : narratif (récit), expositif (informatif…), argumentatif…
- la forme des textes : article de journal, lettre, dialogue…

- modalités : individuellement ou par groupes.
- destination : exposition aux parents, publication sur le journal de l'établissement, partage avec des correspondants…

Ensuite, on convient que le premier travail à faire consiste à rechercher des informations sur le thème.

Comme deuxième activité, les apprenants sont invités à faire part de leurs connaissances à propos du thème, puis à noter par écrit toutes les questions qu'ils se posent. Ces questions sont ensuite synthétisées et classées par sous-thèmes.

Enfin, il est demandé aux apprenants de rechercher des informations dans des documents (livres, revues, sur Internet) et/ou auprès de personnes-ressources.

- *Deuxième séance* : selon les possibilités, organiser éventuellement une séance de prise de connaissance directe, concrète des objets, des lieux dont il est question (manipulation des objets, visite des lieux).

- *Troisième séance* : Première exploitation des documents collectés.

Les apprenants présentent brièvement les documents collectés (titre, sources, contenu résumé pour certains). Puis, à partir de ces documents, ils essaient de donner des éléments de réponses aux questions laissées en suspens lors de la première séance.

- *Quatrième séance* : Compréhension de l'écrit.

  Lecture-compréhension d'un texte portant sur le thème choisi.

- *Cinquième séance :* Evaluation.

L'évaluation peut se faire de deux manières : oralement ou par écrit, immédiatement)

6.1.3.5. Le questionnement pédagogique

Le questionnement pédagogique doit obéir à une stratégie qui permette à l'apprenant de prendre conscience des relations entre les différentes idées exposées dans le texte, de retrouver la logique de leur construction, ce qu'on appelle traditionnellement le cheminement de la pensée de l'auteur. Les informations ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais structurées de manière à mettre en évidence les objectifs de l'auteur, objectifs pris dans les paramètres qui interviennent dans les enjeux- mêmes du discours. Une analyse préalable, plus ou moins approfondie du texte, s'impose donc pour pouvoir trouver les questions les plus pertinentes, leur enchaînement le plus logique possible et, par-dessus tout, leur forme la plus adéquate.

Comparons les questions et les réponses suivantes, que nous reprenons de notre corpus d'expérimentation :

a) Dans la classe-témoin :

Question : – « Les programmes sont écrits en binaire » : expliquez.

Réponses : – Le seul langage que l'ordinateur comprenne vraiment.

– Il est formé de O et de 1.

a') Dans la classe expérimentale :

– Quel langage utilise l'ordinateur ?

– le langage binaire, composé de 0 et de 1.

– Comment ça se passe à l'intérieur d'un ordinateur ?

Je vais essayer de vous en donner une idée.

(Le professeur donne un schéma simplifié d'un circuit intégré et l'explique).

On remarque que, dans la classe témoin, la question est posée directement (« Expliquez »), suivant la démarche sémasiologique (en partant du signe linguistique au sens). Les élèves ont essayé de répondre en lisant presque au hasard des séquences de phrases du texte qui se trouvent à proximité de la phrase

à expliquer. Ils n'ont visiblement pas compris, et le professeur n'insiste pas, pensant sans doute qu'il est inutile d'aller plus loin dans l'explication.

Par contre, dans la classe expérimentale, le professeur fait d'abord trouver quel langage est utilisé par l'ordinateur, avant de l'expliquer à l'aide d'un schéma.

b-) Question (classe témoin) :

- Qui peut me dire le sens de la 2ème phrase : « On le compare souvent à Un cerveau humain, mais un micro-ordinateur ne pense pas. »
- L'ordinateur est un appareil programmé par l'homme.
- On lui installe un logiciel.
- Il a une base de données.
- Il nous redonne ce qu'on lui a déjà donné.

b') Dans la classe expérimentale :

- Pourquoi compare-t-on l'ordinateur au cerveau humain ?
- Parce qu'apparemment il résout des problèmes d'ordre intellectuel.
- En réalité, est-il intelligent ?
- Non, c'est l'homme qui lui prépare tout, qui le programme.

Là, également, on remarque que dans la classe témoin, c'est la démarche sémasiologique qui est adoptée, tandis que dans la classe expérimentale, on fait une sorte de détour pour mettre en évidence d'abord le point commun, puis la différence, entre le cerveau humain et l'ordinateur.

Le questionnement pédagogique joue un rôle-clé dans l'enseignement. C'est grâce à la stratégie adoptée au niveau du questionnement que l'apprenant peut être amené à prendre conscience des relations entre les faits (relation de cause à effet, etc.).

Les questions doivent être conçues dans un enchaînement logique de manière à aboutir à l'idée essentielle qu'on veut expliquer. D'une manière générale, lorsqu'on a une question à poser, on doit s'interroger si l'apprenant est en mesure

d'en comprendre la réponse, si celle-ci ne nécessite pas des connaissances préalables auxquelles elle peut s'intégrer. En cas de besoin, on doit passer d'abord par un ensemble de questions intermédiaires pour mettre en place ces connaissances préalables.

Autres stratégies : procéder par analogie (« Comment se présente le texte, par rapport à un récit, par exemple ? »), reformuler la question (« piloter ou commander l'ordinateur »).

Par ailleurs, juste après une lecture-imprégnation, il est indispensable de repérer la structure du texte. Dans un texte expositif, la structure textuelle est généralement simple. Les indices en sont apparents : présentation, sous-titres, connecteurs explicites etc. La progression thématique est généralement de type suivi ou éclaté.

Par contre, dans un texte littéraire, la part de l'implicite est souvent très importante. Des indices significatifs sont généralement disséminés dans le texte et la compréhension passe obligatoirement par leur mise en relation (constitution de champs lexicaux, comme nous l'avons vu).

En somme, l'essentiel des stratégies d'enseignement se situe au niveau du questionnement pédagogique. Celui-ci ne consiste pas en un contrôle des connaissances acquises, mais doit être construit de manière à faciliter chez l'apprenant l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances.

6.2. PROPOSITION D'UNE DEMARCHE PEDAGOGIQUE POUR L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DU TEXTE LITTERAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR[1] :

La baisse du niveau de maîtrise de la langue française à l'école algérienne fait que l'étudiant a d'énormes difficultés à suivre des enseignements universitaires, en particulier dans la filière « Langue et littérature françaises ». Des aménagements dans les programmes ont d'ailleurs été apportés récemment. Dans le cadre du système LMD, beaucoup de modules visant le développement des compétences linguistiques chez les étudiants ont été introduits : « grammaire, compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites », etc.

Nous nous intéressons ici à ce dernier module, « Compréhension et expression écrite ». La tendance chez certains collègues est de reprendre tout simplement les contenus qui s'étudiaient dans le cadre de l'ancien module « Techniques d'expression orale et écrite », soit : l'exposé, le résumé de texte, le compte rendu, la dissertation, etc. Rares sont ceux qui font attention au premier volet, qui concerne la compréhension.

Nous avons pratiqué ce module et nous croyons pourvoir tirer un certain nombre de conclusions. En plus d'un enseignement métalinguistique (portant sur les règles de grammaire, sur le vocabulaire, la conjugaison…), il y a lieu d'insister sur le fait que la maîtrise d'une langue passe nécessairement par la pratique, *à fortiori* au niveau universitaire.

Les compétences de compréhension de l'écrit se développent par la pratique de la lecture. Mais comment peut-on arriver à faire faire des exercices de lecture-compréhension à des étudiants ayant atteint, pour la plupart, leur majorité en termes d'âge ? Peut-on les intéresser à la lecture de textes comme dans l'enseignement secondaire ?

---

[1] Démarche valable également pour l'enseignement secondaire, si le niveau des élèves est suffisant.

Le problème qui se pose en fait est celui de la motivation. Comment peut-on donner le goût de la lecture à de jeunes adultes qui auraient dû s'y intéresser dès l'école primaire ? C'est un problème délicat, pour lequel cependant nous pouvons toujours trouver des stratégies.

En premier lieu, il faut jouer sur le choix des textes. Il faut commencer par des récits attrayants mais surtout accessibles. Imposer la lecture de romans longs et compliqués, même célèbres, ou laisser le libre choix aux étudiants (qui n'ont aucune compétence en la matière) n'est que peine perdue. Le mieux est de commencer par de courtes nouvelles. Nous avons fait l'expérience avec *La Parure* et *L'ami Joseph* de Maupassant, *La Vénus d'Ille* et *Carmen* Prosper Mérimée... Le résultat est encourageant.

En deuxième lieu, on ne peut pas donner l'envie de lire à quelqu'un avant de l'avoir amené à y goûter. Il est difficile de demander à un étudiant qui trébuche déjà sur des problèmes de déchiffrement, de consentir un effort soutenu pour achever un texte de cinq ou six pages.

Pour surmonter ce problème, nous avons commencé par lire nous-même la première nouvelle (les étudiants ayant le texte sous les yeux), d'une lecture expressive, qui accroche l'attention des étudiants (technique qui se développe au fur et à mesure que l'on acquiert de l'expérience professionnelle).

On peut également utiliser des enregistrements de nouvelles, qui existent sur le Web (« livres audio ») -- ainsi d'ailleurs que des enregistrements de poèmes, autre volet dont l'étude s'impose dans la filière de « langue et littérature françaises ».

Ensuite, il sera demandé aux étudiants de lire d'autres nouvelles, dont une liste leur sera suggérée. Celles-ci feront l'objet d'une étude plus ou moins poussée selon les besoins, afin qu'elles puissent servir de point d'ancrage à des activités d'expression écrite : résumé, compte rendu, commentaire composé, etc.

Enfin, d'autres œuvres plus longues peuvent être recommandées, en coordination avec les enseignants des modules de littérature. Des extraits de ces œuvres peuvent être lus par l'enseignant pour susciter la motivation chez les étudiants.

Il y a lieu de préciser qu'il est recommandé de ne pas chercher à épuiser l'étude d'une œuvre sous tous ses aspects (la structure textuelle, les personnages, les thèmes traités, l'espace-temps, les relations texte-histoire, etc.)

Il est préférable de multiplier le nombre d'ouvrage, en étudiant à chaque fois les aspects les plus intéressants, afin de donner aux étudiants l'occasion de connaître les auteurs les plus représentatifs de la littérature française (l'un des objectifs de la spécialité), avec les différents types d'écritures (différents genres, différents styles…), et surtout de maintenir la motivation. En fait, la pratique de la lecture en tant qu'activité de loisir n'est-elle pas sélective ?

Autre principe pédagogique à ne pas négliger : orienter l'étudiant tout en suivant ses penchants, ne pas chercher à lui imposer un programme trop rigide confectionné selon nos propres goûts. Il est vrai qu'on cherche toujours à faire aimer ce qu'on aime soi-même, mais un enseignant se doit de tenir compte des préoccupations et des motivations des étudiants.

CONCLUSION AU CHAPITRE 6.

Notre expérimentation dans le cadre du Magistère avait mis en lumière l'importance de la compétence culturelle -- correspondant aux schémas de contenu ou aux composantes référentielle et socioculturelle -- dans la saturation du processus de compréhension du discours écrit.

Afin d'amener l'apprenant à se constituer une compétence, ou une *assise culturelle* suffisante sur laquelle viendraient se greffer les connaissances nouvelles, nous avons proposé d'organiser des *activités d'imprégnation et de recherche*.

Cette étape importante se situe généralement au début du projet et peut prendre la forme d'un échange oral (avec éventuellement un support audio et/ou visuel), d'une recherche individuelle ou collective (recherche de documents…), ou même d'une manipulation d'objets, d'une visite…

Cependant, selon les besoins, elle peut se situer également à tout moment au cours de la réalisation du projet. L'essentielle est que les différentes activités restent cohérentes les unes par rapport aux autres.

Par ailleurs, toute activité de recherche nécessite une initiation à la méthodologie de la recherche. Cette initiation à la méthodologie est d'autant plus importante qu'elle prépare l'apprenant à se prendre en charge seul, autrement dit à assurer son autonomie.

Pour donner plus de sens et plus d'efficacité à l'activité de Compréhension de l'écrit, il est préférable d'utiliser les documents collectés (y compris par le professeur), et non seulement les textes des manuels.

L'activité de Compréhension de l'écrit doit toujours se faire avec des objectifs. Les situations d'apprentissages se créent mieux en suscitant d'abord des besoins d'information. La démarche de projet semble mieux répondre à cette logique que les méthodologies structuralistes.

La majorité des principes suggérés ci-dessus, concernant l'activité de compréhension de l'écrit, sont valables également pour l'enseignement supérieur. Cependant, à ce niveau, le problème qui se pose se situe sur le plan de la motivation.

En effet, les activités proposées ne doivent pas être perçues comme infantilisantes par les étudiants. Le choix du texte doit tenir compte de leurs capacités et l'étude elle-même doit être sélective, dirigée sans rigidité, suivant les motivations manifestées, au cas par cas si possible.

CONCLUSION GENERALE.

Nous avons tenté de réfléchir sur une problématique récurrente : celle de la compréhension de l'écrit, activité essentielle, s'il en est, pour l'étudiant. Notre question centrale était de savoir à quelles difficultés spécifiques se heurtait l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie. Nous étions parti d'un constat devenu un lieu commun, à savoir que la situation de l'école algérienne s'est sérieusement dégradée : elle ne prépare pas à l'université ; le niveau en langue française, particulièrement, est très insuffisant pour permettre aux étudiants de suivre des études supérieures ; alors que dans les filières les plus importantes – notamment les filières scientifiques – les enseignements sont dispensés dans cette langue.

Les problèmes de l'école algérienne sont multiples, de divers ordres, mais nous, nous ne pouvons intervenir que sur le volet pédagogique. C'est dans la perspective d'une amélioration– aussi modeste soit-elle – de la situation que nous avions entrepris le présent travail.

Nous nous sommes limité aux problèmes concernant la saturation du processus de compréhension du discours écrit, thème majeur de la recherche didactique. L'accès au sens du discours écrit fait intervenir des processus complexes, dont l'étude n'est toujours pas assez satisfaisante. Nous nous sommes intéressé particulièrement aux spécificités de cette activité dans le contexte scolaire algérien.

Nous avions émis l'hypothèse que la baisse du niveau de français en Algérie était due en partie à des problèmes de méthodologie d'enseignement / apprentissage. Nous avons donc essayé de réfléchir sur les différentes méthodologies existantes et de leur transposition à l'école algérienne, en nous appuyant sur les travaux de recherche des plus anciens aux plus récents – ce qui constitue le volet théorique – et – volet pratique – sur des expérimentations, mais surtout, sur notre propre connaissance du terrain, que

nous avons ainsi l'occasion d'exploiter. Nous avons essayé à chaque fois de faire le lien entre les connaissances théoriques et leur traduction dans les pratiques de classe.

Pour ce qui est des difficultés de l'enseignement / apprentissage du français et des spécificités qu'elles peuvent prendre à l'école algérienne, nous avions émis plusieurs hypothèses :

- Sur le plan linguistique, il y aurait des problèmes du fait de l'éloignement du français par rapport aux langues maternelles algériennes (contrairement à la parenté entre les langues européennes, sur lesquelles porte essentiellement la recherche didactique). Ces problèmes concernent la syntaxe et le lexique.

- Sur le plan des constructions, des schémas discursifs, les difficultés peuvent provenir des différents types de discours utilisés dans les pratiques sociales françaises (dans la littérature, entre autres).

- Sur le plan culturel enfin, il y aurait deux types de difficultés :

    - de type référentiel : la mise en correspondance entre les signifiés des différentes langues ne saurait être qu'approximative ; les représentations du monde ne sont pas identiques, de même que les objets qui constituent l'environnement physique.
    - de type socioculturel : il n'y a pas que les objets qui sont différents, mais également leurs usages dans la société, usages utilitaires ou symboliques.

Compte tenu de tout cela, nous avions émis des doutes sur l'adéquation des méthodes du FLE au contexte scolaire algérien, étant donné que la recherche didactique menée en Occident ne prend pas en considération ces spécificités.

Mais, avant de parler des méthodes, comme la réflexion pédagogique a basculé des pôles des contenus et de l'enseignant (pôle de l'enseignement) vers celui

de l'apprenant (pôle de l'apprentissage), nous avons commencé par l'étude du processus d'apprentissage, auquel nous avons consacré la première partie.

Après avoir discuté quelques définitions et caractéristiques de celui-ci, nous avons essayé d'apporter un éclairage sur les différents acteurs et les différents facteurs qui y entrent en interaction.

Concernant les acteurs de l'enseignement / apprentissage, nous avons abouti à la conclusion essentielle que l'environnement socioculturel joue un rôle très important, vu qu'il s'est élargi, et s'élargit encore de plus en plus avec la disponibilité, dans le monde actuel, des différents moyens et des différentes sources d'information.

A ce niveau, ce qui pose problème pour le jeune algérien, c'est l'accès aux savoirs et aux savoir-faire modernes, étant donné la persistance des sources archaïques d'information.

Concernant la typologie des savoirs, nous avons mis l'accent sur le savoir-être, thème qui nous semble important dans le contexte algérien, étant donné que les besoins en la matière sont très importants pour les jeunes générations qui doivent s'armer pour pouvoir s'adapter à la société moderne.

La centration sur l'apprenant étant de mise depuis le courant communicatif, nous nous sommes intéressé également aux facteurs psychologiques de l'apprenant, à ses caractéristiques sur le plan cognitif – styles cognitifs et d'apprentissage ; nous avons accordé aussi assez d'espace aux différentes stratégies d'apprentissage, ainsi qu'au statut de l'erreur.

Nous avons à chaque fois indiqué, non seulement les implications pédagogiques qui s'imposent sur le plan théorique, mais également les applications qui peuvent être faites de celles-ci sur le terrain.

Sur le plan méthodologique nous nous sommes posé évidemment la question que se pose chaque enseignant dans sa classe : quelle est la meilleure méthode à utiliser dans l'enseignement / apprentissage du français en Algérie ?

Afin de répondre à cette question, nous avons dû passer en revue les principales méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et secondes, avec un intérêt plus important pour celles dont s'inspirent les responsables du domaine en Algérie.

L'essentiel des conclusions auxquelles nous sommes parvenues sont les suivantes :

- Les différentes méthodes et méthodologies mettent l'accent sur certains points, en ignorant d'autres : par exemple, les méthodes structuralistes s'intéressaient plus aux contenus des enseignements, mais ignoraient le rôle de l'apprenant comme sujet actif, avec ses dispositions psychologiques, ses motivations, ses besoins, etc.

- L'émergence d'une nouvelle méthodologie prend généralement comme point de départ les insuffisances de la précédente. Nous avons essayé de dégager les apports positifs de chaque méthodologie étudiée, ainsi que les problèmes qu'elle pose. Pour comprendre les questions pédagogiques, l'étude des différents points de vue est donc indispensable.

- Le recul du français en Algérie correspond à la période où étaient appliquées des méthodes inspirées des méthodologies structuralistes, sans qu'on puisse dire que la responsabilité incombe uniquement à ces méthodes.

- Les méthodes du FLE en général ne correspondent pas aux besoins de l'école algérienne. Conçues plutôt pour un public européen, dont les langues sont proches, et centrées sur la communication, elles véhiculent un contenu culturel en-deçà des attentes de nos apprenants. Ceux-ci doivent pouvoir accéder à la culture moderne, essentiellement scientifique, tout en développant leurs facultés intellectuelles. Les méthodes du FLE nécessitent donc une adaptation.

- Les dernières « approches » didactiques semblent justement mieux adaptables, car moins rigides : elles se déclinent en démarches flexibles, avec un souci de mieux coller à l'environnement réel de l'apprenant. A charge pour l'enseignant d'en faire des applications adéquates.

La troisième partie est consacrée à l'analyse des processus d'accès au sens du discours écrit. Nous avons commencé par l'étude des processus de bas niveau, ceux qui sont en œuvre lors de la lecture-déchiffrement : les méthodes de lecture qui conviennent le mieux sont les méthodes mixtes, mais l'apprentissage précoce des correspondances graphies/sons est incontournable.

Nous avons ensuite décrit le fonctionnement des processus de haut niveau dans le processus de saturation de la compréhension d'un texte, en montrant comment les différentes informations linguistiques, référentielles, etc. sont traitées à l'aide de schémas formels et de schémas de contenus pour aboutir à des inférences. Plus celles-ci couvrent les zones d'ombre, l'implicite dans le texte, plus le processus de saturation tend vers la complétude. Nous avons mis au jour ce phénomène à l'aide d'une expérimentation avec des groupes d'étudiants.

Nous avons montré en particulier comment la littérature exploite les schémas de contenu pour des effets sur le lecteur : susciter le suspens, préparer une chute inattendue dans la narration... Nous avons ainsi analysé les processus cognitifs en œuvre dans quelques textes.

Nous avons également montré qu'il existe différents niveaux de compréhension du discours, le texte littéraire offrant le plus de possibilités, mais exigeant, en contrepartie, le plus de compétences de la part du lecteur.

Celui-ci peut en effet se contenter du premier degré de compréhension du message, du sens dénoté ou littéral, en quelque sorte. Mais il peut aussi avoir

les capacités de passer au deuxième degré s'il connaît les référents socioculturels évoqués dans le texte.

Le troisième niveau prend la forme d'une étude idéologique consistant à inférer du sens à travers le non-dit du texte, en relation avec les données historiques, par exemple. Enfin, une interprétation ou une étude purement littéraire portant sur l'aspect esthétique relèverait du niveau quatre.

Dans le 5ème chapitre, nous avons essayé de mettre le doigt sur les problèmes particuliers au contexte scolaire algérien, problèmes ayant trait au référent et à la culture en L2, à l'acquisition et à l'intégration des connaissances nouvelles, étant donné que le contact avec la langue française est aussi un contact – parfois une vive confrontation – avec une vision du monde différente.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous avons émis des propositions de démarches pour l'activité de compréhension de l'écrit dans l'enseignement secondaire, ainsi que pour le texte littéraire dans le supérieur.

Plusieurs points concernant notre problématique peuvent faire l'objet de recherches plus poussées. Nous pensons particulièrement aux problèmes que pose l'enseignement/apprentissage concomitants d'une langue et d'une culture étrangères. Nous souhaiterions avoir la possibilité d'approfondir ce sujet.

RESUME DE LA THESE

(Voir résumé court p. 4)

La présente thèse relate une recherche en didactique portant sur l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie, plus précisément sur les problèmes de compréhension de l'écrit, compréhension dont la compétence est déterminante pour la suite des études ou pour une formation quelconque.

Nous sommes parti d'un constat partagé par la majorité des intervenants dans le domaine, ainsi que par les concernés, élèves, étudiants et leurs parents : l'école algérienne ne prépare pas de manière efficace aux études supérieures ; le niveau de français a baissé, est devenu trop insuffisant. Nombreux sont les écrits déjà réalisés sur le sujet, mais beaucoup de travail reste encore à faire.

Problématique :

Ce travail, qui fait suite à celui que nous avions réalisé dans le cadre de notre Magistère, reprend la même problématique que celui-ci. Il s'agissait de réfléchir sur les difficultés spécifiques d'accès au sens du discours écrit en langue française dans le contexte scolaire algérien. Ici, nous nous proposons d'approfondir, d'affiner la réflexion sur le même sujet.

La question globale est de savoir quelle méthode conviendrait le mieux pour l'enseignement / apprentissage de la langue française à l'école algérienne. Les problèmes ne proviendraient-ils pas du fait que la langue 2 soit trop éloignée de la langue 1 ? Ne se situeraient-ils pas au niveau des référents linguistiques et socioculturels ? Comment accéder aux différents niveaux de compréhension d'un texte ?

Méthodologie :

Sur le plan méthodologique, il est à signaler que nous avons ici un point de vue à la fois *étique*, celui de l'enseignant-chercheur soucieux d'objectivité, et *émique,* celui éclairé par l'expérience professionnelle du praticien sur le terrain.

Il s'agit donc d'un travail qui s'apparente à une recherche-action, où notre souci n'est pas seulement la recherche d'un savoir théorique sur notre problématique, mais surtout la réflexion sur la transposition de ce savoir au niveau de la pratique de la classe. Dans cette optique, nous nous appuyons sur des expérimentations avec épreuves-tests, afin de vérifier nos hypothèses.

Cependant, à une analyse quantitative, nous préférons une analyse qualitative. En effet, il n'est pas aisé de quantifier les savoirs et savoir-faire acquis par l'apprenant à l'aide de statistiques ; nous retomberions dans les conceptions behavioristes, avec une évaluation s'intéressant uniquement aux comportements observables et mesurables.

Quant aux références bibliographiques, nous nous appuyons sur les travaux les plus récents dans le domaine de la didactique : ceux qui s'inscrivent dans le courant communicatif, cognitif, et actionnel. Mais nous nous appuyons également, pour les implications pédagogiques, sur notre propre connaissance du terrain.

Plan de la thèse :

Cette thèse comprend trois parties :

1. La première porte sur la problématique de l'apprentissage. Y sont étudiés les fondements de l'apprentissage, les acteurs de l'apprentissage, les objets, les stratégies, les styles d'apprentissage, ainsi que les styles cognitifs. Y est évoqué également le statut de l'erreur.
2. La deuxième partie est consacrée à la problématique de la méthodologie. Y sont étudiées la méthode traditionnelle, les approches communicative et cognitive, ainsi que la perspective actionnelle. Un chapitre y est consacré à l'approche par les compétences et la pédagogie de projet. Par ailleurs,

nous avons démontré que les méthodes du FLE ne correspondaient pas aux besoins des apprenants algériens sur le volet culturel.

3. La troisième partie est consacrée à l'application des principes dégagés dans les deux précédentes à la pratique de l'activité de compréhension des textes. Y sont étudiés le rôle des schémas de contenu et des schémas formels dans le processus de compréhension, les processus d'apprentissages : processus de bas niveau, de haut niveau et leur mise en œuvre dans la lecture des textes. On trouvera le compte-rendu d'une expérimentation permettant de mettre au jour le fonctionnement de ces processus par rapport aux connaissances antérieures. Cette partie contient, en outre, une analyse des différents niveaux de saturation du processus de compréhensions et des propositions de démarches pratiques pour l'enseignement secondaire et supérieur.

Première partie :

Concernant le premier point, ont été d'abord passées en revue les différentes théories d'apprentissage, qui servent de soubassements aux méthodologies d'enseignement / apprentissage.

Ainsi, toutes les méthodes structuralistes – audio-orales, audio-visuelles… -- fonctionnement en référence à la théorie behavioriste, qui considère l'apprentissage comme un comportement qu'il s'agit de conditionner. Le savoir est vu comme une accumulation de connaissances. Cette conception des choses se retrouve en application à « l'école fondamentale » algérienne jusqu'aux années 1980.

Les méthodes qui ont suivi s'inscrivent plutôt dans le courant communicatif et cognitif. En effet, dans le courant structuraliste, la réflexion était focalisée sur les contenus d'enseignement qu'il fallait didactiser. Dans le courant communicatif et cognitif, la focalisation a basculé vers l'élève : c'est « la centration sur l'apprenant ».

Un glissement s'est opéré ainsi du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. L'apprenant est considéré ici comme sujet actif : c'est lui qui agit pour apprendre.

Nous nous sommes intéressé donc au processus d'apprentissage dans toute sa complexité : non seulement en tenant compte de l'aspect psychologique de l'apprenant, de ses dispositions affectives, de ses motivations, de ses besoins…, mais en tenant compte également de l'analyse des processus d'apprentissage au niveau mental.

Puis, ont été discutées les différentes définitions de l'apprentissage. Nous avons vu que l'apprentissage est un processus socioculturel de construction et de transformation, où différents facteurs interfèrent.

Au schéma linéaire de transmission des connaissances de l'enseignant vers l'apprenant, s'est substitué un schéma d'interaction à trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Celui-ci devient le centre d'intérêt de la réflexion didactique.

Nous avons fait remarquer qu'un quatrième élément intervenait avec force : l'environnement socioculturel. Nous avons insisté quelque peu sur cet élément, qui prend de l'ampleur dans le monde moderne : l'apprenant se retrouve exposé à des sources d'informations multiples, mais pas toujours fiables.

Nous avons étudié également les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire, les différentes catégories de connaissances : connaissances déclaratives / procédurales ; savoirs / savoir-faire / savoir-être.

Nous nous sommes quelque peu étalé sur le savoir-être, notion généralement comprise simplement au sens de comportement social, moral. Or, s'il s'agit effectivement d'un comportement, il concerne surtout le domaine du travail.

En entreprise, il désigne, en plus des bonnes relations que le travailleur doit développer avec ses collègues et ses supérieurs, avec les clients…, certaines qualités qu'il doit avoir de façon à être plus rentable, telles que l'ambition, la

motivation, le sens des responsabilités, de l'organisation, l'esprit d'analyse, de synthèse, etc.

Dans l'éducation, on retrouve en gros les mêmes qualités ; on insistera cependant davantage sur le développement de l'esprit critique, de l'imagination, du sens de l'observation, de l'esprit rationnel, de la persévérance : en somme, toutes les qualités qui permettent la formation de l'individu et son progrès.

Dans le contexte scolaire algérien, le savoir-être nous paraît mériter plus d'attention, car les besoins des apprenants sont plus importants : des efforts particuliers sont indispensables pour une adaptation convenable des jeunes générations au monde moderne.

Après cela, des éclaircissements ont été recherchés sur les différents styles cognitifs, les différents styles d'apprentissage, ainsi que les diverses stratégies. Ces notions sont généralement confuses.

Aussi en avons-nous cherché les différentes classifications, avant d'envisager leur exploitation en classe. Nous avons conclu qu'il était inutile de chercher l'exhaustivité dans ce domaine, qu'il faudrait en faire un enseignement sélectif, ne retenant que les stratégies les plus fréquents et les plus rentables.

Chacun a sa façon d'apprendre, mais certains styles cognitifs et certains styles d'apprentissage sont plus efficaces et plus rentables que d'autres. Il est préférable évidemment de renforcer les premiers et de se défaire des seconds. L'enseignement des stratégies d'apprentissage est donc vivement recommandé.

Nous avons évoqué également dans cette partie le statut de l'erreur. Celle-ci n'est plus perçue comme une faute à sanctionner, mais comme une étape normale dans le processus d'apprentissage, une indicatrice de progrès, dont le traitement pédagogique constitue une occasion d'apprendre.

Deuxième partie :

La deuxième partie est consacrée à l'étude des différentes méthodologies de l'enseignement / apprentissage du français comme langue étrangère et seconde, en mettant l'accent sur celles qui ont influencé l'école algérienne.

Nous avons à chaque fois indiqué, non seulement les implications pédagogiques qui s'imposent sur le plan théorique, mais également les applications qui peuvent en être faites sur le terrain.

Nous avons commencé par la méthode traditionnelle, qui malgré toutes les lourdeurs et la rigidité qu'on lui reprochait, avait des points positifs : centrée sur l'écrit, utilisant des textes d'auteurs et pratiquant l'enseignement explicite des règles, elle assurait une certaine autonomie. Ces principes sont repris, mais actualisés, réadaptés à la lumière des progrès de la recherche dans le domaine.

A l'inverse, les méthodes structuralistes qui ont suivi, en mettant l'accent sur l'oral, en travaillant sur des corpus d'échanges linguistiques puisés dans la vie quotidienne, ne suscitent pas suffisamment de motivation une fois franchi le niveau « débutants ».

En outre, elles n'aident pas suffisamment au développement des facultés intellectuelles des apprenants. Basées sur le conditionnement, elles n'encouragent pas la créativité, ni l'initiative.

Cela a conduit à l'émergence de nouvelles « approches », ainsi appelées car elles présentent plus de souplesse, laissant suffisamment de liberté et pour l'enseignant et pour l'apprenant.

Ainsi, l'approche communicative, se proposant comme objectif l'apprentissage, non pas de la langue étrangère hors contexte, mais de la communication dans cette langue, a fait faire un progrès énorme à la réflexion didactique et pédagogique.

Dans cette partie, notre étude a révélé un certain nombre de remarques :

- Les différentes méthodes et méthodologies se focalisent à chaque fois sur certains points, mais en laissant d'autres dans l'ombre : ainsi, les méthodes

structuralistes s'intéressaient plus aux contenus des enseignements, mais ignoraient le rôle de l'apprenant comme sujet actif, avec ses dispositions psychologiques, ses motivations, ses besoins, etc.

- Les nouvelles méthodologies se construisent généralement sur les insuffisances des précédentes. Nous avons essayé de souligner les apports positifs de chaque méthodologie étudiée, ainsi que ses insuffisances. Pour comprendre les questions pédagogiques, l'étude des différents points de vue est donc indispensable.

- La baisse du niveau du français en Algérie correspond à la période où étaient appliquées des méthodes inspirées des méthodologies structuralistes, sans qu'on puisse dire que la responsabilité en incombe uniquement à ces méthodes.

- Les méthodes du FLE, notamment, ne correspondent pas aux besoins de l'école algérienne. Conçues plutôt pour un rapprochement entre les peuples européens, dont les langues présentent des similitudes, et centrées sur la communication, elles véhiculent un contenu culturel bien en-deçà des attentes des apprenants algériens. Ceux-ci ont besoin d'accéder à la culture moderne, essentiellement scientifique, tout en développant leurs facultés intellectuelles. Les méthodes du FLE nécessitent donc une adaptation.

- Les dernières « approches » didactiques semblent justement mieux convenir, car moins rigides, plus facilement susceptibles d'adaptation : elles se déclinent en démarches flexibles, avec le souci de mieux coller à l'environnement réel de l'apprenant. A charge pour l'enseignant d'en faire des applications adéquates.

En fin de compte, y aurait-il une méthode toute faite, qui conviendrait à l'école algérienne ? Au vu des spécificités de chaque apprenant, de chaque groupe-classe et de chaque enseignant, une telle méthode ne saurait exister, et n'est d'ailleurs pas souhaitable, si l'on se réfère aux principes pédagogiques mis en lumières par

les dernières recherches. Celles-ci, en effet, recommandent de fixer comme objectif le développement de l'autonomie de l'apprenant, ce qui est incompatible avec un dirigisme contraignant.

Troisième partie :

La troisième partie est consacrée à la saturation du processus de compréhension du discours écrit, soit l'accès au degré optimal de compréhension d'un texte. Ce processus met en œuvre des opérations mentales de niveaux différents.

La première étape, dans la compréhension, commence par la perception et le traitement des éléments qui concernent la lecture-déchiffrement, appelés éléments de bas niveau. La maîtrise de ces opérations est incontournable ; elles doivent faire l'objet d'un apprentissage de manière précoce, mais leur dépassement, qui doit se faire dans les plus brefs délais, est indispensable pour une bonne compréhension.

Font partie également des éléments de bas niveaux les marques syntaxiques, telles que les marques du pluriel, les marques du genre…, ainsi que les divers signes de ponctuation.

Compte tenu de tout cela, à l'école primaire, des méthodes mixtes sont recommandées pour l'apprentissage de la lecture. Cependant, au début, il est recommandé d'insister sur la maîtrise de la mise en correspondance entre les sons et les graphies ; puis, au fur et à mesure, l'enfant apprendra à faire directement la relation entre les graphies et les idées.

A ce niveau déjà une difficulté spécifique se pose pour l'apprenant algérien, étant donné que la graphie latine utilisée pour le français est totalement différente de celle de l'arabe, appris comme langue première à l'école.

La combinatoire est également différente, vu que qu'en arabe les voyelles ne sont pas notées. Il s'agit donc de deux systèmes graphiques différents, contrairement à

ceux des langues européennes, dont les lecteurs peuvent facilement passer de l'un à l'autre.

La lecture-compréhension est une activité cognitive et ne s'effectue pas de manière linéaire. Un va-et-vient se fait constamment des processus de bas niveaux vers ceux de haut niveau, et inversement.

Etant donné que l'apprentissage n'est pas une accumulation de connaissances, mais une intégration de nouvelles connaissances à celles déjà acquises, l'accès au sens d'un texte passe par la mise en relation des schémas de contenu et des schémas formels utilisés dans ce texte et ceux qui sont déjà familiers pour l'apprenant. Il y a, par conséquent, nécessité de l'élargissement de la culture générale et de l'étude des différents types de discours écrits.

A cet effet, nous avons préconisé des « *activités d'imprégnation et de recherche* », a à effectuer avant les séances de Compréhension de l'écrit, afin de permettre à l'apprenant de se constituer « *une assise culturelle* » sur laquelle vendraient se greffer les nouvelles connaissances.

Nous avons ensuite procédé à la description du fonctionnement des processus de haut niveau dans la lecture-compréhension d'un texte. Nous avons montré comment les différentes informations linguistiques, référentielles, etc. sont traitées à l'aide de schémas formels et de schémas de contenus pour assurer les inférences indispensables au processus de saturation, qui se complète au fur et à mesure que celles-ci viennent éclairer les zones d'ombre dans le texte.

Nous avons montré, par la même occasion, comment les schémas de contenu sont exploités dans la littérature, pour préparer une chute inattendue, ou susciter le suspens dans une narration... Nous avons aussi analysé les processus cognitifs en fonctionnement dans quelques textes, en nous appuyant sur une épreuve-test.

Nous avons ainsi montré qu'il existait différents niveaux de compréhension du discours écrit. Le texte littéraire, qui offre le plus de possibilités d'interprétations, exige d'autant plus de compétences de la part du lecteur.

S'il n'a pas besoin d'aller loin, celui-ci peut toujours se contenter du premier degré de compréhension du message, autrement dit du sens dénoté ou littéral. Mais s'il a les capacités requises, s'il connaît les référents socioculturels évoqués dans le texte, il peut passer au deuxième degré.

Le troisième niveau correspond à une étude idéologique, qui consiste à inférer du sens à travers le non-dit du texte, en établissant des corrélations avec des données extratextuelles, des données historiques, par exemple.

Enfin, relèverait du niveau quatre une étude ou une interprétation purement littéraire portant sur le travail esthétique. Nous disons « niveau quatre », mais la hiérarchisation ici n'est pas tout à fait justifiée, puisqu'il est toujours possible d'être initié à l'aspect esthétique d'un texte, même partiellement compris. L'éducation esthétique aussi comprend plusieurs niveaux.

Après l'étude des différents niveaux d'accès au sens d'un texte, nous avons essayé de mettre en lumière les problèmes particuliers au contexte scolaire algérien. Ce sont des problèmes ayant trait au référent et à la culture en Langue 2, et qui affectent l'acquisition et l'intégration des connaissances nouvelles.

Il y a problème de référent lorsque l'objet évoqué dans la langue étrangère ne fait pas partie de l'environnement de l'apprenant. Ce problème se réduit de plus en plus d'ailleurs avec la prolifération des moyens d'informations audio-visuels. Le référent peut constituer également un handicap lorsque deux mots sont équivalents dans les langues 1 et 2 dans certains cas et non dans d'autres cas.

Il y a problème culturel quand ce sont, par exemple, des usages sociaux qui sont évoqués. Dans la phrase « il portait un brassard noir », il ne suffit pas de comprendre le sens de chaque terme pour comprendre le sens du message. Le contact avec la langue française est aussi un contact avec une vision du monde différente.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous avons émis des propositions de démarches pour l'activité de compréhension de l'écrit dans l'enseignement secondaire, ainsi que pour le texte littéraire dans le supérieur.

Pour le niveau du secondaire, le souci est le développement des connaissances générales qui vont constituer des prérequis pour l'acquisition des connaissances nouvelles.

Ces exigences sont également valables pour le niveau universitaire. Cependant, là, la tâche étant plus compliquée du fait des données psychologiques du public, le souci est plutôt la motivation. Le texte littéraire, présentant généralement des difficultés complexes relevant de diverses natures, est perçu souvent par l'apprenant comme hermétique.

Afin de surmonter quelque peu ce handicap, nous pensons que le choix du texte est de première importance. D'une longueur raisonnable et présentant au moins une trame accessible, suffisamment captivante, le texte n'est cependant pas à étudier sous tous les aspects : personnages, lieux, temps, etc. Il est recommandé de changer de texte pour chaque type d'étude.

Etant convaincu que la réflexion didactique et pédagogique ne saurait rester au niveau théorique, nous avions constamment à l'esprit le souci de faire le lien entre les concepts et leur traduction sur le terrain.

Bien des points se rapportant à notre problématique méritent des recherches plus poussées. Nous pensons particulièrement à la relation entre langue et culture étrangères. Nous espérons avoir la possibilité d'aller plus loin sur ce thème.

BIBLIOGRAPHIE

ABE, D., GREMMO, M.J., (1983), «Enseignement/Apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant », *Mélanges pédagogiques*, pp. 103-117, Nancy II, Crapel.

ACUÑA Teresa, (2000) « Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte », *Acquisition et interaction en langue étrangère*[En ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 31 mars 2014. URL : http://aile.revues.org/356

ALLAL, L. & SAADA-ROBERT (M.), (1992) « La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires », In *Archives de Psychologie*, 1992, 60, p. 265-296.

ALTET, M., (1994), *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ANDLER, Daniel (dir.), (1992 et 2004) *Introduction aux sciences cognitives*, coll. Folio, Gallimard, Paris

ANDRE, B., (1989), *Autonomie et enseignement et apprentissage des langues étrangères*, Didier/Hatier, Alliance Française, Paris.

ARDITTY, J. et CLIVE PERDUE, (1979), « Variabilité et connaissance en langue étrangère », in *Ancrages*, N° Spécial, p 32.

ARGYRIS, C. (1995), *Savoir pour agir*, Paris, Inter Editions.

ARMSTRONG, Thomas. (1987). *In their own way*. Los Angeles : Jeremy P. Tarcher Inc.

ASSELAH-RAHAL, Safia, et al. (2006), *Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie,* Edition Modulaires Européennes (Belgique).

ASTOLFI, Jean-Pierre, (1995), "A propos des styles d'apprentissage" in *Les cahiers pédagogiques* n°336, sept. 1995.

ASTOLFI, Jean-Pierre, (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF.

ASTOLFI, J.P. & DEVELAY, Michel, (1989), *La Didactique des sciences*, Paris, PUF, Col. « Que sais-je ? », N° 2448.

AUMONT, B., (1983), *L'acte d'apprendre*, Mesnier, PUF.

AUSTIN, J.L. (1970) : *Quand dire, c'est faire*, Seuil.Traduction de *How to do things with words*, Oxford University Press, 1962.

BACHELARD, (1966), Gaston, *Le nouvel esprit scientifique*, PUF, Paris ; Editions ENAG, Alger, 1988.

BAECHLER, Jean, (1976), *Qu'est-ce que l'idéologie ?*, Gallimard.

BALTTZER, F., (1978), « A propos de quelques expériences de français fonctionnel en milieu hispanophone », in *Le Français dans le monde*, n°139, août-septembre.

BARBERIS, Pierre, (1973), *Lectures du réel*, Editions sociales, Paris.

BARBIER, J.-M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

BARILLAUD, M.C., DAHLET et al, (1984), « Méthodes FLE d'ailleurs et d'aujourd'hui », *FDM N° 185*, mai-juin.

BEACCO, J.C., (1986), « Méthodes et méthodologies, pour faire le point », *FDM N° 205*, nov.-déc. 1986.

BEGIN, Christian, (2008), « Les Stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », in *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. 34, N° 1, Québec, P. 47-67.

BENTOLILA, A. (dir.) (1995), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan.

BENVENISTE, E., (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard.

BERARD, Eveline, (1992), « Discipline, sciences de l'éducation et/ou didactiques, quels rapports ? », *FDM*, sept.

BERGER, Gaston, (1952), *Traité pratique d'analyse du caractère*, P.U.F, Paris.

BERRARD, E., (1991), *L'Approche communicative. Théories et pratiques*, Clé International, Paris.

BERTOCHINI, P. & COSTANZO, E., (1998), « Autoformation et didactique des langues, de nouveaux parcours », *FDM N° 300*, oct.

BESSE, Henri, (1975), *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1* (dir.), Didier, Paris.

BESSE, Henri, GALISSON, Robert, (1980), *Polémique en didactique : du renouveau en question*, Paris, Clé International.

BESSE, H., (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier/Crédif.

BIZET, J.A., (1986), *Individualiser la formation*, INRP.

BLOOM, B.S. et autres, (1970), *Taxinomie des objectifs pédagogiques*, T1 : domaine cognitif, Editions nouvelles, Montréal.

BOGAARDS, P., (1984), « Attitudes et motivations, quelques facteurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *FDM N°195*, mai-juin 1984.

BOGAARDS, P., (1988), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, Paris.

BOGAARDS, P., (1980), « Aptitude à l'apprentissage des langues étrangères, mythes et réalités », *in FDM N° 150*, janv.

BOGAARDS, P., (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, « LAL », Crédif, Editions Didier.

BOISVERT, Jean-Marie & BEADRY, Madeleine, (1994), *Les habiletés d'intervention en service social individuel et familial et Développement des compétences*. Quebec.

BOUCHAFA, Houria, (2005), « Pour une meilleure compréhension des difficultés de lecture : apports de la psychologie cognitive », in J.-P. Gaté (dir), *Prévenir l'illettrisme. Comment la recherche peut-elle servir l'école ?*, L'Harmattan, pp. 45-60.

BOUCHET, Line. (1992). *Le savoir-être et la relation consultant-client.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.

BOULET, Albert ; SAVOIE-ZAJC, Lorraine et CHEVRIER, Jacques, (1996), *Les Stratégies d'apprentissage à l'université*, Presses de l'Université du Québec (consulté en ligne le 10/10/2010 ; ISBN 2-7605-0882-X) ; pp. 15-17.

BOURDIEU, Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

BOYER, Henri, (1990), « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques », in *Langue française N° 85*.

BRESSART, D.G., (1992), « Former des maîtres en français : éléments d'une didactique de la didactique du français », *Etudes de linguistique appliquée, N° 87*, pp 11-24, Paris, Didier Erudition.

BRIANE, Claudine & CAIN, Albane, (1995), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues*, Compte-rendu de la journée d'étude du 17/3/1994, INRP, « Documents et travaux de recherche en éducation », N° 05.

BRIEN, R., (1994)*, Science cognitive*, Presse de l'Université du Québec.

BRONCKART, J.P., (1984), « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner : un modèle psychologique de l'apprentissage des langues étrangères », *FDM N° 185*, juin.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée sauvage.

CAIN A. (dir.), *L'Analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage*, INRP, (1989).

CAMILLIERI, C., (1985)*, Anthropologie, culture et éducation*, Delachaux et Niestlé, UNESCO.

CARE, Jean-Marc (Numéro coordonné par), « Apprendre les langues étrangères autrement », *FDM*, n° spécial, Janvier 1999.

CARREL, P.L. (1990), « Rôles des schémas formels et des schémas de contenus », in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, « l'approche cognitive », n° spécial du *Français dans le monde*, col. « Recherches et applications », coordonné par Daniel GAONAC'H, Hachette, Paris, 1990.

CASTELLOTI, Véronique et De CARLO, M., (1985), *La formation des enseignants de langue*, Clé International, Paris.

CATROUX, Michelle, (2002), « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3 | 2002, 8-20.

CHAMOT, A.U., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P.B., & ROBBINS, J. (1999). *The learning strategies handbook.* White Plains, NY: Addison-Wesley Longman Publishing Company.

CHAMOT, A.U., & O'MALLEY, J.M. (1994). *The CALLA handbook : Implementing the cognitive academic language learning approach.*Reading, MA: Addison-Wesley.

CHARBONNIER, Vincent, « Brossard Michel & Fijalkow Jacques (dir.).Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 170 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 05 octobre 2010, consulté le 04 juin 2013. URL : http://rfp.revues.org/1678

CHARMEUX, Eveline, (1991), « Pour faire échec à l'échec... Commencer par apprendre vraiment à lire ! », In *Entrées en lecture : échec à l'illettrisme*, revue « Migrants-Formation » N° 87, Décembre 1991, CNDP éd.

CHISS, Jean-Louis (Dir.), DAVID Jacques, REUTER Yves, (2008), *Didactique du français, Fondements d'une discipline,* Collection : Savoirs en Pratique, Éditeur : De Boeck Supérieur.

CHOMSKY, Noam (1969), *Structures syntaxiques*, Seuil, (ISBN 2020050730)

CHOMSKY, Noam & PIAGET, Jean (1975), rencontre historique mise en ligne dans *Sciences Humaines* par Jean-François DORTIER)

CICUREL, Francine, (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Coll. Autoformation, Clé International.

CICUREL, Francine (2001), « Analyser les interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques. » In. M. Marquilló Larruy, *Questions d'épistémologie en didactique du français, journées d'étude du 20-22 janvier 200*0 (p. 203-210). Poitiers : Les cahiers FORELL.

COLLINS Allan, BROWN John Seely et DUGUID Paul, « Situated cognition and the culture of learning » – « Cognition contextualisée et culture de l'apprendre », traduction de l'anglais de G. FRITSCH, in *Educational Researcher* vol. 18, N° 1, pp. 32-42, Janvier-Février 1989. http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-401.htm

COMITE DE L'EDUCATION, CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, CONSEIL DE L'EUROPE, (Rédacteur en chef : Jacques PECHEUR) *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, FDM* numéro spécial, Juillet 1998.

COSTE, Daniel, et autres, (1976), *Un niveau seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, multigr.

COSTE, Daniel, (1986), « Constitution et évolution du discours de la didactique du FLE », *in ELA* N° 61, Didier, janv-mars.

COSTE, Daniel, (1985), « Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV N° 32*.

COSTE, Daniel (éd), (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988),* Lal Crédif, Hatier.

CYR Paul, (1996), *Les stratégies d'apprentissages*, « DDE », Clé international, 1998, Québec.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle, (2009), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble (1ère édition : 2005).

DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. & WEISS, F., (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues, et une nouvelle formation des enseignants*, Clé International.

DARGIROLLE, F., (1991), « Evolution de la conception de l'observation en classe de FLE », *ELA N° 114*, juin (1991).

DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle & REUTER Yves (dir.). (2009), *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

DEHAENE, Stanislas, http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL4296315902912348282_Dehaene_GrandsPrincipesDeLApprentissage_CollegeDeFrance2012.pdf

DE LANDSHEERE, V. & G., (1975), *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF.

DELANNOY C., PASSEGAND J. CL. (1992), « *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?* », Hachette, CNDP.

DELORME, C., (1988), *L'évaluation en questions*, CEPEC, ESF,

DELORME, C., (1992), « L'autonomie de la formation », *FDM*, sept. 1992.

DEMAIZIERE, F. & FOUCHER, (1995), « Autoformation : relations et dispositifs », *FDM*, juil-aout.

DERET, Eveline… (1991), *Outils de développement cognitif*, L'Harmattan.

DESILETS, Mario, (1997), « Connaissances déclaratives et procédurales ; des confusions à dissiper », in *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XXIII, n° 2, p. 289 à 308. (http://id.erudit.org/iderudit/031917ar) Consulté le 5 novembre 2013.

DOLZ Joaquim, DUFAYS Jean-Louis, GARCIA-DEBANC Claudine, SIMARD Claude, (2010), *Didactique du francais langue première,* « Pratiques Pédagogiques », De Boeck.

DORTIER, Jean-François, (2008), *Le débat Piaget/Chomsky,* http://psysoumaya.blogspot.com/2008/02/le-dbat-piagetchomsky.html

DUVERGER, Jean, *Actualité de l'enseignement bilingue, FDM*, n° spécial, Janvier 2000.

ECO, Umberto, (1979), *Lector in fabula*, Grasset.

ESPEJO, Roberto, (2014), "*Vers une pédagogie critique existentielle ; autour des idées pédagogiques de Paul Goodman*", L'Harmattan, Paris.

ESPERET, E., (1990), « Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs », in *FDM* N° spécial consacré à *l'Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Fév-mars.

ETIENNE, B., (1973), « La politique culturelle en Algérie », *in CRESM, Annuaire de l'Afrique du nord*, vol. 12.

EUSTACHE, Francis & DESGRANGES, Béatrice, (2008), *Vers un modèle unifié de la mémoire*, [http://www.neur-one.fr/m%E9moireunifi%E9e.pdf] (consulté le 10-07-2011)

FAYOL, M. et al. (2000). *Maîtriser la lecture*. Observatoire national de la lecture. Paris: CNDP et O. Jacob.

FAYOL, M. (1992a) « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle », in FAYOL, GOMBERT et alii (1992) — *Psychologie Cognitive de la lecture*, Paris, PUF, pp. 73-106.

FAYOL, M. (1992b) « La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions », in LECOCQ, P. (ed.), (1992) — *La lecture : processus, apprentissage, troubles*, Lille, PUL, pp. 79-102.

FERENCZI, V., (1982), « Motivation et environnement », *FDM N° 171*, aout-sept

FERRIERE, Adolphe, (1953), *L'école active*, Neuchâtel ; Genève etc., Forum, 1922 (réimpr. 1953).

FRAUENFELDER U. et PORQUIER R., (1979), « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », in *Travaux de recherche sur le bilinguisme/Working Papers in Bilinguism*.

FREINET, Célestin, (1969), *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris.

FORTIN Gilles, CHEVRIER Jacques et AMIOT Elise, « Adaptation française du Learning Style Questionnaire de Honey et Mumford », in *Mesure et Evaluation*, vol. 19 (3), 1997, p. 95-118.

FOSSION, André et LAURENT Jean-Paul, (1981), *Pour comprendre les lectures nouvelles*, De Boeck, Bruxelles / Duculot, Paris.

GABILLIET, P., et De MONTBRON, Y., (1998), *Se former soi-même*, Col. « Formation permanente », Paris, ESF.

GALISSON, Robert & COSTE, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette.

GALLISSON, Robert, (1983), *Des mots pour communiquer*, Coll. LAL, Clé International.

GALVANI, P., (1991) *Autoformation et formation de formateurs : des courants théoriques aux pratique de formation,* Lyon, Chronique sociale, p. 31.

GAONAC'H, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, « l'approche cognitive », n° spécial du *Français dans le monde*, col. « Recherches et applications », coordonné par Daniel GAONAC'H, Hachette, Paris, 1990

GAONAC'H, Daniel, (1991), *Théorie de l'apprentissage et acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Coll. LAL, Paris, Clé International, Didier/Hatier.

GARANDERIE (de la), Antoine, (1984), *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Éditions du Centurion, Paidoguides.

GARANDERIE (de la), Antoine, (1999), *Apprendre sans peur*, Lyon, Chronique Sociale, 1999.

GARANDERIE (de la), Antoine, (2013), *Réussir, ça s'apprend*, Paris, Bayard Compact, 2013. (ISBN 978-2-227-48679-9), 2013.

GARDNER, Howard. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York : Basic Books.*

GENETTE, Gérard, (1972), *Figures III*, Seuil, Paris.

GIASSON, Jocelyne, (1996), *La Compréhension en lecture*, De Boeck, Bruxelles.

GINET, Alain (dir.) *et al.* (1997) *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris : Nathan.

GOHIER, Christiane, (2006), « Les sources du savoir-être comme finalité éducative » in *Nouvelles pratiques sociales*, Volume 18, Numéro 2, 2006, Pages 172-185

GOMBERT Jean-Emile, LECOCQ Pierre, SPRENGER-CHAROLLES Lilianne & ZAGAR Daniel, (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.

GOUGENHEIM, G. et autres, (1964), *L'élaboration du Français Fondamental*, Didier, Paris.

GOUPIL, Guy, (2007), *Comprendre la pédagogie Freinet. Genèse d'une pédagogie évolutive*, Mayenne, Éditions des Amis de Freinet.

GOUZIEN, Jean-Louis, (1991), *La variété des façons d'apprendre*, Editions universitaires

GRANDGUILLAUME, (1983)*, Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose.

GRANDGUILLOT, M.C., (1993) *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette Education.

GREMMO, M.J., « Apprendre sans se faire enseigner », *Verbum N° 01*.

GRIGGS, Peter, (2007), *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, Editions L'Harmattan, Paris.

GSHWIND-HOLTZER, G., (1990), *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Hatier.

GUBERINA, P., (1974), « La parole dans la méthode struturo-globale audio-visuelle », *FDM* N°1O3, mars.

GUEUNIER, Nicole, GENOUVRIER, Emile, KHOMSI, Abdelhamid, (1978) *Les Français devant la norme,* Honoré Champion, Paris.

GUEUNIER, Nicole, (1969), « La pertinence de la notion d'écart en stylistique », In: *Langue française*. Vol. 3 N°1. La stylistique. pp. 34-45. doi : 0.3406/lfr.1969.5432
url : /web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1969_num_3_1_5432 ;
Consulté le 03 juin 2013.

GUILLAUME, Paul, (1937), *La psychologie de la forme*, Paris, Flammarion, 1979.

GUILHAUMOU, Jacques, « Le non-dit de l'idéologie : l'invention de la chose et du mot », *Actuel Marx* 2008/1 (n° 43), p. 29-41.

HADJ-MOUSSA, Moussa, (2008), *Problèmes relatifs à la saturation du processus de compréhension du discours écrit chez les lycéens algériens :*

approche communicative et cognitive, mémoire de Magistère, dirigé par Dr. Youcef IMMOUNE, Université d'Alger.

HALTÉ, Jean-François, (1998), *La Didactique du français*, « Que sais-je », PUF, 1992, p. 3.

HELAS, G., (1991), « Difficultés de communication, la parole du professeur », in *Travaux de didactique N° 27.*

HOLEC, H., (1991), « De l'enseignement à l'apprentissage », in *Education Permanente, La formation en FLE*, N° 107, juin.

HOLEC, H., (1990), « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », in *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy II.

HONEY, Peter, MUMFORD, Alan, (1992), *The Manual of Learning Style*, Mainhead Berkshire, Peter Honey Pub. ;

HONEY, Peter, MUMFORD, Alan, (1995), *Using your Learning Style*, (1995), Mainhead Berkshire, Peter Honey Pub.

HOUSSAIS, Jean, (1988), *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang.

JOHNSON-LAIRD, Philip N., (2010) *Mental models and human reasoning*. Proc Natl Acad Sci USA**107**:18243–18250.

JUPP, J.C. et alii (1978), *Apprentissage linguistique et communication*, Clé International.

KAUFMANN, Pierre, (1968) : *Kurt Lewin. Une théorie du champ dans les sciences de l'homme*, Paris, Vrin.

KLEIN, (1989), « Représentation et appropriation d'une langue cible », in *L'Acquisition d'une langue étrangère*, Colin.

KÖHLER W., *Psychologie de la forme*, 1929, Paris, Gallimard (collection "idées"), 1964

KOLB, David. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development.* N.J : Englewood Cliffs, Toronto : Prentice Hall.

LADMIRAL, J.R. & LEPRANSKI, E., (1989), *La communication interculturelle*, Armand Colin.

LEMAIRE, Patrick, (1999), *Psychologie Cognitive*, De Boeck, Bruxelles, 1999.

LEGENDRE, Renald, et al. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin, Éditeur limité. [ISBN 2-7601-337-0]

LINARD, Monique, (2001), « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », *in Sciences et Techniques Educatives*, Hermes. Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur - EIAO'2001, 8 (3-4), pp.211-238. <edutice-00000274>

LOARER, E. (1998). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie, 122*, 121-161.

LOUANCHI, D., (1993), *Eléments de pédagogie*, OPU, Alger.

LUC Christiane, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Vol. 1, *Perspectives sur l'apprentissage*, « trois cas de figure », pp 60-61, INRP.

MARBEAU, L. & BAILLAT, G., (1992), *Former les professeurs aux didactiques*, INRP.

MARC Edmond & PICARD Dominique, (2000), *Relations et communications interpersonnelles*, Ed. Dunod, Paris

MARTINEZ Pierre, (1996), *La Didactique des langues étrangères*, « Que sais-je ? », PUF. (2ème édition actualisée, 1998)

MEHLER Jacques (1969), « Psycholinguistique et grammaire générative », in *Langages*, N° 16.

MEIRIEU, Philippe*, (1985) L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF, 187p.*

MEIRIEU, P., DEVELAY M., (1996), *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*, CRDP, Lyon.

MEKIDECHE, N., (1981)*, Les représentations de soi des jeunes en situation de conflit culturel : le cas de l'adolescente algérienne*, Université de Paris V.

MIALARET, G., (1996), *La formation des enseignants*, PUF.

MOESCHLER, J. (1985), *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, CREDIF, Hatier LAL.

MOIRAND, Sophie, (1979), *Situations d'écrit*, Coll. DLE, Clé International

MOIRAND, Sophie, (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette.

MOIRAND, Sophie, (1994), « Technique de formation, Former à s'autoformer », *Ici et là*, N° 15, mai 1994.

MOLONIE, M., (1988), *D'un univers culturel l'autre*, FDM N°221 ? nov-déc.

MURAT, Fabrice (2009). « Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents ». *Économie et statistique*, n° 424-425, février, p. 103–124. En ligne : http://www.insee.fr/fr/ffc/ES424-425F.pdf

NARCY, Jean.-Paul (1998) « La problématique *"Action Research"* / Recherche Action et le travail coopératif », *ASp* n° 19-22, p. 229-238.

NARCY, Jean-Paul, (1990), « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des stratégies d'apprentissage ? », in DUDA R. et RILEY Ph., *Learning styles*, Presses Universitaires de Nancy, « Processus discursifs ».

NOEL, B., (1991), *La métacognition*, De Boeck Universités, Bruxelles.

OUELLET Françoise, (2000) « Enseigner ou apprendre avec style : comment conjuguer les approches pédagogiques et les styles d'apprentissage en langue seconde », *Revue de l'AQEFLS*, vol. 22, N° 3, p. 50.

PAQUAY, Léopold, (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? » in *Recherche et Formation*, N° 16.

PAVLOV, I.P. (1901). *Le travail des glandes digestives*. Paris Masson et Cie.

PECHEUR, J., VIGNER, G. (Ed.), (1990), « Méthodes et méthodologies », *Le Français dans le monde*, Hachette.

PECHEUR, J., VIGNER, G. (n° coordonné par), *Méthodes et méthodologies*, FDM, n° spécial, Janvier 1995.

PECKER, Jean-Claude, (astrophysicien au collège de France ; 1987), « La culture », in *Le Monde* du 16-12-1987.

PECKER, Jean-Claude, (2012), « La culture scientifique doit être au cœur de la cité », in *Libération* du 27-08-2012.

PELPEL, P., (1990), *Se former pour enseigner*, Bordas.

PERRAUDEAU, Michel, (1996), *les méthodes cognitives*, Armand Colin.

PERRENOUD, Philippe, (1997, 3° édition 2000), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Philippe, (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets pourquoi ? Comment ?*, Université de Genève : http://www.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

PERRENOUD, Philippe, « Qu'est-ce qu'apprendre », in revue *Enfance et Psy* », n° 24, Edit. ERES, p. 9-17 ; consulté en ligne le 12-11-12012 sur : http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2003-4.htm

PIAGET, Jean, (1970), *Psychologie et Pédagogie,* Denoël, Paris.

PAIGET, (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, ; (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

PIATTELLIM-PALMARINI, M. *Théorie du langage et Théorie de l'apprentissage, le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Points Seuil, 1979.

PORCHER, Louis, (1995), *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation.

PORCHER, Louis (n° coordonné par), *Cultures, culture…, FDM*, n° spécial, Janvier 1996.

PORQUIER, R. & WAGNER, E., (1984), « Etudier les apprentissage pour apprendre à enseigner », *FDM N°185*, juin.

PORTINE, Henri, (1998), « L'autonomie de l'apprenant en questions », Revue *Alsic*, vol. 1, N° 1, p. 73-77.

POTEAUX, Nicole, « La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation », in *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/1 (n° 129)

PUREN, Christian, (2008), « La perspective de l'agir social su les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », *Rencontre FLE*, Barcelone, 14 Nov. 2008.

PUREN, Christian, (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde, N° 347,* pp. 37-40.

PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, « Clé International », 1991.

PUREN, Christian, (1994), *La Didactiques à la croisée des méthodes :* essai sur l'éclectisme, Col. DLE, Clé International.

PUREN, Christian, (1995 a), « La Problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Etudes de linguistique appliquée*, N° 100, Oct.-Déc. 1995, pp. 129-149, Paris Klincksieck .

PUREN, C., (1988), *Histoire des méthodologies*, Clé International.

REBOUL, Olivier (2010), *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF collection "Education et Formation".

REZEAU, Joseph, (2004), *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, thèse de doctorat numérisée : http : //perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-Pas.html

RICHER, Jean-Jacques, « Recherche-action et didactique du FLE », in *Synergies Chine N° 6* - 2011 pp. 47-58

RICHTERICH, R., (1992), « Le couteau suisse et la montre Swatch », *FDM*, oct.

RICHTERICH, R., (1985), *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Coll. F, Hachette.

RIVENC, Paul, Dir. (2003) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3. La méthodologie,* Collection : « Pédagogies en développement », Éditeur : De Boeck Supérieur.

ROMAINVILLE, M., (1993), *Savoir parler de ses méthodes*, De Boeck Université, Bruxelles.

ROCHER Guy, (1972), *Introduction à la sociologie générale*, Tome 1 : l'action sociale.

ROULET, E., (1976), *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*. – Strasbourg, Conseil de l'Europe, multigr.

ROULET, E., *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1977.

ROULIN, Jean-Luc (dir.), *Psychologie cognitive*, Bréal, Rosny-sous-Bois, 2006.

ROYCOURT, Denis (1989), « Les modèles de lecture : vieux débats et faux espoirs », site de l' ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne – Pédagogie Freinet : http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/17274

SAINT-PIERRE, Lise, (1992), « L'Etude et les stratégies d'apprentissage », in *Pédagogie collégiale*, Vol. 5, N° 2, Québec.

SCARDAMALIA, M., GEREITER, C., & LAMON, M. (1994). CSILE: Trying to bring students in world 3. In K. McGilley (Ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 201-228). Cambridge MA: MIT Press

SEARLE, J.R. (1972), *Les actes de parole*, Hermann. Traduction de *Speech Acts*, Cambridge University Press, 1969.

SIMART, Claude (2010), *Didactique du français langue première*, Col. Pratiques Pédagogiques, Editions De Boeck.

SKINNER, Burrhus Frederic , (1971), *L'analyse expérimentale du comportement, un essai théorique*. Bruxelles, C. Dessart.

TAGLIANTE, Christine, (1999), La Classe de langue, Clé International, Paris

TAGLIANTE, Christine (2005), *L'évaluation et le cadre européen*, Clé International.

TARDIF, J., (1992) *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive,* Logiques, Quebec.

TARDIF, Jacques (1998) *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.

THORNDIKE, Edward Lee (1898), *L'Intelligence Animale*.

THORNDIKE, E. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of Learning*. New York: Teachers College Press.

TOCHON, François, « Didactique stratégique du français au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, no 2, 1990, p. 239-254. Montréal.

VASSILEFF, Jean, (1997), *La Pédagogie du projet en formation*, *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, (1998).

MARTINEZ, Pierre, (1998), *La Didactique des langues étrangères*, Col. « Que sais-je ? », PUF.

VERDLHAN-BOURGADE, Michèle, (2002), *Le Français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.

VERONIQUE, Daniel, (2000), « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 120, *Didactiques des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*, p. 408.

VIALA (A.), BERTRAND (D.), VIGNER (G.) (sous la dir. de), *Le français langueseconde,* Paris, CNDP/Ministère de l'Éducation nationale, 2000, 44 p. (Collège – série Repères).

VIGOTSKY, LEV S., (1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental », in SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.-P. (dir.), *Vigotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Nieslé.

VIGNER, Gérard, (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International.

VYGOTSKY, LEV S., (1985). *Pensée et langage*. (Edition russe, 1932 ed.). Paris: Editions Sociales.

WATSON, J.B. (1913). "Psychology as the behaviorist views it". *Psychological Review, 20, pp. 158-177.*

TABLE DES MATIERES.

ANNEXES

ANNEXE I

La Parure [Texte]

C'était une de ces jolies et charmantes filles, nées, comme par une erreur du destin, dans une famille d'employés. Elle n'avait pas de dot, pas d'espérances, aucun moyen d'être connue, comprise, aimée, épousée par un homme riche et distingué ; et elle se laissa marier avec un petit commis du ministère de l'Instruction publique.

Elle fut simple, ne pouvant être parée, mais malheureuse comme une déclassée ; car les femmes n'ont point de caste ni de race, leur beauté, leur grâce et leur charme leur servant de naissance et de famille. Leur finesse native, leur instinct d'élégance, leur souplesse d'esprit sont leur seule hiérarchie, et font des filles du peuple les égales des plus grandes dames.

Elle souffrait sans cesse, se sentant née pour toutes les délicatesses et tous les luxes. Elle souffrait de la pauvreté de son logement, de la misère des murs, de l'usure des sièges, de la laideur des étoffes. Toutes ces choses, dont une autre femme de sa caste ne se serait même pas aperçue, la torturaient et l'indignaient. La vue de la petite Bretonne qui faisait son humble ménage éveillait en elle des regrets désolés et des rêves éperdus. Elle songeait aux antichambres muettes, capitonnées avec des tentures orientales, éclairées par de hautes torchères de bronze, et aux deux grands valets en culotte courte qui dorment dans les larges fauteuils, assoupis par la chaleur lourde du calorifère. Elle songeait aux grands salons vêtus de soie ancienne, aux meubles fins portant des bibelots inestimables, et aux petits salons coquets, parfumés, faits pour la causerie de cinq heures avec les amis les plus intimes, les hommes connus et recherchés dont toutes les femmes envient et désirent l'attention.

Quand elle s'asseyait, pour dîner, devant la table ronde couverte d'une nappe de trois jours, en face de son mari qui découvrait la soupière en déclarant d'un air enchanté : "Ah ! le bon pot-au-feu ! je ne sais rien de meilleur que cela…" elle songeait aux dîners fins, aux argenteries reluisantes, aux tapisseries peuplant les murailles de personnages anciens et d'oiseaux étranges au milieu d'une forêt de féerie ; elle songeait aux plats exquis servis en des vaisselles merveilleuses, aux galanteries chuchotées et écoutées avec un sourire de sphinx, tout en mangeant la chair rose d'une truite ou des ailes de gélinotte.

Elle n'avait pas de toilettes, pas de bijoux, rien. Et elle n'aimait que cela ; elle se sentait faite pour cela. Elle eût tant désiré plaire, être enviée, être séduisante et recherchée.

Elle avait une amie riche, une camarade de couvent qu'elle ne voulait plus aller voir tant elle souffrait en revenant. Et elle pleurait pendant des jours entiers, de chagrin, de regret, de désespoir et de détresse.

Or un soir son mari rentra, l'air glorieux et tenant à la main une large enveloppe.

"Tiens, dit-il, voici quelque chose pour toi."

Elle déchira vivement le papier et en tira une carte imprimée qui portait ces mots :

"Le ministre de l'Instruction publique et Mme Georges Ramponneau prient M. et Mme Loisel de leur faire l'honneur de venir passer la soirée à l'hôtel du ministère, le lundi 18 janvier"

Au lieu d'être ravie, comme l'espérait son mari, elle jeta avec dépit l'invitation sur la table, murmurant :

"Que veux-tu que je fasse de cela ?

— Mais, ma chérie, je pensais que tu serais contente. Tu ne sors jamais, et c'est une occasion, cela, une belle ! J'ai eu une peine infinie à l'obtenir. Tout le monde en veut ; c'est très recherché et on n'en donne pas beaucoup aux employés. Tu verras là tout le monde officiel."

Elle le regardait d'un œil irrité, et elle déclara avec impatience :

"Que veux-tu que je me mette sur le dos pour aller là ?"

Il n'y avait pas songé ; il balbutia :

"Mais la robe avec laquelle tu vas au théâtre. Elle me semble très bien, à moi… "

Il se tut, stupéfait, éperdu, en voyant que sa femme pleurait.

Deux grosses larmes descendaient lentement des coins des yeux vers les coins de la bouche ; il bégaya :

"Qu'as-tu ? qu'as-tu ?"

Mais, par un effort violent, elle avait dompté sa peine et elle répondit d'une voix calme en essuyant ses joues humides :

"Rien. Seulement je n'ai pas de toilette et par conséquent je ne peux aller à cette fête. Donne ta carte à quelque collègue dont la femme sera mieux nippée que moi."

Il était désolé. Il reprit :

"Voyons, Mathilde. Combien cela coûterait-il une toilette convenable, qui pourrait te servir encore en d'autres occasions, quelque chose de très simple ?"

Elle réfléchit quelques secondes, établissant ses comptes et songeant aussi à la somme qu'elle pouvait demander sans s'attirer un refus immédiat et une exclamation effarée du commis économe.

Enfin, elle répondit en hésitant :

“Je ne sais pas au juste, mais il me semble qu’avec quatre cents francs je pourrais arriver”

Il avait un peu pâli, car il réservait juste cette somme pour acheter un fusil et s’offrir des parties de chasse, l’été suivant, dans la plaine de Nanterre, avec quelques amis qui allaient tirer des alouettes, par-là, le dimanche.

Il dit cependant :

“Soit. Je te donne quatre cents francs. Mais tâche d’avoir une belle robe.”

Le jour de la fête approchait, et Mme Loisel semblait triste, inquiète, anxieuse. Sa toilette était prête cependant. Son mari lui dit un soir :

“Qu’as-tu ? voyons, tu es toute drôle depuis trois jours.”

Et elle répondit :

“Cela m’ennuie de n’avoir pas un bijou, pas une pierre, rien à mettre sur moi. J’aurai l’air misère comme tout. J’aimerais presque mieux ne pas aller à cette soirée.”

Il reprit :

“Tu mettras des fleurs naturelles. C’est très chic en cette saison-ci. Pour dix francs tu auras deux ou trois roses magnifiques.”

Elle n’était point convaincue.

“Non… il n’y a rien de plus humiliant que d’avoir l’air pauvre au milieu de femmes riches.”

Mais son mari s’écria :

“Que tu es bête ! va trouver ton amie Mme Forestier et demande-lui de te prêter des bijoux. Tu es bien assez liée avec elle pour faire cela.”

Elle poussa un cri de joie.

“C’est vrai. Je n’y avais point pensé.”

Le lendemain, elle se rendit chez son amie et lui conta sa détresse.

Mme Forestier alla vers son armoire à glace, prit un large coffret, l’apporta, l’ouvrit, et dit à Mme Loisel :

“Choisis, ma chère.”

Elle vit d’abord des bracelets, puis un collier de perles, puis une croix vénitienne, or et pierreries, d’un admirable travail. Elle essayait les parures devant la glace, hésitait, ne pouvait se décider à les quitter, à les rendre. Elle demandait toujours :

“Tu n’as plus rien d’autre ?

— Mais si. Cherche. Je ne sais pas ce qui peut te plaire.”

Tout à coup, elle découvrit, dans une boîte de satin noir, une superbe rivière de diamants ; et son cœur se mit à battre d’un désir immodéré. Ses mains tremblaient en la

prenant. Elle l'attacha autour de sa gorge, sur sa robe montante, et demeura en extase devant elle-même.

Puis, elle demanda, hésitante, pleine d'angoisse :

"Peux-tu me prêter cela, rien que cela ?

— Mais oui, certainement."

Elle sauta au cou de son amie, l'embrassa avec emportement, puis s'enfuit avec son trésor.

Le jour de la fête arriva. Mme Loisel eut un succès. Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie. Tous les hommes la regardaient, demandaient son nom, cherchaient à être présentés. Tous les attachés du cabinet voulaient valser avec elle. Le ministre la remarqua.

Elle dansait avec ivresse, avec emportement, grisée par le plaisir, ne pensant plus à rien, dans le triomphe de sa beauté, dans la gloire de son succès, dans une sorte de nuage de bonheur fait de tous ces hommages, de toutes ces admirations, de tous ces désirs éveillés, de cette victoire si complète et si douce au cœur des femmes.

Elle partit vers quatre heures du matin. Son mari, depuis minuit, dormait dans un petit salon désert avec trois autres messieurs dont les femmes s'amusaient beaucoup.

Il lui jeta sur les épaules les vêtements qu'il avait apportés pour la sortie, modestes vêtements de la vie ordinaire, dont la pauvreté jurait avec l'élégance de la toilette de bal. Elle le sentit et voulut s'enfuir pour ne pas être remarquée par les autres femmes qui s'enveloppaient de riches fourrures.

Loisel la retenait :

"Attends donc. Tu vas attraper froid dehors. Je vais appeler un fiacre."

Mais elle ne l'écoutait point et descendait rapidement l'escalier. Lorsqu'ils furent dans la rue, ils ne trouvèrent pas de voiture ; et ils se mirent à chercher criant après les cochers qu'ils voyaient passer de loin.

Ils descendaient vers la Seine, désespérés, grelottants. Enfin ils trouvèrent sur le quai un de ces vieux coupés noctambules qu'on ne voit dans Paris que la nuit venue, comme s'ils eussent été honteux de leur misère pendant le jour. Il les ramena jusqu'à leur porte, rue des Martyrs, et ils remontèrent tristement chez eux. C'était fini, pour elle. Et il songeait, lui, qu'il lui faudrait être au ministère à dix heures.

Elle ôta les vêtements dont elle s'était enveloppé les épaules, devant la glace, afin de se voir encore une fois dans sa gloire.

Mais soudain elle poussa un cri. Elle n'avait plus sa rivière autour du cou !

Son mari, à moitié dévêtu déjà, demanda :

"Qu'est-ce que tu as ?"

Elle se tourna vers lui, affolée :

“J’ai… j’ai… je n’ai plus la rivière de Mme Forestier ”

Il se dressa, éperdu :

“Quoi !… comment !… Ce n’est pas possible !”

Et ils cherchèrent dans les plis de la robe, dans les plis du manteau, dans les poches, partout.

Ils ne la trouvèrent point.

Il demandait :

“Tu es sûre que tu l’avais encore en quittant le bal ?

— Oui, je l’ai touchée dans le vestibule du ministère.

— Mais, si tu l’avais perdue dans la rue, nous l’aurions entendue tomber. Elle doit être dans le fiacre.

— Oui. C’est probable. As-tu pris le numéro ?

— Non. Et toi, tu ne l’as pas regardé ?

— Non.”

Ils se contemplaient atterrés. Enfin Loisel se rhabilla.

“Je vais, dit-il, refaire tout le trajet que nous avons fait à pied, pour voir si je ne la retrouverai pas.”

Et il sortit. Elle demeura en toilette de soirée, sans force pour se coucher, abattue sur une chaise, sans feu, sans pensée.

Son mari rentra vers sept heures. Il n’avait rien trouvé.

Il se rendit à la préfecture de Police, aux journaux, pour faire promettre une récompense, aux compagnies de petites voitures, partout enfin où un soupçon d’espoir le poussait.

Elle attendit tout le jour dans le même état d’effarement devant cet affreux désastre.

Loisel revint le soir avec la figure creusée, pâlie ; il n’avait rien découvert.

“Il faut, dit-il, écrire à ton amie que tu as brisé la fermeture de sa rivière et que tu la fais réparer. Cela nous donnera le temps de nous retourner.”

Elle écrivit sous sa dictée.

Au bout d’une semaine, ils avaient perdu toute espérance.

Et Loisel, vieilli de cinq ans, déclara :

“Il faut aviser à remplacer ce bijou.”

Ils prirent, le lendemain, la boîte qui l’avait renfermé, et se rendirent chez le joaillier dont le nom se trouvait dedans.

Il consulta ses livres.

“Ce n’est pas moi, madame, qui ai vendu cette rivière ; j’ai dû seulement fournir l’écrin.”

Alors ils allèrent de bijoutier en bijoutier, cherchant une parure pareille à l’autre, consultant leurs souvenirs, malades tous deux de chagrin et d’angoisse.

Ils trouvèrent, dans une boutique du Palais-Royal, un chapelet de diamants qui leur parut entièrement semblable à celui qu’ils cherchaient. Il valait quarante mille francs. On le leur laisserait à trente-six mille.

Ils prièrent donc le joaillier de ne pas le vendre avant trois jours. Et ils firent condition qu’on le reprendrait pour trente-quatre mille francs, si le premier était retrouvé avant la fin de février. Loisel possédait dix-huit mille francs que lui avait laissés son père. Il emprunterait le reste.

Il emprunta, demandant mille francs à l’un, cinq cents à l’autre, cinq louis par-ci, trois louis par-là. Il fit des billets, prit des engagements ruineux, eut affaire aux usuriers, à toutes les races de prêteurs. Il compromit toute la fin de son existence, risqua sa signature sans savoir même s’il pourrait y faire honneur, et, épouvanté par les angoisses de l’avenir, par la noire misère qui allait s’abattre sur lui, par la perspective de toutes les privations physiques et de toutes les tortures morales, il alla chercher la rivière nouvelle, en déposant sur le comptoir du marchand trente-six mille francs.

Quand Mme Loisel reporta la parure à Mme Forestier celle-ci lui dit, d’un air froissé :

“ Tu aurais dû me la rendre plus tôt, car je pouvais en avoir besoin.”

Elle n’ouvrit pas l’écrin, ce que redoutait son amie.

Si elle s’était aperçue de la substitution, qu’aurait-elle pensé ? qu’aurait-elle dit ? Ne l’aurait-elle pas prise pour une voleuse ?

Mme Loisel connut la vie horrible des nécessiteux. Elle prit son parti, d’ailleurs, tout d’un coup, héroïquement. Il fallait payer cette dette effroyable. Elle payerait. On renvoya la bonne ; on changea de logement ; on loua sous les toits une mansarde.

Elle connut les gros travaux du ménage, les odieuses besognes de la cuisine. Elle lava la vaisselle, usant ses ongles roses sur les poteries grasses et le fond des casseroles. Elle savonna le linge sale, les chemises et les torchons, qu’elle faisait sécher sur une corde ; elle descendit à la rue, chaque matin, les ordures, et monta l’eau, s’arrêtant à chaque étage pour souffler. Et, vêtue comme une femme du peuple, elle alla chez le fruitier, chez l’épicier, chez le boucher, le panier au bras, marchandant, injuriée, défendant sou à sou son misérable argent.

Il fallait chaque mois payer des billets, en renouveler d’autres, obtenir du temps.

Le mari travaillait, le soir à mettre au net les comptes d’un commerçant, et la nuit, souvent, il faisait de la copie à cinq sous la page.

Et cette vie dura dix ans.

Au bout de dix ans, ils avaient tout restitué, tout, avec le taux de l'usure, et l'accumulation des intérêts superposés.

Mme Loisel semblait vieille, maintenant. Elle était devenue la femme forte, et dure, et rude, des ménages pauvres.

Mal peignée, avec les jupes de travers et les mains rouges, elle parlait haut, lavait à grande eau les planchers. Mais parfois, lorsque son mari était au bureau, elle s'asseyait auprès de la fenêtre, et elle songeait à cette soirée d'autrefois, à ce bal, où elle avait été si belle et si fêtée.

Que serait-il arrivé si elle n'avait point perdu cette parure ? Qui sait ? Qui sait ? Comme la vie est singulière, changeante ! Comme il faut peu de chose pour vous perdre ou vous sauver !

Or, un dimanche, comme elle était allée faire un tour aux Champs-Élysées pour se délasser des besognes de la semaine, elle aperçut tout à coup une femme qui promenait un enfant.

C'était Mme Forestier toujours jeune, toujours belle, toujours séduisante.

Mme Loisel se sentit émue. Allait-elle lui parler ? Oui, certes.

Et maintenant qu'elle avait payé, elle lui dirait tout. Pourquoi pas ?

Elle s'approcha.

"Bonjour Jeanne."

L'autre ne la reconnaissait point, s'étonnant d'être appelée ainsi familièrement par cette bourgeoise. Elle balbutia :

"Mais… madame !… Je ne sais… vous devez vous tromper

— Non. Je suis Mathilde Loisel."

Son amie poussa un cri :

"Oh !… ma pauvre Mathilde, comme tu es changée !…

— Oui, j'ai eu des jours bien durs, depuis que je ne t'ai vue ; et bien des misères… et cela à cause de toi !…

— De moi… Comment ça ?

— Tu te rappelles bien cette rivière de diamants que tu m'as prêtée pour aller à la fête du ministère.

— Oui. Eh bien ?

— Eh bien, je l'ai perdue.

— Comment ! puisque tu me l'as rapportée.

— Je t'en ai rapporté une autre toute pareille. Et voilà dix ans que nous la payons. Tu comprends que ça n'a pas été aisé pour nous, qui n'avions rien… Enfin, c'est fini, et je suis rudement contente."

Mme Forestier s'était arrêtée.

"Tu dis que tu as acheté une rivière de diamants pour remplacer la mienne ?

— Oui. Tu ne t'en étais pas aperçue, hein ? Elles étaient bien pareilles."

Et elle souriait d'une joie orgueilleuse et naïve.

Mme Forestier fort émue, lui prit les deux mains.

"Oh ! ma pauvre Mathilde ! Mais la mienne était fausse. Elle valait au plus cinq cents francs !… "

Guy de MAUPASSANT (1850-1893), *Boule de suif* (1880).

ANNEXE II (Texte 1)

Occasions à saisir

« Alex dit que c'était une très belle soirée pour une vente, avec cette pleine lune dans un ciel clair ; alors nous sortîmes la pancarte et Alex s'en fut l'attacher au réverbère devant chez nous. Après quoi, assis près de la fenêtre de devant, Alex et moi attendîmes en parlant des temps d'autrefois au vieux pays, comme il nous arrive souvent de le faire au long de soirées d'une fraîcheur délicieuse. Quand on est mariés depuis aussi longtemps qu'Alex et moi, on a tant de choses à se remémorer.

Des soirs comme celui-ci, voilà bien des années, Alex et moi allions souvent marcher pendant des heures, au point que c'était parfois presque l'aube quand nous rentrions. Mais à présent, nous trouvons plus agréable de rester chez nous pour y recevoir des gens, surtout des gens jeunes. Alex et moi aimons beaucoup la jeunesse.

Un jeune couple passait justement dans notre rue et je dis à Alex qu'ils ne devaient pas être mariés depuis bien longtemps… Qui sait ? peut-être étaient-ils même en voyage de noce… Ils s'arrêtèrent pour lire notre pancarte si joliment calligraphiée. Aujourd'hui, les gens ne se donnent plus la peine de faire les choses élégamment. Je suis vraiment navrée de constater à quel point le monde a changé, mais Alex m'objecte que la vie est ainsi et que nous n'y pouvons rien.

Alex et moi observâmes avec amusement les jeunes gens qui, de toute évidence étaient en train de se demander s'ils allaient entrer ou non. Le jeune homme semblait vouloir continuer la promenade, tandis qu'elle insistait en lui montrant la pancarte et lorgnant notre porte d'entrée. Enfin, avec un sourire, il la laissa l'entraîner vers le perron. Nous attendîmes qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir…

– Bonsoir, dit la jeune femme. (Elle devait avoir vingt-cinq ans au plus et était absolument ravissante.) Nous avons vu votre pancarte… C'est vraiment exceptionnel de tomber sur une vente qui se prolonge si tard…

– Doris raffole des ventes, braderies et autres occasions du même genre. Elle n'en est jamais lasse !

Alex et moi échangeâmes un regard. Nous avions souvent des visiteurs comme ceux-là. Ils ne venaient pas seulement aux enchères pour acheter, mais pour butiner d'autres vies, toucher, sentir et voir des vestiges d'existences qui n'étaient pas les leurs. En toute innocence, ils ne se considéraient pas comme des intrus, des voyeurs, mais des amateurs en quête d'occasions à saisir. Que la vente fût la conséquence d'un décès, d'un divorce, ou simplement d'un revers de fortune leur était indifférent.

Alex dit qu'ils ne ressentent rien parce qu'ils sont jeunes. C'est un homme plein de compréhension.

– Nous nous efforçons d'arranger notre appartement, expliquait la jeune femme tout en entrant dans la maison. Comme nous n'avons pas beaucoup d'argent, nous ne pouvons-nous permettre d'acheter du neuf.

– Vous n'avez pas beaucoup d'argent, rétorqua aimablement Alex, mais vous avez une belle santé. Et après tout, c'est ce qui importe le plus.

Cher Alex ! Il sait toujours dire ce qui convient.

Nous les conduisîmes au sous-sol, où nous les laissâmes butiner à loisir. Comme d'habitude, Alex et moi avions tout bien présenté, et cela nous amusait de les voir toucher, examiner les tapisseries, les belles porcelaines, les cristaux. Le jeune homme semblait particulièrement conquis par un échiquier en ivoire, sculpté à la main. Sa femme, elle, restait bouche bée devant le vaisselier tout garni. Nous nous demandions lequel poserait la question.

Ce fut le jeune homme.

– Mais c'est vraiment une vente extraordinaire ! D'où vient tout cela ?

– D'Europe, répondit Alex. Le pays n'existe plus en tant que tel et même le nom de la ville ne vous dirait rien à présent.

– Mais il y a marqué dehors « Vente après décès », insista le jeune homme. Je veux dire… Qui est mort ? La grand-mère de l'un de vous ou quelque chose comme ça ?

La jeune femme se détourna du vaisselier quand elle entendit Alex fermer à clé la porte du sous-sol, avant de me dire :

– A toi de parler, ma chérie.

– D'une certaine façon, mon mari et moi sommes morts depuis deux cent cinquante ans, dis-je

Sur quoi, Alex et moi nous rapprochâmes de plus en plus du jeune homme et de sa femme, afin qu'ils puissent voir nos longues canines blanches.

Et, comme toujours, cela ne manqua pas de leur causer un choc. »

Hélène MELYAN, *Occasions à saisir*,

(1979, traduction de Maurice B. ENDREBE. D.R.)

QUESTIONS :

(Lisez bien le texte avant de répondre aux questions)

1. (ligne 3) « … *assis près de la fenêtre de devant, Alex et moi attendîmes… »* : Qu'est-ce que les deux personnages attendent au juste ?

2. *« Nous attendîmes qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir* (ligne 23) *»* : pourquoi n'ouvrent-ils pas la porte dès la première fois ? (Le heurtoir sert à heurter, à frapper à la porte).

3. Que pouvez-vous faire comme remarques, comme commentaires, sur ce texte ?

ANNEXE II

TEXTE 2 :

Le comte Dracula

Le comte Dracula est incontestablement le vampire le plus célèbre de tous. C'est une figure ambivalente associant beauté et laideur, attirance et répulsion. Dans son roman, Bram Stoker insiste sur la description des organes dentaires du comte et des autres vampires :

« La bouche, ou du moins ce que j'en voyais sous l'énorme moustache, avait une expression cruelle et les dents, éclatantes de blancheur, étaient particulièrement pointues ; elles avançaient au-dessus des lèvres dont le rouge vif annonçait une vitalité extraordinaire chez un homme de cet âge… »

« Les dents blanches et pointues que l'on entrevoyait derrière les lèvres gonflées d'où le sang dégoulinait étaient prêtes à mordre comme celles d'une bête sauvage. »

(Eric Bourdonnais)

ANNEXE III

TEXTE : **Le micro-ordinateur**

Un micro-ordinateur est un **appareil électronique** qui traite de grandes quantités **d'informations**. On le compare souvent au cerveau humain, mais un micro-ordinateur ne pense pas. Il fait exactement ce qu'on lui demande, ni plus ni moins.

DE QUAND DATENT LES PREMIERS MICRO-ORDINATEURS ?

Les micro-ordinateurs font leur apparition au début des années 1970, avec les premiers **microprocesseurs** de la société américaine Intel.

L'histoire de la **micro-informatique** retient généralement le Micral de la société française R2E comme le premier micro-ordinateur, mais c'est l'Altaïr de la société américaine MITS Electronics, sorti à la fin de l'année 1974, qui déclenche la révolution de la micro-informatique.

Dès lors, les micro-ordinateurs se succèdent (Apple I et II, Commodore PET, Tandy TRS-80, IBM PC et Apple Macintosh) et deviennent de plus en plus puissants. Aujourd'hui, le PC (*Personal Computer,* qui signifie « ordinateur personnel ») est le type d'ordinateur le plus vendu dans le monde.

DE QUOI EST COMPOSÉ UN MICRO-ORDINATEUR ?

Un micro-ordinateur est un ensemble de composants qu'on appelle **matériel** (*hardware* en anglais). Ce matériel est lui-même constitué de quatre unités reliées entre elles :

– l'**unité d'entrée**, qui permet de **piloter l'ordinateur** pour saisir des informations. Les périphériques d'entrée les plus fréquents sont la **souris**, qui sert à déplacer à l'écran un symbole lumineux appelé curseur, et le clavier qui permet de taper du texte ;

– l'**unité mémoire**, qui a pour rôle de **stocker les données**. L'ordinateur utilise deux types de mémoire : la **mémoire vive** (**RAM**, pour *Random Access Memory*) sauvegarde temporairement les informations ; quand l'ordinateur est éteint, son contenu s'efface ; la **mémoire morte** (**ROM**, pour *Read Only Memory*) enregistre de façon permanente des programmes propres à l'ordinateur et ne s'efface jamais. Le **disque dur** constitue une autre forme de stockage. C'est généralement sur le disque dur que les programmes sont enregistrés ;

– l'**unité de traitement**, qui **manipule les données** selon des instructions fournies par un programme. Ce traitement est confié à des **microprocesseurs** (ou **puces**), connectés sur ce qu'on appelle un **circuit intégré ;**

– l'**unité de sortie**, qui **affiche les résultats**. Il s'agit bien sûr de l'**écran** (ou **moniteur)**, mais il est possible d'afficher les résultats sur papier si une **imprimante** est raccordée à l'ordinateur.

Toutes ces unités communiquent entre elles par des fils nommés **bus**.

COMMENT FONCTIONNE UN MICRO-ORDINATEUR ?

Sans programmes, un ordinateur ne servirait pas à grand-chose. Un **programme** (*software* en anglais) est une **série d'instructions** qui indiquent à l'ordinateur ce qu'il doit faire. Pour que l'ordinateur comprenne les commandes, **les programmes sont écrits en binaire**, le seul langage que l'ordinateur comprenne vraiment. Ce langage informatique est composé uniquement de 0 et de 1, qui représentent deux états fondamentaux en électronique : le courant électrique passe ou ne passe pas.

Les programmes, qu'on appelle aussi **logiciels**, peuvent être de deux sortes :

– les **systèmes d'exploitation**, qui permettent à l'ordinateur de fonctionner en assurant la communication entre les différentes unités. Windows, MacOS et Linux sont les systèmes d'exploitations les plus connus ;

– les **logiciels d'application**, qui remplissent des fonctions bien précises. Les plus fréquents sont les logiciels de traitement de texte, qui permettent de saisir et de mettre en forme du texte, les jeux vidéo, mais aussi les logiciels de comptabilité, de traitement de bases de données, de mise en page (la PAO, publication assistée par ordinateur), d'aide à l'apprentissage (l'EAO, enseignement assité par ordinateur), etc.

QUE PEUT-ON FAIRE AVEC UN MICRO-ORDINATEUR ?

Avec un ordinateur, on peut travailler, étudier, jouer. De nos jours, les micro-ordinateurs sont partout : dans les gares, les aéroports, chez le médecin, dans les laboratoires de recherche, dans les studios de films d'animation et d'effets spéciaux, etc.

Ils peuvent afficher des images, jouer de la musique, mais aussi communiquer entre eux au moyen d'un **modem**. Le modem envoie et reçoit des données informatiques en passant par les lignes téléphoniques ou le câble. Il permet de se connecter à **Internet**, mais aussi d'envoyer et de recevoir du **courrier électronique**.

ANNEXE IV

TEXTE

L'invitation.

Trois visiteuses s'en furent de maison en maison, un crieur public sillonna la ville, pour annoncer les noces.

Aïni et ses trois enfants : Aouicha, Omar et Meriem devaient passer la nuit chez tante Hasna ; le garçon se refusa d'abord de l'admettre. Ce qu'on avait parlé de ce mariage ! Dans l'esprit de Omar, il faisait partie de ces événements dont on se gargarise jusqu'à la déraison mais qui ne saurait avoir lieu. C'était trop beau, trop grand, dans les projets.

Par-dessus le marché, Aouicha revenait de là-bas et leur énumérait les plats qu'on préparait. Aïni et les petits, qui l'écoutaient, n'en croyaient pas leurs oreilles. Aouicha se mit à jurer ; ils savaient bien qu'on servait tout cela dans les mariages riches !...

Mais qu'ils fussent du nombre des invités, voilà qui confondait leur imagination. Du coup, l'importance de ces épousailles se fit hallucinante.

Ils restèrent, tous les quatre, muets un instant. Même Aouicha avait l'air stupéfaite.

-- Ce n'est pas tout, dit subitement Aïni.

Elle aussi avait été plongée durant quelques secondes, dans ce songe ; avec brusquerie, elle en écartait les filaments lumineux.

-- Ce n'est pas tout, les enfants. Ecoutez bien ce que va dire votre mère. *Goûtez* aux plats qu'on vous présentera là-bas, mais touchez-y à peine.

-- Bouh, Ma ! gémit Aouicha.

-- Vous m'avez entendue ? Du bout des doigts. J'aurai l'œil sur vous.

Les enfants parurent accablés. Ils l'examinèrent.

Dans un souffle, d'une voix altérée, Aïni chuchota :

-- Je ne veux pas qu'on dise que mes enfants meurent de faim… Que nous allons à ce mariage pour manger. Si pauvre qu'on soit, on est obligé d'avoir sa fierté.

« Pour des gens comme nous, songeait Omar, vivre signifie manger. Et le bonheur de vivre, le bonheur de manger. »

Les propos de sa mère bourdonnaient dans sa tête.

-- Une petite fierté est bien nécessaire dans une vie comme la nôtre, disait-elle.

On a beau être savetier ou tisserand, il faut porter la tête haute et aller au-devant des gens comme les enfants de Rothschild.

« Un beau mariage », in *Au Café* (recueil de nouvelles),
Mohamed DIB, Ed. Sindbad, pp 63-64.

ANNEXE V

CORPUS

COPIES D'ETUDIANTS

(voir fichier ci-joint)

(NB. Les indices de compréhension sont soulignés)

OM : PRENOM : Dehbia GROUPE : 2 Copie GA-01

(1)

Les deux personnages du texte "Alex et sa femme" attendent l'arrivé des visiteur : "Mais aprésent, nous trouvons plus agréable de rester chez nous pour y recevoir les gens".

Ils n'ouvrent pas la porte dés la premiere fois parceque le jeune couple était enthain de descuté s'ils allaient entres ou non : "... Les jeunes gens qui de toute evidence étaient en thain de se demandés s'ils allaient entrer...".

Le texte entre nos mains est un texte letteraire. intitulé "occasion a saisir. Ecrit par Helene Melyan et traduit par Maurice B. ENDRE. D.R en 1979.

L'auteur nous a parlée sur Alex et sa femme. Un vieux couple qui aimaient la jeunesse. mais a leur age ils s'assoyeés chez eux et recevaient la viste de jeune gens afin de les devorer car le vieux couple étaient des vampires : "sur quoi Alex et moi nous rapprochâmes de plus en plus du jeune homme et de sa femme, afin qu'ils puissent voir nos longue canines blanches.

NOM : [illegible] PRENOM : Khadidja GROUPE : 2 Copie GA-02

1) Les deux personnages Alex et sa femme attendent au juste les gens rentrent dans leur boutique et surtout les jeunes parce que ce sont des vampires qui aiment le sang.

2) Ils n'ouvrent pas la porte dés la première fois au jeune couple parce que ils attendent qu'il aient actionné le heurtoir une seconde fois.

3) Mon commentaires sur ce texte là : c'est un texte narratif et bien que il imaginaire mais on retire une petite remar. que c'est de ne pas croire au gens.

(1)

Copie GA-03

NOM : [illegible] PRENOM : Massicilia GROUPE : 02

1) Les deux personnages attendent de recevoir des gens, surtout des gens jeunes.

2) Ils ont préféré attendre qu'ils actionnent le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir.

3) La remarque :

Le texte raconte l'histoire d'un couple Alex et sa femme qui sont mort depuis deux cent cinquante ans, qui vivent à nouveau ~~que~~ et sont devenus des vampires.

Ce qui le montre dans le texte quand la femme dit que "de toute façon, mon mari et moi sommes mort depuis deux cent cinquante ans".

Et puis ils se rapprochent du jeune homme et de sa femme, afin qu'ils puissent voir ~~leurs~~ longues canines blanches.

(1)

Copie GA-04

NOM : [redacted] PRENOM : Sarah GROUPE : 02

1) Les deux personnages attendent que les gens entrent dans leur boutique.

2) Ils attendent qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois pour leur ouvrirent la porte.
- Le heurtoir sert à frapper à la porte.

3) Quand l'occasion se présente il faut en profiter, il faut la saisir.
- Alex et sa femme sont des immortel "des vampires" [nos longues canines blanches] et un soir une occasion s'est présentée. Un jeune couple attiré par une des leur pancarte et décide d'entrée dans leur boutique et Alex et sa femme n'ont pas tardés à profiter de l'occasion.

(1)

Copie : GA-05

NOM : N PRENOM : Thinhinane GROUPE : 02

1) Les personnage dans (ligne 3) attendent : une vente (un contrat par lequel une chose est aliénée moyennant un prix donné) est le prix va se basé sur une parcarte (ancien écrit qui comportant des explication notarioux sur un parchemin) cette dernier est attacher sur leur port, et en attendent cette vente les deux personnages se rememorent de quelque souvenirs de bien longtemps.

2) Ils n'ouvrent pas la port dés la première fois pour ne pas faire peure à leurs visiteurs (la jeun femme et son marie) et qu'ils serent allaise d'avoir mettent les pâtés dans cette en droit (maison) habité par les Vampires.

(-)

(+)

3) - Dans ce texte (occasions à saisir)
principale qui sont à l'origin vampires
attendent la bonne occasions pour att
parai jusqu'a leurs mains.

Copie GA-06

M : [illegible] PRENOM : Youssia GROUPE : 2

Texte 1 : Occasion à saisir

) Les deux personnages attendent :
Des visiteurs, des achteurs, des client qui vont acheter des choses occasions

) Ils ouvrent pas la porte dès la première fois parce que ils lorsqu'ont la porte d'entrée le jeune homme laissa sa femme s'entraîner vers le perron, ils aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir.

) Je remarque que Alex et sa femme c'est des fantomes : Vampires
- Ils sont morts depuis deux cent cinquante ans.
- Ils vendent des chose extraordinaire.

Copie QA-07

NOM : [illegible] PRENOM : Lydia GROUPE : 02

1- Les deux personnages sortent leurs pancarte et l'attacher devant chez eux pour y recevoir des gens et surtout des gens jeunes, ils aimaient beaucoup la jeunesse enfaite

2- Ils ont préferé d'aller ouvrir la porte une seconde fois après le hertoir.

3- Le texte est vraiment magnifique Je m'attendais pas a cette fin c'etait vraiment une surprise. L'idée que les deux personnages sont des dracula m'a pas venu dans ma tête

- J'aime bien lire ce genre de texte

Copie GA-08

NOM : [illegible] PRENOM : Sarah GROUPE 02

1- Les deux personnages attendent que des gens rentre dans leur maison.

2- Ils n'ouvrent pas la porte dès la première fois parceque ils attendent qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir le heurtoir sert à frapper à la porte (frapper à la porte une deuxième fois).

3- remarques ou commentaire sur ce texte.

- Alex et sa femme étaient des vampires immortelles.

- Il faut pas toujour croire à n'importe qui.

- Les croiérence sont actuelement trompeuse.

NOM : [illegible] PRENOM : KARIMA GROUPE : 02 (4)

1- Les deux personnages attendent ~~eu~~ juste les jeunes ~~pe~~ qui passaient pour remémorer des temps passé et leurs jeunesse qui ont vécu.

2- ~~Il~~ Les jeunes gens n'ouvrent pas la porte dès la première foie parce que le jeune homme n'était pas **daccord** la premiere fois d'entrer, mais par l'insistance de ~~des~~ la jeune fille il a accepté.

3- ~~ces deux texte c'est histoire~~

- Le premier texte est une nouvelle fantastique dans laquel l'auteur l'a choisi une meilleur façon de raconter ses évènement qui **sont** déroulés, en employant des métaphores pour mieux illustier son pensé.

- pour le deuxième texte est une nouvelle fantastique dans laquel l'auteur nous raconte son imagination suivant une bonne façon pour attirer les lecteurs pour donner

Copie GA-10

NOM : ARI B PRENOM : DALIA GROUPE : 02

1 - Les deux personnes attendent que les gens venent et lisent leur pancarte. qui ont attacher au réverbère pour une vente.

2 - Les deux personnes n'ouvrent pas la porte parcaque ils attendent que le jeune couple actionne le heurtoir une deuxième fois pour qu'ils leur ouvre.

3 - Remarque

Ce texte est imaginère (compte) une histoire qui peut jamais être vrais et que les immortels n'existe même pas

(5)

Copie GA-11

NOM : [redacted] PRENOM : FATIMA GROUPE : 02

1- Les deux personnages attendant au feist ~~sont~~ leur souvenir puisque ils ont mariés depuis aussi longtemps

2- Ils n'ouvrent pas la porte dès la premiers fois car le jeune homme semblait vouloir continuer la promenade, tandis qu'elle insistait en lui montrant le pancarte et lorgant leur porte d'entrée.

3- Le texte est un texte littéraire, écrit par Hélène Melyan, avec une langue facile à comprendre, qui traite l'histoire de Alex et son camarade pendant leur vente de pancarte les deux derniers qui attendent de leurs grands père et leur souvenir.

(5)

Copie GA-12

NOM : [illegible] PRENOM : Karima GROUPE : 02

I- Les deux personnages assis près de la fenêtre attendent que des gens viennent pour voir leur vente, ainsi pour l'acheter.

II- Ils n'ouvrent pas la porte dès la première fois, parce qu'ils étaient pas sûre, s'ils allaient entrer ou non, mais vu qu'elle insistait en contemplant la pancarte, enfin ils continuent leur entrée.

III- Ce texte n'est pas comme les autres types, il est structuré de tirets.

Copie EA-13

NOM : [illegible] PRENOM : Lamia GROUPE : 02

1- « Assis près de la fenêtre de devant, alex ... attendîmes

- Les deux personnages attendent les gens pour lire la pancarte

2- « Nous attendîmes qu'ils aient actioné le heurtoire une seconde fois avant d'aller leur ouvrir

- il ouvrient pas la porte car il etait entrain de ce demandé si ils allaient frappé à la porte une deuxième fois

Copie GA-14

NOM : PRENOM : GROUPE : 12

Abdenour

1- Les deux personnages attendent au juste est: Hélène Melyan et Alex.

2- Ils n'ouvrent pas la porte des la première fois parceque le jeune homme semblait vouloir continuer la premanok et tandis qu'elle insistait de lui montrant la pancart et loignant la porte d'entrée.

3- Le commentaire que je peut faire sur ce texte est: Ce texte est un texte narrative qui se parle sur la vie de Alex et sa femme et leurs travaile de vente et comment reçois les visiteurs, il ya aussi des évenement de choc que on le trouverons a la fin de texte.

Copie G4 A5

NOM : PRENOM : Fotiha GROUPE : 2

5

1/- Les deux personnages attendent au juste de parler des temps d'autrefois au vieux pays
Quand ils sont arrivés de faire une long soirées parceque ils sont memoriser les bonne moment lors de son mariage.
ils sont souvrions des bonnes moment sont passé tous les deux au coeur de sa jeunesse et les soirées délieuse avant de mariage

2/- ~~Ils~~ ouvrent - ils pas la porte dès la peniere fois parceque ~~ils~~ attendent qu'ils aient actionné le heuriloir une second fois avant d'aller leur ouvrir parceque ils sont en train de demander si il peut entrer ou non apres il refait la deuxieme fois

3/- Le remarque ou commentaire sur ce texte ~~ma~~ remarque sur ce texte que c'est un histoire qui raconter par deux mari qui sont memoriser leur jeunesse avant de leur mariage
cette histoire est vraiment agreable qui a beaucoup des évènement très extraordinaire mais la fin de l'histoire est très triste a cause de la mort de grand mère
grand-mère

Copie GB-01

NOM PRENOM : NÉLIA 19 GROUPE : 09

1- Alex et sa femme attendent l'arrivée de clients qui seraient intéressés par ce qui a été affiché sur la pancarte c'est-à-dire par la vente (on découvre à la fin que c'est tout autre chose).

2- Les deux personnages attendent jusqu'à la deuxième fois pour ne pas faire peur au jeune couple et ne pas avoir l'air d'attendre leur entrée dans la maison.

3- Ce texte est très intéressant du moment où l'on trouve du mystère, un couple marié depuis assez longtemps vend des antiquités, des objets ayant appartenus soit disant à des gens, au fur et à mesure on s'aperçoit qu'ils sont attirés par les jeunes couple cela nous semble assez bizarre, on remarque aussi une certaine complicité entre Alex et sa femme ce qui suppose une entente assez inconditionnelle, ils se remémorent des souvenirs anciens comme s'ils avaient vécu tellement de choses ensemble mais après on remarque qu'ils guident le jeune couple vers le sous-sol pour voir les autres objets après avoir observé quelques objet le mari posa une question assez intelligente et c'est là que l'on retrouve un rebondissement c'est alors que la femme se détourna et Alex ferma la porte son épouse dit qu'ils étaient mariés depuis deux cents cinquante ans et ils montrèrent leurs canines blanches ce qui nous suggère qu'ils sont des vampires, des suceurs de sang ce qui a fait frémir de peur le jeune couple. Cette fin explique pas mal de choses comme par exemple leur amour pour les jeunes gens c'était pour leur sang frais.

On remarque aussi que ce texte est surréaliste même fantastique, imaginaire, l'auteur s'inspire beaucoup des légendes populaires (vampires, loups-garous, sorcières...)

+ 0,5

texte compris

Copie GB-01 (suite)

• Ce texte est original aussi car le narrateur est la femme d'Alex, elle raconte sa propre histoire, on trouve des passages où il y'a des dialogues, de la description aussi. comme par exemple quand ils étaient assis à la fenêtre ou leur longues promenades.

(3)

Copie GB-02

NOM : [illegible] PRENOM : Lydia GROUPE : 9

1- Les deux personnages attendent que des gens viennent pour leur vente car ils ont sortis leur pancarte.

2- Ils n'ouvrent pas la porte dès la première fois parceque ils attendent qu'ils frappent a la porte une seconde fois

3- Le commentaire :

Le texte parle d'un couple qui vend des objets après décès "vente après décès" et vont recevoir un jeune couple qui veulent acheter ou voir leurs objets.
~~Le texte~~ on trouve dans ce texte du surjence car au départ Alex et sa femme on les croyait vivants alors que non ils sont mort depuis deux cent cinquante ans, on trouve aussi ~~dans ce texte~~ un peu d'imagination quand ils ferme la porte du sous-sol, et leur faire peur avec leur langues canines blanches pour leur causer un choc, en réalité ce sont des fontommes qui vivent dans cette maison pour faire peur au jeunes gens.
C'est un récit fontastique qui raconte une histoire imaginaire voir ~~[illegible]~~ irreele.
- Mais aussi les verbes sont conjugués au passé simple.

Copie G5-03

NOM : PRENOM : Thanina GROUPE :

1)- les deux personnages attendent qu'ils recevoient des gens, surtout des jeunes gens, pour leur faire une vente

2)- Ils n'ouvrent pas la porte dès la premier fois, car (~~les deux jeun couple~~) le jeune couple se métait pas d'acord, ils se demander s'ils allaient entrer ou non, et comme l'homme hesite d'y entrée, la femme insistait en lui. Alors les ~~les~~ vielles mariés ne sait pas encore si le couple entre ou pas.

3)- C'est un teste magnifique, qui parlbe de vielles maries qui nous donnent une sensation qu'ils sont encore jeunes. Ils ~~s~~ont l'éspri de la jeunesse. Comme on dit chez nous: « Ul lequq, uglim wessar ».

- C'est un teste narratif qui parle de l'amour et de la jeunesse, et d'éfrance. C'est un peu tragique, dans il nous met sur une fausse piste toute en nous laissant des indices. Comme dans le dernier paragraphe, quant les vielles maries disent « nous sommes morts depuis deux cent cinquante ans » on croit que

se sont des fantômes, alors dans le premier paragraphe nous décrit la scène avant que les jeune couple entre dans leur magasin. et quant il a dit « Aller fermer la porte » alors les fantômes ne peuvent pas faire le touchier.

(3)

Copie GB-04

4

NOM : [illegible] PRENOM : Tinhinane GROUPE : 9

1- Les deux personnages attendent des gens qui vont visiter leurs vente et

2- Ils n'ouvrent pas la porte dés la premières fois pour qu'ils ne remarquent pas qu'ils étaient à leurs attente.

3- Le texte raconte une histoire irréel des deux personnes mortes (fantômes) qui vivent ensemble.

3

Copie GB 01

NOM : PRENOM : Djedjiga GROUPE : 09

1 - Les deux personnages attendaient de recevoir des gens, préferablement de jeunes gens, qui achèteront leur maison.

2 - Les deux personnages n'avaient pas ouvert la porte dès la première fois, ils attendaient qu'ils frappent une seconde fois à la porte pour qu'ils sachent que les deux jeunes ne sont pas effrayé et qu'ils sont sûr de vouloir entrer dans cette maison.

3 - Ce texte écrit par Hélène MELYAN, Publié dans son ouvrage Occasions à saisir, traduit par Maurice.B et ENDREBE.D.R en 1979, parle qu'une histoire imaginaire réalisée par des personnages irréels.

Dans le début du texte la narratrice nous décrit une image d'un vieux couple heureux dans : "Quand on est mariés depuis longtemps ---- remémorer", qui ont décidé de vendre leur maison. dans : "c'était une très belle soirée pour une vente". Ensuite, elle indique qu'ils aimaient recevoir des jeunes couple, et justement, dans le reste du texte elle raconte comment se fit la rencontre entre

ces vieux et les deux jeunes qui voulaient acheter la maison. Dans la fin du texte la narratrice nous fait comprendre que les deux personnages (les dieux vieux) étaient des fantômes, et ces deux là ne faisaient que s'amuser à faire ça puisque ils savent qu'aucun homme ne pourrai habité une maison ou se trouvent des fantômes. On reconnaît cela par : "vente après décès" que les deux jeunes ont lut dehors et dans "nous sommes morts depuis deux cent cinquante ans"...

Dans le texte ci-dessous les temps dominants sont le passé simple et l'imparfait dans : sortîmes, attendîmes, observâmes... et dans : devait, allaient, était...

Qui conviennent par excellence au genre du texte.

On remarque aussi l'emplai du dialogue qui rend le texte vif et qui fait imaginer le lecteur et le style direct.

- La narratrice dans son texte a fait un genre de suspince aux lecteurs en les faisant imaginer une scène et terminer par une autre auquel ils ne s'attendaient pas, qui les poussent à relir le texte une seconde fois.

- L'emploie du fantastique et de l'irréel est remarquablement usé dans le dernier paragraphe ou la narratrice dévaile que il s'agit de quelque chose d'imaginaire.

(3) orth

Cafie GB406

NOM : PRENOM : LYDIA/94 GROUPE :

1/ des personnages Alex et sa femme attendent que des visiteurs franchissent ou bien frappent à leur porte pour visiter et acheter une antiquité.

2/ Alex et sa femme n'ouvrent pas la porte dès la première fois car il attendaient que le jeune couple frappe à la porte, les propriétaurent n'ont pas ouvert du premier coup car ils voulaient que ces visiteurs fassent les choses convenablement, elegament non seulement lire la pancarte, car ce jeste (n'avait plu o) ne leur a pas plu puisque ils trouvaient que le monde a change depuis leur epoque. et d'autre part ils observaient le couple qui ne s'est pas decide à rentrer ou pas, ils negociaient encor.

3/ personnellement le text m'a beaucoup plu car en lisant le text au debut, je m'imaginais pas quél y aurait des surprises à la fin: l'auteur n'a montré à aucun moment donné au debut, l'identité des propriétaires car tout se deroulait le plus normal du monde.
- just à la lecture du premier paragraphe j'avais compris qu'il s'apissait d'un vieux couple

marrié depuis des années, qui geraient une boutique d'antiquité
mais en fait et a mesure des surprises apparaissent jusqu'à
ce que la realité se devoile - celle que les proprietaires
sont des revenants d'une autre epoque.
je dit que l'auteur a sse comment attirer son lecteur
puisque il etait dans l'implicites

(3)

NOM : PRENOM : LYDIA GROUPE : Copie GB-01

1- « Assis près de la fenêtre de devant, Alex et moi attendîmes ... »
Dans cette phrase les personnages Alex et sa femme attendent que des visiteurs franchissent la porte de leur maison pour visiter leur antiquité.

2/ le couple n'ouvrent pas la porte dès la première fois car le jeune couple ne s'était pas encor deuider à rentrer ou pas, ils negocient entre eux. s'ils allaient franchir la porte ou pas. c'est pour cela que les propriétaires tardent à ouvrir.

3/ Ce texte est interressant car il est mystérieux ~~car~~ au debut de la lecture je n'imaginais pas du tout la fin. ça m'est pas venu a l'esprit que les propriétaires seraient des revenants.
En fait au debut je croyais que c'est un vieux couple retraités qui tenait une boutique d'antiquité comme lous car l'auteur a utilisé beaucoup de choses qui montrent ceci comme le temps des verbes ou des phrase comme

« Des soirs comme celui-ci - - - - - - - mais a present nous
- - - »

l'auteur a aussi utilisé les indicateurs de temps ex: " longtemps.
beaucoup d'elements qui montraient que c'est des vieux qui
racontaient leur bon moments.

(4)

Gro 6B-08

NOM : PRENOM : GROUPE :

LYNDA 09

(1)- « ... assis près de la fenêtre de devant, Alex et moi attendîmes ... ». Les deux personnages attendent au just de recevoir des gens jeunes.

(2). « Nous attendîmes qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois ayant avant d'Aller leur ouvrir (ligne 23)» : ~~la porte~~ ils n'ouvrent ~~ne~~ pas la porte dès la première fois parce qu'ils sont pas sur d'~~entrer~~ que les jeunes ~~Hommes~~ vont entrer et lorgnant leur porte d'entrée et s'interesser à leur vente.

(3) - Remarque 8 - je vois que Alex et sa femme attire les jeunes gens (le jeune homme et ~~s~~ sa jeune femme) au leur pancarte et sur la vente après décés ; ils les faire semblant que ~~ils~~ ~~sont~~ les jeunes gens sont des amateurs en ~~cas~~ quête d'occasion à saisir.

- la vente fût conséquence d'un décés; d'un divorce..
- je remarque que alex enferme sur les deux femmes pour raison méchante ~~d~~ afin de leur faire peur et préserver dans leur monde imaginaire.
- Alex et l'autre sont mort depuis 150 ans; je voise qu'ils sont jalous des jeunes gens c'est pour sa ils ~~font~~ ce coup pour eux.

(4)

Copie GB_09

NOM PRENOM : Arezki GROUPE :

1* Les deux personnages (Alex et sa femme) attendimes en parlant des temps d'autrefois au vieux pays, ce que veut dire : ils parlent des moments qui on vécu ensemble depuis longtemps, et puisqu'ils sont mariés depuis des années donc ils ont tant de choses a se rememorer ; leurs balades, conversations ..., chaque nuit, ils marcheient pendant des heures, au point que c'etait parfois prsque l'aube quand ils rentraient.

2* Ils n'ouverent pas la porte dès la première fois car le jeune homme voulait continuer la promenade, tandis que la jeune femme insistait en lui montrant la pancarte et lorgnant la port d'entrée.

3* Remarques :

- Le texte est t'écrit par : Hélène Melyan, son titre est : « Occasions à saisir ».
- je remarque la présence de la premier personne. « je » dans le texte.
- L'auteur a utiliser trois temps, : Imparfait, présent, passe simple.

. Ce texte est comme un recit parce que l'auteur tout a long de texte étoit entroire de raconter et décrir, et a la fin de texte on trouve quelque chose d'éréel..

- l'éxistance de dialogue.
- Les indicateur de lieux et de temps.
- Le texte se compose de pleusieurs paragraphes. ce qui est donc déférent des autres texte on trouve (l'introduction dévlopement et une conclusion (Situation finale).

(5)

Copie GB-11

NOM [redacted] PRENOM : Taous. GROUPE : 1

1- Ce que les deux personnages attendent au juste c'est que les jeunes gens aient actionné le heurtoir une seconde fois avant d'aller leur ouvrir.

2- Ils n'ouvrent pas la porte dès la premières fois parceque le jeune homme voulait continuer la promenade tandisque la femme insisté à rentrer. Mais à la fin il la laissa rentrer.

3. Le commentaires sur le Texte:

c'est un texte argumentatif qui raconte une histoire d'un jeune couple et deux autres un Mari et sa femme agé. écrit par Hélène MELYAN qui s'appelle "Ocasions à saisir". Et traduit par Maurice B. ENDRÉBE. P.R en 1979. ce texte il raconte une vie d'un couple qui se balade dans une ville puis l'autre couple agé les regardaient et il demande si ils sont mariés ou bien pas encore ou et leur voyage de noce. En effet, le jeune couple finirent par rentrer à leur vetrine pour voir ce qu'ils fondent, et la chose la plus belle dans l'histoire c'est à la fin quand les jeunes vent savoir

que le deux couple agé sont morts depuis deux cent cinquante ans.

Enfin Ce texte c'est une tragédie mais amusante - car ya les phrases qui te guide à Tire la suite

(4)

Copie 6B10

NOM [redacted] PRENOM : KOUCEILA GROUPE :

① - Les deux personnages assis près de la fenêtre attendent des visiteurs ou des clients, ils ont affiché un panneau pourque les gens viennent aux enchères de leur maison

② Ils n'ouvrent pas la porte dès la première fois parceque le jeune couple hésitait, " ils se demandaient si ils allaient entrer ou pas", les deux personnages attendent que le couple heurte le heurtoir de la porte pour une seconde fois, ils peuvent changer d'avis puisque il y a quelque d'étrange " Vente après décès ".

③ Le texte de Hélène Melyan est un peu long mais simple à lire, attirant.

Le texte comporte 13 paragraphes, dans le début, l'auteur raconte son histoire d'une façon normal, tout semble logique, deux personnages qui ~~mis~~ ont mis leur maison aux enchères. Dès le même paragraphe changement de situation, quelque d'inattendu d'anormal arrive, les deux personnages sont morts depuis 250 ans, une situation à laquelle on pensait pas au début du texte, qui était imprévisible.

La mort des deux personnages choc le couple prient dans le texte ainsi que les lecteurs.

(5)

Copie GB-12

NOM : PRENOM : Aghiles GROUPE : 09

réponse

1. Les deut personnage attendent au juste que la soirée commence pour la vente au échaire.

2- Il ouvrirent pas la porte de la premier fois car il veleut qu'il soient sur que il désir d'entrer et il veulent bien leurs souhaite le bienvenus.

3. Le remarque ou le commentaire qu'il faut faire sur se texte:

Ce texte est écrit par Hélène Melyan en 1979 il à pour titre occassion à saisir, se texte parle d'une soirée organise pour une vente au échaire, les deux personnage principale c'est eux les héros de cette histoire car c'est eux qui vont expliqué au invite le thème de la soirée ils ont d'abord accroche une pancarte devant chez eux après ils attendîmes le commencement de cette soirée et L'arrive des invite, puis une femme est arrivé elle s'appel Doris elle raffole de ses vente au échaire puis un couple rentre et Alex la leurs explique d'eux les objet sont venus et que la cause de cette

Vente c'est "une vente aprés décés" et se couple desireux de trouve des bons objet afin d'arrange leurs appartement

Enfin, se texte est bien organise de point de vue grammatical, une langue bien riche et facile à comprendre c'est un texte qui tu donne envie de devenir ~~t'ai~~ le personnage en s'imagine ~~...~~ à la place de alex, c'est un texte enrichisant qui à un titre très intéressant une occassion à saisir sa veut dire dans cette vente au enchaire les vendeur vont bien présente leurs produit afin que l'achteur peuvent être conquis et pas déçu, c'est une histoire très agréable à lire et je crois que l'auteur à bien réussi à passé son message car les vente au enchaire c'est avant tout des nouvelle connaissance avant d'arrive à faire des affaire si le vrai message de l'auteur veut passé la convivialite avant la publicite.

13 (5)

Copie G.B - 13

NOM : PRENOM : GROUPE :

NAIMA

① Les deux personnages attendent des visiteurs pour leur domicile afin de faire une vente.

② Les deux personnage n'ouvrent-ils pas leur porte dès la première fois, car ils attendient qu'ils aient actionné le heurtoir une seconde fois. (car au début les jeunes gens ne parraissaient pas très intéresser de entrer donc si on heurte une seconde fois donc on n'est bien sûr de vouloir entrer).

③ Ce texte c'est un texte écrit par Hélène MELYAN et traduit par Maurice B-EWDREBE. D-R, la pauvre d'un vieux couple qui voulait vendre leur maison. Au début du texte, quand la femme raconte on n'a pas l'impression que c'est irréel mais à la fin on constate que les deux personnages sont morts, ils n'existent plus. le texte est structuré en paragraphe avec un vocabulaire facile à comprendre. c'est un texte narratif avec un style direct le personnage narrateur raconte ce qui se passe. les temps de conjugaison on n'a le passé composé, imparfait. Et à la fin du texte on remarque que à chaque fois on choque des gens avec cette histoire "et comme toujours, cela ne manqua pas de leur causer un choc".

Copie GB-14

NOM :	PRENOM :	GROUPE :
	Meriem	09.

1- Les deux personnages attendent les visiteurs et aussi de recevoir des gens jeunes pour acheter et voir leur pancarte.

2- N'ouvrent-ils pas la port dès la première fois car le jeune homme semblait vouloir continuer la promenade, tandis qu'elle insistait en lui montrant la pancarte et lorgnant notre port d'entrée.

3- Le tescte parle de deux personnages qui sont l'auteur et Alex qui sont mari depuis longtemps qui vente de pancarte qui aimons beaucoupes les gens jeunes qui ont recever un couple qui visite leur pancarte qui sont vraiment attirin. Par cette vente, ou l'homme pose plusieurs questions sur elle, après ils les éffoncer pour d'arrengé dans leur appartement, l'homme insisto a savoir qui mort car dehors il est écrit « vente après décès ». Après Alex fermer la porte pour lui espliquer qui est mort en fin c'est deux personnage Alex et son mari qui son morts.

(5)

Copie GB -15

NOM PRENOM : Dyhia GROUPE : 09

1 Les deux personnages attendent : ~~[illegible]~~ ~~[illegible]~~ ~~[illegible]~~ - d'les Visiteurs.

2 - Ils n'ouvrent pas la porte des première fois par ce qu'ils : Observâmes avec ~~amusement~~.

3 - l'auteur a utilisé le passe simple d'ans la plus par d'le temps.

- Alex et sa femme sont ~~des~~ deux mariés qui sont mariés de plus lomgtemps, ils ~~[illegible]~~ passent leur nuits a se balade mais à puisant à chac fois qu'il fait ~~beaux~~ la nuit ils restent a la maisons peur ~~p~~ reservoir d'les Visiteurs, ~~peur~~ ~~[illegible]~~ ~~Les~~ deux mariés aiment la jeunesse c'est pour ce là ils ~~[illegible]~~ ont remarqué le jeune couple qui passait d'evant chez eux, la femme voulait entré mais l'homme non après un meurnant ils ont dissidé d'~~entrés~~. La femmes est intercé par le vaisselier et l'homme par un echiquier en ivoire et ils se demanteut d'où vient tout sa

16

NOM [redacted] PRENOM : Lynda GROUPE : Copie GB.16

Réponses :

1) Les deux personnages attendent que des gens, surtout des jeunes parcequ'ils aiment la jeunesse, voient la pancarte qui est attacher dehors et viennent eux, parce que les gens sont tentés et curieux de voir ce qui mis en vente.

2) Les deux personnages n'ouvrent pas la porte dès la première fois parcequ'ils attendent de voir si le jeune couple ne change pas d'avis et décide de ne plus entrer dans la maison.

3) Je pense que les deux personnages, c'est-à-dire Alex et sa femme, comme dans leur vies n'ont pas pu montrer ou donner les choses qu'ils avaient alors ils le font après leur mort

SUMMARY OF THE THESIS

This thesis describes an educational research work on teaching / learning French. It particularly covers issues specific to the Algerian educational setting concerning learners' difficulties in understanding written discourse. The deictic and socio-cultural aspects of this type of discourse are taken into account in this study.

In the theoretical level, we have addressed issues related to learning and methodology. Regarding warning, we have attempted to deal with the various issues pertaining to the process of meaning understanding to shed light on the difficulties encountered in reading comprehension. We have relied on the theoretical foundations of cognitive psychology.

As for methodology, we have presented a brief critical review of Foreign Language teaching methods used in teach French as Foreign Language (F.L.E.), which inspired the methodologies followed in Algeria. Besides, we have discussed their adequacy to the Algerian school context, noting the positive contributions and deficiencies of each, in terms of theoretical coherence, and classroom practices.

Our concern was constantly the the relationship between knowledge and classroom practices, in the light of our own experience to clarify concepts and see their implementation on the ground.

Additionally, we have tried to highlight the difficulties associated with ownership of foreign languages in general, and particularly those specific to the Algerian context, derived from the remoteness of the French language compared with the native languages of the country both linguistically and culturally.

As far as reading comprehension is, we have conducted an extensive analysis of the cognitive processes involved in this activity, starting with the level of decryption to the level of the study of the literary text. This has allowed us to shown different degrees of meaning production and interpretation.

We finally made proposals of approaches and practices able to make an improvement on the ground. These proposals concern reading description in the Primary school, studying a text in the Secondary education, and the study of work at the university level.

ملخص الأطروحة

تتطرق هذه الأطروحة لبحث في التعليمات يتمحور حول تدريس/تعليم اللغة الفرنسية. تتناول بالتحديد المشاكل المتعلقة بالسياق المدرسي بالجزائر و الخاصة بالتشبع في عملية فهم الخطاب المكتوب بالتركيز على المشاكل المتعلقة الجانبين المرجعي و الثقافي الاجتماعي.

على المستوى النظري، تناولنا القضايا المتعلقة التعلم ثم بالمنهجية. بخصوص التعلم، درسنا مختلف القضايا التي تطرح في عملية الوصول إلى المعنى. هذه الدراسة تسلط الضوء على الصعوبات في قراءة و فهم النص، و استغلنا في هذا السياق إسهامات علم النفس المعرفي.

على المستوى المنهجية، قدمنا دراسة نقدية مختصرة للمنهجيات الرئيسية في تعليمات اللغة الأجنبية و اللغة الفرنسية بالخصوص، التي تستمد منها الأساليب المطبقة في الجزائر.

ناقشنا مدى ملائمة هذه المناهج للسياق المدرسي بالجزائر بإبراز الإسهامات الإيجابية و كذلك النقائص في كل منها، على المستويين التماسك النظري و الممارسات الصفية.

هذه الدراسة مماثلة لبحث ـ عمل، انشغالنا المستمر خلاله كان العلاقة بين المعلومات النظرية و الممارسات الفعلية للصف من أجل توضيح المفاهيم و تجسيدها في الميدان استنادا على تجربتنا المهنية.

حاولنا في كل مرة تسليط الضوء على الصعوبات المرتبطة باكتساب اللغات الأجنبية و بالخصوص تلك المتعلقة بالسياق الجزائري التي تنجم من بعد اللغة الفرنسية عن اللغات المحلية لغويا و ثقافيا.

فيما يخص نشاط القراءة و الفهم، أجرينا تحليلا معمقا للعمليات المعرفية المعنية في هذا النشاط، بِدأً من مستوى التشفير إلى مستوى دراسة النص الأدبي الذي وضحنا درجات فهمه المختلفة. كما حاولنا دعم تحليلاتنا باستخدام مع أفواج من المتعلمين.

أخيرا و بعد مختلف الآثار التربوية و التعليمية الناجمة من هذه الدراسات، قدمنا اقتراحات تتمثل في مناهج و عمليات تطبيقية يمكن أن تحسن، على أرض الواقع، نشاط فهم الخطاب المكتوب هذه المقترحات تخص دراسة نص في التعليم الثانوي و دراسة عمل أدبي قصير في التعليم العالي.

المشاكل المتعلقة بالفهم الكامل للخطاب الكتابي في السياق المدرسي الجزائري: مقاربة تواصلية و معرفية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر2

كلية الآداب و العلوم الاجتماعية

قسم اللغة الفرنسية

مذكرة لنيل شهادة

الدكتوراه

في **اللغة الفرنسية**

اختصاص : **تعليميات** اللغة الفرنسية

تحت عنوان:

المشاكل المتعلقة بالفهم الكامل للخطاب الكتابي في السياق المدرسي الجزائري: مقاربة تواصلية و معرفية.

تقديم :

حاج موسى موسى

إشراف :

الأستاذ **يوسف إمون**

اللجنة :

الأستاذة صافية رحال \ آصلاح : رئيسة اللجنة

الأستاذة عتيقة قاره : عضوا

الأستاذ عمار نبتي : عضوا

الدكتور موحند وعلي جبلي: عضوا

09 \ 03 \ 2017