



Département de Psychologie et des Sciences de l'Éducation d'Alger

Faculté des Sciences Sociales

Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère au 2eme palier de l'école fondamentale

Option didactique

Dirigée par :
Mme malika Tefiani

Présentée par
KAYA mohamed reda

Année universitaire
2000 2001

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma gratitude à madame Malika Tefiani docteur en psychologie et en science de l'éducation dont les conseils et les remarques m'ont été d'un apport précieux pour la concrétisation de cette recherche.

Je voudrais aussi lui réaffirmer ma reconnaissance et remercier mesdames et messieurs les membres du jury qui ont accepté de lire ce modeste travail. Par ailleurs, je remercie toutes les personnes et les institutions qui ont contribué de quelques manières que ce soit à la réalisation de ce travail : Ministère de l'éducation nationale, 'inspection académique d'Alger, les inspecteurs et les directeurs des établissements.

Je remercie Monsieur G.Henry professeur à l'université des sciences de l'éducation et de psychologie de Liège pour ses conseils.

Je rends un grand hommage à feu Moulay Idriss CHABOU ;Docteur en psychologie et science de l'éducation à l'université d'Alger de m'avoir conseillé et orienté.

DEDICACES

Je dédie ce travail à mon feu père

À ma mère et mes deux sœurs LILA et NASSIMA

A mon frère SID –ALI KAMEL,
Son épouse et ses deux enfants LYES et YUCEF

Je dédie ce travail aussi à mon épouse qui a su toujours se montrer
patiente dans les moments les plus difficiles,

À mes trois fils :YAMINE, RAMZI,BADREDDINE

CITATIONS

« On enseigne pas ce que l'on sait
ou ce que l'on croit savoir,
On enseigne ce que l'on est. »

Alain

« Ce qui se conçoit bien
S'énonce clairement;
et les mots pour le dire
Arrivent aisément. »

Boileau

« Art poétique. »

SOMMAIRE

INTRODUCTION

Le poids du passé	P1
Des références d'une culture originelle	P1
Du génocide culturel et de la politique coloniale d'éducation	P2
A- Choix de l'étude	P11
B - Objet de l'étude	P11
C - Problématique	P11
D - Hypothèses	P12
E - Méthodologie	P12
E -1 Pré-enquête	P12
E -2 Constitution de l'échantillon	P13
E -3 Élaboration et passation du questionnaire: (voir annexe)	P13
E -4 Échantillonnage	P13
E -4-1 Question fermée	P13
E-4-2 Question ouverte	P13
E -5 Caractéristiques de l'échantillon	P14
E -6 Condition de passation du questionnaire	P14

Première partie

CHAPITRE I : « Directives officielles, orientations et programmes. »

I-1-Enseignement du français en 5 ^{ème} année Fondamentale	P17
I-2-Les directives du ministère de l'Education Nationale	P18
I-3-Projet de la méthode en 5 ^{ème} A.F	P19
I-4-Description de la méthode en 5 ^{ème} A.F	P21
I-5-Description de la méthode en 6 ^{ème} A. F	P22
I-6-Les objectifs généraux	P26

CHAPITRE II : Des emplois et des acceptions du terme'' fonctionnel (le)''

II-1- Les co-occurents de '' fonctionnel(le). ''	P27
II-2-Le'' fonctionnel ''comme enseignement des langues spécialisées	P28
II-3- Le'' fonctionnel ''comme projet méthodologique	P28
II-4-Le'' fonctionnel'' comme projet méthodologique et pédagogique	P29
II-5- Le'' fonctionnel ''et les grammaires fonctionnelles	P30
II-6- Ambiguïtés et connotations du'' fonctionnel.''	P32

CHAPITRE III- Le français ''Fondamental''.

III-1- Quelles compétences enseigner et apprendre ? Objectifs et contenus.	P33
III-2-Approche communicative et enseignement '' fonctionnel'' du français langue étrangère	P43
III-3-Apprentissage / Acquisition et approches communicatives.	P45
III-4-Présentation des théories d'apprentissage et didactique.	P48

III-5-Présentation des activités d'apprentissage en langue étrangère.	P53
III-6-La matière enseignée.	P60

CHAPITRE IV-« les trois niveaux de définition des objectifs . »

IV-1-Quels sont les critères relatifs à un but ou un objectif ?	P64
IV-2-Les critères d'ensemble.	P64
IV-3-Comment formuler les objectifs opérationnels ?	P68
IV-4-Les objectifs de maîtrise.	P69
IV-5-Les objectifs de transfert.	P69
IV-6-Les objectifs d'expression.	P71
IV-7-L'ordonnance des objectifs.	P77
IV-8- Existe - t - il une Liaison entre les buts généraux et les objectifs opérationnels.	P80

CHAPITRE V-« Principe de didactique analytique de l'enseignement des langues. »

V-I-La sélection.	P81
V-2-Les critères de facilités.	P96
V-3-Les applications.	P102
V-4-La sélection lexicale.	P104
V-5-La sélection sémantique.	P106
V-6-La gradation.	P109
V-7-La progression.	P113

CHAPITRE VI- « Vers une nouvelle pédagogie de la lecture. »

VI- Qu'est ce que lire ?	P116
VI-2- Quelles sont les idées directrices de la nouvelle pédagogie de la lecture ?	P117
VI-3- La démarche d'apprentissage.	P120
VI-4- Les objectifs de l'apprentissage de la lecture.	P122
VI-5- L'enseignement de la lecture.	P127
VI-6- Une approche communicative fonctionnelle de la lecture.	P133

Deuxième partie

Outils méthodologiques et applications

CHAPITRE VII- « Approche critique des manuels scolaires en 5^{ème} A.F. et 6^{ème} A.F. »

VII-1- Quelques données concernant l'analyse quantitative des manuels scolaires.	P134
VII-1-1- Axe scientifique.	P134
VII-1-2-Axe pédagogique.	P135
VII-1-3- Liste d'objectifs présentés en 5 ^{ème} A.F. et 6 ^{ème} A.F.	P136
VII-2 - Vérifier la correspondance entre les intentions de l'auteur (les objectifs) avec ce qui se trouve réellement dans les manuels de 6 ^{ème} A.F.	P139
VII-2-1- Analyse de la communication .	P140
VII-2-2-Formes des messages.	P140
VII-2-3--Lisibilité de la communication.	P142
VII-2-4-- Analyse de la Méthode	P152

-CHAPITRE VIII-LE TEST DE CLOSURE P153

VIII-1- Description du test.	P154
VIII-1-1-Règles pour la suppression des mots	P155
VIII-1-2- Les consignes	P156
VIII-1-3- La correction.	P157
VIII-1-4- L'étalonnage	P158
VIII-1-5- L'échantillonnage	P158

VIII-1-6-La fidélité.	P158
VIII-1-7-Le champ d'application.	P161
VIII-1-8- La mesure de la compétence en langue étrangère.	P163
VIII-2- -La passation du test de closure.	P163
VIII-2-1- description de l'échantillon.	P164
VIII-2-2- l'élaboration et la passation du test .	P164
VIII-2-3- L'exploitation des résultats au test de closure.	P167

CHAPITRE IX – LES FORMULES DE LISIBILITE ET LEURS APPLICATIONS.

IX-1-Les variables linguistiques.	P172
IX-2- le choix des variables.	P172
IX-2-1- Les variables formelles .	P172
IX-2-2- Type token-ratio	P173
IX-2-3-Les variables de fréquence.	P176
IX-2-4- les variables catégorielles .	P178
IX-2-5- les variables syntaxiques .	P180
IX-2-6- Les variables de poids structural .	P181
IX-2-7-Les variables de dialogue .	P185
IX-3- L'évaluation du degré de lisibilité des textes de 5 ^{ème} A.F. et de 6 ^{ème} A.F. Algériens	P186
Conclusion générale.	P195
Bibliographie.	P202
Annexes	P203
Le questionnaire.	P203
Test destiné aux enseignants	P211
Le test de closure.	P212
Le test de compréhension de la lecture	P214

Inventaire du français fondamentale (FF1)	P217
Inventaire du français fondamentale (FF1 ,FF2)	p220
Inventaire du vocabulaire en 6 ^{ème} A.F.	P231
Inventaire d'exercices syntaxiques en 5 ^{ème} et 6 ^{ème} A.F.	P246
Les différents types de productions écrites en 6 ^{ème} A.F.	P260

INTRODUCTION

Le poids du passé

Pour mesurer avec objectivité l'importance des changements intervenus depuis 1962 et en comprendre la portée fondamentale, il est utile de rappeler les événements saillants ainsi que les traits majeurs avec les valeurs qui les sous-tendent de l'organisation de l'éducation, d'abord avant 1830, ensuite durant la période d'occupation en Algérie.

Des références d'une culture originelle

Au nombre des valeurs essentielles que la révolution culturelle a pour mission principale de réactiver dans le cœur et les représentations dynamiques de l'Algérie, au nombre des attributs de l'identité actuelle à reconquérir, figure l'attachement ancestral aux valeurs humanistes et aux formes vivaces de leur diffusion par l'enseignement et l'éducation du peuple. L'école algérienne, tout comme la nation algérienne elle-même, plonge ses racines dans un passé qu'il est plus que jamais inférieure de réinvestir dans la mémoire du peuple, est même de constituer une référence importante pour mesurer et apprécier la marche vers la récupération et la promotion du patrimoine éducatif national. Tout au long de son histoire, et, au gré des circonstances qui ont marqué le déroulement, l'Algérie a su se doter, en effet, d'un réseau éducatif d'une haute qualité, dès la préhistoire, les fresques du Tassili, l'histoire ancienne et particulièrement la période romaine offrent le témoignage d'une culture particulièrement élaborée et qui, sut emprunter les instruments les plus suggestifs pour sa communication. L'Algérie portait haut et loin sur son territoire la civilisation méditerranéenne. Au moyen âge, les royaumes de Tlemcen et de Bejaia, de Biskra et de Tiaret ont offert à l'humanité d'alors de prestigieux modèles culturels. Enfin, le siècle même qui vit se dérouler l'invasion d'Alger offrait encore une représentation particulièrement significative du haut degré d'organisation et de généralisation du savoir et de la diffusion.

A la veille de 1830, l'éducation était organisée en Algérie en un vaste service public ouvert à l'ensemble de la population et consacrant ainsi sous les faits le précepte qui enjoint à tout musulman « apprendre du berceau jusqu'à la tombe ».

Des méthodes fonctionnent en effet au sein de chaque mosquée ou dans un local y attenant et comme il y avait pratiquement au moins une mosquée dans chaque quartier ou dans chaque village, il est aisé d'imaginer la densité du réseau scolaire d'alors. L'enseignement y était organisé en trois degrés : élémentaire, degré complémentaire ou secondaire et le degré supérieur ou universitaire. Les programmes concernaient le Coran, le Hadith et la langue arabe ainsi que toutes les disciplines dérivées, mais également les mathématiques et diverses sciences sociales (philosophie, histoire et géographie) et exactes.

Les méthodes pédagogiques utilisées se signalaient également par l'appel qu'elles faisaient non seulement à la mémoire mais aussi et tout autant à la réflexion critique et à la logique. La pratique de la lecture et de la recherche documentaire a été fortement encouragée par la constitution de bibliothèques d'une richesse inestimable pour l'époque, surtout les instruments didactiques, symboles de la communication du savoir étaient affectés d'un respect que très tôt les maîtres de l'époque savaient enseigner à leurs jeunes élèves.

Les représentants de l'armée et de l'administration coloniale n'avaient pas hésité

à reconnaître non seulement l'importance du système éducatif de l'Algérie, mais aussi et surtout, la quantité des enseignements qui y étaient dispensés et la supériorité de ses méthodes pédagogiques, presque tous les arabes savent lire et écrire dans chaque village, il y a deux écoles « Général Valise ».

Du génocide culturel et de la politique coloniale d'éducation

Parfaitement instruite de l'extraordinaire vitalité du réseau d'éducation du peuple algérien et consciente de son pouvoir mobilisateur contre l'invasion, l'administration coloniale allait organiser au même titre que pour les structures politiques, économiques et sociales, voire avec davantage d'ardeur, la distinction systématique de tous les foyers d'instruction. L'envahisseur s'attache à désarmer les consciences et pour ce faire, il s'attaqua prioritairement aux supports agissants de la culture nationale et particulièrement l'école, ses éducateurs, sa langue d'enseignement, son éthique.

Entravons autant que possible le développement des écoles musulmanes, des zaouïas en un mot au désarmement moral, matériel du peuple indigène. Cette destruction de l'armature culturelle représentée par des milliers d'écoles avant 1830, s'inscrivait en fait dans la logique même de la politique de colonisation de l'Algérie dont la caractéristique majeure était qu'elle prit dès le départ sa forme de politique du peuplement pour asseoir donc la domination de la population européenne; il fallait occulter les masses algériennes à l'ignorance, facteur essentiel de régression matérielle et morale. Il fallait aussi garantir à la minorité qui la représentait le droit au savoir et à la science. C'est ainsi que en fermant leurs propres écoles aux algériens, l'occupant en ouvrait un certain nombre pour ses fils, et en s'opposant systématiquement à toute tentative de mise en place « d'écoles arabes » ou d'extension du bénéfice des écoles françaises aux « indigènes ». Le système éducatif mis en place ne pouvait que reproduire, tant du point de vue de son organisation que du point de vue de ses contenus et de ses objectifs, les formes d'organisation de la population européenne elle-même ainsi que les dimensions de sa culture propre. Les Algériens ne purent occuper dans un tel système qu'une place très réduite et rigoureusement contrôlée. Les écarts entre la scolarisation des algériens des villes et celle des algériens des campagnes étaient énormes. En 1962 l'analphabétisme touchait 90% des populations, elle doit avant tout être comprise au double point de vue suivant. Elle souligne, compte tenu du retard à rattraper une certaine priorité à conférer à l'enseignement scientifique et technique, elle signifie à terme, l'affirmation d'une dimension nécessaire à côté de toutes celles relevant des différentes disciplines intellectuelles, de la culture humaniste et révolutionnaire à promouvoir.

Le sujet éducatif national était obligé d'assumer les charges d'un système hérité et qui pour l'essentiel était tourné vers la réponse aux besoins de la minorité européenne et tenu de conformer sa propre action aux exigences des options fondamentales de la révolution algérienne, il ne pouvait que connaître des transformations profondes. Son évolution qui fut relativement lente au début ce fit par la suite, de plus en plus rapide, compte tenu des priorités de plus en plus grandes que la stratégie du développement sociale et économique assigna au secteur éducatif. Depuis la phase initiale où, pour assurer le démarrage de l'école, il ne pouvait être question d'y introduire que des aménagements transitoires, jusqu'à la phase engagée depuis 1980 pour la mise en place de l'école fondamentale et polytechnique de 9 ans, devait passer par les différents programmes des plans successifs de développement; depuis 1967, l'évolution du système

éducatif a été caractérisée par une remarquable contrainte.

L'ensemble des transformations et des innovations trouvent, en effet, leur raison première dans l'avance vers la concrétisation des options fondamentales et, plus spécifiquement encore, dans la volonté de réponse à la demande sociale d'éducation et aux besoins de main d'œuvre et de cadres qualifiés pour le développement.

La démocratisation de l'enseignement a connu une progression constante et particulièrement rapide des effectifs d'élèves scolarisés, la densification et l'extension des infrastructures scolaires et des équipements didactiques, les nouvelles normes de gestion du système éducatif ainsi que les nombreuses actions menées en vue de combattre les causes d'inégalité scolaire et éducative. Ce sont là autant d'indicateurs extrêmement significatifs des progrès réalisés en matière de démocratisation de l'enseignement.

Le processus d'arabisations pour ne pas être dévié de ses nobles objectifs, exige une démarche résolue et sûre, la préparation des moyens adéquats qu'ils soient d'ordre humain, pédagogique ou psychologique est, en la matière, une exigence de tout premier ordre. Vingt ans d'une expérience extrêmement riche et significative, permettent d'affirmer que l'arabisation du système d'enseignement n'a, à aucun moment, manqué de souci de rigueur et de clairvoyance.

En 1964-65 la première année de l'enseignement élémentaire fut arabisée, pendant que pour toutes les autres années, y compris celles du moyen, l'horaire d'enseignement de la langue arabe était renforcé et les programmes unifiés. La 2^{ème} année fut à son tour arabisée en 67-68 en même temps qu'était adoptée une première démarche globale pour l'arabisation du tiers des sections des autres années, en tenant compte particulièrement des conditions offertes par l'environnement. Entre temps, les enseignements dits d'orientation tel que l'histoire, l'instruction civique et, plus tard la géographie commencèrent à être dispensés en langue arabe tout au long des différents cycles d'enseignement.

A compter de 1967, les enseignements des leçons de choses et de calcul dans l'élémentaire furent arabisés depuis la 3^{ème} année jusqu'à la 6^{ème} année à la rentrée de septembre 81. Au plan des effectifs, l'enseignement élémentaire est aussi totalement arabisé et le français n'y est plus enseigné d'une façon égale à tous, que comme langue étrangère. Soutenant en permanence cette suite d'efforts, les activités de formation des maîtres et de conception des moyens didactiques ont, elles aussi atteint un très fort taux d'arabisation et, d'autre part toute la conception des programmes, des manuels d'enseignement et des outils didactiques d'accompagnement se déroule exclusivement en langue arabe. Ces outils didactiques concernant aussi bien les contenus et les méthodes que le personnels enseignants et d'encadrement.

Les premiers programmes de l'école algérienne furent mis au point en 1964. Ces premiers programmes nationaux avaient tenu surtout à marquer un premier changement que l'histoire elle-même rendait inévitable. Ainsi et pour la 1^{ère} fois, l'ensemble des écoliers algériens commença à prendre en même temps que sa langue nationale et progressivement à travers elle l'histoire et la géographie de l'Algérie ainsi que le Coran et les enseignements de la morale et de l'Islam. A partir de 64-65 les différents supports d'enseignement qui étaient tous de conception étrangères, commencèrent à être remplacés par des ensembles didactiques nationaux et ce, jusque pour les instruments relatifs aux enseignements des langues étrangères. Ainsi se développa, grâce au capital d'expériences des cadres et des enseignants algériens, un authentique mouvement de

recherche pédagogique qui aboutit en un peu plus d'une décennie, à algérianiser tant du point de vue de leurs contenus que du point de vue méthodologique et aussi de leur réalisation, l'ensemble des programmes, des manuels et de l'équipement didactique de l'élémentaire d'abord, du moyen ensuite. En même temps, une industrie du livre pédagogique unique en Afrique et dans le monde arabe a aussi été créée à partir de l'I.P.N véritable pierre angulaire de l'édifice scolaire algérien.

En 1964, furent ainsi employés plus de 7000 coopérants venus des pays frères et amis et surtout du pays de l'ex colonisateur, ce nombre allait augmenter considérablement sous l'effet conjugué de la progression de la scolarisation et de la trop grande jeunesse de notre appareil de formation.

C'est en 1970, avec le lancement du 1er plan quadriennal que la relève de la coopération apparut comme objectif stratégique. Le système de formation avec le renfort des I.T.E, allait axer son développement sur d'une part, la réponse à l'augmentation de la scolarisation et d'autre part, le remplacement de la coopération.

Dès 1977, l'enseignement élémentaire fut pratiquement algérianisé ainsi que l'enseignement moyen à 92,74% à la rentrée 1981. Enfin, l'ensemble de la réglementation régissant le système d'enseignement est algérianisé depuis 1975.

La démocratisation de l'enseignement avec son corollaire d'égalité de chances pour tous et d'unir l'ensemble des jeunes aux mêmes sources culturelles, sociales et idéologiques et donc en les dotant des mêmes références fondamentales. C'est ainsi que dès 1964 les programmes de langue nationale, de sciences et de mathématiques, furent unifiés pour les 2 types d'établissement de l'époque; les écoles primaires, les collèges et les médersas validées d'autre part. L'examen d'entrée en 6ème unifié en 1967. En 1974 le B.E.M mettant ainsi un terme à la distinction entretenue jusque là entre ahlia et le B.E.P.C.

Enfin et conformément au principe énoncé par la charte nationale, la fusion des ex établissements d'enseignement originel et d'enseignement général fut décidée en 1978, consacrant du même coup, l'impérieuse nécessité de doter l'ensemble de la jeunesse algérienne scolaire des mêmes bases d'éducation religieuse.

Le premier livre scolaire de l'Algérie indépendante a été produit en 1963, par delà sa valeur de symbole, il ne pouvait échapper aux insuffisances, les plus importantes au regard de sa fonction essentielle dans la pédagogie nouvelle à promouvoir. Les contenus ne marquaient guère de changements notables par rapport à ceux des manuels de l'école d'avant 1962. Sa présentation était trop modeste pour espérer mettre en œuvre les ressort d'une psychopédagogie élaborée faute d'enseignants et d'inspecteurs confirmés, l'école algérienne n'avait aucun support technologique pour la confection et l'impression du livre L'I.P.N, dont sa création remonte à 1963, allait constituer une véritable base logistique pour lever très vite ce défi.

L'unification de l'enseignement était un objectif entre autre assigné par les textes doctrinaux – la charte nationale et les résolutions du 4ème congrès du F.L.N.– à la restructuration du système éducationnel, L'unification de l'enseignement du reste entamée par l'intégration de l'enseignement originale, se veut une réponse à des problèmes que vit présentement le secteur de l'éducation. En effet, il nous faut partir de la réalité du système, on commencera par relever qu'il existe une « inadéquation entre le système éducatif dans son ensemble d'une part et les options politiques et culturelles de la révolution ainsi que les exigences du développement accéléré qu'a connu notre pays

durant la décennie écoulée d'autre part.... ».

Ce décalage peut être appréhendé comme la résultante de la dynamique du développement économique. Les transformations qu'elle a induites sont du moins sur le plan du développement des forces productives ont été beaucoup plus rapides que la mutation qui s'opère dans le domaine socioculturel. néanmoins des problèmes ont surgi et qui parfois atteignent un seuil d'acuité, d'énormes progrès ont été aussi réalisés et ce grâce à la démocratisation de l'enseignement qui nécessite une consolidation et un approfondissement continus. Car il est aussi vrai qu'on enregistre encore des lacunes en matière de généralisation de l'enseignement, tout comme il est vrai que le système est entaché d'une forte proportion de déperditions.

Dans le domaine précis de la formation, ce décalage relevé, découle en droite ligne du contenu des programmes mais aussi de leur multiplicité. En effet, les profils de formation assurés sont dans une large mesure incapables de répondre aux exigences du développement économique si on envisage le problème sous l'angle des postes créés à l'émergence d'un dualisme qui juxtapose deux types de formation, ce dualisme apparent n'est pas tributaire exclusivement de la langue d'enseignement. Il pose, ce qui est latent, le contenu de la formation et partant son incidence culturelle. Le propre d'une telle situation, et qu'elle peut à la longue, se mouvoir en frein à la nécessaire impulsion qu'il faut donner à la culture et à l'éducation, en vue de l'amorcer d'une transformation culturelle et morale, qui confère un cadre politique et idéologique, aux transformations économiques.

L'école fondamentale, dont la généralisation prévue pour l'année scolaire 1980-81 est la concrétisation de cet objectif, cependant sa réussite est conditionnée par des transformations qui se situent en dehors de la sphère de formation. L'école fondamentale offre un cadre propre pour l'unification de l'enseignement par la prise en charge à la base de l'enfance. Prise en charge qui peut être amorcée dans la phase pré scolaire, l'unification se reflète dans les principes qui régissent l'école fondamentale. En effet, l'unité se retrouve dans ses principes d'organisation, l'homogénéité des contenus et l'identité des fondements, de ses méthodes ordonnées n°76-35 du 16 avril 1976 la langue d'enseignement est la langue arabe, et en sa qualité de langue nationale, elle est un élément essentiel d'identité culturelle, un symbole de reconnaissance et d'appartenance, désormais il est plus question d'un choix.

En revanche, il porte sur le contenu, les moyens et les méthodes. L'enseignement de la langue nationale n'exclut aucunement les langues étrangères prévues dans le cursus d'étude. Ce qui répond à une préoccupation d'ouverture sur le monde par conséquent sur les acquis de la révolution scientifique et technique. L'aspect le plus important réside indéniablement au niveau des programmes ou plus précisément de leur contenu. C'est une refonte totale qui est projetée. La formation qui sera dispensée privilégiera la technique, ce qui est en conformité avec les besoins du développement économique et la nécessité de sa maîtrise et sa prise en charge. D'emblée cette réorientation va poser le problème des méthodes d'enseignement, avec notamment tout ce qui se rattache à la pédagogie.

L'impératif premier serait d'œuvrer en vue de sortir la pédagogie de son ornière pour l'amener sur le terrain de la pratique « une pédagogie de pointe » ne peut prendre appui que sur une maîtrise du réel, du vécu.

Le système éducatif ne peut fonctionner indéfiniment dans une « tour d'ivoire » il

a une fonction bien précise qui consiste en amont à prendre en charge les besoins sociaux exprimés en matière de formation pour ensuite pouvoir répondre aux besoins économiques. Et ce n'est qu'à ce niveau qu'intervient la planification comme moyen permettant d'agréger la « demande sociale » avec « l'offre et les possibilités économiques ».

L'appareil de formation assurerait donc des débouchés certains mais aussi et surtout fonctionnerait selon une logique déterminée par la production, dans toute sa diversité de la société.

Cependant l'unification, si elle prend comme point de départ la sphère d'éducation, celle-ci nécessite toute une restructuration de l'environnement. La volonté politique devient alors le garant. Elle est à même de pouvoir traduire les lignes directrices du projet, qui répondent amplement aux préoccupations actuelles, en actions concrètes. La massification et la démocratisation de l'enseignement ont été et demeurent parmi les préoccupations primordiales des instances supérieures nationales, et le nombre sans cesse croissant d'enfants scolarisés, au fil des années, démontre, si besoin est, la matérialisation des objectifs assignés.

Cela ne signifie pas pour autant qu'il y ait une harmonie totale dans les cycles de la formation et une articulation de cette dernière à l'environnement socio-économique et aux contraintes nées du processus du développement. Puisque là, l'école a été souvent en retrait, sinon en marge des impératifs et des besoins des différents secteurs de l'économie nationale. Cette question est d'ailleurs toujours d'actualité dans la mesure où l'on n'a pas encore déterminé les profils de la formation à dispenser qui soient le plus à même d'épuiser les profils des postes dans la vie active. Carence qui, liée à l'absence de logique unificatrice, s'est réduite par des répercussions directes sur la qualité de l'enseignement.

Il demeure, toutefois, que l'école, dans sa structuration et sa logique actuelles, se débat dans nombre de problèmes ou d'anachronismes qu'il est impératif de dépasser.

Au moment même où le pays exprimant un fort besoin en profils techniques que les technicums existants ont été recouverts c'est dans cette optique de rationalisation des moyens humains et matériel, de renforcement qualitatif du contenu à dispenser et de l'adaptation du système éducatif à l'environnement socio-économique qui s'inscrit l'école fondamentale. De par les structures qu'elle vise à mettre en place, le contenu qu'elle instaure et les méthodes qu'elle propose, l'école fondamentale répond à des exigences précises dont la scolarisation de l'enfant de 6 à 15 ans, l'élimination de la déperdition scolaire et particulièrement l'utilisation d'une pédagogie active.

L'école fondamentale s'articule autour de 3 cycles, chaque cycle équivaut à 3 années de scolarité. Le premier cycle dit de base, le second cycle dit cycle d'éveil qui vise à la consolidation des acquisitions du cycle de base avec l'enseignement de la langue française, enfin, le 3ème cycle, profil d'orientation centré principalement sur les disciplines scientifiques et les profils techniques. Il s'agit donc de dispenser un enseignement pluridisciplinaire dans sa première phase et polytechnique dans la seconde phase. Données, qui en principe, auront à se concrétiser au niveau du 3ème cycle qui a fait et qui fait d'ailleurs l'objet d'une expérimentation, toujours en cours et touchant au niveau de la wilaya d'Alger. Il est à signaler, toutefois, que l'expérimentation ne semble pas des plus probantes du fait qu'on tente d'inculquer aux élèves en 3 années ce qu'on leur dispensait auparavant en quatre ans exemple des mathématiques et particulièrement l'enseignement de la langue française au 1er cycle, d'autant que les conditions ne

semblent pas avoir été réunies dans leur totalité ; tel que les profils des formateurs, les moyens matériels disponibles, la qualité de la documentation et enfin la difficile réceptivité des élèves à un programme auquel ils n'étaient pas préparés de même que les enseignants.

Compte tenu des objectifs assignés à l'école fondamentale, celle-ci n'a pas rempli entièrement sa mission. Il s'agissait de mettre en œuvre une stratégie d'enseignement apprentissage laquelle nécessite une méthodologie propre à chaque discipline au cours de la formation des maîtres et non pas s'acquitter de simples recyclages d'autant plus que les contenus prévus aux 3 cycles de l'école fondamentale se voient rénover ce qui aurait pour conséquence à court moyen et à long terme des répercussions au plan de la performance de nos élèves. Le problème majeur auquel se heurte ce système d'enseignement est « la formation » certains formateurs se heurtent à d'énormes difficultés quant aux contenus de certaines disciplines. C'est dire que toute une réflexion globale reste encore à mener, à approfondir pour déterminer les meilleures formes d'actions, il s'agit de déceler tous les facteurs qui permettaient toute rationalisation du système éducatif choisi, et cette rationalisation ne peut être évaluée sur la simple cohérence théorique mais plutôt en fonction des réalités existantes quant aux potentialités humaines, matérielles, organisationnelles et aux capacités d'agir sur elles et de se transformer afin d'en assurer l'utilisation la plus optimale.

L'encadrement est sans conteste le talon d'Achille de l'école fondamentale. L'importance qui a été accordée par la révolution algérienne à l'éducation, à l'enseignement, à la formation et à la politique de mise en œuvre dans ce secteur, va donner des résultats considérables qui ont concrétisé, dans une large mesure, la démocratisation de l'enseignement..., cette démocratisation s'est traduite par un accroissement considérable d'enfants scolarisés, ce qui n'a pas été sans engendrer un grand nombre de problèmes au niveau du recrutement quantitatif et qualitatif du personnel enseignant ou si l'on se réfère aux textes officiels (décrets n°68-309 et n°68-310 du 31 mai 1968, les instructeurs et les moniteurs qui ont un niveau égal ou inférieur au B.E.M) sont chargés à titre exceptionnel en vue de faire face aux exigences de la scolarisation à défaut d'instituteurs, d'instruire et d'éduquer les enfants qui leur sont confiés.

Choix de l'étude

Notre vécu pédagogique dans l'enseignement du cycle secondaire nous a amené à penser que les problèmes du français langue étrangère sont à la base du 2^{ème} palier du cycle fondamental, notre vocation a voulu qu'on s'intéresse de plus près à cet apprentissage car, arrivés au cycle secondaire, nos élèves ne sont pas capables ni de comprendre, ni de s'exprimer correctement en particulier à l'écrit, c'est pourquoi notre intérêt et de repenser à mieux cerner ces problèmes d'enseignement apprentissage pour une meilleure adéquation.

B - Objet de l'étude

Le paysage didactique du fondamental se laisse difficilement décrire et maîtriser quant à l'identification fonctionnelle de ses objectifs « et de ses savoir dispensés ».

Notre travail de recherche a pour objet d'étude, le souci de mettre en relief les problèmes d'incohérences dans l'élaboration de l'apprentissage du français langue

étrangère au 2^{ème} palier du cycle fondamental.

Il s'agira tout au long de cette étude d'une analyse descriptive des manuels scolaires et guides du maître en 5^é A.F et 6^é A.F.

Cette analyse d'outils didactiques semble revêtir un intérêt particulier quant au processus d'apprentissage du français langue étrangère s'inscrivant dans un cadre théorique de la didactique du français langue étrangère.

C - Problématique

On se propose d'étudier les problèmes d'incohérence entre les manuels scolaires de 5^é A.F et de 6^é année fondamentale et les objectifs assignés à l'apprentissage du français langue étrangère.

On a pu remarquer au cours des expériences pédagogiques que les difficultés rencontrées par les élèves se situent à deux niveaux. Au niveau de la compréhension de l'écrit et au niveau de la production écrite.

Pour un apprenant en FLE les difficultés à apprendre un texte, à rédiger un paragraphe, parfois une phrase sont inhérentes aux objectifs assignés et à la méthodologie déclarée dans les guides du maître. En effet, toutes les activités langagières dispensées à l'élève sont à prédominance orale. Il s'agit de savoir à quel niveau les élèves sont en mesure de comprendre un texte à même de rédiger un écrit selon le modèle proposé? .

Est-ce que le livre et le guide du maître, comme moyens didactiques pour le maître et l'élève ne soient pas une des causes des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère?

N'existe t-il pas une inadéquation dans la méthodologie déclarée (en termes d'objectifs) et que cette inadéquation n'est pas reconduite en particulier dans le manuel de 6^é A.F. et celui de 5^é A.F.

Ce questionnement nous amène à énoncer des hypothèses opérationnelles:

D - Hypothèses

- 1- Comparativement aux textes proposés dans le manuel de 5^é A.F, ceux de 6^é A.F. semblent être incompréhensibles.
- 2- Les objectifs assignés aux activités langagières ne répondent pas réellement au niveau réel de l'élève qui n'est qu'à sa deuxième année d'apprentissage.
- 3- IL existe une incohérence entre les objectifs assignés aux différentes activités langagières et les savoirs dispensés.

E - Méthodologie

E –1 Pré-enquête

Ayant choisi comme instrument d'enquête le questionnaire, nous avons décidé de tester cet instrument au cours d'une pré-enquête, qui nous a permis dans une première étape d'orienter notre étude, de formuler certaines questions afin de recueillir le maximum d'informations possibles, tout en tenant compte de la population à laquelle nous nous sommes adressé; population d'enseignants, d'enseignantes et d'inspecteurs chargés de l'élaboration des manuels de l'élève et du guide du maître au 2^{ème} palier de l'école fondamentale qui ont accepté de répondre au questionnement car directement concernés par la situation.

Cette pré-enquête nous a permis aussi de reformuler certaines parties de notre

travail (hypothèses problématiques) on peut même dire que c'est grâce à cette étape que nous avons cerné le but de notre étude.

E -2 Constitution de l'échantillon

Notre échantillon a été choisi aléatoirement constitué d'enseignants et d'enseignantes ayant un vécu pédagogique entre 2 et 15 ans de pratique pédagogique, leur nombre s'élève à 100 sujets.

Les questions posées aux enseignants (es) ont porté sur:

L'identification,

Sur l'aspect matériel,

Sur les fonctions pédagogiques du manuel,

Sur l'aspect psychopédagogique (manuel et guide) (voir questionnaire en annexe).

E -3 Élaboration et passation du questionnaire (voir annexe)

Le questionnaire est choisi comme moyen d'investigation du fait qu'il permet une passation collective, pour un gain de temps en raison du nombre d'enseignants (es). Le questionnaire est composé de questions semi-ouvertes et de question fermées. Son élaboration a été faite en tenant compte de la problématique et des hypothèses. Il se compose de la manière suivante:

Identification,

Aspect matériel,

Aspect psychopédagogique.

E -4 Échantillonnage

Le questionnaire comporte deux types de questions (question fermée et ouverte).

E -5 Caractéristiques de l'échantillon

Nombre de professeurs

Niveau de recrutement

Ancienneté

15

3é AS

2 ans

45
BSC ITE
5 ans

15
BSC
7 ans

20
BEF ITE
10 ans et plus

b-E -6 Condition de passation du questionnaire

La distribution du questionnaire a été réalisée grâce aux directeurs des cinq écoles fondamentales du gouvernorat d'Alger qui ont bien voulu prendre en charge la passation du questionnaire.

École Fondamentale « Paradou »,
École Fondamentale « Malek Bennabi et Bab El Oued »,
École Fondamentale « Kourifa Rachid et Mohamadia »,
École Fondamentale « Djurdjura » Bachjarah,
École Fondamentale « Bachir El Ibrahimi » Bourouba.

L'ensemble des cinq écoles représente un échantillon de 100 enseignants répartis selon le tableau ci-dessus.

Les enseignants ont répondu avec intérêt au questionnaire les données que nous avons recueillies nous ont permis de canaliser la démarche de la présente étude à partir de certaines réponses, nous avons opté pour une analyse qualitative et quantitative.

Il convient aussi d'ajouter la prise en compte de l'origine sociale des élèves au regard des catégories socioprofessionnelles. A cet effet sur les cinq établissements, seule l'école de « Paradou » peut être considérée comme zone géographique « résidentielle » par contre les quatre autres écoles relèvent plutôt de quartier populaire et semi-populaire. Le quartier populaire est un quartier où réside des couches sociales plus ou moins défavorisées alors que les populations des quartiers semi-populaires sont d'un niveau socio-économique moyen.

Notes

I.T.E. :Institut Technologique de l'éducation .
B.S.C.Brevet Supérieur de Capacité.
B.E.F. :Brevet d'Enseignement Fondamental .
B.E.P.C.Brevet d'Enseignement Premier Cycle

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I : « DIRECTIVES OFFICIELLES », ORIENTATIONS PROGRAMMES.

I - 1 Enseignement du Français en 5^é A.F

Présentation des programmes : les programmes tiennent compte de deux réalités :
La mise en place d'un enseignement de la langue française dans le cadre réel de l'école fondamentale (enseignement à partir de la 4^{ème} A.F. à raison de 7 heures hebdomadaires depuis l'année 83.84.

La nécessité de concevoir une suite harmonique au niveau du 3^{ème} cycle de l'école fondamentale compte tenu des réalités actuelles.

La nécessité de préparer les élèves à suivre un enseignement de la langue étrangère dans

le second degré.

Ces programmes respectent les objectifs généraux assignés aux langues vivantes étrangères, objectifs décrits dans les textes politiques et organiques.

Objectifs généraux : « couverture sur la culture Humaine dans la dimension universelle la plus féconde... ».

C'est pour situer l'enseignement de la langue française dans le cadre de ces orientations que les programmes ont retenu certains thèmes d'étude et des activités de langue dont l'intérêt utilitaire et fonctionnel est évident (lecture documentaire, pratique de l'enquête, du compte rendu etc.... ».

Nous avons laissé à ces programmes une certaine souplesse qui permettra aux professeurs de les utiliser et de les adapter aisément. Des directives pédagogiques générales ont été introduites pour aider à faire de ces documents un outil de travail efficace et un moyen de culture professionnelle.

Les objectifs généraux : l'enseignement de la langue française dans le 2ème cycle de l'école fondamentale a eu pour objectif d'installer une compétence linguistique de base à prédominance orale.

Les élèves ont été entraînés à utiliser une langue simple dans des situations peu complexes de la vie quotidienne. Cet entraînement a eu pour effet de créer et de développer des aptitudes à la communication orale et écrite :

Ces aptitudes se caractérisent par la maîtrise correcte des savoir-faire suivant :

Domaine de l'oral : savoir écouter et comprendre « savoir communiquer ».

Domaine de l'écrit : savoir lire et comprendre « savoir communiquer ».

Le 3ème palier de l'école fondamentale aura naturellement pour tâche principale de continuer et de développer ces savoir- faire en visant une certaine autonomie dans les activités langagières.

Cette autonomie va permettre d'aller vers une utilisation de la langue de plus en plus fonctionnelle. Cette tendance est le développement d'un des objectifs d'enseignement de la langue en 6ème A.F. « faire du langage et de la lecture des instruments au service de la communication et de l'information.. L'élève sera amené à un emploi personnel de la langue dans des situations authentiques et correspondant à ses intérêts. On va vers une expression personnelle.

La pratique linguistique sous toutes ses formes (lecture principalement) donnera à l'élève la possibilité d'élargir son horizon culturel et de s'ouvrir à tous les domaines où se déploie l'activité des Hommes. Ces deux pratiques sont exploitées par des exercices de lecture telles

La Lecture suivie d'œuvres et la Lecture documentaire.

1-2-Les directives du ministère de l'éducation Nationale

L'enseignement du français en 4ème A.F. permet en principe, grâce notamment, aux structures grammaticales et au vocabulaire acquis à l'élève de communiquer dans des situations de la vie courante scolaire ou dans des situations simples qui simulent la vie courante

En 4ème A.F, l'histoire racontée sert de bain sonore et l'écrit de support à la lecture.

Ce profil montre une tendance générale qui vise l'apprentissage de la compréhension orale, de l'expression orale, de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite.

On constate d'après ce tableau, que la priorité est donnée à l'oral par rapport à l'écrit, à la compréhension par rapport à l'expression.

I-3 "Projet "de la méthode en 5ème A.F

Qu'apporte de nouveau la 5ème A.F ? Conçue comme une phase charnière d'une méthode plus générale qui couvre tout le 2ème cycle, la méthode de 5ème A.F doit d'abord consolider les acquisitions antérieures pour les rendre irréversibles ; ensuite enrichir quantitativement et qualitativement les moyens d'expression des élèves pour libérer leur expression orale. Enfin le dernier objectif de la méthode est l'entraînement à l'écrit.

En 4ème A.F, la langue et la lecture sont naturellement liées. Cependant, ce principe de liaison n'est pas toujours respecté. En 5ème A.F, les différents apprentissages sont systématiquement liés et dans l'ordre: le Langage orale, la lecture et le langage écrit.

I-4 Description de la méthode en 5ème A.F

Envisagée en 4ème A.F comme un moyen d'augmenter le temps « exposition à la langue et de développer ainsi des compétences de compréhension, l'histoire racontée devient en 5ème A.F le point de départ et le lien de tous les apprentissages. Elle fournit les thèmes notionnels et linguistiques du dossier.

1-4-1- L'histoire racontée

En 4éAF l'histoire racontée vise un bain sonore avec une écoute longue et attentive. En 5é AF l'histoire racontée à une fonction nouvelle « organiser ».Elle est rédigée à la suite de l'oral et de l'écrit de telle sorte qu'elle peut être dite et lue. L'histoire racontée va servir de lecture suivie ; le texte d'imprégnation joue la fonction de texte d'approche : il permet de faciliter les lectures du texte suivi dont il est une version simplifiée.

L'histoire racontée est suivie de questions de contrôle de la compréhension. Même démarche qu'en 4ème A.F .

1ère séance : Présentation et mémorisation du dialogue.

2ème séance : Réemploi et fixation des structures et du vocabulaire.

Quant à la dernière séance, de récapitulative qu'elle était en 4ème A.F elle devient séance de conjugaison en 5ème A.f.

1-4-2 - La lecture

Rappel des objectifs

Amener l'élève à lire sans hésitation, sur un ton naturel de petits textes narratifs ou dialogués.

Entraîner l'élève à lire pour les autres dans l'intention de communiquer. Et d'utiliser la lecture pour s'instruire, se distraire afin de parvenir à une lecture instrumentale.

L'entraînement à la lecture comprend 3 types d'exercices, cet entraînement comprend des exercices de révision et de consolidation des sons , des exercices de lecture courante de

textes courts dont le sens a été élucidé en histoire racontée et des exercices de lecture suivie.

1-4-3 - Le déroulement

Le texte d'imprégnation permet de renforcer l'acquisition des sens, d'améliorer la vitesse de déchiffrement, d'augmenter le vocabulaire des élèves et de donner implicitement les 1er éléments d'orthographe.

A partir du dossier 13 la lecture suivie est préparée et facilitée par les activités antérieures du dossier, l'objectif étant de favoriser, d'améliorer la vitesse de lecture à partir du dossier 12. Le premier texte doit donner lieu à des questions de compréhension et susciter des hypothèses de sens. La lecture du deuxième texte a pour objectif d'éveiller l'intérêt des élèves à la lecture individuelle d'une manière générale, le 2ème texte servant de support.

Le tableau ci-dessous montre les différentes phases de la lecture.

LECTURE SUIVIE

1ère PARTIE

2ème PARTIE

Lecture

Contrôle de la compréhension

4. Compte rendu oral

5. Contrôle de la compréhension.

Directives pour la lecture du 2ème texte

Objectifs : invitation à la lecture individuelle.

Source : Guide du maître I.P.N 1986

1-4-4- Exercices écrits

objectifs

Amener l'élève à rédiger en prolongement du langage et de la lecture en respectant les propriétés de l'écrit (syntaxe, orthographe..) un paragraphe de 5 à 10 lignes liées par le sens.

Entraîner l'élève à utiliser l'écrit spontanément pour communiquer. Pour cela, on invitera l'élève à réaliser des exercices préparatoires.

1-4-5- Des exercices de reproduction (en restant attentif aux normes de l'écrit)

1-4-5-1- Reproduction avec le modèle sous les yeux (modèle du livre et tableau).

1-4-5-2- Reproduction de mots.

1-4-5-3- Reproduction d'une ou deux phrases.

1-4-5-4- Reproduction de mémoire (immédiate ou différée).

1-4-5-5- Reproduction de mots.

1-4-5-6- Reproduction d'une phrase courte.

1-4-5-7- Reproduction sous la dictée.

1-4-6 Des exercices de '' reconstitution''

1-4-6-1- Compléter une phrase lacunaire.

1-4-6-2- Reconstituer une phrase donnée en désordre.

1-4-6-3-Reconstituer un petit paragraphe du livre à partir des repères

1-4-7- Des exercices de '' transformation ''

1-4-7-1- Transformer une phrase en imitant un modèle.

1-4-7-2- Modifier le genre, le nombre, le sujet.

1-4-7-3- Transformer la suite d'une histoire.

1-4-8-- Des exercices'' d'invention''

1-4-8-1- Construire une phrase qu'ait un sens avec une liste de mots.

1-4-8-2- Traduire par une phrase un dessin, une bande dessinée.

1-4-8-3-Transposer à d'autres temps.

1-4-9- Des exercices de ''compréhension ''

Ordonner en un paragraphe cohérent des phrases données en désordre.

1-4-10- Des exercices de '' transposition ''

1-4-10-1-Transposer à l'écrit une histoire lue.

1-4-10-2-Transposer à l'écrit une histoire entendue.

I-5- Description de la méthode en 6é A.F

Dans le cadre de la présentation de la méthode de 6ème A.F , notre exposé insistera particulièrement sur les éléments qui nous paraissent essentiels.

Les différentes activités d'un dossier de langue ne seront pas systématiquement traitées. Seules les leçons n'ayant pas fait l'objectif d'une explication lors des précédents exposés seront reprises dans le détail ; certaines séances ne seront pas abordées car elles constitueront le thème des prochaines journées pédagogiques.

Ainsi, nous avons volontairement choisi d'expliquer les objectifs et la démarche des leçons de langage élocution et de lecture (texte d'approche et texte cible) qui seront suivies d'une application et délibérément passé sous silence d'autres activités, non moins importantes, du dossier de langage.

I-5-1 Les pré- requis

En principe, les mécanismes de base du langage et de la lecture ont été installés au cours de la 4ème A.F et 5ème A.F.

Par mécanisme de base, il faut entendre dans le domaine de l'expression, la maîtrise des moyens linguistiques et langagiers habituellement mobilisés dans des situations de communication usuelle (environnement immédiat de l'enfant). 4 objectifs sont définis par les programmes de 6é AF.

Consolider et enrichir les moyens d'expression.

Faire du langage et de la lecture des instruments au service de la communication et de l'information.

Entraîner à l'expression écrite.

Amener l'élève à une prise de conscience de l'organisation du système de la langue et de son fonctionnement.

I-6-- Les objectifs généraux en 6ème A.F

La méthode se caractérise d'une part par une approche plus systématique de l'organisation de la langue française et de son fonctionnement au niveau du texte.

D'autre part, elle associe à une pratique implicite, une démarche explicite :

L'élève est amené à reproduire des énoncés et aussi à réfléchir sur leur structuration.

Si en 4ème A.F et en 5é AF, le modèle de base est oral, en 6ème A.F le modèle proposé est l'écrit. il s'agit en effet de développer de plus en plus des compétences de compréhension de l'écrit.

Le tableau montre les objectifs généraux des trois niveaux

niveaux

4ème A.F

5ème A.F

6ème A.F

Objectifs généraux

Développer les compétences de l'oral.

Développer les compétences de l'oral + l'écrit.

Développer les compétences de l'écrit.

Support

L'histoire racontée

L'histoire racontée +

Le texte d'imprégnation

Le texte d'approche

Source : Guide du maître I.P.N 1986

La priorité n'est pas donné au dialogue, aux échanges en « face à face » mais à l'écrit qui fournit des modèles d'organisation textuelle et des modèles d'organisation de la phrase.

En 6ème A.F, la pédagogie de la lecture est différente. Si en 4ème A.F et en 5ème A.F, on privilégie l'apprentissage des mécanismes élémentaires, en 6ème A.F, on initie l'élève à une pratique authentique de la lecture. Les trois phrases qui caractérisent tout apprentissage sont :

La phase de présentation et d'imprégnation.

La phase d'analyse et d'appropriation des modèles.

La phase de synthèse.

Les différentes séances de chaque dossier (langage écrit – langage oral), les différentes lectures s'inscrivent dans cette démarche (cf. tableau page 7 guide I.P.N 6ème A.F).

I-6-1-Langage élocution

Il s'agit d'encourager l'expression spontanée.et enrichir les moyens d'expression par le biais de La compréhension de l'oral du texte d'approche suivie d'une exploitation

immédiate sous forme de langage élocution ou de la compréhension de l'écrit du texte d'approche.

I-6-1-1-Les trois phases de langage - élocution

1er moment : phase d'expression spontanée durant laquelle les élèves parlent librement avec les propres moyens linguistiques du texte.

2ème moment : phase d'expression dirigée durant laquelle les élèves, par des questions appropriées devraient être amenés à employer une ou (plusieurs) structures que le maître aurait choisi au préalable.

3ème moment : cette phase devrait donner aux élèves l'occasion de réinvestir dans un autre contexte ; les structures mémorisées au cours de la phase précédente.

1-6-1-2--Objectifs généraux en compréhension de l'écrit

Amener l'élève à une compréhension de plus en plus nuancée des textes écrits de type informatif et de type poétique (poésie – roman)

Apprendre à l'élève à utiliser tous les éléments porteurs de sens : élément linguistique (lexique – valeur des temps – modes), éléments typographiques (image du texte) et développer des attitudes de sympathie à l'égard du texte (promouvoir la lecture plaisir) et entraîner l'élève à la lecture individuelle des différents types d'écrits. Ces objectifs généraux

Habituent l'élève à interpréter des caractéristiques typographiques (image du texte).et le familiariser avec des structures sémantiques (familles de mots – composition - dérivation – étymologie – champ sémantique – sens propre et figuré etc. ...)

Apprendre à l'élève à adapter sa lecture aux besoins de communication (lire pour informer et lire pour s'instruire).Et lui faire naître le désir de lire.

Il existe différentes formes de lecture : « lecture courante » - « lecture expressive » et « Lecture silencieuse » qui obéissent à des objectifs variés.

La Lecture silencieuse est une lecture authentique naturelle pour s'informer, se documenter et se distraire.

La Lecture expressive est une lecture pour autrui pour informer, distraire. La Lecture courante est une étape nécessaire pour accéder aux autres formes de lecture.

Les différents types de lecture mis en œuvre dans le programme de 6ème A.F répondent aux objectifs sus-cités.

Le projet de lecture constitue la « trame » de toutes les activités de lecture par une approche plus systématique des objectifs spécifiques de lecture puisque chaque texte visera un objet particulier.

Le texte d'approche

Le texte d'approche vise essentiellement de renforcer le perfectionnement des mécanismes de lecture. Il s'agit de faire lire le plus grand nombre d'élèves, de corriger en recourant aux différentes formes de rattrapages (décomposition de mots, analyse syntaxique, reconnaissance des groupes). Le texte d'approche est aussi un texte d'évaluation : il permet de reconnaître les élèves qui nécessitent un rattrapage. On se contentera pour le texte d'approche d'une compréhension générale ; c'est une version simplifiée qui prépare le texte cible.

Le texte cible

Il prépare l'élève à un niveau de lecture. Il vise la lecture et la compréhension

individuelle contrairement au texte d'approche qui est le support d'une lecture collective. C'est pourquoi on doit ménager au cours de cette séance des moments de lecture silencieuse motivée. Cette lecture silencieuse sera orientée par une question portant sur le sens.

Après avoir présenté les directives officielles « orientations et programmes. » Et après les avoir explicités, nous serons amenés à définir les notions du fonctionnel et du français fondamental pour mieux saisir leur portée dans un enseignement apprentissage du français langue étrangère.

Notes

Tableau page 429 guide Institut Pédagogique National 5ème A.F.

Tableau page 430. Guide I.P.N. 5ème A.F.

Tableau page 7. Guide I.P.N. 6ème A.F.

Tableau page 21. Guide I.P.N. 6ème A.F.

CHAPITRE II :DES EMPLOIS ET DES ACCEPTIONS DU TERME “FONCTIONNEL (LE)”

II -1 Les co-occurents de “ Fonctionnel (le) ”

Il n'est pas facile de cerner le (ou les) concepts dénotés par le dérivé adjectival “fonctionnel (le).” Parce que, à notre connaissance, aucun texte didactique n'en donne une définition vraiment explicite, c'est à dire utilisant des termes eux même strictement définis en extension ou en compréhension des définitions qu'on peut trouver désignent ce à quoi elles renvoient beaucoup plus qu'elles ne s'efforcent de le définir réellement.

Fonction et “fonctionnel(le)” sont d'emploi très courant dans le champ de la linguistique :” Fonctionnel (le)” prend alors les acceptions que fonction possède dans la théorie considérée.

Ainsi existe-t-il, par exemple, des définitions différentes, bien qu'apparentées, des fonctions du langage chez K. Bühler, R. Jakobson ou L. Hjelmslev et, partant, autant d'acceptions différentes pour “fonctionnel(le)”. Mais, en didactique des langues étrangères, le dérivé adjectival est infiniment plus fréquent que son substantif. Celui-ci ne se trouve que dans une partie des textes, ceux qui se rattachent le plus étroitement à une théorie linguistique. Dans la presque totalité des textes considérés, “ fonctionnel(le)” apparaît comme un qualificatif ayant pour co-occurent, dans un syntagme nominal, deux séries sémantiques de substantifs : d'une part, des substantifs comme approche, enseignement, cours, classe, français, etc., d'autre part, des substantifs comme langue, contenu, français, etc. On voit que “fonctionnel(le)” est associé d'un coté à une problématique méthodologique, (conception(s) de l'enseignement, de la pédagogie, des théories d'apprentissage), et d'un autre coté, aux contenus de cet apprentissage. Si bien que le dérivé est substantivé, « le fonctionnel(le) finit par englober, en le caractérisant, l'ensemble des problèmes liés à enseigner et communiquer. Si on ajoute que, dans

presque tous les textes, les deux paradigmes sémantiques des co-occurents apparaissent simultanément, on en déduira que, au moins au niveau des signifiants, le'' fonctionnel(le)'' dit être (sans peut être le vouloir) une problématique didactique totale.

En travaillant sur des contextes plus larges et en regroupant ceux dans lesquels la valeur d'emploi de ''fonctionnel(le)'' paraît être sensiblement la même, on parvient, avec quelque arbitraire, à délimiter quatre acceptions différentes qui coexistent parfois dans les mêmes textes.

II -2 Le'' fonctionnel ''comme enseignement des langues spécialisées

La première fait de '' fonctionnel (le) '' un équivalent parasynonymique de scientifique, technique, spécialisé(e) : « s'adressant à des publics professionnels spécialisés, ce matériel peut être considéré comme relevant de l'enseignement fonctionnel du français » (D.Lehmann (1) et autres,1979,p.VII), le mot n'implique pas alors nécessairement une démarche méthodologique précise; il se réfère seulement à un contenu linguistique (et extra linguistique) relevant d'un domaine scientifique ou technologique relativement bien circonscrit : la langue utilisée dans les manuels de mathématiques, les discours des manuels de vulgarisation économique, les textes régissant l' emploi de tel outillage, etc. Il recouvre alors ce que recouvrait naguère « les langues professionnelles » ou « les langues de spécialités ». Mais contrairement à ces dernières qui supposaient, le plus souvent, un long apprentissage préalable à leur enseignement, un enseignement fonctionnel peut s'adresser à des étudiants débutants. « A ce titre, le français fonctionnel est constitué par tout ce qui n'est pas le français général » (L.Porcher,1976,p.6).(2)

II -3 Le'' fonctionnel'' comme projet méthodologique

Dans sa seconde acception, fonctionnel(le) désigne un contenu qui puisse être réutilisé immédiatement par l'apprenant , généralement dans son cadre professionnel mais pas exclusivement On parle alors d'un apprentissage « conduisant à la maîtrise d'un ensemble fonctionnel d'actes langagiers » . Ces actes langagiers étant « la condition première d'un apprentissage rapide et fonctionnel de langue »c'est à dire répondant au constat que « l'étudiant adulte [...] veut apprendre rapidement quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement » C'est cette acception qu'on trouve dans le dictionnaire didactique des langues (R.Galissou et D. Coste (3) 1976) : « le français fonctionnel (ou plus généralement une langue fonctionnelle) ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaire linguistiques, mais bien par rapport à des publics précis et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est à dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir ». C'est encore cette acception qu'on trouve actualisée dans la présentation de un niveau seuil (lequel ne relève évidemment pas d'un domaine spécialisé), par exemple : « une compétence minimale de communication doit être caractérisée de façon fonctionnelle, c'est à dire par rapport à ce que cette compétence permet de faire » (D.Coste, 1976) ou, l'apprentissage « devrait normalement mettre les apprenants à même de "fonctionner" à l'aide de la langue étrangère dans les circonstances qui les intéressent » Il s'agit toujours de faire en sorte que ce qu'on apprend puisse servir sans délai et le plus souvent dans un souci de rentabilisation de la formation en langue étrangère. Un cours sera réputé fonctionnel si ses objectifs coïncident avec les objectifs (professionnels ou autres) des étudiants.

Fonctionnel(le) dénote alors une relation entre le contenu du cours et ce que les étudiants sont amenés à faire à l'extérieur du cours, une certaine conformité du cours au monde et à la société dans lesquels il s'inscrit.

II -4 Le'' fonctionnel ''comme projet méthodologique et pédagogique

La troisième acception concerne un changement méthodologique de l'enseignement de la langue : « en fait, il ne s'agit pas d'un français fonctionnel, mais d'un enseignement fonctionnel du français » (Le Porcher, 1976,). Fonctionnel(le) renvoie, dans ce cas, à une relation entre deux ensembles de données relativement complexes, d'une part celles qui relèvent du public apprenant (de ses besoins, ses attentes, ses caractéristiques) et, d'autre part, celles qui concernent le contenu à enseigner et les techniques pédagogiques permettant son apprentissage. Cette relation est réputée fonctionnelle si elle correspond à une certaine adaptation, adéquation entre ces deux ensembles. Ainsi P. Colombier et J. Poilroux (4) proposent la définition suivante : « Choisir une approche fonctionnelle de la langue seconde c'est faire une hypothèse sur la nature des attentes et des besoins des apprenants ; c'est déduire de cette hypothèse des critères pour l'organisation des activités pédagogiques proposées »; pour Porcher, une approche fonctionnelle « prend en compte une analyse préparatoire du public visé ; cerne les besoins de ce public et détermine des stratégies d'enseignement adaptées à cette double caractéristique... », mais, il précise que l'analyse des besoins, en raison de leur nature évolutive, ne peut être un « simple préalable à l'action pédagogique elle-même ». Contrairement à la seconde acception, celle-ci concerne la fabrique interne du cours, elle renvoie aux instruments pédagogiques utilisés et à la conception d'ensemble de la méthode employée ; elle dénote une sorte de méthodologie de l'adaptation d'un enseignement quelconque à un public d'apprenants donnés, dans des circonstances données, les contenus et les techniques dépendant d'abord de ceux pour qui ils sont élaborés.

Cette troisième acception englobe la première et la seconde en ce qu'elle ne se confine ni à des publics spécifiques, ni à des domaines spécialisés, et en ce qu'elle prend en compte les pratiques méthodologiques de la classe.

II -5 -Le'' fonctionnel ''et les grammaires'' fonctionnelles ''

La quatrième acception relève plus de la linguistique appliquée que de la didactique des langues étrangères proprement dite. C'est sans doute pourquoi on la trouve surtout dans les textes qui traitent des contenus linguistiques de l'apprentissage.

II-6 -Ambiguïtés et connotations du terme '' fonctionnel ''

Des quatre acceptions que nous venons de distinguer, deux ou plus peuvent fort bien se superposer dans le même emploi. Dans certains cas concrets, d'ailleurs, ces quatre acceptions ne sont pas incompatibles. On peut imaginer un cours de langue étrangère dont le domaine de référence ressortit à une langue de spécialité dont la programmation est conçue à partir d'unités sémantiques à définition fonctionnelle (quatrième acception), dont la sélection est faite selon les besoins et, donc, les possibilités de réemploi professionnel ou autres des apprenants (deuxième acception), et qui, enfin, sont enseignées selon des tactiques pédagogiques spécialement adaptées au public auquel on les destine (quatrième acception). Mais dans d'autres cas, il n'en va pas de même : la

troisième acception est si générale qu'elle pourrait s'appliquer à toute tentative un peu sérieuse d'organisation d'un cours qui tienne compte du public auquel il s'adresse ; si un cours ne se donne aucune fin directement utilitaire, il ne sera pas fonctionnel dans la première acception mais pourra l'être dans la seconde ou dans la troisième ; enfin un cours peut être conçu sur une programmation de type fonctionnel sans être pour autant fonctionnel dans les trois premières acceptions.

En didactique des langues, la polysémie de fonctionnel(le) permet, dès lors, toutes les excommunications et toutes les échappatoires : tel cours se présentant comme fonctionnel sera jugé comme un cours non fonctionnel du point de vue des autres acceptions et, inversement, un cours de conception non explicitement fonctionnelle pourra toujours être estimé fonctionnel pour que ses résultats soient efficaces. Certes, I. Cortés dit fort bien qu'« il ne suffit pas [.....] qu'on se déclare instrumentaliste ou fonctionnaliste pour que le reste, à savoir le renouveau, nous soit accordé par surcroît » mais il arrive trop souvent que certains tenants du fonctionnel s'appuient sur les seules connotations valorisantes de ce terme pour justifier leurs options, même si nombre d'entre eux, il est vrai, se sont attachés à en dénoncer à l'avance les ambiguïtés (afin, quelquefois, de mieux en profiter). Répétons qu'il n'y a pas d'unanimité dogmatique ou pratique chez les fonctionnalistes, d'où la disparité des acceptions de fonctionnel(le), mais les clivages sont souvent masqués par ces mêmes ambiguïtés.*

Notes

- (1) D Lehman 1980 , »Français fonctionnel ,enseignement fonctionnel de français . »
- (2) Le Porcher 1976 , Page 7 .Enseignement du français fonctionnel
1977 , Pp 21 et 75
- (3) R.Galisson et D.Coste ,1976 :Dictionnaire didactique des langues . Pages
231/2 /15/
- (4) D–Costes 1977 Page 25 « Un niveau seuil ,le français dans le monde ,n°126 . »

CHAPITRE III - LE FRANÇAIS FONDAMENTAL

III-1 Quelles compétences enseigner et apprendre ? Objectifs et contenus

L'analyse que fait le linguiste de la réalité des fonctionnements de la langue l'amène à constater une hétérogénéité, une diversité, qui lui interdisent toute prescription d'un usage, fut-il ou non considéré comme le bon. Une des premières conséquences qu'a trouvées la linguistique moderne auprès des enseignants de français langue maternelle a donc été le refus d'une soumission aveugle à la norme d'un certain français écrit ou même parlé et d'une attitude de prescription à l'encontre de variations linguistiques considérées par certains comme peu convenables. Car l'hétérogénéité, la variation, sont objets d'observation pour le linguiste, qui repère plusieurs types de diversité, à un moment donné de l'évolution de la langue, en particulier : une diversité du point de vue géographique (certains français - du sud utilisent non pas la série « petit déjeuner - déjeuner - dîner » mais « déjeuner - dîner-souper » pour désigner les mêmes pratiques ; une diversité du point de vue socioculturel : Variations selon l'identité sociale, le groupe, l'âge (qu'on songe aux deux usages de la négation courante en français « je ne sais pas », « j'sais pas » ou aux emplois de « pote », « copain », « ami »), une diversité au point de vue des circonstances de communication, des rituels dans lesquels sont produits les discours, ou de l'appartenance professionnelle (voir par exemple les différences d'emploi de « être domicilié » et « habiter » ou l'utilisation du « Nous » dit « de Modestie » par rapport au « je ») On parle de « Niveau de langue », de « style », de « registre ».... et on utilise les qualificatifs de « familier » « populaire », « Relâché » « recherché » « savant » les sciences du langage, réticentes à l'égard de ces évaluations souvent très discutables, utilisent, pour rendre compte de la variation, tout un ensemble de dénominations « dialecte » « sociolecte », « mésolecte » « technolècte » « interlecte » dont la définition ne va d'ailleurs pas toujours de soi l'hétérogénéité est bien constitutive de la réalité linguistique et elle ne saurait être méconnue du linguiste qu'est le professeur de langue.

Cependant, s'agissant de l'enseignement du français langue étrangère, le problème a été posé par la première génération de didacticiens en des termes quelque peu différents. Pour eux, dans la plupart des situations d'apprentissage et surtout au tout début, avec les débutants il ne s'agissait pas d'enseigner, voire d'encourager, plusieurs réalisations linguistiques de la même information, mais de donner aux apprenants étrangers une maîtrise minimale de la langue française : il fallait donc sélectionner, engager des étapes et évidemment des priorités.

Le français fondamental est la réponse que les responsables de l'éducation nationale ont donné à un objectif concret ressenti comme une urgence. La diffusion la plus large et la plus efficace possible de la langue française hors de l'hexagone car « pour assurer la diffusion rapide d'une langue, un décapage s'impose qui ne laissera que les éléments essentiels.

Mais ces éléments essentiels seront vraiment « sus » (G. Gougenheim, R.Michea, P. Rivenc, A sauvageot : l'élaboration du français fondamental, p11).(1)

Une commission et un centre d'étude (qui devait devenir le CREDIF : centre de recherches et d'étude pour la diffusion du français) établirent, à partir d'une enquête sur le français parlé, un ensemble appelé d'abord « français élémentaire » (1954) puis « français fondamental 1er degré » (1959).

Cette enquête, réalisée par entretiens au magnétophone, à partir d'un ensemble de 275 témoins, non représentatif, il faut le reconnaître, de la configuration démographique de la France (par ex :138 témoins étaient des hommes, 126 des femmes et 11 des enfants ; les professions libérales représentaient plus de 2/5 de l'échantillon...), a permis de recueillir un répertoire de 7995 mots différents les entretiens enregistrés étaient orientés vers quelques thèmes « ouverts » comme la profession, la famille, la santé, la vie quotidienne, etc... il fallait donc, sur la base du matériau lexical et morpho - syntaxique fourni par le dépouillement, sélectionner un vocabulaire et un certain nombre de structures et de fonctionnements grammaticaux. Il sera surtout question ici de la dimension lexicologique qui fut essentielle dans le dessein du français fondamental comme dans son utilisation. A partir des 7995 mots différents, il fallait arriver à un ensemble qui soit réellement sinon « élémentaire » (le terme même avait été la cible de certaines critiques du moins « fondamental » : autour de 1500 Mots (On atteindra le chiffre de 1475 : 1222 mots lexicaux et 253 mots grammaticaux) pour parvenir à ce résultat, les membres de la commission ont fait jouer trois critères (de nature fort différente) qui sont entrés en interaction.

Tout d'abord la fréquence statistique des mots dans les discours recueillis : on a retenu les mots dont la fréquence était égale ou supérieure à 29 soit 712 (48% de l'ensemble). On a également fait intervenir un premier critère correcteur, en partant du principe selon lequel des mots « fondamentaux » n'étaient pas pour autant fréquents dans les propos tenus sur certains thèmes. Ainsi « couteau » ou « fourchette » pourtant très courants (les choses tout autant que les mots) n'auraient pas été pris en compte si le seul critère de fréquence avait été utilisé. Il fallait donc sélectionner, à côté des mots fréquents, des mots disponibles, c'est à dire ces mots d'une fréquence faible et peu stable, qui sont cependant des mots usuels et utiles » : Quoi qu'ils ne soient pas souvent prononcés ou écrits effectivement (hormis le cas où l'écrit ou la conversation traitent d'un sujet déterminé), ils sont à notre disposition, quitte à nous échapper momentanément, ou même à disparaître sous l'effet de la maladie ».

(L'élaboration du français fondamental, p145). On a ainsi obtenu un ensemble d'environ 240 mots (16%) sur la base de quelques enquêtes par questionnaires auprès d'échantillons de population scolaire dans quatre départements (Dordogne, Maine, Eure, Vendée).

Le deuxième correctif, soit le troisième critère retenu, est certainement le plus discutable du point de vue méthodologique même si la mise en œuvre du deuxième l'est aussi quelque peu. Il s'agit d'un « empirisme rationnel » qui a opéré un certain nombre de suppressions et d'adjonctions, souvent motivées par une curieuse représentation de la langue et en contradiction avec le principe de base de l'opération (élaboration, à partir de l'usage oral de la langue française, d'un français fondamental). En effet, d'une part on a éliminé des termes qui étaient directement issus du parler, de la conversation, comme « quoi », « bon » ou même « bref » et « d'ailleurs », ou considérés comme trop familiers comme « Bouquin », « vélo », ou de « caractère vulgaire » comme « copain », « gars »; d'autre part, on a rajouté (tout aussi arbitrairement) un certain nombre de mots des registres civiques, éthique ou culturel tels « arts », « justice », « liberté » « progrès », « vérité ».... ces manipulations n'ont pas été négligeables 520 mots, soit 36% de l'ensemble des unités du français fondamental sont concernés par l'intervention directe.

Souvent, les « adjonctions empiriques », comme le souligne lui-même un membre éminent de la commission : préoccupation d'aider à l'alphabétisation dans le 1/3 monde, souci de désigner les objets utiles d'une vie quotidienne.

Et il est évident que les polémiques qui avaient accompagné le lancement du projet ont influencé négativement sa réalisation, « en poussant la commission et les auteurs à trop tenir compte des récriminations des puristes et moralistes langagiers de tout poil ».

Cependant, elles l'ont sûrement aussi influencé « positivement, en amenant les autres à se démarquer, peut-être plus nettement qu'ils ne l'avaient eux-mêmes prévu, de l'exemple du Basic English. Ils tiendront à ce que leur vocabulaire et leur grammaire de base demeurent ouverts à des prolongements culturels et techniques » (H.Besse : « contribution à l'histoire du Français fondamental » p29) (2)

On voit donc que le français fondamental a été et reste un outil controversé. Il ne faudrait pas pour autant le considérer hâtivement comme une entreprise, de portée limitée. Certes on lui reproche également aujourd'hui d'avoir vieilli. Et il est vrai qu'il est un certain reflet d'une réalité qui s'est profondément modifiée, au cours de trois décennies, ainsi certains mots ne seraient plus aujourd'hui aussi « fondamentaux » qu'ils l'étaient au milieu du siècle : « blouse » « bec » « forgeron » « paille » « pioche » etc. nous pensons avec P. Rivenc (3) que d'autres ne manqueraient pas d'apparaître aujourd'hui à un bon rang de la liste de fréquences : « autoroute » « banque » « cassette », « réfrigérateur » « supermarché », sans oublier hélas « chômage ». Mais l'importance du français fondamental réside moins dans la validité lexicologique du répertoire, que comme le souligné H. Besse, dans « l'intérêt novateur du projet dans une perspective d'enseignement des langues étrangères » car « la fréquence a permis de cerner ce qu'une langue a de grammaticalité d'une manière sensiblement différente de celle qui prévalait jusqu'alors. Elle a incité à enseigner en premier ce qu'on ne peut éviter quand on utilise une langue (en faisant bouger la représentation traditionnelle que l'on avait de la matière à enseigner, le français fondamental a contribué à changer la manière même de l'enseigner » (contribution à l'histoire du français fondamental. P30).

Et au sein de la didactique du F.L.E des années 80, le français fondamental, comme matériel brut est bien perçu contradictoirement à la fois comme un monument historique universellement connu est un instrument de travail partiellement inadapté ». (J Chaurand et P. Lerat : « français fondamental et français aujourd'hui », P25).(4)

Il est tout à fait évident que le français fondamental a constitué un élément décisif du renouvellement de l'enseignement du français à l'étranger, de la constitution d'une didactique du FLE digne de ce nom. Il a contribué à l'élaboration de nombreux outils pédagogiques comme les méthodes et autres matériels d'enseignement (voix et images de France, bonjour line, de vie voix...)

il a été l'un des fondements de la méthodologie SGAV très vite, il a été prolongé par deux réalisations.

Tout d'abord par un « deuxième degré »; qui enrichit le français fondamental 1er degré par l'introduction de mots écartés de ce dernier à cause de leur fréquence (pour le 2^e degré, c'est la fréquence 20 incluse qui a été retenue et non plus 29). On a ajouté également les mots du dictionnaire de fréquence de G. Van de Beke (5) (le « Franch Work Book ») dont la fréquence était égale ou supérieure à 60. Enfin, pour l'élaboration de ce deuxième degré, on a dépouillé des textes imprimés divers, plus récents que ceux traités par Van Der Beke : dans un ensemble constitué par 425 unités de 500 mots, les auteurs ont « retenu les mots d'une fréquence égale ou supérieure à 13. Il est clair que l'originalité citée de ce 2^e degré du français fondamental réside dans l'attention particulière prêté à l'écrit. Il est bien un complément du 1er degré qui, on l'a vu, a été malgré tout établi à partir de la langue parlée.

Les deux degrés du français fondamental ne donnaient pas forcément accès à la compréhension et à l'expression du langage technique et scientifique français. Le discours des sciences et des technologies a ses propres modalités, spécifiques aussi bien au niveau du lexique qu'au niveau de la grammaire (locutions, constructions...) et il convenait de présenter un ensemble qui, tout en se situant dans la lignée du français fondamental fût une propédeutique lexicale et grammaticale aux langues de spécialité cet outil, élaboré également par le CREDIF devrait être le V.G.O.S (Vocabulaire général d'orientation scientifique).

Mais revenons au français fondamental et à sa postérité si durant les années 60, il semble avoir prospéré dans l'enseignement comme dans l'édition, très vite ses limites, dont il a été largement question plus haut, ont été rendues encore plus évidentes par certaines réalisations pédagogiques qui s'en réclamaient et avaient reconduit et même exacerbé les travers qu'on pourrait repérer dans « une sélection restée trop empirique » (P. Rivenc) voire qui « a tué la motivation en asséchant la matière à enseigner » (R. Galisson : « thèmes de prédilection... » P65) en métrant en scène dans les dialogues des leçons un « mytique autochtone moyen qui parle une langue que personne ne parle » parmi les amendements et les alternatives proposés au français fondamental dans les années 70, il convient de mentionner les thèmes de prédilection de Robert Galisson.(6) Il s'agissait « de substituer à l'unique français fondamental, s'adressant à la totalité des publiés, de nombreux vocabulaires essentiels, répondant à la demande de publiés différenciés, et donc d'obtenir à partir d'une enquête psychosociale auprès des publics étrangers visés par l'apprentissage (détermination de « thèmes de prédilection », c'est à dire des domaines qui intéressent prioritairement les apprenants potentiels) et d'une enquête lexicale auprès des publics français considérés comme symétriques équivalents

(détermination des contenus lexicaux correspondant aux « thèmes de prédilection » choisis par les publics étrangers) un « vocabulaire thématique » qui ne soit plus « identique pour tous les publics » mais « variable d'un public à un autre ».

Ainsi, alors que tous le français fondamental « Unique » nous fournit essentiellement des « Rubriques » du type « corps humain », « Vêtement », « maison », un vocabulaire essentiel, adapté à un public de garçons canadiens anglophones de 14-17 ans sera constitué par divers « thèmes de prédilection » du type « sports de glace et de neige, relations entre sexes, musique et chanson », etc. L'ensemble des mots grammaticaux étant par ailleurs, à la différence du vocabulaire thématique, identique pour tous les publics, cette composante du français fondamental reste donc acceptable (voir R. GALISSON : thèmes de prédilection... » P67)

III -2 Approche communicative et enseignement fonctionnel du français langue étrangère

« Approche communicative » et « Enseignement fonctionnel » tendent aujourd'hui à désigner un seul et même corps de doctrine théorique et méthodologique. Cependant, il convient, avant d'aller plus loin, de lever tout risque de confusion entre deux usages (au moins) du mot « fonctionnel » en didactique du FLE (si l'on parle parfois de « français fonctionnel »), on parle surtout aujourd'hui d'enseignement fonctionnel du français) et « entre fonctionnel » et « instrumental » (le « français fonctionnel » étant à distinguer du « français instrumental »).

Le « français instrumental » (appellation qui désigne des orientations et pratiques pédagogiques nées pour l'essentiel en Amérique latine), répond à des nécessités et se plie à des contraintes particulières de l'enseignement du français à l'étranger. Le français est conçu ici comme un instrument d'accès à un certain type d'information (en général écrite). Il ne s'agit pas d'acquérir une compétence de communication, mais une compétence de compréhension minimale.

Ainsi, l'ingénieur qui veut pouvoir utiliser certains documents en français n'a besoin que d'un certain type de capacité ; et à la différence de la perspective du français fondamental, l'enseignement d'un « français instrumental » vise un but immédiat et nécessairement limité, on s'intéresse à la réception plutôt qu'à la production, à l'écrit plutôt qu'à l'oral. Aussi s'attache-t-on en priorité à l'approche de textes « Authentiques » porteurs d'intérêts pour le public concerné, assortie d'une certaine information grammaticale (modeste). (sur ce sujet, voir les publications de G. ALVAREZ (7), en particulier : « Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère »).

Le « français instrumental » ne doit pas être assimilé au français fonctionnel, bien que la nature des publics visés par ces deux types d'orientation soit, du moins au départ assez proche ; des publics dits « Professionnels » ou « spécialisés ». L'expression « français fonctionnel » (à ne pas confondre, on va le voir, avec enseignement fonctionnel du français) ne renvoie ni aux mêmes objectifs ni évidemment aux mêmes contenus d'enseignement apprentissage que « français instrumental ».

En bref, la dénomination « français fonctionnel » a désigné dans un premier temps (vers le milieu des années 70) un enseignement linguistique spécialisé (scientifique technique) en direction de publics « professionnels » (le VOGS) (8), puis divers vocabulaires spécifiques ont été élaborés à cet effet. Il semble cependant que rapidement les orientations et les publics concernés par le « fonctionnel » aient connu une évolution simultanée:

D'une part les objectifs et les contenus d'un enseignement, apprentissage du FLE même en direction de publics « professionnels » n'ont plus été simplement définis en terme de « langue » (plus ou moins « technique ») mais aussi en termes de communication en fonction des « besoins langagiers » des publics visés. L' « approche communicative » investit alors le « français fonctionnel ».

D'autre part, si les publics « professionnelles » ont des « besoins langagiers » en FLE liés précisément à leur profession, ils en ont sûrement d'autres, toujours en FLE, liés aux situations de communication (autres que « professionnels ») dans lesquelles ils seront locuteurs, auditeurs ou lecteurs ou scripteurs. C'est le cas, bien entendu, pour des publics de travailleurs Migrants en France. La compétence de communication qu'un enseignement/ apprentissage visera à leur faire acquérir, même limitée dans un premier temps, ne saurait se réduire à la sphère de son métier mais permettre également l'accès à des échanges langagiers dans la société française.

On parvient ainsi à la désignation aujourd'hui largement répandue d' « enseignement fonctionnel du français langue étrangère » qui ne fait pas de référence qu'à des publics spécialisés mais à tout public visé par un « enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre » (D. Lehmann : « français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français), une telle orientation pose en son principe le centrage de l'enseignement sur l'apprenant, et donc la nécessité « d'identifier avec le plus d'exactitude possible les besoins des apprenants » même si la tâche n'est pas toujours aisée (R.Richterich : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissages).

Dans ses interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires L. Porcher propose de s'appuyer, pour « Construire [...] un modèle méthodologique global d'identification des besoins langagiers (en vue d'un enseignement et d'un apprentissage) qui serait adaptable à l'ensemble des contextes », sur le questionnement selon trois niveaux, avancé par M. Martins Baltar (9)

- « pour quels buts celui qui apprend une langue l'apprend - il ? que veut-il ou que doit-il faire avec cette langue à la fin de son apprentissage ?.

c'est, pourrait-on dire, l'aspect non langagier du besoin langagier . A quoi va servir la langue apprise ?.

Pour atteindre ces buts, de quelles compétences langagières l'apprenant doit-il disposer ? pour faire ce qu'il veut ou doit faire , de quelles aptitudes de communication a-t-il besoin ? c'est la traduction langagière des besoins langagiers.

Pour parvenir à ces compétences, pour obtenir ces maîtrises communicatives, quels types de savoir linguistiques faut-il posséder (lexique, morphosyntaxe, etc) ? inversement, quels types de savoir linguistiques le pédagogue doit-il enseigner ? c'est le niveau des contenus, des progressions, des méthodologies, des programmes, bref de tous les ingrédients linguistico-didactiques sur la base desquels se construit un cours de langue ».

(Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires PP 16.17)

Comme le souligne L. Porcher(10), « Le dernier [Niveau] est évidemment le seul qui soit directement opérationnel sur le plan des pratiques pédagogiques, mais il n'a de pertinence que par rapport aux deux autres » (L. Porcher, Interrogations..., P17)

C'est bien une telle perspective qui a présidé à l'élaboration du niveau-seuil, dans le cadre du projet d'apprentissage des langues vivantes (par les adultes) du conseil de

l'Europe. Ce niveau seuil français qui s'inspire du niveau seuil anglais, the threshold level (de J.A VanEK 11) publié 1975) est un outil pour la mise en œuvre d'enseignements fonctionnels du français langue étrangère, ayant en vue la satisfaction de besoins de communications spécifiques de publics spécifiques. Dans sa présentation du niveau-seuil, E. Roulet explicite ainsi le principe directeur de l'entreprise, à partir des hypothèses de R. Richterich (12) : « on peut déterminer les besoins langagiers d'apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions : par exemple, demander une information à un employé au guichet de la gare. Une information adresser une requête à un subordonné dans une usine concernant la fabrication d'une pièce métallique. Dans cette perspective, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales est subordonné à l'acte et aux différents paramètres (statut social et affectif des interlocuteurs, canal (téléphone, face-à-face), support (écrit ou oral) ; situation plus ou moins formelle, etc. ..) qui en commandent la réalisation ».

(E. Roulet : Un niveau-seuil : présentation et guide d'emploi p1) D'où la structure d'un niveau-seuil : tout d'abord, après l'exposé d'un nombre de considération préalable, on désigne les publics d'apprenants (potentiels visés par l'ouvrage :

« Touristes et voyageurs »

« Travailleurs migrants et leurs familles »

« spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine »

« enfants et adolescents de leur pays d'origine ».

Deux séries de répertoires langagiers permettent de couvrir l'ensemble de ces domaines. Les « actes de paroles » : on dresse l'inventaire des actes jugé indispensables à un premier niveau de compétence de communication et de leurs réalisations les plus courantes en français . On distingue outre « les actes sociaux », fortement ritualisés (« prendre congé », par exemple) et les « opérations discursives » (actes du type « épeler » ou « se corriger »), les « actes d'ordre » qui ouvrent en général un échange langagier (ex »demander ») et les « actes d'ordre (2) » qui sont des réactions à des actes antérieurs (ex « accepter »).

Les « objets et notions » : Il s'agit du « lexique d'un niveau seuil de compétence de communication en français ». En particulier. En énumère deux types de notions : « celles qui apparaissent dans tous les champs considérés, appelées notions générales (taille, mouvement, vitesse, par exemple), et celles qui sont propres à un champ particulier dites notions spécifiques (maladies par exemple) et les « mots les plus couramment utilisés en français pour exprimer ces notions.

Il est donc clair que selon les publics visés et leurs besoins langagiers, il s'agira, pour les utilisateurs, de sélectionner, à partir des répertoires d'actes et de notions, les contenus de la compétence de communication requise (en termes de formes linguistiques, énoncés et vocabulaire). Car, comme le souligne D. Coste, pour une langue donnée, plusieurs niveaux-seuil sont concevables, si l'on y voit avant tout des objectifs opérationnels fonctionnels, restreints à dessein de façon à pouvoir être atteints, sinon à très court terme, du moins dans des délais qui ne découragent pas celui qui apprend. Chacun est à la fois « Niveau » (dans la mesure où il apparaît comme relativement normalisé et pouvant donner lieu à évaluation détaillée des résultats des apprenants) et « seuil » (parce qu'ouvrant sur la poursuite d'objectif plus complexes ou spécialisés) un objectif fonctionnel de type niveau seuil et conçu comme limité mais non imitatif.

Signalons qu'il existe une adaptation de « un niveau seuil » pour des contextes scolaire due à L. Porcher, M Hurat et F. Marret 1980).(13)

9) Mais qui sont les utilisateurs du niveau seuil (et l'intérêt pour eux de cet instrument) ? En priorité, les responsables de programmes de langue et les auteurs de cours et de méthodes(le niveau seuil doit leur permettre en particulier de définir objectifs et contenus), mais aussi les enseignants de FLE (le niveau seuil peut les aider à évaluer les objectifs et les contenus des matériels pédagogiques dont ils disposent dans leur enseignement ou qui leur sont proposés, au besoin à les adapter en intégrant des documents authentiques pertinent, par exemple .

L'option sociolinguistique et pragmatique faite par les auteurs de un niveau seuil consiste, pour ce qui concerne le chapitre central selon nous, des actes de parole, à refuser un énoncé canonique et un seul pour un acte de parole, et à proposer au contraire des répertoires ouverts, qui n'ont pas la prétention cependant d'être exhaustifs.

Certes l'intention est tout à fait louable, mais une observation – critique - s'impose : sur quelle base, quel critère choisit-on les énoncés proposés ?

pourquoi, par exemple, à propos de l'acte de « demander la parole »

Propose-t-on uniquement ;

« je demande la parole »

« (si vous permettez), je voudrais dire quelque chose »

« j'ai quelque chose à dire »

« un mot seulement »

est pourquoi pas :

« je voudrais intervenir »

« je veux parler »

« s'il vous plaît »

« je peux parler, (oui) »

Par ailleurs, à l'exception de quelques notations concernant le caractère standardisé (de l'énoncé) ou son usage « familier », les indications quant aux situations de communication dans lesquelles peuvent être employés les divers énoncés font défaut. On comprend également que d'aucuns peuvent regretter une certaine absence de rigueur dans les sélections, même si les auteurs reconnaissent bien volontiers, les limites de leurs travail, puisqu'ils déclarent avoir « fait des choix à partir de leur intuition, de leur expérience et d'un minimum de concertation ; pour valide qu'elle puisse être, une telle procédure conserve bien évidemment un caractère arbitraire et les résultats qu'elle permet d'obtenir sont éminemment révisables.

En effet « une première difficulté est la délimitation des actes, une autre leur dénomination, une troisième leur hiérarchisation ». Et « sur tous ces points, la reconnaissance (.....) de l'arbitraire des choix dispense les auteurs de toute explication et de toute justification. Cependant, il n'y a pas lieu, nous semble t-il, de craindre que l'entreprise (ne déconsidère)l'approche communicative » (J Heddesheimer et J..P. lagarde (14) : « A propos d'un niveau seuil » .) Toutefois il est vrai que le niveau seuil est pour le moins une construction paradoxale : si l'outil s'adresse en effet à des spécialistes, excellents connaisseurs du français, formateurs de formateurs chevronnés, Alors il est relativement insuffisant, s'il s'adresse à des usagers praticiens qui ne maîtrisent pas toujours la diversité du français; alors, là aussi, l'instrument est limité car les indications, qui pourraient guider l'enseignant en état d'insécurité linguistique font

défaut. Il faut donc considérer un niveau seuil comme un matériel brut, intéressant pour l'utilisateur informé, mais qui est peut être trop brut pour aider efficacement le professeur dont la compétence communication en FLE ne serait pas trop lacunaire. Il peut contribuer efficacement à la mise en œuvre de programmes d'opérations d'enseignement fonctionnel du français.

Avec le courant communicatif, la question de la progression est passée au second plan des contraintes méthodologiques; la linguistique structurale donnait une assise à la progression linguistique, mais comment fixer une hiérarchie dans l'apprentissage des diverses fonctions linguistiques les plus courantes? Ainsi un manuel comme archipel, même en son volume 1 admet que divers itinéraires soient choisis, une fois passées les deux premiers dossiers. Cependant, il faut signaler la proposition de J. Courtillon (15) (que devient la notion de progression?) pour l'établissement d'une progression qui permettent de tenir compte des aspects linguistiques et communicatifs, et de la complexité sémantique comme de la complexité syntaxique; après avoir évoqué la nécessité de rentabilité fonctionnelle des termes ou structures à introduire, l'auteur envisage les trois opérations que devrait comporter l'établissement d'une progression en termes de communication il faudrait:

- Regrouper un ensemble de structures linguistiques au service de macro fonctions constituant des ensembles de communication choisis comme pertinents pour un public donné; Insérer ces ensembles dans le contexte situationnel et thématique convenant à ce public et d'établir à l'intérieur de ces ensembles une progression morpho - syntaxique qui va du simple au complexe. On peut proposer 3 critères de progression, pour une même activité de classe, il est possible en effet de faire varier: Soit les contenus linguistiques et communicatifs abordés (tenant compte des interrelations entre ces contenus que nous venons d'évoquer); Soit les opérations à mettre en œuvre, dans la mesure où, même avec des débutants on peut solliciter des opérations complexes dans des activités : lecture théâtrale, improvisation sur canevas, prise de notes. Soit des conditions de réalisations de la tâche : aide apportée (voir supports de travail, temps imparti, réalisation collective ou individuelle, situation simulée ou authentique, etc...)

Le premier type de progression est habituellement fourni par les manuels et les matériels d'enseignement, alors que ces deux derniers domaines sont essentiellement du ressort de l'enseignant. Il va sans dire que toute variation de l'une de ces dimensions a des répercussions sur la tâche elle-même; c'est bien pour cela qu'il convient de ménager une progression à partir de chacune de ces dimensions, pour faciliter l'apprentissage sans négliger la nécessaire complexité de l'activité langagière.

III -3- Apprentissage/ acquisition et approches communicatives

La période récente se caractérise, en didactique des langues étrangères, par l'irruption du « communicatif », et ce, sur plusieurs plans quant aux objectifs ou besoins des apprenants, à la compétence à maîtriser (la compétence communicative et ses diverses composantes), et aux procédures interactives à mettre en œuvre pour actualiser et acquérir cette compétence ; ainsi sont apparues les « approches communicatives », illustrées, entre autres, par les méthodes appelées « notionnelles, fonctionnelles ». Le succès de ces méthodes s'explique par la coïncidence de plusieurs facteurs : les uns internes à la didactique elle-même, comme l'extension du concept de communication, (les diverses composantes de la compétence de communication, la notion d'interaction,

l'influence des recherches sur l'ethnologie de la communication, etc). Les autres relèvent de conditions externes ; citons- en quelques unes si, d'une part, on se tourne vers les lieux où se réalise l'enseignement apprentissage des langues étrangères, on constate qu'il se généralise et déborde de plus en plus l'institution scolaire (entreprises, écoles privées de langues, stages à l'étranger, cours du soir pour adulte etc...). D'autre part, la didactique du FLE s'élabore pour une bonne partie dans la mouvance d'institutions situées, non pas dans les pays étrangers, mais dans les pays francophones eux-mêmes, où les apprenants sont entourés en permanence par un bain de langue, à cela s'ajoute, finalement, l'impact des moyens modernes de reproduction (enregistrement audio et vidéo, reprographies) sur les matériels auxquels les apprenants sont exposés, simulant à l'étranger un bain linguistique, ou le renforçant en pays francophone.

Les approches communicatives tentent de reconstruire dans la classe les conditions naturelles de l'apprentissage, et c'est la psycholinguistique de Krashen qui en est le soubassement théorique.

Cependant, pour peu que l'on se penche sur la pratique pédagogique ou que l'on observe des groupes d'apprenants, bien des questions surgissent quant aux limites de cet apprentissage « naturel » elles peuvent tenir au poids des institutions - en situation scolaire ou dans les situations aboutissant à une certification - aux interrogations sur les finalités de l'enseignement des langues, à l'analyse même de nombreuses activités de classe prétendument communicatives, ou à l'émergence de préoccupations métalinguistiques chez les apprenant. Ces divers éléments conjugués créent des conditions pour que se posent la pertinence et le rôle réciproque de ce qui relève d'une part d'un apprentissage plus ou moins spontané et naturel d'une langue étrangère et de l'autre d'un apprentissage plus contraint, structuré par des pratiques ou des exercices comme le signalent H. Besse et R Porquier 16).

« faute d'expérimentations décisives sur la matière dont on apprend une langue (maternelle ou étrangère), il n'est pas possible de départager scientifiquement l'une ou l'autre de ces 2 conceptions » il ne s'agit là que de convictions (qui) ont conduit à deux projets didactiques divergents constamment présents dans l'histoire de la didactique des langues même s'il est vrai qu'ils ne le soient pas toujours sur un même pied d'égalité. Le premier vise à reproduire ou à créer en classe des conditions appropriation aussi proches que possible de celles des langues naturelles. Il mise plutôt sur l'imitation, la répétition, l'association, la communication, l'interaction. Le second, qui présuppose que l'appropriation institutionnelle est nécessairement « artificielle » spéculé plutôt sur la réflexion, le raisonnement, la formation intellectuelle.

Même si, pour Krashen, entre acquisition et apprentissage « il n'y a pas de passage possible, il s'agit de deux processus qui peuvent coexister mais qui sont fondamentalement distincts H.Besse et R.Porquer grammaires et didactiques des langues, P76), la distinction entre ces deux termes semble intéressante du point de vue didactique car « ... tout en affirmant que ces deux processus sont distincts, il (S.D, Krashen) (17) n'en soutient pas moins qu'ils peuvent coexister, à des moments différents, chez l'adolescent ou l'adulte, même selon lui l'apprentissage ne joue qu'un rôle relativement marginal et intermittent par rapport à l'acquisition.

Cette conception de l'apprentissage donne une base à l'utilisation simultanée ou parallèle d'activités de classe de deux types : les unes, vivant un emploi situationnel et motivé de la LE, orienté par le sens, par le besoin de comprendre, de dire et de

s'exprimer, et mettant en jeu plusieurs composantes de la compétence de communication; les autres déterminées par des objectifs plus stricts d'apprentissage et de réflexion linguistique.

III-4 - Présentation des théories d'apprentissage et didactique

Le béhaviorisme : En psychologie de l'apprentissage, la théorie que l'on trouve à la source des premières méthodes de langue modernes est le béhaviorisme. Mais il faut signaler d'emblée que si cette théorie est encore abondamment citée dans la littérature didactique, c'est le plus souvent pour s'en démarquer, et pour justifier des pratiques pédagogiques d'apparition plus récentes.

La psychologie béhavioriste dont - Skinner est le représentant le plus connu - se caractérise par le fait de ne tenir compte que des comportements observables, et de considérer l'activité langagière comme un comportement, au même titre que d'autres. Nous empruntons à D. Gaonach^h la définition des « deux principes fondamentaux, selon Skinner, de l'acquisition d'un comportement quel qu'il soit :

-Il faut que le sujet produise une « réponse » à un moment donné, c'est à dire que le comportement à acquérir apparaisse, quelques soient les modalités de cette apparition [...]

- Le renforcement [...] Accroît la possibilité de réapparition de cette réponse. Celle-ci devient capacité acquise s'il y a renforcement répété. Ces principes, étayés par des expériences concrètes dans le domaine du comportement animal, puis transposés à l'acquisition du langage, ont donné en didactique des langues des mots clés qui forment une trilogie bien connue : stimulus -réponse - renforcement. Comme le montre D. Gaonach^h, (18) il s'agit là en fait d'une réduction, qui escamote les « applications » skinnériennes des notions de « réponse » et de « renforcement » au comportement verbal ,s'il a été donné autant d'importance à cette théorie dans l'histoire de la didactique, c'est sans doute et entre autres raisons par ce qu'il y avait en elle une « prétention exubérante à tout expliquer de manière parfaitement systématique » comme le souligne D. Gaonach . Ajoutons quant à nous que, conjointement avec la linguistique structurale -contemporaine des théories béhavioristes avec lesquelles elle a fondé la didactique de langues de cette première époque - elle a donné lieu à un type de pratique pédagogique considérée comme le parangon des méthodologies audio orales, puis audio visuelles : les exercices structuraux, la pratique intensive de ce type d'exercices, renforcée par la création des laboratoires de langues, constitue certainement une raison non négligeable du succès de ces théories en didactique du FLE. Même si, depuis, on a mesuré les limites des exercices structuraux dans l'apprentissage des langues, les manuels continuent à en proposer parmi d'autres pratiques, il est vrai, raison pour laquelle nous évoquerons quelques pistes pour un usage « éclairé » de ces exercices.

Disons, à la suite de D. Gaonach, qu'avec le béhaviorisme, quelques questions fondamentales sont posées, et non seulement, « à toute théorie des acquisitions », mais également à toute pratique pédagogique ; relevons en particulier, parmi celles que signale l'auteur de théories d'apprentissage et acquisition..., le problème de l'acquisition d'automatismes .

Les bases de la méthode structuro globale audiovisuelle où on considère souvent que la didactique du FLE est née avec les premières méthodes audio visuelles. Quoiqu'elles soient parfois présentées comme un seul bloc (les M.A.V) ,l'examen des

supports de travail, des exercices et activités langagières, bref de la méthodologie générale fait apparaître des différences importantes entre elles.

Ces théories d'apprentissage sous-jacentes aux manuels et aux diverses méthodologies devraient permettre à l'enseignement d'aller à la recherche de nombreuses et fructueuses pistes de travail qui y sont impliquées, pour l'aider à observer les apprenants et à enrichir son intervention pédagogique.

Cependant, nous voudrions, en guise de conclusion, faire une mise en garde à propos de l'incidence des théories d'apprentissage sur la pratique pédagogique : disons tout d'abord qu'il y a toujours des choix, dont les produits éditoriaux et les pratiques de classe sont le reflet; le concepteur de matériels, en effet, est inévitablement amené à opter pour l'une ou l'autre de ces théories, s'il veut donner quelque cohérence au produit qu'il élabore : qu'il le déclare ou non, et même qu'il le sache ou non, on peut lire dans les tâches proposées quelles sont les conceptions de l'apprentissage qui sont mises en œuvre dans un matériel donné. L'enseignant, lui, à la différence de l'auteur, aura plus souvent tendance à composer avec les diverses théories, selon les situations d'enseignement / apprentissage où il se trouve, et face à la diversité des apprenants à qui il a affaire quotidiennement. Toutefois, il faut reconnaître à la didactique une relative autonomie au regard de ces diverses théories : au sujet du modèle de Krashen, par exemple, H. Besse et R. Porquier soulignent le décalage qu'il y a entre l'intérêt certain que présente l'articulation acquisition / apprentissage du point de vue heuristique et sa portée, limitée, pour la didactique : en situation d'enseignement / apprentissage, la frontière entre acquisition et apprentissage est fragile, car la dimension métalinguistique et les jugements évaluatifs sont présents en permanence dans la classe de langue (grammaires et didactique des langues p 79).

Dans l'apprentissage d'une langue, sont mobilisées des activités cognitives, et la motricité est mise en jeu dans la parole et l'écriture, cela dit, il n'est possible, dans l'état actuel des recherches, de dresser un quelconque modèle de l'apprentissage. De même, ce serait une gageure que de vouloir établir de façon scientifique des liens entre telle ou telle activité mentale et les différentes activités proposées pour la pratique et l'apprentissage d'une langue dans certains domaines, cependant, comme la perception de l'écrit par exemple, où les comportements de l'apprenant sont aisés à observer, on peut élaborer des méthodologies d'approche des textes et documents iconiques qui tiennent compte de la façon dont on s'approprie l'écrit. Cette conception présente des profils pédagogiques assignés à l'enseignement / apprentissage des langues un nouvel objectif : le développement de l'autonomie de l'apprenant (pour les fondements théoriques de cette question, voir H. Holec 19) : autonomie et apprentissage des langues étrangères). Certains matériels pour l'enseignement du FLE proposent des activités spécifiques dans ce sens : Cartes sur table 2 par exemple l'autonomie pour nous, consiste justement à prendre d'abord conscience de ce qui est imposé, de ce qui ne peut être changé, pour ensuite faire des choses et prendre des décisions qui, par rapport aux contraintes, sont réalisables. Être autonome ne signifie pas être libre de faire n'importe quoi C'est au contraire savoir tirer le meilleur parti de ses propres ressources dans un environnement donné. C'est par un effort constant de prise de conscience de ce qui signifie apprendre une langue étrangère, c'est par la discussion et la négociation avec tous les partenaires engagés dans un projet d'enseignement/ apprentissage que chaque individu parviendra à l'organiser et à le réaliser le mieux possible en fonction de ses possibilités, besoins et

désirs.

D'autre part, la centration sur l'apprenant, conjointement avec une conception constructive de l'apprentissage, « pour laquelle l'activité du sujet apprenant qui construit lui-même sa compétence et au centre de l'apprentissage »(J Courtillon : « que devient la notion de progression ?) et de prévoir qu « apprenant relève plus ou moins l'un des deux grands stéréotypes suivants : le stéréotype sérialiste et le stéréotype globaliste : le premier type [...] a tendance construire peu à peu sa compétence par successions régulières de mini ensembles qui convergent vers un ensemble plus grand [...] l'apprenant globaliste lui, s'attache aux relations d'ensembles entre le tout et les parties .

III-5-présentation des activités d'apprentissage en langue étrangère

Pour que l'apprenant ait l'occasion de mobiliser toutes les aptitudes qui l'aident à mieux apprendre, l'enseignant se doit, par les pratiques qu'il propose, de tenter de n'exclure aucune de ces activités. Pour ce faire, il doit savoir identifier quelles sont les capacités qui sont activées dans une pratique de classe donnée. Il est possible d'inventorier les catégories d'activités les plus fréquentes dans l'enseignement, apprentissage des langues étrangères et de les regrouper comme suit :

Repérage, identification, discrimination déstructuration.

Recherche d'indices, établissement et vérification des hypothèses.

Combinatoire, créativité.

Reformulation, élaboration de paraphrases, traduction.

Transcodages : oralisation, transcription.

Mémorisation et reproduction.

Mise en relation, comparaison, classification.

évaluation (linguistique, auto correction).

Conceptualisation explication.

Ces opérations s'effectuent à propos des trois dimensions du langage : auditive (et phonique) , visuelle (et graphique),et gestuelle (corporelle).

Ces activités ou opérations d'apprentissage se concrétisent en tâches ou activités de classe qui sont présentées dans une certaine succession dans les leçons ou unités didactiques.

Dans ces activités de classe, les opérations d'apprentissage sont mises en œuvre à propos de contenus - linguistiques, communicatifs, relatifs à l'apprentissage - selon les conditions matérielles de la situation d'enseignement apprentissage/, et sur un mode de relation pédagogique donné. Dans le passage des premières aux secondes, 2 aspects sont à envisager. Le choix, le dosage respectif et l'ordonnance de ces différentes activités dans les tâches fournies aux apprenants sont déterminés par la conception que l'on a de la langue à enseigner et de l'apprentissage, et des méthodologies concrètes dont on peut se réclamer , mais aussi par les traditions scolaires d'un pays, la prise en compte des aptitudes des apprenants, la connaissance que l'on a de leurs attentes et par bien d'autres facteurs, comme les contraintes institutionnelles et l'idéologie pédagogique du professeur, voire souvent sa personnalité elle - même.

Les activités de classe où tâches telles que nous les avons définies sont complexes, car elles sont le résultat de plusieurs éléments en interrelation : pour une activité de classe donnée, c'est cette interrelation qui nous semble significative de ce qui est effectivement mobilisé chez l'apprenant.

Exemple : on propose 3 activités de production de textes écrits dans les 3 cas, la production finale sera semblable : une recette de cuisine, mais notre « intuition pédagogique » nous fait supposer qu'elles sont graduées en fonction de leur degré de créativité :

a) l'apprenant devra reconstruire le texte, présenté sous forme de puzzle en b) il lui faudra réaliser une reformulation de texte, et en c) on attend de lui un texte de production "« libre » les supports de travail fournis sont d'ailleurs de moins en moins contraignants par rapport à la production terminale attendue. Si l'on examine les opérations des tâches b) et c), on s'aperçoit que la plus « libre » n'est probablement pas la plus complexe. Examinons tout d'abord les points communs aux deux tâches : dans les 2 cas, l'apprenant devra avoir assimilé les divers éléments du modèle discursif proposé en a) structuration sémantique du texte, catégories morpho - syntaxiques employées, connecteurs et anaphores ; et dans les 2 cas, il lui faudra avoir quelques notions de cuisine. Toutefois, pour réaliser b), l'apprenant devra :- identifier dans le texte les éléments pertinents pour la tâche demandée (identification qui suppose, vu la nature « lyrique » du texte de départ et la nature « classique » du texte d'arrivée, une compétence linguistique certaine) les ordonner selon le type discursif auquel il doit aboutir, y ajouter ceux qui manquent dans le texte de départ, mais sont requis dans le type de texte d'arrivée, et effectuer un travail de reformulation, dû au changement de registre, aux différents niveaux du texte : lexical ,morpho- syntaxique , textuel. Pour réaliser c) ; l'apprenant devra : réaliser un travail de reformulation, de L1 à L2 en ce cas, et essentiellement au niveau lexical. On le voit malgré la similitude des productions attendues en b) et en c) et le degré inégal de « créativité » apparente (au bénéfice de l'activité c). Les 2 activités sollicitées sont sans commune mesure quant à la complexité des opérations d'apprentissage nécessaires pour les mener à bien. Dans cet exemple, c'est le type de reformulation contrainte par le décalage discursif entre le texte de départ et le texte d'arrivée qui caractérise l'activité b) alors que l'activité c) est une imitation ou reproduction textuelle avec des variantes lexicales. Disons le, en d'autres termes, correspondant aux pôles définis ci-dessus c'est la combinatoire d'une activité d'apprentissage donnée (reformulation en b), reproduction en c) avec un contenu (communicatif : deux discursivités en présence en b), lexical en c) qui distingue les 2 activités.

Au regard de l'apprentissage et malgré des similitudes de surface (production écrite), c'est la prédominance des opérations d'apprentissage sur les contenus et la combinatoire des unes avec les autres qui sont décisives, et que c'est dans les activités d'enseignement /apprentissage concrètes que l'on peut ménager ces interrelations comme le signalent H.Besse et R. Porquier .(grammaire et didactique des langues) . Ces différentes phases que l'on retrouve sous des noms divers dans la plupart des méthodes :

III-5-1 - Une phase d'accès au sens

C'est au cours de cette phase que le matériel nouveau, objet ou support du travail de l'unité, sera présenté aux apprenants ; certains penchent pour faire procéder cette phase par des activités qui y préparent, comme S. Moirand qui parle d'activités visant à favoriser l' «

attente perceptive » des apprenants. On peut y inclure également des activités d'exposition à la langue (S. Moirand : enseigner à communiquer ...) ou de « sensibilisation ». Nous y incluons les activités de mémorisation et représentations de

sketches et celles qui permettent à l'apprenant de construire le sens du document / texte qui est présenté : Identification d'indices pertinents, qu'il s'agisse d'initiation à la lecture ou de contenu culturel, par exemple déstructuration de l'énoncé.

III-5-2 - Phase de reformulation créative

L'apprenant va s'approprier le matériel nouveau, par la pratique en situation ; c'est le moment du réemploi du nouveau dans des situations différentes, des transpositions et transferts, qui peuvent être plus ou moins créatifs, selon que ces nouvelles situations sont données à l'apprenant ou sont à élaborer par lui, selon qu'elles sont proches ou différentes de celles de la phase antérieure, et selon qu'elles permettent un plus ou moins grand degré de brassage des éléments nouveaux avec l'acquis antérieur.

Une phase de conceptualisation et de conscientisation (ce terme est emprunté à Helène Trocmé : « la conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère »).

Cette phase a également pour objet l'appropriation, mais cette fois par la mobilisation d'autres opérations d'apprentissage, que visent essentiellement les activités métalinguistiques et métacommunicatives (classifications et conceptualisations portant sur des éléments linguistiques et / ou communicatifs, comparaisons entre langues, correction phonétique et correction d'erreurs, mémorisation, application et découverte de règles de fonctionnement linguistiques.

III-5-3 - Phase d'évaluation

Il s'agit tout autant de l'évaluation institutionnelle, que de l'évaluation par l'enseignant, ou par l'apprenant lui-même, qui peut y participer à la mesure de la maîtrise progressive de la langue étrangère, par rapport à des compétences précises qui lui sont fixées à l'avance, si l'enseignant ou l'institution l'associe au processus d'évaluation.

L'objectif de cette classification est triple : donner une place importante au sens et à sa construction par l'apprenant, prendre en compte la nécessaire alternance entre phase de pratique communicative et phase de réflexion, et intégrer dans le processus l'évaluation dont on ne peut faire abstraction en situations institutionnelles. Il nous semble que chacune de ces phases s'avère nécessaire, à un moment ou à un autre du processus, parce qu'elles permettent de mobiliser diverses dimensions de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est souvent souhaitable d'élaborer des unités didactiques très diversifiées entre elles, ciblées sur le développement privilégié d'une aptitude ou, d'un contenu d'enseignement ; ou ces diverses phases ne sont pas toutes représentées de manière égale. On incline plutôt actuellement à élaborer des méthodologies adaptées aux besoins et objectifs d'apprentissage des publics, voire à tenter de respecter chaque apprenant et le « style d'apprentissage » qui est en lui, et pour cela à adopter des itinéraires souples et différenciés.

III-5-4- Phases de l'apprentissage et activités de classe

Parmi les activités d'accès au sens ; on peut citer entre autres La recherche d'indices situationnels ou graphiques et iconiques pour anticiper sur la portée d'un texte ou document ; la « paraphrase communicative », telle que la présente H. Besse (méthodes et pratiques des manuels de langue) qui précise qu'il s'agit là des

« phrases qui, dans une situation d'interlocution donnée (même interlocuteurs, mêmes relations entre ceux-ci, mêmes moments et lieux ...) peuvent être substituées les unes aux autres sans que, pour des locuteurs- auditeurs compétents dans la langue/ culture concernée, l'intention de communiquer quelles expriment ou l'effet qu'elles peuvent produire en soi sensiblement modifié » ce sont des phrases qui peuvent utiliser ou non le même lexique et la même morphosyntaxe, qui peuvent se référer explicitement ou non à la même réalité, et qui cependant peuvent transmettre pragmatiquement le même message, c'est à dire réaliser [...]. Le même acte de langage [.....].

III-5-5 - Les activités de reformulation créative

Elles peuvent porter sur l'énoncé (comme la paraphrase communicative) ou sur la totalité d'un document, comme par exemple les pastiches de textes.

Reélaborer un récit selon le point de vue d'un locuteur donné.

Entraîner une modification discursive (passer d'un texte à un résumé par exemple).

Elles peuvent être plus ou moins contraignantes par rapport au support de départ ; c'est là une question de degré, qui va des exercices de grammaire communicative ; à des jeux et à des activités en simulation et à des séances de remue méninges et des activités de production « libre ». Dans la catégorie d'activités de conceptualisation et conscientisation, activités d'identification linguistique (sémantique), par exemple : la valeur des temps du passé

Les activités de changements de paramètres linguistiques (exercices morphologiques et syntaxiques) et de pratique du passage oral / écrit et écrit / oral

Les recherches d'indices, pour développer la pratique de l'inférence lexicale, exemple apprendre à deviner par le contexte; titres d'articles, repérer les éléments qui permettent la signification, le sens des titres (exemple fait divers). Quand aux activités d'évaluation, semblables ou identiques aux différentes activités de classe, ce qui caractérise ces activités d'évaluation, c'est plutôt le moment où elles s'inscrivent dans l'unité d'enseignement, l'objectif d'apprentissage qu'elles visent, et leurs implications institutionnelles. Elles ont, en effet, une grande incidence sur l'apprentissage et sur l'enseignement dans la mesure où elles peuvent les infléchir, et risquent souvent de les réduire à des objectifs institutionnels.

Il convient donc d'avoir présents à l'esprit les décalages éventuels entre objectifs formulés en termes d'évaluation et ceux formulés en termes d'apprentissage : R.

Richerich, dans besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, montre bien que ce que mesure l'évaluation ne peut s'ajuster aux objectifs que si ceux-ci recouvrent des contenus limités, isolés, cloisonnés. Et il précise que « plus ces derniers (les contenus d'apprentissage) sont complexes, moins la formulation des objectifs peut être opérationnelle et moins leur contrôle peut être strictement mesuré ».

Or en langue, on voit mal comment on peut précisément éviter cette complexité, outre le fait que l'évaluation est « nécessairement sélective, momentanée, relative, « inadéquate » par rapport à l'apprentissage qui est essentiellement une reconstruction continue d'une globalité [...]

III-6-- La matière enseignée

On sait que chacune des théories linguistiques rend compte d'un point de vue sur la langue Car si la langues à enseigner se laisse mal enfermer, il en est de même pour la

langue apprise: tout enseignant sait, par expérience, que tout n'est jamais prévisible dans son métier. Combien de réponses non attendues, de combinaisons insoupçonnées et d'obstacles divers, qui sont autant de traces de l'activité mentale de l'apprenant, et cela même lorsque les contenus à enseigner ont été délimités au plus près, par l'enseignant le plus méticuleux dans les choix, la progression, et dans les consignes de travail. Car c'est dans la nature même de l'apprentissage d'une langue que d'échapper aux limites où pourtant il est nécessaire de le cerner. Cette réserve mise à part, on peut dégager quelques grands domaines d'enseignement/&apprentissage, qui constituent la matière à enseigner, ou sont le contenu des diverses activités d'enseignement et d'apprentissage. si la didactique actuelle se réclame quasi unanimement de ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche communicative », c'est qu'à des objectifs et des contenus essentiellement linguistiques sont venus se substituer des objectifs et des contenus de communication il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français. Dès lors que l'on tente de cerner et de délimiter les contenus, c'est en effet au nom de la communication que s'est faite l'évolution de la didactique du FLE ces dernières années, plus récemment c'est au nom de la compétence de communication que sont apparues d'autres méthodologies, comme le français fonctionnel avec ses implications pédagogiques. Par ailleurs la notion de compétence du locuteur et la prise en compte du discours tel qu'il est construit et interprété permettent à H. G. Widdowson (20) de considérer les 4 « Skills » classiques (compréhension orale, compréhension écrite), expression orale, expression écrite, comme des « aptitudes linguistiques », qui « renvoient à la façon dont le système de la langue est réalisé [...] du point de vue de l'usage », et d'appeler « capacités de communication ». Cependant, ce qui nous semble décisif en didactique des langues, c'est la manière dont ces différents contenus sont activés dans l'apprentissage : une liste d'énoncés correspondant à un acte de parole sera le support d'un jeu de rôles, d'une activité de contextualisation, ou d'un exercice à trous par exemple.

b) Il convient d'envisager ici la dimension morpho syntaxique, lexicale et textuelle à l'oral et à l'écrit, des contenus linguistiques, qui peuvent dépendre du type d'orientation linguistique choisie (structurale, pragmatique, mais ces différentes options se reflètent de manière indirecte dans les matériels et dans les activités proposées. On peut classer ici les différents registres de langue : intégration ou rejet, selon les matériels des écarts syntaxiques et variantes lexicales, et de réalisations marquées du point de vue socio linguistique : accents étrangers ou francophones par exemple

Le choix des contenus peut être infléchi par une autre dimension : la prise en compte de la réflexion linguistique et communicative. Actuellement, et face à l'extension du communicatif, cette option apparaît comme nettement minoritaire en ce qui concerne la fabrication de matériels ou (retenue) même la proposition d'activités. Cependant, elle nous semble devoir être retenue car elle est intrinsèque à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue étrangère. Dans parole sur parole, CIRCUREL analyse le discours de la classe de langue et conclut ainsi son étude : « l'analyse des règles de communication de la classe a montré qu'une part importante de son fonctionnement est constituée par la demande des apprenants à comprendre le code enseigné ».

C'est pourquoi il serait « souhaitable d'améliorer cette compétence à communiquer à propos de la langue. Pour ce faire, l'enseignement devra aussi porter sur la formulation des demandes d'explication et sur la façon d'exprimer les hypothèses. En

effet, il s'agit de considérer la classe comme un lieu d'échange et de communication à propos de la langue et de l'apprentissage, ce qui devrait pouvoir déboucher sur des activités d'apprentissage appropriées.

On peut considérer l'apprentissage lui-même comme un contenu, dans la mesure où il donne lieu à des activités spécifiques. C'est le cas pour un manuel comme cartes sur table 2, qui introduit dans chaque dossier des orientations pour permettre à l'apprenant de conquérir un certain degré d'autonomie, et des suggestions pour l'aider à réfléchir à ses problèmes d'apprentissage et à trouver des solutions.

Dans la catégorie des contenus énumérés ci-dessus, nous pensons qu'il convient d'induire les différents types de discours auxquels est exposé l'apprenant, et qui servent de supports à la compréhension où à la production linguistique. Chacune des phases de l'apprentissage s'avère nécessaire pour familiariser l'apprenant avec ces textes et l'aider à acquérir les « règles pragmatiques » (J Courtillon : archipel 1, livre du professeur) et les savoir faire requis pour chacun d'entre eux :

Il va sans dire que, dans tel ou tel support de travail, ces divers contenus se trouvent étroitement imbriqués entre eux que ce support soit fabriqué à des fins pédagogiques (« vraisemblable » ou « réaliste ») ou qu'il soit « pseudo authentique » c'est à dire « brut » il n'en est pas moins vrai qu'une activité donnée privilégiera l'un ou l'autre de ces contenus ou un type donné d'interrelation entre eux.

III-6-1 Sélection des contenus

En didactique du français langue étrangère, il existe quelques instruments déjà élaborés, instruments « intermédiaires » ou « matériels bruts » concernant la sélection de certains de ces contenus., Ils visent les contenus linguistiques : contenus lexicaux et pragmatiques respectivement pour le lexique, le français fondamental 1 et 2, répertoire lexical datant de 1954, sélectionné et établi après la réalisation d'une enquête sur le français parlé ; il est accompagné d'un répertoire grammatical de niveau seuil, ou proposition de description de la langue en actes de parole accompagnés de diverses réalisations de ces actes sous forme de listes d'énoncé. Il serait utile de proposer un modèle de la compétence de communication qui est la forme suivante :

Modèle de la compétence de communication

Types d'événements de communication

Types de séquences apparaissant au cours de cet événement.

Un certain nombre d'actes de parole produits dans le déroulement des séquences.

Un certain nombre d'énoncé permettant d'accomplir chacun de ces actes.

Types d'événement : Rencontres

Types de séquence et prise de rendez vous

Actes de parole

Formes linguistiques

Demande d'accord
l'heure et le lieu

où est – ce qu'on se retrouve (se donnez rendez-vous)? Sur

On se retrouve où et à quelle heure ?

Je passe vous prendre ?

Vous voulez qu'on se trouve à (tel endroit) ?

On pourrait se retrouver à (.....) si ça vous convient ?

Vérification du lieu

Vous connaissez (tel endroit) ?

	Vous savez où se trouve (...) ?
Localisation	Les prépositions et termes de localisation spatiale
Accord sur le lieu	D'accord j'y serai (on y sera) à (tel heure)
Et l'heure	Bon, on se retrouve là à (.....)

Il convient de souligner, que la meilleure grille d'analyse est sans aucun doute celle que l'enseignant (seul ou en équipe) élabore lui même « chaque enseignant doit établir sa propre grille, compte tenu de ce qu'il veut faire (son objectif), compte tenu des apprenants (leurs besoins) et des textes eux – mêmes (S. Moirand) ; une autre raison est qu'on ne peut formaliser ni systématiser le passage à la pratique pédagogique qui fait intervenir nombre d'autres facteurs que les textes eux – mêmes, cependant, et quelles que soient les limites de chacune des grilles envisageables, elles constituent un outil fondamental pour la pratique pédagogique, dans la mesure où elles doivent permettre d'assurer un minimum de cohérence pédagogique entre les caractéristiques propres du document ou texte et les activités proposées ; une seconde fonction est de « développer chez l'enseignant une capacité à réagir promptement aux questions, aux étonnements, aux hésitations et difficultés des apprenants. en formulant des objectifs permettant de communiquer au sujet de ce qui se fait en classe , et constituent une des voies pour l'échange et la négociation entre « partenaires ». Ce sont les objectifs pédagogiques qui donnent tout leur sens aux diverses activités qui sont requises des apprenants, et par là même les rendent plus efficaces « un apprentissage n'est effectif que si l'élève à l'occasion de se voir confirmer un certain nombre d'attentes qu'il s'est constituées quant aux résultats potentiels des activités d'apprentissage qu'il met en œuvre. Clarifier et négocier les objectifs ponctuels et globaux, ainsi que la relation entre les différents niveaux d'objectifs, n'est donc pas seulement une nécessité liée aux aspects relationnels dans la classe, mais bien une nécessité liée à la simple efficacité de ce qu'on y fait (D. Gaonach : théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère)..»

En didactique des langues, la formulation des objectifs se heurte à 2 types de difficultés, de nature opposée comme le montre R. Richterich soit ils se confondent avec les contenus (ce qui est souvent le cas dans les manuels, où l'on constate un décalage entre objectifs présents dans l'introduction et ceux qui se réalisent dans les activités proposées) soit ils sont formulés de manière opérationnelle afin de permettre une évaluation ponctuelle, et en ce cas, ils ne peuvent intégrer la complexité des opérations nécessaires à l'apprentissage. Malgré cette double difficulté, il nous semble que les enseignants devraient s'attacher à formuler des objectifs correspondant aux activités qu'ils élaborent.

Après avoir précisé les notions de fonctionnel et du français fondamental nous allons essayer d'abord de définir les objectifs et montrer leur ambiguïté quant à leur formulation et leur conception.

NOTES

- G.Gougenheim ;R.Michèa ,P.Rivenc ,A.Sauvageot '' l'élaboration du français fondamental ,P11. ''
- (2) H.Besse (1979)'' contribution à l'histoire du français fondamental Pp 29/30 . ''
'' Méthodes et programmes des manuels scolaires .Pp102/120 . ''
- (3) J;Chaurand & Plerat (1981) '' Français fondamental & français aujourd'hui.P25. ''
- (4) G.V.Beke : le'' Franch Work Book '' Dictionnaire de fréquence.
- (5) R.Galisson,(1975) '' Thèmes de prédilection Pp 65/67. ''
- (6) P.Rivenc (1979) ''Le Français Fondamental 25 ans après ''
''Le français dans le monde N°48 ''
- (7) G.Alvarez (1978)'' Une approche instrumentaliste de la lecture en français langue étrangère''
- (8) D.Lehman (1980) ''Français Fonctionnel ,enseignement Fonctionnel du français .''
''Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. .Clé internationale''
- (9) R.Richterich(1985) : '' Besoins langagiers et objectifs d'apprentissages.P 40 &157. ''
- (10)M.Marens Baltar :'' (Au colloque de Sauebuek 5&7 mars 1978)
- (11) L.Porcher ,M.Hurat & F.Maret '' Année 80 niveau seuil ''
- (12)J.Avanek (1975) :''Interrogation sur les besoins langagiers en contextes scolaires ''Pp 16/17
- (13) R.Roulet :''Un niveau seuil :présentation et guide d'emploi P.123 / Pp5 à 20
- (14) D.Coste ''Niveau seuil P. 19''
- (15) L.Porcher ,M.Hurat ,F.Maret (1980) :''Adaptation du niveau seuil pour des

contextes scolaires''.

(16) J.Heddeisheimer. J.P.Lagarde (1979) '' Niveau seuil Pp 111/113. '' E.L.A. N°35.

(17)H.Bess .R.Porquier :''Grammaires et didactiques des langues ''P 76.

(18)D.Gaonac'h .(1980).Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère.

(19)D.Holec.(1979) .''Autonomie et apprentissage des langues.

(20) H.G. Widdowson .(1981) ''Approche communicative de l'enseignement des langues.''CREDIF.Coll.L.A.L.

M.A.V. Méthodes audio-visuelles .

S.G.A.V..Structuraux global audio-visuel .

V.O.G.S.Vocabulaire d'Orientation Générale et Scientifique

CHAPITRE IV - LES TROIS NIVEAUX DE DÉFINITION DES OBJECTIFS

Le premier, le plus général, est celui des fins ou des buts de l'éducation. La fin est « ce qui est à la fois terme et but, ce pourquoi quelque chose se fait ou existe » Robert. C'est, peut-on dire aussi, la ou les raisons d'être. Cette dernière formulation paraît la plus éclairante, car elle indique pourquoi il importe de commencer par les fins quand on pose le problème des objectifs de l'éducation. A quoi servirait-il, en effet, de discuter des modalités, des particularités d'une action que l'on n'aurait aucune raison d'entreprendre?

Les fins peuvent prendre un caractère tellement synthétique qu'une seule peut devenir la justification de toute une vie, par exemple, « sauver son âme » ou « élever l'homme en respectant sa nature » constituent ce que le XIX^e siècle appelait les principes suprêmes de l'éducation, finalités auxquelles tout le reste devait être subordonné.

Hameline (1) préfère le mot finalité au mot fin, parce que ce dernier implique « que réellement, cette orientation est assignée, contrôlée, et que les moyens sont effectivement pris pour le poursuivre et l'évaluer », alors que finalité marque plus l'intention sans garantir une poursuite effective, ce qui correspond mieux à la réalité. Cette distinction ne nous convainc pas.

Le mot but désigne pour nous les objectifs généraux qui découlent directement des fins. Exemples : faire des adultes, développer l'esprit critique, c'est le tout premier pas vu l'opérationnalisation. Hameline reprend les quatre critères de Dulude (2) pour définir le but :

Les finalités sont de l'ordre du désir ou du vœu, les buts comportent déjà des éléments d'analyse, des besoins et des tâches.

2- Les buts sont circonscrits à un champ ou à un programme particuliers, alors que les finalités s'imposent à une institution tout entière.

3- Il y a but quand apparaît déjà une certaine gestion du temps : on vise non plus un long terme sans échéances précises, mais un moyen terme susceptible de faire l'objet d'un certain calendrier.

Formulés en termes déjà plus opératoires, les buts peuvent provoquer un

consentement circonstancié et négocié, de la part des gens qui divergent sur les finalités.

Les buts introduisent donc dans le projet pédagogique, la notion de résultats, mais ici le résultat est recherché, sans qu'on puisse encore poser avec un minimum de crédibilité qu'il sera atteint.

Depuis ces deux dernières décennies surtout, on a aussi tenté de définir des méthodes d'analyse et de classification qui permettent de jeter un pont entre les fins ou les buts de l'éducation et l'action quotidienne. Ce mouvement intermédiaire constitue le deuxième niveau d'analyse, celui où l'on se demande quel type de comportements (cognitif, affectif, psychomoteur) joue leur rôle privilégié dans le voyage, parfois si long, vers la fin ou le but les taxonomies aujourd'hui si célèbres, concernent surtout ce deuxième niveau.

Pourtant, objectent les behavioristes comme celle de Bloom restent mentalités. Elles n'informent pas l'éducateur des comportements concrets, observables, qui constituent cependant la seule pierre de touche sûre des apprentissages et donc de l'enseignement. On arrive ainsi au troisième niveau, celui des objectifs opérationnels, il va de soi qu'une unité aussi parfaite que possible doit exister entre les 3 niveaux de définition, sinon l'éducation verse dans l'incohérence. De nombreux auteurs ont proposé des modèles précisant les 3 grands niveaux de définition des objectifs en montrant leur articulation. Nous n'en tiendrons que deux, susceptibles d'aider à structurer notre étude.

D. Krathwohl (3) a posé le problème dans son ensemble : il est maintenant clair que nous devons analyser les objectifs à différents niveaux de spécificité, en fonction de l'utilisation que nous voulons en faire.

A un premier niveau, le plus abstrait, nous trouvons les définitions assez larges et générales qui sont de la plus grande aide dans le développement des programmes d'instruction, pour analyser les types de cours et les domaines qui doivent être couverts, et pour les buts généraux vers lesquels plusieurs années d'éducation pourraient tendre ou que toute une école d'un certain niveau (élémentaire, secondaire inférieur, ou secondaire supérieur) pourrait poursuivre.

A un second niveau plus concret, une orientation vers des objectifs comportementaux aide à analyser les buts généraux en buts plus spécifiques.

Les objectifs de ce type sont très utiles, car ils constituent les blocs de construction de l'enseignement. Ces objectifs définis en terme de comportementaux souvent à spécifier les buts d'une unité d'instruction, d'un cours ou d'une séquence de cours.

Et finalement, nous trouvons le niveau nécessaire pour créer les matériaux éducatifs, matériaux qui sont l'application opérationnelle d'une route particulière (il est rare que plusieurs routes soient incluses) permettant d'atteindre un niveau d'analyse détaillée que l'on trouve par exemple, dans l'enseignement programmé. De même que le second niveau d'analyse traduit en forme concrète, détaillée les idées de buts qui étaient dans l'esprit du bon professeur, tels qu'il les avait planifiés au premier niveau plus abstrait; de même ce type d'analyse détaillée met au point les objectifs des plans de leçons spécifiques, leur séquence dans ces plans, et le niveau de performance requis pour que l'on puisse déclarer que l'objectif est atteint.

Il existe une littérature abondante sur les sources des objectifs et que l'on rencontre le plus souvent des considérations sur la participation à leur sélection, des propositions concrètes concernant les modes de sélection des objectifs sont rares.

L. D'hainaut (4) distingue six critères généraux susceptibles de guider le choix : la cohérence avec les fins de l'éducation, la valeur hiérarchique, l'adéquation psychopédagogique, le champ, l'accessibilité, l'acceptabilité effectuée et l'acceptabilité matérielle.

IV – I – Quels sont les critères relatifs à un but ou un objectif?

IV-1-1 La cohérence avec les fins de l'éducation

Dans quelle mesure le but ou l'objectif contribuent-ils à servir, à réaliser ou à satisfaire les options fondamentales de la politique éducative?

Quelles sont les valeurs que veut transmettre ou promouvoir l'éducation?

Quelle est la conception de la culture et de la connaissance?

Quelles sont les besoins de la communauté?

Quels sont les besoins individuels?

Quelle est la demande?

IV-1-2 La valeur hiérarchique

Dans quelle mesure le but ou l'objectif envisagé est-il nécessaire pour atteindre la maîtrise d'un autre but ou objectif?

IV-1-3 L'adéquation psychopédagogique

L'objectif est-il adéquat par rapport à la maturité de la population visée?

• l'acquis antérieur des étudiants?

• aux intérêts et aux motivations des étudiants?

IV-1-4 Le champ

le domaine d'application du savoir-faire du savoir-être visé est-il large? L'acquis est-il pertinent là où il est enseigné, s'applique-t-il ailleurs, sera-t-il longtemps valable?

Le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être visé est-il facilement transférable à des situations nouvelles?

Le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être enseigné demeurera-t-il acquis longtemps?

Accessibilité :

Que coûte l'enseignement du savoir, du savoir-faire, du savoir-être : en temps? En personne.

IV-1-5 L'acceptabilité effectuée

Le but est-il cohérent avec les attentes des éduqués?

Des éducateurs chargés de le réaliser?

Des parents et de la collectivité?

Des éducateurs qui accueilleront l'éduqué au niveau supérieur? Des employeurs?

Des responsables de l'éducation?

Quel sera le retentissement affectif de l'enseignement, du savoir, du savoir-faire, du savoir-être envisagé sur :

La participation de l'éduqué?

Le choix et l'organisation de ces valeurs?

IV-2- Les critères d'ensemble

IV-2-1 La cohérence

Les objectifs et les buts visés sont-ils cohérents entre-eux? L'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir être contenus dans les objectifs couvrent-ils bien l'ensemble des buts, et ceux-ci conviennent-ils bien à l'ensemble des fins de la politique éducative?

Les différents aspects des objectifs sont-ils bien pondérés? Leur importance relative est-elle cohérente avec les fins de l'éducation et la politique éducative?

Le curriculum ne contient-il pas des objectifs qui ne suivent pas la politique éducative ou sont accessoires ou utiles vis à vis des fins de l'éducation?

Le curriculum n'est-il pas trop chargé? Les objectifs sont-ils bien explicites et la relation entre ceux-ci, les buts et les fins de l'éducation est-elle claire?

IV-2-2-L'organisation logique ou pédagogique

L'organisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir être qu'on attend de l'éduqué respecte-t-elle une progression logique ou pédagogique?

Évidemment, aucune formule mathématique ne permet de contenir tous ces critères en un score utilisable pour une sélection des objectifs.

On peut cependant représenter les évaluations, selon les divers critères sur des échelles ordinales et une nette priorité pourrait au moins être accordée aux objectifs qui se classent très haut à tous les points de vue ou au moins aux plus importants d'entre eux.

IV-3 Comment formuler des objectifs opérationnels?

Selon R.F. Mager la formulation complète d'un objectif opérationnel comprend cinq indications précises

Qui produit le comportement souhaité?

Quel comportement observable montrera que l'objectif est atteint

Quel sera le produit de ce comportement (performance)

Dans quelles conditions le comportement doit avoir lieu

Quels critères serviront à déterminer si le produit est satisfaisant

R.F. Mager concentre ces exigences en 3 points : « pour décrire le comportement final il s'agit d'identifier et de nommer le comportement, de définir les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire (ce qui est donné, quelles sont les restrictions ou, à la fois, le donné et les restrictions) et de définir les critères de la performance acceptable.

Critiques :

Par comparaison avec la formulation complète, dont nous sommes partis, on constate que Mager néglige le premier point, qui apparaîtra nécessairement en raison de ceux qui suivent. En outre il réunit les deuxième et troisième points en un seul comportement et produit.

La présentation de départ est proche de la méthode d'analyse des tâches de Miller selon ce dernier, une description exige :

Un indicateur, signal du commencement de l'action

Exemple : une lampe s'allume

Un mot d'action, habituellement un verbe et ses compléments

Exemple : pousser à droite

Un contrôle, objet physique que l'individu manipule ou sur lequel il agit

Exemple : un interrupteur

Une indication de réponse correcte, signal qui informe l'individu que l'action a été correctement effectuée

Exemple : le clic de l'interrupteur

Ces quatre points composent la tâche : « quand la lampe s'allume, poussez l'interrupteur vers la droite jusqu'à ce que vous entendiez un déclic ».

Par comparaison avec Mager :

Pour Mager c'est d'abord

Pour Miller

normé le comportement

C'est le mot qui désigne une action observable

Définir les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire

Avec un indicateur + contrôle

Définir le critère de réussite

Et la déduction de réponse correcte

Source didactique fonctionnelle Minder. M

(1983)

IV -3-1 Description des quatre composants essentiels selon Mager

A quelles exigences générales une définition opérationnelle d'objectifs doit-elle absolument satisfaire? Elle sera complète, non ambiguë, dotée de cohérence, interne (par exemple, il n'y aura pas de contradiction entre des exigences de précision et de rapidité)

IV-3-2 Description du comportement final

Gagné, Mayer, Rophan, Kibler, Miles (6) et tant d'autres qui s'attaquent actuellement à la définition des objectifs de l'éducation, concentrent leurs efforts sur les comportements observables, l'expression « objectif comportemental » dit, chez eux être comprise dans ce sens cela ne signifie pas que les comportements non observables sont ignorés.

Ce passage semble très important parce qu'il recoupe clairement, non seulement l'existence de comportement non extériorisés, mais aussi leur prédominance. Dans beaucoup de cas, les comportements finals » ne seront donc pas considérés pour eux-mêmes, mais seront acceptés comme seuls signes probants de constats, abstractions forgées pour faciliter la communication.

R.F.Mager à Propos du processus complexe non observables, sur le plan pratique, ici l'action se traduit par un verbe qu'il importe de choisir soigneusement en termes. L'important est d'éviter le piège mentalisme, source d'imprécision et d'ambiguïté.

Qu'entend-on, par exemple, pour comprendre un texte? Selon Robert, c'est « lui donner un sens clair ». Il ne reste qu'à définir le mot « clair » selon Robert, c'est ce qu'est « aisé, facile à comprendre » bel exemple de piège tendu par les définitions essentielles, l'accord entre éducateurs se fait le plus souvent à ce niveau.

Mais, lorsqu'il s'agira de vérifier si l'élève a réellement compris un texte, les tâches réclamées vont varier :

Savoir résumer le texte

Savoir répondre à une série de questions à choix multiples à propos d'un texte,

Savoir résoudre un test de clôture portant sur le texte,

Savoir illustrer les principales idées (déterminées comment?), par des exemples

Il faut éviter les verbes 'mentalistes' et choisir des verbes qui expriment des comportements concrets, directement observables et donc peu susceptibles de provoquer des désaccords entre éducateurs, comprendre, penser, apprécier, connaître, se familiariser avec... sont des verbes 'mentalistes', construire, réparer, affaiblir, classer, énumérer, résoudre, conduisent à des comportements directement observables.

Pour guider les rédacteurs d'objectifs, plusieurs auteurs proposent des listes de verbes concrets. Il importe enfin de souligner que préciser le comportement final, même à l'aide du verbe le moins mentaliste qui soit, ne suffit pas : le produit, la performance, doit être immédiatement joint. Par exemple on voit immédiatement le monde qui sépare :

« l'élève saura s'exprimer par écrit » et « l'élève saura écrire correctement une demande d'emploi » Donner une définition essentielle, c'est définir un concept ou un constat par un ou plusieurs autres » et non « des comportements réels à observer »

IV-3-3 Description du produit ou de la performance

Au concept de comportement final qui vient d'être étudié s'ajoute le concept de performance ou de produit de ce comportement final. Pour l'objectif : « savoir enregistrer sa propre voix », le produit sera l'enregistrement, qu'il importera ensuite d'évaluer selon les critères adoptés. Les autres conditions restant égales, une amélioration de la performance d'un sujet peut être, en principe attribué à l'apprentissage.

On remarquera que le produit ou la performance occupent la place qui traditionnellement, est réservée aux contenus. Ainsi se marque la volonté de centrer l'éducation sur l'élève et non sur la matière on voit immédiatement la distance qui sépare un objectif comme « familiariser l'élève avec les concepts de base » (ici, on indique l'activité du maître et la matière qui en fait l'objet, de « placé dans telles conditions, l'élève sera capable de... »

IV-3-4 Conditions matérielles selon Mager

Elles doivent définir sans ambiguïté la situation dans laquelle l'élève sera placé pour réaliser un apprentissage donné.

Mager insiste souvent et peut être trop exclusivement sur ce point.

L'exemple classique des conditions est le suivant :

Conditions

Comportement

Critère de performance

étant donné le dessin en perspective d'une tête de machine à coudre et une liste de divers composants

l'élève doit identifier, au moyen de flèches indicatives le nom

d'au moins 20 composants et ce dans un délai de 20 chaque erreur sera pénalisée

Source : Didactique fonctionnelle (M. Minder .1983)

IV-3-5 Les conditions psychologiques

Mager s'attaque (parfois de façon un peu simpliste aux conditions pédagogiques de l'évaluation des apprentissages Gagne et Merrill (7) ajoutent la dimension psychologique. Quand on définit soigneusement les conditions psychologiques de différents objectifs d'enseignement, remarque Merrill, on découvre souvent de grandes similitudes. Des ensembles de conditions doivent donc permettre de définir des classes d'objectifs. Cette liaison entre les conditions psychologiques et les objectifs jette un pont entre la psychologie de l'apprentissage et la pédagogie.

La position de W. Hively (8) est passée de celle de Gagné, Merrill. Il écrit « malgré beaucoup de discours tenus par les psychologues de l'éducation sur les objectifs comportementaux, peut-on vraiment prendre le taureau par les cornes. Les soi-disant « objectifs comportementaux » ne spécifient pas sans ambiguïté les classes appropriées et de réponses. Dans son travail sur l'analyse des tâches, Miller est peut-être celui qui est le plus proche de la définition opérationnelle complète »

R. Gagne établit une distinction importante entre les objectifs de maîtrise et les objectifs de transfert.

IV-4 – Les objectifs de maîtrise

Ils portent sur un univers entièrement circonscrit et qui, par lui-même peut être totalement connu et a fortiori prévu (exemple : table de multiplication, faits, dates, lieux, règles de grammaire)

En termes de la taxonomie de Bloom, on se situe principalement aux deux niveaux inférieurs : Connaissance et compréhension.

Sous-évaluer l'importance de ces objectifs serait une grave erreur, car ils concernent l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs. Comme le souligne M. Eraut (9), et sans préjuger de la méthode d'apprentissage, on peut penser que plus l'activité cognitive de niveau supérieur sera intense, plus elle devra pouvoir s'appuyer sur des connaissances.

Les objectifs de maîtrise tendent à susciter des résultats d'apprentissage homogènes, pour tous les élèves au moins à des moments différents cependant les comportements finals des étudiants et les objectifs sont isomorphes si l'apprentissage réussit ainsi la convergence est totale.

IV-5- Les objectifs de transfert

Ici, on ne peut pas prédire toutes les situations. Des comportements appris dans un cadre donné devront s'appliquer à un autre. Parfois, cet autre cadre présente de telles analogies avec le premier que le transfert sera direct. Dans d'autres cas, la situation sera beaucoup plus éloignée du connu et pour résoudre le problème, des éléments pertinents devront être extraits de plusieurs expériences antérieures (analyse), puis recombinaison (synthèse) et transférés à la situation nouvelle.

La capacité de transférer les apprentissages est capitale dans les processus d'éducation. On comprend donc la position de Markle et Tiemann (10) qui estiment que, dans le classement d'objectifs, la distinction entre objectifs de maîtrise et objectifs de transfert est la plus importante.

IV-6- Les objectifs d'expression

L'appellation est d'Eisner (11) qui reconnaît à l'école son rôle d'initiative à la culture, mais rappelle qu'elle doit aussi aider à modifier et à développer les outils culturels existants. Guilford parlerait dans ce contexte de production convergente et divergente.

Les objectifs d'expression d'après Eisner répondent aux caractéristiques suivantes :

Ils ne décrivent pas le comportement final à acquérir, mais une situation éducative dans laquelle les élèves doivent travailler : problèmes à résoudre, tâches à effectuer, etc. ce qui doit être appris n'est donc pas précisé : on invite à explorer, à réfléchir « un objectif d'expression est plus vocatif que prescriptif »

Ils servent de thèmes auxquels peuvent s'appliquer des habiletés et des connaissances antérieurement appris, et ils fournissent en même temps l'occasion de développer ces habiletés et ces connaissances, et de leur imposer

une marque personnelle. On ne poursuit donc pas ici l'homogénéité des réponses, mais la diversité. L'évaluation ne se fait pas par référence à un standard unique mais par une réflexion sur ce qui a été produit, afin d'en apprécier l'originalité et la signification. Le produit sera donc probablement une surprise pour l'auteur comme pour l'éducateur.

Exemples d'objectifs expressifs :

Interpréter la signification du paradis perdu,
Créer une forme à trois dimensions à l'aide de fil de fer et de bois,
Visiter un jardin zoologique et discuter de l'intérêt qu'il présente.

Les précisions et les exemples apportés par Eisner montrent bien qu'il vise essentiellement la créativité. La parenté entre les objectifs de transfert et les objectifs d'expression semble indéniable mais, à mesure que le degré de divergence augmente, la relation entre les situations antérieurement vécues et les comportements nouveaux devient de plus en plus ténue pour finir par paraître inexistante (ce qui tend alors à faire croire qu'on crée à partir de rien...)

La pédagogie contemporaine ne songe certainement plus à limiter l'enseignement aux objectifs de maîtrise. Mais il ne peut être question de les négliger totalement. Whitted, écrit : les deux types d'objectifs et les apprentissages qu'ils suscitent constituent le rythme du curriculum les objectifs d'instruction (de maîtrise) mettent l'action sur l'acquisition du connu, alors que les objectifs expressifs conduisent à le modifier, parfois de façon si radicale que des choses considérées comme entièrement neuves se produisent.

Les objectifs expressifs échappent-ils totalement à la mesure?

La séparation nette entre les objectifs de maîtrise, de transfert et de création ou si l'on préfère, le fait de considérer ces 3 catégories comme trichotomiques, constitue, crions-nous, et une grave erreur : il s'agit plutôt d'un continuum. En effet, d'après Whitted répéter une démarche créative n'est plus de la création de même qu'une habitude n'est plus un transfert.

A mesure qu'un apprentissage progresse, ce qui a pu être créativité, transfert subtil, devient application, avant de se transformer en habitude, en automatisme, ou en simple connaissance (au sens bloomien). Un comportement est d'autant plus économique et laisse d'autant plus de jeu aux apprentissages nouveaux qu'il est « réduit » à un niveau

taxinomique bas.

On peut donc dire qu'en dernière analyse, la connaissance ou la maîtrise sont les objectifs réels de l'éducation, le transfert et la créativité en étant les processus d'élaboration.

Élargissant encore cette perspective en nous appuyant sur Phillips (12) (théorie, valeurs and éducation, Melbourne nous découvrirons la différence la plus fondamentale entre les objectifs généraux, directement issus des valeurs, et les objectifs spécifiques.

Phillips tient le raisonnement suivant : quand les objectifs sont très généraux (exemple : développer l'esprit critique), il est malaisé d'établir une relation de cause à effet entre ce que le maître fait à un moment donné en classe, et l'achèvement de l'objectif. Il n'existe qu'une probabilité assez mince pour que l'action contribue au but mais ce n'est pas parce qu'elle est difficile à trouver empiriquement que cette relation n'existe pas. Dans la même perspective, nous dirons que les objectifs de transfert et les objectifs d'expression portent sur les processus tandis que les objectifs de maîtrise portent sur le résultat de ces processus.

IV-7- L'ordonnance des objectifs

Même si l'ordre n'importe pas toujours, on ne peut tout faire en même temps. Dans certains cas, la poursuite d'un objectif et peut être engagée avant qu'un autre ne soit atteint. Le second est alors critique ou par rapport au premier c'est au niveau des objectifs opérationnels que le problème de l'ordonnance est le mieux cerné.

De toute évidence, la décision de poursuivre simultanément un certain nombre de buts ou d'accorder la priorité aux un par rapport aux autres reste, dans une large mesure, une décision philosophique. Elle ne se prend pas sans tenir compte de certains facteurs de développement, mais les jugements de valeur restent ici les plus décisifs.

Certaines ordonnances revêtent cependant un caractère arbitraire elles traduisent un esprit de système que d'aucuns tentent de faire passer comme réalité psychologique : enseigner l'histoire selon l'ordre chronologique, suivre l'ordre phylogénétique en biologie, aller du soi disant simple au composé (du mot à la phrase en grammaire).

Comme d'indiscutable apprentissage se sont réalisés malgré l'absence de justification réelle dans l'ordre choisi pour les aborder, on peut se demander si l'ordre a finalement une grande importance. Dans certaines limites, cela paraît certain : encore faut-il les découvrir.

De la façon la plus générale, les travaux de Piaget surtout ont montré que l'intelligence se construit par étapes successives et hiérarchisées : on arrive pas au stade opératoire sans avoir parcourue les précédents. Il serait aberrant d'engager la poursuite des objectifs cognitifs sans tenir compte de ces limites. La théorie piagetienne du développement offre aussi un bel exemple de la difficulté d'établir avec certitude le cheminement obligé d'un stade à un autre. Le tâtonnement, l'empirisme et l'interaction spontanée entre l'enfant et son milieu continuent à jouer un grand rôle. Le problème de la hiérarchisation des apprentissages semble s'avérer dès l'abord épineux. Dans le domaine de la psychologie éducationnelle qui nous intéresse directement ici, la contribution de R. Gagné (13) à la théorie des hiérarchies d'apprentissages paraît, de nouveau d'une importance particulière.

Gagné écrit : si l'on définit clairement un objectif terminal, il est possible d'analyser cette capacité finale en différents skills subordonnés et de les ordonner de telle

manière que l'on puisse prédire que les objectifs inférieurs généreront un transfert positif vers les objectifs supérieurs. L'ensemble des skills intellectuels ordonnés forme une hiérarchie avec laquelle un plan d'instruction efficace entretient une certaine relation. Gagné explique qu'il a eu l'idée de hiérarchie après avoir construit, en 1961, des séquences d'enseignement programmé. Le rendement différent selon les élèves n'était pas simplement dû, lui semblait-il à une différence d'intelligence, mais plutôt à des capacités possédées chez les uns et non chez les autres, et non représentant dans le programme. Partant de la tâche finale, il découvrit des capacités reliées les unes aux autres selon un ordre il posait chaque fois la question : « qu'est-ce que l'individu devrait déjà savoir-faire pour apprendre cette nouvelle capacité simplement en recevant une instruction verbale? Il est important de noter que les capacités ainsi identifiées n'étaient pas directement en relation avec les séries de nombres dont il s'agissait ici, mais des skills peu généraux comme : retrouver un nombre dans un tableau à double entrée en connaissant les lettres indiquant la rangée et la colonne. Gagné insiste sur l'absence de relation logique entre le skill surtout ainsi identifier et les séries de nombre. Psychologiquement, le skill concerne le comportement que l'élève doit produire s'il veut réussir à extraire, d'un tableau de propriétés de séries de nombres, le moyen de formuler une équation donnant la somme par la suite Gagné vérifia expérimentalement la validité de sa hiérarchie.

Quelles sont les propriétés d'une hiérarchie d'apprentissage?

Le critère de transfert des tâches subordonnées vers la tâche supérieure est que celui-ci doit se produire à la suite d'instruction verbale seulement,

Comment savoir si la place d'un skill est correcte dans la hiérarchie En principe cette hiérarchie doit respecter l'ordre suivant : L'utilisation de règle ou de principes, de classements, de chaînes ou discriminations multiples et de réponses simples Mais cet ordre reste théorique, seule la démarche expérimentale permet de dire avec précision ce qui est subordonné à quoi. La hiérarchie est-elle la seule route d'apprentissage? Chaque élève doit-il suivre le même ordre?

Il est tout à fait claire que la réponse est non répond Gagné! Rien dans la méthode d'analyse ne nous parle des capacités du learner considéré individuellement. Un individu peut sauter une ou plusieurs tâches subordonnées exactement comme un individu peut sauter des parties d'un programme adaptatif du type Crouder. Un individu peut très bien utiliser, pour l'apprentissage d'un skill donné, des capacités provenant d'un domaine de connaissances tout à fait différent qui n'est même pas représenté dans la hiérarchie. Dans l'état actuel de nos connaissances, une hiérarchie ne représente donc pas la voie unique et la plus efficace pour n'importe quel élève. Elle représente la plus grande probabilité de transfert positif pour un échantillon entier de learners dont nous ne savons qu'une chose : les skills relatifs à la tâche à accomplir qu'ils possèdent au départ. La citation ci-dessus marque exactement les limites des batteries d'objectifs ordonnés. Il semble que jamais une prévision parfaite ne sera possible pour un individu, puisqu'il faudrait faire préalablement l'inventaire complet de tout ce qu'il a appris et est susceptible de transférer dans le sens voulu. A plusieurs refus déjà, le concept de skills intellectuels a été placé au centre de discussion.

Quelles sont donc ces entités, parfois appelées capacités ou habilités qui composent une hiérarchie d'apprentissage? Elles recouvrent des stratégies cognitives. Pour les découvrir, il ne sert à rien d'examiner ce que l'individu connaît, mais ce qu'il

sait faire.

Pendant un certain temps, Gagné a appelé ces skills « concepts » et « principes » je préfère actuellement les expressions « capacité de classer » et « capacité de suivre des règles » qui insistent plus sur l'action. Nous sommes ainsi ramenés au principe fondamental de l'école active si l'on veut que l'élève soit capable de faire quelque chose (par exemple : prédire le temps), il ne faut pas se centrer sur ce qu'il connaît (verbalement), mais sur ce qu'il sait faire parmi les tâches subordonnées. Une hiérarchie d'apprentissage n'est pas nécessairement une séquence de présentation adéquate pour l'enseignement, il existe probablement une relation entre les deux, mais il faut être prudent.

La distinction cruciale entre skills intellectuels et connaissances verbalisantes est refusée par Guilford en raison de l'importance de la distinction, cet éclairage supplémentaire paraît utile.

Guilford pose un problème : Laquelle des combinaisons de lettres suivantes ne vas pas avec les autres? Voir tableau ci-dessous :

PXNO
VRIM
APUES
GUVV

1
2
3
4

Si l'on considère la réponse 3 la combinaison de voyelles n'est pas réalisable, par ce qu'elle contient 2 voyelles.

Pour résoudre ce problème, des apprentissages de skills intellectuels et de connaissances verbales sont nécessaires. Ils se hiérarchisent de la façon suivante.

Cette représentation hiérarchique se révèle très instructive :

On remarque que la connaissance des lettres de l'alphabet, des consonnes et des voyelles est pré requis. On ne peut aborder le problème sans les connaître.

Les quatre pré requis ont pu être appris pratiquement dans n'importe quel ordre

Par contre les skills sont strictement subordonnées les uns aux autres.

En conclusion : pour que l'apprentissage de skills soit possible des connaissances doivent être stockées préalablement « le skill ne peut être appris à vide » (Gagné)

Quels sont les avantages pédagogiques?

C'est d'assigner à l'enseignement des objectifs qui se traduisent chez l'élève par des comportements observables bien spécifiées de plus il permet de savoir clairement ou l'on veut aller facilite considérablement le choix des moyens ou qui révèle rapidement l'inadéquation de ceux dont on dispose ou que l'on a choisis dans la pratique pédagogique ainsi opérationnaliser révèle souvent , soit le manque de qualité de certains objectifs ,ou l'incapacité de les traduire dans le réel .Dans le deuxième cas l'éducateur se

voit inciter à corriger l'orientation de son travail ou les méthodes d'enseignement ; En particulier, les objectifs peu importants peuvent être plus aisément décelés, éliminés ou remis à la place qui leur revient. Au moment où l'enseignement prépare son travail, il se trouve dans des situations fortes différentes, selon qu'on l'invite, sans plus, à susciter l'esprit d'initiative ou que l'on précise par la même occasion, quels comportements observables révèlent un individu qui a acquis la qualité recherchée. Comment bien enseigner sans connaître exactement le but poursuivi ? C'est en aidant les professeurs et en les mettant à la disposition des batteries d'objectifs opérationnels qui leur épargne un travail considérable aussi bien pour les maîtres moins doués que d'autres, l'opérationnalisation constitue d'ailleurs une sauvegarde précieuse.

On apprend mieux si l'on sait dès le départ, ou l'on veut arriver ou à maintes fois dénoncé cette situation absurde ou les élèves ne parviennent pas à savoir ce que leur maître veut d'eux. IL n'est d'ailleurs pas exceptionnel que l'absurdité se plonge jusqu'aux examens, les élèves ne pouvant que deviner comment orienter leurs apprentissages. Ainsi les conséquences sont considérables tant pour l'élaboration des bilans d'apprentissage que pour le diagnostic des difficultés rencontrées et l'intervention nécessaire.

Il est symptomatique que l'opérationnalisation des objectifs constitue une des clés de la pédagogie de la maîtrise (mastery learning) qui facilite le choix des instruments ; en d'autres termes savoir exactement ce que l'on veut mesurer permet de mieux choisir les méthodes et les outils à cet effet, la fidélité de l'évaluation est liée à la précision des critères. Une meilleure évaluation des enseignants : Feed-back clair et rapide : Savoir avec précision si l'objectif est atteint ou non permet un ajustement adéquat de l'enseignement qui peut augmenter ses exigences en fonction de réussite inattendues, modifier ses stratégies pour atteindre le but, ou encore, abandonner la poursuite d'un objectif qui se révèle inaccessible sur l'augmentation de la finalité de l'instruction : découle en bonne partie du feed-back dont il vient d'être question. Si l'éducation la plus efficace est bien celle qui produit le plus grand nombre de changements désirables et durables chez l'élève, il semble évident que la sûreté du professeur dans la poursuite des objectifs constitue un facteur primordial du succès. Mais savoir faire n'est pas synonyme de comprendre, une conception étroite de l'enseignement axé sur les objectifs peut nuire doublement à l'élève ; ne pas le conduire à la compréhension véritable des choses et, par là, ne pas l'armer pour se défendre contre les manipulations sociales.

On ne peut aussi que suivre Hameline lorsqu'il dénonce le danger –politiquement significatif- « de restreindre l'inventaire des objectifs dans un domaine donné, à une liste de savoir faire « utile » dont l'intérêt pratique serait indéniable, mais dont l'acquisition serait soigneusement séparée du pouvoir de situer et de critiquer ces savoir faire ». Dans ce même ordre d'idées, le même auteur observe aussi judicieusement que, bien souvent, quand on négocie le choix des objectifs avec les élèves, l'éducateur est amené à les défendre en quelque sorte contre eux-mêmes « le rôle des formateurs sera souvent dans cette négociation de contrecarrer le projet des participants quand ceux-ci, par exemple, exigent qu'on s'en tienne à des « recettes » au nom d'un pragmatisme ombrageux, mais plus saturé d'idéologie ne le croient ceux qui s'en font les véhicules. Bref s'attacher isolément à un objectif de maîtrise est, peut-on dire toujours dangereux voire suspect. En particulier le contexte où le comportement cible trouve sa pertinence et devra toujours être considéré. La spécificité entraîne la multiplicité (Ebel) (14) : Vouloir préciser tous

les objectifs, majeurs ou mineurs, conduit à l'accumulation de définitions.

Par exemple, le nombre d'objectifs proposés par E. Stones et D. Anderson (15) pour leur cours de psychologie éducationnelle s'élève à plusieurs centaines.

Un calcul d'Eisner est plus frappant encore, un instituteur veut formuler un objectif opérationnel pour chaque activité de la journée. Il semble raisonnable d'admettre sept activités par jour. Si le maître travaille selon trois groupes de niveau par classe, on arrive à 4200 objectifs par année de 40 semaines, ou à 25200 objectifs pour les 6 années d'école primaire.

Pris dans l'absolu, le chiffre paraît énorme, pour mieux l'interpréter, il serait cependant nécessaire d'évaluer le nombre d'acquisition ou d'apprentissage qu'un élève est supposé réaliser pendant les 6 ans.

R. Tyler(16) réagit, lui aussi, contre une atomisation des objectifs et développe l'exemple suivant : Pour un cours de langue étrangère, l'objectif : « être capable de lire l'anglais » est certainement plus général par contre, estime Tyler, préciser le nombre de mots, appartenant à un vocabulaire étalonné, qui devront être appris, est excessif.

Tyler estime que l'objectif ne doit être formulé qu'en termes de répertoire comportemental à faire acquérir par l'élève (exemple : » Pouvoir lire un journal londonien »).

IL appartient au maître d'analyser cet objectif pour définir des séquences d'apprentissage et donc des stratégies particulières pour que soient assimilés le vocabulaire de base, les expressions idiomatiques, les conjugaisons, etc.

La concrétisation entraîne la complexité (Ebel) , un comportement concret résulte de plusieurs facteurs et de leurs interactions, le poids de ces facteurs varie. Par conséquent, plus on passe de l'abstrait au concret, plus on se trouve devant une description compliquée.

Par contre, plus on s'élève dans l'abstrait, moins on est sûr d'être compris de la même façon par chacun. Tout le mouvement contemporain relatif à la définition des objectifs de l'éducation constitue précisément une réaction contre la nébulosité, l'inefficacité ou la duperie permises par des formulations constructrices.

IV-9- Existe -t- il une liaison entre les buts généraux et les objectifs opérationnels?
Selon J. Bormuth (17)

Les programmeurs ont vu ce problème et ont essayé de le résoudre en faisant abstraction de la matière d'enseignement pour construire les items de test. Ils commencent par dresser la liste des objectifs, définis en termes de comportements, que le programme veut atteindre et ces objectifs deviennent des items de test. Le raisonnement et probablement que, comme la relation entre les objectifs et l'enseignement est incertaine et que la relation entre la matière de l'enseignement et les items de test traditionnels est aussi incertaine, un degré d'incertitude est éliminé en faisant directement dériver les items de test des objectifs. Le programmeur façonne ensuite l'enseignement de façon à maximiser la performance de l'étudiant au test.

Mais cette façon de procéder ne constitue pas une solution. SCRIVEN dès 1967 a indiqué la source d'une des difficultés majeures. Les objectifs comportementaux, qui sont des items de test, peuvent ne pas représenter pleinement les objectifs abstraits que l'auteur du programme avait à l'esprit, car les règles permettant de dériver des items de test à partir des objectifs abstraits ne sont pas mieux définis dans la théorie des tests

traditionnels que les règles permettant de faire dériver des items de la matière de l'enseignement.

Ainsi, commencer par définir les objectifs en termes de comportements équivaut à remplacer la question : « les items sont-ils en rapport logique avec l'enseignement? » par une question plus difficile encore : « les items sont-ils bien en rapport logique avec les objectifs abstraits de l'enseignement? ». L'utilisation d'objectifs comportementaux pose un autre problème grave. L'objet de l'évaluation n'est pas simplement d'établir étroitement dans quelle mesure l'enseignement atteint les objectifs fixés par l'auteur du programme. L'évaluation devrait aussi indiquer ce que le programme enseigne réellement. Comme aucune règle précise ne permet à l'auteur d'un programme de dériver un enseignement représentant parfaitement les objectifs abstraits, il se peut que le programme non seulement n'atteigne pas les objectifs fixés, mais qu'il en atteigne d'autres considérés comme tout à fait indésirables. (on connaît le cas) de nos programmes officiels. La réponse à la dernière objection tout à fait justifiée, semble relativement simple, au moins sur le plan théorique : recourir à des objectifs opérationnels et à l'évaluation qui les accompagne, n'exclut pas d'autres formes d'évaluation. De toute façon, l'évaluation telle qu'elle se pratique traditionnellement est encore bien moins précise et complète.

Est-il maintenant possible de trouver des règles qui permettent de dériver en toute certitude, des objectifs spécifiques à partir des objectifs généraux? On ne voit pas bien comment la logique apporte t-elle la solution? Non, sauf peut être dans quelques cas très limités si l'on élimine systématiquement tout objectif spécifique dont on n'est pas certain (selon quels critères?) qu'il corresponde à un objectif général, combien en restera t-il?

Ce qui précède pourrait avoir des implications directes pour la formation des maîtres.

Les enseignants devraient participer au choix des objectifs généraux. Cette participation constitue un aspect essentiel de la cogestion, il appartient aussi au maître de choisir le plus possible un dialogue direct avec son élève, les objectifs spécifiques permettant de dominer la situation du moment de la dépasser et d'ouvrir toujours plus largement les horizons.

Il importe donc que les enseignants soient bien entraînés à l'analyse des tâches et à la formulation des objectifs. Le cheminement entre les valeurs de départ et la réalité scolaire quotidienne devrait constituer la ligne directe de toute la formation.

Après avoir explicité la notion d'objectif, il est important de présenter une approche théorique des principes de didactique de l'enseignement des langues pour l'élaboration des contenus des savoirs enseignés. Cette approche théorique échappe semble-t-il à nos concepteurs ; il s'agit de la sélection, de la progression et de la gradation.

NOTES

D.Hamline.(1979)''Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue.'

(2) J.Dulude (1975).''Les objectifs d'apprentissage ''

(3) D;Kratwohlh '1965) ''Objectives appropriately for program for curriculum in journal of teacher''

(4)) L.D'hainault .(1980) ''des fins aux objectifs de l'éducation.'' Bruxelles .P80 à 94

R.F.Mager (1972). ‘‘comment définir les objectifs pédagogiques ‘

(6) R.Kibler & Collaborateurs(1970)‘‘Behavioral objectives and insqtruction,P5’’

(7) M. D.Merrill .(1971).’’Instructional design ,P 70/173 ‘‘

(8) W.Hevely & collaborateurs 1968 .’’System of arithmétique in journal of educational measurement. Journal N° 4 P 277’’

(9) M.Erault(1971) ‘‘La formulation des objectifs.’’

(10) Markle & Tieman cité par Stones & Anderson.P15

(11) E.W.D’Eisner .(1969).’’Instructional and expressive educational objectives P.14/101’’

(12) D.C.Phillips(.1971).’’Théories, values and education, Melbourne.P71&75’’

(13) R.Gagné .(1968)’’Learning hierarchies ,in educational psychologist.P1à6’’

(14)J .Ebel (1973).’’Evaluation and educational objectives in journal of educational measurement .P10

(15) R.Tyler.(1950)’’Basic principles of curuculum and instruction ‘‘

(16)J.Bormuth ;(1970)’’On the theory of achievement test ,items .P18à20.

CHAPITRE V - PRINCIPE DE DIDACTIQUE ANALYTIQUE DE L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES

V-1 La sélection

La selection est une caracteristique inherente à toutes les methodes. Comme il est impossible d'enseigner l'ensemble des éléments d'une langue toutes les méthodes doivent, d'une façon ou d'une autre, intentionnellement ou non, choisir la portion de la langue qu'elles ont l'intention d'enseigner.

Une grande quantité des éléments que certaines méthodes enseignent comprend trop de notions qui ne sont jamais utilisées ou qui sont vite oubliées. Un étudiant doit souvent mémoriser jusqu'à 12000 mots pour pouvoir en comprendre et en retenir 1000. Pour la simple raison qu'il ne s'est pas établi de rapports entre la selection très étendus que l'on a effectuée et les objectifs très limités de l'étudiant. C'est en partie, grâce à ses rapports avec les objectifs, le niveau et la durée d'un cours que nous sommes en mesure d'évaluer une selection d'éléments, une selection des mots, des structures et des formes

d'une langue donnée.

Plus le cours est de courte durée, plus il sera important de limiter ce cours aux éléments essentiels, et plus il sera difficile de déterminer exactement quels sont ces éléments essentiels .

Un autre facteur qui a son importance, c'est la quantité d'éléments linguistiques mis en cause. Les problèmes pour choisir un vocabulaire de 300 mots sont bien différents de ceux que l'on rencontre pour le choix d'un vocabulaire de 4000 mots. Vouloir établir l'étendue ou la quantité de vocabulaire selon un but déterminé est déjà, en lui-même, un problème bien ardu à régler. Les méthodes pour enseigner les langues étrangères utilisées dans plusieurs pays d'Europe présentent entre 500 et 1500 mots par année, pendant une période dont la durée est approximativement de 6 ans. De cette masse, on en retient environ le tiers, au maximum; c'est ce que déclarait le comité d'étude du vocabulaire, lors du sixième congrès de la fédération internationale des professeurs de langues vivantes. Mais cette quantité d'éléments choisis et retenus, et l'efficacité de cette sélection sont tributaires avant tout des possibilités de limitation qu'offre et que contient la langue en soi. D'une certaine façon, certaines langues se prêtent davantage à la limitation que d'autres langues.

Puisque toutes les méthodes doivent pratiquer une sélection, nous nous devons de fixer jusqu'à quel point et dans quelle mesure elles peuvent le faire; nous nous devons de découvrir jusqu'où on peut pousser cette démarche limitative à l'égard d'une langue, donnée jusqu'où on peut se permettre de l'émonder. Comme plusieurs méthodes utilisent des sélections, des échelles ou des listes toutes faites, déjà constituées et compilées. Des listes de mots et de faits syntaxiques, par exemple nous nous devons de déterminer jusqu'à quel point ces sélections peuvent différer entre elles. Enfin, ce que l'on enseigne se trouve en dépendance directe de la nature du langage (1) des principes et (2) des critères de choix que l'on met en vigueur, pour obtenir (3) des résultats spécifiques de sélection phonétique, grammaticale, lexicale et sémantique.

V-1-1 Principes sociaux et linguistiques

Pour ce qui touche le rôle de la sélection dans la société, il est important de connaître (1) le destinataire pour lequel la sélection a été pratiquée (2) le degré d'apprentissage et (3) la durée de l'enseignement, afin de pouvoir comparer et juger les différentes sélections d'une langue.

Destinataire

Ce qu'il faut préciser au sujet des destinataires d'une sélection c'est : a) pourquoi fait-on cette sélection ? et b) pour qui ? la réalise-t-on pour être utile à l'enseignement, pour s'en servir dans l'élaboration des tests et des examens, ou bien pour faciliter les contacts et les voyages ?.

Est-elle destinée à servir de base ou de fondement à l'apprentissage d'une langue seconde ou veut-on réaliser une langue fermée, qui se suffit à elle-même, dont le but est de permettre une communication entre les peuples ?

En deuxième lieu, pour qui a-t-on fait cette sélection? pour des enfants, des adultes, des adolescents ? pour des indiens, des Africains ou des Européens ? pour des étudiants ou des touristes ? la commission du français fondamental ramène à trois groupes ou types d'individus, ceux qui ont besoin d'acquérir rapidement un vocabulaire limité : Les

étudiants ou le groupe de l'enseignement scolaire pratique ou culturelle. .

Les populations de langues diverses et des immigrants, les touristes et les voyageurs. Mais encore une fois, un vocabulaire limité peut s'adresser à plusieurs autres groupes (sociaux) spéciaux. la plus grande enquête statistique dans la sélection du vocabulaire fut réalisée pour l'établissement d'une sténographie rationnelle, mais déjà antérieure à celle-ci, une autre enquête avait été réalisée pour l'enseignement aux aveugles.

Le degré

La quantité d'éléments linguistiques et d'automatismes acquis, dont l'étudiant peut déjà mettre à profit en les utilisant, aura un effet déterminant sur, la pratique d'une sélection. Si l'on élabore un cours pour débutants, il ne comportera probablement pas le même type et la même quantité d'éléments qu'un cours conçue à l'intention d'étudiants du degré avancé.

Le degré du cours a aussi des répercussions sur l'importance relative des objectifs qu'on se sera fixés avant que la sélection n'ait été pratiquée. plus le degré est élémentaire, moins le but du cours affecte la sélection; pour la simple raison qu'il existe dans chaque langue certains éléments fondamentaux que quiconque la parle doit connaître, quel qu'il soit et où qu'il vive.

Plus le degré d'apprentissage d'une langue est élevé, plus la capacité de limitation est grande et plus le nombre des alternatives « sélectibles » est élevé. Plus le degré est bas, plus la capacité de réduction est petite, et plus aussi le nombre des alternatives « sélectibles » est petit. En d'autres termes, plus on s'approche des débuts, plus la langue est limitée à cette portion dont on ne peut se passer. par exemple, aucun cours pour débutants ne peut pas ne pas inclure l'article ; pour les cours du genre doivent nécessairement contenir un assez haut pourcentage de mots outils. cependant une méthode destinée au degré supérieur pourra enseigner un vocabulaire entièrement différent de celui d'une autre méthode pour le même degré. plus le degré de la langue s'élève, plus la quantité d'options qui nous est offerte pour en restreindre les composantes est grande.

La durée

La longueur du temps que l'on consacre à voir ou à parcourir un programme a des répercussions à la fois sur ce qu'on enseigne et sur la quantité d'éléments enseignés. La sélection pratiquée à l'intention d'un cours par « Immersion totale », d'une durée de deux semaines, destiné à de nouveaux citoyens, différera en nature et en quantité de celle pratiquée pour un cours s'échelonnant sur trois ans, à l'intention d'immigrants. De même, le matériel pour un cours scolaire de deux ans, à raison de deux heures par semaine, sera différent de celui prévu par un cours de six ans, à cinq heures par semaine.

Plus le cours est long, plus la répartition possible de la sélection est large; plus le cours est de courte durée, plus la répartition est étroite. Par exemple, des cours de courte durée (deux semaines), au même niveau, devront enseigner une assez forte proportion de mots semblables; par contre, des cours s'échelonnant sur une période de six ans pourront enseigner un vocabulaire concret et abstrait assez différent.

Ces principes sociaux (destinataire, degré et durée) déterminent la mise en valeur des principes linguistiques, puisqu'ils touchent le choix du dialecte, du registre ; du style,

du véhicule et du nombre d'éléments de chaque niveau. exemple : Le volume relatif des catégories de mots dans un vocabulaire français de mille mots chiffres établis d'après GUIRAUD pourcentages des corrigés afin d'exclure les mots outils :voir tableau :

Noms
Verbes
Adverbes
Adjectifs

50.7%
30.5%
3.6 %
15.2 %

Dans un vocabulaire de 1000 mots nous constatons, 50,7% de noms,30,5% de verbes ,3,6% d'adverbes et 15,2% d'adjectifs .

V-1-2 Quels sont les différents critères?

Lorsque nous apprenons notre langue maternelle, nous effectuons automatiquement notre propre sélection. Nous apprenons les mots au fur et à mesure que nous en avons besoin, et plus nous en avons besoin; plus nous les utilisons. Cette soi-disant sélection naturelle a trouvé des applications à l'enseignement des langues secondes; quoiqu'il soit possible à un professeur de tenter d'appliquer à l'enseignement d'une langue étrangère les mêmes principes utilisés pour enseigner et apprendre la langue maternelle; il n'est pas possible pour une méthode de procéder ainsi, étant donné qu'elle doit présenter à l'étudiant la matière sous une certaine forme, au moyen de manuels, de films, d'enregistrements.

En second lieu, il existe des méthodes où la sélection est le fruit du hasard, du caprice ou de la fantaisie de l'auteur, lequel agit souvent sous l'influence de situations qui présentent un intérêt provisoire. Même si ces méthodes ne se fondent pas sur des critères explicites de sélection, on peut quand même les analyser et en juger selon ces critères.

Ces critères sont de deux sortes: on peut décider d'enseigner un élément de la langue parce qu'il est utile ou simplement parce qu'il est facile. Tout ce qui est utile n'est pas nécessairement facile, et tout ce qui est facile n'est pas toujours utile. Il faut donc faire une distinction entre (1) les critères d'utilité et (2) les critères de facilité.

V-1-2-1-Les critères d'utilité

En examinant les critères d'utilité, la première question qui se pose est celle-ci: utile pourquoi faire? Pour comprendre ou également pour s'exprimer dans la langue? Si c'est uniquement pour comprendre, s'agit-il du discours parlé, de l'écrit, ou des deux? Les critères d'utilité postulent un rapport entre les buts de l'apprentissage et la valeur des éléments dans la sélection.

La probabilité d'occurrence des éléments pour les fins de compréhension n'est pas un critère de langue mais un phénomène du discours. Et c'est à base d'échantillons du discours contextualisé que nous pouvons faire une sélection. Selon nos deux premiers

critères d'utilisé, à savoir, la fréquence des occurrences dans un texte et la répartition de ces occurrences dans des textes différents. Par contre- Pour l'utilité des éléments qui nous aident à nous exprimer, il faut chercher non seulement dans le discours mais également dans le code de la langue afin d'y trouver ce qui est le plus disponible aux fins de notre apprentissage et découvrir qui nous donnent le plus de pouvoir d'expression selon leur valence.

Il existe donc un certain nombre de critères sur lesquels on a fondé les sélections et grâce auxquels on peut les évaluer. Ces critères pour lesquels nous possédons des indices numériques, témoignent de l'utilité des éléments linguistiques choisis pour faire partie d'une sélection. Ce sont donc les critères de fréquence, de répartition, de disponibilité et de valence.

V-1-2-2 - La fréquence

La sélection par la fréquence s'effectue par un échantillonnage du type de matériel que l'étudiant devrait vraisemblablement lire ou entendre, en comptant les éléments qui apparaissent le plus souvent, les disposant selon la somme de leur fréquence d'occurrence.

Comme les éléments qui apparaissent le plus fréquemment sont ceux que l'étudiant a des chances de rencontrer très souvent, on choisit certains de ces éléments pour les lui enseigner et les lui faire apprendre. De plus, comme on reconnaît plus promptement et plus facilement les éléments fréquents que les éléments non - fréquents, la facilité et l'aisance d'expression dans une langue sont tributaires de la fréquence des éléments enseignés.

Les enquêtes de fréquence se présentent sous la forme d'une liste de mots usuels d'une langue donnée; on les présente souvent selon l'ordre de grandeur de leur fréquence. Toutes les enquêtes n'aboutissent cependant pas toujours aux mêmes résultats. Cela dépend de ce que l'on compte (la constitution de l'échantillon), comment on fait le compte (le dépouillement de l'échantillon), sur combien d'occurrences porte l'enquête (l'importance de l'échantillon). Les éléments n'apparaissent pas partout en conservant une fréquence égale. Le nombre de fois que l'on utilise un élément varie selon les dialectes, les registres, les styles, les médias et le temps.

Les limites de la fréquence d'un élément n'a pas une égale importance au regard de tous les objectifs poursuivis. Elle a plus d'utilité, par exemple, pour la compréhension que pour l'expression. Bien qu'un vocabulaire passif puisse avoir la fréquence comme fondement, un vocabulaire actif doit cependant s'établir en tenant compte d'autres sources. Car, s'il est possible de prédire ce qu'une personne devra lire, il est impossible de savoir tout ce qu'elle peut vouloir dire.

La fréquence ne révèle ni ne confirme l'importance relative des concepts. Elle n'a aucun rapport avec le code de la langue, mais elle a trait à sa manifestation, son actualisation et son utilisation (parole ou discours). La fréquence est tout simplement le reflet statistique de l'utilité et de l'utilisation des mots dans l'échantillon des textes ou de conversations analysés. Plus on analyse l'échantillons, plus les nouveaux éléments ajoutés sont tributaires de la nature des échantillons eux - mêmes.

Les dépouillements et les compilations effectués pour un motif pourront s'avérer tout à fait inadéquats et inutilisables pour d'autres motifs. Par exemple, si l'on voulait faire la sélection d'un vocabulaire pour un texte ou un manuel scolaire en suivant l'ordre d'importance des mots donné par les indices de fréquence de ThornDike, on serait obligé

d'enseigner environ 4000 mots avant d'introduire des mots comme '' Chalk ''(craie), ''blackboard ''(tableau) et ''drawer'' (tiroir).

En outre, certains éléments linguistiques affichent des fréquences qui ne sont pas du tout stables, des fréquences qui sont élevées dans certains textes et dans certaines situations, et basses en d'autres circonstances. Ces éléments se recrutent en forte majorité dans la catégorie des noms concrets et des adjectifs. La statistique de ces éléments est d'ailleurs incompatible et par conséquent instable et sans grande validité.

Les listes de fréquence font aussi éclater les catégories des mots et les séries. Si l'on fondait une méthode sur la liste de Vander Beke et sur l'adaptation qu'en a fait Schlyter, elle devrait présenter le mot dimanche, premier jour de la semaine, dans la tranche des mille premiers mots, le cinquième jour, jeudi, dans la deuxième tranche de mille mots, le septième et le quatrième, samedi et mercredi, dans la troisième tranche de mille mots, le deuxième et le troisième jour, lundi et mardi, dans la quatrième tranche de mille mots. Alors que si l'on se servait de la liste de fréquence non corrigée du français fondamental, dimanche, lundi et samedi apparaîtraient dans la première tranche de milles mots, mardi et jeudi dans la seconde. Les jours de la semaine n'apparaîtraient pas groupés ensemble, à cause de la différence de leurs indices de fréquence dans les échantillons analysés.

La fréquence d'un élément est donc éminemment tributaire de l'échantillon à partir duquel on a effectué le dépouillement.

Un verbe comme émincer sera très fréquemment dans les livres de recettes de cuisine et de gastronomie ; il sera assez rare dans les autres ouvrages.

A cause de ces restrictions et de ces limites qui sont le lot des enquêtes de fréquence, d'autres critères d'utilité ont été mis en vigueur. Ce sont : la répartition, la disponibilité et la valence lexicale, comme critères objectifs d'utilité, statistiquement établis.

V-1-2-3-- La répartition

Le nombre d'échantillons, de contextes, de conversations où un élément se retrouve, constitue un indice répartition. Un mot que l'on retrouve partout est plus important qu'un mot que l'on ne retrouve que dans un texte donné, ou dans une seule situation, même si sa fréquence y est très élevée .

Plus la répartition d'un élément est grande, plus sa fréquence est importante. La fréquence d'un élément apparaissant dans plusieurs contextes et dans plusieurs situations est plus importante que celle d'un élément qui ne se présente que dans un seul contexte. Les éléments qui ont une répartition des plus étendue sont généralement les mots - outils, certains types d'adverbes, les adjectifs, les verbes et les noms abstraits.

Vander Beke, pour qui la répartition en dernière analyse l'emportait sur la fréquence, remarque que, des 19253 mots différents constituant les résultats au dépouillement de son échantillonnage 13186 (68,5%) étaient apparus dans moins de la moitié des textes dépouillés. Ils furent éliminés parce que leur répartition était trop faible. Ce qui ne lui laissa que 6067 éléments pour sa liste définitive.

Comme on aurait pu le prévoir, les mots qui restaient, accusèrent un rapport verbes : noms concrets anormalement élevé en faveur des verbes. Car c'est le nom concret qui varie le plus d'une situation à l'autre et, par conséquent, enregistre la répartition la moins étendue et la plus restreinte. C'est pour cette raison aussi que la

fréquence des noms concrets varie beaucoup d'un texte à l'autre. Les dix premiers mots - forts selon l'ordre décroissant du rang et de la fréquence. Voir tableau « Extrait du français fondamental. »

Rang
Mot
Répartition
Fréquence

82
84
88
104
136
140
148
179
152
153
heure
jour
chose
temps
franc
enfant
maison
femme
gens
mois
117
132
121
130
68
84
93
74
87
78
545
538
477
426
311
305
278

275
265
262

Cette caractéristique liée aux noms concrets permet de penser que leur principale importance ne se situe pas dans leur fréquence et leur répartition, mais qu'elle réside dans leur disponibilité d'emploi dans une situation donnée.

V-1-2-4- La disponibilité

Dans une étude critique sur les fréquences du vocabulaire, Michéa signala que l'instabilité de certains mots ne pouvait se corriger par l'accroissement du nombre de mots dénombrés. Ils ne tiraient donc pas leur importance de leur indice de fréquence. Leur caractère usuel ou leur utilité devait dépendre d'un autre facteur ; cet autre facteur fut rendu évident par le fait que l'utilisation de ces mots se présente comme étant la plus appropriée, la plus adéquate et la plus nécessaire dans certaines situations. Même si le mot « craie » n'est pas très fréquent ailleurs, son emploi est nécessaire dans une salle de cours. Tout vocabulaire scolaire devrait lui faire une place.

Les mots comme « celui-là » forment le vocabulaire thématique, disponible pour certaines situations. La fréquence de ces mots est très instable si elle se base sur des textes ou des échantillons de conversation ; cependant, elle retrouve sa stabilité si on utilise comme point de départ les situations elles-mêmes et les opinions que l'on entretient, les jugements que l'on porte au sujet de ces situations.

Le degré de disponibilité d'un mot correspond à la promptitude et à la rapidité que l'on met à se le rappeler et à l'utiliser dans une situation donnée. Pour vérifier sa théorie, Michéa divise le vocabulaire en seize grands thèmes ou situations générales, c'est à dire seize centres d'intérêts, il demanda à un assez grand nombre d'enfants de neuf à douze ans de dresser une liste des vingt mots les plus utiles dans chaque centre d'intérêt. Les résultats démontrèrent qu'on pouvait atteindre par ce type d'enquête, un très haut degré de stabilité. On s'en servit pour corriger les indices de fréquence obtenus du dépouillement des conversations enregistrées pour la commission du français fondamental.

Durant les années soixante, on a repris l'enquête en Amérique du nord, ajoutant cinq nouveaux centres d'intérêt aux seize centres de Michéa et augmentant l'échantillon à environ 2000 témoins. On a également étendu l'âge jusqu'à dix-huit ans. Toutefois, pour finir de validation et de comparaison, on a d'abord analysé les 16 centres d'intérêt.

Il y a bien entendu plus de seize secteurs sémantiques dans le vocabulaire d'une langue, mais il a été, pour plusieurs raisons, très difficile de trouver le nombre exact : c'est peut-être que la disponibilité est liée aux faits de civilisation et de registres qui changent de région en région et d'un individu à l'autre, selon sa profession et ses intérêts. Il y a néanmoins un certain nombre de secteurs sémantiques, comme les parties du corps, qui sont d'une grande généralité et qui peuvent de ce fait constituer des centres d'intérêt pour tous ceux qui parlent une langue. Mais le degré de généralité varie d'un centre à un autre pour former une échelle d'universalité allant du commun au spécialisé. Par exemple, on pourrait postuler que tout homme qui parle une langue possède des parties du corps, mais non des parties d'automobile, et encore moins des parties d'avion. Donc, le nombre et la nature des secteurs sémantiques dépendent des intérêts communs et

spéciaux, du destinataire de la sélection, du degré et de la durée de ses études de langue.

C'est la disponibilité de ce vocabulaire commun que l'on a voulu établir en choisissant les 16 centres d'intérêt. Il y a en outre un certain nombre de centres d'intérêt communs qui peuvent devenir des centres spécialisés. Les parties - du corps, par exemple, ne constituent pas pour le médecin seulement un intérêt général ; elles s'intègrent également dans le vocabulaire de sa spécialité. Et à l'intérieur de ce vocabulaire, il y aura les mots qui seront plus disponibles que d'autres, de sorte que nous pouvons mesurer le degré de disponibilité d'un mot, selon les Centres d'intérêt exemple. Le tableau ci-dessous montre la fréquence de chacun des centres d'intérêt

Centre d'intérêt
les vêtements

Mots
Fréquence

robe chemise
chapeau
pantalon manteau
etc.
181
93
69
62
51

Le degré de disponibilité d'un mot à l'intérieur d'un centre d'intérêt se mesure en pourcentage de personnes qui associent ce mot à ce centre d'intérêt ou secteur sémantique : par exemple, si 90 personnes sur 100 incluent le mot évier dans le vocabulaire de la cuisine, ce mot aura une disponibilité de 90% pour ce secteur sémantique, et si 10 personnes sur 100 associent ce même mot aux parties de la maison ; il y aura dans ce secteur, une disponibilité de seulement 10%. Plus que le découpage de la réalité, des phénomènes de la nature, est forcément arbitraire, il y aura toujours un certain nombre de mots qui ne peuvent pas se limiter à un seul secteur sémantique.

Le résultat le plus remarquable se situe cependant, dans ce grand écart ou cette grande différence entre ce vocabulaire disponible et les listes de vocabulaire basées sur la fréquence. Par exemple, si nous confrontons une liste
Des dix verbes les plus fréquents et une liste des dix verbes les plus disponibles, nous constatons qu'il n'y a qu'un seul élément qui soit commun aux 2 listes, il s'agit du verbe « aller » qui fonctionne à la fois comme mot - plein ou mot fort et comme auxiliaire ou mot - outil ; les 2 séries de verbes méritent d'être présentées en parallèle pour qu'on puisse les comparer :

Les plus fréquents
Les plus disponibles

être
 Avoir
 Faire
 Dire
 Aller
 Voir
 Savoir
 Pouvoir
 Falloir
 vouloir
 Manger
 Boire
 Dormir
 écrire
 Lire
 Marcher
 Aller
 Parler
 Travailler
 Prendre

Nous remarquons que les verbes fréquents sont surtout abstraits et liés aux mots outils parce qu'ils sont auxiliaires ou semi - auxiliaire. (voir tableau ci-dessus)

V-1-2-5- La valence

Nous avons vu que l'on pouvait calculer les indices pour les trois premiers critères d'utilité. Nous avons les possibilités d'établir des indices de fréquence, de répartition et de disponibilité pour la plupart des principales langues de communication. En utilisant ces chiffres, il serait possible de calculer l'utilité des éléments qui se trouvent dans les manuels pour l'enseignement des langues.

Jusqu'en 1967, on n'avait pas pu utiliser le quatrième critère pour mesurer l'utilité des éléments, car il n'existait pas d'indices numériques pour la valence lexicale. On s'était cependant servi de ce critère pour justifier les modifications apportées à la fréquence à la fréquence et à la répartition servant à l'établissement de vocabulaire de base pour l'enseignement des langues (west). Mieux encore, certaines de ces listes ont été établies en se fondant exclusivement sur ce critère. Mais, pour calculer l'utilité de ce qu'on enseigne, il est nécessaire de s'appuyer non seulement sur les indices de fréquence, de répartition et de disponibilité mais également sur les indices de valence.

Comme cette notion se base sur la puissance qu'à un élément de servir de substitut à d'autres éléments, comment est-il donc possible à des mots de remplacer d'autres mots ? il y a quatre façons de le faire :

par inclusion, par extension, par combinaison et par définition.

- Inclusion : Un mot qui contient déjà la signification d'autres mots peut être utilisé à la place de ces mots. En anglais, par exemple, le mot "seat" inclut chair, "bench, stool "et

place '' a ''seat'' go to your seat'' et peut - donc être utilisé à la place de ces mots.

Le mot chair cependant, ne peut s'employer pour signifier'' seat, bench ou stool.'' Si l'on dit à quelqu'un de prendre un siège, ce mot peut aussi bien vouloir dire de s'asseoir sur une chaise, un fauteuil, un banc, un tabouret, etc. Par contre, le mot chaise ne s'emploie pas pour désigner un siège, un tabouret, un banc, etc. quant à place dans des phrases comme : retenez-moi une place ou allez à votre place, il est peut être aussi polyvalent que siège, mais il ne peut être remplacé par lui aussi facilement qu'en anglais,. L'inclusion a donc trait à la synonymie.

L'extension est l'ensemble des mots dont les significations subissent facilement des extensions métaphoriques et qui ont une propension à la prolifération polysémique, peuvent servir à en éliminer d'autres. Par exemple, tributaire d'un fleuve peut être rendu par branché ou bras. Ces mots qui véhiculent le plus grand nombre de significations sont ceux qu'il est nécessaire d'inclure dans une sélection. L'extension a donc trait à la polysémie.

Si, comme nous venons de dire, l'extension est la puissance qu'a un mot de multiplier ses significations, on peut donc postuler que pour en calculer l'indice numérique il suffit de dénombrer la totalité des significations différentes d'un mot dans un dictionnaire. Ainsi, selon ''l'Oxford English dictionary'', le mot'' jump'' (sauter) aurait un indice numérique d'extension de 38, puisqu'il comporte 38 sens ; le mot'' run'' (courir) en aurait 435.

Comme indice d'inclusion pour le français, on se sert du Robert, un des plus vastes et le plus à jour de tous les dictionnaires contemporains. Le recensement - donna dans les dix-huit mille (17523) extensions de 3624 mots ou éléments de vocabulaire. Le bon tiers de ce vocabulaire de base (1119) n'avait que deux extensions de sens au moins. (Voir tableau ci-dessous)

Extension - Tête de liste

faire	65
parler	52
prendre	52
tirer	40
rouler	37
que qu'	33
si s'	31
tenir	31
mettre	30
perdre	30
aller	29
mourir	29
piquer	29
suivre	29
donner	28

sortir	28
tête	28
le, l', la, les	26
porter	26
serrer	26
battre	25
courir	24
lever	24
retirer	24
voler	24
tel	23
de, d'	22
forme	22

Extrait de la valence lexicale (d'après Savard)

V-1-2-6—L a combinaison

Certains mots simples peuvent en remplacer d'autres, soit en se combinant ensemble, soit en s'associant à des terminaisons simples par exemple, en anglais, la combinaison news + "paper "+ man" (newspaperman)" peut remplacer journaliste. En français, si l'on connaît le mot garde + malade (garde-malade) on peut l'utiliser au lieu du mot infirmière. Ainsi, en anglais," hanboook"remplace manual et on peut utiliser" parting" pour séparation. Entre deux mots semblables de même fréquence, "Vérlée" choisit celui qui pouvait générer le plus grand nombre de mots composés et de mots dérivés. La combinaison a donc trait à la phraséologie et à la combinatoire morpho-lexicale .

V-1-2-7- La définition

On peut remplacer certains mots par une définition simple. Par exemple, breakfast en anglais, peut se définir comme étant "morning meal "(le repas du matin), le petit déjeuner est presque en soi une amorce de définition. Un pony est un petit cheval et même un mot comme pancréas est cette partie de notre corps qui transforme le sucre en énergie. Des mots comme partie et petit sont utiles, car ils aident à en définir d'autres et permettent ainsi de les remplacer .Pour la simple raison que ces mots présentent des caractéristiques et des activités communes à un grand nombre de réalités ; on peut donc s'en servir pour parler de ces réalités, pour les définir. Le mécanicien sait parler des parties de l'automobile ; le physicien, aux parties de l'atome. De plus, toutes ces personnes pourront parler entre - elles des parties de la ville où elles habitent et des parties de leur propre maison.

C'est cette utilisation poussée des mots comme nous venons de le voir, dont West s'est servi pour élaborer son vocabulaire de définissants, un choix de 1490 mots conçu pour rendre un étudiant apte à lire n'importe quel texte en se référant à un dictionnaire unilingue qui n'utilisait que ce vocabulaire pour définir tous les autres mots (West et Mackey). C'est ainsi qu'ont procédé en français Gougenheim, Fourré, Matoré, Dubois et ses collaborateurs.

V-2- Les critères de facilité

On a longtemps considéré la facilité (d'apprentissage et d'enseignement) d'un élément comme étant un critère de sélection, au même titre que les autres sus - énumérés. Il est vrai que cet aspect de la sélection mérite qu'on s'y intéresse.

Ce qui est utile n'est pas nécessairement facile et surtout, ce qui est facile n'est pas nécessairement utile. Ainsi, donc, nous considérons la facilité comme une notion différente et non comme un critère objectif de sélection. Nous ne voyons pas encore comment procéder à une étude quantitative de la facilité et nous ne disposons pas encore d'indices numériques, indiquant la facilité de chaque élément.

Même si certaines sélections ont été établies en se fondant sur cette notion fourmillant d'empirisme et de variables, nous ne croyons pas moins que la facilité vient compléter cet examen des critères de sélection. Elle ouvre une nouvelle perspective qu'il appartiendra aux chercheurs de déterminer d'une façon objective, au moyen d'enquêtes psycholinguistiques. Certaines sélections préfèrent avoir comme base des éléments qui s'apprennent facilement ou qui s'enseignent facilement. Que faut-il à un élément pour faire partie d'une sélection selon ces principes ? cela implique les 5 facteurs suivants : 1) la similitude 2) la clarté 3) la brièveté 4) la régularité 5) la charge

V-2-1-- La similitude

On choisit certains éléments à cause de leur ressemblance avec ceux de la langue maternelle, et aussi parce que les congénères, comme en anglais "mother", en allemand "mutter", se fixent plus facilement dans la mémoire.

Si l'on s'en tient à ce principe, une classe formée d'étudiants francophones pour commencer à apprendre l'Anglais avec ces mots comme table, page, nation, moustache, souvenir ; une classe formée d'étudiants germano-phones commencerait avec "man," house, "mouse", warm "ox", hound."

On trouve rarement des équivalents exacts dans la langue maternelle pour les mots et les structures choisis selon ce principe, et ils ne sont pas toujours d'une très grande utilité.

V-2-2-- La clarté

On inclut certains éléments dans une sélection parce qu'il est facile de faire comprendre leur signification. On considère que des mots comme radiateur "radiator", qui représente ici les noms de choses que l'on peut désigner ou montrer d'une façon concrète, sont plus faciles à enseigner et à apprendre que des mots comme "insurance" (assurance) pour lesquels on a recours au jeu des définitions compliquées et de la traduction. Mais les opinions divergent lorsqu'il faut définir exactement ce qui est facile à enseigner et ce qui est facile à apprendre.

V-2-3- La brièveté

Dans une sélection, on retiendra souvent des éléments parce qu'ils sont courts et faciles à identifier ou à prononcer. On considère donc que les mots et les constructions longs sont plus difficiles à apprendre ; pour ces raisons, un mot comme "foe" (ennemi) aurait plus de chance d'être choisi qu'un mot plus courant comme "enemy" sans qu'intervienne ici le facteur de la fréquence

V-2-4-- La régularité

Les éléments qui suivent le schéma régulier de la langue sont souvent choisis de

préférence à ceux qui ne le suivent pas. Dans certaines méthodes, par exemple, il n'y a que des verbes réguliers dans la partie du cours à l'intention des débutants.

V-2-5-- La charge

On peut ajouter un élément à une sélection parce que l'effort supplémentaire pour l'apprendre est si petit en proportion de sa valeur latente .

Dans la hiérarchie des critères de sélection, un principe essentiel éclaire tout cet assemblage de notions. D'une part, il y a les critères d'utilité : fréquence, répartition, disponibilité et valence. D'autre part, il y a les facteurs de facilité les seconds sont complémentaires aux premiers, mais en aucun cas ce qui est facile ne doit se confondre avec ce qui utile.

V-3 - Les applications

Il est possible d'utiliser tous les critères ou n'importe lequel des critères précédents pour déterminer et évaluer les éléments spécifiquement choisis à même la langue, dans son 1) système phonétique, grammatical, lexical , et sémantique d'où on opère plusieurs sélections .

V-3-1. La sélection phonétique

Il y a des sons plus faciles à prononcer que d'autres. Ce sont aussi généralement ceux qui sont les plus faciles à reproduire et qu'on identifie le plus distinctement. C'est le cas des consonnes comme le (t) et le (d) alvéolaires.

La possibilité de restreindre les sons d'une langue est extrêmement limitée. La majorité des langues comportent un peu moins de 50 sons significatifs, et la plupart figurent dans le vocabulaire de base.

Un fait qui limite la restrictibilité des phonèmes, c'est qu'environ la moitié des phonèmes de la langue maternelle sont destinés à apparaître sous une forme ou sous une autre dans la langue seconde.

Trubetskoy était d'avis que les sons suivants apparaissent dans presque toutes les langues d'une façon ou de l'autre : /a, e, i, o, u, /p, t, k, / m, n, j, / w, s./ Si ce qu'il déclare est vrai, on peut s'attendre à ce que tous ceux qui apprennent une langue seconde auront à reproduire, à un moment donné, une certaine version de ces phonèmes. Cependant, la façon dont on les prononce pour causer certaines difficultés.

Si les phonèmes ne se sont pas restrictibles, en ce qui a trait à l'usage, on peut néanmoins en opérer une sélection afin de composer des exercices systématiques pour les fixer.

Certaines méthodes en choisissent un ou deux pour chaque leçon et composent des exercices pour les faire assimiler. Lorsqu'on analyse ces méthodes, il est nécessaire de bien remarquer si ces exercices systématiquement s'articulent sur des mots utiles ou sur du vocabulaire qu'on a déjà présenté.

Les groupements offrent plus de prise à la limitation que les sons qu'ils contiennent, par exemple, en anglais, il serait possible au début de limiter l'inclusion des mots contenant le groupement /st/, si le besoin s'en faisait vraiment sentir.

On peut aussi restreindre le nombre de syllabes, puisque pour le quart de ce que nous disons, nous n'avons besoin que d'une douzaine de syllabes différentes ; dans la moitié de notre conversation nous ne faisons usage que d'une soixantaine.

Ce qui est plus important et plus significatif, c'est la fréquence de la structure syllabique. La structure la plus simple en anglais v (pour voyelle), a seulement 9% des occurrences à son actif, alors que cvc s'empare de 33,5%, cv 21,8%, vc 20% cvcc 7% et

ccvc 2%.

C'est surtout dans le secteur de la caténation, de l'accentuation et de l'intonation que les sélections phonétiques se pratiquent sur une plus grande échelle. Ce n'est pas attribuable au fait qu'il y a un plus grand nombre d'unités, mais parce que nous possédons une extrême liberté de combiner ces caractéristiques de la phonétique, et parce qu'il existe un grand nombre d'alternatives. Par exemple, en enseignant la prononciation française, il est possible de ne choisir que ces types de liaisons qui sont obligatoires, d'éliminer l'accent très marqué des phrases et de réserver la sélection des schémas intonatifs à ceux qui sont dépourvus d'harmoniques affectives spéciales ou de tonalités accentuées si les structures d'une langue forment un cadre dans lequel peuvent s'insérer tous les mots de la langue, on peut considérer les structures d'intonation et de rythme correspondant comme cadres de tous les sons et tous les groupements de sons. Le cadre fondamental des structures d'intonation et de rythme sera choisi non seulement en tenant compte de la fréquence, de la répartition, de la disponibilité, de la valence et même des facteurs de facilité, mais aussi en tenant compte de l'acceptabilité de ces structures à l'intérieur des situations qu'engendrent les sélections grammaticales et lexicales.

V-3-2 La Sélection grammaticale

La grammaire d'une langue comporte des structures, des formes flexionnelles et des mots outils.

V-3-2-1 - La Sélection des structures

Les structures se divisent a) en structures de phrase, b) en structures de propositions, structures de locutions, en collocations, formules ou expressions figées. a) Les structures de phrase. A cause de l'incertitude et du désaccord sur la manière de s'y prendre pour analyser et classer les phrases, il s'est effectué encore moins de recherches concernant la sélection des schémas de phrase que dans le secteur du vocabulaire. Il y a eu cependant des inventaires réalisés par Palmer, Thorndike, Jespersen, Fries, Hornby pour l'Anglais, et par une équipe de la commission du français fondamental, pour le français.

Même si les possibilités de pratiquer une sélection grammaticale ne sont pas aussi grandes que celle que l'on a utilisées dans le secteur du vocabulaire, la sélection des structures n'en est pas moins importante, ne serait-ce que pour éliminer les schémas rivaux et pour éviter les doubles emplois. On peut y arriver en appliquant la critère de la fréquence, par exemple, la commission du français fondamental a tout simplement utilisé ces indices de fréquence des structures interrogatives pour constituer la sélection. (Voir tableau)

Où = où, quand, comment, pourquoi, combien.

Où va ton père ?

Où ton père va -t-il ?

Où ton père va ?

Où va -t-il ?

Où il va ?

11
4
32
123
45

où est-ce qu'il va ?
où c'est qu'il va ?
où qu'il va ?
il va où ?

30
12
5
45

Total des occurrences 307

Source W.Mackey

On peut aussi choisir les structures de phrase en se fondant sur le nombre de mots et locutions qui peuvent s'y intégrer ; par exemple, la structure "It is here" (il est là) peut subir plus de changements de mots et de locutions que la structure "Here it is."

A supposer que nous examinions deux méthodes pour débutants (la méthode A et la méthode B), pour les comparer et les confronter, comment procéderions-nous pour faire une comparaison des structures de phrase que chacune d'elles a choisies ?

Nous n'allons probablement pas les retrouver dans l'index du manuel.

Nous allons peut-être les retrouver figurant au générique de chaque leçon, soit dans le manuel même, soit dans le livre du maître Sous des intitulés tels que : les structures syntaxiques, les phrases modèles, les phrases types et les structures de phrase. Sinon, nous serons contraints de les chercher et les extraire du texte ou du dialogue qui forme le corps des leçons.

Le choix des dernières structures ne peut ni s'expliquer en partant des critères que nous avons vus ci-dessus, ni par la capacité qu'ont ces structures d'absorber et d'intégrer du vocabulaire.

b) propositions , locutions et collocations. On peut sectionner les structures de phrase en structures de proposition et celles-ci, à leur tour, se subdivisent en structures de locution et en collocations - des groupes de mots dont éléments apparaissent habituellement ensemble.

Voici l'exemple d'une phrase contenant deux structures de proposition, "It is here," "if you want" it. Thorndike a inclu certains types de structures de propositions dans son inventaire.

On peut remplacer certains mots dans une proposition par un groupe de mots, c'est à dire, par une locution. Par exemple, le mot "here" dans la phrase ci-dessous sera peut-être remplacé par les groupes de mots suivants :

It is here

in this box
on this box
on that box
on that table

Dans le groupe in'' this'' box on a changé tous les mots pour les remplacer par on'' that '' table, mais la structure de locution est demeurée la même.

On peut même imaginer un autre type de transformation où ce qui change. Ce sont les catégories de mots, alors que les rapports syntaxiques demeurent les mêmes. C'est une transformation au niveau du groupe de mots qui s'intègre dans la locution. It is here

.Les collocations sont des groupes ou des locutions figées, formées de mots qui, d'une façon générale, s'alignent et se groupent ensemble, des groupements comme for'' the'' time'' being'' en anglais, de sorte qu'en français. Palmer en a fait une sélection expérimentale et provisoire pour l'Anglais.

Nous avons vu qu'il est possible de changer tous les mots dans une locution et néanmoins conserver la même structure. Pourtant, cette opération n'est pas toujours possible pour certaines expressions. Par exemple, si l'on change le do par ''did ''dans ''how do you do ?'' on n'obtient pas seulement un changement du présent au passé, mais l'éclatement ou le passage d'une formule figée à une structure libre. Les formules, figées ou expressions idiomatiques occupent une place nécessaire dans la langue, mais on doit choisir de lui présenter à un niveau convenable. Par exemple des formules comme ''thank you'' (merci), ''yes, please'' (je vous en prie), et'' good bye ''(au revoir) ne semblent pas du même niveau que'' I beg your'' pardon'', ''much obliged, well, I never'', ou je suis désolé, vous m'en voyez ravi.

On peut pratiquer la sélection des structures de propositions, des structures de locution, des collocations et des formules selon les critères sus - exposés. On peut aussi les choisir, selon leur puissance d'intégration dans un certain nombre de structures de phrase qui a fait l'objet d'une sélection. Nous ne sommes pas très bien renseignés sur ces alternatives. C'est encore un secteur où les recherches piétinent par suite de désaccords ou d'incertitude sur la nature exacte et la définition d'une collocation, sur l'endroit où tirer la ligne entre les collocations, les locutions et les formules.

V-3-2 Les formes flexionnelles

La signification et la fonction des mots peuvent varier consécutivement à un simple changement de leur forme ou à un accouplement avec certains mots outils par. Par exemple en français, aller - je vais, il a monté, il est monté, ces changements formels témoignent de nombreux mécanismes grammaticaux pour indiquer le nombre, la personne, le temps, le mode, la voix et la comparaison.

On peut procéder à la sélection des formes flexionnelles en tenant compte de la

fréquence, de la répartition, de la disponibilité, et de la complexité de la forme. Des études sur la fréquence des temps en français démontrent que deux temps occupent 90% des emplois de temps à l'indicatif, alors que les sept temps qui restent ne se partagent qu'environ 10% des emplois.

Voici les fréquences relatives de ces temps :

Le présent

66,89%

Le parfait (passé)

22,98%

L'imparfait

4,81%

Le futur

3,32%

Le futur proche

1,27%

Le plus-que-parfait

0,41%

Le futur antérieur

0,14%

Le passé récent

0,14%

Le futur proche avec références au passé

0.05%

On constate que ces pourcentages de fréquence relative au temps peuvent légèrement varier en fonction des textes ou des conversations analysées, ou en fonction de la méthode d'analyse utilisée.

A cause de leur basse fréquence d'occurrence, on a complètement écarté certaines flexions. On a proposé par exemple, que le passé simple, l'imparfait et le plus - que parfait du subjonctif soient éliminés des cours de français pour débutants, de même que des pluriels irréguliers et le féminin des mots plutôt rares.

Certains cours cependant, n'ont aucun égard pour la fréquence relative des formes flexionnelles et ils les présentent toutes, pèle - mèle, afin que le paradigme soit complet et restitué tout entier à l'esprit de l'étudiant. Il y a des cours d'espagnol élémentaire, par exemple, qui présentent le preterito perfecto malgré le fait qu'il n'apparaîtra qu'une fois sur 10.000 formes de verbe utilisés. On lui accorde donc la même importance qu'au présent de l'indicatif qui apparaît 3764 fois plus souvent, et on consacre le même temps à

l'apprendre ; mais la fréquence et la disponibilité d'une forme ne sont pas liées à son degré de difficulté, pas plus que sa similitude avec des formes de la langue maternelle de l'étudiant. L'Anglais et le français ont tous les deux un passé composé, 'I've finished:' 'J'ai fini, mais c'est surtout et précisément ce temps qui donne le plus de fil à retordre aux étudiants francophones qui apprennent l'Anglais. Le problème n'est pas de savoir si oui ou non la forme existe dans les deux langues, mais si elle a la même fonction sémantique.

En examinant une méthode, on pourra trouver la liste des formes flexionnelles dans un index ou un résumé grammatical, ou bien comme c'est plus souvent l'habitude, au début de chaque leçon, (lorsqu'il s'agit d'examiner un texte pour débutants, il est nécessaire de vérifier très attentivement non seulement les formes flexionnelles qui sont présentées formellement, mais aussi celles qui sont effectivement utilisées).

Les mots outils

Si l'on n'en a pas dressé une liste séparée dans le livre de l'élève soit dans le livre du maître, on devra alors les rechercher dans le vocabulaire général, ils ne seront pas difficiles à trouver car ils sont généralement très peu nombreux (parfois moins de 200) ; ce sont les prépositions, les conjonctions, les pronoms, les auxiliaires, les déterminatifs, les adverbes de négation, les adverbes interrogatifs et les adverbes de degré, et d'autres mots fonctionnels.

On trouvera un certain nombre de mots-outils dans n'importe quel cours où il y a des phrases, car il est impossible de parler ou d'écrire une langue sans eux même s'ils sont si peu nombreux, ce sont les mots qui ont la puissance d'animer et de rendre opérants des milliers d'autres mots. Ces mots-outils, placés au bon endroit, forment la charpente ou le squelette sur lequel repose et s'articule tout le reste de la langue. C'est pour cette raison que leur sélection n'est pas tributaire du milieu physique ambiant, en fait, ils sont les plus utiles de la langue; il n'est pas étonnant qu'ils soient aussi les plus fréquents.

V-4-La Sélection lexicale

C'est surtout dans le secteur du vocabulaire qu'il s'est effectué le plus grand nombre d'études et de recherche sur la limitation des éléments linguistiques. Ce n'est pas seulement que parmi les unités, les mots offrent le choix le plus étendu et le plus abondant, mais c'est aussi parce qu'ils sont des plus faciles à l'identifier, étant donné que nous avons établi des conventions figées sur la manière de les écrire lorsqu'on confronte et qu'on compare des sélections lexicales, il est nécessaire de considérer chaque mot en rapport avec le nombre total de mots choisis. Par exemple, si un mot comme colt (poulain) fait son apparition, dans un cours de 300 mots pour débutants, cette inclusion devra davantage se justifier que si cet élément faisait son apparition dans une liste de 2000 mots. Dans une des méthodes que nous avons analysées, par exemple, nous y trouvons dans les 400 premiers mots les éléments suivants : 'Wheel' - barrow' (brouette), 'pew' (banc d'église), hydrant (borne - fontaine). On aura beaucoup de mal à justifier l'inclusion de ces mots à ce niveau.

En procédant à l'examen d'une sélection du vocabulaire, il est nécessaire d'analyser non - seulement les mots que ont été retenus, mais aussi ceux qui ont été écartés, ainsi que le rapport existant entre ceux-ci et le vocabulaire choisi. Par exemple,

parmi les 400 premiers mots de la méthode à laquelle nous venons de faire allusion, nous trouvons colt (poulain), "brace" (couple), "spout" (bec), "mould" (moule) mais nulle trace de "road" (chemin), "clock" (horloge) minute, "night" (nuit) river. Et dans les 800 premiers mots nous tombons sur : "peep" (regarder à la dérobée), "pliers" (pince), "chisel" (ciseau). Et après quatre ans d'études avec cette méthode, on aurait enseigné à un étudiant "muskrat" (rat masqué), "broad" (cuvée), crib (berceau) mais point de mots utiles comme ticket (billet), land (terre, pays). Il aurait appris le verbe "skim" (écrémer) et non les verbes "shut" (fermer) et "laugh" (rire), l'adjectif "shabby" (minable, fripé), et non cheap (bon marché). A la fin de cinq années d'études, les mots "company middle", "knot" (nœud), ne lui auraient pas encore été présentés ; par contre il devrait connaître "Waddle" (se dandiner), "Germinate" (germer).

Nous devons aussi nous rendre compte que le caractère usuel ou l'utilité d'un concept n'est pas la même chose que l'utilité d'un mot, on exprime certains concepts au moyen d'une quantité de formes de mot.

On ne peut faire l'étude de la difficulté relative des mots choisis que par catégories différentes ; les verbes sont généralement plus difficiles que les noms abstraits sont plus difficiles que les noms concrets. Nous devons donc examiner séparément la sélection des différents sortes de noms, de verbes, d'adjectifs qualificatifs puisqu'il existe une différence fondamentale entre les difficultés que présentent leur apprentissage et leur enseignement.

Les noms concrets

Est ce que le manuel du débutant contient des noms concrets comme table, "hand" (main), "head" (tête), house (maison), "sun" (soleil), "water" (eau), des noms se référant à des phénomènes ou à des choses concrètes soumises à notre expérience quotidienne, des réalités que nous avons tous en commun et nous ne pouvons nous passer ? ou bien est ce que ce manuel contient des noms facilement remplaçables, dont on peut se passer, tels que "Helmet" (casque), "caldron" (chaudron), "casement" (châssis).

Les noms abstraits

La difficulté qu'on éprouve à enseigner des mots abstraits ne vient pas seulement de notre impuissance à les expliquer en désignant un objet du doigt, mais qu'on en soit réduit à les présenter en liaison avec certains autres mots. Par exemple, on doit enseigner le mot part (partie) avec le mot of (de), pour permettre à l'étudiant de l'utiliser dans son contexte habituel, a part "of something" Il nous faut enseigner "an answer to a question" (une réponse à une question). Quelques-uns de ces mots abstraits sont d'une grande utilité pour le débutant, puisqu'ils représentent des noms exprimant des idées générales et qu'ils véhiculent les aspects essentiels de notre expérience quotidienne.

Les qualificatifs

Et ce que l'on retrouve dans un cours élémentaire des adjectifs qualificatifs fondamentaux tels que : long, court, noir, blanc, épais ? ou bien est ce que le manuel contient des mots comme plein, glacial, frigide, humide, modeste, trompeur, complet, profond, parfait, adjectifs qualificatifs dont aucun principe de sélection ne saurait

justifier l'inclusion à ce niveau.

Y a-t-il au début du cours une proportion suffisante de définissants ou de mots favorisant la description comme carré, large, doux, lisse, creuse, droit, dur, pointu dont la fonction est de compléter et d'illustrer le vocabulaire concret, et qui donnent au professeur la possibilité de tout expliquer en n'utilisant que la langue seconde ? ou bien est-ce que la majorité des adjectifs qualificatifs ne sont que des mots comme "frink" (franc), (vigoureuse, solide), gauche sincère, qui n'expriment que des qualités morales?

Les verbes

Les mots plus difficiles à assimiler dans une langue sont généralement les verbes. On doit en apprendre le sens en même temps qu'on tente d'harmoniser les changements de forme et de satisfaire aux auxiliaires requis pour la personne, le nombre, le temps et la voix. Il y en a plusieurs qui présentent des formes irrégulières, et on doit les apprendre pour chaque verbe. De plus, la difficulté que présentent les verbes est assimilable à celle que présentent les noms abstraits et les adjectifs. On ne peut pas les présenter ou les enseigner en désignant un objet du doigt. Et l'on doit apprendre à les agencer avec les prépositions et les adverbes qui conviennent. L'étudiant doit apprendre en français par exemple à s'intéresser à se rappeler quelque chose, se souvenir. En raison de toutes ces difficultés et de bien d'autres, certaines méthodes ne choisissent qu'une douzaine de verbes pour les débutants comme aller, venir, étonner, recevoir, mettre, prendre, d'autres vont jusqu'à inclure des verbes comme (deviner, penser), prétendre, cacher, se rappeler, mais elles ne s'aventureront pas jusqu'à enseigner se dandiner, vaciller, ruminer

V-5- la sélection sémantique

Plus nous sommes près du niveau des débutants, plus le problème de la sélection des éléments sémantiques devient aigu car plus un signe linguistique est usuel ou courant, plus la prolifération de ses sens est grande. Si l'auteur d'une méthode décide de présenter un verbe d'usage courant comme "take" dans son cours, il se trouve devant la difficulté de décider laquelle de ses multiples significations il devra retenir. Même s'il ne se limite qu'aux définitions d'Oxford English Dictionary, il aura quand même à choisir entre 307 significations différentes.

La signification ne se limite pas seulement au vocabulaire ; les éléments structuraux d'une langue véhiculent eux aussi des significations ; une différence de signification lexicale dans une langue correspond souvent à une différence de structure dans une autre langue. Enfin les différences phonétiques, en particulier les changements d'accent et d'intonation, se traduisent aussi par des différences de signification. On le remarque par exemple, lorsqu'on doit rendre une différence d'accent relatif chez une langue par une différence de vocabulaire dans une autre langue.

Lorsqu'on soumet les significations lexicales, structurales phonétiques à un examen, il est toujours plus sage de se référer aux contextes où elles sont utilisées.

Les significations lexicales

Nous avons vu que chaque mot faisant partie d'une sélection présente un certain nombre de significations le mot "make" (faire), par exemple, totalise 97 significations différentes dans un dictionnaire. Quelques-unes de ces significations seront très utiles aux débutants ; d'autres seront peu faites, la signification du mot "Make" dans "to

make a dress ''(faire une robe) est très utile, s'enseigne facilement est très fréquente; mais les significations de ce même mot dans ''to make for the door ''(gagner la porte), et ''to make out somebody'' ne peuvent que semer la confusion dans l'esprit d'un débutant.

On peut procéder graduellement à l'extension de la signification de plusieurs mots qui sont, en fait, des noms de choses dans notre univers et notre expérience quotidienne : on accroît ainsi leur utilité. Le mot'' head'' par exemple, signifiera une partie du corps, la tête d'une épingle, le bout d'une allumette, le directeur d'une compagnie, le chevet du lit. De même en est-il aussi avec hand et face dont les significations peuvent, par extension, s'appliquer au mot'' Clock ''(horloge).

Certaines de ces extensions de sens sont si courantes et si évidentes qu'elles méritent qu'on les enseigne à des débutants. D'autres extensions ne sont pas du tout évidentes; même si éloignées de l'usage courant que, même au niveau intermédiaire., il vaudrait mieux utiliser un mot nouveau .Par exemple à un niveau donné, il sera préférable d'enseigner le verbe to ''happen ''plutôt que l'extension ''to come to pass ''il est donc important lorsqu'on examine une méthode de recherche non seulement quelles significations de chaque mot ont été choisies dans la sélection, mais aussi quels sont les liens étroits qui unissent ces significations choisies.

Les significations grammaticales

Les structures de la langue véhiculent généralement des notions aussi importantes que la distinction entre la personne à qui l'on parle et la personne dont on parle (les 2eme et 3eme personnes) , le nombre de choses auxquelles on se réfère (le singulier et le pluriel), le rapport entre les choses et les actions et le temps des actions. On peut exprimer une quantité de ces notions grâce à une seule forme ; et nombre de formes différentes. On peut exprimer l'idée du futur en anglais de différentes façons, certaines méthodes ne choisissent qu'une seule, d'autres les utiliseront toutes.

Certaines méthodes n'enseigneront même pas la signification du futur dans leur cours pour débutants, mais se limiteront au présent (simple) et au présent continu, ou au passé simple. Quelques unes feront état des distinctions entre les aspects de l'action telles que les présente le passé composé anglais, d'autres enfin présenteront des significations spéciales de temps telles que ''I would go'' (signifiant'' I often went'') j'avais l'habitude d'aller.

Même si les méthodes diffèrent selon les éléments phonétiques, lexicaux et grammaticaux qu'elles choisissent, ce n'est pas en faisant la somme de ces éléments qu'on en fera une langue; car la langue n'est pas formée d'éléments séparés, mais elle résulte d'un certain nombre de système liés réciproquement entre eux. Plusieurs méthodes peuvent se fonder sur la même sélection d'éléments, mais chacune d'entre elles peut les organiser comme elle l'entend, et souvent d'une manière tout à fait différente des autres .Toutes ces sélections conduisent à une gradation.

V-6- La gradation

Après avoir déterminé ce qu'on enseigne, nous pouvons nous demander dans quel ordre on l'enseigne. Certaines réalités doivent précéder ou en suivre d'autres. Deux méthodes peuvent avoir effectué la même sélection de structures, de vocabulaire et de significations et cependant, différer de beaucoup quant à l'ordre dans lequel elles les enseignent autrement dit, elles peuvent posséder la même sélection, mais avoir une

gradation différente.

Le résultat d'une sélection, nous donne un inventaire des éléments lexicaux, grammaticaux et sémantiques) de la langue qui permettront la compréhension et l'expression du discours (suite de phrases, dialogues, anecdotes et d'autres textes).

Mais tous ces éléments de langue ne peuvent pas s'apprendre simultanément. Il y a seulement un certain nombre d'éléments (phonèmes, mots, structures) que l'on puisse assimiler à la fois le choix des éléments que l'on décide de grouper ensemble a un rapport avec l'efficacité de l'apprentissage.

Quoique gradation et progression soient des termes que l'on utilise pour s'en référer à l'ordre ou à l'alignement de faits linguistiques à des fins pédagogiques, nous utilisons le premier parce qu'il n'est pas question ici de degré qualitatif ou quantitatif. Dans une progression il y a nécessairement un mouvement vers le haut ou vers l'avant, un accroissement. C'est donc dire que dans une méthode il y a toujours une gradation sans toutefois qu'il y ait toujours progression ou régression. Le terme gradation suggère aussi non seulement l'action d'ordonner ou d'aligner la langue ou les faits linguistiques, mais il peut tout aussi bien en désigner le résultat, le produit final. Par la gradation On tente de résoudre les problèmes que l'on pourrait formuler par les questions suivantes ? Quels sont les éléments qui s'assemblent ? quels sont les éléments qui précèdent ceux qui suivent ?.

Est-ce que cela a beaucoup d'importance de savoir ce qui va ensemble et ce qui vient avant ? si la langue est un système et non une liste de mots ou une collection de clichés, cela a beaucoup d'importance. Cela veut dire que nous ne pouvons pas commencer n'importe où avec n'importe quoi; car dans un système chaque élément s'intègre dans un autre, chaque élément s'associe avec un autre et chaque élément est tributaire de l'autre.

La gradation au niveau scolaire a toujours essayé de présenter le matériel comme un état organique puisqu'il y a corrélation entre organisation et performance dans l'apprentissage. Elle a aussi essayé de faire passer le facile avant le difficile, sans trop savoir d'ailleurs quel était le critère de facilité et de difficulté. On a souvent prétendu qu'il est facile d'apprendre une chose qui ressemble à une autre chose que nous possédons. Mais il s'agit d'abord de savoir si nous avons affaire à la compréhension ou à l'expression. Parfois la similitude des éléments nuit à la discrimination qu'il faut faire entre eux. On sait qu'il y a rapport entre difficulté et longueur. Il semble qu'une structure courte sera plus facile à apprendre qu'une structure longue. Mais dans toutes ces questions de difficultés, il faut toujours faire la distinction entre ce qui est difficile à comprendre et ce qui est difficile à utiliser. la nature de la difficulté de compréhension n'est pas celle de l'expression la redondance innée des longues expressions peut à la fois faciliter leur compréhension tout en rendant difficile leur expression . ce n'est pas non plus une question de simple longueur . il y a aussi le rapport entre les éléments , qu'ils soient des phrases, des morphèmes, des mots ou des locutions. Plus il y a de rapports à signaler, plus il y a de difficulté. Deux structures de même longueur ne sont pas également difficiles. Plus tard, Gouin, s'efforçant d'appliquer les principes de la psychologie d'association à l'enseignement des langues, insista sur le fait qu'on devrait enseigner ensemble ce qui était normalement associé ensemble. Gouin regroupait le vocabulaire d'une langue sous cinq chapitres: la maison, la vie dans la nature, les sciences et les professions . Il subdivisait chacune de ses rubriques de la façon suivante :

la maison : les vêtements, l'eau, le feu,
la société : l'école, l'église, les jeux.
La nature : le chasseur, le berger, les champs.
Les sciences : les plantes, les animaux, les oiseaux.
Les professions : charpentier, cordonnier, tailleur.

Au tout début du 20^e siècle, Bréal se faisait le propagateur du principe qui veut que l'on commence l'enseignement des langues par des phrases complètes, au lieu de listes de mots et de règles de grammaire. Jespersen et Sweet accordèrent la plus grande importance à l'ordre dans lequel on introduisait les nouveaux éléments. Palmer lui-même citait la gradation comme l'une des divisions principales de son œuvre, laquelle était consacrée à l'étude et à l'enseignement scientifique des langues.

Ce n'est que pendant les années 40 qu'on commença à appliquer rigide et systématiquement les principes de la gradation à des cours pour débutants en vocabulaire limité. Richards concevait une méthode pour l'enseignement des langues comme étant une disposition, un arrangement d'unités graduées de phrase situation et constituant une séquence <organique> où chaque phrase s'appuyait et servait de tremplin aux autres..

On définissait la phrase situation comme étant une unité dans laquelle les éléments sont rendus compréhensibles et significatifs par la situation dans laquelle ils sont utilisés. On enseignait la structure en faisant varier ses éléments avec ceux qui leur correspondaient dans la situation. De cette façon, on pouvait faire saisir les formes les plus difficiles, sources de confusion dans une langue, si on les présentait au bon endroit dans la séquence. On disposait le vocabulaire essentiel en séquences de phrase graduées, dont la construction reposait sur les précédentes et saurait sur les suivantes.

Cette innovation, notion nouvelle qui constitue à faire éclater un répertoire de comportement linguistique au profit d'une série progressive, passant du simple au complexe, présentait peu de ressemblance avec les théories traditionnelles de l'apprentissage, puisqu'elle ne comportait pas de mémorisation psittacistique comme atout principal.

On a tenté de justifier, la plupart des principes de gradation en s'appuyant sur des arguments uniquement psychologiques. Une des justifications du principe qui veut que chaque nouvel élément devrait «confirmer» ce qu'on a enseigné et devrait paver la voie à ce qui va suivre, s'appuie sur le dépistage de ce que les psychologues appellent l'inhibition rétroactive, ou l'étudiant confond la matière d'apprentissage récent avec la matière d'apprentissage ancien d'une façon telle qu'il ne se souvient ni de l'une ni de l'autre. Dans une bonne gradation, les éléments nouveaux devraient renforcer les éléments connus grâce au procédé de facilitation (renforcement).

Les psychologues ont aussi découvert qu'on pouvait apprendre un grand nombre d'éléments en un laps de temps déterminé, si ces éléments s'intégraient dans les schémas connus et reliés entre eux. Nous apprenons des séries systématiques et régulières plus facilement que des séries irrégulières. Les séries irrégulières nous amènent à commettre des erreurs parce que nous sommes portés à faire intervenir l'analogie. Plus ces erreurs apparaissent dans le processus de l'apprentissage, plus elles ont des chances de réapparaître plus tard dans l'usage de la langue. Les réactions qui s'associent à un stimulus donné seront aussi associées à des stimuli qui lui ressemblent. Par conséquent, plus la différence est petite entre une étape et la suivante, meilleur est l'apprentissage. Tout processus d'apprentissage nécessite une progression.

V-7- La progression

Le résultat de ces séquences avec leur groupage peut être très différent d'une méthode à une autre même si ces méthodes contiennent des éléments identiques. Si le groupage et la séquence sont aléatoires, les résultats seront nécessairement non des ensembles mais une suite d'éléments dominés par le hasard. Par contre, si les groupages et les séquences sont le résultat d'une organisation, il peut en résulter des ensembles organiques que nous nommons les progressions.

Comme si l'on générât le progrès par étapes organisées. Une méthode peut en contenir peut être un certain nombre ; elle peut être composée uniquement de ces progressions.

L'importance de chaque progression dépend de l'extension, et de l'enchaînement de ses structures et de la variation des unités à l'intérieur de ces structures. L'expansion est fonction de la combinabilité des groupages. Il y a expansion quand le nombre de positions dans une suite de structures augmentent de façon progressive. Par contre l'enchaînement est fonction de la componabilité des séquences. Il y a enchaînement quand les unités et leur ordre reste le même, tout en variant le nombre de positions. La variation est fonction et du nombre d'éléments dans les groupages et des limites combinatoires posées par les systèmes. L'efficacité dépend de la proportion entre le nombre de rapports et le nombre d'éléments enseignés. Puisque la longueur d'une progression dépend de l'expansion de ses structures, la variation de ses unités et de l'enchaînement de ses éléments, l'efficacité d'une progression dépend du rapport entre sa longueur et son contenu. Une longue progression composée de peu d'éléments nouveaux est plus efficace qu'une progression, d'égale longueur composée de plusieurs éléments nouveaux. On peut présenter n'importe laquelle de ces progressions dans lesquelles on introduit des éléments ou une combinaison d'éléments; on peut les présenter sous une forme écrite ou sous une forme parlée, pour l'enseignement de la lecture, de l'expression orale et écrite de la compréhension auditive. L'ordre ou les étapes dans lesquelles apparaissent ces quatre automatismes, ne sont pas du ressort de la gradation. Elles ont trait à la présentation de la matière ou des éléments que l'on a choisis et gradués. Essayons d'analyser le contenu linguistique d'une leçon.

Nous devons d'abord nous demander: quelle utilisation le maître fait-il du manuel ? Jusqu'à quel point le contenu linguistique de la méthode est-il adapté, exploité ?

L'adaptation du texte peut revêtir 3 formes : on peut y ajouter quelque chose, on peut en omettre une partie, et on peut en modifier certains aspects.

V-7 -1- - L'adaptation par addition

Un professeur peut ajouter de nouveaux éléments à la méthode soit dans la préparation de la leçon, ou bien durant le déroulement de la leçon. Pour savoir quels sont les nouveaux éléments, on doit donc examiner à la fois la leçon et la préparation de la leçon combien d'élément ajoute t-on ? quels sont ces éléments ? pourquoi les ajoute t'on ?

Les additions qui se justifient le mieux sont les noms concrets sous la forme d'expressions et de mots régionaux très fréquents et très disponibles ; les moins justifiables sont vraisemblablement les éléments structuraux ou les mots outils.

Le nombre des éléments qu'on ajoute est un facteur important puisqu'il altère ou modifie l'apprentissage de tous les autres. Par exemple, si une unité didactique ou dossier

dans la méthode comporte 15 noms et 5 mots outils et que le professeur décide d'ajouter 10 autres noms, soit qu'il fasse décroître la somme relative de temps d'apprentissage par élément, soit qu'il doive augmenter la somme totale de temps requis pour l'apprentissage.

- - Pour quelle alternative le maître a-t-il opté ?

Est-ce que les éléments ajoutés ont été incorporés à la méthode ? sont-ils associés dans les phrases à d'autres éléments enseignés ? est-ce que les dispositions ont été prises pour qu'il y ait récurrence de ces éléments dans les leçons subséquentes, ou bien les utilise-t-on dans une seule leçon en oubliant ensuite leur existence ? Est-ce que l'addition d'un élément nécessite l'enseignement d'autres éléments ? par exemple, si l'on ajoute un mot comme Look en anglais, cette opération peut mettre en cause l'addition de la préposition "at" ou "for" et les locutions comme "to look at" ou "to look for" lorsqu'il procède à des additions, le maître est-il toujours conscient et se rend-il toujours compte de ces répercussions ?

V-7-2 – L'adaptation par omission

Tout ce qu'on omet réduit le fardeau d'apprentissage; cependant, pour connaître la mesure de la réduction il faut aussi connaître sa nature. En général, l'omission d'éléments structuraux engendre la plus grande réduction des fardeaux d'apprentissage. Cependant, si le professeur décide d'éliminer un élément de la méthode, il doit s'assurer de l'omettre non seulement dans une leçon, mais dans toutes les leçons subséquentes; la méthode suppose alors et procédé comme s'il en avait déjà connaissance.

V-7-3- L'adaptation par modification

On peut regrouper les éléments différemment ou les disposer en séquences différentes. On peut enseigner certains éléments plutôt que d'autres plus tard. Le problème pour le maître qui présente un élément plutôt que ne le fait le manuel qu'il utilise, sera de s'assurer que cet élément n'est pas oublié au moment où il revient dans le texte. Il doit aussi voir si les structures qui ont été enseignées peuvent l'absorber. Par contre, si le maître retarde la présentation d'un élément dans le texte, il doit se résoudre à la tâche de l'éliminer continuellement de la méthode jusqu'à ce qu'il atteigne un point où il décide de l'introduire. Voyons les différentes stratégies d'exploitation didactique. Certaines méthodes exploitent d'avantage leurs possibilités que d'autres, une méthode qu'on a choisie son excellence, peut cependant s'en remettre entièrement à ce que fera le maître pour lui assurer une utilisation conduisant à une efficacité maximale. Les atouts et les possibilités d'une méthode peuvent être à la fois formels et sémantiques. Afin de pouvoir les exploiter, le maître se doit de les connaître. Il ne peut y arriver que par une analyse formelle et sémantique des éléments du texte. Si la méthode ne fournit pas une telle analyse, il devra la faire lui-même telle l'analyse formelle qui va mettre en valeur tout ce qu'une méthode peut donner, et à tirer d'elle le rendement maximum, il est important que le professeur sache quelles formes (phonologique, grammaticale et lexicale), on enseigne, et la somme des réalités exprimables grâce à ces formes. Pour le découvrir, il aura besoin 1) de faire un inventaire, une liste des éléments inclus dans la méthode, 2) de faire un exemplaire, des tableaux de leur utilisation dans les structures enseignées dans la méthode.

Si la méthode ne fournit pas une liste des éléments en suivant l'ordre de leur apparition, le maître devra en dresser une à son usage, car avant qu'il puisse en faire une

analyse quelconque, il doit connaître ce qu'on y enseigne et quand on l'enseigne.

En utilisant comme guide le texte et le livre du maître, le professeur peut commencer par dresser des listes séparées, mais parallèles, pour la phonologie, la grammaire et le vocabulaire, en respectant l'ordre dans lequel les éléments font leur apparition. Chaque élément représente une unité didactique en puissance. Une fois que les listes auront été complétées, elles renseigneront le maître sur ce que la méthode enseigne et sur l'ordre dans lequel elle l'enseigne.

Ces listes ne montreront pas cependant dans quelle mesure la matière qui précède peut être utile à l'enseignement de ce qui suit. On peut le faire pour les formes linguistiques, en élaborant des tableaux cumulatifs de toutes les structures et de tous les éléments qui s'y intègrent. Certains professeurs exigent que leurs élèves le fassent eux-mêmes au fur et à mesure que le cours avance.

Pour être en mesure d'exploiter la méthode à fond, le maître doit savoir avec quoi il va enseigner et ce qu'on peut dire avec ce qu'il enseigne. En d'autres mots, il doit être au courant de la productivité sémantique de la leçon qu'il va enseigner ou qu'il est déjà en train d'enseigner. Ceci permettra d'obtenir la matière première nécessaire à l'introduction à la présentation et à la répétition systématique et efficace de chaque nouvelle unité didactique. Le maître doit placer le vocabulaire connu dans les nouveaux schèmes (structures de phrases, structures de propositions et structure de locution) et le vocabulaire nouveau dans les schèmes connus pour pouvoir se rendre compte du contenu linguistique qu'il doit présenter. Cette opération aboutit à une série de tableaux d'où il pourra extraire les phrases sémantiquement vraisemblables dont il a besoin pour présenter et faire exercer systématiquement les nouvelles unités didactiques.

Ces principes fondamentaux de la didactique des langues mettent en évidence l'approche théorique de la pédagogie de la lecture et ses apprentissages à différents paliers.

CHAPITRE VI : VERS UNE NOUVELLE PÉDAGOGIE DE LA LECTURE

VI-1 Qu'est ce que lire?

L'acte de lire se situe toujours dans une situation. JEAN Hebard insiste sur cet aspect de la lecture, qui trouve ainsi sa place au sens de l'activité langagière. Il la définit même comme un « acte langagier ».

Pour Evelyne Charmeux: « c'est se tenir dans une situation de rôle de récepteur »

Lire, c'est faire directement du sens à partir de l'écrit « lire c'est comprendre avec les yeux ».

Lire « c'est percevoir directement des significations, on ne perçoit ni des lettres, des syllabes, ni des mots. »

« Elle est la saisie immédiate d'une signification dans l'écrit ».

- La lecture est une activité productive c'est construire du sens « la compréhension d'un texte est un acte d'élaboration et de construction de divers niveaux de significations. Lire est un acte de production, lire c'est apporter une signification » et non tirer une signification de force et d'admettre que lire est une activité à la fois intelligente et libre (au sens psychologique de ces termes).

J. Beaudichon un apprentissage n'est pas « un enregistrement passif de stimuli mais doit permettre une restructuration de l'acquis face au nouveau stimulus ».

« Apprendre à lire, c'est apprendre à mobiliser et à organiser l'information dont on dispose dans le domaine d'exprimer du texte qu'on se propose à lire ». « Le bon lecteur est celui qui ne subit pas le texte, mais qui l'exploite ». « Lire consiste à prélever des informations de la langue écrite pour construire directement une signification ». « Lire, c'est produire son sens, à partir d'une suite d'indices visuels abstraits ». « Elle est construction active procédant par hypothèse et vérification, perception objective, c'est l'ensemble qui fait la lecture » « Lire, c'est donc construire du sens, son sens à partir du prélèvement d'informations de nature très différente. Construction et reconstruction constituent plus qu'une simple activité intellectuelle, car la lecture varie avec l'individu. » La lecture à haute voix fonctionne de la même manière « L'apprentissage des principales correspondances graphèmes, phonèmes, le déchiffrement, n'est pas inutile pour le lecteur à condition qu'il ne vienne pas masquer l'ensemble des vrais problèmes de lecture. L'essentiel demeure que le savoir- déchiffrer soit un instrument et non un préalable.

La véritable lecture à haute voix ne peut être le déchiffrement et une lecture silencieuse préalable à l'oralisation. En tant que lecture silencieuse, elle fonctionne selon le modèle décrit plus haut de la construction de sens à l'aide d'hypothèses et d'indices. C'est cette lecture qui est en fin « oralisée ». Pendant l'oralisation, le lecteur prélève de nouveau un sens, ce qui lui permet aussitôt d'oraliser une forme, en une sorte de lecture

en canon entre les yeux et la voix. J Foucambert « on constate un décalage entre l'ordre de 3 à 10 mots entre la lecture c'est à dire la prise d'information par les yeux qui permet la compréhension et la parole ». « Lire à voix haute suppose donc un savoir lire préalable ». Cependant la lecture silencieuse n'est pas une lecture à voix haute qu'on interiorise, c'est la lecture à voix haute qui est une lecture silencieuse qu'on sonorise. En d'autres termes la lecture est par nature flexible multiforme, toujours adaptée à la recherche. savoir lire, c'est pouvoir tout faire quand on le veut et quand le texte s'y prête /. « Lire est être capable d'appréhender et d'affronter des situations de lecture de types très différents qui chacune exige un comportement de lecteur spécifique » « Le bon lecteur celui qui fait le meilleur usage de ses aptitudes à la lecture c'est celui qui manifestera le plus de « flexibilité » dans son comportement de lecteur », Ajustera son mode de lecture au but qu'il s'est choisi, celui qui met au service de ses intentions les mécanismes qu'il a mis en place . Cette faculté d'adaptation du lecteur à son texte est une des qualités que vise à faire acquérir l'entraînement à la lecture dite rapide : pouvoir lire vite et de savoir reconnaître ce qui peut l'être Il adapte sa vitesse en fonction du sujet qu'il lit. Comprendre ce que dit d'autre suppose une activité productive et non une réception massive, cette activité est considérée comme une construction et non une réception.

« Tout individu qui a pu apprendre à parler doit pouvoir apprendre à lire » ce n'est pas la fausseté de la loi que démontre l'expérience mais les carences de l'apprentissage.

Thèse de plusieurs spécialistes qui opposent enseignement de la lecture aux enfants et apprentissage de la lecture par les enfants. Lire n'est pas un savoir qui se transmet, ce doit être un savoir qui se construit. Là est l'origine de l'échec. Pour pallier cet échec, il faut calquer l'apprentissage de la lecture sur celui du langage.

Un parallélisme manifeste Laurence Lentin analysant la conquête de la parole, et Foucambert ou Hébrand analysant de l'écrit. L'enfant n'apprend pas à parler au moyen d'un apprentissage systématique, il suppose une prise de conscience de cet apprentissage et montage de mécanismes. L'adulte sait que l'enfant apprend à parler mais, l'enfant lui n'apprend pas, il parle, c'est une activité de parole et il n'apprend que par ce qu'il parle. De même, c'est parce qu'il lit que l'enfant apprend à lire. Son activité est de lire, et non d'apprendre à lire (Foucanbert).

Lorsque l'enfant commence l'apprentissage de la lecture, l'enfant dispose déjà d'un outil de communication passablement élaboré, la langue orale que tous les spécialistes accordent à utiliser. Mais, bien que l'oral et l'écrit aient un fonctionnement différent.

Il serait pourtant dommage de limiter l'apprentissage de la lecture à son fondement propre et de ne jamais exploiter au cours de l'apprentissage des correspondances oral / écrit que l'enfant formulera nécessairement à un moment où un autre.

Faudrait-il alors concevoir l'apprentissage de la lecture comme celui de la parole. Mais en tenant compte des acquis linguistiques et en y ajoutant autre chose. Comme tout apprentissage, celui de la lecture ne peut se faire sans une pratique effective.

L'enfant apprend à parler et crée ainsi la langue orale. Ce qu'il apprend c'est une manière « d'être parlant », un comportement ». Cependant la langue écrite n'est rien d'autre qu'une pratique, elle se crée par cette pratique et c'est cette pratique qui s'apprend.

pour apprendre à lire l'enfant doit être placé dans des situations qui réunissent les conditions d'une lecture véritable et dans lesquelles il exerce une activité de lecture véritable pour lui apprendre à lire, c'est dire qu'on n'apprend que parce qu'on lit .

L'apprentissage de la lecture est aujourd'hui « un apprentissage social » et « toute la situation fonctionnelle de la lecture est présentée à l'enfant dès sa naissance ». Lorsqu'il entre à l'école, l'enfant a donc déjà formulé des hypothèses approximatives sur l'écrit. Il est déjà lecteur, il serait bon que la pédagogie ne fasse pas table rase de cette expérience, facteur d'une réussite qu'elle n'hésite pas à s'attribuer. Si tous les enfants se trouvent effectivement plongés dans un bain d'écrit, ils n'ont pas tous de par leur milieu familial, le même rapport à cet écrit.

De là une inégalité dans la réussite et l'aspect sélectif de l'apprentissage.

VI-2-Quelles sont Les idées directrices de la nouvelle pédagogie de la lecture?

La lecture s'acquiert en lisant et en lisant effectivement (lectures variées 1 phase ou 2).

On mettra en place et qui fera fonctionner chez l'apprenti lecteur les stratégies du lecteur confirmé (dès la maternelle) questionnement, hypothèse, on variera au maximum des situations de lecture afin qu'il dispose de comportement varié et qu'il sache l'adapter aux nécessités de sa lecture. Les objectifs et les fondements de la démarche ont pour tâche de rendre l'enfant capable de vivre une situation de communication écrite, quels qu'en soient les supports, et quelle qu'en soit la relation émetteur - récepteur. « Lire, c'est se servir des yeux, lire c'est aller vers l'inconnu, lire c'est percevoir pour comprendre, lire c'est adapter sa lecture à la situation par lire, c'est réagir et produire.. »

On peut légitimement formuler l'hypothèse que si à l'école la lecture comme l'écriture n'est pas insérée dans des situations de communication authentique, si le support de la lecture se borne à un manuel, si celui de l'écriture se borne au cahier. L'enfant devra retrouver seul ses dimensions; cette nécessité est un puissant facteur de sélection ce qui est incompatible avec les objectifs généraux de l'école.

VI-3- La démarche d'apprentissage

L'étape des préalables ou convergent l'ensemble des facteurs psychologiques et du développement psychomoteur de l'enfant qui constituent le « pré requis » cette étape se situe à la fin de la section de l'école maternelle. Cette étape des apprentissages premiers ou convergent la compréhension rapide sur perception visuelle, la maîtrise des grandes quantités de lecture. La découverte de la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral.

La mise au clair des lois du fonctionnement du système graphique: c'est l'étape de la fin du CE1. L'étape de la lecture fonctionnelle ou convergent la maîtrise de divers types de lecture et de les adapter aux situations. La maîtrise de l'utilisation de toutes les formes de l'écrit. L'entraînement de l'esprit critique et de la mise en distance. La maîtrise de la lecture à haute voix et de ses différentes formes. Il faut que l'enfant possède un fond linguistique de termes appris, qu'il ait acquis un minimum de technique d'exploration visuelle et recherche d'indices.

Si l'écrit dès le plus jeune âge s'exclue, non seulement, on rend difficile son apprentissage mais superflu puisqu'on favorise systématiquement un autre type de communication pouvant tout faire. Quelles raisons resterait-il d'apprendre à lire. C'est pourquoi même à trois ans, même avant de savoir lire, l'enfant doit vivre des situations

d'écrits et c'est la seule raison pour qu'il apprenne à lire. Pour pouvoir déchiffrer un mot, il faut déjà savoir lire, ou savoir de quel mot il s'agit ?

« Le déchiffrement est donc un mécanisme difficile à employer et qui ne fonctionne vraiment bien que si le mot a déjà été lu, ce qui limite, avouons-le, son intérêt de

l'apprentissage de la lecture. » L'apprentissage de la lecture se fera donc qu'en situation et surtout en situation de lecture fonctionnelle (affiches, journaux, jeux...) savoir lire 200 mots, ce n'est pas savoir lire 180 de plus que lorsqu'on n'en savait lire que 20. C'est savoir lire autrement les 200 mots y compris les 20 premiers. Lorsqu'un enfant accroît le corpus qu'il peut lire, il n'est pas seulement en possession d'un corpus plus vaste, il est en possession d'un corpus structuré autrement. Ce n'est que lorsque l'apprentissage de la lecture est assuré que peuvent être abordées les relations oral/écrit.

Dès 7 et 8 ans, dès que la lecture a atteint un bon degré d'autonomie, dès que le corpus écrit est étendu, il devient nécessaire de favoriser une réflexion sur les correspondances entre la chaîne écrite pour que l'enfant maîtrise véritablement sa langue, à travers toutes ses formes; acquis, par l'usage une expérience de ses correspondances Jean Hébrard. Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit « du parler au lire... »

« il est nécessaire d'apprendre à « parler » cet écrit qui nous entoure pour qu'il nous parle »

- principe de base : installer l'enfant, dès le début de son entrée dans le langage écrit, dans un rapport au texte tel qu'il soit en attente d'une signification.

Il s'agit de faire l'économie d'un apprentissage initial du déchiffrage dont la démarche même du matériel graphique à la signification semble en contradiction, lorsqu'elle paraît avoir une issue heureuse avec un processus efficace de lecture. Une pareille hypothèse suppose que l'on donne au fonctionnement langagier de l'apprenti lecteur une importance que lui dérive une pratique pédagogique qui ne voit dans la lecture que la reconstitution sonore ou vocalisée d'un énoncé. C'est pour cette raison que le choix des premiers textes devra obéir à certaines règles directrices. Ils ne doivent pas être trop courts car un texte long est plus lisible qu'un texte court. De plus, ils ne doivent pas être culturellement étranger à l'enfant. Ainsi "Apprendre à lire, c'est apprendre à mobiliser, et à organiser l'information dont on dispose dans le domaine d'expérience du texte que l'on se propose de lire.

Pédagogiquement, cela signifie qu'il faut inciter l'enfant à cette mobilisation mais aussi ne pas le mettre devant des tâches impossibles en l'amenant à travailler sur des textes qui lui sont culturellement étrangers. L'apprentissage se fait comme, pour l'apprentissage du langage dans une interaction avec l'adulte, le maître, écrivain et lisant.

"Apprendre à lire, c'est apprendre à anticiper la signification d'un texte, mais c'est aussi anticiper celle-ci sous la forme d'un énoncé ou d'un ensemble d'énoncés possibles. C'est en effet dans une interaction constante avec l'adulte lisant et écrivain, recherche systématique de la signification que ce fonctionnement d'acquisition se réactivera permettant à l'enfant d'agrandir le champ de son activité langagière au monde de l'écrit. Cette intervention peut prendre plusieurs formes : D'une part, l'interaction avec l'adulte lisant, d'autre part l'interaction avec l'adulte écrivain.

L'apprentissage de la lecture ne peut selon Hébrard, se passer de la production d'écrits et d'écrits effectifs et complexes "Accéder à une pratique de l'écrit suppose que

l'on se confronte dans l'écrit au système de la langue et à son fonctionnement. Ce n'est donc pas dans un système artificiel et restreint que l'enfant peut apprendre à écrire, mais bien dans une rencontre avec une activité d'écriture réelle donc complexe celle d'un adulte écrivant".

"Ce n'est pas parce qu'à 5, 6 ou 7 ans, les enfants s'engagent dans l'apprentissage de la lecture, ni avec opportunité que nous devons en profiter pour pousser à ingurgiter toutes sortes d'informations qu'ils découvriront sans tarder et justement par la lecture maîtrisée".

« L'acte de lire », c'est un rapport dialectique complexe entre le global et le segmenté ; ni l'une ni l'autre de ces 2 dimensions ne peut être exclue du processus d'apprentissage.

L'apprentissage de la lecture ne saurait se résumer à une mise en évidence des relations sons, lettres, non plus d'ailleurs qu'à une relation monèmes, mots. Toute méthodologie qui ne voit pas plus loin que le bout du segment est vouée à l'échec. L'apprentissage, l'attribution immédiate d'une signification est analogue à "celui de la lecture d'une écriture idéographique. L'enfant découvre la signification des idéogrammes ou configuration graphique couvert, par l'enfant lui même, lorsqu'une certaine autonomie en lecture a déjà été acquise, le mode d'apprentissage le plus primitif génétiquement et historiquement ne nécessitant pas le recours à la double articulation, l'enfant parvient de très bonne heure une lecture par le biais de cet apprentissage. Apprentissage, par attribution médiate à une signification suppose l'acquisition des constituants de l'écrit et de l'oral et leur mise en support en vue d'une découverte autonome du sens perception des éléments constitutifs de l'oral, et que leur mise en correspondance avec les constituants de l'écrit (oralisation) se généralisent vers 7 ans donc relativement tard dans l'histoire de l'enfant.

C'est l'efficacité pédagogique qui prime "il serait absurde d'utiliser une méthode qui ne permettrait pas aux enfants de faire des progrès rapides dans l'apprentissage de la lecture proprement dite, ce qui est le défaut des méthodes classiques de lecture, inversement, il serait proprement absurde d'utiliser une méthode qui n'enseignerait pas du tout le déchiffrement ou qui l'enseignent mal, cela reviendrait à priver les enfants de la « béquille » indispensable de déchiffrement qu'ils utilisent beaucoup dans la période intermédiaire, au niveau des élèves cours

élémentaires (7 - 9 ans). Quand ils n'ont encore qu'un bagage global limité. La Nouvelle conception de l'apprentissage s'appuie sur une démarche plurielle. Elle est une individualisation effective de l'apprentissage, c'est la possibilité d'entrer dans l'écrit. Autrement dit, ce sont les besoins de l'enfant qui commandent l'action pédagogique, un besoin variable selon l'individu et dans le temps. Cet apprentissage doit se faire en fonction de l'enfant: de ses attentes, de sa psychologie et de son monde. Les spécialistes préfèrent s'interroger sur les conditions générales de l'apprentissage et sur la manière dont il est vécu par l'enfant en classe et à la maison, importance accordée à la connaissance biologique et sociologique de l'enfant on ne peut pas séparer un enseignement de la lecture de tout ce qui est l'activité scolaire, de tout ce qui est l'enfant à l'école, et l'enfant hors de l'école, c'est à dire l'enfant dans sa famille et l'ensemble de la situation" Besson. Acte du colloque.

Parler d'apprentissage de la lecture à l'école, c'est se préoccuper d'abord de la façon dont un apprentissage est vécu par l'enfant qui le pratique pour lui, le texte n'est pas

ce qu'il est pour nous, les opérations de lecture ne sont pas ce qu'elles sont pour nous, et les buts ne sont pas non plus ce qu'ils sont pour nous.

Cherchons donc à comprendre ce que fait? Ce que peut faire? Veut faire un enfant qui apprend à lire?

La lecture est une activité humaine: de ne pas perdre de vue ses assises biologiques, et sociologiques les lois du développement de l'enfant appartiennent aux 2 ordres, or ce sont ces lois qu'il convient de respecter d'abord si l'on veut que l'expression respecte les droits de l'enfant. Tenant compte, d'abord de la façon dont leur cerveau est capable de répondre adéquatement aux sollicitations de l'environnement aux exigences de l'action.

Il y a donc une approche de l'écrit propre à l'enfant, admettre cette approche propre mais aussi utiliser la possibilité d'erreurs et de tâtonnement lors de l'apprentissage.

"Pour apprendre, il est indispensable que l'enfant commette des erreurs; c'est en percevant un écart entre ce qu'il réalise et ce qu'il souhaite réaliser. Reconnu par son univers social) amène à construire son appréhension personnelle du langage de tous . C'est en travaillant à réduire cet écart qu'il progresse et qu'il peut atteindre ce qui est apparu comme le double objectif de cet apprentissage en matière de langue et avec le monde culturel environnant.

VI-4-Les objectifs de l'apprentissage de la lecture

La place et le rôle de l'écrit dans notre société se sont considérablement modifiés au cours des dernières décennies, l'école n'a plus une simple fonction d'alphabétisation; former des citoyens actifs, capables de lire et de produire de l'écrit.

L'écrit reste une arme dont il importe de savoir se servir, afin de ne pas en être victime, c'est cela la démocratisation, ce n'est pas donner un savoir tout juste suffisant pour comprendre la volonté d'autrui.

En un mot, le vrai lecteur du monde moderne sait lire pour son plaisir et celui d'autrui, pour s'informer, progresser et s'adapter enfin pour agir et réagir. Comment envisager l'apprentissage? il est un conditionnement ,une motivation sans cesse renouvelée ., il est une maîtrise insuffisante du langage oral qui crée des difficultés parfois insurmontables lors de l'apprentissage de l'écrit. L'école doit présenter l'oral et l'écrit comme capable d'être sources d'intérêt de curiosité de plaisir enfin. ; par le développement de l'expression orale dans des situations vraies de communication où l'on a quelque chose à dire et à apporter aux autres, Quelles sont les stratégies de lecture préconisées ?

L'expression orale libre:Repose sur La compréhension mutuelle et la communication, et sur la correction formelle de la langue.,

L'expression orale dirigée vise à utiliser des structures linguistiques complexes, et non un fonctionnement à vide du type exercice structural mais le souci d'exprimer une pensée plus élaborée,Les écrits auxquels l'enseignant aide à accéder à la relation entre lecteur et l'enfant est fondamentale, L'écrit est alors: mémoire de l'enfant une source d'information, (conjugaison, orthographe, sens d'un mot) ,un moyen de communication à distance: Journal de classe, correspondance scolaire, il est une source de plaisir, et d'accession au monde des adultes, état de dépendance, à un état d'autonomie.

La nature et la forme des textes soumis à la lecture des élèves jouent un rôle capital quant à leur future relation à l'écrit et à leur avenir de lecteurs..

La première qualité d'un texte est d'intéresser. Sans elle, il ne peut y avoir ni envie de lire ni apprentissage. Cependant limiter les écrits à leur expérience quotidienne est stérilisante.

Une des fonctions de la lecture est d'ouvrir sur le monde et de cultiver: récits imaginaires, textes dépayés répondent aussi à un besoin fondamental de l'enfant.

La lecture étant une prise de sens, on ne peut concevoir de lecture sans découverte, ni recherche active de sens, n'être ni trop simple ni trop complexes elle doit être suffisamment étendue, variée, récits narratifs, écrits fonctionnels.

VI-5- L'enseignement de la lecture

La lecture est la base même de l'enseignement. Elle est l'étude vraiment primordiale et fondamentale. La lecture est une "connaissance instrumentale", elle est en effet l'instrument qu'utilise l'enfant pour arriver à d'autres connaissances aussitôt qu'il sait lire, et avant même qu'il ne lise bien couramment, il fait de petits exercices écrits (copie, orthographe, vocabulaire). Il importe donc, malgré les difficultés du début, que le jeune écolier apprenne à lire le plus rapidement possible. La méthode d'épellation, la méthode syllabique et la méthode globale, elles cherchent à savoir à l'enfant la correspondance qui existe entre les signes de la langue écrite et les sons de la langue parlée, en fait, pour enseigner la lecture, on peut:

Soit partir d'un élément simple et abstrait, la lettre ou le son, lorsqu'il a appris à reconnaître chaque signe ou combinaison de signes, l'enfant doit passer au déchiffrement des mots puis à la compréhension du sens de la phrase, son esprit va de la partie au tout et procède par synthèse, d'où le nom de méthode synthétique donné parfois aux méthodes d'épellation.

Soit partir d'un ensemble offrant un sens à la phrase. Pour arriver à la distinction des mots qui la constituent et, par des comparaisons, distinguer les syllabes dans les mots et les lettres dans les syllabes; l'esprit de l'enfant part de l'ensemble pour aller à l'élément graphique simple, il procède par analyse, d'où le nom de méthode analytique, plus connue toutefois sous le nom de méthode globale en raison de son origine" la mise de l'enfant en présence de phrases et de mots tels que nous les lisons nous mêmes".

La méthode syllabique se confond avec la méthode synthétique si elle considère la syllabe comme une combinaison de signes distincts, avec la méthode analytique si elle la considère comme l'élément phonique du mot.

Certains pédagogues ont composé des méthodes dites mixtes qui tiennent à la fois de l'analyse et de la synthèse.

VI-5-1- Quelques procédés particuliers

La préoccupation de rendre l'enseignement de la lecture facile et agréable aux débutants explique l'emploi de certains procédés particuliers, au nombre desquels nous citerons le procédé phono mimique. Des images, des lettres mobiles- liaison lecture et

écriture.

Le procédé phonomimique

Dû à GLOSSELIN associe un geste à l'étude de chaque lettre procédé facilitant vraiment l'étude de la lecture, le geste lui suggère aussitôt le nom de la lettre, la mémoire du mouvement se trouve ainsi utilement associée à celle de l'œil et à celle de l'oreille. Ce procédé donne satisfaction au besoin d'activité, si impérieux chez les jeunes enfants, se prête admirablement à l'enseignement collectif et apporte dans la classe la vie et l'animation.

L'emploi des images a le même but que le procédé ci-dessus.

L'image comme le geste joue le rôle de repère phonétique, elle suffit bien souvent à faire retrouver à l'enfant le nom d'une lettre qui n'étant pas suffisamment fixé dans sa mémoire.

Le livre à images est à la fois pour le débutant, un livre de lecture et un album.

De plus Les lettres mobiles, imprimées sur de petits carrés en bois ou en carton sont accompagnées d'une tablette inclinée. Leur emploi tend à donner de l'attrait et de la vie à l'enseignement de la lecture, à fixer et à soutenir l'attention de l'enfant. IL convient sur la tablette, de manière à former une syllabe, puis un mot il agit, il combine, il est intéressé.

L'usage des caractères mobiles permet de varier les mots et les phrases d'application qui accompagnent l'étude de tout élément de lecture.

L'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture

Le maître donne à copier de petites phrases écrites au tableau noir et dans lesquelles il fait entrer un certain nombre d'éléments, précédemment étudiés. Il dicte même quelques mots puis quelques phrases simples tirées de la dernière leçon, les exercices apportent de la variété accélérant les progrès en lecture et en outre initie l'enfant à l'étude de l'orthographe.

La leçon de lecture / la méthode synthétique

Tableau mural préalablement dessine 4 lettres. Les syllabes et les mots qu'il veut faire étudier. Il va lentement du simple au composé, indique la lettre, examine la forme et la fait nommer. Inversement, il nomme une lettre, la fait montrer par l'élève ensuite il passe à l'étude des syllabes puis à la formation des mots.

Quelques questions au sujet de ces mots viennent apporter un agréable et utile diversion à la leçon de lecture.

Les éléments formant l'objet même de la leçon sont lus par chaque élève puis par tous. C'est une fréquente répétition que le maître arrive à les faire bien apprendre et bien retenir la mémoire visuelle, si puissante chez les enfants, joue un rôle considérable.

Les méthodes analytiques

Decroly 20ème siècle la méthode analytique ou globale devient plus et mieux qu'une "fantaisie d'éducateur en mal d'originalité" l'emploi en particulier, voit le tout avant la partie, l'ensemble avant le détail. Claparède donne à cette vision de l'ensemble le nom de synchrétisme.

La méthode globale tient compte du développement naturel de l'enfant. En même temps elle va du connu à l'inconnu du mot appartenant à son vocabulaire, à la lettre qui est vraiment en dehors de ses intérêts. Enfin, elle va du concret à l'abstrait. La lettre est abstraite et ne représente rien pour l'esprit de l'enfant, au contraire le mot s'identifie avec la réalité qu'il désigne et la phrase à un pouvoir d'autant plus évocateur qu'elle traduit des notions plus familières à l'enfant. On parle actuellement d'éducation nouvelle, la méthode

globale apparaît aussi comme une méthode nouvelle, active qui s'interdit de présenter d'abord des abstractions, qui associe le dessin de l'écriture aux phrases que prononce l'enfant, qu'il entend quotidiennement et qui l'amène à l'observation, à la comparaison des lettres, à la connaissance des lettres et à la lecture des mots nouveaux.

Melle Mezlix: inspectrice générale écrit: elle donne à la lecture sa nature propre d'une communication entre les esprits; Elle fait (méthode globale) éprouver la joie de comprendre la langue écrite, de penser, d'imaginer, de s'émouvoir des signes, lorsqu'on l'applique, l'apprentissage ne se réduit pas à l'acquisition d'une technique. C'est un des moyens essentiels du développement et de l'éducation de l'esprit".

La technique de la méthode globale

L'apprentissage de la lecture par la MG gagne à être précédé d'exercices éducatifs individuels: jeux visuels visant à l'identification de formes et de position ou à l'observation prompte et complète, jeux d'attention et de mémoires auditives, exercices d'articulations et de prononciation, ces exercices ainsi que l'ensemble des travaux scolaires portent l'enfant "en état de grâce" pour la lecture proprement dite.

Les mises en œuvres peuvent variées mais l'effort demandé aux enfants comporte toujours l'acquisition globale des premiers matériaux (phrases types et mots clés). (décomposition de la phrase en mots, des mots en syllabes, des syllabes en lettres.)

L'analyse des syllabes en lettres et la synthèse (reconstruction des mots et des phrases à l'aide des éléments connus) tout cela exige un matériel abondant:

Des écriteaux pour l'enseignement collectif,

Des étiquettes individuelles,

Des jeux variés (devinettes dominos de mots),

Des textes photocopiés ou imprimés à illustrer par les enfants.

Le choix de la méthode

De nombreux maîtres implorent toutefois des méthodes mixtes (MS + MG).

Pour y parvenir, ils empruntent à la méthode globale son principe essentiel: ne rien faire lire qui ne soit compris et ne jamais séparer le mécanisme du jeu. Mais ils suivent un ordre progressif de l'analyse des éléments de la phrase et de mot de manière à faire étudier les principales combinaisons de vocabulaire courant et à aboutir après un certain nombre d'exercices à des acquisitions sûres permettant à la plupart des enfants de lire en comprenant un texte simple et facile.

Les premières leçons sont des exercices de lectures globale faisant appel à l'observation, l'imagination de l'enfant et l'initiant à la lecture de quelques mots d'usage fréquent et de mots observables. On isole ensuite un mot que les élèves retrouvent dans plusieurs phrases, puis ils observent (t les éléments sonores et visuels communs à plusieurs mots. Cette analyse est ordonnée selon la difficulté croissante du sens des phrases la plupart des syllabes pouvant au moins phonétiquement, constituer un mot ex: (son, voir, cour,...) les élèves trouvent l'élément étudié dans les mots écrits au tableau et dans ceux du texte du livre ils le cherchent dans les mots d'usage courant qui forment leur propre vocabulaire et enfin avec le matériel collectif puis individuel, ils composent avec cet élément et des éléments étudiés des mots et des phrases simples qu'ils lisent ensuite à haute voix.

Toute méthode vaut surtout par la façon dont on l'applique la meilleure se

dessèche entre des mains indifférentes. La réussite véritable est pour une bonne part celle du maître, instruit des aptitudes et des besoins de l'enfant, réfléchit aux méthodes et aux procédés qu'il

emploie Les efforts des maîtres doivent tendre à obtenir des élèves du "cour élémentaire" une bonne lecture courante. Exemple La lecture au cours moyen et au cours de fin d'étude:

Au cours moyen et jusqu'à la fin de la scolarité la lecture demeure la lecture courante, et , peu à peu , elle devient expressive, on appelle l'attention de l'élève "sur les rapports de l'idée et de l'expression il comprend ce qu'il lit (exigence 1ère).

La lecture au CM 1er année vous paraît être faite comme au CE avec des explications toutefois plus étendues.

Mais au CM2 année et au CEP l'enseignement de la lecture prend un caractère nouveau il a un triple but; apprendre aux élèves à lire d'une manière nette et intelligente (bien lire)développer leur faculté intelligence, sensibilité, volonté, nourrir leurs esprits d'idées générales, quelques pages de nos écrivains.

Remarque

Il va de soi que le livre de lecture doit répondre à dessein et que son choix en conséquence mérite un examen, attentif

Présentation d'une leçon de lecture au CM2

Lecture magistrale(intonation inflexion de la voix).

- 1- Ton de lecture approprié aux idées aux sentiments exprimés par l'auteur,
- 2- Explication brève du chapitre,
- 3- Il importe qu'il reste dans l'esprit des élèves, après l'explication du texte, une impression d'ensemble bien nette,
- 4- Méthode active (la classe a collaboré, participe au texte),
- 5- Lecture individuelle,
- 6- Résumé oral ou écrit,
- 7- Lecture d'un chapitre plus long en fin de semaine ou par mois.

Lecture silencieuse

Lecture à haute voix qui aurait été vidée de toute sonorité et dont il ne resterait que l'ébauche à peine perçue pour la lecture des articulations vocales comme il ya une parole intérieure, il y a une lecture intérieure et l'une et l'autre engendrent la pensée (PH Gay).

Dans la vie, n'est ce pas la lecture silencieuse qui est la forme de lecture la plus utilisée? La compréhension d'un texte ne nécessite nullement le concours de la parole.

On peut penser même que l'effort fait par l'enfant pour traduire en sons les symboles qui sont les mots ne peut que gêner la compréhension même des idées qu'il lit pour lui , il adapte, surtout il est consciencieux et à le réel désir de comprendre, la vitesse de sa lecture et la difficulté du texte . Il s'approprie le texte et le fait sien. Pratiquons donc la lecture silencieuse, au cours élémentaire, elle ne pourra qu'être amorcée avec des phrases courtes et simples mais au cours moyen elle portera soit sur la totalité du texte, soit sur un court passage.

Dans le premier cas on la placera au début de la leçon et elle donne lieu à quelque

question de contrôle. Dans le second cas, elle pourra avoir lieu soit pendant, soit après la leçon: le paragraphe lui sera ensuite reproduit presque intégralement par l'enfant qui aura par la suite lors de sa lecture silencieuse à concentrer son attention moins sur le déchiffrement que sur le sens des termes et sur la suite des idées.

Ainsi, la lecture, tout en demeurant à l'école primaire un exercice capital, ayant son caractère et son utilité propres, devient le point d'appui de l'enseignement du français et en est vraiment la partie centrale. Les exercices, loin d'être donnés au hasard et de ne présenter entre eux aucun rapport (défaut que l'on constate bien souvent) découlent naturellement du chapitre lu et reposent tous sur un support commun. Et ainsi est créé le lien qui rattache étroitement entre eux les exercices de français grâce à un groupement rationnel, l'enseignement qui résulte de la simple lecture d'un chapitre se prolonge et se complète.

Il vaut mieux concentrer l'attention des élèves sur un seul point que de la disperser sur plusieurs. La lecture devient en quelque sorte ainsi un centre d'intérêt, elle permet vraiment de faire apprendre le français, par les textes.

VI-6-Une approche communicative fonctionnelle de la lecture

VI-6-1-L'accès au sens de la langue écrite

On dispose cependant de données et d'ouvrages théoriquement plus nombreux et plus fiables en ce qui concerne le processus de perception « compréhension de l'écrit ». Ces données nous viennent, d'une part, des études faites sur l'apprentissage de la lecture en langue maternelle et, de l'autre, des études sur le fonctionnement du cerveau et de l'œil dans le cadre de la lecture rapide. Par ailleurs, les didacticiens de la langue étrangère se sont penchés sur le problème scientifique de la compréhension écrite et l'on dispose depuis une dizaine d'années d'ouvrages monographiques théorico pratiques rénovés sur ce thème : notamment lire du texte au sens de G. Vigner (1979) , ou encore situations d'écrit par Sophie Moirand (1979), ouvrage

Accompagné de très nombreuses propositions pratiques pour la classe. De tout temps l'écrit a été plus facile à décrire que l'oral. L'écrit n'est pas comme l'est la parole une réalité fuyante et volatile. Les traces de l'écrit sont faciles à recueillir, elles sont indélébiles, transportables, et les supports (papier, mur, affiches ou , actuellement et de plus en plus , écran d'ordinateur) nous offrent un moyen d'analyse plus neutre, plus facile à cerner, une réalité mieux circonscrite. Cependant de même que pour l'oral, la description de l'écrit s'est enrichie au fur et à mesure que les théories linguistiques et communicatives se sont développées. L'écrit n'existe pas hors situation de communication, même s'il est souvent enseigné comme tel dans les contextes scolaires ; il est donc important de s'arrêter sur les notions de situation de communication écrite et d'objets de lecture offerts aux apprenants en langue étrangère. Une situation d'écrit comme la définit Sophie Moirand est une situation de communication écrite « ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et / ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques », ce qui entraîne que lors de l'interprétation d'un document on cherche des réponses aux questions de types : « qui écrit ? à qui écrit – il ? Pour qui ? Ou ? Quand ? à propos de quoi ? Pourquoi ? Qui écrit ? où ? quand ? à propos de quoi ? pourquoi

faire?pourquoi? a qui écrit-il? Pour qui ?

Les composantes de base de la situation d'écrit sont, selon Sophie Moirand, différentes en cas de situation de réception (lecture) et en cas de production (écriture) : le statut du lecteur, ses relations avec le scripteur, avec le texte, et avec les conditionnements extralinguistiques (son expérience du monde, lieu et moment où il lit) ont une influence « sur l'interprétation qu'il fait du (des) sens du texte ».

En d'autres termes il s'agit ici de donner aux divers types d'écrits une dimension pragmatique à la quelle s'ajouteront en suite des dimensions d'ordre linguistique.

VI-1-2- Les marques formelles de l'énonciation

Les rapports que le scripteur entretient avec son lecteur, avec son énoncé (le texte), ou avec la réalité dont il parle sont présents sous formes de traces et d'indices que l'on peut

repérer dans les textes écrits. Ces indices d'ordre linguistique nous informent sur le temps et le lieu de l'énonciation, en particulier l'utilisation d'indicateurs spatio-temporels (demain, ici et les rapports entre énoncé et énonciation, c'est à dire sur le « qui, quoi, où, quand » de la situation d'écrit. D'autres traces ou repères comme les modalités d'énonciation (assertion, interrogation) et les modalités d'énoncé (D. Maingueneau, 1976) nous informent sur le « pourquoi » et le « pour quoi faire », c'est à dire sur les intentions de communications du texte. S. Moirand distingue parmi les modalités d'énoncé, les modalités appréciatives et les modalités logiques .

Tu viens manifester ce soir ? modalité d'énonciation

Il faut venir manifester ! modalité logique (modalité d'énoncé)

- Cette manifestation est très importante. Modalité appréciative (modalité d'énoncée)
(exemples empruntés à S. Moirand).

Dans une didactique de la communication, il s'agit « d'apprendre à repérer les indices linguistiques du texte qui renvoient à certaines composantes de base d'une situation d'écrit. Il s'agit enfin d'apprendre à se servir de ces éléments textuels pour accéder d'abord à la compréhension, puis à la production de l'écrit et des écrits .

: Un certain nombre d'inventaires et de classifications des situations de communication écrite ou des divers objets de lecture, permettant à l'enseignant ou à l'auteur de méthodes de faire des choix autres que le texte littéraire, ont été effectués par divers didacticiens au cours des dix dernières années. G. Vigner propose une classification en fonction de la compétence de lecture qu'exigerait la compréhension de ces textes Il distingue ainsi :

Des textes à dominante narrative : (reportages, romans, souvenirs, comptes rendus, rapports d'enquête) ; des textes à dominante descriptive : (extraits de romans, souvenirs, reportages, comptes rendus d'expériences, manuels, cours photocopiés).

- des textes à dominante expressive : (poésies, romans, pièces de théâtre, bandes dessinées, lettres personnelles, etc)

Des textes à dominante logico argumentative : (communications scientifiques, cours, éditoriaux, essais, rapports, lettres fonctionnelles, professionnelles,)

Des textes à dominante prescriptive : (modes d'emploi, notices, documents administratifs, circulaires, notes de service, lettres fonctionnelles)

On pourrait essayer de définir la réalité de la langue écrite en soi sans la comparer à celle de l'oral, pour mieux cerner chaque problème dans sa spécificité. Cependant, pour notre propos, il nous semble plus important d'essayer d'établir un rapport nouveau entre les

deux systèmes, car ce rapport qui a marqué l'histoire et l'évolution de la didactique des langues. Les rapports entre l'écrit et l'oral ont très largement évolué au cours de l'histoire des méthodologies du F.L.E, on ne parle plus actuellement ni de les opposer, ni de prioriser ou valoriser l'un par rapport à l'autre ou encore de faire de l'un le support ou le complément de l'autre. Il s'agit plutôt de rendre à chacun sa spécificité et son autonomie et d'analyser les rapports multiples qu'ils peuvent entretenir entre eux.

Pour les méthodes traditionnelles, l'écrit était la norme, le modèle à suivre. Au moment de l'« audio visuel intégré » la communication était réservée à l'oral, devenu ainsi prioritaire dans les objectifs d'enseignements. Aujourd'hui il est important de ne pas opposer un oral « en situation » à un écrit « hors situation », car « nous sommes amenés à produire et, plus souvent encore à interpréter chaque jour différents types de discours soit écrits, soit oraux, dont la pluralité n'a d'égale que celle des situations d'oral ou d'écrit qui les engendrent »

(S. Moirand : situations d'écrit p.9). C'est pourquoi J. Peytard préfère parler de deux ordres différents : l'ordre oral et l'ordre scriptural.

Bien d'autres facteurs ou paramètres propres au système de la langue écrite seraient à signaler car ce sera à partir de la perception et de la reconnaissance de ces paramètres, comme indices signifiants, que se fera l'accès au sens de l'écrit, de la même manière qu'il se fait à l'oral à partir des traits d'oralité. On citera les caractéristiques graphiques : graphèmes, majuscules, ponctuations, chiffres, abréviations, sigles. les caractéristiques lexicales : on n'utilise pas toujours les mêmes registres à l'oral et à l'écrit.

Les caractéristiques morpho - syntaxiques : Les marques du pluriel ou du féminin, les marqueurs nominaux et verbaux par exemple si l'on compare, comme le fait A. Rigault, les différents types d'adjectifs au singulier à l'oral et à l'écrit, on trouve plusieurs cas de figures : une forme orale pour une forme écrite [RV3] rouge au masculin comme au féminin ; une forme orale pour 2 formes écrites [blo] / bleu, bleue, 2 formes orales pour 3 formes écrites (pour l'adjectif en post position) [bo] / [bE] / beau, bel, belle ou au contraire 3 formes orales pour 2 formes écrites [g r à], [g r à t] devant voyelle, [g r à d] / grand, grande. Ces différences nous permettent de vérifier, une fois de plus, que l'écrit n'est pas le support de l'oral. A. Rigault parle ainsi de l'existence de deux grammaires celle du français parlé et celle du français écrit.

VI-1-6 L'acquisition de la compétence de lecture en L2

Qu'est-ce que comprendre ?

« Lire c'est percevoir directement des significations », ni des lettres, ni des mots, ni des syllabes mais des significations et que « comprendre un énoncé consiste essentiellement à en anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation ».

(L. Lentin : du parler au lire p 74). Pour S. Moirand, l'acte de compréhension se définit

d'une autre manière également : « comprendre c'est produire de la signification et non en recevoir comme on l'a cru longtemps en didactiques des langues » (enseigner à communiquer p 130). Cependant personne ne nie actuellement le phénomène d'anticipation et de fabrication d'hypothèses de sens dans le processus de compréhension active d'un textes. Le lecteur, selon S. Moirand (situation d'écrit p 21), peut faire intervenir plusieurs sortes d'hypothèses.

Des hypothèse en rapport avec son projet de lecture : « il fait des hypothèses globales sur le contenu du texte, renforcées par la forme du document et de son support.

« Des hypothèses plus fines et plus élaborées, d'ordre sémantique principalement » qui interviennent pour l'aider à reconstruire le (s) sens du texte, et qu'il confirme ou infirme ou reformule au fur et à mesure de la lecture.

« Des hypothèse d'ordre formel » ou plutôt des prévisions, qui montrent l'importance dans le processus de lecture, du repérage et de l'identification des modèles linguistiques.

Comme pour la compréhension orale, la capacité et la qualité de compréhension du lecteur est difficile à vérifier car elle est fonction de la qualité cognitive en langue maternelle et de son aptitude à développer certaines opérations comme la capacité à faire des hypothèses, la capacité interférentielle, ou sa capacité à prendre des risques puisque toute lecture est une découverte ou une re-connaissance, c'est à dire un saut dans le vide. Elle ne peut être envisagée d'un seul point de vue linguistique. Comme le dit G. Vigner, (lire du texte au sens p 41) « la dimension psychologique dans l'approche des problèmes de compréhension de texte ne doit être ni exclusive, ni même dominante, elle ne peut toutefois être omise si l'on veut pouvoir analyser correctement l'activité de l'élève , identifier l'origine exacte de ses difficultés , intervenir efficacement ».

Dans le cadre de la classe de langue étrangère on pourra pratiquer des activités de compréhension de tous types : de la compréhension globale à la compréhension totale (ensemble et détails) ou partielle (sélective) ; de la compréhension linéaire à la traduction ; de textes courts à la compréhension de textes de plus en plus longs. L'essentiel étant d'augmenter la compétence de compréhension de l'écrit, c'est à dire d'entraîner à de nouveaux modes de lecture, de développer conjointement les aptitudes en langue maternelle et étrangère, de motiver à lire et de libérer l'accès aux productions écrites, quelles qu'elles soient. les manuels de français langue étrangère sont relativement déphasés au niveau de la lecture par rapport aux propositions méthodologiques précédentes. Les raisons en sont peut être qu'ils correspondent encore à une époque méthodologique où l'oral avait la priorité sur l'écrit et où l'écrit n'avait guère d'autonomie : c'est le cas des méthodes pour débutants des 20 dernières années dans lesquelles l'écrit se limitait pratiquement à un passage de l'oral à l'écrit avec la seule différenciation du code graphique (c'est le printemps, de vive voix etc.). Mais c'est aussi le cas des méthodes de niveau 2 où l'activité de compréhension de l'écrit comme celle de l'oral d'ailleurs, n'y est pas envisagée comme objectif à part entière avec ses propres progressions internes, mais comme un moyen pour aller ailleurs. En ce cas, ce n'est plus l'oral qui est plus prioritaire sur l'écrit mais l'activité d'expression qui est plus valorisée que celle de la compréhension.

En général, même actuellement en dehors des lectures/ explications de textes réservées aux textes littéraires, on a encore tendance, en méthodologie du FLE à passer très rapidement aux activités d'expression, de reformulation, de fabrication de phrases, de production écrite à partir des textes de lecture et à ne pas faire de la lecture pour elle

même et par elle même, on trouve cependant quelques propositions de grilles originales pour faire progresser la compréhension de l'écrit dans des méthodes de niveau 1 et 2 ; on trouve aussi des matériels complémentaires de lecture en situation, préparatoire , ou non, à une autre activité d'expression orale ou d'expression écrite comme (l'ouvrage de la rue et à nous de G. Otman, qui situe les panneaux à lire dans leur contexte situationnel réel), et puis, on trouve des expériences pratiques d'approche globale) de la lecture et de travail de la perception visuelle, appliquées à des extraits littéraires ou de presse ,publiées dans des revues de didactique « revue les langues modernes: lecture et compréhension écrite n°6 p 505 à 508 » Les activités de lecture ordonnées selon les stratégies à mettre en œuvre (anticipation, survol, repérage, inférence) et selon les fonctions et niveaux du texte sur lesquels portent les questions à répondre (fonction du texte, situation de communication, organisation du texte, la langue et le système de référence, l'interprétation , il s'agit des ouvrages écritures 1/2/3, textes et documents pour la compréhension et l'expression écrite, de G. Capelle et F Grellet.

NOTES

-J-Foucambert « La manière d'être lecteur P 38 . »

-Bentolila « Acte du colloque P43 . »

-Levy Schoen « Acte du colloque P 41 . »

-Laurence Lentin « Apprendre à lire . »

-Charmeux Eveyline « La lecture à l'école . »P125

-Sophie Moirand « Situations d'écrits. » P 9/11

DEUXIEME PARTIE

Outils méthodologiques et applications

CHAPITRE VII : APPROCHE CRITIQUE DES MANUELS SCOLAIRES EN 5AF ET 6AF PRIVATE

La grille d'analyse proposée par Richaudeau nous paraît plus adéquate quant à son utilisation; elle permet une analyse qualitative qui a pour but de dégager les problèmes qui se trouvent au niveau des manuels et guide du maître considérés comme outils didactiques pour l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

- Il nous est indispensable d'adapter cette grille d'analyse selon la méthodologie déclarée dans les manuels scolaires et guide du maître (contexte Algérien).

Nous avons jugé utile de reformuler certaines tâches demandées aux élèves (voir tableaux 11 et 12) en fonction des activités langagières préconisées dans les dossiers et le manuel de l'élève .Notre démarche consiste à: analyser de près si les objectifs assignés à certaines activités langagières répondent-ils aux besoins de l'élève? vérifier si les supports sont adaptés au niveau réel des élèves (communicabilité), s'il existe réellement une incohérence entre les contenus d'apprentissage et les objectifs assignés.

VII-1- Quelques données concernant l'analyse quantitative des manuels scolaires VII-1-1 –Axe scientifique

Les premières publications des manuels scolaires de 5ème A. F datent des années 84 / 85 et celles de 6ème A.F. datent des années 85 / 86 .Il a été constaté qu'aucune bibliographie n'apparaît ni dans le manuel ni dans le guide de l'institut pédagogique national (I.P.N)

Pour chaque niveau, des documents iconographiques, illustrations et schémas existent ainsi qu'une table des matières (guide et manuel).

VII-1-2-- Axe pédagogique

Il s'agit de déterminer la relation du contenu à des instructions générales, un programme particulier ou un niveau d'étude donné .Le programme s'articule autour des récits d'aventures dont les extraits sont tirés des oeuvres suivants:

Cinq semaines en ballon. Jules Verne

Le livre de la jungle. R Kipling

Robinson Crusoé. D Defeve.

Ainsi que Six dossiers monographiques portant sur l' islam , le patrimoine culturel, la lutte de libération, un moyen d'information "El Moudjahid", la faune et la flore.

Il s'agit d'une progression thématique organisée par semaine, chaque trame comprend plusieurs thèmes et sous thèmes constitués en dossiers.

Thème 1 Cinq semaines en ballon du dossier 1 au dossier 2 avec 2 sous-thèmes vus respectivement en dossier 6 et dossier 7. L'histoire de l'aviation, La conquête de l'espace.

Thème 2 Le livre de la jungle du dossier 8 au dossier 13 avec un sous-thème, la protection des animaux dossier 13

Thème 3 ROBINSON Crusoé du dossier 14 au dossier 19 avec un sous thème protection de la flore. Les différents aspects de la matière constituent une unité, chaque unité est constituée de dossiers. Chaque dossier présente un texte d'approche, suivi d'un texte cible comme support d'apprentissage. Ces deux supports permettent d'aborder la phase de compréhension globale et la phase de langage élocution.Suivies de leçons de syntaxe, de conjugaison, orthographe, et d'expression orale de synthèse Le nombre de pages varie selon le dosage pédagogique pour chaque aspect: ce nombre varie de 5 à 20 pages. Le pourcentage de pages consacré pour chaque dossier varie de la manière suivante
Exemple 25 dossiers: $25 \times 100 / 5 = 50\%$.

Le nombre de pages du manuel avec les heures effectives d'apprentissage (volume horaire) prévus pour les élèves dans l'institution est de 253 pages avec un volume horaire de 5 heures par semaine en d'autres termes 6,5 mois d'enseignement = à 25 semaines utiles pour 7h sur 25 semaines on a 175 heures qui implique 1,5 page/heure.

Pour 5h sur 25 semaines on a 125 heures qui implique 2 pages/heures.

Remarque

Aucun réaménagement a été effectué sur le dosage pédagogique: un même contenu d'apprentissage avec une réduction du volume horaire. De plus le nombre de pages et le pourcentage consacrés aux exercices écrits paraissent très insuffisants pour l'ensemble des activités .Un seul exercice est repris sur les cahiers de classe .Le pourcentage consacré aux exercices écrits est de 38,9% ,61,1% ne sont pas pris en charge ni par l'enseignant ni par l'élève. La part de l'écrit dans le travail de l'élève n'intervient qu'en partie dans les 38,9% du travail demandé à l'élève.

VII –1-3- Listes d'objectifs présentés en 5é AF et 6é AF

Ce sont des objectifs généraux de l'apprentissage du français formulés en termes "hypothèses méthodologiques" or l'hypothèse selon Larousse " c'est une supposition que l'on fait d'une chose possible ou non et dont on tire une conséquence".

Selon le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne P199 l'hypothèse est

une " proposition donnée au départ d'un raisonnement sans que son bien fondé soit nécessairement garanti, et dont on tire logiquement d'autres propositions"

VII –1-3-1- Présentation des programmes

Les programmes tiennent compte de 2 réalités:

1- La mise en place d'un enseignement de la langue française dans le cadre réel de l'école fondamentale (enseignement à partir de la 4^é AF à raison de 7 heures hebdomadaires depuis l'année 84)

2- La nécessité de concevoir une suite harmonieuse au niveau du 3^é cycle de l'école fondamentale compte tenu des réalités actuelles. et la nécessité de préparer les élèves à suivre leur enseignement de la langue étrangère dans le second degré.

VII-1-3-2- Objectifs généraux

" Ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde"

L'enseignement de la langue française dans le 2^éme cycle de l'école fondamentale a eu pour objectif d'installer une compétence linguistique de base à prédominance orale.

Les élèves ont été entraînés à utiliser une langue simple dans des situations peu complexes de la vie quotidienne. Cet entraînement a eu pour effet de créer et de développer des aptitudes tant en compréhension de l'oral qu'en compréhension de l'écrit:

Le 3^éme palier aura naturellement pour tâche principale de continuer et de développer ces savoir faire en visant une certaine autonomie dans les activités langagières. Cette autonomie va permettre d'aller vers une utilisation de la langue de plus en plus fonctionnelle. Cette tendance est le développement d'un des objectifs d'enseignement de la langue en 6^éAF " faire du langage et de la lecture des instruments au service de la communication et de l'information".

Ces objectifs généraux de l'éducation en l'occurrence l'enseignement du français au 2^éme cycle de l'école fondamentale ne coïncident pas réellement avec les contenus et leur orientation: il s'agit d'une concordance qui n'aide pas au meilleur suivi et au contrôle de l'acquisition de l'élève.

Il s'agit en fait d'objectifs généraux confondus avec les moyens d'enseignement, d'entraînement, d'éducation ou de contrôle. C'est à dire la méthodologie (voir 1.3 moyens et 1.5 objectifs cf 428 guide du maître 5^é année , voir guide du maître 6^é année page 3).

VII-1-3-3-- Objectifs particuliers

"Accéder à une documentation simple" c'est situer l'enseignement de la langue française dans le cadre de ces orientations que les programmes ont retenu certains thèmes d'études et des activités de langue dont l'intérêt utilitaire et fonctionnel est évident (lecture documentaire, pratique de l'enquête, du compte rendu).

Nous avons laissé à ces programmes une certaine souplesse qui permettra aux professeurs de les utiliser et de les adapter aisément les directives pédagogiques générales ont été introduites pour aider à faire de ces documents un outil de travail efficace et un moyen de culture professionnelle.

Les objectifs ne sont pas justifiés par rapport à une logique de la progression, mais ils obéissent beaucoup plus en une contrainte imposée par les directives officielles.

Le principal concerné en l'occurrence l'élève, mais il n'est nullement pris en considération puisque les contenus de ces programmes ne sont pas adaptés à son niveau réel particulièrement en 6^éme année, aussi l'aspect pédagogique a été dévalorisé par

l'aspect institutionnel (administratif) en effet, la finalité est de terminer le programme au détriment de la qualité d'enseignement dispensé (accumulation de certaines séances charnières dans l'acquisition de certaines structures. Ce programme conçu auparavant pour un volume horaire de 7 heures a été maintenu, sans aucun réaménagement, bien que le volume horaire soit réduit à 5 heures.

Remarque

Il existe une correspondance entre les objectifs cités (voir guide 6ème année) et les programmes puisqu'il s'agissait "d'arriver à l'utilisation de la langue de plus en plus fonctionnel" c'est à dire "faire du langage et de la lecture des instruments au service de la communication et de l'information" par conséquent la grande part est réservée à l'oral dans cet apprentissage, néanmoins la réalité est tout autre.

VII-2 –Vérifier la correspondance entre les intentions de l'auteur (les objectifs) avec ce qui se trouve réellement dans les manuels 5é AF et 6é AF

Quels sont les intentions des auteurs en 6é AF ? Entraîner à l'expression écrite "l'élève doit être à même d'écrire ce qu'il est capable de dire". pour y arriver, ils préconisent la méthode suivante: des exercices de constructions de phrases, des exercices de construction de paragraphes, des exercices de construction de textes .Aussi on demande aux élèves lors de la création personnelle d'imaginer la suite d'un dialogue ou d'un récit, de modifier la fin d'une histoire où la production écrite conçue comme étant la rédaction d'un "texte libre" (libre étant pris dans son sens plein) n'intervient qu'à la fin du 23ème dossier de la 6é AF. Entre la 5é AF et la 6é AF l'élève a passé 50 semaines sans jamais rédiger un paragraphe. Par conséquent à l'issu de la 6é AF année charnière entre 2 cycles de formation complémentaires, l'élève est encore incapable de rédiger correctement non pas un paragraphe, comme le prétend les auteurs mais une phrase; donc l'objectif assigné à l'expression écrite dès la 5é AF n'est pas encore atteint même à la fin de la 6é AF. (Voir annexes 8 & 9 :les différents types de production écrite).

Compréhension de l'écrit

Le texte d'approche comme support de la compréhension de l'écrit ainsi que le texte cible support de la leçon de langage élocution "permet à l'élève d'accéder à un niveau supérieur de lecture". En outre, il vise essentiellement la lecture et la compréhension individuelle .Or le test de closure appliqué au texte cible du 20ème dossier de la 6é AF page 197 a montré que sur 197 élèves testés dans 5 écoles différentes 22% seulement paraissaient avoir compris le texte. (Voir annexes 2 & 4 : test de compréhension de l'écrit et test de closure.)

« Amener l'élève à une prise de conscience de l'organisation du système de la langue et de son fonctionnement au niveau de la phrase et au niveau du texte. »

La méthode choisie pour atteindre ces objectifs se résumait aux phrases suivantes:

- 1- mise en situation,
- 2- exercices de fixation du modèle sur les plans syntaxiques phonétiques et prosodiques, présentation du modèle par le maître , le modèle est "dit" en respectant la prononciation, en répétant le modèle par deux ou trois élèves ,un montage des mécanismes sous formes d'exercices oraux et rapides. Le maître fournit les éléments à employer, l'élève construit la réponse.

Les élèves sont invités à imaginer des situations qui permettent de remplir un modèle.

On remarquera que toute la leçon de syntaxe n'est en fait qu'une répétition à l'oral du modèle (point de langue) sans aucune trace écrite sur le cahier ni suivi de batteries d'exercices dans le manuel de l'élève de 6^é AF pour la fixation ou le renforcement (voir annexe 8 :exercices syntaxiques acquis s/f d'exercices écrits :manuel et guide)

D'autre part, la progression syntaxique ne paraît pas constituée un tout homogène jalonnée par des difficultés qui obéissent à la règle du simple au complexe (problème de gradation W. Mackey). Ce qui fait que dès la 2^éme leçon de syntaxe du 2^éme dossier de la 6^éme AF, on met l'élève face à une structure complexe en l'occurrence l'expression du but avec 2 variantes "pour plus infinitif" phrase affirmative et négative. (Voir annexes 10 & 11 : structures syntaxiques acquises en 6^éme AF). Les concepteurs proposent 2 difficultés en même temps: d'une part, faire acquérir l'expression du but par les élèves, d'autre part une autre contrainte avec la forme négative, ce qui exige de l'élève la maîtrise de la forme négative avec l'identification des marques de la négation, afin de pouvoir assimiler l'expression du but dans les 2 types de phrase .Idem pour l'expression de la cause dans le 3^éme dossier. (Voir annexes 10 :structures syntaxiques acquises en 6^éme AF). De cet exemple, on peut conclure que la démarche adoptée consiste à aller de l'intuitif au réfléchi avec un réemploi oral qui n'est suivi d'aucune série d'exercices de fixation qui permettent d'en découvrir la structure et les conditions d'emploi du point de langue étudié.

Ce qui est proposé aux élèves comme point de langue en 6^éme AF n'est repris en détail et de façon graduée qu'en 8^éme AF et 9^éme AF.

Exemple en 6^éme AF on étudie avec les élèves dès le 3^éme dossier, la causalité dans une phrase complexe , or la subordonnée de cause ne fait l'objet d'une leçon qu'en 9^éme AF ce qui résulte qu'il y a une discontinuité entre les intentions assignées et les savoir pédagogiques voire l'inadéquation entre les objectifs assignés et les savoir réellement dispensés dans les manuels .

VII-2-1 Analyse de la communication

Ce qui se dégage après lecture du guide du maître se résume à: le maître est considéré comme utilisateur passif d'un programme auquel il n'a pas participé de près ou de loin à sa conception et dont il n'a pas le droit de s'en éloigner.

La partie théorique que les concepteurs lui proposent exige une certaine formation voire une culture diachronique très diversifiée des recherches en didactique ; ce n'est pas le cas pour l'ensemble des maîtres recrutés directement ou après une année de formation dans les instituts de technologie de l'éducation.

Exemple phonétique

il s'agit de restituer des concepts pédagogiques habituels dans une typologie qui les justifient de fabriquer éventuellement de nouveaux concepts (guide 6^éme AF page 20).

Avec une terminologie complexe, les fiches du maître sont appliquées scrupuleusement et dans les temps impartis, les maîtres arrivent difficilement à terminer leur programme. Que dire du volume horaire actuel réduit à 5 heures pour le même programme.

VII-2-2- Forme des messages

Il existe 3 formes de messages visuels: les messages iconiques, logiques et scripturaux

Les messages scripturaux, qui peuvent être lus ou chantés et qui utilisent comme signes des lettres, des notes de musique Les photographies et dessins qui sont des messages analogiques ou figuratifs, les cartes, les diagrammes, les graphiques, les schémas qui sont des messages logiques.

L'Analyse quantitative montre que les messages scripturaux occupent 73,7% d'espace, les messages iconiques 94,5% et les messages logiques 50,6 %. Ces pourcentages des espaces occupés montrent qu'il y a adéquation du mode d'illustration avec la discipline étudiée.

L'intégration des illustrations dans le texte sont en rapport avec le texte. Chaque thème commence d'abord par un message iconique qui sert comme support à l'éveil de l'intérêt.

Ces illustrations sont conçues comme complément pédagogique à la compréhension du texte, mais leur présence dans presque toutes les pages ne connotent-elles pas le souci des concepteurs de rendre des textes très difficiles par rapport au niveau des élèves, plus abordable. Cf test de closure.

. La fonction de ces illustrations n'est-elle pas alors une sortie d'échappatoire.

L'illustration est adaptée à l'âge et au niveau des élèves, la tranche d'âge varie de 9 à 11 ans.

VII-2-3- Lisibilité de la communication

Un inventaire des mots nouveaux a été effectué pour chaque dossier dans le manuel et le guide de chaque leçon. Cet inventaire n'a été possible que pour la 5ème A.F. (voir annexe 6, annexe 7. Inventaire du français fondamental) puisque les concepteurs parlent du FF1 s'il en est ainsi, néanmoins en 6ème AF il n'existe aucune trace, ni dans le guide ni dans le manuel de ce qu'ils appellent le FF2. Il semblerait que le FF2 est acquis sous formes d'exercices écrits de vocabulaire (Voir annexe 8).

S'agit-il d'un seul inventaire réparti sur les 2 années et qu'on retrouve que dans le guide de 5ème année?

Selon quels critères, les concepteurs ont-ils déterminé les listes des mots qui appartiennent aux FF1 et FF2?

Est-ce un consensus national ? Une directive officielle ? Une adaptation d'une liste déjà existante ailleurs (exemple liste de Goughenien) ?

Les auteurs du guide parlent d'un niveau 1 qui correspond globalement aux contenus du français fondamental, c'est à dire le FF1. Or s'agit-il du FF1 destiné pour des élèves où le français est une langue maternelle ou pour ceux dont le français est une langue étrangère.

La liste des mots correspondant au niveau 1 n'est pas donnée aux enseignants.

Le niveau de connaissance acquis pour l'utilisation du manuel pour chaque année est indiqué beaucoup plus en termes de volume horaire et programmes. La question à se poser à ce niveau c'est: est-ce que le niveau de connaissance requis est acquis effectivement par l'élève, particulièrement l'élève de 6é AF.

On suppose que l'élève maîtrise le vocabulaire correspondant au FF1 et

particulièrement au FF2 exemple: maîtrise des structures syntaxique fondamentales (voir guide p.3).

Qu'entendent les concepteurs par le terme "maîtrise" lorsque l'élève à l'issue de la 6^é AF est incapable de reconnaître les structures syntaxiques de base.

A première vue, les textes du manuel de l'élève ne contiennent pas de redondance qui aurait pu éliminer l'ambiguïté et assurer une communication optimale.

Les concepteurs auraient pu prévoir des alinéas par l'explication des termes faisant obstacle à la compréhension ou bien systématiser la méthode adaptée dans le premier dossier à savoir un résumé numéroté selon les paragraphes du texte.

Aucun moyen n'a été utilisé pour établir la redondance dans les textes (répétition, reprise du même thème . Seule l'illustration comme complément pour la transmission du même message.

VII-2-4- Analyse de la méthode

En tant qu'outil d'apprentissage et d'enseignement, le manuel véhicule (implicitement ou explicitement) une certaine méthodologie dans l'exposition des idées pour l'organisation du travail, méthodologie qui peut être plus ou moins contraignante en accord avec celle du maître.

Les aspects méthodologiques qui ne seront examinés ici qu'en tant qu'ils dépendent du document et non de l'utilisation , ont été groupés sous trois axes: l'organisation ,l' utilisation et l'adaptabilité.

-L'Organisation du manuel permet d'examiner la structure du manuel, le mode d'exposition et l'organisation des séquences. On entend par structure la manière à laquelle s'organise le manuel comme un outil d'enseignement et d'apprentissage (voir tableau ci-dessous)

Tableau VII-1-

Y a t - il outre le texte
Physiquement distinct
intégré dans le manuel

PRIVATE
un guide pour le maître
+

un livre d'exercices .
-
+

Un matériel complémentaire
figurine, tableau feutré

Tableau VII-2-
organisation interne d'une séquence (voir dossiers I.P.N.)

PRIVATE

Nombres de

Dossier

Volume horaire

Synthèse

Exercices

total

séances

orale

écrite

oraux

écrits

1

lecture du texte d'approche

20 mn

+

-

2

langage élocution

20 mn

+

-

3
lecture du texte cible
20 mn
+

4
exercices structuraux oraux de syntaxe
20 mn
+

+

-

5
exercices structuraux oraux de conjugaison
20 mn

+

6
exercices écrits de syntaxe
20 mn
+
+

+

7
lecture de texte documentaire
20 mn

-

+

8

exercices écrits de vocabulaire

20 mn

+

+

+

+

9

lecture suivie et dirigée (1^{er} texte)

20 mn

+

10

exercices écrits

d'orthographe

20 mn

+

11

expression orale de synthèse

20 mn

+

12

expression écrite de synthèse

20 mn

+

+

13
lecture orale de récitation
20 mn
+

14
compte rendu
20 mn
+
-

Total

05 heures
09
3
4
3
19

A la lecture de ce tableau, on constate que dans presque tous les dossiers l'expression écrite de synthèse n'apparaît pas . Les exercices écrits de vocabulaire se limitent à une phrase les exercices écrits de syntaxe et de conjugaison se limitent de 1 à 2 exercices contrairement aux intentions déclarées par les auteurs, il existe une discontinuité entre l'organisation du manuel et les objectifs d'apprentissage (voir guide) prédominance de l'oral sur l'écrit.

Tableau VII-3-
Structures d'interaction et modalités de travail
PRIVATE
Modalités/ structures
Discussion
Manipulation
Travail écrit

Ecoute
Observation

maître / élève

+

+

tenir compte du facteur enseignant guide et manuel

+

basée beaucoup plus sur l'oral

élève / élève

+

+

participation de 30,9% / rapport à l'enseignement

élèves extérieur / famille

+

-

tenir compte du milieu socio économique et culturel

élèves / objet

+

+

Tableau VII-4-
Répartition des tâches

PRIVATE

Décideur / tâche

Maître

Elève

Manuel

Guide

sujet, thème

+

+

ordre de parcours

+

rythme du parcours

+

exercices

+

+

+

leçons

+

+

évaluations

+

+

total

3

2

5

Ces deux tableaux montrent que l'enseignant est guidé, sa tâche consiste à suivre les objectifs, les rythmes de travail et les séquences tels qu'ils sont indiqués dans le guide du maître, son utilisation nécessite une formation préalable pour l'enseignant. L'ordre de parcours (progression) et le rythme de parcours (gradation) sont imposés par l'ouvrage ; progression et gradation semblent être confondues .

Les exercices proposés dans le manuel et ceux proposés dans le guide du maître ne sont pas en adéquation. Il semblerait que le manuel et le guide sont deux supports

totale­ment différents et que chacun d'eux adapte un parcours pédagogique discontinu . Cette discontinuité s'explique au plan lexical et syntaxique(voir tableau ci-dessous)

Tableau VII-5-
Vocabulaire de base
PRIVATE

Verbes

Noms

Adjectifs

Autres

Total

4^e Année

71

182

13

81

357

5^e Année

145

202

45

103

495

Le décompte de ce vocabulaire de base a été réalisé à partir de la liste contenu dans les programmes de 4^{ème} A et 5^{ème} AF et en prenant en considération les paramètres suivants:

1- Les mots ne sont comptés qu'une seule fois même s'ils sont redondants,

2- La nature des mots n'a pas été tenue en compte (un mot qui peut être dans plusieurs classes a été décompté une seule fois)

Exemple le "que" a été classé dans la colonne "autres" même s'il apparaît dans le manuel comme conjonction, pronom relatif, pronom interrogatif, par conséquent, nous n'avons pas suivi à la lettre la démarche de Gougenhiem.

3- Nous avons classé dans la colonne "autres" tous les mots qui n'appartiennent ni à la classe des verbes ni à celles des noms, ni à celle des adjectifs. Ce sont des adverbes ,des pronoms, des présentatifs A la lecture de ce tableau, nous remarquons que: Le vocabulaire de base adopté par les concepteurs de ce programme se résume à 357 mots en 4^{ème} année . 495 mots en 5^{ème} année .Or selon Mackey « les méthodes pour enseigner les langues étrangères présentent entre 500 et 1500 mots par année, pendant une période dont la durée approximative est de 6 ans p222 . » De cette masse, on retient environ le 1/3 au maximum.

L'apprenant algérien ne retient donc que le 1/3 de la quantité d'éléments

linguistiques acquis pendant les 2 années , c'est à dire des 357 mots enseignés 119 mots sont plus ou moins retenus en 4ème année (1ère année d'apprentissage). les 495 mots enseignés , 165 mots (2ème année d'apprentissage). pour le niveau de 6ème AF (3ème Année 'apprentissage), les concepteurs n'ont donné aucune indication sur le FF2 et prétendent que "la maîtrise du vocabulaire usuel correspondant pour l'essentiel aux inventaires du FF1 et particulièrement du FF2" (voir directives officielles programmes page 3).

La conjugaison n'est abordé qu'avec 3 temps principaux le présent de l'indicatif, le futur simple, le passé composé et le subjonctif présent. Il existe aucune classification des verbes dans leur présentation l'élève apprend la conjugaison d'un verbe sans connaître son groupe .Les verbes irréguliers sont présentés bien avant les verbes réguliers alors qu'en principe ça devait être l'inverse. La notion de mode n'est pas explicitée aux élèves de même que les formes régulières, irrégulières, temps simples, temps composés.

Les exercices de conjugaison sont présentés sous forme mécaniste et figée, il n'existe pas de variations de personnes, et lorsqu'elle existe, elle n'est pas ordonnée dans un même support.

L'élève ne retient donc pas l'ordre des pronoms de conjugaisons comment saura-t-il alors que tels pronoms appartient au singulier et que tel autre au pluriel, car c'est de cette reconnaissance que dépendra l'identification de la morphologie des verbes et par conséquent "l'aisance" lors de la production écrite. Les 2 autres temps simples (passé simple + imparfait) ne sont introduits qu'au cours du 15ème dossier de la 6é AF, alors que le mode subjonctif a déjà fait l'objet d'une leçon dès la 5é année.

La conjugaison donc est tributaire de la leçon de langage, c'est cette dernière qui détermine toute la conjugaison. D'autre part il existe une discontinuité dans la présentation des structures syntaxiques .Pédagogiquement nous devons commencer par les éléments fondamentaux de la phrase simple pour enfin aboutir aux éléments constitutifs de la phrase complexe. Or ce n'est pas le cas ni dans le programme de 5ème AF ni dans celui de 6ème AF.

La leçon de syntaxe sur l'énoncé minimum n'est présentée que dans le dossier 5 du manuel de 6ème AF alors que le 5ème dossier dans le guide du maître: c'est l'expression de la manière (d'ou absence de gradation). Les structures syntaxiques sont extraites des leçons de langage élocution c'est beaucoup plus un enseignement oral, il n'y a aucune trace écrite sur le cahier de l'élève. Les structures syntaxiques présentées dans le guide ne se retrouvent pas dans le manuel de l'élève, lorsqu'elles existent, elles sont déclassées par rapport à l'ordre chronologique des dossiers pour une durée en moyenne de 20 à 25 mn on fait acquérir à l'élève de 5ème AF 2 à 3 structures.

Bien qu'il semble y avoir une gradation , la sélection et le choix pertinent des structures à enseigner selon les objectifs spécifiques au dossier semblent absentes.

Certaines structures en 5é AF constituent des phrases complexes avec différentes subordonnées alors que la phrase simple et ses constituants n'est abordée que dans la 6é leçon de la 6é AF. Ainsi, on demande à l'élève de reconnaître et produire oralement et par écrit des phrases complexes sans pour autant connaître ou passer par la phrase simple d'où les difficultés rencontrées par les élèves lorsqu'ils passent du langage élocution à la production écrite .

Le guide du maître en 6ème AF programme "l'expression du but" dans le dossier 6 avec 2 variantes " pour plus infinitif" il faut que plus subjonctif" alors que dans le

manuel de l'élève, le 25ème dossier est encore un rappel des constituants de la phrase.

A première vue, c'est un enseignement à deux vitesses d'un côté le maître est obligé d'appliquer le programme et par conséquent d'enseigner toutes les structures complexes et variées qui se trouvent dans le guide mais qui n'ont aucune trace ni dans le manuel ni dans le cahier de l'élève.

Pour la simple raison que cet enseignement se fait pratiquement oralement. D'autre part, le manuel de l'élève qui comprend des structures simples dans l'acquisition se fait sous forme de simples exemples d'application d'où discontinuité entre le guide et le manuel.

Cette discontinuité résulte à notre sens d'un premier faux pas réalisé par les concepteurs de ces programmes lorsqu'ils ont choisi des textes de difficultés croissantes que ceux des deux premières années précédentes. Les objectifs assignés à chaque activité langagière (vocabulaire, syntaxe, conjugaison) sont tributaire des textes supports, c'est pourquoi l'enseignement apprentissage a été semble-t-il "défectueux". Le degré de lisibilité des textes en particulier en 6ème A.F. ne répond pas au niveau réel des élèves par rapport aux textes de 4ème A.F. et 5ème A.F.

VII-1-9—Présentation des comportements demandés aux élèves selon Richaudeau.(voir tableau VII-6- ci-dessous)

Tableau VII-6-

Comportements demandés aux élèves

Analyse qualitative (guide)

Nature de la tâche demandée aux élèves

Langage élocution

syntaxe

conjugaison

Expression orale de synthèse

Nombre 25

Dure 20'

Nombre 25

Dure 20'

Nombre 25

Dure 20'

Nombre 25

Dure 20'

Dire (rappel de connaissance, question convergente

+

+

+

+

effectuer une opération

+ (0)

+

+(0)

expliquer

transformer

+

+

+

dessiner

+

+

Faire une synthèse orale ou écrite

+

+

+

+

Résumer

+

Construire des phrases, construire un document court

+

+

+ (0)

+ (0)

+ (0)

+ (0)

Reconstitution orale, écrite

+ (0)

+

raconter

+ (0)

comparer

+

décrire

+

observer

compléter

Tableau VII-7-
Comportement demandés aux élèves
Analyse qualitative (manuel)

Nature de la tâche demandé aux élèves
Langage élocution
syntaxe
conjugaison
Expression orale de synthèse

Nombre 25
Dure 20'
Nombre 25
Dure 20'
Nombre 25
Dure 20'
Nombre 25
Dure 20'

Dire (rappel de connaissance, question convergente
+

effectuer une opération

+

+

+

expliquer

transformer

+

dessiner

Faire une synthèse orale ou écrite

résumer

Construire des phrases, construire un document court

+

+

+

Reconstitution orale, écrite

+

+

raconter

+

comparer

+

décrire

observer

+

+

+

compléter

+

+

La présentation des tableaux 12 & 13 est une application de l'analyse qualitative conçue par Richaudeau et adaptée au programme de 6ème année. Ces tableaux comprennent 2 parties: l'un pour l'analyse du guide, le second pour celle du manuel. Il en résulte que: Ce que demande le guide à l'élève n'est pas ce que lui demande le manuel comme si le guide et le manuel étaient 2 supports différents. D'une part dans le guide, on se propose d'atteindre l'objectif par exemple: la rédaction d'un récit ; or dans tout le manuel on ne demande à l'élève que la production de phrases ou tout au plus un très court paragraphe généralement reconstruit car il est question d'une production conditionnée soit sous forme de questions réponses ou avec rappel (voir annexe 8)

:Sur 25 productions écrites demandées, 48% sont des reconstitutions de texte, 20% sont des productions avec rappel, 12% sont des productions sous forme de question réponses et 16% sont des productions personnelles où l'élève laisse libre cours à son imagination, c'est à dire le seul moment de tout l'apprentissage de la 6ème AF, ou, il peut réinvestir, créer, réutiliser les acquis dispensés tout au long du cycle. 0,4 % de production sous forme d'interprétation écrite de messages linguistiques ou iconiques. Nous constatons que les objectifs dans le guide du maître se proposent de faire arriver l'élève dès la 5ème année à: "on demande aux élèves d'imaginer la suite d'un dialogue ou d'un récit, de modifier la fin d'une histoire (...) De rédiger un texte libre (libre étant pris dans son sens plein)" page 451 guide 5ème AF. Cependant, arrivés en 6ème AF, les élèves sont encore au stade de la production phrastique (cf test). Alors que la majorité des tâches demandées aux élèves se réduit au niveau oral. Il y a absence de passerelle entre les 2 compétences. L'élève se trouve face à une masse de savoir très grande par rapport à la durée impartie qui est généralement de 20 à 25 minutes (absence de gradation). Certaines tâches demandées aux élèves se trouvent dans le guide du maître alors qu'elles sont absentes dans le manuel de l'élève. ex: résumé, synthèse. En général, il s'agit d'un enseignement à prédominance orale vers une démarche dirigiste, l'élève n'intervient que lorsqu'il est sollicité par le maître lors de l'écrit.

Tableau VII-8-

La répartition des temps d'apprentissage

PRIVATE

Utilisateur / type

Maître

Elève

Guide

Manuel

Oral

Ecrit

Mode d'emploi

-
-
-
-
-
-

table des matières

titres
analytique

listes d'objectifs

+

-

+

-

index

-

-

-

-

lexique

-

-

-

-

bibliographie

-

-

-

-

plan des chapitres

+

+

+

résumés

+

+

+

questions

+

+

+

+

+

exercices

+

+

+

+

+

+

tests

+

+

-

-

+

+

corrigés

+

-

+

-

+

+

cheminements

+

+

-

+

+

renvois

total
08
04
08
05
06
04

La répartition des temps d'apprentissage est proposée dans le guide pédagogique d'une manière systématique, cette répartition est fixée, l'utilisateur (le maître) ne peut en aucun cas l'adapter. L'adaptabilité des supports didactiques nécessite d'autres moyens didactiques. L'analyse qualitative de la contrainte matérielle sur une échelle d'appréciation semble forte (voir le graphe ci-dessous) :

Aucune	Légère	Forte	Très forte	Absolue
1	2	3	4	5

Le manuel et le guide imposent une méthode systématique, l'enseignant est guidé, sa tâche consiste à suivre les objectifs d'apprentissage tels qu'ils sont indiqués dans le guide.(voir graphe ci-dessous)

1	2	3	4	5
Jamais	Exceptionnellement	Qq fois	Souvent	Systématiquement

Les supports didactiques (manuel et guide)nécessitent une formation préalable de l'enseignant .Quant aux contraintes méthodologiques et matérielles auxquelles fait face l'enseignant dans la pratique pédagogique. .

Tableau VII-9-
Analyse de contenus des programmes

les manuels scolaires sont indispensables (90%).

le manuel est un outil d'enseignement et d'apprentissage pour l'élève, cependant 70% le définissent comme un outil pour le maître et non pour l'élève .

le manuel scolaire de 6é AF est fait essentiellement pour les bon élèves (90%) de plus il est une source de blocage comparativement a celui de la 5é AF, aussi bien sur le plan de la lisibilité des texte.

Le contenu du livre de 6éAF ne répond pas aux objectifs assignés a l'apprentissage de la langue (80% pas du tout, 20% partiellement).

Contenu du manuel

- il est une base de cours et source d'exercices, il facilite l'apprentissage de façon autonome (20%) . néanmoins les manuels de 5é& et 6é AF ne remplissent pas ces deux fonctions (80%) ils doit aider le mieux l'élève a apprendre dans une langue et un style a la portée des élevés (repères facilitateurs rappel).

Fonction pédagogique du manuel

les exercices proposés en 6^é AF sont très insuffisants (90%), syntaxe, lexique à prédominance orales, ils ne fournissent pas l'enterrement à l'écrit.
absence de gradation favorisent pas quant aux exercices de grammaire et du vocabulaire
Exercices proposés

Le Guide du maître est trop théorique quoique indispensable pour la démarche pédagogique (80%).
Non maîtrise des concepts utilisés dans le guide (45%)
Il y a une incohérence entre le guide du maître et le contenu du manuel de l'élève (90%)

Guide du maître

L'intégration des illustrations dont le manuel de l'élève ne sont pas toujours en rapport avec les textes. Ces illustrations sont mal représentées ils ajoutent qu'elles servent comme support à l'éveil de l'intérêt.
illustrations

Discontinuité des programmes de 4^é AF, 5^é AF et 6^é AF .(95%) en particulier le programme de 7^é AF.
programmes

Chapitre VIII - Le test de closure : Définition et histoire

Le mot closure, employé en français comme en anglais, doit être rapproché du verbe clôturer. Il a été employé par Thurstone pour désigner une structuration perceptive.

Henri Pieron écrit « La vitesse de 'closure', de saisie, est celle avec laquelle on désigne une lettre ou un dessin, incomplètement esquissés. La souplesse (flexibility) de closure correspond à la facilité avec laquelle on peut substituer à une certaine structure perçue une structure différente (quand on passe, par exemple, de la perception du dessus d'un vase à celle d'un profil humain dessiné par les contours du vase). Le concept de clôture est d'origine gestaltiste, une « bonne forme » devant toujours être fermée (KOFFKA)

Dans les notes qui suivent, nous entendons uniquement par closure l'acte subjectif de combler des lacunes ménagées dans un texte, par suppression de lettres, de mots ou de symboles. Le test de closure (Cloze test) a été inventé par W. L. Taylor en 1953. Il le définit comme « un outil psychologique permettant de jauger le degré de correspondance totale entre les habitudes d'encodage d'émetteurs et les habitudes de décodage des récepteurs »

E. F. Rankin écrira plus tard: « Le test de closure est donc celui de l'écrivain ». La procédure ne doit pas être confondue, une mesure de la correspondance entre le langage du lecteur et soit avec les épreuves de complément de phrase (par exemple, le test de Paul, de D. Bonnet) soit avec des épreuves de closure utilisées notamment, dans certains

tests de maturité spécifique pour l'apprentissage de la lecture (par exemple, lettres ébauchées à compléter, figures lacunaires). Le test de closure, conçu par Taylor comme nouvel instrument de mesure de la lisibilité, consiste à supprimer un mot sur cinq dans un texte, les sujets doivent reconstituer le texte original. La même technique est aussi utilisée pour mesurer la compréhension des textes. On trouve en effet une corrélation élevée entre les résultats aux meilleurs tests de lecture et au test de closure.

Enfin, Rankin, puis Bloomer ont repris l'instrument à des fins d'enseignement, en particulier pour améliorer la capacité en compréhension de la lecture.

J. B. Carroll signale que la technique de closure a déjà été utilisée vers 1897 par H. Ebbinghaus. A l'origine, il essaye, par ce moyen, de mesurer la fatigue chez l'enfant (qui devait restituer des syllabes supprimées dans une traduction allemande des Voyages de Gulliver). Il constata que l'exercice de closure était une pauvre mesure de la fatigue, mais que ses résultats étaient hautement corrélés avec l'âge et les performances scolaires.

Quelques cinquante ans plus tard (1939), J.B. Carroll a démontré par analyse factorielle, qu'un exercice de complètement du type quant à où il faut fournir la 1^{ère} réponse qui vient à l'esprit et où le degré de probabilité d'apparition du mot manquant (déterminé sur un échantillon normatif) constitue le critère de correction : est une bonne mesure de la connaissance de la langue maternelle; manque; au niveau individuel, de fidélité

VIII-1 Description du test

Les lacunes

Comme on vient de l'indiquer, Taylor, actuellement suivi par la majorité des chercheurs, supprime un mot sur cinq. Les mots manquants sont remplacés par des lacunes de longueur uniforme (quinze espaces). L'attention est attirée sur les lacunes, soit par des cadres, soit par un soulignage. Ce procédé simple permet la construction aisée de cinq formes d'épreuves parallèles. Dans la première, on supprime les mots 1.6.11.16 etc..... Dans la deuxième, les mots 2.7.12.17. et ainsi de suite. Quand cinq formes possibles ont été administrées, tous les mots des textes ont ainsi été testés.

Si l'on utilise une seule forme, la suppression 5.10.15, doit être préférée car, de cette façon, le premier mot est précédé et suivi d'une même longueur de contexte. Pour fournir aux sujets un contexte plus sûr, certains chercheurs ne mutilent ni la première ni la dernière phrase du passage testé. G. Klare n'estime pas cette précaution nécessaire, sauf pour de jeunes élèves, pour des sujets à peu près illettrés et, en général, pour des sujets qu'il importe d'aider beaucoup. Pour des textes assez longs, M. Hater (700 mots), R. Klare et d'autres auteurs n'ont pas observé de différences significatives entre les résultats obtenus aux diverses formes. Pour les textes courts, une différence significative de rendement peut cependant exister. La présente étude a notamment pour objectif de préciser ce problème. Dès maintenant on peut cependant prendre pour règle générale qu'il ne faut pas se contenter d'une seule forme pour mesurer la lisibilité d'un texte, mais qu'une seule forme suffit pour évaluer la capacité en lecture d'un sujet. La règle adoptée par Taylor n'est pas suivie par tous. Certes, il n'est guère possible de supprimer plus d'un mot sur cinq.

W. Mac Ginnitie a montré qu'en dessous de cette limite, la réussite à un item donné devient trop dépendante de la réussite aux items voisins. Autrement dit : un sujet incapable de combler une lacune risque d'être mis, par ce fait, dans l'impossibilité de

combler la suivante. Par contre, il ne semble pas exister de différence importante entre 1/5 et 1/7 d'autres auteurs ont travaillé avec des lacunes de 1/10. Pour tester, on a avantage à obtenir le plus grand nombre d'items dans le temps le plus réduit possible ; il est ainsi aisé d'augmenter la fidélité et, souvent aussi, la validité de l'épreuve. C'est pourquoi la proportion minimale de 1/5 est la plus généralement adoptée.

Deux autres méthodes, utilisées par certains linguistes, constituent de bons outils de recherche, mais servent beaucoup moins bien les objectifs pratiques que nous poursuivons. La première consiste à supprimer tous les mots d'une classe donnée : par exemple, tous les adverbes on peut ainsi déterminer le rôle spécifique joué par les différentes classes de mots dans la difficulté du texte. La seconde méthode est parfois appelée « closure totale », c'est le fameux guessing game où le sujet est invité à deviner tous les mots d'un texte. L'essai porte d'abord sur le premier mot; s'il n'est pas trouvé, on le fournit. On passe de même au deuxième mot, puis au troisième et ainsi jusqu'à la fin. Le nombre de réussites pour cent mots constitue le résultat. Dans cette procédure, la contrainte est unilatérale ; elle convient spécialement au message parlé qui, à un moment donné, ne peut jamais s'éclairer que par ce qui précède.

VIII-1-1- Règles pour la suppression des mots

Quelques règles simples doivent être respectées pour assurer l'uniformité des mesures. La ligne de conduite suivante s'inspire des règles que nous avons adoptées pour calculer les scores de lisibilité Flesch. En principe, on considère comme mot tout ensemble séparé des autres par des espaces blancs (U.N.E.S.C.O, 1972, l'hirondelle, aujourd'hui ne comptent donc que pour un seul mot). Deux mots unis par un trait d'union ne sont traités séparément que s'ils peuvent être utilisés isolément dans la langue. On traitera donc Coprésident comme un seul mot, mais bateau-mouche comme deux mots. Dans ce dernier cas, le trait d'union devra être maintenu dans le texte mutilé. Pour un nombre de plusieurs chiffres écrits en lettres, chaque partie constitue un mot indépendant.

Dans plusieurs recherches faites à Liège, dont les importants travaux de G. Henry, les formes élidées ont été traitées séparément. L'hirondelle y est donc considéré comme deux mots. Cette convention simplifiée a d'ailleurs été adoptée dans le présent travail.

VIII-1-2- Les consignes

Les sujets sont invités à parcourir d'abord tout le texte mutilé, sans combler les lacunes. Ils acquièrent ainsi une connaissance globale du contenu. Après un court entraînement, on passe ensuite au travail de complètement. Le plus souvent, le temps n'est pas limité d'avance.

VIII-1-3 Correction

Comme déjà indiqué, seul le mot existant dans le texte original est considéré comme correct.

Accepter les synonymes conduit rapidement à des divergences entre correcteurs et allonge considérablement le travail. Ce risque et de surcroît ne sont même pas compensés par un avantage appréciable. E. Rankin a montré qu'accepter les synonymes n'augmente ni la validité ni la fidélité du test tandis que W. Taylor n'observe pas d'accroissement de la discrimination dans la mesure de la lisibilité. On accepte les fautes d'orthographe d'usage qui n'empêchent pas d'identifier le mot avec certitude. Les fautes

d'orthographe grammaticales entraînent la perte du point comme pour les tests courants, une grille facilite la correction.

E. Jongsma estime que, dans le cas où la technique de closure est utilisée à des fins d'enseignement, la façon de calculer les scores devrait évoluer. On accepterait d'abord comme correct tout mot appartenant à la même classe grammaticale que le mot supprimé, puis les synonymes seulement ; enfin, on exigerait le mot original. Nous manquons d'expérience pour nous prononcer sur l'intérêt de cette suggestion.

Le score est égal au pourcentage d'items réussis. L'indice de difficulté d'un texte est égal à la moyenne des scores obtenus par un échantillon représentatif d'une population donnée

Selon le critère proposé en 1917 par Thorndike (Confirmé par Betts en 1946 et par Harris en 1962), on peut considérer que, pour le travail dirigé, un texte convient à un élève quand celui-ci répond correctement à au moins 75% des questions de compréhension ; pour un travail indépendant, à la limite est portée à 90%.

Dans une première recherche, J. Bormuth a observé que si l'on évalue un même texte par un test de compréhension de la lecture (choix multiple ou courtes réponses construites) et par un test de closure, un score d'environ 44% en closure correspond à 75% de succès au test de lecture classique ; 55% de réussite en closure correspondrait à 90% de réussite au test de compréhension. En outre Bormuth observe que 33% de réussite en closure correspond à 95% de lecture orale correcte des mots. Ce chiffre élevé s'explique par la possibilité de prononcer correctement des mots incompris. La signification des 44% de réussite est confirmée à la même époque par E. Rankin et J. Culhane.

En juin 1971, J. Bormuth termine, pour le U.S Office of Education, une nouvelle recherche qui apporte, nous semble-t-il, le progrès le plus décisif depuis Thorndike, en matière de critères de performance souhaitable pour des textes didactiques. En un passage d'une remarquable densité, Bormuth indique les principales variables dont il importe de tenir compte pour déterminer l'adéquation des textes : « une taxonomie assez complète de ces variables (...) comprendrait des variables cognitives telles que l'apprentissage, la rétention et le transfert des informations contenues dans le texte, des variables d'habileté comme la vitesse de lecture et la latence des réponses apprises par cette lecture ; des variables affectives telles que la préférence du sujet pour le contenu, le style, la difficulté du texte et l'empressement à l'étudier ; Des facteurs économiques tels que la variation du coût de l'instruction selon le niveau de capacité en lecture auquel on veut conduire l'étudiant et le coût de la préparation du matériel de lecture adéquat ; des facteurs psycho-sociaux, comme l'influence que l'on exerce sur les attitudes et la perception de soi-même (self-concept) chez l'élève, selon le degré de difficulté des textes qu'on lui fait lire, considéré par rapport à sa capacité en lecture. Pour obtenir les critères dont il va être question, Bormuth n'a pas pu tenir compte de toutes ces variables. Il a retenu : le gain d'information, la vitesse de lecture, l'empressement à l'étude, la préférence pour le contenu, le style et le degré de difficulté.

Bormuth aboutit à des scores-critères beaucoup plus nuancés que ceux proposés par ses prédécesseurs et par lui-même, en 1968 non seulement, il fait une distinction entre les manuels à utiliser en classe, les livres à lire seul et les livres de référence, mais, en outre, il distingue chaque année scolaire, de la 3ème primaire à la fin du secondaire supérieur. Le fait que, presque dans tous les cas, le score-critère soit nettement supérieur aux 44% proposés antérieurement ne doit pas surprendre en raison, même de la

multiplicité des variables dont on a tenu compte, au lieu de s'en tenir à la simple compréhension mesurée d'ailleurs de façon fort approximative. Il paraît néanmoins évident que tous ces pourcentages qui viennent d'être cités ne peuvent être pris de façon absolue. D'abord, parce que les sciences humaines ne connaissent pas de limites aussi nettes. Ensuite, parce que toutes les recherches citées ont été faites en anglais, sur des populations américaines. D'après les travaux faits actuellement au laboratoire de pédagogie expérimentale de l'université de LIEGE et les résultats du présent travail, les scores-critères à retenir pour le français se situeraient en dessous des critères américains.

VIII-1-4 Étalonnage

Le test de closure s'étalonne de la même façon que les autres. Il n'est guère possible d'administrer les cinq formes parallèles à un même groupe de sujets. Dans ce cas, les items utilisés ne sont qu'un échantillon de tous les items possibles.

VIII-1-5 Échantillonnage des textes

Pour des textes de moins de 500 mots, il n'est pas conseillé d'échantillonner. Pour de plus gros volumes, G. Klare et Al conseillent de choisir au hasard au moins deux échantillons par section ou chapitre. L'homogénéité est ainsi mieux appréciée. De toujours prendre les échantillons à partir du début d'un paragraphe. Sans cette uniformité, les structures lexicales peuvent varier d'un échantillon à l'autre et l'évaluation de la difficulté peut ainsi être faussée.

Chaque échantillon devrait permettre au moins 50 lacunes.

VIII-1-6 Fidélité

Pour un même individu, on observe parfois une fidélité légèrement inférieure à celle des tests de compréhension classiques; néanmoins, la fidélité est presque toujours très élevée.

Il semblerait qu'au niveau individuel, le test de closure soit particulièrement sensible à certains traits de personnalité. E. Rankin a montré, en particulier, l'incidence négative d'une anxiété supérieure à la moyenne. Il remarque toutefois que l'influence de la personnalité sur la validité et la fidélité des autres types de tests est mal connue. Des mesures particulières doivent de toute évidence être prises quand on a affaire à de jeunes élèves. Pour l'usage courant, la limite fixée par R. Bloomer paraît sage. Quoiqu'il en soit, et pour en revenir au problème de la fidélité, c'est encore R. Bloomer qui propose un sage repère en recommandant que les textes testés comptent au moins 250 mots et donc 50 items.

Contrairement aux tests à n choix multiples où un certain nombre de réponses correctes sont dues simplement au choix aveugle, une réponse correcte au test de closure résulte d'un choix correct parmi des mots existant dans l'esprit du sujet ou d'indices fournis par le contexte proche de la lacune. Comme l'éventail des réponses possibles à partir de l'expérience du sujet et des indices existant dans le test est grand, l'erreur due à la possibilité de deviner la réponse au pur hasard est petite. Pour quatre des cinq tests de closure, le pourcentage moyen des sujets répondant aux cinq derniers items de chaque test était similaire au pourcentage moyen des sujets répondant à cinq items choisis au hasard dans le reste du test. Pour un test, les pourcentages étaient différents. Le fait que certains sujets abandonnent avant d'autres peut augmenter à la fois la valeur discriminative des derniers items du test et la variance, il en résulte une augmentation apparente de la fidélité.

Les caractéristiques intrinsèques du test de closure qui semblent contribuer à une

fidélité élevée sont : la longueur du test, l'absence presque totale du facteur de conjecture aveugle et la distribution de la difficulté des items. Un facteur extrinsèque qui pourrait avoir augmenté artificiellement la fidélité, pour un des cinq tests, est le fait que certains élèves n'ont pas terminé l'épreuve.

VIII-1-7 Champ d'application

Le champ d'application permet la mesure de l'intelligibilité de la lisibilité de la mesure directe de la mesure - critère utilisée pour la construction de formules de l'audibilité : le test de closure est administré oralement et la mesure de l'audio visibilité

N.B Les domaines 2 et 3 ont, jusqu'à présent, fait l'objet de peu de recherches.

B - Mesure de la capacité de lecture

Mesure de la compréhension générale. Par compréhension générale de la lecture, on entend une sorte de niveau moyen de capacité, déterminé chez le lecteur mis en face d'un échantillon de tâches de lecture supposé représentatif de toutes les tâches possibles. C'est ce niveau moyen que les tests de lecture classiques essaient de déterminer.

La mesure de la compréhension spécifique est La capacité de comprendre un texte particulier (un article, un manuel scolaire) est ici mesurée. Le test de closure est unanimement considéré comme très efficace pour ce type de mesure. Comme le rappelle S. Ramanauskas: "Il est établi que le discours écrit (consistant en un ou plusieurs paragraphes) est plus que la somme des phrases qui le composent et possède sa propre réalité psychologique ou gestalt" il est bien connu que des contraintes syntaxiques ou sémantiques s'exercent, non seulement à l'intérieur de la phrase, mais aussi sur des mots situés en dehors d'elle.

Par ailleurs, tel qu'il est souvent appliqué, le test de closure combine les avantages de l'écramage (Scanning) et de la lecture approfondie. Le sujet est invité à lire l'ensemble du texte avant de commencer à combler les lacunes. Vu le taux de redondance généralement très élevé, A. Moles l'évalue à 55% pour le français- on peut ainsi se faire une idée générale du contenu et de ses grandes articulations. Il semble, en outre, évident que moins un texte est redondant, moins on peut en sauter des parties tout en continuant à le comprendre.

Moyennant quelques précautions élémentaires, la closure paraît donc indiscutablement tester aussi bien la lisibilité que la compréhension de l'ensemble considéré. Comment s'explique la supériorité que l'on attribue souvent au test de closure par rapport au test de lecture classique, à choix multiples ou à courtes réponses ouvertes? Cette supériorité est de deux ordres: l'élimination de l'action perturbatrice de la question et le meilleur échantillonnage du contenu. Considérons d'abord l'influence des questions. Comme E. B. Coleman le rappelait récemment encore: "un chercheur peut poser des questions faciles sur un texte difficile et vice - versa. De plus, les questions posées sur un même texte par tel examinateur peuvent différer considérablement des questions posées par tel autre".

On sait, depuis longtemps, que comprendre les questions (ou les problèmes posés) constitue une première épreuve de lecture qui s'ajoute à la compréhension du texte et dont il est fort difficile, sinon impossible, d'évaluer l'incidence sur le résultat.

Les deux expériences suivantes mettent cette difficulté en lumière. Davis et Haggard (2) ont formulé la même question, avec réponse à choix multiple, en utilisant, d'une part, un vocabulaire de fréquence élevée et, d'autre part, un vocabulaire plus rare.

Alors que, pour la première forme de l'item, la différence de réussite entre groupes socio-économiques supérieur et inférieur fut de 12%, elle passa à 32% pour la seconde forme. En fait, la difficulté d'une question dépend à la fois de la langue dans laquelle elle est formulée et de la nature du problème posé. Le test de closure offre l'immense avantage d'explorer la compréhension sans l'intermédiaire de question.

Comme l'a bien observé J. Bormuth, une question dont la réponse dépend totalement du texte équivaut à supprimer une partie de ce texte et à la remplacer, par exemple, par un interrogatif neutre, la réponse consistant à restituer le ou les mots originaux. L'exemple le plus simple est: Marie mange une pomme. Qui mange une pomme?

A ce point de vue, la technique de closure et la question procèdent donc du même mécanisme. Quelles différences existent alors?

Dans le test de closure, on ne supprime qu'un seul mot à la fois. Il peut être structural ou lexical. Une question peut porter sur plusieurs mots et ne se limite jamais à des mots structuraux. La closure porte exclusivement sur le texte, alors que la question peut le dépasser. Pour le test de closure, les sujets n'ont pas lu préalablement le texte intégral.

La supériorité du test de closure réside aussi, avons-nous dit, dans une meilleure validité de contenu. Rappelons que cette validité est acquise quand le test explore un échantillon suffisamment représentant de la matière considérée.

Il est clair que les questions de compréhension habituellement posées n'offrent guère de garanties à cet égard. Non seulement leur nombre est souvent insuffisant, mais les aspects sur lesquels elles portent sont sélectionnés en fonction de l'intuition de l'interrogateur, et non selon une règle précise. On en arrive ainsi aisément à des problèmes d'application, d'induction, de déduction, d'extrapolation, voire d'évaluation qui constituent autant d'exercices dits d'intelligence à partir du texte, mais non des contrôles de compréhension du donné, c'est à dire du décodage du message. En outre, on l'a maintes fois montré expérimentalement, l'intuition ou l'expérience professionnelle sont loin d'être des guides sûrs pour déceler les éléments du texte qui pourraient n'être pas compris.

Anticipant sur nos conclusions, remarquons immédiatement que rien n'empêche un enseignant ou un chercheur d'utiliser simultanément le test de closure et le contrôle de compréhension traditionnel. On observe d'ailleurs une corrélation assez élevée entre les deux. Le tout est de ne pas décider à priori que la seconde technique est nécessairement supérieure à la première...

La Mesure de la lisibilité: dans les recherches corrélationnelles de validation étudie la relation, soit avec les scores obtenus aux meilleurs tests de lisibilité, soit avec l'avis de groupes d'experts. Dans les deux cas, les expériences sont concluantes.

W. Taylor observe des corrélations qui, pour le score de Flesh, s'élèvent jusqu'à 71 et pour le score de Dale-Chall jusqu'à 94. On sait que les 2 formules reposent sur l'observation que des mots courts utilisés dans des phrases brèves constituent, en général un texte facile à lire. Cette règle peut, cependant, être aisément prise à défaut. Il est, en effet, possible d'exprimer des pensées très difficiles en recourant à des mots fréquents, à des symboles, aux ellipses. W. Taylor a sélectionné deux passages anglais qui étaient indubitablement difficiles à lire et que la formule de Flesch classait cependant comme faciles. Il s'agissait d'un texte de Gertrude Stein, composé de mots courts et fréquents et de phrases brèves, et d'un texte de James Joyce fait de petites phrases et de mots brefs,

mais très rares (par fois aussi des néologismes). Le test de closure a parfaitement révélé la difficulté réelle de ces deux textes.

VIII-1-8 Mesure de la compétence en langue étrangère

On doit à J. B. Carroll la première recherche importante dans cette direction. Une série de textes allant de très facile (6^{ème} primaire) à très difficiles (extrait des prolégomènes de Kant) dont il existait des versions anglaises, allemandes et françaises, ont été utilisées. La difficulté a été évaluée avec l'ancienne formule de R. Flesch (1943). Les textes de Kant, trop difficiles, ont finalement dû être abandonnés. Comme il s'agissait d'une langue étrangère, J. B. Carroll a facilité le test en ne supprimant qu'un mot sur dix. Chaque texte comptait 200 mots, le score maximum était donc 20. Un des aspects intéressant de cette recherche était de voir si l'ordre de difficulté des 18 textes serait ressenti de la même façon par des sujets lisant ces textes dans leur langue maternelle ou dans une langue étrangère. En général, l'ordre de difficultés reste le même. Le contrôle de la compréhension de la lecture à l'aide d'épreuves à choix multiple se heurte à un obstacle bien connu: les élèves peuvent résoudre certains items grâce à leur connaissance préalable du sujet traité, mais sans compréhension véritable du texte par exemple, sur la compréhension de la lecture, un texte a été proposé aux élèves de 10 à 12 ans. À partir de ce texte, les enfants ont certes les éléments nécessaires pour induire la réponse correcte, mais, sans même avoir lu le texte, ils peuvent répondre à une question s'ils possèdent une information suffisante sur le thème choisi vue dans d'autres textes sur le même thème: Le test de closure évite en partie ce biais et présente, à cet égard, un avantage certain.

Comme nous l'avons déjà indiqué précédemment les questions posées à propos d'un texte ne constituent pas un échantillon représentatif de l'ensemble de toutes les questions possibles. De plus, la difficulté de l'item varie selon les distracteurs choisis. Dans l'épreuve de closure, la population est indépendante de la personne qui construit le test; on semble donc en affirmer que les tests des items de closure construits à partir de textes différents sont statistiquement comparables, car ils constituent des échantillons d'items extraits aléatoirement à partir des populations d'items possibles. Après avoir choisi le test de closure comme critère de difficulté des textes, il nous restait à déterminer les modalités d'application et de corrections de l'épreuve. Nous avons opté pour la présentation traditionnelle du test: un mot sur cinq est supprimé et remplacé de manière systématique par un blanc de longueur constante; afin de limiter les risques d'oubli, ce blanc est souligné d'un trait.

Nous avons préféré le mode de suppression d'un mot sur cinq à d'autres modalités (un mot sur trois ou quatre, par exemple) qui usent abouti cependant à une démarche expérimentale plus simple; dans ces derniers cas, en effet, la réussite ou l'échec à un item risque de devenir trop dépendant de la réussite ou de l'échec aux items voisins. Un pourcentage supplémentaire de variance d'erreurs risquerait alors d'être introduit dans les résultats. On peut également se demander s'il faut remplacer le mot supprimé par un blanc de longueur constante ou par un blanc toujours égale à la longueur du mot supprimé. Les deux cas font problème. Si nous remplaçons tout mot supprimé par un blanc d'une longueur égale à celle du mot, nous introduisons un biais systématique en fournissant à l'élève des idées extrinsèques à la tâche à accomplir. Dans le cas contraire, cet inconvénient disparaît, mais, par contre le sujet, surtout s'il est jeune, risque d'être troublé par la présence d'un blanc trop long par rapport à la solution envisagée. Ayant

opté, comme les chercheurs américains , pour les blancs d'égale longueur; nous avons spécialement attiré l'attention des sujets sur un point dans les consignes et lors de l'exercice d'essai.

Afin d'évaluer avec précision la difficulté du texte nous avons tenu à utiliser la population des items possibles de closure .Nous avons donc construit et administré cinq formes parallèles (forme a ,on supprime le 1er , le 6ème ,le 11ème mot ...) (forme b ,on supprime le 2ème ,le 7ème ,le 12ème ...) . En effet, le résultat obtenu par l'élève à une des formes du test de closure dépend simultanément du texte, de la forme et du sujet lui-même ; dès lors, il y a lieu de contrôler au mieux les 2 sources de variation afin d'isoler au mieux la variable qui nous intéresse :La difficulté du texte. Le mode de correction choisi est le plus simple. On considère comme correct le mot qui se trouvait dans le texte original, à l'exclusion de tout synonyme correct. Les fautes d'orthographe sont admises pourvu qu'elles n'entraînent pas une ambiguïté.

Remarque

L'abondance des fautes d'orthographe nous a contraint à tolérer les absences et les présences de "s" ou de "nt". Il semble, en effet, hautement probable que la distraction des élèves et leur pauvre connaissance de l'orthographe expliquent au moins autant les erreurs commises que la mauvaise compréhension syntaxique ou sémantique

VIII-2 Passation du test de closure

VIII-2-1 Description de l'échantillon

Notre échantillon a été choisi selon deux zones géographiques: urbaine, semi-urbaine caractérisées en 2 sous population répartie en 5 écoles. Semi-populeuse et populeuse.

L'ensemble des 5 établissements représente un échantillon stratifié représentatif de 200 élèves. (Voir tableau.)

Tableau VIII-1

écoles

Caractéristiques retenues.

Nature de la population

Catégories socioprofessionnelles

Nombres d'élèves

Hydra

B.E.O

Mohammadia

Bachdjarah

résidentielle

Populeuse

Semi-Populeuse

Populeuse
 Cadres supérieurs et moyens
 Cadres moyens
 Cadres supérieurs et moyens
 Cadres moyens
 65
 34
 44
 65

VIII-2-1 Laboratoire et passation

Nous avons choisi arbitrairement un texte extrait du manuel de l'élève, avec la forme A pour les élèves de 6AF. "Le lion et le chien".

Le même procédé a été administré aux élèves de 5AF. "A la poste".

Le texte de 6AF est composé de 250 mots Celui de 5AF est composé de 150 mots

Ce Test a été administré au mois de mai, les conditions de passation du test étaient favorables. En effet, il nous a semblé que cette période les élèves étaient mieux préparés à subir le test, il restait qu'un mois à l'examen d'entrée en 7eme AF. Par contre, le test proposé en 5eme AF n'a été qu'une référence qui permettrait de comparer les résultats obtenus et d'en tirer les conclusions.

Arrivé à ce stade de l'étude, nous nous sommes demandé si les résultats observés n'étaient pas influencés par la méthode choisie, le test de closure peu familier aux élèves et qui, de surcroît fait probablement appel à des compétences de fluidité verbale. Disponibilité du lexique pouvant être mal maîtrisé par des élèves pour qui le français est une langue étrangère. c'est pourquoi, il serait utile de compléter le test de closure en utilisant un test de compréhension à choix multiples.

Analyse et exploitation des résultats obtenus aux test de closure

Tableau VIII-2- Résultats obtenus au test de closure (Niveau 5eme AF)

Écoles

Total du mots de tous les élèves

Nombre élèves testés

Nombre de mots/ école moyenne

Indice de lisibilité

Hydra
 748
 65 élèves

11,50
 $(11,50/35)*100 = 32$

Bachdjarah
478
37 élèves
12,91
 $(1291/35)*100 = 36$

B.E.O
643
37 élèves
17,37
 $(17,37/35)*100 = 49$

Casbah
209
25 élèves
8,36
 $(8,36/35)*100 = 23$

Douane
162
12 élèves
13,5
 $(135/35)*100 = 38$

Indice de lisibilité = $(178/5) = 38$ (Niveau general.

Tableau VIII-3- Résultats obtenus au test de closure (Niveau 6eme AF)
Ecoles
Total du mots de tous les élèves
Nombre élèves testés
Nombre de mots/ école moyenne
Indice de lisibilité

Hydra
854
55 élèves
15,52
 $(15,52/64)*100 = 24\%$

Bachdjarah
462
26 élèves
17,76

$$(17,76/64)*100 = 27\%$$

B.E.O

339

34 élèves

9,97

$$(9,97/64)*100 = 15\%$$

Casbah

194

32 élèves

6,06

$$(6,06/64)*100 = 9\%$$

Douane

684

32 élèves

21,37

$$(21,37/64)*100 = 33\%$$

Indice de lisibilité = $(108/5) = 21$ (Niveau general.

Nous constatons que les résultats obtenus en 5eme AF varient entre 23 et 49 (indice de lisibilité). Trois écoles sur cinq s'approchent de très près du seuil de 40. Une école seulement dépasse le seuil maximal Une école seulement n'atteint pas le seuil minimal L'indice de lisibilité est de 38. Cet indice de lisibilité est près du seuil maximal.

Toutefois les résultats obtenus en 6eme AF révèlent que les scores obtenus varient entre 9 et 33. Seule une école s'approche de très près du seuil de 40. Les deux autres sont bien au-dessous du seuil. L'indice de lisibilité varie entre 24 et 27. Notons également, la grande faiblesse observée pour les 2 autres pour lesquels le seuil minimal est loin d'être atteint en fin de 6eme AF. Comparativement aux résultats obtenus en 5eme AF, l'écart semble très significatif qu'il nous a paru impensable de nous contenter de ces résultats.

Un Test de compréhension de l'écrit en 6é AF: (voir questionnaire en annexe 5) à choix multiple montre que 23 élèves sur 60 seulement atteignent la moyenne qui varie entre 50% et 80% des scores sur un total de 60 élèves. Le reste de la population testée varie entre 0% et 40% scores obtenus. Ce qui revient à dire que les élèves peuvent résoudre certains items sans une compréhension véritable du texte. Les élèves ont certes les éléments nécessaires pour induire la réponse correcte sans même avoir lu le texte.

Les questions posées à propos d'un test de compréhension de l'écrit ne constituent pas un échantillon représentatif de l'ensemble de toutes les questions possibles. De plus, la difficulté de l'item varie selon les distracteurs choisis. Par contre, l'épreuve de closure, la population des items est indépendante de la personne qui construit le test, on semble donc en droit d'affirmer que le test de closure construit à partir de textes différents sont statistiquement comparables , car ils constituent des échantillons d'items extraits aléatoirement à partir des populations d'items possibles.

Les résultats obtenus au test de closure et au QCM montrent qu'il n'y a pas un

décalage significatif quant aux scores obtenus dans les 2 formes.

Contrairement à ce que nous avons pu craindre que nos élèves n'étaient pas adaptés au test de closure. Par souci d'objectivité, nous avons semblé t-il confirmer cette difficulté par la passation d'un test de compréhension de l'écrit à choix multiple (test auquel nos élèves sont habitués. Voir tableau VIII-4-). Ce n'est donc pas la spécificité de la technique utilisée (en l'occurrence le test de closure) qui provoquait le décalage, étant donné que les résultats obtenus dans les 2 tests se rapprochent. Il s'agit véritablement de différences provoquées par des causes multiples : apprentissage en langue étrangère au plan méthodologique, manque de maîtrise par les enseignants de langue , formation en didactique du FLE très insuffisante, bain socio-culturel dont il faudrait cerner plus précisément ces paramètres

Tableau VIII-4-Résultats obtenus au test de compréhension écrite. Sortie dans l'espace Niveau 6ème AF

Nombre d'élèves

Niveau

Réponses justes / 10 questions
% des réponses

7
3
23,3%

9
2
45%

11
4
27,5%

5

5
10%

8
6
13,3%

6
7
8,5%

3
8
3,7%

3
0
0%

5
1
5%

3
2
15%

CHAPITRE IX : LES FORMULES DE LISIBILITÉ ET LEURS APPLICATIONS

Dans le processus de la lecture interviennent des facteurs relatifs au lecteur et des facteurs relatifs au matériel lu. C'est principalement de ces derniers que nous nous préoccupons dans notre travail de recherche consacré à la mesure de la lisibilité. Un même texte est, certes, facile ou difficile à comprendre selon que le lecteur est un enfant ou un adulte, qu'il est de niveau intellectuel bas ou élevé, que ses connaissances préalables dans le domaine traité sont riches ou pauvres. Néanmoins, pour une personne d'âge et de niveau intellectuel et culturel donné, un texte est plus ou moins facile à lire selon le contenu et la forme utilisée pour le communiquer. Les motivations du lecteur jouent également un rôle important.

Pour rédiger des textes destinés à une grande diffusion, dans une population non étroitement spécialisée, on ne peut cependant pas tenir compte des motivations particulières à chaque individu. Il importe donc de trouver un niveau de difficulté optimum pour des couches définies et nombreuses de la population. Le but général des recherches de la lisibilité est d'apprendre à prédire et à contrôler la difficulté du langage écrit. Elle devrait permettre d'améliorer, voire d'optimiser, l'efficacité de la communication écrite. Beaucoup d'adultes ou d'enfants comprennent lentement ce qu'ils lisent, non que les concepts soient trop difficiles ou que la motivation et le skill fassent défaut, mais seulement à cause de la complexité de la syntaxe et de la difficulté du vocabulaire utilisé. Cette aridité, souvent gratuite, peut exercer un effet regrettable. On a établi à plusieurs reprises qu'un nombre important d'élèves de l'enseignement secondaire, inférieur et supérieur, ne lisent pratiquement rien en dehors de ce qui leur est strictement imposé par l'école sans que ce soit la seule cause du phénomène, il est certain que, rebutés par un enseignement inadapté de la lecture et par le contact quotidien avec des textes qu'ils appréhendent avec peine, un nombre croissant d'enfants cessent de lire et adoptent des attitudes négatives envers le langage écrit. Tout ceci confirme que l'enseignement de la lecture doit être perfectionné. Il est impérieux qu'il puisse s'appuyer sur une technologie évoluée.

En particulier, l'accroissement du rendement en compréhension de la lecture constituerait un pas important vers une réelle individualisation de l'enseignement. Enfin, est-il besoin de revenir encore sur la nécessité de disposer de manuels scolaires dont on connaisse la difficulté ? Il y a quelques années déjà que G. Delandsheere a montré l'écart important pouvant exister entre les moyennes de difficulté des divers manuels utilisés par les élèves d'un même niveau pédagogique. Certes, créer - en supposant que cela soit possible - des manuels d'un niveau de difficulté unique, constant, ne semble pas souhaitable, non seulement en raison de la marge de variation importante entre élèves, mais aussi en vue d'aider chaque lecteur à se dépasser, et, idéalement, à varier ses

stratégies de lecture, il semble donc opportun de faire varier la difficulté. Encore faut-il savoir ce que l'on fait, et c'est loin d'être toujours le cas. En langue française nous manquons de formules permettant de prédire le niveau de difficulté d'un texte écrit. Les seules recherches effectuées jusqu'à ce jour ont été réalisées à partir d'adaptations de la formule de Flesh à la langue française. Lorsqu'il commença à s'intéresser aux problèmes de la lisibilité, G. Delandsheere utilisa la formule de Flesh en conservant les variables ainsi que les coefficients de pondération, mais en apportant des changements importants aux méthodes de comptage, en raison des différences linguistiques entre l'anglais et le français.

Voici les principales modifications introduites par G. Delandsheere :

- 1- La notion de phrase est redéfinie ;
- 2- Les formes élidées sont négligées afin d'obtenir une compensation pour les contractions beaucoup plus fréquentes en anglais qu'en français ;
- 3- Les millésimes, les prix, les abréviations et les mots composés comptent pour un mot .
- 4- Toutes les syllabes sont comptées (ce qui n'était pas le cas chez Flesh) ;
- 5- La manière de lire les abréviations décide de leur nombre de syllabe ;
- 6- Les groupes commençant par une semi-consonne ne sont pas décomposés : ié, ieu, ien, ion, ui, oui, oin.,oi

Dans une série de travaux menés de 1962 à 1969 par G. Delandsheere et ses élèves, la lisibilité selon Flesh est étudiée. Le vocabulaire de textes extraits, en ordre principal de manuels scolaires est en outre pondéré par référence à deux vocabulaires de base, celui de F. Verlée et la liste du Crédif conçue pour l'enseignement du français à certains groupes d'étrangers venus poursuivre des études en France. Ces recherches restaient cependant grevées d'une hypothèque : elles se référaient à une formule connue spécifiquement pour sa langue anglaise. Il est important donc de mettre au point une formule de lisibilité propre au français et présentant, si possible, un niveau de validité plus élevé que la formule de Flesh. Tel a donc été notre objectif.

IX-1 Les variables linguistiques

Les variables utilisées pour construire des formules de lisibilité sont, par définition, des variables «prédictives » et non explicatives.

Les variables prédictives sont de simples indices qui permettent d'évaluer la difficulté des textes. Elles ne recouvrent pas nécessairement la difficulté elle-même : Elles la dénoncent ; elles en sont le plus souvent un épiphénomène aisément repérable.

Les variables causales sont, elles, « explicatives » : elles sont réellement «génératrices de difficultés ». On doit supposer, par exemple, qu'en les manipulant, on est à même de rendre un texte plus ou moins facile alors qu'il n'en va pas de même en ce qui concerne les variables prédictives. D'où les résultats contradictoires obtenus au cours d'expériences de manipulations de textes. Le résultat varie selon que l'auteur s'est limité à des variables qui étaient uniquement prédictives ou qu'il a, par intuition et sans même toujours en être conscient, touché à des variables qui causaient véritablement la difficulté. En fait, il n'existe, pas à l'heure actuelle, de théorie linguistique suffisamment étayée par des faits pour déterminer si une variable est cause de difficulté ou si elle en constitue seulement un indice. On constate par ailleurs que peu d'expériences ont été menées jusqu'à présent qui tentent de mettre en évidence le caractère causal de certaines variables linguistiques. Nous avons délibérément choisi de sélectionner les variables

d'après leur pouvoir prédictif. En effet, notre but était de construire des formules de lisibilité et non de déterminer expérimentalement le rôle que jouent les variables linguistiques dans la compréhension des textes : nous pouvions donc mettre entre parenthèse le problème du caractère causal de ces variables.

Précisons néanmoins qu'une variable causale est toujours par définition prédictive d'au moins une partie de la difficulté. Il est dès lors probable que, parmi les variables prédictives que nous avons retenues, on trouve d'authentiques variables causales. Ce ne sont pas nécessairement nos meilleurs prédicateurs. Une bonne variable causale peut constituer un mauvais prédicateur si son relevé manuel est trop délicat, et, partant, trop peu fidèle. Dans ce cas, une variable–indice bien corrélée avec la variable causale, peut constituer un prédicateur plus intéressant que la variable causale elle-même. Sans même considérer ce cas extrême, une variable causale, peut souvent être légèrement meilleur prédicateur de la difficulté qu'une variable-indice ; par contre, le comptage de la seconde sera de loin économique.

Dans cette optique, plus opérationnelle que théorique, nous avons retenu trois critères principaux pour choisir les variables.

Au départ, nous avons retenu un nombre important de variables afin de multiplier les chances d'obtenir le plus possible de bons prédicateurs. C'est à posteriori que l'analyse statistique indique quelle variable possède le meilleur pouvoir pronostique. En conséquence, les recouvrements éventuels ne sont pas nuisibles, bien au contraire. Le relevé et le comptage des variables doivent être aisés idéalement, ils devraient pouvoir s'effectuer par ordinateur. Ces opérations doivent, par ailleurs, présenter des garanties suffisantes de fidélité. Il est, dès lors, sage de renoncer à des distinctions trop subtiles pour ne pas augmenter in considérablement le risque d'erreurs. C'est en particulier pourquoi des variables à caractère sémantique n'ont pas été retenues.

Le troisième critère est d'ordre quantitatif. Les occurrences du phénomène mesuré par la variable ne doivent pas être trop faibles, c'est pourquoi certaines sous-catégories lexicales ou certains faits syntaxiques trop rares n'ont pas été retenus dès l'abord.

La liste et le contenu des variables ont été établis selon les trois critères qui précèdent et à partir des divers découpages que suggère la théorie linguistique. Toute variable sera donc la résultante d'un compromis entre ces critères d'efficacité et le point de vue théorique des linguistes. Selon la théorie linguistique utilisée, les découpages varieront. Comme, le plus souvent, nous n'avons pas opté pour un point de vue théorique déterminé, de nombreux recouvrements sont inévitables. Ainsi, les verbes à l'infinitif sont considérés, par certains grammairiens, comme une forme nominale du verbe. Ils sont, dès lors, repris dans le groupe des variables catégorielles sous une rubrique indépendante de celle des verbes à forme personnelle. Par ailleurs, en tant que verbes, les infinitifs sont sous-catégorisés selon une dimension qui nous a paru pertinente pour notre propos, c'est à dire selon les restrictions qu'ils imposent à leur sujet (animé ou inanimé). Seuls certains cas flagrants de double emploi ont été éliminés dès le départ. Ainsi, il n'a pas paru utile de créer une variable « mots composés » parmi le groupe des variables catégorielles puisque, selon certains grammairiens (P. Menzel et J. Dubois), ces mots sont le résultat d'opérations transformationnelles. La variable figure donc dans le groupe des variables syntaxiques. D'un point de vue syntaxique, la présence d'un infinitif est considérée comme le résultat d'une série de transformations ayant pour objet la réduction d'une complétive. On trouvera donc les infinitifs dans le groupe

des variables syntaxiques avec la sous-catégorisation propre à cette section (infinitives sujets, infinitives objet directs ou indirects)

Depuis l'origine des recherches sur la lisibilité, deux groupes de variables, les variables formelles et les variables lexicales, ont été utilisées. Plus récemment, J.R. Bormuth et E. Coleman ont eu recours à des variables catégorielles, syntaxiques et de poids structural. Les variables catégorielles trouvent surtout leur origine dans la théorie linguistique distributionnelle ; les variables syntaxiques reposent principalement sur la théorie transformationnelle. Les variables de poids structural se fondent sur la linguistique computationnelle d'Yngye, elle-même basée sur la théorie des constituants immédiats.

Pour construire des outils adaptés à la langue française, nous avons tenu compte, dans la limite du possible, des recherches spécifiques au français dans les domaines de linguistique structurale et transformationnelle. Pour de nombreux phénomènes non encore systématiquement explorés, nous avons fait emprunt à la grammaire traditionnelle ; C'est surtout le cas pour les listes des variables catégorielles. De plus, par rapport aux travaux de Bormuth, nous avons opéré beaucoup de simplifications pour toutes les variables dont le pouvoir prédictif s'était révélé faible ou nul en langue anglaise, et pour lesquelles on pouvait prévoir un résultat identique en français. Par contre, certains raffinements ont été apportés ; des distinctions plus fines ont, par exemple, été faites en ce qui concerne la sous-catégorisation des pronoms.

IX-2 Le choix des variables

IX-2-1- Les variables formelles

Ces variables constituent une mesure, certes indirecte, mais cependant très fidèle, de la complexité syntaxique et de la difficulté lexicale. La longueur d'une phrase, quelle que soit l'unité de mesure choisie, fournit un indice sûr de la difficulté syntaxique, voire sémantique, du texte. Bien entendu, cette affirmation n'a de valeur que sur le plan statistique. Une phrase courte peut, dans certains cas, se révéler plus ardue à comprendre qu'une phrase longue ; une succession de courtes propositions peut entraîner, elle aussi, une difficulté plus grande qu'un tout articulé en subordonnées. Il n'en reste pas moins, qu'en moyenne, un texte comprenant de nombreuses subordonnées et dont les phrases seront longues, est vraisemblablement plus difficile à comprendre qu'un texte syntaxiquement plus dépouillé. Dans la plupart des cas, cet allongement des phrases sera, aussi, révélateur à un certain degré de difficulté sémantique.

Pratiquement, depuis H. Y. Mc Clusky, tous les chercheurs qui ont travaillé dans le domaine de la lisibilité ont utilisé le nombre moyen de mots par phrase comme un prédicteur de la difficulté. Remarquons encore que J. R. Bormuth calcule non seulement la longueur moyenne des phrases mais aussi la longueur d'unités plus petites. Nous ne l'avons pas suivi dans cette voie, car la technique est très coûteuse par rapport aux résultats obtenus.

La longueur moyenne des mots est, avons-nous dit, un bon indice de la difficulté lexicale. Dans l'histoire de la lisibilité, on constate que, tout comme pour la longueur des phrases, la plupart des chercheurs utilisent la longueur des mots comme prédicteur de la difficulté. Ils le font cependant sous des formes diverses. Ainsi, dès 1930, G. R. Johnson utilise le pourcentage des mots polysyllabiques. Farr, Jenkins et Paterson se servent, eux, du pourcentage des mots monosyllabiques, tandis que Gunning choisit comme prédicteur le

pourcentage de mots comprenant trois syllabes au moins. C'est Mc Clusky qui, le premier, exprime la longueur des mots en « nombre de lettres par mot », tandis que Flesh utilise le nombre moyen de syllabes. Parmi les recherches plus récentes, E. Coleman et J. R. Bormuth utilisent, eux aussi, la longueur des mots comme prédicteur de la difficulté. Ces deux auteurs, qui disposent de l'appoint de l'ordinateur, mesurent également la longueur des mots à l'aide des diverses variables définies par les auteurs qui les ont précédés.

IX-2-2 a «type token ratio »

une variable de redondance lexicale : On peut émettre l'hypothèse qu'une corrélation partielle existe entre le niveau de redondance d'un texte et son degré de difficulté, si d'autres variables intéressantes ont préalablement été prises en considération. Sur le plan théorique, on peut, en effet, s'attendre à ce qu'une redondance élevée facilite la compréhension. On peut distinguer quatre types de redondance : lexicale, morphologique, syntaxique ou sémantique. Le niveau de redondance a été estimé dans les recherches de lisibilité par deux méthodes au moins : la redondance littérale et lexicale.

J. R. Bormuth, dans sa recherche en 1966, évalue d'après une technique développée par Carterette et Jones, la redondance littérale (repérage de groupes de lettres identiques) qui rend partiellement compte de la redondance lexicale et de la redondance morphologique. Nous n'avons pu utiliser cette technique faute des programmes d'ordinateur adéquats. Une estimation de la redondance lexicale d'un texte a néanmoins pu être réalisée à partir de la type token - ratio. Cette technique utilisée par E. B. Colman est déjà ancienne, elle avait déjà été employée avec succès en 1928 par Vogel et Washburne. Elle consiste à calculer le rapport entre le nombre de mots différents et le nombre total des mots d'un texte.

IX-2-3 Les variables de fréquence

Depuis le début des recherches sur la lisibilité, on a associé deux concepts : celui de la facilité du vocabulaire utilisé dans un texte et celui de la fréquence d'emploi des mots dans la langue parlée ou écrite. Cette association s'est révélée fructueuse car, quelque soit la liste de fréquence utilisée, on a toujours trouvé une relation importante entre le poids du vocabulaire mesuré en termes de fréquence et la difficulté du texte évaluée selon un critère externe. Pour la langue française, nous nous sommes trouvés confrontés avec le problème de choix des listes de base à utiliser. Au cours des différents travaux effectués au Laboratoire de Pédagogie expérimental, les listes de L. Verlée (5), de Gougenheim (6), et de Ters, Mayer et Reichenbach (7) ont été employées. Le vocabulaire de base de Verlée, utilisé au départ par G. Delandsheere, comprend 3000 mots environ ; il a été élaboré à partir de la liste de Vander Beke et d'une recherche personnelle portant sur 300 000 mots environ. Le corpus utilisé pour constituer ce vocabulaire se composait uniquement de textes écrits. La liste de Gougenheim constitue la base du français fondamental (1er degré). Cent soixante trois échantillons de la langue parlée ont été dépouillés et mille soixante trois mots en ont été retenus. La liste de Ters, Mayer et Reichenbach a été conçue en vue d'établir un vocabulaire orthographique de base du français. Cette liste est très intéressante ; elle se fonde, en effet, sur huit autres recherches (8) dont on a retenu les mots qui apparaissaient avec une certaine fréquence et une certaine dispersion. Les sept mille neuf cents dix huit mots ainsi obtenus ont «été

classés en fonction du nombre de listes dans lesquelles ils figurent. Une liste plus courte (trois mille cinq cent septante quatre mots) ne comprend que les mots figurant dans cinq listes de base au moins.

En tenant compte des résultats de A. Pirenne et en appliquant une méthode semblable à la sienne, les auteurs ont réparti les sept mille neuf cent dix huit mots entre les diverses années des cycles primaire et secondaire. Les chercheurs qui ont travaillé sur la lisibilité ont généralement utilisé deux techniques pour mesurer la difficulté du vocabulaire d'un texte donné. Certains retiennent simplement le pourcentage de mots absents d'une liste de base, tandis que d'autres se livrent à des calculs plus complexes qui prennent en considération, entre autres, l'indice de fréquence affecté aux mots figurant dans la liste. Les recherches menées depuis 1964 par G. De Landsheere et ses étudiants ont établi que l'emploi des deux techniques, à partir de listes de base différentes, conduisant à des résultats similaires (corrélations toujours supérieures à 80 et très souvent supérieures à 90). Une de nos recherches plus fouillée quant au nombre de listes et de techniques, mais beaucoup moins extensive quant au nombre de textes utilisés, a confirmé ces résultats.

Au vu de ces conclusions, nous aurions pu nous contenter d'utiliser une seule liste de base; toutefois, nous ne savions pas suffisamment dans quelle mesure le choix de telle ou telle liste pouvait faire varier le pouvoir prédictif de nos variables. De plus, sur le plan théorique, l'adoption de la liste des fréquences de Gougenheim, plus pratique parce que plus courte, nous semblait sujette à caution. En effet on n'y trouve pas un grand nombre de mots qui, sans être fréquents au sens statistique du terme, n'en peuvent pas moins être considérés comme faciles, du point de vue sémantique et sont d'ailleurs d'emploi courant : ce sont les mots que Michea a appelés « mots disponibles ». Pour cette raison, nous avons utilisé les listes de Ters (trois mille sept cent quatre et sept mille neuf cent dix huit mots) en plus de la liste de Gougenheim. Cependant, comme les recherches antérieures effectuées à Liège nous avaient convaincu qu'il était inutile d'utiliser des techniques de pondération très lourdes, nous nous sommes bornés à relever les mots qui ne figuraient pas dans les listes choisies.

Néanmoins, un problème se posait encore : fallait-il, dans un même texte, compter chaque fois comme « absent » le même mot rencontré plusieurs fois de suite ? il était très difficile de trancher à priori. En effet, on émet deux hypothèses de valeur sensiblement égale. Si un même mot peu courant est rencontré plusieurs fois dans un texte : le lecteur, même s'il n'en a qu'une connaissance imprécise ou nulle au départ, pourra par recoupements lui attribuer son sens exact. Il est dès lors inadéquat de compter autant de mots absents qu'il existe d'occurrences de ce mot ; le lecteur n'arrive pas à attribuer au mot son sens exact. Si le mot est important, voire décisif pour dégager la signification du texte, il importe que ce mot reçoive une pondération élevée dans la détermination de la difficulté du vocabulaire. Devant l'impossibilité où nous nous trouvions de choisir entre ces deux hypothèses, nous avons résolu d'adopter systématiquement les deux modes de comptage.

Tout comme pour les mots absents des listes de base, nous avons supposé que la présence d'un nombre important de noms propres dans un texte était l'indice d'un contenu sémantique probablement chargé. Ultérieurement, cette variable s'est cependant révélée impure, car elle comportait, simultanément, des noms propres d'origine historique ou géographique, et des prénoms utilisés dans des dialogues ou des textes. Nous avons

donc été amené à sous-catégoriser les noms propres d'après ce critère.

Un certain nombre de suffixations nominales sont caractéristique de noms à caractère abstrait plus ou moins accusé. Dès 1935, Gray et Leary avaient déjà fait état de l'effet de mots abstraits sur la compréhension. Ils n'avaient toutefois pas utilisé cette variable dans leur formule de lisibilité. D'après Gorman qui fait état des recherches de Stoke et de Jampolsky : « on éprouve plus de difficulté à se rappeler les mots abstraits que les mots concrets (que l'on ait mesuré l'apprentissage par –recall- ou par –recognition-) ».

La recherche de A. M. Gorman indique qu'il est possible de classer dichotomiquement les noms en ces deux catégories : noms abstraits et noms concrets. La classification est validée par son effet sur la mémoire de « reconnaissance » à court terme. La recherche de E. B. Coleman confirme qu'il est possible, opérationnellement de classer les noms en noms abstraits et concrets. Nous hésitons cependant à utiliser cette variable à cause de son manque possible de fidélité lors du relevé. Néanmoins, comme le souligne le même auteur « l'effet des noms abstraits est assez important pour contrebalancer le manque de fidélité dû à des problèmes de définition ». Les résultats dont il fait état sont, à vrai dire, éloquentes. Il observe une corrélation de 78 entre le nombre de noms abstraits et la variable dépendante ; il rapporte, d'autre part, une corrélation de 67 entre le nombre de noms concrets et la même variable dépendante. Ayant décidé d'utiliser cette variable, nous avons opté pour un classement trichotomique plutôt que dichotomique, car, comme l'observe encore Coleman « il existe un certain nombre de mots situés sur une frontière mal définie entre l'abstrait et le concret »

IX-2-4- Les variables catégorielles

Depuis Gray et Leary, les variables catégorielles ont été utilisées par les chercheurs, mais d'une façon non systématique. C'est à Coleman et à Bormuth que revient le mérite d'avoir minutieusement étudié les effets de ces variables. Pour établir leurs listes, tous deux se sont basés sur la classification de Fries (10) La liste que nous avons constituée pour la langue française est le résultat de divers compromis : Compromis entre la source américaine, basée sur une description distributionnelle disponible pour l'Anglais, et l'adaptation au français où de larges domaines demeurent inexplorés de ce point de vue. Compromis théorique, enfin, inhérent aux taxonomies de ce type. Le principe de base est simple : tout texte se compose d'une succession d'unités qui appartiennent à des classes et à des sous-classes grammaticales. Ces classes et ces sous-classes se définissent par leurs propriétés syntaxiques. On suppose que la fréquence relative d'apparition de certaines classes et sous-classes est liée à la difficulté des textes ; d'où l'intérêt de construire des variables catégorielles et de mesurer leur valeur prédictive. La difficulté du procédé vient du fait que les propriétés syntaxiques qui définissent les catégories sont très nombreuses et, surtout, ne sont que très partiellement hiérarchisées. De ce fait, les tentatives de structurations taxonomiques, qu'elles aient été faites par des grammairiens traditionnels ou qu'elles se fondent sur une méthodologie distributionnelle, ont pour effet une multiplication artificielle des hiérarchies. Par exemple, les propriétés syntaxiques des possessifs justifient deux types de classement : pronoms possessifs vs/adjectifs possessifs d'une part et possessifs de la 1ère ou 2ème personne vs/possessifs de 3ème personne d'autre part. D'un point de vue linguistique, il ne s'impose pas de subordonner ces deux propriétés l'une à l'autre et de créer ainsi quatre sous-classes artificielles. Il en va de même pour la plupart des catégories. Celles-ci

traduisent plus fidèlement la relative indépendance des propriétés syntaxiques inhérentes aux classes, sous-classes et unités lexicales, tout en permettant de rendre compte des hiérarchies effectivement présentes dans la langue au moyen des règles dites « de redondance ». Dans le cas qui nous occupe, il a, néanmoins, fallu s'en tenir à un classement du premier type. D'une part, parce que les descriptions matricielles du lexique français en sont à leurs débuts (inventaire des verbes opérateurs par M. Gross (11), des adjectifs par L. Picabia (12)) et d'autre part, parce que les propriétés syntagmatiques utilisées dans ces descriptions ne se chiffrent plus par dizaine (comme c'est le cas des catégories traditionnelles), mais par centaines, ce qui rend le dépouillement manuel impraticable. Cette inadéquation fondamentale du modèle utilisé rend inévitablement la liste des variables catégorielles en partie arbitraire ; diverses autres listes auraient pu être proposées, mais toutes auraient présenté, à un degrés divers, les mêmes types d'inconvénients. Ces désavantages sont néanmoins atténués, dans l'optique de notre travail, par deux facteurs :

Au niveau de généralité où nous nous en tenons dans le classement, les découpages utilisés ne risquent guère d'être des artefacts.

Lors du traitement statistique, des regroupements entre variables sont possibles et ont d'ailleurs été opérés au besoin, ce qui corrige en grande partie, l'effet d' « atomisation » produit par le mode de classement. Ainsi, il était possible de reconstituer une variable « possessifs » en regroupant les pronoms possessifs 1ère et 2ème personnes avec les pronoms possessifs 3ème personne, les adjectifs possessifs 1ère et 2ème personnes et les adjectifs possessifs 3ème personne ou une variable « pronoms de dialogue » en regroupant les pronoms personnels 1ère et 2ème personnes avec les pronoms possessifs 1ère et 2ème personnes.

IX-2-5- Les variables syntaxiques

Il paraît évident que la plus ou moins grande complexité syntaxique d'un texte est liée à la difficulté de compréhension. Ce qui est moins clair, cependant, ce sont les critères qui permettent de définir avec précision cette complexité et la nature du rapport existant entre cette dernière et la difficulté de compréhension pour choisir les variables syntaxiques, J. R. Bormuth s'inspire de la théorie transformationnelle et se fonde sur l'hypothèse suivante : « une structure de surface qui apparaît dans une phrase doit être retransformée en sa structure profonde avant de pouvoir être comprise. Cette retransformation exige un nombre plus ou moins grand d'opérations. Si les opérations de retransformation sont complexes, le risque d'erreurs de compréhension est accru ». Dans cette perspective, on admet, implicitement au moins, qu'une structure grammaticale peut faire problème pour deux raisons au moins : Parce que le lecteur ne maîtrise pas ou maîtrise imparfaitement les règles transformationnelles nécessaires pour reconstruire la structure profonde de la phrase en vue de son interprétation. et que les règles transformationnelles nécessaires pour reconstruire la structure profonde de la phrase sont particulièrement complexes. Bormuth s'inspire ici des recherches de Mehler et d'autres recherches semblables, selon lesquelles notamment le nombre des opérations transformationnelles nécessaires pour atteindre la structure profonde, serait lié à la difficulté.

On peut néanmoins soulever des objections à propos de chacun de ces points.

En ce qui concerne le premier, qui relèverait plutôt d'une théorie de l'apprentissage, l'hypothèse transformationnelle « prédit » effectivement une relation entre la compétence

lacunaire d'un sujet et des échecs ou handicaps au niveau de sa performance. Elle ne donne, cependant, aucune indication sur la nature de cette relation. En outre, on ignore tout des éventuels mécanismes compensatoires qui, au niveau de la performance, pourraient pallier les déficits existants (ou, à l'inverse, permettraient d'interpréter une phrase agrammaticale).

En ce qui concerne le second point qui, au premier abord, apporte une hypothèse assez séduisante, notons que, si rien dans la théorie transformationnelle ne l'infirmé, rien non plus à strictement parler ne peut l'étayer. Dans le domaine de la compétence, les notions de « nombre d'opérations nécessaires » ou de « complexité d'une séquence de transformation » n'ont, en tant que telles, aucun sens (si ce n'est un sens méthodologique qui, lui, a fait couler beaucoup d'encre, ce qui explique sans doute la confusion fréquemment commise). Ces notions ne pourraient avoir un sens qu'en matière de performance (en terme de « temps de calcul » par exemple). Cependant, de nouveau, on ignore tout des processus par lesquels les mécanismes abstraits de la compétence se projetteraient dans les actes de parole. Ainsi, on ignore s'il faut tenir compte d'une éventuelle disponibilité plus ou moins grande des règles les unes par rapport aux autres ; s'il faut considérer les propriétés de certaines règles comme intrinsèquement plus coûteuses que d'autres, et selon quel critère cette estimation devrait se faire. On ignore à fortiori, quel serait le poids qu'il faudrait attribuer à ces différents facteurs. Une phrase, qui exige des règles disponibles mais coûteuses, serait-elle plus facile que dans le cas inverse ? si, dans un premier temps, on a pu montrer que le nombre de certaines transformations avait un impact sur la mémorisation, la reconnaissance, la production et la compréhension, des recherches plus récentes (voir Bever) ont établi qu'il n'en est pas toujours ainsi et qu'il convient de renoncer à la notion de « poids transformationnel » pour expliquer des différences de comportement. Il semble, en revanche, beaucoup plus évident que les processus de performance, quels qu'ils soient, se déroulent selon une séquence linéaire (représentée dans la lecture par l'ordre gauche-droite) et qu'ils conduisent le sujet à formuler une succession d'« hypothèses » sur la phrase ; Hypothèses qui seraient confirmées ou infirmées au fur et à mesure que de nouveaux éléments de la séquence sont atteints.

Lorsqu'une hypothèse est soit infirmée, soit requiert confirmation, un retour en arrière peut être nécessaire (cf. les phénomènes de régression dans l'analyse des mouvements oculaires). Au terme du processus, une hypothèse est maintenue (éventuellement plusieurs dans le cas d'une phrase ambiguë). Dans cette perspective, la nature des hypothèses, leur nombre, le temps de calcul peuvent être fortement conditionnés par la structure superficielle de la phrase considérée. Ainsi, par exemple, dans la phrase passive qui suit : « le garçon est poussé par Marie » Le premier syntagme nominal sera d'abord considéré comme jouant le rôle de sujet ; cette hypothèse sera infirmée plus loin dans la phrase et le lecteur sera conduit à formuler une nouvelle hypothèse qui, dans ce cas précis, ne sera pas démentie ultérieurement.

De ce point de vue, on pourrait essayer de prévoir quel serait le comportement de certaines variables syntaxiques. On peut, par exemple, s'attendre à ce que la plupart des transformations qui ont pour effet de déplacer les constituants soient corrélés avec la difficulté de compréhension (à l'exception des déplacements observés dans les interrogations directes où les inversions sont obligatoires, et où la marque interrogative est située en tête de la phrase, ce qui implique le rejet immédiat des hypothèses

incorrectes). Inversement, on peut aussi émettre l'hypothèse que certaines transformations allégeant la structure superficielle peuvent être liées à la facilité (certaines pronominalisations). On comprend dès lors qu'il se justifiait d'établir une liste des structures qui pouvaient présenter un intérêt afin d'examiner si les variables ainsi définies seraient de bons prédicteurs de la difficulté de la compréhension.

Une dimension importante échappe néanmoins à l'analyse. On peut, en effet, penser que, suivant leur fréquence d'emploi dans la langue parlée ou écrite, les structures syntaxiques d'un texte sont susceptibles d'influencer « la plus ou moins bonne » la compréhension du texte. Dans son étude de 1966, J. R. Bormuth a sélectionné des variables sur cette base. Il a utilisé (1ère – 6ème années), on note immédiatement le parallélisme avec les variables lexicales de type fréquentiel l'étude de Strickland (13) pour pondérer chaque phrase d'après la fréquence d'emploi chez les enfants d'école primaire. Comme nous ne disposons pas d'études de ce genre pour la langue française et avons observé que cette variable s'était révélée, chez J. R. Bormuth, un pauvre prédicteur pour les textes anglais, nous avons abandonné cette méthode.

IX-2-6- Les variables de poids structural

Les variables de poids structural se calculent au départ d'une description de la structure superficielle des phrases représentées sous la forme d'un graphe ou arbre.

Miller utilise comme variable le quotient entre le nombre de nœuds terminaux et le nombre total de nœuds que l'arbre comporte. Bar-Hillel, lui, utilise le nombre maximum de nœuds situés entre le sommet de l'arbre et les nœuds terminaux. Le comptage de Miller se réduit, dans les faits, à un simple comptage de mots, tandis que la seconde méthode, celle de Bar-Hillel, entraîne une très importante perte d'informations. Ayant ainsi mis en évidence les faiblesses des comptages de Miller et de Bar-Hillel pour l'évaluation de la complexité des phrases, J. R. Bormuth se réfère au modèle d'Yngye. Ce modèle postule que « un sujet produit des phrases en générant la structure superficielle dans les directions « gauche-droite » et « sommet-nœuds terminaux ». J.R.Bormuth, appliquant ce modèle aux recherches de lisibilité, formule l'hypothèse suivante : le message écrit est appréhendé par le sujet de façon linéaire ; la compréhension du message est donc conditionnée, à tout moment, par le poids de la partie du passage stockée en mémoire et par les contraintes syntagmatiques que la partie de la séquence déjà lue impose au reste de l'énoncé. Pour quantifier l'importance de ces contraintes, on calcule deux poids pour chaque phrase.

Le premier (poids à gauche) rend compte de la complexité des structures que le sujet a dû mémoriser au fur et à mesure qu'il avance dans la phrase. Le second (poids à droite) informe sur la complexité des contraintes que les structures déjà rencontrées imposent, à chaque instant, à la partie de la phrase non encore abordée. Pour calculer le poids à gauche, on repère le « path » (14) de chaque élément de la suite terminale et on compte le nombre de branches du graphe qui s'y rattachent à gauche ; la somme de ces scores constitue le poids à gauche. Le poids à droite est calculé de la même façon mais en retenant, cette fois, les branches à la droite du « path ». Afin de permettre au lecteur de comprendre comment nous avons procédé, il reste quelques remarques techniques à formuler sur la méthode utilisée.

La structure de la phrase a été représentée par un graphe non linéaire (un même nœud peut dominer plus de deux branches). Bien que la description binaire ait été fréquemment

utilisée pour des études de ce genre, elle présente de sérieux inconvénients du point de vue linguistique (multiplication arbitraire des nœuds dans une structure). Les constituants discontinus, traditionnellement impossibles à traiter dans ce type de structuration, ont été représentés par des branches croisées. Cette représentation peu orthodoxe permet de marquer assez correctement l'incidence de ce type de constituants sur le « poids » de la phrase. La représentation est destinée à décrire aussi fidèlement que possible la structure superficielle de la phrase ; elle s'écarte donc, sur certains points, d'une description structurale plus traditionnelle. Ainsi, les compléments prépositionnels détachés en tête de phrase ne sont pas considérés comme compléments, mais comme des adverbiaux ; le pronom sujet est considéré comme un constituant du syntagme verbal. Malgré ces précautions, certaines lacunes, par ailleurs bien connues, que présente cette technique n'ont pu être atténuées que par des décisions relativement arbitraires (cas des constituants coordonnés et des structures où certains constituants ont été effacés).

IX-2-7- Les variables de dialogue

Les manuels scolaires analysés se composent de textes didactiques, de narrations et de dialogues. On peut supposer que ces derniers, plus familiers, sont aussi plus faciles à comprendre. Voici les variables qui semblent les meilleurs indicateurs de ce phénomène : Pronoms personnels de dialogue (1ère et 2ème personnes). Nous avons subdivisé les pronoms personnels en deux sous-classes. La première comprend les pronoms de la 1ère et de la 2ème personne, tandis que la seconde comprend ceux de la 3ème personne. Nous avons procédé ainsi pour deux raisons. D'une part, les pronoms de dialogue (1ère et 2ème personnes) sont susceptibles de constituer une variable représentative d'un certain type de textes. D'autre part, d'un point de vue linguistique, les pronoms de la 3ème personne sont le plus souvent des substituts internes à l'énoncé (se référant à quelque chose qui a été dit avant). Tandis que les pronoms des 1ère et 2ème personnes se réfèrent nécessairement à quelque chose d'externe à l'énoncé.

- Adjectifs possessifs de dialogue (1ère et 2ème personnes)
- Interjections
- Points d'exclamation
- Points d'interrogation
- Guillemets de dialogue

Conscient de l'intérêt que pourrait présenter, pour les maîtres de tous niveaux et de toutes disciplines, un emploi aisé des formules que nous avons mise au point, nous décrivons dans les pages qui suivent une méthode rapide permettant d'obtenir, sans aucune manipulation mathématique (à l'exception de la règle de trois), les scores de lisibilité au moyen des formules courtes. A cet effet, nous avons repris à titre de démonstration les 3 textes retenus par G. De Landsheere (15) pour la présentation des tests de lisibilité.

Texte 1 extrait de L. Jeune homme et G. Colette, Mon livre de français 2ème année, Liège, 1950, p.104

J'ai une montre à moi./ Elle est là dans ma poche./ Je peux la tirer pour voir l'heure./
Quelle heure est-il mon amie ? la montre./

Il est midi, mon cher Rémi./ Je te conseille de te presser, car tu es un peu en retard./

Ah ! / Midi ! / tu as bien fait de me le rappeler./ Sans toi, je l'oubliais./

Je suis fier d'avoir une montre dans ma poche, une vraie montre qui fait tic tac./

(D'après Hector Malot)

Méthode à suivre

1. Compter le nombre de phrase :

On considérera comme phrase, toute unité qui se termine par un des quatre signes de ponctuation (. ? ! ...) Immédiatement suivi d'une majuscule.

Exemple : le texte ci-dessus compte onze phrases ainsi définies.

2. Compter le nombre de mots

On considérera, comme formant un mot, toute unité séparée d'une autre par un blanc, un tiret, une apostrophe ou un signe de ponctuation.

Exceptions

Les apostrophes lexicales (ex. : d'abord ou aujourd'hui comptent pour un seul mot.

Les noms composés comptent pour un seul mot (ex. : grand-mère, celui-ci, play-boy).

Les nombres (mille trois cent vingt deux) comptent pour un seul mot.

Exemple le texte ci-dessus compte soixante dix huit mots ainsi définis.

3. Calculer le nombre de mots par phrase

Exemple $MP = 78/11 = 7,09$

4. Compter le nombre de mots différents absents du vocabulaire fondamental de Gougrlheim

Au départ de cette liste (voir annexe) on compte le nombre de mots absents de liste de Gougrlheim. Chaque mot absent n'est compté qu'une fois. Les variantes morphologiques (aime, aimeront ; grand, grande) ne sont pas comptées autant de mots absents..

Exemple : pour le texte, le nombre d'absents de la liste de Gougrlheim vaut 6.

A l'aide d'une règle de trois, on ramène le nombre d'absents Gougrlheim à un échantillon de longueur constante (100 mots).

$AG = 6 \times 100/78 = 7,7$

5. Compter le nombre d'indicateurs de dialogue (DEXGU)

a - Compter séparément puis additionner

Le nombre de points d'exclamation.

Le nombre de guillemets (ou de tirets) ouvrant des dialogues.

Le nombre de prénoms employés seuls (y compris les répétitions d'un même prénom.

Exemple dans le texte, on compte :

Deux points d'exclamations.

Trois guillemets (ou tirets) ouvrant des dialogues.

Un prénom employé seul.

b- Ramener à une longueur standard de 100 mots

$DEXGU = 6 \times 100/78 = 7,7$

On dispose alors de toutes les instructions nécessaires

($MP = 7,09$; $AG = 7,7$; $DEXGU = 7,7$)

(Se reporter aux tables :Scores de lisibilité.Page 171.Comment mesurer la lisibilité.G ,Henry)

Notes

(1) G.Gougrhein; P.Michéa et A.Sauvagert.l'élaboration du français Fondamental

- (2) G. De Landsheere: Recherche sur l'évaluation objective de la lisibilité des manuels scolaires et des test P.73-97. Indirectement, certaines variables lexicales rendent cependant compte de certains aspects sémantiques (% de noms concrets).
- (3) Bormuth; J.R. Development of readability analysis. Op. Cit.
- (4) Cdeman; E. Developing a technology of written: forme determines of the complexity of the prose. Op. Cit.
- (5) L. Verlée, Basis worden boek. Woor frause tool. Op. Cit.
- (6) G. Bougenhem et al, l'élaboration du français fondamental.
- (7) Fters, G Mayer et Rechenbach. Vocabulaire orthographique de base. Nemchâtel, ed, 1964.
- (8) Recherches de Herman, Vanden Beek, Plescott, Buyse et autre .
- (9) G. Henry etude de la composante vocabulaire dans les formules de lisibilité. In: Scientia. Pedagogica experimentalis, 1969, P221-228.
- (10) C. Tries- the structure of english- New York, Harcourt brace, 1952.
- (11) M. Gross. Table des verbes opérateurs du français, Paris 1969.
- (12) L. Picabia- Etude distributionnelle des objectifs du français Paris, 1970.
- (13) R.G. Strickland- the langage of elementary school children. "Bulletin of the school of education, university of gredeance, 1962".
- (14) Path; suite de branches qui relie un élément de la suit terminale en sommet en graphe.
- (15) G. Delandsheere. Introduction à la recherche de l'éducation, tiège, thone, 1970 3é ed.

IX-3 L'évaluation du degré de lisibilité des textes en 5°AF et 6°AF algériens

Nous avons choisi d'évaluer successivement les textes des manuels scolaires de 5ème et 6ème AF d'élèves élaborés par l'Institut Pédagogique National du 2ème palier de l'école fondamentale. Une équipe constituée d'enseignants expérimentés et d'inspecteurs chargés des programmes scolaires. Le nombre de textes évalués figure au tableau ci-dessous est de 10 textes pour chaque niveau cité.

Tableau IX-1

5 AF

6 AF

- Le lézard
- Karim est en retard
- La poupée déchirée
- L'épouvantail
- Pourquoi le sapin garde ses pleurs en hiver

- Ce que l'homme sait faire
- Histoire d'une petite souris
- Le serpent et le garçon l
- Histoire du bûcheron
- à la poste
- L'aventure commence
- Le rocher qui marche
- Les fauves dans l'oasis
- Les gyapêtes attaquent
- Un avion supersonique
- éducation de Mowgli
- Le départ de Mowgli
- Le naufrage
- La bataille de Badr
- Le lion et le chien

Tableau IX-2-: Résultats aux scores Flesh De Landsheere

5é AF

6é AF

Le Lezard

75,37

L'aventure commence

45,38

Karim est en retard

61,38

Le rocher qui marche

56,98

La poupée déchiré

57,47

Les fauves dans l'oasis

61,43

L'épouvantail

66,22

Les gyapetes attaquent

64,91

Pourquoi le sapin garde les feuilles en hiver?

64,39

Un avion supersonique

48,95

Ce que l'homme s'ait faire

60,03

L'éducation de Mowgli

61,61

Histoire d'une petite fourmi

54,48

Le départ de Mowgli

46,35

Le serpent et le garçon

62,03

Le naufrage

39,52

Nabil

56,03

La bataille de Badr

18,14

Histoire du bûcheron

64,00

Le lion et le chien

48,74

Et la poste

69,54

Moyenne = 62,63

Moyenne = 41,00

Médian = 62,00 (Norme)

Médian = 48,05 (Norme)

Résultats et interprétations aux scores Flesch De Landsheere

Pour les scores Flesch De Landsheere un étalonnage a été établi pour un certain nombre de textes. Dans cet étalonnage, les textes les faciles, que l'on utilise au début de la scolarité primaire, se situent entre 80 et 90. Le score moyen obtenu en 5e AF est de 62,63. Selon la formule de lisibilité adaptée aux français langue étrangère, les textes faciles sont normés à 62 en 5e AF, c'est à dire un texte qui dépasse 62 est considéré comme plus ou moins facile voire « adéquat ».

Contrairement aux scores obtenus en 6e AF ; la moyenne obtenue est de 49 ; selon la formule Flesch, un texte qui dépasse 48 est considéré comme étant difficile en 6e AF.

En effet, le texte 1 proposé en début d'année semble difficile 45,38 d'où problème de gradation.

Résultats comparatifs obtenus au test de Closure et au score Flesch De Landsheere (voir tableau)

Tableau IX-3-

Niveau

Closure / Score

Flesch Delanscheere/ Score

5é AF

38

62,63

6é AF

21

49

Ainsi, les scores obtenus selon Flesch De Landsheere semblent être en corrélation avec ceux obtenus au test de Closure. Comparativement aux résultats obtenus au test de Closure pour les deux niveaux (5eAF et 6e AF). Les Résultats Flesch De Landsheere confirment que le fossé est donc profond, que le saut ou le degré de difficulté est révélateur par rapport à la 5e AF. La majorité des textes de 6e AF dépassent la norme « 40 ». Il semblerait que ces textes seraient destinés au 3ème palier de l'école fondamentale (7ème AF et plus).

Adéquation des manuels algériens à une population primaire belge prise comme référence.

Si on se réfère à interprétations des résultats que nous venons de décrire, il paraît

difficile de décider du niveau d'adéquation des manuels, en procédant uniquement à l'étude comparative déjà citée. C'est à dire entre les manuels de 5e AF et 6e AF. La référence a été prise par rapport aux manuels de 5e AF. La contrainte méthodologique nous a amené à choisir comme référence une population scolaire européenne (belge par exemple). Ce choix n'est pas neutre. Les instruments d'analyse méthodologique nous ont été d'un handicap considérable pour mesurer la difficulté des textes contenus dans les manuels scolaires algériens ; en tenant compte des normes européennes. C'est pourquoi nous présenterons successivement les résultats de Flesh De Landsheere ainsi que les scores Henry afin de délimiter le degré d'adéquation des manuels en prenant comme référence une population scolaire européenne de même niveau scolaire.

Si on se réfère aux scores Flesh De Landsheere (voir tableau 1) on constate que les manuels scolaires algériens en 5e AF se situent au niveau de la 2^e/ 3^e primaire (belge) sont semblent-ils adéquats par rapport aux manuels utilisés dans les classes belges.

On note, en outre, un manque de progression entre les textes, il y a variation du degrés de difficulté des manuels qui n'affecte pas sensiblement les élèves algériens qui ne sont qu'à leur 2^e année d'apprentissage par rapport à la population belge qui a suivi déjà 3 à 4 années d'apprentissage Langue maternelle. Cependant, les scores obtenus en 6e AF des manuels scolaires algériens se situent au niveau de la 5^e et 6^e primaire (belge) sont semblent-ils en dessous de la moyenne par rapport à la norme qui est de « 40 ». Un texte qui dépasse 48 est considéré comme étant difficile en 6e AF ; exemple texte1 45,38 en début d'année – problème de gradation. Comparé à la population belge, dont l'élève a déjà accompli 5 années d'apprentissage du français langue maternelle, les textes proposés pour les élèves algériens correspondent à 3 années d'apprentissage effectives. On peut conclure que les manuels scolaires algériens dépassent de loin le niveau réel des élèves.

Tableau IX-4- Résultats aux scores Henry

5^e AF

6^e AF

Le Léopard: en dessus de la 4^eme primaire

L'aventure commence: 6^e

Karim est en retard: début 5^e

Le rocher qui marche: 5^e

La poupée déchirée en dessous de la 4^e AF

Les fauves dans l'oasis: 5^e

L'épouvantail: fin 4^e

Les gyapetes attaquent: 5^e

Pourquoi le sapin garde les feuilles en hiver? 4^e

Un avion supersonique: 6^e

Ce que l'homme s'ait faire: 5é AF
L'éducation de Mowgli: 6é

Histoire d'une petite fourmi: 4é AF
Le départ de Mowgli: 5é

Le serpent et le garçon: 4é AF
Le naufrage: 7é AF 3é palier

Nabil: 4é AF
La bataille de Badr: fin 6é début du 3é palier

Histoire du bûcheron: 4é AF
Le lion et le chien: fin 6é

Et la poste: au dessus 4é

Parallèlement à l'étude des scores de Flesh, nous avons procédé à l'évaluation des textes selon la méthode de G. Henry. Les résultats obtenus (voir tableau IX-4) confirment ceux obtenus par la méthode Flesh. Il y a plutôt adéquation entre le niveau de difficulté des textes et les compétences en lecture d'une population européenne, belge en l'occurrence. Les textes ont même tendance à se révéler plutôt facile donc adéquats. On note, en outre, que selon cette méthode, on observe une progression en difficulté depuis le CE1 jusqu'au CM2.

Contrairement à la population algérienne, les scores révèlent théoriquement que l'élève de 5e AF a accompli une 2e année de français Langue étrangère. Au vue de ses résultats, il apparaît qu'il n'a fait qu'une seule année de français Langue étrangère; puisque les textes sont de même niveau que ceux de la 1e année d'apprentissage (voir tableau IX-6-). Il semblerait que l'élève refait le même programme. Absence de gradation.

Sept Textes majoritairement 4éme AF 3 textes en dessous de la 4éme sont très probablement accessibles plus bas.

D'autre part, les manuels scolaires de 6e AF semblent inadéquats voire difficiles, selon les scores obtenus comparés aux manuels scolaires de 5e AF ; on a tendance à remarquer qu'il existe un fossé profond, tellement profond qu'il nous a paru d'affirmer que l'élève passe en 6e AF sans qu'il n'y ait acquis un contenu d'apprentissage lui permettant de suivre une scolarité normale en 6e AF. Comparé à une population belge où l'élève a déjà accompli 5 à 6 années d'apprentissage du français Langue Maternelle. Alors que les élèves algériens ne sont théoriquement qu'à leur 3e année d'apprentissage. En outre, les scores Henry montrent clairement cette inadéquation entre le niveau de difficulté des manuels scolaires algériens et les compétences en lecture de ces élèves ; Il a été signalé précédemment que les compétences en lecture ne dépassent guère le niveau de 4e AF.

La majorité des textes se situe en fin de 6e et au début du secondaire par rapport à

la norme belge. Autrement dit les manuels scolaires proposés pour nos élèves algériens dépassent de loin les compétences acquises lors de leur cursus scolaire. Il conviendrait même aux élèves de 7e AF et même en 8e année fondamentale. Pour appuyer nos hypothèses et nos interprétations lors des formules de lisibilité, il nous a paru utile de passer un test de compréhension de lecture qui permettrait encore une fois de tester les élèves et d'observer si les résultats obtenus au test de compréhension de lecture confirment les résultats déjà cités lors des formules de lisibilité.

Ce test a été administré en février et au mois de mai (un mois avant l'examen de 6e AF). Théoriquement, l'élève était mieux préparé à subir ce test ; et prêt psychologiquement pour l'examen de sixième . Contrairement à ce que nous avons pu craindre, ce n'était donc pas la spécificité de la technique utilisée (en l'occurrence le test de Closure) qui provoquait le décalage entre la 5e AF et la 6e AF (contexte local) ou par rapport à la population belge. Il s'agit véritablement de différences provoquées par la conjonction de causes multiples (apprentissage du français Langue étrangère, manque de maîtrise par les enseignants de la langue, milieu socio - culturel,...) Dont il faudrait pouvoir cerner plus précisément les effets.

Les textes scolaires de 5e AF et de 6e AF ont été analysés selon deux formules, celle de Flesh De Landsheere et de G. Henry ; en plus du test de Closure et celui du test de compréhension de lecture afin d'affiner l'analyse. Pour les scores Flesh De Landsheere : le score moyen obtenu en 5e AF est de 62,63. En 6e AF, il est de 48,85. Si on se réfère aux étalonnages figurant dans l'ouvrage « comment mesurer la lisibilité » le manuel de 5e AF se situe au niveau de la 2e-3e primaire belge, celui de 6e AF au niveau de la 5e - 6e primaire belge. Par contre les scores G. Henry : La formule de G. Henry est mal adaptée pour les 3 premières années de la scolarité et l'étalonnage de 4e a été effectué par interpolation. Ce qui est très imprécis. A titre indicatif, les résultats pour la 5e AF ne dépassent sûrement pas la 4e mais sont probablement en dessous. Pour la 6e AF, les résultats sont précis, ils situent le Manuel au niveau d'une 5e – 6e primaire. Cela confirme les résultats de Flesch De Landsheere .Aussi le test de Closure : Contrairement au Manuel de 5e AF, il existe un décalage, voir une inadéquation entre le Manuel de 5e AF et de 6e AF. Cette technique pourrait défavoriser les élèves algériens qui apprennent le français comme Langue étrangère. Les résultats obtenus au test de compréhension de lecture confirme ceux de Closure. Enfin; il ressort de ces différentes interprétations que le degré de difficulté entre les Manuels est complètement aberrant, il correspond à 3 ou 4 années de scolarité complètes dans un pays francophone. Les textes de 6e AF sont probablement absolument non compréhensibles pour la toute grande majorité des élèves, même si la technique de Closure défavorise les élèves apprenant le français comme langue étrangère.

Les interprétations des résultats que nous venons de présenter a permis d'une part, de montrer que les formules de lisibilité valables pour le français normé peuvent aussi, moyennant certaines adaptations, être utilisables dès lors qu'on doit analyser des textes en français local. Il convient de signaler que les modifications que nous avons apportées aux formules sont relativement mineurs. D'autre part, notre méthode a mis en évidence les problèmes que l'on rencontre lorsqu'on prétend étudier le degrés de difficulté des textes en français à des populations d'élèves utilisant le français en tant que langue étrangère tel le cas dans notre pays. A cet effet, nous avons utilisé une méthodologie de recherche susceptible de permettre l'usage des formules existantes dans un contexte spécifiquement

algérien et avec toutes les contraintes qui s'imposent. Nous avons émis des réserves en tenant compte de la capacité de lecture de la population concernée.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de notre travail a mis en relief les problèmes d'incohérence dans l'élaboration des manuels scolaires de l'élève et des contenus dispensés en 5ème année et en 6ème année fondamentales. Ces incohérences ont montré à un premier stade de l'analyse que l'apprentissage du français langue étrangère n'atteint pas les objectifs que lui assignent les directives officielles. Une série d'enquêtes et de tests effectués auprès des enseignants et des élèves notamment en 6ème année préoccupent les enseignants quant à l'extrême complexité de leur pratique de classe, voire la situation d'apprentissage du français, la spécificité du champ pédagogique offre de réelles difficultés pour investir de nouveaux acquis et atteindre les objectifs assignés.

L'existence d'une progression entre les deux niveaux 4é et 5é années .La typologie des textes, vocabulaire, syntaxe, entraînement progressif et graduel à la production écrite semblent « adéquats » voire accessible aux besoins de l'élève qui n'est qu'à sa 2ème année d'apprentissage du français langue étrangère. Or une telle progression est absente dans les manuels de 5ème année et de 6ème année. Quant aux textes choisis ainsi qu'aux contenus dispensés, il semble que les unités didactiques appelées « dossiers sont inadéquats et ne répondent pas aux besoins de l'élève qui n'est qu'à sa 2ème année d'apprentissage du F.L.E, notamment quand on sait que le support de l'apprentissage est essentiellement un « texte écrit », ce qui revient à dire, en fait, que ni le lexique utilisé, ni la typologie des textes, ni les structures syntaxiques ne sont à la portée d'un tel apprenant auquel on demande la réalisation d'une série de performances qui dépassent de loin le contenu des savoirs dispensés.

Les textes choisis se situent bien au delà du niveau de difficulté optimale voire trop difficiles quant à leur réinvestissement, ce qui implique par voie de conséquence que les objectifs assignés n'atteignent pas les performances souhaitées.

Ces incohérences se traduisent donc à deux niveaux le livre et le guide du maître comme moyens didactiques pour le maître et l'élève ne sont ils pas une des causes des difficultés d'apprentissage sur le plan de la compréhension de l'écrit et de la production écrite.

Il n'existe pas de rapport cohérent entre les directives et les orientations officielles et les objectifs assignés aux apprentissages et les performances réalisées par les apprenants en particuliers en 6é AF. Pour donner forme à nos hypothèses de travail, nous avons choisi dans une première étape le questionnaire comme outil méthodologique destiné aux enseignants.

Les problèmes de l'enseignement apprentissage du F.L.E sont ressentis de façon intuitive par les enseignants, ils essaient de réajuster leur apprentissage selon leur vécu pédagogique, faute de formation pédagogique et didactique, quant aux résultats obtenus au test de closure, les scores obtenus sont bien au dessous de la moyenne en 6é année.

Pour confirmer ces scores obtenus, un test de compréhension de l'écrit à choix multiple a été proposé à nos élèves, test auquel nos élèves sont habitués. Les résultats

obtenus aux deux tests convergent, il n'existe pas de décalage significatif. Ce n'est donc pas la spécificité de la technique utilisée « closure » qui a provoqué ce décalage.

L'indice de lisibilité obtenu au test de closure est de 21. 40 est l'indice de facilité en 6ème AF, celui de la 5ème AF atteint 38, proche de la moyenne, par contre les résultats au test de compréhension de l'écrit en 6é AF sont bien au-dessous, 70% d'élèves ont une note inférieure à la moyenne donc les résultats obtenus aux deux tests convergent.

L'évaluation aux scores Fleesch Delanscheere ainsi qu'aux formules Gh. Henry ont permis de constater les difficultés d'utilisation des textes proposés dans les manuels scolaires de 6ème AF et ceux de 5ème AF sur le plan méthodologique. Avec l'ordre du laboratoire de psychologie et des sciences de l'éducation de Liège chargé des programmes scolaires et de l'évaluation, nous ont permis de comparer les résultats obtenus dans les deux formes de lisibilité (Flesch Delansheere et Gh .Henry) quoique réadaptées à la langue française ; et les résultats obtenus aux tests de closure et au test de compréhension de l'écrit à choix multiple.

Le score moyen obtenu en 6ème AF est de 62,63 en 6ème AF est de 48,85 selon Flesh Delansheere, si on se réfère aux étalonnages figurant dans l'ouvrage « comment mesurer la lisibilité » le manuel de 5ème AF se situe au niveau de la 2ème et 3ème primaire belge, celui de la 6ème AF au niveau de la 5ème et 6ème primaire belge. Quant aux scores Gh .Henry, la formule est mal adaptée pour les trois premières années de la scolarité et l'étalonnage de la 4ème année a été effectué par interpolation. Pour la 6é AF les résultats sont précis, nous situons le manuel scolaire au niveau d'une 5ème et 6ème primaire belge cela confirme les résultats Flesh Delansheere, le saut de difficulté entre les manuels de 5ème année et ceux de 6ème AF est très significatif, il correspond à trois années de scolarité complètes dans un pays francophone.

Les textes de 6ème AF sont incompréhensibles pour la toute majorité des élèves même si la technique de closure défavorise les élèves apprenant le français comme langue étrangère.

Les textes de 6ème AF ont tendance à se révéler plutôt facile, adéquats pour une population belge dont les compétences de lecture ont été maîtrisées.

Comparés aux textes de 5ème AF, les manuels scolaires de 6ème AF sont inadéquats voire difficiles. On a tendance à remarquer qu'il existe un écart significatif. Il semble que l'élève passe en 6ème AF sans qu'il ait acquis des compétences, ni en compréhension de l'écrit, ni en expression écrite permettant de suivre une scolarité normale.

L'examen critique des manuels scolaires et guide du maître révèle qu'il existe une incohérence entre les savoirs dispensés en 5ème AF et ceux de 6ème AF, les objectifs assignés pour chacun des niveaux sont loin d'être atteints en particulier en 6ème AF. 90% des enseignants affirment que cette incohérence entre le guide du maître et le contenu du manuel de l'élève sont deux supports didactiques distincts. L'analyse du guide du maître et les contenus dispensés dans le manuel de 6ème AF montre que toutes les activités (vocabulaire, expression écrite- sont à prédominance orales. L'écrit ne figure dans aucune des activités. Cependant les mêmes textes proposés en 6ème AF dans les manuels scolaires algériens sont inadéquats voire difficiles par rapport à ceux de la 5ème AF. Les savoirs dispensés dans le manuel scolaire de 6ème A.F. ne préparent pas l'apprenant à l'expression écrite.

Nous avons complété cet examen critique des supports didactiques par une analyse des contenus des programmes laquelle confirme nos critiques.

Pour palier les incohérences décrites à différents niveaux, une ébauche de méthodologie de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère permettrait de mettre en place des formes d'enseignement / apprentissage et d'apprentissage/acquisitions du F.L.E tant en compréhension de l'écrit qu'en expression écrite. Cette nouvelle vision mettra fin aux savoirs dispensés en terme d'accumulation. En effet l'écrit représente pour l'enfant un objet « cognitif » sur lequel il va exercer activement un travail intelligent. A partir des écrits qu'il côtoie il se pose des questions, élabore des raisonnements, forge des hypothèses, autrement dit il découvre de façon personnelle les règles de fonctionnement et la structure de la langue écrite en les reconstruisant. Il s'agira d'un apprentissage constructif et non pas réceptif qui s'opère de façon lente et progressive. La compréhension de l'écrit (lecture) et la production écrite apparaissent solidaires, elles sont toutes deux dirigées par des hypothèses communes sur le système de la langue écrite.

La langue ne serait plus enseignée pour elle même mais pour répondre à des besoins de communication orales et écrites. La pratique pédagogique, la classe, la méthode ne valent que ce que valent ceux qui les utilisent, c'est pourquoi, il est nécessaire de repenser à la conception de l'élaboration des programmes qu'à la formation pédagogique et didactique des enseignants (es).

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages Généraux

- Allal, L ., Cardinet, J ., Perrenoud, P. (1979). Approche pédagogique : L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Bruxelles. Collection – Exploration Edition Peter Lang – 223 P
- Aebli, H. Bloom, B. S., (1966). Didactique psychologique. Neufchâtel. Delachaux et Histlé ; 1966, P.23
- Alain, E. Chartier , (1965). Propos sur l'éducation, Paris. P.U.F, P 59.
- Bloom, B. S. et Coll . (1969). Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome1. Domaine cognitif. Montréal. Edition Nouvelle.
- Bolton, S. (1987). Evaluation de la compétence communicative en langues étrangères L.A.L. Credif. Hatier. Paris. 143 P
- Boyer, H. Butzbach, M. Pendouk, M. (1990). Nouvelle Introduction à la Didactique du F.L.E. clé international. 240P.
- Claparede, E. (1968). L'éducation fonctionnelle. Neufchâtel, Paris. Delacheaux et Niestlé.
6ème édition.
- Cup, J. P. (1991). Le Français langue seconde. Origine d'une notion et implication didactique. Hachette. F.L.E. 224P.
- Charrier, Ch., OZOUF, R. (1948). Pédagogie vécue. Fernand Nathan, Editeur. Paris. 656P.
- Cicurel, F. (1985). Le métalangage en classe de langue. clé international. 126P.
- Clausse, A. (1967). Introduction aux sciences de l'éducation. Liège, Thone. P81.
- Cormon , F. (1992). L'enseignement des langues; Théories et exercices pratiques. Chronique sociale, Lyon, 210P.
- Deldime, R., DEMOULIN, R. (1975). Introduction à la psychopédagogie. Paris, Bruxelles, De Boeck. 171 P.
- D'hainaut, L. (1970). Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif. P 21-38.
- Doltrens, R. (1957). L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale. Neufchâtel, Delachaux et Niestlé. 128P.
- DeLansheere, G. (1968). le test de closure. Université de liège, Lab de pédagogie expérimentale. 125 P.
- DeLansheere, G. (1972). Du texte lacunaire au test de closure; in Moniteur des instituteurs. P 137-139.
- DeLansheere, G. (1976). la formation des enseignants, Demain. Casterman.

- DeLansheere, G. (1975). Définir les objectifs pédagogiques de l'évaluation. 6ème édition P.U.F; liège; thone. 331 P.
- Delandsheere, G et Delandsheere, V. (1973). Le test de closure , mesure de lisibilité et de la compréhension. Collection éducation 2000. Fernand Nathan; Bruxelles; Labor. Paris.
- Delorme, C. (1986). Devenir de la pensée par les objectifs en pédagogie. édition permanente. Pages 5-16.
- Dabène, L. (1990). Variations et rituels en classe de langue. L.A.L . Credif . Hatier. Paris. 95 P.
- Duric, L. (1991). Eléments de psychologie de l'éducation. U.N.E.S.C.O. 161 P.
- Fabre, A. (1978). Pédagogie scientifique et éducation. Collection Bourrelrier.
- Fève, G. (1985). Le Français scolaire en Algérie. Nouvelle Approche du système d'apprentissage. O.P.U. Alger.
- Fayol, M. (1992). Psychologie cognitive de la lecture. P.U.F; 1ère édition. 288 P.
- Ferenczi, V. (1978). Psychologie, langage et apprentissage. Credif; Didier. Paris. 175 P.
- Gabaude, F. (1972). La pédagogie contemporaine. Toulouse, privat.
- Gallison, R. (1982). D'autres voies pour la didactique des langues. Hatier; L.A.L. 152 P.
- Gallison, R. (1980). Lignes de forces du renouveau actuel en D.L.E . clé international; Paris 143P.
- Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue. L.A.L. Credif ; Hatier; Paris. 239 P.
- Gaonac'h, D. (1990). Acquisition et réalisation d'une langue étrangère . l'approche cognitive. Hachette; Edition. 191 P.
- Hess, R. Gabrielle, W.(1994). La relation pédagogique. Armand Colin; Editeur. Paris. 154 P.
- Hameline, D. (1971). Les objectifs pédagogiques en formation continue. H.S.F. Paris.
- Henry , G. (1975). Comment mesurer le lisibilité. édition 2000. édition Tabou. Bruxelles; Fernand Nathan. Paris.
- Hatyat, F. Denise, D. (1973). Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne. 340 P.
- Leroy, G. (1975). Pédagogie de décision; science d'action . Bruxelles; De Boeck. 258 P.
- Leif, J. JUIF, P. (1971). Psychologie et éducation. Tome 4 . F. Nathan . 487P.
- Leif, J. Delay, I. (1968). Psychologie et éducation; Tome2; l'adolescent. Fernand Nathan. Paris . 601 P.
- Lentin, L. (1981). Comment apprendre à parler à l'enfant. 8ème édition,Tome2; édition E.S.F; paris. 161P.
- Mackey, F, W. (1972). Principes de didactique analytique; Analyse scientifique de l'enseignement des langues. Nouvelle édition, Didier. 697 P.
- Mager, R, F. (1971). Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris ; Gautier, Villars.
- Médici, A. (1977). l'éducation nouvelle. Que sais-je, P.U.F.
- Minder, M. (1983). Didactique fonctionnelle. objectifs stratégies évaluation pour une nouvelle méthodologie scolaire. 4ème édition . h. Dessain. 303 P.
- Martinet, A. (1979). Grammaire fonctionnelle de Français. Credif; Didier. Paris.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. Compréhension, production en L.E . clé

international; Paris. 175P.

Muecchielli, R. (1977). Le questionnaire dans l'enquête psychosociale. 6ème édition, E.S.F.

Muecchielli, R. (1977). L'analyse de contenu. 2ème édition, E.S.F.

Not, L. (1984). Psychologie du développement à l'usage des éducateurs. 2ème édition. Univ. De Toulouse; Le Mirail. 281 P.

Puren, Ch. (1988). Histoire de Méthodologies de l'enseignement des langues. clé international; 447 P.

Perez, M. (1981). L'approche communicative : quelques difficultés de mise en application.

in A.C.L.A. Vol 3 N°1.

Piaget, J. (1970). L'épistémologie génétique. P.U.F. Paris.

Piaget, J. (1979). Psychogenèse des connaissances et signification épistémologique. in th

ories du langage. Théorie de l'apprentissage. Paris, le seuil.

Richterich, F. (1985). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. paris. Hachette Collec.

Richterich, H.G. (1991). Description , présentation et enseignement des langues. L.A.L Crédif ; Hatier . Didier; Paris. 135P.

Richaudeau, F. (1969) . Conception des manuels scolaires. Guide pratique .U.N.E..S.C.O. Rets, Paris.

Richaudeau, F. (1969). La lisibilité. Paris, C.E.P. Lecture.

Roulet, E. (1976). L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés in G.L.A. N° 21, PP 43-80.

Tirtiaux, F. (1975). Enseigner, apprendre par une définition opérationnelle des objectifs.

in l'école Belge, Tome 1.

Titone, R. (1974). Psycholinguistique appliquée. Edition payot, Paris. 236P. Le Bilinguisme appliqué. Edition Charles Dessault. Bruxelles; Pp 1- 49.

Tefiani , M. (1980). La formation des professeurs de l'enseignement moyen dans les instituts de technologie de l'éducation en Algérie . Paris VIII . thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation.

Tefiani , M. (1999). Approche analytique du fonctionnement du système éducatif algérien. Doctorat d'état. Alger.

Vanoye, F. (1990). Expression et communication . A. Colin, Paris. 256 P.

Vigner, G.(1982). Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite. Clé international ; Paris. 191 P.

Widdowson, H, G.(1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues.

L.A.L. Crédif ; Hatier. Paris. 191 P.

Ouvrages spécifiques par thème

L'apprentissage de la lecture

Astoefi, J.P. (1989). Lire dans un manuel pas si facile pour les élèves . Cahiers pédagogiques – lectures.

Charrier, Ch. R, Ozouf. Pédagogie vécue. F. Nathan, éditeur ; Paris . 606 P.

Charmeux , E., Romian, H. (1989). Les savoirs en lecture, ça se construit. Intervention au colloque D.N.R.P. Janvier 1985 Cahiers pédagogiques ; lectures.

Chauveau, G. chauveau, E., R. (1989). L'évolution du savoir lire chez l'enfant.

C.R.E.S.A.S ; I.N.R.P. Cahiers pédagogiques, lectures.

Charoles, L,S. (1989). Point de vues de Titiane Spenger- Charole. Cahiers pédagogiques, lectures.

Fayol , M. (1992). Psychologie cognitive de la lecture. P.U.F. 288 P.

Fleury, M. Martinez, I, P. (1989). Le rôle de l'intention et des attentes dans l'acte de lire.

Cahiers pédagogiques , lectures.

Foucambert, J. (1989). Réponses à quelques détracteurs. Cahiers pédagogiques ; lectures.

Giret, D. (1989). Recherches actuelles en psychogenèse de la lecture et de l'écriture. laboratoire de psychologie de l'éducation et de la formation. (C.R.E..F.) U.N.V. Lyon 2.

Kunt, B. (1989). Accéder directement au sens de l'écrit. Cahiers pédagogiques , lectures.

Mackey, F, W. (1972). Principes de didactique analytique . Nouvelle édition. Didier ; 697 P.

Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. Compréhension –Production en LE. Clé international ; Paris . 175P.

Meirieu, P. (1989) . Différencier les entrées selon les styles cognitifs . C.R.D.P. Lyon. Cahiers pédagogiques , lectures.

Tardieu, V. Manières de lire pour s'informer. Lecture et profils d'apprentissage. Libération " 4 mars 1988. Cahiers pédagogiques – lectures.

Etude de la lisibilité

Astoefi, J.P. (1989). Lire dans un manuel pas si facile pour les élèves . Cahiers pédagogiques – lectures.

Delansheere, G. (1973). Le test de closure , mesure de lisibilité et de la compréhension .

Collection ; éducation 2000. Paris, F. Nathan. Bruxelles ; Labor.

Delansheere, G. (1976). Introduction à la recherche en éducation. la lisibilité selon Flesch- DeLancheere. Edition G. thone ; Liège ; 4ème édition. 403 P, Chapitre 13.

- Henry, G. (1975) . Comment mesurer la lisibilité. édition 2000. Edition Tabou. Bruxelles; F. Nathan . Paris.

- Richaudeau, F. (1979). Conception des manuels scolaires. Guide pratique. U.N.E..S.C.O. Rets; Paris.

III - Etude des programmes scolaires et les objectifs assignés à l'enseignement du Français Langue étrangère

Doltrens, R. (1957). L'amélioration des programmes scolaires et la pédagogie expérimentale. Neufchâtel; Delachaux et Niestlé. 128P.

Gallison, R. (1982). D'autres voies pour la didactique des langues. Hatier; L.A.L. 152 P.

Mager, R.F. (1971). Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris. Gautier- Villars

Richteriech, F. (1985). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. paris. Hachette Collec.

Manuels scolaires 4ème, 5ème et 6ème année fondamentale. I.P.N. Année 85-86.

Guide du Maître 4ème, 5ème et 6ème AF. I.P.N. Année 85-86.

Revues et périodiques

Debane, C, G. (1989). Revue Pratique N°62. le tri des textes

Gremmo, M,J. Holec, H. La compréhension orale : Un processus et un comportement.

Crapel ; Université de Nancy II.

Articles

Develay, M. (1993). Didactique et pédagogie. L.S.F. dans les sciences humaines Hors série. N° 12 Fév-mars 96.

Degui, A, E. Tauram. Analyse didactique du savoir écrire. Groupe E.V.A. I.N.R.P. In repères N° 4 . (1991).

Gallison, R. Roulet, E. (1989). Revue langue Française N° 82 « vers une didactique du Français ».

Henry, G. Delhaxie, M. Evaluation de la lisibilité des manuels de l'enseignant primaire Ivorien. Université de Liège.

Holec, H. Le Français dans le monde. N° 165 . “ Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie ” .

Tangui, L. Les usagers sociaux de la notion de compétence dans les sc. Humaines ; hors serie. N° 12 Fév-mars 96.

Loust, D. Pezennec, D. (1985). Pour une prise de conscience de la diversité des types de textes. in repères N° 66. P63 à 68.

Steiner, V, J. le bilinguisme dans une perspective Vygotskienne . University of New Mexico Albuquerque U.S.A. Texte adapté d'un article paru dans J.V . traduit de l'Anglais par Jean Kendall

A N N E X E S

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE

IDENTIFICATION

1) Depuis combien d'années enseignez-vous?

- a- de 1 à 2 ans.
- b- de 2 à 5 ans.
- c- de 5 à 10 ans.
- d- plus de 10 ans;

2) Les manuels scolaires vous paraissent-ils globalement

- a- indispensable.
- b- très utiles.
- c- utile.
- d- accessoires.

Justifiez votre réponse:

.....
.....
.....

3) Y a t-il d'autres livres, qui à votre avis, peuvent remplir les mêmes fonctions que le manuel scolaire?

- a- oui
- b- non

4) Si oui, lesquels:

- a- ouvrages de vulgarisation.
- b- revues littéraires, histoires, sciences
- c- BD.
- d- ouvrages divers.

5) L'intérêt que vous portez aux manuels scolaires est-il

- a- important.
- b- moins important.

- c- pas du tout.
- 6) Pour vous, le manuel scolaire se dessinait plutôt comme:
 - a- un outil d'enseignement pour le maître.
 - b- un outil d'apprentissage pour l'élève.
 - c- l'un et l'autre à part égale

PARTIE A: ASPECT MATERIEL

- 1) Comment réagissez-vous à l'aspect matériel du manuel scolaire?
 - a- vous y êtes extrêmement sensible
 - b- vous y attachez une certaine importance.
 - c- cela vous laisse assez indifférent (e)
- 2) Que pensez-vous de l'illustration (images, dessins) dans les manuels scolaires actuels:
 - a- elle est trop importante.
 - b- elle est satisfaisante.
 - c- elle est insuffisante.
 - d- elle est utile.
- 3) Avec lesquelles de ces affirmations êtes-vous le plus d'accord?
 - a- les élèves sont stimulés par l'attrait de l'image et l'envie d'en savoir plus.
 - b- les élèves désapprouvent la lecture du texte et se contentent de regarder les images.
 - c- les élèves sont désarçonnés par des illustrations qui ne se rapportent pas directement au texte.
 - d- les élèves appréhendent mieux l'abstraction lorsqu'elle est matérialisée par le biais de l'image.
- 4) Que pensez-vous de l'aspect ludique (BD, Sketches, jeu, chants,...)?
 - a- développé.
 - b- très développé.
 - c- suffisant.
 - d- insuffisant.
- 5) En dehors du manuel scolaire, quels sont les outils pédagogiques que vous utilisez le plus souvent?

.....

.
- 6) Quelles notions pédagogiques assignez-vous au manuel scolaire?
Choisissez les réponses qui vous conviennent le mieux
 - a- base du cours
 - b- guide la progression.
 - c- sources d'exercices.
 - d- source approvisionnement.
 - e- guide à la synthèse et à la mémorisation.
- 7) Quels objectifs essentiels assignez-vous au manuel scolaire?
Choisissez les réponses qui vous conviennent le mieux
 - a- faciliter l'apprentissage.
 - b- fournir des points de repères précis sous une forme concise.

c- apprenne à penser et à travailler de façon autonome.

autre

.....

..

.....

8) Qu'avez-vous à ajouter sur le manuel scolaire du point de vue:

a- forme: couverture, papier, format.....

b- fond: textes, dessins, schémas.....

c- esthétique: couleurs, images.....

PARTIE B: ASPECT PSYCHOPEDAGOGIQUE

1) A votre avis, qu'est-ce qui, dans le manuel scolaire, peut aider le mieux un élève à apprendre:

a- une langue et un style à la portée des élèves facilitant la lisibilité des textes.

b- des repères (facilitateurs) en nombre suffisant (tables, index, lexique, jeu des couleurs).

c- des rappels en début de manuel, de ce qui est vraiment indispensable de connaître pour faciliter le passage d'un niveau ou d'un cycle à un autre.

e- un choix d'exercices ordonnés du plus facile vers le plus difficile pour sécuriser les élèves faibles.

f- autres.....

.....

2) Avec laquelle des affirmations êtes-vous le plus d'accord?

a- le manuel scolaire de 6^e AF est fait essentiellement pour les "bons élèves".

b- le manuel scolaire est fait pour répondre aux besoins de tous les élèves.

c- le manuel scolaire actuel est surtout destiné à un élève moyen.

d- le manuel scolaire est particulièrement utile à l'élève en difficultés.

e- le manuel scolaire peut répondre aux attentes de tous les élèves.

3) Pensez-vous, que pour l'élève de milieu socioculturel défavorisé, le manuel actuel est plutôt:

a- une source de blocage.

b- un facteur sécurisant.

c- un stimulus pour en savoir plus.

d- autres.....

.....

4) Pensez-vous, que pour l'élève de milieu socioculturel favorisé, le manuel scolaire actuel est plutôt:

a- une source de blocage.

b- un facteur sécurisant.

c- un stimulus pour en savoir plus.

d- autres.....

.....

5) Incitez-vous vos élèves à consulter d'autres manuels autres que le livre de lecture:

a- souvent.

B- jamais.

- C- parfois.
- 6) Si oui, lesquels:
- a- livres de grammaire / orthographe.
 - B- livres de conjugaison.
 - C- livres pour enfants: contes, BD,...
- 7) Les exercices proposés dans les manuels de 6^é AF, vous semblent-ils?
- a - suffisamment nombreux?
 - b - insuffisants?
- 8) Quels sont les types d'exercices qui vous semblent le plus profitable aux élèves:
- 04 réponses
- a- exercices lacunaires (à trous).
 - B- exercices de vocabulaire.
 - C- exercices de compréhension
 - d- exercices structuraux (gram / orth/ conjugaison)
 - e- exercices d'imagination
 - f- exercices favorisant l'entraînement à l'expression orale.
 - G- exercices favorisant l'entraînement à l'expression écrite.
- 9) Selon vous, le programme de 6^é AF est-il:
- a- trop long?
 - b- court?
 - C- plus ou moins long?
- 10) Terminez-vous le programme:
- a- toujours
 - b- rarement
 - c- jamais
- 11) Pouvez-vous citer quelques objectifs assignés à l'enseignement du français en 6^é AF.....
-
- 12) L'élaborations du manuel scolaire s'est effectuée:
- a- avec votre participation
 - b- sans votre participation
 - c- autres
-
- 13) A votre avis, quels doivent - être les objectifs essentiels du manuel scolaire en langue vivante?
- Choisissez deux réponses
- a- servir de point d'appui pour l'apprentissage et la compréhension de la langue
 - b- favoriser l'accès à une culture
 - c- permettre de faire comprendre le fonctionnement d'une autre langue
 - d- susciter l'expression orale dans des situations variées
 - e- autres - les précisez-
-
- 14) Quels éléments du manuel vous semblent les plus utiles?
- A- textes de la leçon (texte d'auteur)
 - b- chansons- poèmes
 - c- anecdotes- jeux- sketches

- d- grammaire- conjugaison, phonétique
 - e- photos- dessins
 - f- lexique- vocabulaire
 - g- exercices
 - h- extraits de presse- documents divers
- 15) Le guide du maître est:
- a- trop théorique et n'apporte rien au maître
 - b- outil indispensable pour le maître
- 16) Quels contenus vous apporte le guide:
- a- indications permettant de mieux comprendre la démarche pédagogique par les auteurs
 - b- informations complémentaires sur les textes et les documents présentés dans le manuel pour leur meilleure exploitation
 - c- séries d'exercices plus variés (avec ou sans correction)
 - d- idées et suggestions pour pratiquer
- 17) Le fait de terminer le programme est-ce du:
- a- aux directives des inspecteurs
 - b- par souci pédagogique
 - c- autres:
-
- 18) Est-ce que le contenu du livre de 6é AF répond t-il aux objectifs assignés à l'apprentissage de la langue?
- A- totalement
 - b- partiellement
 - c- pas du tout
- 19) Pensez-vous avoir formé des élèves capables d'écrire ce qu'ils peuvent dire?
- A- oui
 - b- non
- 20) Si oui, sont-ils capables de rédiger:
- a- un texte
 - b- un paragraphe
 - c- une phrase
 - d- leurs nom et prénoms
- 21) A l'issue de la 6é AF, pensez-vous que l'élève est capable de:
- a- maîtriser les structures syntaxiques fondamentales
 - b- maîtriser les structures syntaxiques fondamentales et les conjugaisons qu'elles impliquent
 - c- maîtriser le vocabulaire usuel correspondant au niveau du français fondamental 1 (FF1) et celui du français fondamental 2 (FF2)
- 22) Pensez-vous que l'enseignement du français en 6é AF vise à:
- a- amener l'élève à une prise de conscience de l'organisation du système de la langue et de son fonctionnement
 - b- entraîner l'élève à l'expression orale
 - c- entraîner l'élève à l'expression écrite
 - d- entraîner l'élève à l'expression orale et écrite
- 23) Consultez-vous le livre du maître:

- a- fréquemment
- b- rarement
- c- aux besoins

24) Consultez-vous le livre du maître:

- a- toutes les parties
- b- uniquement les fiches
- c- uniquement le guide du maître
- d- les fiches et le guide du maître en même temps

25) Quelles sont les remarques que vous pouvez faire sur

- a- les programmes de 4^é AF

.....

.....

- b- les programmes de 5^é AF

.....

.....

- b- les programmes de 6^é AF

.....

.....

26) A combien de réunion pédagogiques (en présence des inspecteurs) vous avez assisté (e) l'an dernier:

ANNEXE 2

TEST DESTINE AUX ENSEIGNANTS

Commune..... Willaya

École.....Niveau

Sexe: F.....M.....

Recrutement direct

Stage I.T.E

Indiquer d'une croix le niveau scolaire à partir duquel chacun des 6 textes ci-joints:

Textes

Cycle

fondamental

Cycle

secondaire

4^é

5^é

6^é

7^é

8^é

9^é

1^{er}

2^{eme}

3^{eme}

Voyage en ballon

Les Gypaètes attaquent p40

La légende d'Icare p51

Un avion p54 supersonique

Robinson délivre les prisonniers p189

Page de journal p221

ANNEXE 3

TEST DE CLOSURE (6é AF)

NOM:.....PRÉNOM:.....
DATE DE NAISSANCE:.....CLASSE: 6é AF
COLE:.....COMMUNE:.....

Le lion et le chien

.....y avait à Londres.....ménagerie. Pour y entrer,fallait, soit prendre un....., soit prendre un....., soit donner des chiensdes chats qui servaient.....nourriture aux animaux. Un....., un homme voulut voir.....liens. Ils n'avait.....d'argent. IL attrapa.....petit chien dans la.....il put ainsi entrer.....la ménagerie. On prit.....chien et on ledans la cage du.....pour qu'il enson repas. Le petit.....se blottit dans un.....le lion alla vers.....et le flaira un.....le petit chien se.....alors sur le dos,pattes en l'air.....agitant la queue. Lele tâta de laet le remit d'.....le petit chien, se.....et fit le

beau.....lion le suivit des.....portant sa tête, tantôt.....droite, tantôt à gauche.....ne le touchait plus.Le gardien de lalui eut lancée sa.....de viande, le lion.....déchira un morceau qu'.....laissa pour le petit.....vers le soir, quand.....lion se coucha pour....., le petit chien ne.....pas la cage. Lele laissait tranquille et.....jouait avec lui. Leet le chien vécurent.....année entière dans laUn jour, le petittomba malade et mourut.....lion refusa alors de: il ne cessait dele petit chien et.....le touchait de sa.....pour le caresser. Le.....voulut enlever le cadavre.....le lion ne laissa.....personne. Le directeur pensa.....le chagrin du lion.....mettant dans la cage.....autre petit chien vivant....., le lion le mitpièces. Puis il prit.....petit chien mort entre.....pattes et, cinq jours....., il resta couché en.....tenant ainsi embrassé. Lejour, le lion mourut.
D'après TOLSTOI

ANNEXE 4

TEST DE CLOSURE (5é AF)

NOM:.....PRÉNOM:.....
DATE DE NAISSANCE:.....CLASSE: 5é AF
COLE:.....COMMUNE:.....

à la poste

.....'est demain la fête.....Salim.
Il y ajours, on a écrit.....grand père pour lemais il est vieux.....a pu oublier.
- Malik,vaut mieux téléphoner, dit.....
- J'y vais!
-Vasix heures. Après six....., la poste sera fermée.
-.....Pars tout de suite!Viens avec moi Salim?Est content.
Mais « téléphoner », «poste ». Il ne sait.....très bien ce que.....est!
A la poste,regarde et dit:
- C'.....ça le téléphone?
Malik.....le numéro et dit: « »
Une voix répond:
- Allô!J'écoute.
Salim regarde.....de lui. IL n'.....a personne.
- Tiens, c'.....grand-père! Parle-lui,Malik.
Grand-père est.....la boîte?
- Mais non,est chez lui, dit.....en riant.
Pauvre Salim!Ne comprend rien, il.....trop petit. Et il.....comme même:
- Bonjour grand-.....! Demain c'est ma.....
Tu m'enverras un.....je l'attendrai demain.....!

ANNEXE 5

TEST DE COMPREHENSION DE LA LECTURE

Le 18 mars 1965, le cosmonaute Alexi Léonev réalise la première sortie dans l'espace. A 482 km d'altitude, il sort de sa cabine et flotte librement, pendant dix minutes dans l'espace.

Durant sa sortie, A. Léonev est relié au vaisseau par un cordon de 5 mètres. Peut communiquer avec son camarade resté à bord par téléphone.

Dans le vide, il n'y a plus de poids: les objets ne pèsent plus rien. Alexei Léonev comme s'il était dans d'eau. Il fait la chandelle et s'amuse même à faire des culbutes.

Au retour sur la terre A. Léonev raconte: « je me sentais très léger. En tirant doucement sur le cordon, je me rapprochais du vaisseau; je m'éloignais en me renversant en arrière. Je pouvais resté immobile ou tourner sur moi-même.

Je voyais tantôt les étoiles, tantôt la surface de la terre. C'est un spectacle inoubliable. Je survolais de vastes zones vertes.

Je reconnaissais facilement les fleuves et les montagnes. Il me semblait planer au dessus d'une carte de géographie, aux couleurs magnifiques. Le soleil brillait, dans le ciel noir. Ses rayons me réchauffaient le visage à travers la visière de mon casque. D'après Gunther Siefarth.

Forme collective

Score:.....

Scores: Cor:...../ 10

Inc:...../ 10

Stat:...../ 10

Attention

Lis bien le texte avant de répondre aux questions.

Encadre la bonne réponse pour chaque question.

1) Dans l'espace, les objets:

- a- ne pèsent plus;
- b- pèsent un peu;
- a- pèsent beaucoup.

2) Le cosmonaute fait des culbutes:

- a- parcequ'il flotte sur l'eau;
- b- parcequ'il ne flotte pas sur l'eau;
- a- parcequ'il flotte dans le vide.

3) Le cosmonaute A. Léonev discute avec son camarade en utilisant:

- a- un cordon;
- b- un téléphone;
- c- une radio.

4) « resté à bord », c'est:

- a- resté à l'extérieur du vaisseau;
- b- resté à côté du vaisseau;

- a- resté à l'intérieur du vaisseau;
- 5) A. Léonev portait un casque:
- a- parce qu'il conduisait une moto;
 - b- parce qu'il racontait son histoire;
 - c- parce qu'il était dans l'espace.
- 6) L'une des affirmations suivantes est citée dans le texte laquelle:
- a- c'est un spectacle oubliable;
 - b- c'est un spectacle qu'on ne peut oublier;
 - c- c'est un spectacle qu'on ne peut admirer.
- 7) Le cosmonaute A. Léonev raconte son histoire:
- a- avant le retour sur terre;
 - b- pendant qu'il était dans l'espace;
 - c- après son retour de l'espace.
- 8) Que remplacer les mots encadrés dans le texte:
(peut communiquer), cela remplace:
- a- le cordon;
 - b- le vaisseau;
 - c- le cosmonaute.
- (Rayons me réchauffaient), cela remplace:
- a- le ciel;
 - b- la carte;
 - c- le soleil.
- 9) Explique ce que veut dire, dans le texte, les mots soulignés:
- a- planer, cela veut dire:.....
 - b- le cordon, cela veut dire :.....
- 10) Donne un titre au texte que tu viens de lire:
-

ANNEXE 6

INVENTAIRE DU FRANÇAIS FONDAMENTAL FF1 1ère année d'apprentissage

Structures

Lexique

Structures

Lexique

Structures

Lexique

Structures

Lexique

- ou vas-tu?

- à l'....

Bonjour

l'école-l'épicier

qu'est ce que tu as là? Non/oui

une balle orange

mandarine toupie datte tu as là

non oui

qui+intonation

interro emploi de

"c'est n + pronom

apportées

fleurs, tableau

belles, gentille

oh! Merci

les effacé

je ne peux pas

c'est trop lourd

aide bidon d'huile, filet lourd

- ou vas-tu?
- à l'...
- au
maison-cinéma
stade
et toi
qu'est ce que tu as dans la poche
il a une
proche sœur
dans avec partage (impératif
ce n'est pas moi c'est lui
vase a cassé
fait lui alors exprès le
c'est trop loin
avance un peu
lance, peux avance, corbeille, ballon, pelote, panier, eau, loin

ou allez-vous?
Je vais
le marché
la poste
j'ai des bonbons
elle a des bonbons
il a/ elle a
bonbons
partage avec gâteaux
si, c'est
qui c'est alors?
Chat pot
renversé-si
il a mal au "avec + pr.
mal- pied bras doigt nez dos jouer-
Pourquoi?

tu vas à l'
oui
tu
la poste
articles indéfinis
un/une de des
Règle
crayon stylo table cartable cahier gomme plume image ardoise élève enfant abeille
Ou es -tu?
Je suis là
je suis

appelé derrière, voiture, viens,
arbre, manger
j'ai mal à la "avec" + pr.
fatigué j'ai
jambe dent tête main gorge

tu vas à
non
moi aussi je vais à
vont
moi
aussi

ou es tu?
Je suis là
je suis
devant
suis
garage
"avec" + pr.
il a mal
vient peut genou

Vous aller à?
Non! Nous allons à
il va à
elle aussi à
révision du lexique acquis dans les séquences
elle va
qu'est ce que tu fais là?
Le voilà
il attend
arrive est dépêche le voilà avec là
ou es
il est dans
Dis-lui de
cuisine, cour,
joué, cherché dis
lui venir
emploi du verbe "avoir" j'ai il y a
faim, croissant, beignet,

qui c'est?
C'est
frappe-entre

ou la porte madame
tu attends quelqu'un
oui j'attends
là voilà elle arrive
attends (tu, toi, elle, quelqu'un
ou est...?
il est avec
qu'est ce qu'il font
jouent est
font jouent
taux billes
j'ai soif
il y a un
une
soif bouteille de limonade
frigoridaire
citronnade
jus d'abricot, lait

Ouvre-le
la
qui c'est
la fenêtre
la trousse
le cartable
qui
énumérer
chakib et amina
les voilà
et, est, ils dépêche
Est ce que X est avec toi? Non, il n'est pas avec moi ou est-il alors?
Dominos
cartes
le(pronom)
il y a du et de
il n y a plus de
pais, galette, olive, fromage, chocolat, confiture, galette

c'est monsieur
entrez monsieur
monsieur
mademoiselle
ouvre entre
Qu'est ce que tu veux?
Donnez-moi un
demande donnez-moi, compas, morceau de craie, stylo S.V.P

Tiens! Prends celui-là
non, elle...
Ou est-elle alors?
Corde à sauter
marelle
il y a + adv de quantité
(un peu, beaucoup trop)
limonade
sucre
lait

c'est plus un
c'est plus une
papa maman
cadeau apporté
des, un, une
corde à sauter camion ballon bateau poupée
pour nous, pour vous ça
Qu'est ce que tu veux?
Donnez-moi un une
vous voulez
cahier crayon, gomme, éponge, règle, moi
il est dans
dictionnaire
armoire placer
casser
c'est à toi
oui, c'est à moi
beau, tiens
vélo

c'est plus le
c'est plus la
qu'est ce que c'est
dessine, train gare le la
Donne-moi un une du
voilà du
gâteau pain, citron, bonbon, café, chocolat lait, du four
être sur
brosse- bureau
sur gentil
a qui c'est?
C'est à toi?
Non ce n'est pas à moi
c'est à

me prêter
cousine

qu'est-ce que tu fais?
Je dessine
un avion
une moto
maître maîtresse
lui
L'article élide devant les
féminins
ardoise
il est dans ,sur
étrangère, carnet, première 2 distribue sont

je ne peux pas c'est trop haut
monte tabouret, cafetière, café, boîte,

Structures
Lexique
Structures
Lexique
Structures
Lexique
Structures

Lexique

c'est à elle
c'est à lui
rappel du lexique précédent
oh! Poupée-belle
jouets-ont
qu'est ce qu'il y'a
va à côté de...
vins, disputez

ma
place
à coté de
j'ai encore
sommeil
Laisse-moi
dormir, jouer
partir
réveillez-vous
levez-vous
laisse
vous allez arriver en retard
laisse moi
laver, courir
le retard 9K
je suis avec
avant
compter corde

va chez
médecin-pharmacienne, dentiste, épicier, fleuriste, malade chez
qu'est ce que tu fais?
Je cherche il est sous
regarde la masse, le mien
sous, taille crayon, porte-plume, plume
il est
rangez-vous
Réveillez-vous
Levez-vous
qui a?
ne pas...
parce que
il faut
il va
il faut revenir
course pied

je vais chez
je suis malade
je suis fatigué
révision du lexique précédent
il a pris mon, ma
Rends-lui son, sa
révision du lexique précédent
il est
Rangez-vous

cloche, recreation, sonne, rangez, fini, range, finiras
dix-cinq
tout à l'heure
midi
il faut finir
je peux
pleuvoir
dépêchons, revenir, terminer tard, bientôt, nuages, coffre, exercice, devons, ces

j'ai mal
j'ai, tu as, il a, elle a
tête, main, genou, pleure, irons, soir
n'a pas
prenez
noir, rouge, vert
corriger
il est
c'est l'heure
rangez vos, vous
affaires, sortir
partir, demain, heures
s'il
il fait
s'il ne pas
sortir, sortira, joueras d'abord, travail après

ne cours pas!
Tu vas tomber!
Ou est ce que
tu as mal
j'ai très mal
cours, tomber, court trop vite, très, corde, poignet
ou est le lien?
Ne le perds pas!
Le tien
oublié
ou est ce que tu vas?
C'est loin, c'est à côté
tu viens avec moi
ne peut pas
ne rien
cela

vendredi
jour

ne monte pas sur
j'ai très mal à
escabeau, chaise, épaule, cheville, hanche, montre, attention, recommence
ou est la tienne?
Ne la perds pas!
La tienne
c'est loin
poste

piscine, forêt, foire, resterons

ne courez pas!
Vous allez tomber
j'ai mal
j'ai très mal
courez, clos, course
révision du lexique commun
ton
le voilà!
Trouve, sais tes poches, casier, cartable, le voilà
tu vas avec
c'est trop loin
très
mosquée

"il est beau!
"tenir" impératif
c'est + pour toi
camion, auto
regarde sous/ sur
la voilà
ma, sa
plume
ne joue pas avec
envoyer
lettre, bicyclette
enveloppe
eux

elle est belle!
C'est pour + NP
révision du lexique

montre
ils sont dans
ils ne sont pas dans
les, la voilà
ciseaux
ses, mes
je me suis
avec quoi?
Mes, un, une du
robe, allumettes, épingles, couper, ferai

c'est+ pour nous, toi, lui, elle
livres
j'ai fain
moi aussi
qu'est ce que tu veux manger?
Révision, lain, chocolat, beurre, confiture de
je me suis crispé
avec quoi? avec
coupé, blessé
avec quoi?
Pansement, savon
couteau

prenez vos...
j'ai perdu
mon...
prenez aurez mon
perdu son
vingt
j'ai fain, lui aussi
qu'est ce que vous voulez...?
il veut...et
frère
veut

montre, lame, rasoir

ou es ton?
Je l'ai perdu

en voilà un
ou es ta?
Idem + en voilà une
cahier, date écrivez ton
autre plus
tracez trait, règles
ne ...plus, trousse
j'ai soif
qu'est ce que vous voulez boire?
Boire
limonade

Réveille toi, lève toi c'est l'heure
j'ai sommeil tu vas arriver en retard
sommeil, dort, dormir
réveille toi, lève toi
l'heure

ANNEXE 7

INVENTAIRE DU FRANÇAIS FONDAMENTAL FF1, FF2
5eme année, 2eme année d'apprentissage
Vocabulaire

Verbes
Noms
Adj
Autres
Verbes
Noms
Adj
Autres

fais (tu)
vas (tu, t'en)
reviens (tu)
terminées (sont)
bagages (ces)
vacances (les)
maison (la)
paquets (ces)
valises (ces)
voyage (en)
promenade (en)
excursion (en)

prép. En
à avec
Même verbes que dans la séquence précédente
billes, main, tiroirs, boites, coffrets, plumier, sac
droite
gauche
dans, ou, ma, ta, rien, non plus, derrière lui

pars (tu)
allé (je suis)
grand père (ton)
colonie (en)
oncle (ton)
grand mère (ta)
tante (ta)

mon
nous (sommes)
faut (il)
partir, sait (que)
haute (il)
chercher (le)
travailler
retard (en)
usine (l')
gare (la)
affaires (les)
voiture (la)

encore, maintenant, lui, ses, sa

reviens de (tu)

resté (je suis)
arde (j'ai)
bêcher (à)
père (mon)
jardin (le)
marché (du)
compagne (la)
village (au)
ville (en)

toi
dépêche toi
fermer
fais (vite) va
presse (toi)
hâte (toi)
fait (il)
nuit (il fait)

car, parce que

est (il)
parter- aller
aider- porter
sortir- manger
heure (l')
cartable (le)
sac panier
sachet (le)
cabas couffin
lourd
huit
ton
voilà
de l'à
pouvons (nous)
laisser, aller
dépêche toi
abandonner
quitter, aller
minutes (cinq)

loin, cinq, pour, lui, très, ici, prés, très, à coté

peux(je)
donne

gare (la)
caisse (la)
malle (la)
boite (la)
poste (la)
fourre (la)
neuf
lourde
la (pronom)
trop moi/ta
disputent (le)
disputez
battez
querellez
poupée (ma)
robe (ma)
boite à couture
trousse
jupe
égaré
pris
retrouvé
perdu
la mienne
la sienne
ce n'est pas vrai

vont (ils)
cds (les)
cageots (les)
dix
les (pronom)
voté (a)
dérobé (a)
cahier (mon)
crayon
cahier, plumier

le mien, le sien, son

jouer (veut)
chanter
compter
ranger
cache
jouent

veut
bille
main
table
droite
gauche
alors, lui, ta
nous, sur, sous
arrêtez
disputer
crayon (mes)
 tiroir (le)
buvard (mes)
cahiers, stylo, poupées, robes, gommes, règles

dans, mes, miens (les) siens (les), miennes, siennes, les (pronoms)

veut jouer
jouent
chanter
compter
ranger
cache
sont
a
noyaux
main
bonbons
boutons
sac, cartable, plumier, boîte
droite
gauche
dans, alors
non plus
regarde
vois (je le)
reste (là)
vais (je)
voit
nid (un)
branche (la)
oiseaux (des)
colombe (une)
chat, chasse, table, pomme

il ya
sûrement un

Verbes
Noms
Adj
Autres
Verbes
Noms
Adj
Autres

fais (attention)
tomber (tu vas)
feuilles
arbre (l')
tortue (une)
oies (les)
arbitre (un)

ne pas
au milieu
partir
envoler (elle s'est)
faire cours (tu)
regardez, nages (tu)
partie (elle est)
lèves (tu)

magasin (le)
pelote (la)
oiseaux (l')
machine (la)
moches (les)

comme
par
trop

grimper (je sais)
prends
tailler
couper
éplucher
échelle (une)
malle (une)
chaise (cette)
table (cette)
coccinelles (des)
plante (cette)
escabeau (un)
ciseaux (des)
cheveux (tes)
oranges (des)
arbres (aux)

voler, voir
venez (vous)
saute (il)
nage (il)
grimpe (il)
cours (tu)
s'est envolée (elle)
a (il)
le (lièvre)
(le) passons
(le) suige
gazelle (la)

ne- rien
ne plus
ça
leur (pronom)

est (c')
aura (il y)
veut (qui)
viendrai (je)
faudra (il)
commence
lever (vous)
novembre
cérémonie
monsieur
heures
premier
huit
moi aussi
tôt
sais (je)
dans (tu)
travailles (tu)
écrit (il)
élastique (un)

si

viendras (tu)
viendrai (je)
oubliez (n')
réveiller
commence
cour (la)
premier
huit
demain
dans, oui
oublie (a)
pain (du), sel (le), goût (de), boulanger (le), salades (les), thé (le), soupe (la), chocolat (le)
fade, salé,
froide, sucré
pour
sans

viendrez (vous)
viendrions (nous)
accrocheras
école
drapeau
premier

huit
toi
es (tu)
tarte (cette)
bonbons (ces)
gâteaux (ces)
malade
grippé, fatigué
fiévreux
aucun
comme
c'est...pour

bouge (il)
remue (il)
jardin (du)
(au) fond
chapeau (un)
homme (un)
parapluie (un)

là-bas
quelqu'un du
qu'est ce que
c'est, mais
acheté (tu as)
mangé (tu as)
fais (tu as)
poupée, mandarine
problème, chaussures
pépins, erreurs, ciment
peinture, briques
amer
acide
sec
aussi

voient (ils)
(un) épouvantail
(une) femme
(une) fille
(le) maître
le (directeur)
la (maîtresse)
(la) directrice
petite

au loin
voudrais (je)
sa (celui là)
pantalon, costume, manteau, manches, chambres, marches, armoire, feuilles
longues (trop)
petites, grandes
hautes, basses
une, bien

démêler
(un) ballon
(un) peigne
(des) ciseaux
(du) tissu

arme (n' pas)
couleur, biscuits, gaufrettes, dragées, brioches, mille feuilles
courtes, longues, rouge, bleu, jaune, tendres, dures, sucrés
celle-ci
là
cette

Verbes
Noms
Adj

Autres
Verbes
Noms
Adj
Autres

remplissons (nous)
verres (les)
tasses (les)
bouteilles (les)
seaux (les)
vases (les)
Même adj
que dans la précédentes

téléphoner
ferme (elle)
n'oublie pas
poste (la)
révision
révision
tout à l'heure
maintenant
du voc

j'ai
assèches (tu)
mûris (je)
être
s'en vont
donnes (tu)
protégées
récoltes
hirondelles
vent
chaleur
contents
première
tranquille
leur
offrir (lui)
argent (de l')
dinars
cadeau (un)
mères (des)
larme (de la)

oeufs
dessin

pour fuir, faire

dois (je)
viens (je)
veut
planter
aider
viens
faire
apporter
remplir
construire
tricoter
élever
bêches (les)
nous
maison
pull-over
briques
murs
papier

qui
moi
pour
acheter (lui)
coûtent
foulard (un)
parfum (du)
cher
et
est-ce-que

regardez
faut (il)
enlever
enveloppe (l')

payer (les)
mesurer
peser
tracer

coudre
peindre
légumes (les)
fil (du)
peinture (de)

assez

vues (tu es as)
ai (je les)
vient (elles)
cigognes eucalyptus
voyageur
voisins
touristes

faisons
prêteras (tu)
gagne (je)
patins (mes)
course (la)

mes, ma, ta, tes, ça, plus

petits

arriverai (je)
faut (il)
partir

en même temps
jusqu'au
jusqu'à

revenues
ne vivent pas
regarde

hier
plusieurs
voyez (vous)

bicyclette (de)

train (le)

quête (je)
annonce (elle)
voir (le)
lune
mois (le)
ramadhan
croissant (le)
yeux
nouvelle
fin
loins (de)
très

1- révision
2-
du voc. déjà
vu
verrons (nous)
partir (il)
verrons (nous)

Verbes
Noms
Adj
Autres
Verbes
Noms
Adj
Autres

emportez!

Laissez!
Gardez!
Poire (une)
souliers (de)
marron, rouge, bleu, jaune,
longs, chers, lourds

réfléchis
s'appelle
mange
lave (toi)
garçon (ce)
pull over tricot

rassemblent
prépare (elle)
départ (le)
abeilles (les)
rue (là)
pyjama (son)

beaucoup

contraires (des)
aiguilles (des)
chaussures
jour
saison (la)

couvrent (le)
tamponnent (se)
enfuiet (s')
pays (les)
pluie (la)
brouillard (le)
chasseurs
chauds
ou est ce que?
Entends (je n')
bruit (de)
pile (une)
horloge (l')

arbre (les)
aujourd'hui

Fera (il)
repassera (elle)
corrigerà (il)
prend (il)
reprendra (elle)

excusera (un), papa, congé (un), pins (la), journée (la), moins, septembre
prochain
quand est-ce-que?
Réparer, conduire, raconter, changer, déchires
costume
cheveux, histoire, pneu, tourne, disques
crevé (pneu)

Puisque (il)
Sais (je)
N'ayez pas peur
hérisson (le)
lapin (le), enfants (les), peines (les), oreilles, duvet, fourrure, boule

du, de la ,des
parle, marche (elle), mord, aboie, mange, boit, conduit, craint, préfère, dort, revise,
remettre, accrocher
horloger (l')
danger (le)
couture (la)
leçons (les)
minuisier (un)

tôt

touche (on le)
piquer se met (il)
but (il a)
se pelotonne
m'envole, s'enfuit
tête, pattes, chien, froid, tortue
ses, sa

attendre

parte (que je)
attendez
arrivez
partons (que ns)
arrive (je)

peu (un)
bientôt

hiver (l')
automne (l')
printemps (le)
été (l')

se défendre, se réchauffer, se protéger
escargot

renguez (vous)
bousculez (vous)
avons (nous)
dormions (quand)
rentrions, crier, sortez, avancer, parlez
année (cette)

il pleut
mouiller (une)
glisser
aime, revient
rails (les)
nuit (la)
lisses
il y a
un

encourant
c'est (un)
remplis (je)
pluie (la)
manteaux (vos)
parapluies (vos)
pluie
saison

viens
salade
tortue
dangereux
il ne faut pas
plutôt
fais pleurer
emmène
donne
puits, rivières, arbres, gens, vacances, fruits, chasseur, gibier, camarade, amis
meilleure
beau
plus (les)
quelle

viens t'asseoir
allons (nous), réfléchir, reposer (les), coucher, coiffer, sortir, partir
jeu
corde
sauter
nouveau
avant de
à quoi?

ANNEXE 8

VOCABULAIRE ACQUIS PAR L'ELEVE SOUS FORME D'EXERCICES ÉCRITS (MANUEL DE L'ÉLÈVE 5ème)

Dans le cartable de Dallila, il y a :

.....

.

.

Complète par à droite, à gauche :

.....

..Je tourne

je tourne.....

..

Où est la maman

.....

Où est le nid ?

.....

.

Recopie la phrase orale

Karim dit : * j'ai acheté des bonbons, je n'ai pas

écrit la date d'hier

.....

..d

aujourd'hui

.....

..de demain

.....

..de naissance.

écrit le nom du mois avant et après

.....

..octobre.....

...

..novembre.....

...

..janvier.....

Fais une phrase avec les mots :

Est-ce que Lamine est un vrai jaguier ?

Oui,

Fais une phrase avec les mots : elle ; des ; ailes ; a ; un ; oiseau ; Comme.

Complète : le ; la ; les :

Elle est revenue, la voilà

Je.....

., me

Ils.....
, les.....
Elles....., les.....

Recopie la phrase vraie :
Karim répond en réfléchissant
Karim.....sans réfléchir
Du gâteau avec,sans
de la confiture
Un homme avec unsans.....
chapeau
Du gâteau avec.....sans.....de la crème
Jouant avec les 3 lettres « G.R..A. » écrit 2 mots
complète les lettres qui manquent :
lézard ; école ; arbre ; corbeau
4 lettres R.O.G.E écrit 2 mots de l'orge, un , cartable, arbre, école.
Avec les lettres qui manquent trouve le mot caché : Fontaine
Lettre qui manque tablier
Range les lettre..... 2 mots :T.U.R.O – trou –tour
Trouve le nom des habitants :
De l'Algérie ;algérien
.....Inde ; indien
....Niger ; nigérien
Complète par « n » ou « m », 6 mots :
Montre ; sombre ; monde ; nom ; on
jouons : mandarine ; institutrice
complète et trouve le mot caché : lapin
jouons : scorpion assemble les morceaux 4 noms de métier ; boulanger ; pâtissier ;
menuisier ; cordonnier.
Trouve 3 mots qui se ressemblent : château ; chameau ; chapeau
Complète : éléphant ; l'été ; miel ; arrière ; poste ; pot ; histoire ; nom ; hérisson
Les lettres qui manquent sont dans bijou et jour
Lajoue ...
.....
boue
.....roue
Complète les mots : un ; hibou ; oiseau ; roue ;lion ; automobile ; peigne ; miel ; grand
Invente des mots :
.....trop lourd
.....
..lourde
.....
..je ne peux pas la porter
Dallila sait.....elle jouer au jeu des contraires
.....qui a mangé la miel ?
écrit le contraire

le pot est plein

.

La tout.....

..pleine.....

Elle joue avec une poupée.....

Elle a une poupée.....

C'est facile.....

Il y a un peu de miel dans le pot.....

L

horloger répare les voiture

.....

les vélos

...

..montres

répond à la question

qui est Monsour ?

l'homme nage comme.....

Il rampe

.

Il vole

..

Il saute

.

Ecrit le contraire : sans ; l'hiver ; courir ; arriver

Range les 4 saisons : l'été ; le printemps ; hiver ; automne

Pourquoi l'automne est-il malheureux ?

Pourquoi Karim regarde t-il de tous côtés ?

Que dit Dallila ?

A quoi ressemblent les nids :réponds vrai ou faux?

Classe les phrases suivantes :

Le croissant reparaît, apparaît, disparaît

jouons aligne les syllabes :

.....

.truche....animal

.....mal....légume

..... tocycllettevite

..... cycllettevite

jouons :lion ; avion ; camion

潛澈獮敝揭湯標慍窠湯標挠淳湫n

les lettres manquantes sont dans faucille

Foin ; coin ; loin

jouons .ici . gomme . peigne . cigogne

complète par la lettre qui manque

seau . veau . peau

bain – pain – main – rain

école – image – garage

poupée – guêpe – citron

fenêtre (□

†citron

fenêtre (é□ cigogne

Jouons : que veut dire ce message : kdi sdkdo gnmd rnmmd.

Jouons : mandarin ; mandarine

Jouons : Complète ; laine ; chaine ; fontaine

Jouons : peinture ; teinture ; ceinture ; chien ; janvier ; pipe ; orge ; plein ; tête ; orge ;

orange ; mandarine ; Sôf (é□ 粮灰潰潴

hyppopotame.

ANNEXE 9

L'EMPLOI DU VOCABULAIRE ACQUIS SOUS FORMES D'EXERCICES (MANUEL 6ème)

Vocabulaire : observe

l'avion va plus vite que le train

le train va moins vite que l'avion

Fais des phrases en comparant la moto / le vélo / le lièvre / la tortue.

Les noms en « eur » ; complète :

Il chante

Il danse

Il joue

Le ballon s'élève dans les airs :

Remplace le verbe souligné par un verbe de même sens

joe monte sur un arbre le gardien monte à cheval la fièvre du malade monte

On installe l'appareil : l'installation de l'appareil : le médecin opère le malade l'.....

. réussira.

« joe et Kennedy, réveillés par le bruit qui fait peur se tenaient prêts »

remplace les groupes de mots par même sens, le ciel était enflammé

remplace le mot par une expression de même sens (dans le texte)

complète : sa marche est lente

.....

lourde

...

.régulière

.pénible

le puit est sec, il n'a plus d'eau

antonymie, emploi des mots suivants, gros, humide, vert, frais,

un jardin sec (

& & & .

.....

.....bois sec (□

¹ &.....

&.....bois sec (¹ &.....un homme grand (¹ &...

Les légumes secs (¹ &.....

Une chaleur qui étouffe, c

.....

Une chaleur qui étouffe, c'est uneétouffante

Un soleil qui brûle est unbrûlant

Complète :

Un travail qui épuise; est un travail.....

une promenade.....

un rosier qu□牧浩数

i grimpe.....

une plante.....

.

Un bruit qui inquiète.....

une nouvelle

« j'ai assez de cartouches pour les abattre tous les abattre tous »

remplace le verbe par un autre de même sens

il est interdit d'abattre les arbres.

Les gypaètes poussent des cris effrayants

Remplace le mot souligné par un verbe de même sens

Les gypaètes poussent des cris qui ...

Samir a du courage : il est courageux

Complète :

Il a peur : il est

Le ciel est couvert de nuages

Le chemin est plein de boue

Le chemin est de pierres

d) il est peureux . Elle est

Complète

Un garçon courageux. une fille

Un buisson épineux. une plante

emploi « trop » ou « très » suivant le sens

a) Icare peut monter haut avec ses ailes artificielles

son père lui dit : « ne vole ni haut, ni bas prends le juste milieu »

b) emploi « pousse » ou « tire »

la locomotive est devant..... elle..... les wagons.

.....est derrière.. elle...

l'humidité alourdit les plumes elle les rend lourdes

choisis dans la liste le mot qui convient : alléger ; Aplatis ; Arrondir ; amincir

rendre plat.....mince

.....léger.....rond

d) dérivation : rendre grand ; mettre sur une même ligne.

Complète selon le sens avec : très ; beaucoup ; trop

Quelle force ! il peut travailler ..sans se fatiguer.

Quel appétit ! il a ...faim

Il est fatigué. il a ..travaillé

C'est un as ! il a fait un problème.....difficile, il a mal au ventre, il a ...mangé.

Le parachute sert à protéger de la chute

Parasol

..qui protège du soleil;

paratonnerre.....

..

du tonner ;

parapluie

..de la pluies;

qu'est ce que protège la voiture ?

en voiture qu'est ce qui protège le chauffeur contre le vent ?

Complète en t'aidant du texte :

Est ce qu'il y a quelque chose à manger, demande Tabaqui

.....

..dit père loup

Ecrit le contraire : il reste quelque chose (

& & & & & & &

.....

Salim plie la feuille en 4 puis il fait le contraire, il la déplie :

Fais comme lui, plie une feuille, puis déplie là.

Retiens

Ecrit le contraire :

Il faut plier la feuille (□

&.....Salim plie la feuille en 4 puis il fait le contraire, il la déplie :

Fais comme lui, plie une feuille, puis déplie là.

Retiens

Ecrit le contraire :

Il faut plier la feuille (1 &.....

La feuille est déplié (1 &.....

Il colle l

.....

Il colle l'enveloppe (□

nveloppe (1 &.....

L

.....

L'enveloppe est collée (□

nveloppe est collée (¹ &.....

Faire un paquet (¹ &.....

Chasse pour ta faim, mais non pour ton plaisir

Ecrit la phrase en remplaçant non par un verbe.

Shere khan grogne, on entend les grognements.

Complète :

Le chat miaule &.....Le chien a 扯援 薅薅

aboie.....

Le cheval hennit.....

Complète :

Le renard glapit.....

L'éléphant brait.....

Le taureau mugit.....

..

Complète : : coassement.....

Dis si cet animal est domestique ou sauvage :

Le lion est ; le chien ; l'éléphant ; le chameau ; la panthère ; le chat ; le singe ; le cheval.

Les animaux ont perdu leurs petits, aide les à les retrouver :

Lionceau ; l'agneau ; poussin ; caneton ; l'éléphanteau ; veau ; dindonneau ; chiot ;

chaton ; chevreau.

Souligne la bonne réponse

Un murmure c'est

Un bruit sourd de voix

Un cris de vendeur

Un appel d'enfant

Complète :

Il n'y pas assez : c'est suffisant

.....pas.....

Samir n'écoute pas, il est.....

cet homme.....

..personne ne le connaît.

Il ne travaille pas du tout, il est

Tu as oublié des mots :.....

Il fait beau, il est possible de

.

Emploie : aussi, très, trop, suivant le sens :

« tu ne me rattraperas pas.....tu ne cours pasvite. ne cours pasvite : tu vas tomber. Le train vavite, mais moins vite que l'avion ».

complète :

Baghera est sage : la.....

..

cet homme est jeune :.....

.

Le camarade est gentil :.....

.

Ce tissu est fin :.....

.
 Complète :
 La Syrie (è il va &.....il revient
 La Tunisie (è &.....
 Le Sénégal (è &.....Le Mali
 (è &.....Niger (è &.....
 Yougoslavie (è &.....
 L

.....
 L'Espagne (□
 spagne (è &.....
 Emploi : hier ; aujourd

 Emploi : hier ; aujourd'hui ; 捌拾日
 demain
nous sommes arrivés à l'heure
 c'est
 ..qu'il a plu à torrent

 .j
 enverrai un dessin.....

.
 Complète :
 J'arrose les plantes avec un
 Je sèche mes cheveux avec un
 Le fermier sème les graines avec un
 Je me baigne dans une.....

..
 Je patine sur une
 ..
 Tu te balance sur une.....

.
 Chanter, il chante, il a chanté, en chantant
 Complète :
il finit.....en finissant
 partir.....
 .en partant
 aller.....
 ..en allant
 prévenir.....
 en prévenant.
 Complète :un spectateur applaudit, une
 Des.....
 ..des.....
 Un instituteur.....

.une.....

Un acteur.....

..c'est un acteur célèbre.

Trouve le masculin : une monitrice ; aviatrice ; animatrice.

Complète

plusieurs, beaucoup, tous les, toutes les :

il y a

..dans le stade

.....

places sont prises

.....

spectateurs sont debout

but !.....se lèvent

emballer ; déballer :

écris le contraire :

les passagers embarquent.....

.

Enroule le fil de la bobine.....

Cet arbre est enraciné.....

..

Ces artisans ont perdu leurs outils, aides le
es à les retrouver :

Le menuisier (□

s à les retrouver :

Le menuisier (è □ le rabot

Le forgeron (è &.....

A quoi servent ces outils ? :

La brouette ; la brouette sert à &.....

La pioche (è &.....

La pelle (è &.....

La scie (è &.....

Le jardinier utilise&..... t&.....

Le menuis

sieret.....

Le cordonnier

Le maçon

C'est à moi qu'il parle : il me parle

Complète :

C'est à toi qu'il parle :

.

..... lui ...

.

..... elle...

.

..... nous...

.

..... vous...

.

..... eux

.

..... elles.....

.

Compl

te :

L'abricot estde l'.....

.

Les cerises

..

L'amande

..

Complète :

Pour ouvrir la porte, il faut pousser

Complète :

Tu as vu le film ? quel film ?

Tu as

s pris le livre ?..... ?

.....les livres ?

complète :il est l'heure !

Un mot n'a pas sa place dans la liste, le quel ? :

Canot ; bateau ; chaloupe ; aéroplane ; pirogue.

une voile (□

pas sa place dans la liste, le quel ? :

Canot ; bateau ; chaloupe ; aéroplane ; pirogue.

une voile (s□ à la forme d

à la forme d'un triangle ?

Complète :

.....

& & & & & & & & &d'un rectangle

Complète les phrase :

Donne-moi le crayon celui qui est sur.....

Lequel ?

.....la gomme

.....les ardoises

Imagine un petit dialogue

.....

.

.....

celui que tu as acheté hier

un moteur à essence est un moteur qui marche avec de l'essence

a) un moulin à café

Quelle est la question correcte ?

Voulez-vous un verre de thé ? non je préfère du café

.

Ils fouillent délicatement la terre,

.avec délicatesse.

Range les Adv ; Noms :

Lentement ; prudemment ; gentiment ; attentivement ; poliment ; violemment

Emploie prudemment et avec prudence dans une phrase

Quelques outils d'archéologues ; à quoi servent-ils ?

La pioche ; le marteau ; la brosse ; le pinceau ; le bâton ; le mètre.

Le pays, la nation, la patrie, complète les phrases par le mot :

L'Algérie est un

.du Maghreb

On appelle nouvelle de.....les nouvelles qui concernent les pays.

L'Algérie est mère.....

Les.....national, international, mondial :

Les nouvelles qui.....notre pays, sont des nouvelles

Les nouvelles.....

.

les autres pays

Un problème.....

monde entier

Trouve les noms de métiers

Il soigne les dents,

..

Répâre les serrures,

..

Répare les vitres,

..

Il installe des appareils de chauffage,

..

Il installe les lampes,

..

Fais une phrase avec les mots : mosquée, vendredi

Quelle est la date du calendrier hégirien qui correspond :

A la date d'hier.....

La date d'aujourd'hui

.

A quelle date du calendrier hégirien correspond le 1er janvier ?

Dérivation = Nom (

Adj

Téléphone, magie, histoire, télégraphe, géographie, «économie, chimie.

Une pièce métallique est une pièce en &.....La capsule « VOSTOCK » était sphérique, elle avait la forme d

Adj

Téléphone, magie, histoire, télégraphe, géographie, «économie, chimie.

Une pièce métallique est une pièce en

La capsule « VOSTOCK » était sphérique, elle avait la forme d'une.....

ANNEXE 10

EXERCICES SYNTAXIQUES ACQUIS PAR L'ELEVE SOUS 但梨卅朮 FORMES D'EXERCICES ECRITS (Manuel de 5é AF de l'élève)

Complète la phrase suivante :

Karim porte.....

.. .

Fais une phrase avec les mots :

La, ouvre, Nassim, boîte.

Exercice de segmentation : il porte la valise.

Complète :

Dans le cartable, il y a.....

Ponctue la phrase suivante :

Dalila est une petite fille elle a 6 ans elle va à l'école

Fais une phrase avec les mots : La. Est. Où. Bille ?. la. Main. Dans. Sa bille. Est. Gauche.

Fais une phrase avec les mots : Je. Où. Habite. Il sais.

Segmentation : le chauffeur dit : nous sommes en retard. Je suis en retard.

Complète :

Je vais chercher Farid : je vais le

Je vais chercher Dalila : je vais la

Je vais chercher Farid et Dallila : je vais les

Complète : moi, toi, lui, elle :

Je vais chez moi

Tu.....toi

Il.....

lui

Elle.....elle

Nousnous

Vous.....vous

Ils.....

..eux

Elles.....

.elles

complète :

je vais

tu.....

Il.....

Nous.....

Vous.....

Ils.....

Elles.....

Fais une phrase avec les mots :

Dalila, ne contente, sont, pas, Farida et.

Complète : la mienne

消灭 □ 整 殺 氣 業 湊 敵 ; la tienne ; la sienne :

Ma poupée c'est la.....

Ta poupée c'est la.....

sa poupée c'est la.....

complète : le mien ; le tien ; le sien :

ton crayon c'est le.....

son crayon c'est le.....

Mon crayon c'est le.....

C'est le mien (□

st le mien (p □ &.....C

.....

C'est le sien (□

st le sien (p □ &.....C

.....

C'est la mienne (□

st la mienne (p □ &.....C

.....

C'est la tienne(□

st la tienne(p □ &..... fais une phrase : grimpe ; se tenant ; il ; en ; aux ; branches.

Pronominalisation :

Où est le nid ? je ne le vois pas.

&..... a balle ? je ne la vois pas.

&..... † sont livres les ? je ne les vois pas.

&.....ou est c 牡 禎 湊 飢

crayon ? je ne le.....

Fais une phrase : qu'est ; ce ; veux ; tu ; que ; ? ; acheter?

Fais une phrase avec les mots : Karim ; dans ; jardin ; et ; se ; promène ; le ; salim.

Fais une phrase avec les mots : voit ; salim ; ne ; rien.

Fais une phrase avec les mots : elle ; des ; Ailles; un ; oiseau ; comme ;

- complète : le ; la ; les ;

elle est revenue, la voilà !

il.....

, le.....

!

elles sont.....

., les..... !

ils sont

., les..... !

fais une phrase :

maman a dit à karim n' le boulanger oublie de passer pas chez.

Fais une phrase : sont les trop longues manches.

Fais une phrase : ! avant réfléchir répondre de.

Fais une phrase avec les groupes de mots c'est qui marche avec une montre une pile.

Fait une phrase avec les groupes de mots qui se mettent devant .

quand sur tirer arrive. C'est le printemps

Fait une phrase avec les mots suivants en . l'hiver courant arrive

fait une phrase

c'est moi ses enfants à l'école qui accompagne

fait attention en plantant les arbres.

30. Fais une phrase

cigogne sur se pose la sur nid

train voilà arrive qui

rma qui le main arrive

voilà arrive les trains

31. Fais une phrase

Sera fermée la poste après six heures

Ne pas la poste avant fermer six heures

Nous offrir à maman tu est ce allons pue

32. Fais 3 phrase

Foulard chez –coûte le parfum

Coûtent et

33. Complète.....coûtent chez

Mets les phrase de l'ordre

Ils revient il va jusqu'à l'arbre

Il tourne autour de l'arbre

34. Fais une seule phrase puis

Complète:/ moins plus

Mouloud va vite que mebrouka

Mebrouka va vite que mouloud

Je vais vite que toi

Tu vas vite que

35. Fais une phrase avec les G.N

Est tellement fin –le croissant

pour le voir – de bons yeux qu'il faut .

il va trop vite je ne peux pas le rattraper.

Il va tellement vite

Il est trop loin je ne peux pas le voir.

ANNEXE 11

STRUCTURES SYNTAXIQUES ACQUIS EN 6^é AF (GUIDE)

1. Expression du moyen (avec + article / sans + article) suppression de l'article.
2. Expression du but (pour + infinitif AF .Nég) la forme progressive.
3. Expression de la cause parce que - à cause de - grâce à.
4. Expression de l'hypothèse si = sinon.
5. Expression de la manière « en » « sans »
6. Expression de la nécessité
but (pour....il faut) pour il faut que.
7. Expression de la succession dans le temps (puis.. quand)
8. Expression du choix défavorable « au lieu de ».
9. Expression de la réserve « quand = Alors que ».
10. Emploi du pronom « en ».
11. Expression de l'obligation (suite) + Expressio
on du but.
12. Expression de la comparaison
13. Expression de la succession rapide dans le temps.
14. Expression du temps (suite) dérivation.
15. La relative Expression du temps quand (□
n du but.
12. Expression de la comparaison
13. Expression de la succession rapide dans le temps.
14. Expression du temps (suite) dérivation.
15. La relative Expression du temps quand (¹□ tant que.
16. La double négation « Ni
tant que.
16. La double négation « Ni – Ni » Expression du moyen « a⁵ 潭敕
u moyen de ».
17. L'emploi de « où » emploi de « depuis » durée ;
18. Expression du moyen la concession.
19. La relative : pronoms relatifs composés.
20. Transformation passive.
21. Expression de la conséquence liée à l'intensité.
22. Emploi du pronom relatif « qui » « dont ».
23. Le style indirect.
24. Transformation infinitive -Négation restrictive
25. L'emploi du pronom relatif « que »

ANNEXE 12

EXERCICES SYNTAXIQUES (MANUEL 6ème A.F).

Caractéristique de la phrase le présentatif

La phrase simple S+V

La causalité S+V+COD+COI

La condition « Si » les circonstances de lieu, du temps et manière.

Le gérondif l'énoncé minimum.

La phrase simple

La temporalité les c. circonstances.

La cause les C.C.

Rappel S+V, S+V+C+C.C.

Les C.C de temps, de but, de lieu

COD / COI.

Causalité COD / COI.

Conjugaison d'un verbe irrégulier « Aller » au présent, passé, et future.

Les formes du verbe

Les déterminants.

L'idée de moyen les qualifiants le C. du nom.

La pronominalisation.

Temporalité, les adjectifs, sa place.

La relative qui –que.

Les constituants de la phrase. S+V+C+N.

La transformation passive.

La T.P avec changement de temps.

Rappel (GN+ GV).

Rappel GN+GV.

Rappel GN+GV+C.C.

ANNEXE 13

STRUCTURES SYNTAXIQUES ACQUISES EN 5é AF (GUIDE DU MAITRE).

DOSSIER 1

Séquence 1: que fais-tu avec ?

Tu t'en vas en..... ?

Je reviens à..... ?

Séquence 2 : « ou » d'alternative

Aller chez

Aller en

Séquence 3 : revenir de . du de la

rester à

rester Au

J'ai aidé monà la

DOSSIER 2

Séquence 1 : il est- c'est l'heure de

Ou est + possessif + nom

Le + voilà

Le cartable est lourd

Séquence 2 : quelle est heure est – il ?

Il est

Où est le cartable ? le voilà

Je ne peux pas la

Donne la – le moi

Séquence 3 : où sont est ?

Les voilà !

Lessont lourd

Donne les moi, je vais

Tarder à les porte

Le paquet est lourd

La vahse est lourd

DOSSIER 3

Séquence 1 : qui veut + inf

+ avec moi

où est la / le

le / la est sur

sous

dans

séquence 2 : je cache les

où sont – ils ?

dans ou dans

dans il n'y a

rien

séquence 3 : il y a rien dans ma – ta – les

alors, elles sont dans mes – ses – sa

elles st là mon – ton – son

d'arrivé lui , devant

elle

eux

elles

DOSSIER 4

Séquence 1 : qui sait où.... ?

Je sais où..... ?

Qui sait où ?

Je sais où

Séquence 2 : je vais-le

La

Les

Impératif + toi

I car ...

Farce que

Il faut + inf

Séquence 3 : loin . près . ici

C'est ici , à côté

Nous ne pouvons pas + inf

Il faut + nom + pour

DOSSIER 5

Séquence 1 : ne vous.....pas ?

A pris ma

Elle ala sienne

Séquence 2 : karim.....mon livre

Le mien – le sien

La mienne – la sienne

Séquence 3 : mes, les miens, les siens

Miennes – siennes

DOSSIER 6

Séquence 1 : il y a un

Une – des

Où est – il ? (s)

Elle ? (s)

Je vais le la les + inf

Séquence 2 : il y a un sur

Sous

Dans

Je ne le vois pas

La

Les

Il est la au milieu

Ils sont la aux

Séquence 3 : il y a un sur cette

Une

Des

prends. . . .une échelle

Je sais + inf. + COD

DOSSIER 7

Séquence 1 : demain c'est le + date

Il y aura

Il Faudra vous.....tôt

Tard

Séquence 2 : qui veux + inf.

Moi

Lui

Moi aussi

Lui

Séquence 3 : je + futur + aussi

N'oubliez pas de

Vous . .

C'est + pr + futur

DOSSIER 8

Séquence 1 :regarde ! il y a

Un / une /des

Ou ? la – bas ,au fond

C'est un (e) avec

Séquence 2 : regarde là – bas

Là ici

Près

A coté

Au bord

Ce n'est pas un.....c'est un

Séquence 3 : c'est...avec

Sans

Pour

Il

Mais il ne.....pas

DOSSIER 9

Séquence 1 : Ou est... ?

Tu l'as

Comment tu ?

Séquence 2 :

montre ...nous.....comment - tu

séquence 3 :

je ne sais pas ...comment

je sais ...comment

venez + inf

DOSSIER 10

Séquence 1 :

Ce, cette.....n'a pas de gout

.....il, elle est...fade

c' est du / de la pain

Sans + nom

Séquence 2 :

Ce cette / ces /aucun goût

Le la les sans (ne pas)

C'est pour...(les malades) ?

Séquence 3 :

Il est comme+N quand +V

Quand.

Tu as ...sans
Tu ne m'a pas dit d'acheter aussi

Dossier 11

Séquence 1 :

Tenez essayez celui-ci.

.....

celle-ci.

.....

ceux-ci.

Alors, + démonstratif (celui là)

Les Sont trop

Séquence 2 :

Je voudrais un / une / des

Je n'aime pas ce, cette, ces.

Les Sont plus.

Séquence 3 :

Le c'est une belle couleur

Ils sont moins + adj.

Ils vont bien

..... Te tu les.

..... Lui il / elle les.

Dossier 12

Séquence 1 :

Il y a beaucoup de . sur / dans / pourquoi faire ?

Pour + inf.

Séquence 2 :

Pourquoi est-ce qu'elles ?

A cause du

..... de

.....

des

Séquence 3 :

Quant -est-ce qu'elles ?

Quand il

Dossier 13

Séquence 1 :

Attention, il, elle

Qu'est ce que c'est

C'est avec

Séquence 2 :

Ne le + V + pas

Il va te + V

Quand il a peur il se + V

Séquence 3 :

On ne les + V + pas

Il elle se pour se.....

Dossier 14

Séquence 1 :

Ne Pas

Il y a trop de

Reviens avant.....

Séquence 2 :

Oui, mais ne Passur.....

Va, mais avant

Séquence 3 :

Il ne faut pas c'est

Viens avec moi, je sais où

Ce n'est pas C'est une.....

Dossier 15

Séquence 1 :

Viens te ..

Nous allons ensemble ...

A quoi allons nous jouer.....

Tu n'as pas des

Séquence 2 :

Bien avant de...

Comment s'appelle ce ...

Cette ces ...

C'est un nouveau

Séquence 3 :

C'est un / une sans

.....

.. avec

.....

..le / la

Dossier 16

Séquence 1 :

Ce n'est pas un / comme les autres

Ce n'est pas une / comme les autres

C'est une qui ne ... pas.....

C'est un qui

Il / elle avec

Séquence 2 :

Je ne +V Rien

Je saisqui, je ne sais pasqui

Je sais qui

Séquence 3 :

Elle ne pas, parce que

Il faut +inf.....

Que +subj,.....

..

Dossier 17

Séquence 1 :

Il faut + inf

Il faut que + subj

Je vais + inf + aussi

Séquence 2 :

Idem

sortez sans

Séquence 3 :

Il arrive en

..... sans

Dossier 18

Séquence 1 :

C'est moi, parce que je.....

.....c'est toi,.....

.tu

Séquence 2 :

C'est moi qui / nous

..... Toi/ toi vous qui.....

.....lui.....

Séquence 3 :

A cause de

Grâce à

Dossier 19

Séquence 1 :

Je dois..... qui veut m'aider.

Voilà + D + pour + inf

..... Des

Séquence 2 :

Qui veut m'aider à

Je vais chercher le la les
Où sont-ils ; elles ;

Séquence 3 :
Moi aussi, je viens avec toi/lui
Regardez, il faut + inf + Nom + avant de + PR + V

Dossier 20

Séquence 1 :
Les cigognes sont venues
Je l'ai vu (e) je les ai vu e(s)
Il y en a cinq sur, dans

Séquence 2 :
idem + quand hier

.....

. Moment

.....

. longtemps

.....

. tout à l'heure

le la les + ne + vit + pas

Séquence 3 :

Quand l'as tu vu (e) (es)

....Les as tu.....

Il y en a une, deux, plusieurs dans

En voilà unqui

.une ...

qui

Dossier 21

Séquence 1 :
Voilà le train qui
Il va bientôt.....

.....

.. arrivera tout à l'heure

.....

. Bientôt

Séquence 2 :

C'est le De qui ?

Quand arrivera t-il ?

A quel moment

..

...

dans un instant

a quelle heure partira t-il ?

.....

sortira t-il ?

.....

reviendra t-il ?

Séquence 3 :

Il

. A 8 h exactement (futur, simple)

il est

le train sera là dans 20 min

Dossier 22

Séquence 1 :

Il faut+V+A

J'irai téléphoner tout à l'heure

Elle ferme à

.. elle ouvre à

Séquence 2 :

N'oublie pas de + inf

Après + futur

Séquence 3 :

Il faut aller avantheures

En vite

Avant après.....

En + PP.....

..

Dossier 23

Séquence 1 :

Il te reste encore

C'est pourquoi faire ?

C'est pour faire un, une, des, à

Séquence 2 :

Qu'est ce que nous allons (lui) acheter une bouteille de parfum et un foulard aussi

Séquence 3 :

Je vais (verbe)

C'est pour (verbe)

Assez de pour

Dossier 24

Séquence 1 :

Avec + possessif + pr pers + plus vite que

Tu il elle, prêter (au futur) + si gagne

Séquence 2 :

Nous irons jusqu'au + Nom + puis nous reviendrons
Tu me prêteras ton si je gagne

.....

.ta...

.....

il faut + INF + en même temps

Séquence 3 :

Je vais plus vite que vous

Sans + nom et sans + noms

Nous irons jusqu'à l'puis nous reviendrons

Je n'ai pas besoin de + N

Dossier 25

Séquence 1 :

Qu'est-ce que tu..... ?

il faut depour.....

Séquence 2 :

Elle annonce le.....est tellement que.....

S

quence 3 :

Quand le..... ?

Quand + V (futur)

Nous le voir quand.....futur

ANNEXE 14

EXPRESSION ECRITE EN 6E AF LES DIFFERENTS TYPES DE PRODUCTION
ECRITE , MANUEL.

Complété le paragraphe en remplaçant les dessins par les mots qui conviennent :

Si j'ai chaud

Si j

ai froid

..

Fait un paragraphe en complétant les Phrases suivantes sans t'aider du livre :

++++

A 9 heures

Le docteur fuguisson

Le ballon

Des patelots

Lachez tout

Libéré, le victoria

La grande aventure

Met les phrases en ordre pour faire un paragraphe :

+

le rocher qui marche...

Fait un paragraphe en complétant les phrases suivantes :

+

Le victoriale dessert.....le est

En t'aidant du 1er tableau de la page 53 répond aux questions suivantes :

+

D'où l'avion part-il ? où va t-il ?.

Mowgli est prisonnier des singes, il est délivré, raconte l'histoire en te rappelant ce que tu as lu.

+++

Essaie de raconter l'histoire de Ouara, avec question au préalable.

++

Termine l'histoire en t'aidant de la lecture du texte p.142.

+

Inventaire, objets (énumération).

+

Tu as apprivoisé un animal, raconte.

+

Robinson visite l'île : récite sa visite en t'aidant du dessin.

+

Raconter en quelques lignes plan.

+

Fais un paragraphe en t'aidant des images.

Complète le dialogue

++

Raconte une chose

+++

ANNEXE 15

6ème A.F PRODUCTION ECRITE GUIDE

Reconstitution de texte ++++

Interprétation d'une histoire sans parole

Interprétation d'indicateur de vol

R.F / P....R. ++

Résumé (dossier 8) +++

Résumé à partir d'un plan de taille D 10

Résumé d'un chapitre D11

R.T ...Transformation de texte.....+

R.T intégrale de paragraphe à partir d'un trame ++

Description : les étapes d'une fabrication D. 18.

Résumé d'œuvre (D. 19).

Description d'un planté D 21

Interprétation d'une offre et d'une demande d'emploi

Résumé d'un récit D25 ++

REMARQUE

La reconstitution de texte

il s'agit d'un paragraphe lacunaire que les élèves doivent compléter sans s'aider du texte.

C'est à dire beaucoup plus un exercice d'évaluation de la compréhension de l'écrit qu'une production écrite dans laquelle l'élève a la possibilité de réaliser le vocabulaire acquis dans les textes.

2ème forme : élaboration d'un paragraphe à partir d'une série de questions.

évaluation de l'écrit au niveau phrastique.

PAGE

PAGE

{...̣...̣s...njfna^a^a^af

ï&&

a

b

c

d

w

x

α

¥

]cêc

&

a

b

c

d

w

x

α

¥

ſ

Q

C

....(0))0

....(0))0

phoenix

phoenix

phoenix

phoenix

phoenix

phoenix

phoenix

Normal

Normal

Heading 1

Heading 1

Heading 2

Heading 2
Heading 3
Heading 3
Heading 4
Heading 4
Heading 5
Heading 5
Heading 6
Heading 6
Heading 7
Heading 7
Heading 8
Heading 8
Heading 9
Heading 9
Default Paragraph Font
Default Paragraph Font
Body Text 2
Body Text 2
Body Text Indent 2
Body Text Indent 2
Body Text
Body Text
Header
Header
Footer
Footer
Page Number
Page Number
Subtitle
Subtitle
Body Text Indent
Body Text Indent
Body Text Indent 2
Body Text Indent 2
Body Text 2
Body Text 2
Caption
Caption
Body Text Indent 3
Body Text Indent 3
Body Text 3
Body Text 3
Body Text 21
Body Text 21
Body Text Indent 3

Body Text Indent 3

Document Map

Document Map

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

3

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Bureau\Nouveau dossier (3)\thèse
réda.doc

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Bureau\Nouveau dossier (3)\thèse
réda.doc

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Bureau\Nouveau dossier (3)\thèse
réda.doc

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Bureau\Nouveau dossier (3)\thèse
réda.doc

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Données
d'applications\Microsoft\Word\AutoRecovery save of thèse réda.asd

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Données
d'applications\Microsoft\Word\AutoRecovery save of thèse réda.asd

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Données
d'applications\Microsoft\Word\AutoRecovery save of thèse réda.asd

SARL SATRANSJC:\WINNT\Profiles\Administrateur\Données

[illegible]

1« Problèmes d'apprentissage du français langue étrangère au deuxième palier de l'école fondamentale »

Notre vécu pédagogique dans l'enseignement du cycle secondaire nous a amené à penser que les problèmes de l'apprentissage du français langue étrangère sont à la base du 2^{ème} palier du cycle fondamentale. Notre vocation a voulu qu'on s'intéresse de plus près à cet apprentissage car, arrivés au cycle secondaire nos élèves ne sont plus capables ni de comprendre, ni de s'exprimer correctement en particulier à l'écrit ; c'est pourquoi notre intérêt est de repenser à mieux cerner ces problèmes d'enseignement. Apprentissage pour une meilleure adéquation.

Le paysage didactique du « fondamentale » se laisse difficilement décrire et maîtriser quant à l'identification fonctionnelle de ses « objectifs » et des savoirs dispensés.

Notre travail de recherche a pour objet d'étude le souci de mettre en relief les problèmes d'incohérences voire d'inadéquation dans l'élaboration de l'apprentissage du français langue étrangère au 2^{ème} palier du cycle fondamentale.

Il s'agira tout au long de cette étude d'une analyse descriptive des manuels scolaires et guides du maître en 5^{ème} année et 6^{ème} année fondamentales.

Cette analyse d'outils didactiques semble revêtir un intérêt particulier quant au processus d'apprentissage du français langue étrangère. s'inscrivant dans un cadre théorique de la didactique du français langue étrangère .

On se propose d'étudier les problèmes d'incohérences entre les manuels de 5^{ème} et 6^{ème} année fondamentales. Et les objectifs assignés à l'apprentissage du français langue étrangère.

On a pu remarquer au cours des expériences pédagogiques que les difficultés rencontrées par les élèves se situent à deux niveaux.

Niveau de la compréhension de l'écrit et au niveau de la production écrite.

Pour un apprenant en français langue étrangère les difficultés à comprendre un texte, à rédiger un paragraphe parfois une phrase sont inhérentes aux objectifs assignés et à la méthodologie déclarée dans les guides du maître. En effet toutes les activités langagières dispensées à l'élève sont à prédominance orales. Il s'agit de savoir à quel niveau les élèves sont en mesure de comprendre un texte a même de rédiger un écrit selon le modèle proposé ?

Est-ce que le manuel et le guide du maître, comme moyens didactiques pour le maître et l'élève ne soient pas une des causes des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère ?

N'existe t-il pas une inadéquation dans la méthodologie déclarée (en terme d'objectifs) et que cette inadéquation n'est pas reconduite en particulier dans le manuel de 6^{ème} AF et celui de 5^{ème} AF.

Ce questionnement nous amène à énoncer les hypothèses opérationnelles.

Comparativement aux textes proposés dans le manuel de 5^{ème} AF ceux de 6^{ème} AF semblent être incompréhensifs.

Les objectifs assignés aux activités langagières ne répondent pas réellement au niveau réel de l'élève qui n'est qu'à sa deuxième année d'apprentissage.

Il existe une incohérence entre les objectifs assignés aux différentes activités langagières et les savoirs dispensés.

Au plan méthodologique, nous avons choisi comme instrument d'enquête le questionnaire, nous avons décidé de tester cet instrument au cours d'une pré- enquête qui nous a permis dans une première étape d'orienter notre étude, de formuler certaines questions afin de recueillir le maximum d'informations

Possible ; tout en tenant compte de la population à laquelle nous nous sommes adressés : population d'enseignants, d'enseignantes et d'inspecteurs chargés de l'élaboration des manuels de l'élève et du guide du maître au deuxième palier de l'école fondamentale qui ont accepté de répondre aux questionnements car directement concernés par la situation.

Cette pré - enquête nous a permis aussi de reformuler certaines parties de notre travail (hypothèses, problématique) . On peut même dire que c'est grâce à cette étape que nous avons cerné le but de notre étude.

Notre échantillon a été choisi aléatoirement, constitué d'enseignants et d'enseignantes ayant un vécu pédagogique entre 2 et 15 ans de pratique pédagogique, leur nombre s'élève à cent sujets.

Les questions posées ont porté sur : l'identification, sur l'aspect matériel, sur les fonctions pédagogiques du manuel et sur l'aspect psychopédagogique (manuel et guide) voir questionnaire en annexe. le questionnaire est choisi comme moyen d'investigation du fait qu'il permet une passation collective pour un gain de temps en raison du nombre d'enseignants (es).

Le questionnaire est composé de questions semi-ouvertes et de questions fermées ; son élaboration a été faite en tenant compte de la problématique et de nos hypothèses. la distribution du questionnaire a été réalisée grâce aux directeurs des cinq écoles fondamentales du gouvernorat d'Alger qui ont bien voulu prendre en charge la passation du questionnaire . l'ensemble des cinq écoles représente un échantillon de 100 enseignants (es) repartis selon leurs expériences pédagogiques les enseignants ont répondu avec intérêt au questionnaire . les données que nous avons recueillies nous ont permis de canaliser la démarche de la présente étude à partir de certaines réponses . Nous avons opté pour une analyse qualitative et quantitative.

L'objectif de notre travail a mis en relief les problèmes d'incohérences dans l'élaboration des manuels scolaires de l'élève et des contenus dispensés en 5^{ème} année et en 6^{ème} année fondamentales.

Ces incohérences ont montré a un premier stade de l'analyse que l'apprentissage du français langue étrangère n'atteint pas les objectifs que lui assignent les directives officielles. Une série d'enquêtes et de tests effectués auprès des enseignants et des apprenants notamment en 6^{ème} année préoccupent les enseignants quant à l'extrême complexité de leur pratique de classe, voire la stratégie d'enseignement apprentissage du français ; La spécificité du champ pédagogique offre de réelles difficultés pour investir de nouveaux acquis et atteindre les objectifs assignés.

L'existence d'une progression entre les deux niveaux 4^{ème} et 5^{ème} années : typologie des textes – vocabulaire – syntaxe – entraînement progressif et graduel à la production écrite semblent (adéquat) voire accessible aux besoins de l'élève. Or une telle progression est absente dans les manuels de 5^{ème} année et de 6^{ème} année. Quant aux textes proposés ainsi qu'aux contenus dispensés, aussi semble t-il que les unités didactiques appelées dossiers sont inadéquats et ne répondent pas aux besoins de l'apprenant qui n'est qu'à sa 2^{ème} année d'apprentissage du français langue étrangère ; Notamment quand on sait que le support de l'apprentissage est essentiellement « un texte écrit » (voir directives officielles et programme). Ce qui revient à dire, en faite, que ni le lexique utilisé, ni la typologie des textes, ni les structures syntaxiques ne sont à la portée d'un tel apprenant auquel on demande la réalisation d'une série de performances qui dépassent de loin le contenu des savoir enseignés.

Les textes choisis en 6^{ème} année fondamentales se situe bien au delà du niveau de difficulté optimale voire trop difficiles quand à leur réinvestissement, ce qui implique par voie de conséquence que les objectifs assignés aux activités langagières n'atteint pas les performances souhaitées.

Ces incohérences se traduisent donc à deux niveaux : le livre et le guide du maître comme moyens didactiques pour le maître et l'élève ne sont- ils pas une des causes des difficultés d'apprentissage sur le plan de la compréhension de l'écrit et de la production écrite.

Il n'existe pas de rapport cohérent entre les directives, les orientations officielles et les objectifs assignés aux apprentissages.

Les performances réalisées par les apprenants de 6^{ème} AF n'atteignent pas les résultats attendus.

Pour donner forme à nos hypothèses de travail, nous avons choisi dans une première étape le questionnaire comme outil méthodologique destiné aux enseignants. Les problèmes de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère sont ressentis de façon intuitive par les enseignants (es) ; Ils essaient de réajuster leur apprentissage selon leur vécu pédagogique faute de formation pédagogique et didactique.

Quant aux résultats obtenus au test de Closure, les scores obtenus sont bien au dessous de la moyenne en 6^{ème} année. Pour confirmer ces scores, un test de compréhension de l'écrit au choix multiple a été proposé à nos élèves, test auquel ils sont habitués. Les résultats obtenus au deux tests convergent : Il n'existe pas d'écart significatif, ce n'est donc pas la spécificité de la technique utilisée "closure" qui a provoqué cet écart.

L'indice de lisibilité obtenu au test de Closure est de 21 (40 est l'indice de facilité) en 6^{ème} année ; celui de la 5^{ème} année atteint 38 ; Proche de la moyenne. De plus les résultats au test de compréhension de l'écrit en 6^{ème} AF sont bien au dessous, 70% d'élèves ont une note inférieure à la moyenne donc les résultats obtenus au deux tests convergent.

Les formules de lisibilité appliquées aux textes proposés dans les manuels scolaires de 6^{ème} AF et ceux de la 5^{ème} AF ont été d'un handicap quant à leur utilisation au plan méthodologique. Avec l'aide du laboratoire de psychologie et des sciences de l'éducation de LIEGE chargé des programmes scolaires et de l'évaluation, nous ont permis de comparer les résultats obtenus au deux formes de lisibilité, quoique réadaptées à la langue française et les résultats obtenus au test de Closure et au test de compréhension de l'écrit.

Quant aux formes de lisibilité, le score moyen obtenu en 5^{ème} AF est de 62, 63 ; en 6^{ème} AF il est de 48, 87 ; Si on se réfère aux étalonnages figurants, dans l'ouvrage « comment mesure la lisibilité » le manuel de 5^{ème} AF se situe au niveau de la 2^{ème} , 3^{ème} primaire BELGE, Celui de la 6^{ème} AF se situe au niveau de la 6^{ème} primaire BELGE .

La formule est mal adaptée pour les trois premières années de la scolarité et l'étalonnage de la 4^{ème} année a été effectuée par interpolation.

Pour la 6^{ème} AF , les résultats sont précis ; Nous situons le manuel scolaire au niveau d'une 5^{ème} , 6^{ème} primaire BELGE . Le degré de difficulté entre les textes proposées en 5^{ème} année et ceux de 6^{ème} année fondamentale est très significatif, il correspond à trois années de scolarité complètes dans un pays francophone.

Les tests de 6^{ème} AF ont tendance à se révéler plutôt faciles, adéquats pour une population BELGE dont les compétences de lecture ont été maîtrisées.

Comparé aux textes de 5^{ème} AF , les manuels scolaires algériens de 6^{ème} AF sont inadéquats voire difficiles. On a tendance à remarquer qu'il existe un écart significatif, quant au degré de lisibilité. il semble que l'élève passe en 6^{ème} AF sans qu'il ait acquis des compétences ni en compréhension de l'écrit , ni en expression écrite permettant de suivre une scolarité normale . l'examen critique des manuels scolaire et guide du maître (5^{ème} et 6^{ème} année fondamentale) révèle qu'il existe une incohérence voire une inadéquation entre les savoirs dispensés en 5^{ème} AF et ceux de la 6^{ème} AF . les objectifs assignés pour chacun des niveaux sont loin d'être atteints en particulier en 6^{ème} AF 90% . Des enseignants affirment que cette incohérence entre le guide du maître et le contenu du manuel scolaire de l'élève sont deux supports didactiques distincts. L'analyse du guide du maître et les contenus dispensés dans le manuel de 6^{ème} AF montre que toute les activités langagières ; Vocabulaire –

syntaxe – expression écrite sont à prédominance orale. L'écrit ne figure dans aucune des activités citées, sinon quelques exercices qui ne préparent pas l'apprenant à l'expression écrite.

Nous avons complété cet examen critique des supports didactiques par une analyse de contenus des programmes laquelle confirme nos critiques. Pour palier ces incohérences décrites à différents niveaux, une ébauche de méthodologie de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère permettrait de mettre en place des stratégies d'enseignement apprentissage et d'apprentissage. Acquisition du français langue étrangère ; Tant en compréhension de l'écrit qu'en expression écrite.

Cette nouvelle vision mettra fin aux savoirs dispensés en terme d'accumulation.

En effet, l'écrit représente pour l'enfant un objectif « cognitif » sur lequel il va exercer activement un travail intelligent. À partir d'un écrit qu'il côtoie, il se pose des questions, élabore des raisonnements, forge des hypothèses, autrement dit, il découvre de façon personnelle les règles du fonctionnement et la structure de la langue écrite en les reconstruisant.

Il s'agira d'un apprentissage constructif et non pas réceptif qui s'opère de façon lente et progressive.

La compréhension de l'écrit et la production écrite apparaissent solidaires ; elles sont toutes deux dirigées par des hypothèses communes sur le système de la langue écrite.

La langue ne serait plus enseignée pour elle-même mais pour répondre à des besoins de communication orales et écrites.

La pratique pédagogique, la classe, la méthode, ne valent que ce que valent ceux qui les utilisent ; c'est pourquoi, il est nécessaire de repenser à la conception de l'élaboration des programmes et des manuels scolaires qu'à la formation pédagogique et didactique des enseignants (es).