

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : didactique

La place de l'autonomie d'apprentissage du FLE chez les élèves
de la troisième année secondaire (3^{ème} AS)

Présenté par :

Mme. Slimani Leila
M^{elle} Sadli Houda

Le jury :

Mme. Tatah Nabila
M. Lalileche Nadir
M^{elle} Ouyougoute Samira

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à exprimer chaleureusement notre reconnaissance et nos remerciements à notre encadreur M. Lalileche Nadir, symbole du professionnalisme et du sérieux, qui, à aucun moment, ne nous a privées de ses précieux conseils et de son soutien, veillant au bon déroulement de notre travail de recherche.

Nous remercions également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail.

Dédicaces

Slimani Leila (épouse Djerroud)

Je dédie ce modeste travail à :

Toute ma famille et à ma belle-famille.

Mon mari Rabah que je remercie énormément pour son soutien et sa patience.

Mes trois filles Elina, Tiana et Mayline

Mes amies Asma, Amel, Ania, Meriem et Samira

Tous mes collègues du lycée 20 août 1956 d'Ouzellaguen.

Dédicaces

Houda Sadli

Je dédie ce travail à :

Mes chers parents qui m'ont toujours soutenue. Je les remercie d'autant que je ne remercie personne pour leur aide, leurs orientations et leurs conseils durant mes études et ma vie. Sans eux je ne serais pas arrivée jusque là.

Ma source de bonheur et de tendresse, ma fierté, l'homme qui a donné un sens à ma vie, mon adorable fiancé qui a rempli ma vie de joie et de bonheur.

Mes trois sœurs « Celia, Imen et la petite Hadjer », mes deux frères « Syphax » et mon préféré le petit « Abd Arrahim » que j'aime beaucoup.

Mes chères grand-mères «Djamila et Massouda » et mon grand-père « Ali », que Dieu les protège et les guérisse. Ainsi à l'âme de mon grand-père maternel « Houcine » que Dieu l'accueille dans son vaste paradis.

Ma généreuse et magnifique belle-mère « Safia» que j'aime beaucoup.

Mes chères copines : Marbouha, Kahina, Nacira, et Chahinez.

Mes adorables amies : Lydia, Kenza, Farida, Rima, et Souad »

Tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste mémoire de master.

Sommaire

Introduction générale	5
Chapitre I: Autonomie d'apprentissage et son importance dans l'acquisition du FLE	
1- Origine et historique de la pédagogie de l'autonomie.....	13
2- Différentes approches prônant l'autonomie d'apprentissage	15
3- Approche par compétence et son influence sur l'apprentissage autonome.....	17
4- Impact de la pédagogie du projet sur le développement de l'autonomie.....	22
Chapitre II : Outils et moyens favorisant le développement de l'autonomie d'apprentissage.	
1- Comment développer l'autonomie de l'apprenant ?.....	25
2- Rôle de l'enseignant dans l'autonomisation de l'apprenant	28
3- Rôle de l'apprenant dans le développement de son autonomie	29
4- Evaluation de l'apprentissage autonome et autoévaluation.....	30
Chapitre III : Autonomie de l'apprentissage dans la classe de 3^{ème} AS	
1- Présentation de la grille d'observation et des questionnaires	33
2- Analyse et interprétation des données recueillies	35
Conclusion générale	58
Bibliographie	61
Table des matières	64
Annexes	66

Introduction générale

Langue du colonisateur, langue étrangère, langue de prestige...quelle que soit sa dénomination, la langue française jouit d'un statut remarquable et vigoureux en Algérie, elle est fréquemment utilisée notamment dans les administrations et les établissements scolaires.

En dépit de son importance et de sa pratique répandue, « *on observe une transgression relative du code de la langue française aussi bien au niveau de l'écrit que de l'oral de la part des locuteurs* »¹.

Plusieurs mesures ont été prises dans le cadre éducatif afin de conférer aux élèves une meilleure pratique et une bonne maîtrise du français tout en les encourageant à prendre en charge leur apprentissage pendant et après leur scolarité en les préparant à être autonomes.

Notre travail de recherche, s'inscrivant dans le cadre de la didactique, s'intéresse à la place de l'autonomie d'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants de la troisième année secondaire (3^{ème} A.S).

La sélection de ce thème n'est pas le fruit du hasard. En revanche, elle est liée à nos expériences personnelles, d'une part, en tant qu'enseignante au secondaire (lycée 20 août 1956 d'Ouzellaguen, depuis septembre 2009), et d'autre part, elle provient des séances d'observations (au collège Saim Aamer de Darguina, en mai 2017) auxquelles on a assisté dans le cadre d'une enquête sur les difficultés de la lecture chez les élèves de la 4^{ème} AM. En effet, nous avons remarqué que certains apprenants éprouvent de grandes difficultés à s'exprimer correctement en français à l'oral comme à l'écrit. Pourtant, le système éducatif algérien s'est engagé dans des réformes depuis 2003² afin de remédier à cette situation insatisfaisante en adoptant l'approche par compétence qui met l'accent sur l'apprentissage autonome.

Dans le langage courant, « *L'autonomie, c'est ne pas avoir de comptes à rendre, décider seul de ce que l'on doit et veut faire* » ; « *être autonome c'est se débrouiller (tout) seul* »³

¹ Ben Azzouz. N, 2010 Le Français en Algérie : créativité lexicale et identité culturelle, disponible sur http://fil.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/revue14_15/benazzouz.pdf . Consulté le 24/12/2017

² Hassani. Z : Insaniyat, n°60-61, revue algérienne d'anthropologie et de science sociale, avril-septembre 2013, p11

³ Portine. H, *L'autonomie de l'apprenant en questions*, Ed Adalsic, 1998, p73

Dans le domaine de l'enseignement et des méthodes pédagogiques, plusieurs chercheurs et didacticiens se proposent pour définir l'autonomie.

Selon H. Holec, « *L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre* ». ⁴ Dans cette optique le processus d'apprentissage doit être individuellement réalisé par l'apprenant. D'ailleurs, H.Holec le confirme avec M. CEMBALO dans leur définition en apportant plus de détails en ce qui concerne les éléments essentiels et propices à l'apprentissage autonome tels que les moyens pédagogiques, les méthodes d'apprentissage, les supports choisis selon les objectifs à atteindre, définis au préalable par l'apprenant lui-même, qui lui permettent l'évaluation de ses progrès à la fin de ce processus :

Dans une telle pédagogie (l'autonomie de l'apprentissage) l'apprenant-enseignant⁵ doit assumer la totalité de l'acte d'apprentissage, c'est-à-dire :

- a) définir ses objectifs : ceci comporte une analyse de ses besoins réels en termes d'objectifs de niveau 3⁶ (tel ou tel type de compréhension ou d'expression orale ou écrite) et l'évaluation des niveaux de départ et d'arrivée dans la compétence requise pour atteindre l'objectif fixé ;
- b) définir ses conditions d'apprentissage : ces conditions se définissent en termes de matériels (magnétophones, conditions de réception radio, films en version originale, accès à une bibliothèque, etc.), en termes de disponibilité temporelle, de formes d'apprentissage privilégiées, etc. ;
- c) définir le contenu et la méthode d'apprentissage : en fonction de a) et b), il s'agit de rechercher, d'ordonner les documents et de déterminer les techniques d'utilisation les mieux adaptées à l'apprentissage envisagé ;
- d) procéder à l'apprentissage proprement dit;

⁴ Holec. H, *Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage* CRAPEL, Université de Nancy 2, 1991, p5

⁵ Cette appellation fait référence à l'apprenant qui construit lui-même son propre savoir, il devient donc l'enseignant de lui-même

⁶ Taxonomie des objectifs comportant les niveaux de la compréhension et de la production de l'écrit et de l'oral

e) évaluer les résultats de cet apprentissage ceci comporte à la fois le contrôle des progrès et le contrôle de l'adéquation du savoir acquis et du savoir requis.⁷

P. Meirieu, quant à lui, met l'accent sur le rôle de l'enseignant et sa responsabilité d'aider les apprenants dans l'accomplissement de leur apprentissage en autonomie qu'il définit comme suit :

La véritable autonomie, en tant qu'elle est apprentissage à la capacité de se conduire soi-même, met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne⁸

Ainsi, nous comprenons que la présence du formateur consiste à aider les élèves dans la formation de leur autonomie en leur apprenant à s'organiser, à acquérir des méthodes efficaces pour apprendre à apprendre, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger. En d'autres termes, il s'agit d'installer chez eux des compétences afin de leur permettre de se détacher progressivement de lui. Nous notons aussi, parmi les responsabilités de l'éducateur, la nécessité d'inculquer aux élèves, à travers les apprentissages, les valeurs humanistes.

Enfin, l'enseignant doit accorder une certaine appréciation et estime au développement et au progrès de son élève.

La centration sur l'apprenant et sa transformation en un sujet actif dans son apprentissage vient supplanter la méthode traditionnelle de sorte d'améliorer et de réussir l'acquisition du français langue étrangère et de lutter contre l'échec scolaire.

Le descriptif, même succinct, que nous venons de faire sur l'autonomie d'apprentissage et son importance dans l'enseignement/apprentissage du FLE nous amène à poser notre question principale :

Dans quelles conditions l'autonomie d'apprentissage peut-elle vraiment contribuer à l'acquisition de compétence communicative notamment chez les apprenants de 3^{ème} AS ?

⁷ Cembalo.M et Holec. H *Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie* C.R.A.P.E.L. Mélanges pédagogiques 1973, p6

⁸ Meirieu.P, disponible sur <http://meirieu.com/dictionnaire/autonomie.htm>

De cette question découlent d'autres questions secondaires :

- La pédagogie de l'autonomie occupe-t-elle vraiment une place au secondaire surtout en 3^{ème} AS ? Ou plus précisément, nos élèves sont-ils conscients de cette responsabilité que requiert cette pédagogie?
- Dans quelle mesure, et dans quelle(s) situation(s) d'apprentissage la pédagogie de l'autonomie se manifeste-t-elle chez l'apprenant de la 3^{ème} AS ?

En guise de réponses provisoires à ces questions, nous avons émis des hypothèses qui seront confirmées ou infirmées tout au long de notre recherche.

La première hypothèse est que les élèves de 3^{ème} AS ne sont pas conscients de l'importance d'acquérir l'autonomie d'apprentissage qui leur est très utile pendant et même après leur scolarité. C'est-à-dire qu'ils ne se rendent pas compte qu'ils doivent prendre en charge la construction de leur savoir, comptant uniquement sur ce qu'ils font en classe. D'autre part, l'enseignant face à des élèves en difficulté, contraint de finir le programme imposé, se consacre entièrement à tout faire pour transmettre un maximum de connaissances, limitant parfois la participation de ses élèves et par conséquent l'autonomie de l'apprentissage.

Quant à la deuxième hypothèse, l'autonomie chez les élèves se manifeste surtout dans la réalisation du projet pédagogique auquel les enseignants doivent accorder de l'importance.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses nous les vérifierons empiriquement en effectuant deux enquêtes dans deux établissements scolaires différents : le premier est le lycée 20 août 1956 d'Ouzellaguen et le deuxième est le lycée Khaled Messaoud de Darguina, niveau 3^{ème} AS, filière langues étrangère.

Nos observations seront menées lors du deuxième trimestre, plus exactement au moment où se lancera le 2^{ème} projet dont l'objet d'étude est « le débat d'idées ».

Notre mission est d'analyser les supports utilisés dans ce projet (les supports sont-ils favorables au développement de l'autonomie ?), les résultats des séances d'observations (que fait l'enseignant pour développer l'autonomie de ses apprenants ?) et les questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves afin de cerner leurs attentes concernant la pédagogie de l'autonomie.

Cette coïncidence avec le 2^{ème} projet dont le titre est «Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu. », va nous être vraiment édifiante, car l'objectif est d'amener

l'apprenant à s'inscrire dans un débat pour convaincre, persuader, concéder ou réfuter ; ce qui nous permettra de vérifier, non seulement, le degré d'implication de l'apprenant et le développement de son autonomie dans l'apprentissage du français mais aussi les conditions mises à sa disposition et le rôle de l'enseignant en tant qu'accompagnateur.

L'organisation de notre recherche va se répartir en trois chapitres :

- L'autonomie et son importance dans l'acquisition du FLE.
- Les outils et les moyens qui favorisent le développement de l'autonomie d'apprentissage.
- La place de l'autonomie d'apprentissage dans la classe de 3^{ème} AS

Dans le premier chapitre, nous expliquerons cette pédagogie de l'autonomie, préconisée par plusieurs approches et plusieurs mouvements, et sa contribution dans l'apprentissage de la langue. Nous examinerons toutes ses caractéristiques prônées par ses prédécesseurs et ses précurseurs, tels que le constructivisme, la pédagogie du projet, la méthodologie directe et naturelle, l'approche par compétence et enfin l'approche actionnelle. Nous étudierons par conséquent l'apport de l'approche par compétence et son efficacité en l'introduisant dans le système éducatif algérien et son appui dans le développement de l'autonomie de l'apprenant. Nous examinerons, en effet, le programme de 3^{ème} AS, son contenu, le manuel scolaire et les différentes activités proposées en classe.

Dans le deuxième chapitre, l'étude sera approfondie, car il s'agira de cerner les outils propices au développement de l'autonomie chez l'apprenant comme l'étayage, la motivation et les stratégies socio-affectives cherchant à identifier le rôle de l'enseignant et le rôle de l'apprenant dans cette perspective. Nous mettrons aussi l'accent sur l'évaluation de l'apprenant en répondant aux questions suivantes :

- Puisque le mot autonomie est étroitement lié au terme autoévaluation, celle-ci est-elle prise en charge en classe de terminale ? Demande-t-elle un apprentissage ?
- Les apprenants savent-ils comment s'auto-évaluer ?

Nous allons nous concentrer sur l'atmosphère de la classe, l'animation, la motivation, l'organisation du travail (individuelle ou en groupe) et bien sûr le rôle de l'enseignant et de l'élève en classe.

Le troisième chapitre contiendra le côté pratique qui est le résultat d'une analyse des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants ainsi que l'interprétation de la grille d'observation qui permettra d'examiner l'atmosphère de la classe et les conditions qui y règnent afin d'évaluer le degré de l'autonomie d'apprentissage et son efficacité en tant que nouvelle stratégie adoptée pour optimiser l'acquisition du français.

Chapitre I

Autonomie d'apprentissage et son importance dans l'acquisition du FLE

Introduction

Dans ce chapitre nous évoquerons d'abord l'aspect historique pour parler de l'essor de l'autonomie d'apprentissage à travers l'évolution des méthodologies et les théories d'apprentissage qui lui ont donnée naissance dans le but d'améliorer l'acquisition du FLE. Ensuite, nous examinons le programme et le manuel scolaire de 3^{ème} AS qui ont subi une réforme visant à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage afin de développer son autonomie.

1- Origine de la pédagogie de l'autonomie

Il est vrai que l'appellation « autonomie de l'apprentissage » est récente mais ses prémices remontent à très longtemps, « *déjà dans les années 1920, Dewey insistait, à l'instar des pédagogues et des psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), sur la part de l'initiative de l'élève dans son apprentissage* »⁹. Donc l'autonomie était favorisée en insistant sur l'activité de l'apprenant et sa créativité qui découle du tâtonnement et de l'expérience. Nous allons donc montrer son adoption dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage à travers le développement des différentes méthodologies jusqu'à sa manifestation explicite et officielle dans les approches les plus récentes.

1.1- La méthode naturelle

La méthode naturelle a vu le jour, à la fin du XIX^{ème} siècle, avec l'émergence de la théorie de F. Gouin qui s'est intéressé au processus de l'apprentissage d'une langue étrangère en le ressemblant à celui de la langue maternelle.¹⁰

L'un des pionniers de cette méthode naturelle est Freinet pour qui *l'apprenant doit être un sujet actif dans la construction de son savoir et cela à travers ses expériences personnelles : « en tâtonnant, l'enfant cherche sans cesse, consciemment ou non, la réponse essentielle et constructive aux problèmes complexes que lui pose la vie »*¹¹

⁹ Boutin G, 2004, L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique Connexions, n°81,(1), 25-41. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> consulté le 16/03/2018

¹⁰ Rodriguez Seara. A, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf consulté le 23/02/2018

¹¹ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/?q=node/17139> consulté le 24/02/2018

Par cette méthode, Freinet favorise la créativité de l'apprenant qui naît d'un besoin pour construire tout seul ses connaissances au lieu de les subir passivement. Il insiste ainsi sur le travail qui fait éviter l'ennui à l'apprenant.¹²

1.2- La méthodologie directe

Cette méthodologie est née du besoin de communiquer dans une langue étrangère. Fondée sur l'objectif appelé « pratique »¹³ qui met l'accent sur la participation active d'un individu pour apprendre une langue. En effet, l'apprenant est sensé découvrir et déduire tout seul les règles de grammaire qui sont implicites. Elle s'inspire de la méthode naturelle où l'apprentissage d'une langue étrangère est fondé sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Elle se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale et elle prend en charge la motivation de l'enfant, ses intérêts et ses besoins.¹⁴

1.3- La méthodologie active

S'opposant à la méthode traditionnelle qui met l'accent sur l'enseignant, la méthode active est centrée sur la liberté et la spontanéité de l'enfant dans ses apprentissages ; nous remarquons que le rôle de l'apprenant a vraiment évolué grâce à la rupture avec la méthode traditionnelle. Par conséquent le rôle de l'enseignant est réduit à un simple accompagnateur.

Selon F. Léon, F. Macaire, l'élève devient l'acteur principal de sa formation, il agit au lieu d'écouter, de regarder et de subir. Il découvre la science de première main, il s'éduque lui-même. Quant au professeur, il s'abstient de trop frayer la voie ; il met les élèves aux prises avec les difficultés et leur laisse le plaisir de triompher des obstacles. Sa tâche est celle d'un guide : il stimule les énergies et encourage les efforts ; il suggère parfois une solution, mais ne la donne pas toute faite ; jamais il n'enlève la joie de la découverte personnelle¹⁵.

¹² https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/la_methode_naturelle_de_freinet.pdf consulté le 03/03/2018

¹³ Initiation à la didactique du Français Langue Etrangère <http://bamans.e-monsite.com/pages/education/initiation-a-la-didactique-du-francais-langue-etrangere.html> consulté le 03/03/2018

¹⁴ Rodriguez Seara, A, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours disponible sur https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf consulté le 23/02/2018

¹⁵ F. Léon, F. Macaire (La notion d'enseignement apprentissage chapitre 1 publié le 11 juillet 2009 par Koumene <http://josialekenne.over-blog.com/article-33705840.html> consulté le 24/02/2018

Cette méthodologie fait appel à un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.¹⁶

2- Différentes approches prônant l'autonomie d'apprentissage

Nous remarquons qu'au fil des années et avec le développement et l'évolution des théories de l'enseignement-apprentissage telles que le constructivisme et le socioconstructivisme, le statut de l'enseignant a changé en engendrant une évolution fructueuse et cruciale sur le rôle de l'élève. En effet, celui-ci passe d'un sujet passif à un acteur principal et responsable de la construction de son propre savoir. Ce n'est que dans les années 1970, que la pédagogie de l'autonomie occupe une place importante grâce à l'avènement de l'approche communicative.

2.1- L'approche communicative

S'inspirant du courant constructiviste et de la linguistique d'interlangue, l'approche communicative, apparue en France dans les années 1970, favorise, au départ, l'oral pour apprendre une langue étrangère. Aussitôt critiquée, elle prend en charge l'aspect oral et écrit. Elle se caractérise par la centration sur l'apprenant et l'autonomisation de son apprentissage en tenant compte de ses variations individuelles et de ses motivations par le recours à des documents authentiques. Par conséquent, l'enseignant devient un conseiller qui profite des erreurs de ses apprenants pour apporter un feedback constructif.¹⁷

Legros *et al* précisent que « *les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances* »¹⁸. C'est ainsi qu'on estime un meilleur apprentissage d'une langue étrangère tel que le confirme P.Meirieu qui insiste sur les différences individuelles de chaque apprenant pour multiplier « *les chances de réussite, puisque l'on offre aux apprenants une palette de propositions et de simulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie* ».¹⁹ Dans cette optique nous comprenons la nécessité de prendre en charge les

¹⁶Rodriguez Seara. A, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf consulté le 24/02/2018

¹⁷Initiation à la didactique du Français Langue Etrangère <http://bamans.e-monsite.com/pages/education/initiation-a-la-didactique-du-francais-langue-etrangere.html> consulté le 03/03/2018

¹⁸ Rémon. J, Le cours de TIC : espace d'apprentissage linguistique ? 2005, p 179

¹⁹ Emmanuel Duchiron, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*, Mémoire de DEA, 2002/2003, p 11

besoins des apprenants, leurs intérêts et motivations afin de leur procurer le plaisir d'apprendre seul.

2.2- L'approche actionnelle

Considérée par certains comme un prolongement de l'approche communicative, sauf que l'approche actionnelle privilégie les situations authentiques aux situations simulées, préparant de la sorte « *l'apprenant à utiliser la langue dans des situations imprévues comme dans la vie courante où l'on ne connaît pas à l'avance le contenu du dialogue* »²⁰. De ce fait, l'objectif principal de cette approche est de faire de l'apprenant autonome de la langue française un sujet actif qui peut communiquer aisément dans n'importe quelle situation et sans préparer au préalable le contenu de son discours.

Selon le CECR, la perspective actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social qui doit accomplir une tâche, qui n'est pas forcément langagière, dans des situations de la vie réelle et non simulées. Ainsi la langue est non seulement un moyen de communication mais un moyen d'action.²¹

Dans cette perspective actionnelle, on accorde une importance à l'autonomie de l'apprenant qui se développe grâce à l'accomplissement des tâches qui viennent remplacer les exercices formels adoptés par l'approche communicative. « *L'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confrontée dans la vie sociale* »²²

Donc, l'apprenant est sensé utiliser ses compétences communicatives en dehors de la classe afin de développer une compétence extralinguistique qui lui permet d'agir efficacement en société. Selon C. Puren « *Les tâches*²³ *pédagogiques communicatives, contrairement aux exercices formels hors contexte, visent à impliquer l'apprenant dans une communication*

²⁰ Barrié M, *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Education. 2013, p 11

²¹ Ibid, p7

²² http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/E53SLL1_Cours_de_Methodologie-le_CECR_et_l_approche_actionnelle-.pdf consulté le 06/03/2018

²³ Dans cette approche, la tâche est définie comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* »

réelle, ont un sens, sont pertinentes ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage, elles sont exigeantes mais faisables [...] et ont un résultat identifiable »²⁴

Dans le milieu scolaire, ces tâches se traduisent généralement dans le projet pédagogique réalisé en groupe et destiné à être socialisé.

3- Approche par compétence et son influence sur l'apprentissage autonome

Après avoir été embrassée par le domaine professionnel au niveau des entreprises, l'approche par compétence est adoptée, dans les années 90, par le secteur éducatif où les connaissances cèdent la place aux compétences qui doivent être développées par l'élève considéré désormais comme responsable de ses apprentissages et acteur principal de la construction de ses connaissances. Pour G. Boutin « *il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation.* »²⁵. Ainsi, on comprend qu'il importe d'encourager l'implication de l'apprenant dans son apprentissage afin de développer chez lui des compétences communicatives sans pour autant évaluer ses connaissances acquises. L'installation de ces compétences permettent de développer l'autonomie de l'apprenant comme le confirme J.J. Quintin « *Autonomie et compétences sont indissociablement liées, une maîtrise minimale des secondes étant nécessaire pour atteindre un certain niveau d'autonomie* »²⁶. En effet, si l'apprenant se montre compétent dans la réalisation d'une tâche, cela lui permettra d'aboutir à une certaine autonomie faisant de lui un acteur capable d'affronter les contraintes auxquelles il se heurte dans la vie sociale.

A cet égard, on comprend que les compétences sont indispensables pour l'acquisition de l'autonomie, par conséquent, ces deux concepts doivent se développer au même temps et cela a pour objectif d'assurer un meilleur apprentissage de la langue française.

²⁴ C. Puren, 2006, le cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues cultures : un chantier à reprendre <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35> consulté le 06/03/2018

²⁵ G. Boutin, 2004, L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique Connexions, n°81,(1), 25-41. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> consulté le 16/03/2018

²⁶ J.J. Quintin, *l'autonomie en question(s)* Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2013, p20

3.1- Réforme et intégration de l'approche par compétence dans l'école algérienne

L'approche par compétence (APC) a été adoptée par le système éducatif algérien à partir de 2003 afin d'optimiser l'apprentissage, en général, en développant des compétences chez l'élève qui lui permettront de s'approprier une langue étrangère en particulier.

3.1.1- Guide du professeur et programme de 3^{ème} AS

Le guide du professeur est conçu afin d'orienter l'enseignant sur la démarche et la progression adoptée dans le manuel de français de 3^{ème} AS. En effet, il décrit le contenu de ce manuel en présentant chaque projet et en explicitant les objectifs visés à travers les différentes activités de compréhension, de production et d'évaluation qui mènent l'apprenant à développer des compétences communicatives.²⁷

La visée principale du nouveau programme de 3^{ème} AS, qui clôtur le cycle secondaire, est de faire de l'apprenant un citoyen responsable et actif, en développant en lui le sens de la critique, le jugement et l'affirmation de soi. De ce fait, on est passé du processus d'enseignement à celui d'apprentissage qui met l'apprenant, considéré dorénavant comme partenaire actif, au centre de sa formation pour l'amener progressivement à être autonome. De la sorte, il s'agit de lui apprendre à apprendre et de stimuler l'envie à l'apprentissage par la réalisation individuelle ou collective de projets qui lui permettent de reconduire ses savoirs en des savoir-faire et des savoir-être. L'objectif terminal est d'amener l'apprenant « à produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement »²⁸. Cela signifie que le programme de 3^{ème} AS vise le développement parallèle de la compétence communicative et de l'autonomie de l'apprenant.

3.1.2- Les contenus et leur rapport avec l'autonomie d'apprentissage

Présentés dans un tableau synoptique²⁹, les contenus du programme de 3^{ème} AS s'articulent autour de quatre objets d'étude qui sont inscrits dans quatre projets :

- Documents et textes d'Histoire
- Le débat d'idée
- L'appel

²⁷ http://www.oasisfle.com/doc_pdf/document_d'accompagnement_progr_3e_a_s.pdf consulté le 19/03/2018

²⁸ <http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf> consulté le 19/03/2018

²⁹ Le tableau synoptique est en annexe1 p1

- La nouvelle fantastique

A partir de ces objets d'étude, nous distinguons respectivement quatre types du discours qui ont pour intentions communicatives : d'exposer des faits et de manifester son esprit critique, de dialoguer pour confronter des points de vue, d'argumenter pour faire réagir et enfin de raconter pour exprimer son imaginaire.

Nous remarquons que les objets d'étude font appel à des situations de communication authentiques, éléments essentiels pour motiver l'apprenant et l'inscrire dans sa société afin de lui permettre de prendre conscience que l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas l'apanage de la classe mais il sera investi dans la vie quotidienne focalisant ainsi son attention sur cette « *compétence transversale qui privilégie l'acquisition de l'autonomie par la recherche des connexions ou des divergences entre les différentes disciplines et par le développement de l'esprit d'analyse entre les faits réels et fictifs.* »³⁰ En effet, la technique du compte rendu critique que doit l'apprenant acquérir et maîtriser est appliquée sur des documents appartenant à différentes disciplines comme les textes et les documents d'Histoire proposés dans le premier projet et la nouvelle fantastique proposée dans le dernier projet. Ces situations d'apprentissage proposées favorisent le développement de l'autonomie dans la mesure où elles permettent à l'apprenant de reconduire ses compétences dans d'autres disciplines tout en considérant la langue française comme un moyen de communication et non comme objet d'étude.

Nous constatons aussi que la réalisation de projets pédagogiques³¹ est fortement recommandée afin de permettre à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage et par conséquent l'acquisition de la langue française.

3.2- Le manuel scolaire et le développement de l'autonomie d'apprentissage

Le manuel scolaire est un outil indispensable dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il est défini par Chevallard comme étant *une transposition didactique des textes des programmes*³². Le manuel de 3^{ème} AS est réparti en quatre projets didactiques. Chacun se subdivise en deux ou trois séquences. Celles-ci regroupent une variété de supports

³⁰ <http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf> consulté le 19/03/2018

³¹ La relation entre le projet pédagogique et l'autonomie d'apprentissage est expliquée dans un titre à part.

³²H. Chaachoua, Le rôle de l'analyse des manuels dans la théorie anthropologique du didactique. 2014,p2 Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01519339/document> consulté le 02/04/2018

(textuels, iconiques, graphiques) et d'activités dans le but d'installer une compétence communicative et une autonomie d'apprentissage chez l'apprenant.

Chaque projet débute par une évaluation diagnostique et s'achève par une évaluation sommative passant par une évaluation formative. Comme il contient des feuilles de route (trois dans le projet I, quatre dans le projet II, quatre dans le projet III et une seule dans le dernier projet) qui servent à guider l'apprenant et à le soutenir dans la réalisation de son projet pédagogique. Ces feuilles de route constituent un élément fondamental dans le développement de l'autonomie des apprenants dans la mesure où elles dictent les différentes étapes, segmentées en plusieurs parties, que doit suivre le groupe d'apprenants et respecter en effectuant sa recherche afin d'arriver à la réalisation du produit attendu.

A la fin de chaque projet, plusieurs exercices sont proposés aux élèves afin de consolider leurs acquis. Prenons le projet II comme exemple, on y trouve un exercice sur le rapport logique de la cause, des productions semi guidées ou des phrases à mettre en ordre pour reconstituer un texte.

Nous remarquons aussi la présence d'une seule grille d'évaluation d'une synthèse des documents dans le projet II uniquement. Dans les dernières pages du livre, on trouve la démarche du compte rendu critique qui est considérée comme une grille d'évaluation.

Certes le livre scolaire est l'un des outils nécessaires sur lequel l'enseignant doit s'appuyer pour préparer ses cours, mais cela ne veut pas dire que son utilisation est obligatoire en classe, car il peut recourir à d'autres supports et prévoir d'autres activités que celles proposées dans le manuel afin de répondre aux besoins des apprenants.

3.3- Les supports

Considérés comme un moyen d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant, les supports ont un rôle très important dans le processus d'enseignement-apprentissage permettant l'atteinte des objectifs visés dans le programme qui se traduisent en une installation de compétences communicatives ainsi que le développement de l'autonomie de l'apprenant comme le confirment Deschênes et Lebel « *Le support à l'apprentissage regroupe tous les types d'interventions qui sont faites auprès d'un étudiant pour*

l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de son activité de formation et de développer son autonomie »³³

Afin d'atteindre cette autonomie, Deschênes explique que l'apprenant « *doit acquérir des connaissances et des habiletés qui lui permettent de planifier, de réguler et d'évaluer son apprentissage.* »³⁴ Donc, il est à noter, que l'autonomie nécessite d'abord l'acquisition de certaines compétences auxquelles elle est fortement liée. Ces compétences consistent en une capacité et en une participation active de l'apprenant dans la planification, la régulation et l'évaluation de son propre apprentissage.

Nous nous intéressons ici aux outils matériels et aux documents utilisés, pendant le cours, servant l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Le choix des supports est l'une des tâches de l'enseignant, cependant ce choix ne se fait pas d'une manière aléatoire mais il prend en compte les objectifs visés dans le programme, la motivation de l'élève, son niveau et ses capacités, autrement dit des supports adaptés à sa *zone proche de développement* définie par Vigotski comme « étant la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la résolution indépendante des problèmes et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problèmes avec l'aide des adultes ou en collaboration avec des pairs plus compétents. ». Ce qui explique que l'apprenant qui est accompagné, au début de sa formation, pour accomplir une tâche, sera plus tard capable de la faire tout seul et en toute autonomie.

Le support peut recouvrir un aspect cognitif, socio-affectif, motivationnel et métacognitif.³⁵

- **Le support sur le plan cognitif** : il permet à l'apprenant d'acquérir des stratégies qui développent ses capacités intellectuelles, comme il vise aussi la transmission des connaissances relatives à la discipline
- **Le support sur le plan socio-affectif** : les croyances de l'apprenant, sa culture, ses valeurs, ses sentiments et ses émotions, qu'on peut regrouper dans le domaine socio-affectif, jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances. Si celles-ci ne sont pas en harmonie avec ses états affectifs, il peut y être un refus et un rejet de la part de l'apprenant.

³³Dionne. M, Mercier J (UQAR), Deschênes (TELUQ), Bilodeau (UQAT), Bourdages. L, Gagné . P, Lebel. C (TELUQ) Rada-Danath. A (UQAC) : *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance* , p 70

³⁴ Ibid., p 71

³⁵Ibid., p 72-73

Sur le plan social, le contact avec les pairs permet un enrichissement et un échange mutuel des connaissances

- **Le support sur le plan motivationnel** : la motivation est considérée comme un élément essentiel dans la stimulation de l'apprenant et l'éveil de son intérêt pour atteindre un objectif.
- **Le support sur le plan métacognitif** : il touche les connaissances que l'apprenant doit acquérir sur les stratégies d'apprentissage, les démarches à suivre pour planifier et atteindre ses objectifs et le processus d'autorégulation.³⁶

4- Impact de la pédagogie du projet sur le développement de l'autonomie

La pédagogie du projet est une démarche adoptée par le système éducatif, dans le but de développer l'autonomie des apprenants, travaillant individuellement ou en groupe, en les impliquant dans des situations réelles et authentiques. Cette pédagogie, fondée sur la motivation, permet à l'apprenant de mobiliser ses compétences transversales³⁷ en favorisant sa liberté et sa créativité.

Proulx définit l'apprentissage par projet comme étant « *un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable.* »³⁸

Donc, c'est grâce aux orientations et aux conseils de l'enseignant qu'un élève ou un groupe d'élèves arrive à s'impliquer activement dans l'élaboration d'un projet en s'appuyant sur les connaissances acquises et en jouissant d'une certaine liberté qui fait déclencher leur créativité et par conséquent développer leur autonomie.

Pour P. Perrenoud « *un projet confronte à de vrais problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit*

³⁶Ibid., p 72-73

³⁷C. Reverdy, Des projets pour mieux apprendre, 2013, p1 disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf> consulté le 06/03/2018

³⁸Ibid. p6

surmonter pour arriver à ses fins »³⁹ De ce fait, l'apprenant doit mobiliser ses savoirs acquis en classe et ses capacités afin de s'en servir dans des situations authentiques qui ne sont pas forcément en classe. Et c'est ainsi qu'il prend conscience de ses acquis et de ses manques ; ce projet offre donc la chance de développer son autoévaluation.

Il ajoute aussi qu'une démarche de projet favorise donc un double apprentissage :

- d'une part, l'apprentissage de l'autonomie par rapport au groupe, qui permet à l'individu de se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action ou du moins d'une partie des modalités, voire des finalités ; pour cela, il faut savoir faire reconnaître sa compétence et se faire déléguer des tâches sans qu'elles soient prescrites dans leur détail ;
- d'autre part, l'apprentissage des façons concrètes de se faire entendre dans un groupe et d'influencer les décisions collectives, de sorte à pouvoir s'y reconnaître.⁴⁰

Dans cette citation, Perrenoud confirme que, outre l'apprentissage du travail collaboratif, le projet pédagogique aide fortement l'apprenant à développer son autonomie dans la mesure où il lui permet de compter sur lui-même quant à sa planification et sa réalisation.

³⁹ P. Perrenoud, Apprendre à l'école à travers des projets pourquoi ? et comment ? 2002, pp6-11 disponible sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html consulté le 20/03/2018

⁴⁰ Ibid.

Chapitre II

**Outils et moyens favorisant le développement de l'autonomie
d'apprentissage.**

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous sommes concentrées sur les facteurs qui contribuent au développement de l'autonomie d'apprentissage en mettant l'accent sur les caractéristiques qui doivent revêtir le comportement de l'enseignant et celui de l'apprenant dans le but de l'optimisation de l'apprentissage du FLE. En effet, l'enseignant doit préparer une atmosphère favorable et agencer les moyens pédagogiques en vue de guider l'apprenant qui est plus impliqué et responsabilisé vers le développement de son autonomie.

1- Comment développer l'autonomie de l'apprenant ?

Comme le dit D. Girard « *l'autonomie de l'élève ne se décrète pas : elle se prépare soigneusement et progressivement* »⁴¹. Il est donc nécessaire de développer ce processus de l'autonomie chez l'apprenant au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue. L'autonomie de l'apprentissage est considérée comme un objectif à part entière au même titre que les contenus. Ce qui est confirmé par M. CEMBALO et H. HOLEC « *La formation à l'autonomie de l'apprentissage ne doit pas, selon nous, se faire indépendamment de la formation en langue* »⁴²

Ils précisent aussi que l'acquisition de l'autonomie se prépare doublement :

- préparation d'ordre psychologique : l'apprenant doit être capable de prendre du recul par rapport à ce qu'il apprend et par rapport à lui-même lorsqu'il apprend.
- préparation d'ordre technique : l'apprenant doit nécessairement disposer d'un certain nombre d'outils méthodologiques. (définir ses objectifs, ses méthodes d'apprentissage et le contenu de son apprentissage)

J.J.Quintin quant à lui, propose les moyens pédagogiques qui peuvent soutenir et développer l'autonomie de l'apprentissage : comme l'étayage, la motivation et les stratégies socio-affectives.

⁴¹ E. Duchiron, 2002/2003, p 19 Mémoire de DEA

⁴² M. CEMBALO et H. HOLEC, 1973, p 7

1.1- L'étayage, un moyen pour développer l'autonomie

La notion d'étayage « traduit la manière dont il convient de soutenir l'apprenant novice au cours de son développement en s'appuyant sur les interventions d'un plus compétent que lui »⁴³. En d'autres termes l'étayage est le fait d'aider l'apprenant durant son processus d'apprentissage par l'assistance d'un enseignant ou d'un pair plus compétent que lui afin d'atteindre les résultats escomptés. De ce fait, on parle du soutien à l'autonomie d'un apprenant scolarisé étayé au départ par son enseignant à qui revient la décision quant à la détermination des objectifs, au choix de supports et de méthodes ainsi qu'aux critères d'évaluation. Dans ce cas, certains parlent d'« autonomie faible » étant donné que l'implication de l'apprenant dans la construction de son savoir est très limitée.⁴⁴

Cependant, l'apprenant peut atteindre « une autonomie forte » en réduisant progressivement l'intervention et le soutien de l'enseignant et en offrant à l'apprenant plus de liberté dans certaines situations ou activités (telles que l'élaboration du projet pédagogique dont nous avons précédemment parlé) qui permet à l'apprenant d'être plus actif et prendre en charge la totalité de son apprentissage : choix des contenus et des moyens, planification et évaluation.⁴⁵

Pour ce faire, le rôle principal de l'enseignant est de lui « apprendre à apprendre » ; ce concept est défini par H. Portine comme suit : « *apprendre à apprendre, c'est viser sa propre transformation d'individu en apprenant en fonction des contextes. Apprendre à apprendre, c'est donc se préparer à être autonome.* »⁴⁶. A cet égard, l'étayage permet à l'apprenant de s'approprier des méthodes et des stratégies efficaces qui l'aident à apprendre seul.

Le travail de groupe et l'échange entre les apprenants stimulent le sens de la responsabilité, de l'entraide et de la motivation dans la mesure où l'apprenant jouit de la liberté d'action en traçant lui-même ses objectifs, choisissant lui-même ses ressources et la démarche à suivre quant à la résolution d'un problème ou l'accomplissement d'une tâche. J.J.Quintin précise que « *Cette forme d'autonomie offerte au groupe (....) constitue d'abord et avant tout un terrain naturel d'exercice de l'autonomie, si l'on accepte du moins que l'autonomie est par définition une capacité actualisée en contexte social* »⁴⁷. A cet égard, l'apprenant développe son autonomie grâce aux interactions qui lui permettent de confronter ses représentations à celle des autres et aux échanges spontanés de ses idées avec plusieurs individus. Ces interactions participent au développement de l'autonomie de l'apprenant

⁴³ J.J.Quintin, 2013, p 21

⁴⁴ Ibid. p22

⁴⁵ Ibid. p23

⁴⁶ Henri Portine, 1998, p 77

⁴⁷ J.J.Quintin Op.cit. p25

comme le confirme Vygotsky dans cette citation « ce qu'un enfant peut faire aujourd'hui en collaborant, il peut le faire tout seul demain »

1.2- La motivation et l'autonomie d'apprentissage

La motivation de l'élève joue un rôle déterminant dans sa participation active à construire son propre savoir. Selon P. Prince, « *autonomie et motivation sont étroitement liées. Un apprenant pleinement autonome est en général motivé* ». A cet égard, on comprend que la motivation est un moyen qui stimule l'apprenant à entreprendre un apprentissage autonome et à persévérer, sans se lasser, jusqu'à atteindre son objectif; c'est pourquoi, il importe de maintenir cette motivation tout au long de l'apprentissage. Cependant ce n'est pas toujours évident de pouvoir motiver un apprenant étant donné que la motivation n'est pas souvent liée à des facteurs externes mais elle est beaucoup plus interne. Comme le confirme J.J. Quintin « *en deçà d'un certain degré de motivation intrinsèque nulle autonomie ne peut être engagée* ». De ce fait, pour être autonome il faut que l'apprenant soit mobilisé par un objectif qu'il veut vraiment atteindre comme par exemple « réussir au baccalauréat » pour les élèves de 3^{ème} AS.

R. Viau précise que « *dans la plupart des cas de démotivation, ce sont les facteurs relatifs à la classe qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle qui anime un étudiant.* »

En évoquant la classe, on sous-entend les principaux facteurs suivants : les activités pédagogiques, l'évaluation, l'enseignant, les récompenses et les sanctions ainsi que le climat de la classe. De ce fait, cette motivation à l'autonomie dépend du rôle de l'enseignant quant aux choix des activités pédagogiques : « *il faut lui proposer des activités puisées de son contexte, diversifiées, signifiantes représentant un défi qui le responsabilise, en collaborant avec ses pairs, à accomplir une tâche dans un délai suffisant.* »⁴⁸

De la sorte, il doit réduire les activités d'enseignement et privilégier les activités d'apprentissage, qui impliquent fortement l'apprenant dans la construction de son savoir afin de développer son autonomie.

⁴⁸ R. Viau, La motivation dans l'apprentissage du français, 2010, p 237 disponible sur https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180310225036.pdf?id=ART0010496296 consulté le 11/03/2018

1.3- Les stratégies socio-affectives et l'autonomie

Sur le plan social, comme nous l'avons déjà expliqué dans la notion d'étayage, l'apprenant a besoin d'être soutenu par une autre personne « plus compétente que lui » afin de lui venir en aide dans la résolution des problèmes, ce qui lui apporte une réassurance et une confiance en soi. Selon J.J. Quintin « *l'autonomie est par définition une capacité actualisée en contexte social.* » Ce contexte social permet à l'apprenant de se sentir entouré et mieux encouragé afin d'accomplir sa tâche.

Sur le plan affectif, l'apprenant doit favorablement contrôler ses sentiments et ses émotions afin de maintenir sa motivation quant à son apprentissage autonome de la langue. Selon J.J. Quintin « *l'exercice d'une plus grande autonomie réclame d'être à l'écoute de soi et de gérer ses émotions* »⁴⁹ En fait, il faut que l'apprenant ait confiance en lui et en ses capacités ce qui le motive pour persévérer dans son apprentissage autonome et développer sa compétence communicative.

2- Rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie des apprenants

Pour P. Perrenoud « *le métier d'enseignant ne consiste plus à enseigner (...) mais à faire apprendre* »⁵⁰ Dans cette nouvelle perspective de l'autonomie, il importe que l'enseignant se détache complètement de la méthode traditionnelle qui consiste en une transmission d'informations, cédant son rôle d'enseignant sans pour autant laisser-faire ses apprenants mais il doit être un tuteur qui leur prend la main afin de les accompagner dans leur formation autonome.

Selon G. Boutin la part de l'enseignant prend la forme suivante. Il devient un facilitateur qui :

- planifie, organise des activités ;
- conseille, accompagne, encourage, soutient ;
- apprend en cours de route ;
- fait des suggestions mais n'impose jamais ;
- stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante.

⁴⁹ J.J. Quintin, 2013, p 26

⁵⁰ P. Perrenoud, 2002, pp6-11 Apprendre à l'école à travers des projets pourquoi ? et comment ? disponible sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.html consulté le 06/04/2018

Le facilitateur soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments.⁵¹

Donc, l'enseignant doit prendre en charge ses apprenants afin de leur apprendre à apprendre et de les aider à s'approprier des méthodes efficaces jusqu'à ce qu'ils deviennent conscients de leur implication active dans la construction de leur propre savoir.

3- Rôle de l'apprenant dans son autonomisation

Pour devenir autonome, il faut que cela soit d'abord une volonté qui émane de soi et non une obligation. « *Pour l'apprenant, travailler en autonomie signifie accepter une part de responsabilité dans l'apprentissage.* »⁵² Cette part de responsabilité désigne la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant qui doit se détacher petit à petit de son enseignant et agir en toute indépendance. Comme l'indique H. Holec, l'acquisition de l'autonomie est « *un processus d'acquisition progressif des savoirs et savoir-faire* » Et cela consiste, en une définition de ses objectifs, de ses conditions d'apprentissage, des contenus, des méthodes d'apprentissage et de l'évaluation de ses progrès.

G. Boutin, quant à lui, caractérise l'apprenant, qui veut être autonome, dans cette citation disant qu' : on s'attend à ce qu'il soit : curieux, plein d'initiative et persistant dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail. Il doit :

- recueillir de nouvelles informations ;
- apprendre de nouvelles façons d'apprendre ;
- savoir utiliser de nouvelles technologies : le *software* comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, Internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche.⁵³

⁵¹ G.Boutin, 2004, L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique Connexions, n°81,(1), 25-41. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> consulté le 16/03/2018

⁵² S.Bottacin, Comment développer l'autonomie de l'élève du cycle inférieur de l'enseignement post-primaire dans l'apprentissage du français ? 2011, disponible sur [file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20(2).pdf) consulté le 16/03/2018

⁵³ Gérard Boutin, L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> consulté le 16/03/2018

4- L'autoévaluation et l'apprentissage autonome

L'évaluation a été souvent l'apanage de l'enseignant mais depuis la responsabilisation et l'implication de l'apprenant dans la construction de son propre savoir, il importe aussi de parler de l'évaluation autonome.

L'autonomie et l'autoévaluation sont fortement liées dans la mesure où la seconde permet le développement de la première. Selon R. Morissette « *la pratique de l'autoévaluation répond à une conception de l'apprentissage qui accorde un rôle primordial aux élèves et à une conception de la formation qui vise le développement de l'autonomie. Elle est une manière d'apprendre et d'améliorer constamment ses apprentissages.* »⁵⁴ En effet, l'autoévaluation est une stratégie qui favorise le développement de l'autonomie étant donné que l'apprenant qui est capable de mesurer le degré de son progrès et d'identifier ses lacunes et ses besoins, peut s'approprier des stratégies qui lui permettent d'atteindre ses objectifs afin d'optimiser son apprentissage de la langue⁵⁵. Un apprenant soumis au processus d'autoévaluation est impliqué de façon active et permanente dans la construction de son savoir.

Tout comme l'autonomie, l'autoévaluation s'apprend et se développe permettant à l'apprenant de porter un jugement critique sur son apprentissage en se basant sur un ensemble de critères. « *L'autoévaluation se développe grâce à un apprentissage impulsé par le maître qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même* »⁵⁶. Pour développer l'autoévaluation chez l'apprenant, il est indispensable que l'enseignant prenne ses distances diminuant son intervention d'évaluateur laissant l'apprenant assumer son propre contrôle évaluatif. Dans la même optique L. St-Pierre précise que l'enseignant doit planifier des moments et des activités conçus spécialement pour l'autoévaluation permettant ainsi de développer chez l'apprenant le jugement critique et argumenter sur la progression et la qualité de ses apprentissages. En outre, il est important de

⁵⁴ R. Morissette, *Accompagner la construction des savoirs* les Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill, disponible sur http://iffp.educanet2.ch/info/Module5/M5_DocsAnnexes2/Accompagner_Morissette.pdf consulté le 29/03/2018

⁵⁵ L.Barriault, *l'autoévaluation pour plus d'autonomie dans l'apprentissage*, 2016 disponible sur <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/09/autoevaluation-universite> consulté le 27/03/2019

⁵⁶ M. Pillonel et J. Rouiller, 2001, *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant* disponible sur

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> consulté le 25/03/2018

communiquer et expliquer les objectifs visés aux élèves et de les faire participer dans l'élaboration de la grille d'autoévaluation.⁵⁷

Conclusion

Après une étude conceptuelle, nous avons constaté que grâce au courant constructiviste l'autonomie d'apprentissage a vu le jour et elle est devenue une stratégie qui facilite l'acquisition du FLE. L'apprenant est désormais invité à prendre en charge la construction de son propre savoir en réalisant des projets pédagogiques qui favorisent la manifestation de ses compétences et de ses performances. Cette perspective d'apprentissage constitue l'enjeu fondamental du programme de la 3^{ème} année secondaire qui offre à l'apprenant des objets d'études permettant le développement parallèle de son autonomie et de sa compétence communicative. Cependant, cet enjeu ne peut se concrétiser que si quelques conditions sont mises en application. Citons notamment la motivation intrinsèque qui constitue l'élément déclencheur de ce processus d'apprentissage encourageant l'apprenant à s'épanouir grâce à d'autres éléments comme la motivation extrinsèque, l'étayage, les stratégies socio-affectives, l'autoévaluation.

⁵⁷ L. St-Pierre *L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer*, Vol.18 n°1, 2004, p35

Chapitre III

Place de l'autonomie d'apprentissage en classe de 3^{ème} AS

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les éléments recueillis tout au long de notre enquête et nous apportons plus d'élucidation à nos questionnements à propos de la place qu'occupe l'autonomie d'apprentissage dans la classe de 3^{ème} AS. Rappelons que l'enquête a eu lieu dans deux lycées différents : lycée 20 août 1956 d'Ouzellaguen et lycée Khaled Messaoud de Darguina où nous avons pu profiter et bénéficier de quelques séances d'observation qui se sont déroulées en deux semaines dans deux classes terminales, filière langues étrangères.

1- Présentation de la grille d'observation et des questionnaires

Nous passons du volet théorique au volet pratique de notre recherche axée sur deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux élèves, et une grille d'observation qui nous permettent de confronter les éléments théoriques aux éléments pratiques afin d'étayer les réponses de notre problématique qui se préoccupe de cerner dans quelles conditions l'apprentissage autonome contribue à l'acquisition du FLE notamment chez les élèves de 3^{ème} AS.

Nous rappelons que nous avons formulé les hypothèses ci-dessous :

- D'une part les élèves de 3^{ème} AS ne sont pas conscients de l'importance d'acquérir l'autonomie d'apprentissage qui leur est très utile pendant et même après leur scolarité. D'autre part l'enseignant face à des élèves en difficulté, contraint de finir le programme imposé, se consacre entièrement à tout faire pour transmettre un maximum de connaissances, limitant parfois la participation de ses élèves et par conséquent l'autonomie de l'apprentissage.
- L'autonomie chez les élèves se manifeste surtout dans la réalisation du projet pédagogique auquel les enseignants doivent accorder de l'importance.

1.1- Description du questionnaire destiné aux enseignants

Pour mener notre enquête, nous avons, tout d'abord, sollicité les sept enseignants, exerçant dans les deux lycées en question, à répondre à notre questionnaire⁵⁸ qui vise à informer sur le rôle de l'enseignant dans l'autonomisation de l'apprenant et l'implication de celui-ci dans la construction de son savoir ainsi que son auto-évaluation, comme il s'intéresse aussi à identifier la façon dont l'enseignant procède pour encourager et développer l'apprentissage autonome.

⁵⁸ Le questionnaire est en annexe p6

Les seize questions permettent de vérifier surtout la deuxième hypothèse et partiellement la première.

Certaines questions sont fermées d'autres ouvertes afin d'apporter plus de précisions à travers les commentaires des enseignants.

1.2- Description du questionnaire destiné aux élèves

Ce questionnaire⁵⁹ contient quinze questions qui visent à identifier l'objectif visé par l'élève en apprenant le FLE ainsi que l'implication de celui-ci, le degré de sa participation, ses stratégies et ses difficultés dans l'apprentissage autonome. Les résultats de ce questionnaire nous permettront de confirmer ou d'infirmer la première hypothèse, autrement dit de savoir si les élèves de 3^{ème} AS sont vraiment autonomes quant à l'apprentissage de la langue française.

Nous avons diffusé cinquante (50) exemplaires dans les deux classes terminales des deux établissements cités auparavant mais nous en avons récupéré que trente-neuf (39).

1.3- Description de la grille d'observation

Nous nous sommes aussi engagées à assister aux cours de français, dans les deux classes terminales, tout en étant dotées d'une grille d'observation qui nous a servi à vérifier si la pédagogie de l'autonomie est considérée comme un objectif à atteindre et plus précisément comme une stratégie qui favorise l'acquisition de la langue française.

La grille d'observation⁶⁰ prend en compte le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant et les activités de classe. En effet, notre regard sera porté sur l'attitude de l'enseignant et l'efficacité des activités pédagogiques dans l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.

⁵⁹ Le questionnaire est en annexe, p 3

⁶⁰ La grille d'observation est en annexe, p 14

2- Analyse et interprétation des données recueillies

2.1- Analyse des données relatives aux enseignants

Pour savoir si les enseignants sont conscients du nouveau rôle qui leur est assigné après la réforme, nous leur avons posé la question suivante :

Question 1 : « En quoi consiste votre rôle en classe ? »

Enseignant 1	<i>donner des informations aux apprenants et les guider dans leur apprentissage.</i>
Enseignant 2	<i>guider et orienter l'apprenant vers la réponse. Éclaircir les idées difficiles et lui apprendre comment gérer une activité lui-même.</i>
Enseignant 3	<i>guider et orienter l'élève</i>
Enseignant 4	<i>éduquer, enseigner, conseiller et orienter</i>
Enseignant 5	<i>amatrice, guide, conseillère, pédagogue, mère, éducatrice.</i>
Enseignant 6	<i>diriger et encadrer l'apprenant</i>
Enseignant 7	<i>Mon rôle est de guider mes apprenants à atteindre les objectifs et d'acquérir les compétences visées.</i>

Tableau 1 : Rôle de l'enseignant en classe

Toutes les réponses se rejoignent sur l'accompagnement de l'apprenant, cela signifie que tous les enseignants interrogés savent très bien que leur tâche est de guider et d'accompagner l'élève durant son apprentissage. Ils sont conscients du nouveau statut qu'ils occupent et du nouveau rôle qui leur est procuré afin de laisser libre cours à la créativité de l'apprenant autonome.

Ces propos étant les déclarations des enseignants, nous procéderons à leur vérification empirique sur le terrain lors des observations de classe.

Question 2

Selon vous l'enseignement du FLE se fait par	Nombre	Pourcentage
La transmission des connaissances linguistiques (grammaire, lexique, conjugaison...etc.)	3	42,85%
La participation active des élèves dans la construction de leur propre savoir	2	28,57%
Les deux	2	28,57%

Tableau 2 : Perception de l'enseignement du FLE par les enseignants

L'analyse des résultats du tableau 2 montre que la majorité des enseignants insistent sur la participation des élèves dans l'enseignement du FLE bien que certains favorisent aussi la transmission des connaissances linguistiques. Nous déduisons que les enseignants impliquent les apprenants dans la construction de leur savoir ce qui optimise le développement de leur autonomie.

Question 3

Faites-vous participer l'ensemble des élèves pendant le cours ?	Nombre	Pourcentage
Toujours	2	28,57%
Souvent	3	42,85%
Rarement	2	28,57%

Tableau 3: Sollicitation des apprenants par les enseignants

La majorité des enseignants déclarent qu'ils font participer leurs élèves pendant le cours. Cependant cette participation consiste-elle à impliquer l'apprenant dans la planification, la réalisation et l'évaluation des savoirs ou bien est-elle limitée en un simple échange de questions/réponses (méthode traditionnelle)? En effet, si l'apprenant est invité uniquement à répondre à des questions de compréhension ou à effectuer des exercices formels en classe, le degré de son autonomie sera très faible. Cela sera vérifié pendant les séances d'observation.

Question 4

Encouragez-vous vos élèves à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger ?	Nombre	Pourcentage
Oui	6	85,71%
Non	1	14,28%

Tableau 4 : Encouragement de l'autoévaluation chez l'apprenant

Si oui, comment ?

Enseignant 1	<i>en comparant le corrigé avec leurs propres travaux</i>
Enseignant 2	<i>c'est une tâche très difficile qui nécessite beaucoup de patience</i>
Enseignant 3	<i>en poussant l'élève à écrire ses réponses sur le tableau et souligner ses erreurs (le cas d'une production écrite). Prendre la parole pour s'exprimer librement même si c'est incorrect.</i>
Enseignant 4	<i>Par exemple, lors de la rédaction d'une production, l'élève s'auto-évalue et s'auto-corrige grâce à la grille d'évaluation qui présente tous les critères que l'apprenant doit respecter dans son travail</i>

Tableau 5 : Méthodes adoptées pour encourager l'autoévaluation

La majorité des enseignants (85,71%) encouragent leurs élèves à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger. Mais peu d'entre eux (3/7) ont indiqué comment ils le font. Certains s'appuient sur les grilles d'évaluation qui facilitent à l'apprenant l'auto-évaluation surtout dans le cas de la production écrite. Les autres se basent sur les erreurs tant exploitées afin que les apprenants puissent déceler leurs manques en leur permettant de s'auto-corriger lors de l'amélioration de l'expression écrite.

Précisons donc, que le statut de l'erreur a évolué étant donné qu'elle n'est plus sanctionnée mais elle est considérée comme un outil d'apprentissage. En effet, lors de l'amélioration de la production écrite l'enseignant incite ses élèves à détecter leurs erreurs et les corriger. Ce processus permet à l'apprenant d'évaluer ses manques et ses progrès, ce qui lui facilite de tracer des objectifs d'apprentissage afin de développer sa compétence communicative et par conséquent son autonomie.

Question 5

Selon vous,

terminer le programme importe plus que de développer la compétence communicative de l'apprenant	1	14,28%
développer la compétence communicative de l'apprenant importe plus que de terminer le programme	6	85,71%

Tableau 6 : Importance accordée au développement de la compétence communicative et à l'achèvement du programme

Cette question est semi-fermée car elle donne la possibilité aux enseignants de commenter leurs réponses.

Nous avons rapporté les commentaires des enseignants :

Enseignant1 : *terminer le programme et n'atteindre aucun objectif cela n'a pas d'importance*

Enseignant2 : *je préfère que mon apprenant soit apte à s'adapter à l'extérieur à partir de ce qu'il a appris.*

Enseignant3 : *A quoi sert un apprentissage de langue si on ne l'utilise pas dans son quotidien ?*

Enseignant4 : *mon rôle est de former un citoyen capable de prendre la parole en toute confiance dans sa vie quotidienne.*

Enseignant5 : *Malheureusement, sur le terrain, si on privilégie la compétence communicative sur l'achèvement du programme, on sera tout de suite sanctionné.*

La majorité des enseignants (85,71%) sont quasiment convaincus que le développement de la compétence communicative chez l'apprenant importe plus que l'achèvement du programme. Ce qui manifeste l'intérêt octroyé à l'apprenant et au rythme de son apprentissage afin qu'il acquière cette compétence communicative qui lui facilite l'apprentissage autonome. Néanmoins, il est à noter que parmi les commentaires cités à ce propos, une enseignante a signalé qu'on leur exige de terminer le programme.

Question 6

Accordez-vous de l'importance au projet réalisé par l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ?	Nombre	Pourcentage
Oui	3	42,85%
Non	4	57,14%

Tableau 7 : Importance du projet pédagogique

Nous avons rapporté les commentaires des enseignants sur le projet pédagogique:

Enseignant 1 : *c'est du copier coller*

Enseignant2 : *Car l'apport de l'élève est inexistant*

Enseignant3 : *je le fais uniquement pour les classes de langue étrangère.*

Enseignant4 : *Tout simplement parce que nos chers apprenants consultent automatiquement Monsieur Google afin de cliquer sur leur deux boutons préférés copier/coller, donc il n y a aucun travail personnel dans la réalisation de leur projet.*

Par contre les trois autres enseignants interrogés affirment que :

Enseignant5 : *« la réalisation du projet permet à l'apprenant d'apprendre à communiquer et à travailler en groupe dans la vie professionnelle. »*

Enseignant6 : *« l'apprenant va investir ses acquis dans la réalisation du projet »*

La majorité des enseignants (57,14%) ne privilégient pas le projet pédagogique justifiant ce rejet par l'absence de rendement de la part des élèves qui recourent quelque fois à Internet pour copier les informations et les exposer telles qu'elles sont sans fournir aucun effort personnel pour les reformuler.

Ces réponses nous laissent déduire que ces enseignants ne travaillent pas suffisamment le projet pédagogique avec leurs élèves.

A notre avis, marginaliser le projet pédagogique veut dire négliger une stratégie assez importante dans le développement de l'autonomie d'apprentissage.

Question 7

Combien de temps consacrez-vous en classe pour accompagner vos élèves à élaborer leur projet ?	Nombre	Pourcentage
0 mn	2	28,57%
15	3	42,85%
30mn	0	00%
1 heure	2	28,57%

Tableau 8 : Temps consacré au projet pédagogique

Les résultats de ce tableau indiquent que certains enseignants (42,85%) consacrent 15 minutes pour accompagner leurs élèves à élaborer leur projet, d'autres (28,57%) lui accordent une heure.

A notre avis, 15 minutes ne suffisent pas pour pouvoir vérifier l'avancement du projet de chaque groupe et l'orienter, surtout quant il s'agit d'une classe nombreuse. Cependant nous

estimons que le fait de consacrer une heure est plus fructueux car l'enseignant arrive à examiner minutieusement les travaux de ses élèves, ce qui lui permet de faire des commentaires et des critiques constructives. De plus, les membres de chaque groupe peuvent profiter de cette occasion afin de s'entraider et de collaborer pour mener à bien leur tâche.

Question 8

Donnez-vous à vos élèves des devoirs à faire à la maison afin de les habituer à travailler seuls et de les pousser à faire plus de recherches ?	Nombre	Pourcentage
Oui	4	57,14%
Non	3	42,85%

Tableau 9 : Influence des devoirs de maison sur l'autonomisation de l'apprenant

Les résultats du tableau ci-dessus montrent que la majorité (57,14%) des enseignants encouragent la réalisation des devoirs de maison ce qui mène l'apprenant à acquérir la langue et à améliorer sa compétence communicative de façon autonome en l'amenant à faire plus de recherches en dehors de la classe et à l'habituer à travailler seul et investir ce qu'il a acquis pendant le cours.

- Commentaires des enseignants

Certains enseignants estiment que les devoirs de maison sont avantageux :

Enseignant1 : *D'une part, les devoirs de maison leur permettent de travailler à tête reposée, d'utiliser le dictionnaire,.... D'autre part, cela me permet de gagner un peu de temps en classe.*

Enseignant2 : *je le fais parfois seulement, car les élèves ont un programme trop chargé notamment dans les autres matières*

Les autres, par contre, pensent que ces devoirs ne sont pas bénéfiques étant donné que les parents interviennent pour aider leurs enfants comme ils le signalent dans ces témoignages :

Enseignant3 : *parce que l'élève ne fait jamais le devoir de maison tout seul*

Enseignant4 : *je les incite à travailler beaucoup plus en classe pour qu'ils puissent être vraiment autonomes car à la maison, ils demandent généralement l'intervention de quelqu'un d'autre.*

Enseignant5: *le manque de bagage linguistique et de volonté oblige l'enseignant à les faire travailler en classe afin de les orienter.*

Nous remarquons que certains enseignants n'interprètent pas toujours convenablement la notion de l'apprentissage autonome ignorant de ce fait la nécessité de l'étayage et du tutorat dans l'optimisation de cette pédagogie. Pour eux, l'autonomie est synonyme d'indépendance ce qui est réfuté par H.Holec « (...) *l'enseignant qui fait d'autonomie un synonyme d'indépendance anarchique et pour qui autodirection signifie laisser-faire, il est bien évident que (...) la perspective tracée par ces termes ne peut se résoudre que par un rejet total* »⁶¹ D'après cette citation, nous comprenons que si on laisse l'apprenant se débrouiller tout seul, sans le soutenir ni l'orienter dans la résolution d'un problème, il perdrait toute envie de continuer et de persévérer dans son apprentissage.

Question 9

Le programme de 3 ^{ème} AS vise-t-il le développement de l'autonomie de l'apprenant ?	Nombre	Pourcentage
Beaucoup	0	00%
Moyennement	2	28,57%
Pas du tout	5	71,42%

Tableau 10 : Degré de contribution du programme de 3^{ème} AS au développement de l'autonomie de l'apprenant

Sur sept enseignants interrogés, cinq n'admettent pas que le programme de 3^{ème} AS vise à développer l'autonomie des apprenants. En revanche, les deux autres ont répondu qu'il vise moyennement son développement.

Ces résultats nous permettent de dire que si certains enseignants pensent que l'objectif et la visée du programme n'est pas d'amener progressivement l'apprenant à être autonome, il leur est probablement difficile de le fixer comme objectif à atteindre, sauf s'ils adoptent d'autres contenus d'enseignement personnels.

⁶¹ [file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20(2).pdf) consulté le 06/04/2018

Par ailleurs, ils s'intéressent à développer la compétence communicative de l'apprenant à travers les mini-tâches que celui-ci accomplit en classe comme la production écrite et orale.

Question 10

Le manuel scolaire contient-il des activités qui favorisent l'autonomie d'apprentissage ?	Nombre	Pourcentage
Beaucoup	0	00%
Moyennement	1	14,28%
Pas du tout	6	85,71%

Tableau 11 : Degré de contribution du manuel scolaire à l'autonomisation de l'apprenant

La majorité des enseignants (85,71%) jugent que les activités du manuel ne favorisent pas du tout l'autonomie d'apprentissage et pourtant il offre aux apprenants la chance de s'impliquer nettement dans la réalisation de leur projet afin d'optimiser leur autonomie. En effet, à côté des feuilles de routes et les grilles d'évaluation, il propose des activités de compréhension et de production écrite et orale qui permettent à l'apprenant de progresser dans son projet en toute autonomie.

Question 11

- S'il la favorise, de quelle manière le fait-il ?

Aucun enseignant n'a répondu à cette question étant donné que la majorité nie que les activités du manuel favorisent l'autonomie de l'apprenant.

Question 12

Depuis la réforme de 2003 et l'adoption de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien, avez-vous fait des formations concernant l'autonomie d'apprentissage ?	Nombre	Pourcentage
Oui	1	14,28%
Non	6	85,71%

Tableau 12 : Formation des enseignants sur l'autonomie d'apprentissage

La majorité des enseignants interrogés (6/7) confirment qu'aucune formation n'a été faite à propos de l'autonomie d'apprentissage.

Si les enseignants ne sont pas initiés à cette nouvelle pédagogie, il serait probable que l'objectif de l'autonomisation ne soit pas atteint.

Question 13

Que représente l'autonomie d'apprentissage pour vous ?

Enseignant 1	<i>L'autonomie d'apprentissage permet d'accorder aux apprenants des démarches lui permettant de construire son propre savoir</i>
Enseignant 2	<i>faire beaucoup de recherche et ne plus compter sur les efforts de l'enseignant</i>
Enseignant 3	<i>le professeur n'est qu'un guide, l'élève doit faire des recherches personnelles en se basant sur ce qu'il apprend en classe.</i>
Enseignant 4	<i>être prêt à intervenir, être responsable dans ses actes, être une personne capable d'affronter ses propres difficultés pour en trouver ses propres solutions</i>
Enseignant 5	<i>dans l'enseignement secondaire l'autonomie d'apprentissage n'existe pas. L'élève ne fait qu'écouter et participe rarement dans l'apprentissage.</i>

Tableau 13 : Représentation de l'autonomie d'apprentissage chez les enseignants

D'après les définitions ci-dessus, nous constatons que la majorité des enseignants ont une représentation quasiment correcte de la notion de l'autonomie d'apprentissage. Notons aussi que l'un des enseignants a fait remarquer que l'autonomie d'apprentissage n'existe pas, ce qui signifie qu'il ne la favorise pas.

Question 14

A la fin de l'année, vos apprenants, acquièrent	Nombre	
beaucoup d'autonomie	1	14,28%
peu d'autonomie	5	71,42%
très peu d'autonomie	1	14,28%

Tableau 14 : Degré d'autonomie acquise par l'apprenant à la fin de l'année.

La majorité des enseignants (71,42%) pensent que les apprenants acquièrent peu d'autonomie à l'exception d'une enseignante qui indique qu'ils en acquièrent beaucoup.

Faute de formation, ces enseignants ne possèdent pas les savoirs et les savoir-faire permettant d'investir leurs efforts et ceux de leurs apprenants afin de développer cette perspective d'apprentissage.

Question 15

Jugez-vous qu'un élève de classe terminale puisse-t-il prendre en charge son apprentissage de façon autonome ?	Nombre	Pourcentage
Oui	5	71,42%
Non	2	28,57%

Tableau 15 : Avis des enseignants sur l'aptitude des élèves à être autonomes

- **Pourquoi non ?**

Enseignant 1 : *parce que l'apprenant n'a pas de bagage linguistique pour prendre en charge son apprentissage*

Enseignant 2 : *la majorité ne s'intéresse pas aux cours, il s'agit d'un problème de base.*

- **Pourquoi oui ?**

Enseignant 3 : *Mais ils doivent le vouloir d'abord et avoir beaucoup de courage*

Enseignant 4 : *parce qu'il est en phase où il doit prendre ses propres décisions. Il est capable d'agir et de réfléchir et de choisir son chemin sans l'intervention de ses parents ni de son entourage*

Enseignant 5 : *A partir du moment où l'apprenant s'est fixé un but qui est d'obtenir son bac avec mention, il mettra en œuvre tous les moyens afin d'atteindre son objectif.*

La majorité des enseignants (71,42%) confirment dans leurs réponses que les apprenants peuvent prendre en charge leur apprentissage de façon autonome à condition que cela soit voulu.

Par contre, la minorité qui juge qu'un élève de terminale est incapable d'être autonome, justifie cela par la maîtrise très limitée de la langue qui entrave ce processus d'apprentissage.

Question 16

- Avez-vous des suggestions pour développer l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants ?

Enseignant 1	supprimer les cours de soutien ; être soutenu par les parents ; apprendre à poser plus de questions
Enseignant 2	moins de théorie et beaucoup de pratique (sortie pédagogique)
Enseignant 3	il faut que l'élève ait une base de langue au primaire et au CEM ; l'utilisation des TIC
Enseignant 4	J'estime que cette approche par compétence ne correspond ni au niveau de nos apprenants, ni aux moyens de nos établissements, par conséquent je suggère de revenir à l'ancien programme qui a permis à des générations d'intellectuels de voir le jour

Tableau 16 **Suggestions pour développer l'autonomie d'apprentissage**

Quatre enseignants seulement ont répondu à cette question, ils suggèrent de bien former les élèves pendant le cycle primaire et moyen afin qu'ils aient une certaine maîtrise et connaissance sur le plan linguistique. Selon eux, c'est ce qui permettra aux élèves d'acquérir l'autonomie au secondaire.

D'autres proposent plus de soutien de la part des parents ; la suppression des cours de soutien ; l'utilisation des TIC et plus de pratique que de théorie.

Synthèse

Nous avons remarqué une certaine contradiction dans les réponses de certains enseignants, d'une part ils savent que leur rôle consiste à accompagner les élèves dans la construction de leur propre savoir, d'autre part, ils insistent sur la transmission des connaissances. En plus, puisqu'ils pensent que le programme de 3^{ème} AS ne vise pas le développement de l'autonomie, donc sur quelle base le font-ils ? Notons aussi que certains confirment qu'ils impliquent l'apprenant et l'amènent à participer dans son apprentissage alors qu'ils négligent l'activité la plus importante : le projet pédagogique qui permet de manifester les compétences et les performances des élèves au niveau de l'écrit et de l'oral. En outre, la majorité des enseignants confirme qu'à la fin de l'année, l'apprenant de 3^{ème} AS acquiert peu d'autonomie (tableau14) et jugent que cet apprenant peut prendre en charge son apprentissage en toute autonomie.

Cela nous laisse dire que les enseignants ne sont pas assez formés et ne disposent pas de connaissances nécessaires qui leur permettent de développer l'autonomie de l'apprenant. En revanche, ils veillent au développement de la compétence communicative à travers des activités très simples comme la production écrite et orale, ce que nous confirmeront durant la période d'observation.

2.2- Analyse des données relatives aux élèves

Question 1

vos objectifs en apprenant le français est de	Nombre	Pourcentage
communiquer aisément avec cette langue	24	61,53%
avoir une bonne note pour assurer votre passage	4	10,25%
vous faciliter les études à l'université étant donné que c'est généralement la langue la plus utilisée	20	51,28%

Tableau 17 : Objectif de l'apprentissage du FLE

En observant les résultats de ce tableau, nous constatons que l'objectif de la majorité des élèves (61,53%) est de communiquer aisément avec la langue française et de leur faciliter les études à l'université étant donné que c'est généralement la langue la plus utilisée dans l'enseignement supérieur. 4 élèves seulement, affirment que leur objectif est d'avoir une bonne note pour assurer le passage.

Nous remarquons que tous les élèves se sont déterminés un objectif ; quel que soit cet objectif il demeure toujours un bon stimulus qui motive les élèves à travailler et à persévérer afin de l'atteindre, surtout que la majorité précise que son but est de bien communiquer avec la langue française, sachant qu'il s'agit du même objectif tracé dans le programme.

Question 2

Selon vous, l'apprentissage de la langue française se fait	Nombre	Pourcentage
grâce à vos efforts personnels beaucoup plus.	9	23,07%
grâce aux efforts fournis par l'enseignant beaucoup plus.	3	7,69%
grâce, conjointement, à vos efforts et à ceux de votre enseignant.	27	69,23%

Tableau 18 : Implication de l'apprenant dans l'apprentissage du FLE

Les résultats de la 2^{ème} question posée aux élèves, indiquent que la minorité (9/39) est consciente de la nécessité de fournir plus d'efforts personnels pour apprendre le français. Nous constatons que la majorité est toujours partiellement dépendante de l'enseignant, ce qui

confirme la nécessité de l'étayage pour lui permettre de progresser et se détacher petit à petit de son enseignant.

Les séances d'observation nous permettront d'examiner le degré d'implication de ces élèves et leur participation dans l'apprentissage du FLE.

Question 3

Classez ces différents rôles de l'enseignant en les numérotant et en commençant par le plus important :	Nombre	Pourcentage
A vous transmettre les connaissances et les expliquer	10	25,64%
A vous aider à résoudre les problèmes auxquels vous êtes confrontés dans votre apprentissage autonome	13	33,33%
A vous apprendre à apprendre seul.	14	35,89%

Tableau 18 : Rôle de l'enseignant selon les élèves

Les résultats de ce tableau montrent que la minorité des élèves (10/39) sont passifs et pensent que le rôle principal de l'enseignant est la transmission des connaissances, Par contre la majorité des élèves estime que l'enseignant doit leur apprendre à apprendre et juge que son rôle consiste à les aider à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Question 4

Rencontrez-vous des difficultés en apprenant tout seul ?	Nombre	Pourcentage
Très rarement	26	66,66%
Rarement	10	25,64%
Souvent	3	7,69%

Tableau 19 : Difficultés des élèves dans l'apprentissage autonome

Question 5

Ces difficultés que vous rencontrez, en travaillant seul, résident au niveau de	Nombre	Pourcentage
La compréhension de l'écrit	3	7,69%
La compréhension de l'oral	9	23,07%
La production écrite	20	51,28%
La production orale	10	25,64%

Tableau 20 : Activité présentant des difficultés dans l'apprentissage autonome

D'après les résultats des deux tableaux, la majorité des élèves confirment qu'ils rencontrent très rarement des difficultés en apprenant seul, ce qui explique qu'ils sont aptes à

accomplir leurs tâches et résoudre leurs problèmes sans faire appel à un pair ou à leur enseignant.

Nous déduisons qu'ils sont prédisposés à être autonomes. Cependant, ils précisent qu'ils ont des difficultés au niveau de la production écrite et cela revient à leur maîtrise très limitée de la langue.

Question 6

Aimez-vous travailler	Nombre	Pourcentage
individuellement beaucoup plus	27	69,23%
en groupe beaucoup plus	12	30,76%

Tableau 21 : Travail de groupe ou individuel

La majorité des élèves (27/39) préfèrent travailler de façon individuelle, précisant dans leurs commentaires, que cela leur permet de mieux se concentrer contrairement au travail de groupe qui se fait dans le bruit ; en outre, ils témoignent que ce travail estimé collaboratif n'est pas souvent respecté dans la mesure où le meilleur élève fournit plus d'effort que les autres. Comme ils confirment que le travail individuel leur permet de mieux prendre conscience de leur apprentissage et de développer, même de manière partielle, des stratégies d'auto-évaluation et d'autocorrection, et surtout d'être fier d'avoir réalisé une tâche tout seul sans l'aide d'une autre personne.

Par contre la minorité qui favorise le travail de groupe atteste dans sa réponse que cela lui apporte un enrichissement mutuel et un échange d'idées.

Question 7

Q7 Lorsque votre enseignant vous donne une activité à faire en classe :	Nombre	Pourcentage
Vous la faites tout seul et immédiatement sans même demander des explications	15	38,46%
Vous demandez à l'enseignant ou à votre camarade de vous réexpliquer la consigne	23	58,97%
Vous copiez la réponse de votre camarade	1	2,56%
Vous ne faites absolument rien	0	0%

Tableau 22 : Accomplissement des activités en classe

Les résultats du tableau ci-dessus montrent une certaine contradiction des élèves, d'un côté, ils affirment aimer travailler individuellement et ne rencontrer que très rarement des

difficultés en travaillant seuls, mais quand nous sommes passées à la septième question, ils déclarent qu'ils demandent le plus souvent de l'aide à leur enseignant ou à leurs camarades pour accomplir une tâche. Cela sera confirmé lors des séances d'observation.

Question 8

Quel est votre rôle en classe ?	Nombre	Pourcentage
Un élève qui écoute, reçoit et mémorise les informations sans participer	23	58,97%
Un élève curieux qui pose souvent des questions	11	28,20%
Un élève qui répond uniquement aux questions posées par l'enseignant	5	12,82%

Tableau 23 : Rôle de l'élève en classe

En les interrogeant sur leur rôle en classe, la majorité des élèves (23/39) indiquent qu'ils ne participent pas et se contentent d'écouter et de mémoriser les informations.

Nous déduisons que ces élèves ne sont pas toujours actifs ce qui ne facilitera pas le développement de leur autonomie et ne favorisera que très peu l'acquisition de la langue française.

Les questions 9 à 13 nous permettent de savoir si les élèves planifient des apprentissages en dehors de la classe, d'identifier la manière dont ils procèdent et le temps qu'ils consacrent pour apprendre le français.

Question 9

Selon vous, apprendre seul	Nombre	Pourcentage
Se fait uniquement en classe	7	17,94
Se fait aussi en dehors de la classe	32	82,05%

Tableau 24 : Planification de l'apprentissage autonome en dehors de la classe

Question 10

Pour apprendre la langue française en dehors de la classe, vous faites	Nombre	Pourcentage
Très peu d'effort	12	30,76%
peu d'effort	14	35,89%
beaucoup d'effort	13	33,33%

Tableau 25 : Efforts fournis dans l'apprentissage de la langue en dehors de la classe

Question 11

Combien de temps consacrez-vous à votre apprentissage en dehors de la classe ?	Nombre	Pourcentage
0mn	2	5,12%
30MN	17	43,58%
1H	16	41,02%

Tableau 26 : Temps consacré à l'apprentissage en dehors de la classe

Question 12

A quelle fréquence apprenez-vous en dehors de la classe ?	Nombre	Pourcentage
Tous les jours	13	33,33%
Trois fois par semaine	14	35,89%
Deux fois par semaine	4	10,25%
Une fois par semaine	5	12,82%
Une fois toutes les deux semaines	1	2,56%

Tableau 27: Fréquence de l'apprentissage en dehors de la classe

Question 13

Pour apprendre	Nombre	Pourcentage
vous établissez un programme et vous le respectez	13	33,33%
vous établissez un programme sans toujours le respecter	6	15,38%
vous travailler sans avoir de programme précis	19	48,71%

Tableau 28 : Organisation de l'apprentissage en dehors de la classe

En analysant les tableaux ci-dessus, nous remarquons que la majorité (32/39) est consciente que l'apprentissage autonome se fait aussi en dehors de la classe (tableau 24). En revanche, une minorité (13/39) fournit beaucoup d'effort (tableau 25) en dehors de la classe et persiste régulièrement (tous les jours) (tableau 27) dans l'apprentissage autonome afin d'atteindre l'objectif tracé, précisant qu'elle consacre une heure (tableau 26) par jour et travaille en respectant un programme (tableau 28).

Question 14

Quels sont les moyens que vous utilisez pour apprendre le français en dehors de la classe ?	Nombre	Pourcentage
Les livres (romans, contes, pièce théâtrale)	23	58,97%
Les chansons	25	64,10%
Les films	20	51,28%
Aucun	1	2,56%
Autre (internet : les réseaux sociaux, communiquer avec sa famille en français)	3	7,69%

Tableau 29 : Outils utilisés dans l'apprentissage autonome

Les résultats de ce tableau montrent que la majorité des élèves recourent à la chanson française pour apprendre la langue. Effectivement, l'effet musical et poétique motive les apprenants et les incite à apprendre les chansons ce qui favorise l'acquisition de la langue en toute autonomie. Certains élèves confirment qu'ils recourent aussi à la lecture ou regardent des films pour apprendre le français. Une minorité précise que la communication via internet les aide aussi à acquérir la langue.

Quant à la manière d'utiliser ces moyens pour en tirer profit (question 15), vingt élèves n'ont pas répondu à cette question. Les autres ont précisé qu'en écoutant les chansons et en regardant les films, cela leur permet d'améliorer leur prononciation et de mémoriser de nouveaux mots ; et en lisant les livres (contes, romans, et pièce théâtrale), ils indiquent que cela leur permet d'apprendre l'orthographe des mots, de se cultiver et d'enrichir leur vocabulaire ce qui leur facilite la communication et la compréhension.

Concernant les autres outils qu'ils utilisent pour apprendre le français, une minorité recourt aux réseaux sociaux pour communiquer en français avec leurs amis et les membres de leur famille qui sont en France.

Synthèse

Bien que l'objectif de la majorité des élèves soit le développement d'une compétence communicative, ceux-ci ne fournissent pas suffisamment d'efforts afin de l'atteindre (tableau 25). Certains élèves se contentent de ce qu'ils apprennent passivement en classe (tableau 23) et ne planifient que rarement un apprentissage en dehors de la classe (tableau 27). En plus, ils dépendent de leur enseignant ou de leurs pairs quant à l'accomplissement de leurs activités

(tableau 22). Cela nous conduit à dire que le degré d'autonomie chez ces élèves est très faible ce qui est confirmé par leurs enseignants.

2.3- Analyse de la grille d'observation

Notre objectif à travers ces séances d'observation est d'examiner l'atmosphère de la classe tenant compte des activités pédagogiques, de l'attitude de l'enseignant et de celle de l'apprenant afin d'identifier le degré de leur contribution dans l'apprentissage autonome.

- **Activités observées en classe**

Dans une classe de langue, l'enseignant privilégie quatre types d'activités qui visent à installer les quatre habiletés linguistiques : compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et écrite.

Lors de notre observation qui s'est déroulée entre le 05 et le 15 mars 2018 nous avons constaté que l'enseignante commence sa séquence par une compréhension de l'oral, choisissant généralement un support audiovisuel qui répond aux objectifs visés et sert surtout à motiver les apprenants. Cette activité est suivie d'une production orale qui consiste le plus souvent en un compte rendu objectif ou critique ou bien en un commentaire ou une analyse d'une représentation graphique ou iconique. Après avoir travaillé la compétence de l'oral, l'enseignante passe à la compréhension de l'écrit et enfin la production écrite.

Les séances auxquelles nous avons assisté s'inscrivent dans la 2^{ème} séquence intitulée « Prendre position dans un débat : concéder et réfuter » du projet II intitulé « Organiser un débat d'idées puis en faire un compte rendu ».

Nous avons choisi de décrire les séances assurées au lycée 20 août 1956 d'Ouzellaguen :

- **Compréhension de l'oral**

La compétence visée dans cette activité de compréhension orale⁶² est de rendre l'apprenant capable de comprendre un message oral afin de le restituer sous forme de compte rendu objectif, ou d'y réagir en portant un jugement critique.

Dans cette séance, l'enseignante a choisi un support audiovisuel, extrait de l'émission « Face à Face », diffusée sur la chaîne France 3. Ce document aborde un thème très

⁶² Les activités de cette séance sont en annexe, p 9

intéressant et très motivant qui est un débat à propos d' « une cagnotte scolaire pour lutter contre l'absentéisme en France ».

- **Production orale**

Cette séance est la suite de la séance précédente, puisqu' il s'agit du même support que les élèves doivent exploiter pour faire le compte-rendu critique. La compétence visée à travers cette activité est de développer l'habileté de l'apprenant au niveau de l'expression orale ainsi que son esprit critique.

- **Compréhension de l'écrit**

C'est l'activité la plus privilégiée par les enseignants et à laquelle ils recourent beaucoup plus vu qu'elle est proposée au baccalauréat; de plus, elle est considérée comme la plus facile par les élèves d'après les résultats de notre enquête.

Par cette activité l'élève sera capable de comprendre l'explicite et l'implicite d'un message écrit et d'interpréter le sous-entendu.

Les questions posées ont pour objectif d'apprendre à l'apprenant comment faire une lecture analytique et critique en toute autonomie.

Le texte qui a été choisi pour cette activité vise à apprendre aux élèves la stratégie concessive dans un débat. C'est un texte rédigé par Jean Jacques Rousseau, intitulé « A Madame de Francueil »⁶³ extrait de son livre « Les rêveries d'un promeneur solitaire ».

- **Production écrite**

C'est l'activité la plus difficile selon les élèves. Vingt élèves sur trente neuf affirment rencontrer des difficultés pour produire un texte (tableau 20). Les élèves ne disposent pas d'outils linguistiques qui leurs permettent de bien s'exprimer. Dans la séance de la production orale, nous avons constaté qu'ils ont des lacunes notamment au niveau du vocabulaire et de la conjugaison. Cependant, le sujet proposé éveille l'intérêt des élèves et les motive car il s'agit d'un thème qui les concerne : « Beaucoup d'élèves de 3AS recourent aux cours de soutien dans l'espoir de réussir au baccalauréat et avoir de bons résultats. Qu'en pensez-vous ? ».

⁶³ Le texte et les activités sont en annexe p10

- **Activités pédagogiques et autonomie d'apprentissage**

Les supports proposés aux élèves sont très variés et authentiques (vidéo d'une émission télévisée, extrait d'un roman, etc.), ils sont issus de leur vécu et adaptés à leur niveau ce qui les motive fortement et les incite à s'impliquer dans la construction de leur savoir. Les activités aussi sont diversifiées et visent à développer leur compétences et leur autonomie au niveau de l'oral et de l'écrit dans la mesure où l'enseignante s'intéresse aux quatre habiletés linguistiques : compréhension de l'oral et de l'écrit, expression orale et écrite.

Les consignes que propose l'une des enseignantes sont faciles à comprendre et ne présentent aucune ambiguïté ce qui facilite à l'apprenant le travail individuel. (Exemple : Complétez la grille de communication, répondez par vrai ou faux, faites le compte-rendu objectif) ⁶⁴

Par contre, l'autre enseignante qui recourt parfois aux supports du manuel scolaire, doit toujours reformuler certaines questions qui sont ambiguës, par exemple : « *Retrouvez la structure du texte* ⁶⁵ en vous appuyant sur l'emploi des temps et des pronoms personnels » ⁶⁶, cette question a été reformulée et remplacée par d'autres questions : « faites le schéma narratif du texte », « repérez la situation initiale », « quels sont les temps employés dans la situation initiale ? »

Nous constatons que toutes les activités proposées favorisent l'autonomie de l'apprenant surtout la production écrite, faite individuellement ou en groupe, lui offre la chance d'investir ses acquis (par exemple ce qu'il a retenu dans les séances de la compréhension de l'oral et de l'écrit : la stratégie concessive, l'emploi des articulateurs exprimant la concession ou l'opposition ainsi que le lexique de l'accord et du désaccord) en leur apportant un enrichissement grâce aux efforts personnels quant aux choix du lexique, la construction de la phrase, l'organisation et la cohérence de la production. Notons aussi, que les thèmes proposés (une cagnotte scolaire contre l'absentéisme, les cours de soutien) invitent les apprenants à porter un jugement critique en exprimant leurs points de vue. En outre c'est une activité propice au développement de l'auto-évaluation qui aide l'apprenant à se fixer des objectifs d'apprentissage pour remédier à ses erreurs.

⁶⁴ Les consignes sont en annexe 4, p9

⁶⁵ Texte La Main de Guy de Maupassant, annexe 4 p12

⁶⁶ Les questions sont en annexe 4, p 13

- **Rôle de l'enseignant dans l'autonomisation de l'apprenant**

Les séances d'observation montrent que les deux enseignantes monopolisent parfois la parole en essayant de tout expliquer aux élèves (cas de la compréhension de l'écrit) ce qui empêche le développement de leur esprit d'analyse.

A travers ces explications et ces reformulations, les enseignantes visent à amener les élèves à effectuer seuls leurs activités de compréhension. Cependant, dans certains cas comme la production orale et écrite, l'une des enseignantes encourage le travail de groupe afin de permettre aux élèves de s'entraider et d'échanger les idées alors que l'autre l'interdit pour éviter le chahut en classe et pousser l'élève à mieux se concentrer en travaillant individuellement.

Pendant l'amélioration de la production écrite, les enseignantes incitent l'élève à identifier ses erreurs et les corriger ce qui lui permet de mesurer le degré de son progrès et de ses lacunes afin qu'il puisse se fixer des objectifs d'apprentissage.

Les deux enseignantes confrontent souvent les réponses des élèves avant de les valider pour encourager la co-évaluation induisant l'élève à s'auto-corriger et à reformuler ses réponses. En effet, lors de la compréhension de l'oral, en complétant la grille de communication⁶⁷, une élève a écrit « les téléviseurs » au lieu des « téléspectateurs » pour désigner le récepteur, l'enseignante n'a pas corrigé immédiatement et a demandé les réponses des autres afin de valider la bonne réponse.

Quant au projet pédagogique considéré comme propice au développement de l'autonomie, il n'a pas été pris en charge par les deux enseignantes.

Nous remarquons que les deux enseignantes font participer leurs élèves uniquement pour répondre à des questions directes ou faire des activités très simples comme les QCM et les exercices de complétion.

- **Rôle de l'apprenant dans le développement de son autonomie**

Pendant la période d'observation, nous avons remarqué que l'apprenant prend la parole uniquement pour répondre aux questions posées par son enseignante, il ne prend jamais l'initiative pour participer. Cependant certains n'hésitent pas à poser des questions pour

⁶⁷ La grille de communication est en annexe 4, p 9

demander plus d'explications ou manifester leur incompréhension.

Les élèves observés ne sont pas tous capables d'identifier toutes leurs erreurs ni de les corriger.

Nous déduisons qu'ils ont toujours besoin d'étayage et d'accompagnement. En effet, ils ne sont pas tous en mesure d'accomplir seuls leurs activités en classe, ils interpellent souvent l'enseignante ou leurs camarades pour leur demander de l'aide.

De plus, aucun élève ne se propose pour faire une recherche en dehors de la classe afin d'enrichir le cours et par conséquent construire son propre apprentissage. En effet, en expliquant la stratégie concessive dans le texte de Jean Jacques Rousseau, l'enseignante cite d'autres stratégies argumentatives comme l'ironie faisant référence à une caricature dans le livre scolaire de 3^{ème} AS (p99) intitulée « Nous sommes les victimes des bienfaits de la colonisation ! », extraite du journal El Watan, publiée en février 2007 ; elle demande aux élèves si quelqu'un est intéressé pour effectuer une recherche concernant les essais nucléaires qui ont eu lieu à Reggan mais aucun d'eux ne s'est proposé afin de le faire.

Nous remarquons aussi que la majorité des élèves ont une maîtrise très limitée de la langue ce qui les empêche de prendre la parole et de participer en classe. Cela nous laisse dire que le degré de leur autonomie est très faible ce qui ne facilite pas l'acquisition du FLE.

Synthèse

Dans les deux classes observées, nous avons remarqué que les enseignantes n'aident pas leurs apprenants à se détacher d'elles car elles ne s'abstiennent pas d'intervenir pour expliquer (cas de la compréhension de l'écrit) ce qui empêche les élèves de réfléchir et de comprendre eux-mêmes l'explicite et l'implicite d'un texte. Parfois, elles répondent à leur place surtout quand ils n'arrivent pas à formuler leur réponses.

Nous signalons, en outre, que le travail de groupe est fortement sollicité par l'une des enseignantes surtout dans le cas de la production écrite permettant ainsi à ses élèves de s'auto-évaluer et de s'auto-corriger en s'appuyant sur la grille d'évaluation.

Par contre, nous estimons que le temps accordé aux élèves est très limité, ce qui entrave l'autonomisation de l'apprenant.

Nous avons aussi constaté que ce sont les bons élèves qui participent en classe juste pour répondre aux questions posées. Cependant, les enseignantes, parfois, n'hésitent pas à interpeler les autres pour les faire participer.

Nous déduisons de ces séances d'observation que le degré de l'autonomie est très faible dans ces deux classes et cela est dû à la maîtrise très limitée de la langue de certains élèves. Certains présentent beaucoup de difficultés et éprouvent du mal à construire leurs phrases.

Contrairement aux directives, le projet pédagogique n'a pas été pris en charge dans les deux écoles où nous avons mené notre enquête. De plus, la majorité des enseignants (quatre enseignants sur sept) affirment qu'ils n'accordent pas de l'importance aux projets pédagogiques (tableau 7) justifiant leur position en disant que « c'est du copier coller »

Conclusion

Durant notre enquête, nous avons constaté à quel point les deux enseignantes accordent de l'intérêt à la motivation des élèves dans la mesure où elles font un travail sélectif concernant les supports utilisés en classe, le matériel didactique employé comme le data show. Les thèmes choisis sont souvent des thèmes ayant une relation avec le vécu de l'apprenant, à titre d'exemple le sujet de la production écrite « êtes-vous pour ou contre les cours de soutien ? », est un sujet qui a intéressé tous les élèves sans exception et les a poussés à rédiger un texte dialectique concernant ces cours supplémentaires.

Pendant cette période d'observation, nous avons aussi constaté que l'intervention des enseignantes se manifeste très souvent, durant la séance, pour aider leurs élèves à surmonter leurs difficultés quant à la réalisation de leurs activités en classe. De plus, c'est l'enseignante qui fixe les objectifs, choisit les supports, planifie les activités et soumet ses élèves à l'évaluation. Les élèves, quant à eux, exécutent les directives de leur enseignante. Nous avons également noté que les enseignantes accordent de l'importance à l'achèvement du programme. Ceci est dommageable pour le développement de la compétence communicative des apprenants à laquelle les enseignantes accordent néanmoins une attention particulière (tableau 6 et observation).

Cela nous induit à dire que l'autonomie des élèves de 3^{ème} AS que nous avons observés est très faible.

Conclusion

Générale

Notre soif de curiosité nous a poussées, dans la présente recherche, à enquêter sur les conditions pédagogiques dans lesquelles les élèves de terminale baignent afin d'acquérir une compétence communicative du FLE en toute autonomie.

Les résultats et l'analyse de la grille d'observation et des questionnaires utilisés dans notre investigation nous ont offert l'opportunité de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses que nous rappelons ci-dessous:

- D'une part les élèves de 3^{ème} AS ne sont pas conscients de l'importance d'acquérir l'autonomie d'apprentissage qui leur est très utile pendant et même après leur scolarité. D'autre part l'enseignant face à des élèves en difficulté, contraint de finir le programme imposé, se consacre entièrement à tout faire pour transmettre un maximum de connaissances, limitant parfois la participation de ses élèves et par conséquent l'autonomie de l'apprentissage.
- L'autonomie chez les élèves se manifeste surtout dans la réalisation du projet pédagogique auquel les enseignants doivent accorder de l'importance.

Notons que nous avons remarqué des différences entre les résultats des questionnaires (qui sont des affirmations) et ceux de la grille d'observation (qui sont des constats de ce qui est fait effectivement lors de notre présence en classe).

Les réponses des élèves nous ont induites à infirmer la première hypothèse étant donné que la majorité des élèves est consciente de l'utilité de l'apprentissage autonome pour acquérir la langue française. Cependant, certains élèves demeurent passifs dans la mesure où ils ne fournissent pas beaucoup d'effort en dehors de la classe comptant toujours sur ce qu'ils reçoivent en classe.

Quant aux enseignants, ils affirment qu'ils privilégient le développement de la compétence communicative à l'achèvement du programme, insistant sur la participation des élèves en classe uniquement. En revanche, durant les séances d'observation, nous avons remarqué que les deux enseignantes, accordent peu de temps aux élèves pour qu'ils puissent accomplir leur tâche. En outre, elles ne peuvent s'abstenir de recourir quelquefois à la méthode traditionnelle dans leurs explications ne laissant aucune chance à la réflexion des élèves.

La deuxième hypothèse a été aussi infirmée étant donné que la majorité des enseignants interrogés n'accordent pas de l'importance au projet pédagogique disant que c'est « du

copier/coller » Mais s'ils avaient bien accompagné leurs élèves, ceux-ci auraient réalisé le produit escompté qui leur permet de manifester leur autonomie.

Ceci est dû à la formation des enseignantes. En effet, leur formation de base n'a probablement pas inclus la pédagogie du projet, de même que leur formation continue.

Notre recherche nous permet de dire que le degré d'autonomie est très faible chez les élèves de 3^{ème} AS des deux lycées observés. Cependant, les enseignantes favorisent d'autres stratégies comme le travail collaboratif, l'étayage afin d'optimiser le développement de la compétence communicative qui demeure la visée principale du programme.

Références bibliographiques

- Barriault. L : *L'autoévaluation pour plus d'autonomie dans l'apprentissage*, 2016. Disponible sur http://rire.ctreq.qc.ca/2016/09/autoevaluation-universite_consulté_le_27/03/2019
- Barrié. M : *L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire*. Education. 2013. <dumas-00908871> disponible sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871/document>
- Benazzouz .N : *Le Français en Algérie : créativité lexicale et identité culturelle*, 2010 disponible sur <http://fll.univ-biskra.dz/image!ù>
- ms/pdf_revue/revue14_15/benazzouz.pdf Consulté le 24/12/2017
- Bottacin. S. : *Comment développer l'autonomie de l'élève du cycle inférieur de l'enseignement post-primaire dans l'apprentissage du français ?* 2011, disponible sur [file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20(2).pdf) consulté le 16/03/2018
- Boutin. G : *L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique* 2004 *Connexions*, n°81,(1), 25-41. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> consulté le 16/03/2018
- Cembalo.M et Holec. H *Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie* 1973 C.R.A.P.E.L. Mélanges pédagogiques
- Chaachoua. H : *Le rôle de l'analyse des manuels dans la théorie anthropologique du didactique*. 2014 Disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01519339/document> consulté le 02/04/2018
- Dionne. M, Mercier J (UQAR), Deschênes (TELUQ), Bilodeau (UQAT), Bourdages. L, Gagné . P, Lebel. C (TELUQ) Rada-Danath. A (UQAC) : *Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance* disponible sur http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf
- Duchiron .E : *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*, 2002/2003, Mémoire de DEA <https://journals.openedition.org/alsic/2695>
- Hassani. Z : *Insaniyat*, n°60-61, avril-septembre 2013,p11-27 revue algérienne d'anthropologie et de science sociale

- Holec .H : *Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage* 1991 CRAPEL, Université de Nancy 2
- Léon .F, Macaire. F : *La notion d'enseignement /apprentissage* chapitre 1 publié le 11 juillet 2009 par Koumene disponible sur <http://josialekenne.over-blog.com/article-33705840.html> consulté le 24/02/2018
- Meirieu.P : *Autonomie* disponible sur : <http://meirieu.com/dictionnaire/autonomie.htm>
- Morissette. R : *Accompagner la construction des savoirs*, les Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill, disponible sur http://iffp.educanet2.ch/info/Module5/M5_DocsAnnexes2/Accompagner_Morissette.pdf consulté le 29/03/2018
- Perrenoud. P : *Apprendre à l'école à travers des projets pourquoi ? et comment ?* 2002, pp6-11 , disponible sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.html consulté le 20/03/2018
- Pillonel. M et Rouiller. J : *Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant*, 2001 disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> consulté le 25/03/2018
- Portine. H 1998 : *L'autonomie de l'apprenant en questions*, Ed Adalsic
- Puren. C : *Le cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues cultures : un chantier à reprendre* 2006, disponible sur <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35> consulté le 06/03/2018
- Quintin. J.J : *l'autonomie en question(s)* Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2013, 4/2013, pp.17-29. <Hal-00922977> disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922977/document>
- Rémon. J : *Le cours de TIC : espace d'apprentissage linguistique ?* 2005
- Reverdy. C : *Des projets pour mieux apprendre*, Dossier d'actualité veille et analyses. N°82, Février 2013. disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf> consulté le 06/03/2018

- Rodriguez Seara. A : *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf consulté le 23/02/2018
- St-Pierre. L : *L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer*, Vol.18 n°1, (2004) disponible http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_1.pdf consulté le 03/03/2018
- Viau. R : *La motivation dans l'apprentissage du français*, 2010, disponible sur https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180310225036.pdf?id=ART0010496296

Sitographie

- http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/E53SLL1_Cours_de_Methodologie-le_CECR_et_1_approche_actionnelle-.pdf consulté le 06/03/2018
- <http://bamans.e-monsite.com/pages/education/initiation-a-la-didactique-du-francais-langue-etrangere.html> consulté le 03/03/2018
- <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/?q=node/17139> consulté le 24/02/2018
- https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/la_methode_naturelle_de_Freinet.pdf consulté le 03/03/2018
- http://www.oasisfle.com/doc_pdf/document_d'accompagnement_progr_3e_a_s.pdf consulté le 19/03/2018
- <http://www.onefd.edu.dz/programmes/SECONDAIRE/3AS/Francais.pdf> consulté le 19/03/2018
- [file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bureau/Downloads/20110627%20TC%20Bottacin%20St%C3%A9phanie%20(2).pdf) consulté le 06/04/2018

Table des matières

Introduction générale	5
------------------------------------	----------

Chapitre I: Autonomie d'apprentissage et son importance dans l'acquisition du FLE

1- Origine et historique de la pédagogie de l'autonomie.....	13
1.1- La méthode naturelle	13
1.2- La méthode active	14
1.3- La méthodologie directe	14
2- Différentes approches prônant l'autonomie d'apprentissage	15
2.1 L'approche communicative	15
2.2 L'approche actionnelle	16
3- Approche par compétence et son influence sur l'apprentissage autonome.....	17
3.1- Réforme et intégration de l'approche par compétence dans l'Ecole Algérienne....	18
3.1.1- Guide du professeur et programme de 3 ^{ème} AS	18
3.1.2- Les contenus et leur rapport avec l'autonomie d'apprentissage	18
3.2- Le manuel scolaire et le développement de l'autonomie d'apprentissage.....	19
3.3- Les supports.....	20
4- Impact de la pédagogie du projet sur le développement de l'autonomie.....	22

Chapitre II : Outils et moyens favorisant le développement de l'autonomie d'apprentissage.

1- Comment développer l'autonomie de l'apprenant ?.....	25
1.1- L'étayage.....	26
1.2- La motivation	27
1.3- les stratégies socio-affectives	28
2- Rôle de l'enseignant dans l'autonomisation de l'apprenant	28
3- Rôle de l'apprenant dans le développement de son autonomie	29
4- Evaluation de l'apprentissage autonome et autoévaluation.....	30

Chapitre III : Autonomie de l'apprentissage dans la classe de 3AS

1- Présentation de la grille d'observation et des questionnaires	33
1.1- Description du questionnaire destiné aux enseignants.....	33
1.2- Description du questionnaire destiné aux élèves.....	34

1.3- Description de la grille d'observation	34
2- Analyse et interprétation des données recueillies	35
2.1- Analyse des données relatives aux enseignants.....	35
2.2- Analyse des données relatives aux élèves	46
2.3- Analyse et interprétation de la grille d'observation.....	52
Conclusion générale	58
Bibliographie	61
Annexes	66
Annexe 1 : Tableau synoptique	
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves	
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux enseignants	
Annexe 4 : Activités et supports	
Annexe 5 : Grilles d'observation	

Annexes

Annexe 1 : Tableau synoptique

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves

Annexe 3 : Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe 4 : Activités et supports

Annexe 5 : Grille d'observation

Annexe1

1- Tableau synoptique

Tableau synoptique				
Pratique discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
I. Les discours:				
1- Exposer des faits et manifester son esprit critique	* Documents et textes d'histoire.	- L'exposé des événements (Histoire) - L'introduction du discours (les commentaires)		L'homme contemporain
2- Argumenter pour faire réagir (pour les classes littéraires uniquement)	* L'appel	- Personne et personnage. - Les stratégies argumentatives et incitatives.	La synthèse de documents	Les défis du 3ème millénaire
3- Dialoguer pour confronter des points de vue	* Le débat d'idées	- Les différents types d'arguments - La structure de l'appel - Les figures de rhétorique: la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.	Le compte rendu critique	La mondialisation des échanges
			La lettre de motivation	La solidarité La justice
II. Les relations d'événements:				
- Raconter pour exprimer son imaginaire	* <u>La nouvelle fantastique.</u>	- Récits à structure complexe: le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s). - Le rapport temps de l'histoire/temps de la narration; - Les indices et les informants.	La technique de prise de parole	Les O.N.G. Réflexions sur les arts: théâtre, cinéma, musique, peinture...

		- L'allégorie, la métaphore, la personnification.		
III.Exprimer son individualité: "Le fait poétique" (A étudier durant toute l'année)	* Poésie et chansons engagées * Textes et images	- Les figures de style: comparaison, métaphore, métonymie. Le slogan publicitaire, la relation texte/image		

Annexe 2

2- Questionnaire destiné aux élèves

Dans le but de nous permettre d'analyser votre manière d'apprendre la langue française, veuillez répondre à ces questions s'il vous plaît.

A certaines questions, vous pouvez choisir plusieurs réponses

1- Votre objectif en apprenant la langue française est de :

- communiquer aisément avec cette langue.
- avoir une bonne note pour assurer votre passage.
- vous faciliter les études à l'université étant donné que c'est généralement la langue la plus utilisée

2- Selon vous, l'apprentissage de la langue française se fait :

- grâce à vos efforts personnels beaucoup plus.
- grâce aux efforts fournis par l'enseignant beaucoup plus.
- grâce, conjointement, à vos efforts et à ceux de votre enseignant.

3- Classez ces différents rôles de l'enseignant en les numérotant et en commençant par le plus important :

- A vous transmettre les connaissances et les expliquer
- A vous aider à résoudre les problèmes auxquels vous êtes confrontés dans votre apprentissage autonome
- A vous apprendre à apprendre seul.

4- Rencontrez-vous des difficultés en apprenant tout seul ?

- Très rarement
- Rarement
- Souvent

5- Ces difficultés que vous rencontrez, en travaillant seul, résident au niveau de :

- La compréhension de l'écrit
- La compréhension de l'oral

La production écrite

La production orale

6- Aimez-vous travailler

individuellement beaucoup plus

en groupe beaucoup plus

Pourquoi ?

.....

.....

7- Lorsque votre enseignant vous donne une activité à faire en classe :

Vous la faites tout seul et immédiatement sans même demander des explications

Vous demandez à l'enseignant ou à votre camarade de vous réexpliquer la consigne

Vous copiez la réponse de votre camarade

Vous ne faites absolument rien

8- Quel est votre rôle en classe ?

Un élève qui écoute, reçoit et mémorise les informations sans participer

Un élève curieux qui pose souvent des questions

Un élève qui répond uniquement aux questions posées par l'enseignant

9- Selon vous, apprendre seul

Se fait uniquement en classe

Se fait aussi en dehors de la classe

10- Pour apprendre la langue française en dehors de la classe, vous faites

Très peu d'effort

Peu d'effort

Beaucoup d'effort

11- Combien de temps consacrez-vous à votre apprentissage en dehors de la classe ?

0 minute

30 minutes

1 heure

- Autre, précisez :

12- A quelle fréquence apprenez-vous en dehors de la classe ?

Tous les jours

Trois fois par semaine

Deux fois par semaine

Une fois par semaine

Une fois toutes les deux semaines, voir moins

13- Pour apprendre

vous établissez un programme et vous le respectez

vous établissez un programme sans toujours le respecter

vous travailler sans avoir de programme précis

14- Quels sont les moyens que vous utilisez pour apprendre le français en dehors de la classe ?

Les livres

les chansons

les films

Aucun

Autres

.....

.....

15- De quelle manière les utilisez-vous pour en tirer profit ?

.....

.....

.....

.....

.....

Merci pour votre participation.

Annexe 3

3- Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre d'une enquête menée pour répondre à notre problématique qui se traduit comme suit « Dans quelles conditions l'autonomie d'apprentissage peut-elle vraiment contribuer à l'acquisition de compétence communicative notamment chez les apprenants de 3AS ? », nous vous prions de répondre à nos questions s'il vous plait.

1- En quoi consiste votre rôle en classe ?

.....
.....
.....
.....

2- Selon vous, l'enseignement du FLE se fait par :

- La transmission des connaissances linguistiques (grammaire, lexique, conjugaison...etc.)
- La participation active des élèves dans la construction de leur propre savoir

3- Faites-vous participer l'ensemble des élèves pendant le cours ?

Toujours Souvent Rarement

4- Encouragez-vous vos élèves à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger ?

Oui Non

Si oui, comment ?

.....
.....
.....
.....

5- Selon vous,

- Terminer le programme importe plus que de développer la compétence communicative de l'apprenant

développer la compétence communicative de l'apprenant importe plus que de terminer le programme

Commentaire :

.....
.....
.....
.....

6- Accordez-vous de l'importance au projet réalisé par l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ?

Oui

Non

Pourquoi?

.....
.....
.....

7- Combien de temps consacrez-vous en classe pour accompagner vos élèves à élaborer leur projet ?

a- 0 minute

c - Une quinzaine de minutes

b- Une trentaine de minutes

d- Une heure

Si vous n'y consacrez pas de temps du tout, dites pourquoi

.....
.....
.....

8- Donnez-vous à vos élèves des devoirs à faire à la maison afin de les habituer à travailler seuls et de les pousser à faire plus de recherches ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....

9- Le programme de 3AS vise-t-il le développement de l'autonomie de l'apprenant ?

Beaucoup

Moyennement

Pas du tout

10- Le manuel scolaire contient-il des activités qui favorisent l'autonomie d'apprentissage ?

Beaucoup

Moyennement

Pas du tout

11- S'il la favorise, de quelle manière le fait-il ?

.....
.....
.....
.....

12- Depuis la réforme de 2003 et l'adoption de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien, avez-vous fait des formations concernant l'autonomie d'apprentissage ?

Oui

non

Si oui, quel est son intitulé ?

.....

13- Que représente l'autonomie d'apprentissage pour vous ?

.....
.....
.....
.....

14- A la fin de l'année, vos apprenants, acquièrent :

beaucoup d'autonomie

peu d'autonomie

très peu d'autonomie

15- Jugez-vous qu'un élève de classe terminale puisse-t-il prendre en charge son apprentissage de façon autonome?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

16- Avez-vous des suggestions pour développer l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants ?

.....

Merci pour votre collaboration.

Annexe 4

4- Activités et supports

Compréhension de l'oral

Activité 01

Complétez cette grille de communication :

Qui ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?	Comment ?

Activité 2

Répondez par vrai ou faux :

- a- Tout le monde est heureux de cette nouvelle expérience contre l'absentéiste.
- b- La cagnotte scolaire permet d'organiser des voyages culturels
- c- Tous les lycées de la France bénéficient de cette cagnotte
- d- Les hommes politiques sont contre cette expérience
- e- Ce sont les bons élèves qui profitent de ces voyages culturels
- f- Pour Vincent Lamar, la récompense se fait uniquement pour les meilleurs élèves

Activité 2 : classez les phrases suivantes dans ce tableau

Une motivation pour les élèves désespérés/un bénéfice pour les élèves perturbateurs / la présence des élèves absentéistes est récompensée même s'ils ne travaillent pas /création d'une responsabilité et d'une ambiance collective/ la présence des élèves absentéistes perturbe la classe/ résolution des problèmes de tenu de classe/

Arguments pour la cagnotte scolaire	Arguments contre la cagnotte scolaire
-	

Activité 4

Faites le compte rendu objectif de ce débat

Compréhension de l'écrit

J.J Rousseau a confié ses cinq enfants aux Enfants Trouvés, organisme qui correspond aujourd'hui à l'assistance publique. Il a été pour cela l'objet de multiples attaques.

Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants-Trouvés; j'ai chargé de leur entretien l'établissement fait pour cela. Si ma misère et mes maux m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut me plaindre, et non un crime à me reprocher. Je leur dois la subsistance; je la leur ai procurée meilleure ou plus sûre au moins que je n'aurais pu la leur donner moi-même.

Vous connaissez ma situation; je gagne au jour la journée mon pain avec assez de peine; comment nourrirais-je encore une famille? Et si j'étais contraint de recourir au métier d'auteur, comment les soucis domestiques et les tracasseries des enfants me laisseraient-ils, dans mon grenier, la tranquillité d'esprit nécessaire pour faire un travail lucratif ? Les écrits que dicte la faim ne rapportent guère et cette ressource est bientôt épuisée. Il faudrait donc recourir aux protections, à l'intrigue, au manège; briguer quelque vil emploi; le faire valoir par les moyens ordinaires, autrement il ne me nourrirait pas, et me sera bientôt ôté; enfin, me livrer moi-même à toutes les infamies pour lesquelles je suis pénétré d'une si juste horreur. Nourrir, moi, mes enfants et leur mère, du sang des misérables ! Non, madame, il vaut mieux qu'ils soient orphelins que d'avoir pour père un fripon.

Accablé d'une maladie douloureuse et mortelle, je ne puis espérer encore une longue vie; quand je pourrais entretenir, de mon vivant, ces infortunés destinés à souffrir un jour, ils paieraient chèrement l'avantage d'avoir été tenus un peu plus délicatement qu'ils ne pourront l'être où ils sont. Leur mère, victime de mon zèle indiscret, chargée de sa propre honte et -de ses propres besoins, presque aussi valétudinaire³, et encore moins en état de les nourrir que moi, sera forcée de les abandonner à eux-mêmes ; et je ne vois pour eux que l'alternative de se faire décrotteurs ou bandits, ce qui revient bientôt au même. Si du moins leur état était légitime, ils pourraient trouver plus aisément des ressources. Ayant à porter à la fois le déshonneur de leur naissance et celui de leur misère, que deviendront-ils?

Que ne me suis-je marié, me direz-vous? Demandez à vos injustes lois, madame. Il ne me convenait pas de contracter un engagement éternel, et jamais on ne me prouvera qu'aucun devoir m'y oblige. Ce qu'il y a de certain, c'est que je n'en ai rien fait, et que je n'en veux rien faire. " Il ne faut pas faire des enfants quand on ne peut pas les nourrir. " Pardonnez-moi, madame, la nature veut qu'on en fasse puisque la terre produit de quoi nourrir tout le monde; mais c'est l'état des riches, c'est votre état qui vole au mien le pain de mes enfants. La nature veut aussi qu'on pourvoie à leur subsistance; voilà ce que j'ai fait; s'il n'existait pas pour eux un asile, je ferais mon devoir et me résoudrais à mourir de faim moi-même plutôt que de ne pas les nourrir.

J.J Rousseau. Les rêveries d'un promeneur solitaire
Booking international. Paris 1994

1- Complétez la grille suivante :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?	Comment ?

2- Dans cette lettre J.J Rousseau se défend. Complétez le tableau suivant en reformulant par votre style les éléments retenus du texte

Thèse défendue	
Argument 1	
Argument 2	
Argument 3	

3- Observez les questions posées par l'auteur. Que remarquez-vous ?

4- Comment appelle-t-on la stratégie qu'a suivie J.J Rousseau pour justifier son acte ?

Situation d'intégration partielle

Voici quelques arguments avancés en faveur du travail des enfants et qu'un interlocuteur vous a présentés :

- a- Ils sont jeunes c'est le meilleur moment de leur apprendre un métier.
- b- Ils pourront aider leurs parents.
- c- En les employant, je leur évite les mauvaises fréquentations
- d- En les rémunérant, je leur donne les moyens de s'affranchir.

Rédigez une dizaine de lignes pour vous opposer à votre interlocuteur.

Vous commencez par admettre certains points de ses arguments pour introduire les vôtres, d'une plus forte valeur.

Compréhension de l'écrit

LA MAIN.

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, assemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'oeil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim.

Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence:

- C'est affreux. Cela touche au «surnaturel». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle:

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot «surnaturel» que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un:

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction.

Il reprit:

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot «surnaturel» pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot «inexplicable», cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.

Enfin, voici les faits: [...]

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

- Quels sont les personnages en présence dans ce texte ? Le narrateur se trouve-t-il parmi eux ?
- La disposition avec laquelle ils apparaissent en début du texte peut-elle suggérer le rôle qu'ils vont jouer?
- Relevez dans le texte les termes et expressions qui expriment un sentiment, une sensation.
- Relevez tous les termes qui désignent le personnage principal du texte.
- Retrouvez la structure du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps et des pronoms personnels.
- «surnaturel»: relevez le champ lexical de ce mot.
- Que sera, selon vous, la suite du texte ? Justifiez votre réponse.

Annexe 5

5- Grilles d'observation

Grille d'observation ¹ (Lycée 20 août 1956 d'Ouzellaguen)

Rôle de l'enseignant en classe			
	Oui	Non	Remarques et exemples
Ne monopolise pas la parole pour expliquer le cours et laisse l'élève déduire lui même les connaissances.		X	L'enseignante monopolise la parole en expliquant beaucoup aux élèves
-Incite les élèves à résoudre eux mêmes le problème posé. -si oui, comment le fait-il ?	X		Elle les amène à répondre aux questions posées en reformulant celles-ci et en réexpliquant le texte pour faciliter la compréhension et éliminer toute ambiguïté mais quand ils n'y arrivent pas elle leur donne la réponse.
Encourage le travail de groupe pour accomplir une tâche	X		Le travail de groupe est sollicité dans la production écrite et orale
-Donne la chance aux élèves de s'auto-corriger et de construire leur propre apprentissage à partir de leurs erreurs - si oui, comment le fait-il ?	X		Cela se manifeste uniquement dans l'amélioration de la production écrite où l'apprenant est sensé détecté les erreurs qui ne sont pas forcément les siennes et les corriger

¹ <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5065/1/sf23.pdf> mémoire réalisé par Hassouni Nedjma en vu de l'obtention du diplôme de Master : La centration sur l'apprenant : de la conception à la pratique dans une classe de fle,(2010/2011), p 71 consulté le 01/03/2018

Aide ses élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage à partir de leurs erreurs et leurs besoins.	X		Par exemple : elle leur demande de réviser le mode subjonctif employé dans la concession
Confronte les réponses des élèves et encourage les échanges et la Co-évaluation	X		Avant de valider les réponses, elle demande souvent ce que pensent les autres et leur demande de corriger quand c'est erroné
Accorde suffisamment de temps pour la réalisation autonome des tâches		X	Faute de temps, parfois elle répond à la place des élèves sinon elle leur demande de continuer leur activité chez eux
Encourage les élèves à réaliser des projets pour développer leur autonomie		X	Elle confirme qu'elle ne le fait pour les classes terminales
Rôle de l'apprenant			
Prend l'initiative pour participer en classe sans qu'on lui pose des questions		X	Il répond juste aux questions posées par l'enseignante
Intervient de façon spontanée pour poser des questions ou y répondre	X		Quand il ne comprend pas, il n'hésite pas à poser des questions (mais rarement)
Peut identifier ses erreurs qui lui servent d'objectifs d'apprentissage	X		Pas tous les élèves et pas pour tout type d'erreur.
Agit de façon autonome pour faire ses activités en classe		X	Il travaille souvent en binôme même si l'enseignante ne le demande pas
Se propose volontiers pour faire une recherche en dehors de la classe afin d'enrichir le cours ce qui		X	Si l'enseignante ne le demande pas, ils ne le fait

lui permet de construire lui-même son savoir.			pas.
Possède une certaine maîtrise de la langue qui lui permet d'être un apprenant autonome.		X	Une minorité uniquement.
Les activités			
Les activités sont variées et visent à développer l'autonomie de l'apprenant	X		Compréhension orale et écrite/production orale et écrite
Utilisation de supports audiovisuels afin de développer la capacité de l'élève à retenir l'information essentielle d'un message oral	X		Mais elle ne le fait pas souvent
Utilisation des textes, traitant des thèmes authentiques, qui favorisent l'autonomie de l'apprenant quant à leur compréhension et par conséquent leur compte-rendu critique	X		Extrait d'un roman de Jean Jacques Rousseau
Utilisation de supports iconiques dans le but d'inciter l'élève à s'exprimer oralement pour les avoir interprétés, analysés et commentés		X	Mais elle confirme qu'elle le fait parfois
Les consignes sont bien formulées et ne présentent aucune ambiguïté qui entrave la volonté de l'élève d'accomplir seul sa tâche	X		Dans le cas d'ambiguïté, l'enseignante reformule plusieurs fois pour qu'il saisisse le sens

Grille d'observation (Lycée Khaled Messaoud de Darguina)

Rôle de l'enseignant en classe			
	Oui	Non	Remarques et exemples
Ne monopolise pas la parole pour expliquer le cours et laisse l'élève déduire lui même les connaissances.	X		Elle monopolise la parole pour tout expliquer
-Incite les élèves à résoudre eux mêmes le problème posé. -si oui, comment le fait-il ?	X		Elle recourt à la reformulation pour faciliter la compréhension et guider l'élève vers la bonne réponse mais faute de réaction elle donne la réponse
Encourage le travail de groupe pour accomplir une tâche		X	Pour éviter le chahut et permettre aux élèves de mieux se concentrer en travaillant seuls
-Donne la chance aux élèves de s'auto-corriger et de construire leur propre apprentissage à partir de leurs erreurs - si oui, comment le fait-il ?		X	Elle corrige les erreurs elle-même mais elle confirme qu'elle copie une production d'un élève et lui demande de corriger les erreurs
Aide ses élèves à se fixer des objectifs d'apprentissage à partir de leurs erreurs et leurs besoins.		X	Elle corrige les erreurs et fait un rappel des règles grammaticales
Confronte les réponses des élèves et encourage les échanges et la Co-évaluation	X		Elle ne se contente pas d'une seule réponse elle cherche toujours l'avis des autres
Accorde suffisamment de temps pour la réalisation autonome des tâches		X	Elle confirme que le temps ne lui laisse pas le choix de le faire
Encourage les élèves à réaliser des projets pour développer leur autonomie		X	En assistant aux trois dernières séances, aucun travail n'a été remis ni exposé
Rôle de l'apprenant			
Prend l'initiative pour participer en classe sans qu'on lui pose des questions		X	Uniquement lorsqu'il est interpellé
Intervient de façon spontanée pour poser des questions ou y répondre	X		Mais pas toute la classe
Peut identifier ses erreurs qui lui servent d'objectifs d'apprentissage		X	Ce sont les bons élèves qui identifient les erreurs de leurs camarades

Agit de façon autonome pour faire ses activités en classe		X	Il demande toujours de l'aide
Se propose volontiers pour faire une recherche en dehors de la classe afin d'enrichir le cours ce qui lui permet de construire lui-même son savoir.		X	Aucun élève ne l'a fait
Possède une certaine maîtrise de la langue qui lui permet d'être un apprenant autonome.	X		La majorité a une certaine maîtrise de la langue
Les activités			
Les activités sont variées et visent à développer l'autonomie de l'apprenant	X		Compréhension de l'écrit et compte rendu critique
Utilisation de supports audiovisuels afin de développer la capacité de l'élève à retenir l'information essentielle d'un message oral		X	L'oral n'a pas été pris en charge pendant les séances d'observation
Utilisation des textes, traitant des thèmes authentiques, qui favorisent l'autonomie de l'apprenant quant à leur compréhension et par conséquent leur compte-rendu critique	X		Le texte « La main » de Guy de Maupassant
Utilisation de supports iconiques dans le but d'inciter l'élève à s'exprimer oralement pour les avoir interprétés, analysés et commentés		X	Elle confirme qu'elle le fait pour certains projets
Les consignes sont bien formulées et ne présentent aucune ambiguïté qui entrave la volonté de l'élève d'accomplir seul sa tâche		X	Comme elle utilise beaucoup plus le manuel scolaire, elle affirme que les activités du livre sont ambiguës et ne répondent pas aux objectifs de certains cours