

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



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Didactique

**Inscription de l'apprenant de FLE dans les consignes des activités orales et
écrites de 1^{ère} A.S : « L'argumentation dans la lettre ouverte »**

Présenté par :

M^{elle} ARROUDJ Wissem
M^{elle} BENBOUDJEMA Tanina

Le jury :

Mme. DERRADJI Leila, président
Mme. BENNAMER BELKACEM Fatima, directeur
Mme. OULD BENALI Naïma, examinateur

-Année universitaire 2016/2017-

Dédicace

Je dédie ce modeste travail aux êtres les plus chers à mon cœur, ma mère et mon père

Je les remercie pour leur patience, leur soutien et leurs encouragements

A ma sœur, à mon frère

A mes ami(e)s

A mes collègues

A tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce travail soit mené à terme.

Je tiens à remercier également la personne qui m'a beaucoup soutenue et qui était toujours présente A.C

ARROUDJ Wissem

Aux êtres les plus chers à mon cœur, mes parents qui m'ont encouragée à persévérer,

A mon fiancé qui m'a beaucoup soutenue,

A mes frères et ma sœur

A mes oncles et ma tante,

A ma belle-mère et tonton Hamid,

A mes amis, Da Tahar, Souhila, Lahna, Abla, Lydia...

BENBOUDJEMA Tanina

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu, Madame BENAMER BELKACEM Fatima, qui nous a encadrées tout au long de la réalisation de cette recherche, pour ses précieux conseils méthodologiques, ses encouragements, et sa patience.

Nous tenons également à remercier les enseignants qui nous ont accompagnés durant notre parcours et qui ont participé en grande partie à notre réussite.

De même, nous remercions les personnes qui ont enrichi notre trésor documentaire, en particulier : N. BENHOUHOU et T.HAMADACHE.

Nos remerciements vont également à nos familles pour leur soutien indéfectible tout le long du cursus et notamment de cette recherche.

Nous remercions enfin vivement tous les collègues qui ont bien voulu participer à notre enquête.

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1: LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'INSCRIPTION DE L'APPRENANT DANS LES CONSIGNES DES ACTIVITES DU MANUEL DE 1A.S.....	10
1.1. ANALYSE DES REPONSES AUX QUESTIONNAIRES DISTRIBUES AUX ENSEIGNANTS.....	11
1.1.1. L'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités du deuxième projet	11
1.1.2. L'inscription de l'apprenant dans les consignes proposées par l'enseignant	14
1.2. ANALYSE DES CONSIGNES DANS LE MANUEL DE FRANÇAIS DE 1^{ERE} A.S	19
1.2.1. Les capacités ciblées en compréhension dans le programme de 1A.S	20
1.2.2. Objectifs de la compréhension de l'écrit et de l'oral dans le programme 1AS.....	21
1.2.3. Choix des supports à exploiter en classe de 1as	22
1.2.4. Grille des équilibres en compréhension de l'écrit.....	22
1.2.5. Analyse du contenu du projet2 du manuel de français de 1ère AS.....	23
CHAPITRE 2:LA CENTRATION SUR L'APPRENANT DE 1AS EN CLASSE DE FLE.....	34
2.1. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON OBSERVE SUR LE TERRAIN.....	35
2.2 INSCRIPTION DE L'APPRENANT DANS LES ACTIVITES ORALES.....	35
2.2.1. En compréhension de l'oral.....	35
2.2.2. En production orale contextualisée.....	42
2.3. L'IMPLICATION DE L'APPRENANT DANS LES ACTIVITES ECRITES	43
2.3.1. En compréhension de l'écrit.....	43
2.3.2. En production écrite contextualisée.....	49
2.4. BILAN DES TROIS SEANCES OBSERVEES.....	52
CHAPITRE 3 :NOS PRATIQUES SUR EN CLASSE DE 1AS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	54
3.1. EXPLICITATION DES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISES.....	55
3.1.1. Définition de la notion de centration sur l'apprenant.....	55
3.1.2. La notion d'affectivité en apprentissage.....	55
3.1.3. La notion de pré-acquis et progression.....	56
3.2.4. La notion des besoins en apprentissage	56
3.2.5. La notion de motivation en classe de langue	57
3.2. DESCRIPTION DE NOS PRATIQUES EN CLASSE DE 1AS, LETTRE ET SCIENCES HUMAINE	57
3.2.1. Choix des documents supports	58
3.2.2. Description du matériel utilisé	58
3.2.3. Analyse générale de nos pratiques en classe de FLE.....	58
3.3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES	69
3.3.1. Propositions didactique pour le deuxième projet de 1 A.S	69
3.3.2. Propositions d'amélioration des pratiques de classe	70
3.3.3. Perspectives de recherche	72
CONCLUSION.....	74
BIBLIOGRAPHIE.....	77
TABLE DES MATIERES.....	80
ANNEXES	

Introduction

Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue étrangère. Nous allons traiter plus précisément de « *L'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités orales et écrites.* »

Le choix de notre sujet n'est pas fortuit, il découle d'une part, de nos observations lors du stage pratique au sein du secondaire, d'autre part, de notre pratique enseignante. Ces deux expériences nous ont permis de constater que les apprenants rencontrent des difficultés à comprendre les consignes et n'éprouvent aucun plaisir à effectuer la tâche.

Dans ses premiers temps, la consigne scolaire, est associée à un ordre et à une restriction désignant *toute injonction donnée à des élèves [...] pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.)*¹. Donc, pousser l'apprenant à exécuter un ordre, le soumettre à une obligation, c'est le mettre face à une contrainte d'apprentissage.

Or, avec l'évolution des méthodologies et l'avènement des approches centrées sur l'apprenant, l'enseignant se place en relation de médiateur et de guide auprès de l'apprenant pour faciliter son apprentissage. Par conséquent, il devient un « facilitateur d'apprentissage » et un animateur qui implique, motive et intéresse ses élèves. Cette évolution du statut de l'enseignant impacte sur celui de l'apprenant qui désormais, participe en sa qualité de « sujet actif » dans son apprentissage. La consigne devient dès lors, un outil *qui oriente l'élève dans la réalisation de la tâche.*²

Concevoir une consigne, c'est prendre en considération son récepteur, qui est *la matière première et le bénéficiaire premier du système éducatif*,³ en l'inscrivant dans son processus d'apprentissage.

¹Zakhartchouk, J-M, *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP et CRAP Cahiers pédagogiques.1999. Cité par Micheau, C, dans son mémoire : *comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2*, I.U.F.M. Académie de Montpellier, 2005-2006.

² Idem

³Ketele, J.-M. et Gerard F.-M. «La qualité et le pilotage du système éducatif : La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain.» Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation-Recherche, Chap.2007, p. 19-38. Cité par M. GRENIER, thèse « *la connaissance des besoins psychologiques de l'élève selon la théorie de Glasser chez les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Juin 2013, université de Québec à Montréal.

Introduction

En effet, la formulation de la consigne s'avère être un acte très complexe, car elle se trouve corrélativement liée à plusieurs paramètres didactiques, psychopédagogiques, linguistiques, etc. Ceci nous amène à poser la problématique suivante :

Comment l'inscription de l'apprenant se manifeste-t-elle dans les consignes des activités orales et écrites du deuxième projet de la 1.A.S⁴ « l'argumentation dans la lettre ouverte »?

Cette problématique se démultiplie en trois questions subsidiaires suivantes :

- Dans quelle mesure, les consignes relatives aux activités orales et écrites inscrivent l'apprenant du français langue étrangère, dans leur agencement ? En d'autres termes, la verbalisation des consignes comprend-elle en son sein, des indices qui impliquent directement l'apprenant dans la tâche à réaliser ?
- En quoi les contenus des consignes répondent-ils aux besoins et aux motivations des apprenants ? Autrement dit, quels sont les moyens mis en œuvre dans ces consignes pour motiver les apprenants de FLE ?
- L'interpellation de l'apprenant se fait-elle de la même manière à l'oral et à l'écrit ?

Pour apporter des éléments de réponse à toutes ces interrogations, nous avons posé trois hypothèses autour desquelles va s'articuler notre recherche:

-La première hypothèse est que l'enseignant de FLE fait de la consigne un outil déclencheur de l'action à travers les différentes marques d'énonciation qui visent d'emblée l'apprenant.

- La deuxième hypothèse est que les contenus des consignes des activités orales et écrites, en réception et en production, voire même ceux des activités de langue, ne répondent ni aux attentes des apprenants, c'est-à-dire aux besoins langagiers, ni aux besoins d'apprentissage en français langue étrangère, ni aux attentes institutionnelles voire aux programmes, aux projets pédagogiques et aux objectifs des différentes activités. Leurs contenus sont également démotivants et ne poussent pas l'apprenant à agir.

⁴ 1AS : sigle désignant, en Algérie, la classe de première année du cycle secondaire (lycée).

Introduction

- La dernière hypothèse qui découle de ces deux précédentes, est que les consignes des activités orales ne sont pas verbalisées et formulées de la même manière que celle des activités écrites. L'enseignant use des moyens propres à l'oral pour désigner l'apprenant et l'inscrire dans la consigne de la tâche à effectuer.

Pour valider ou infirmer ces hypothèses, nous allons les confronter aux données que nous avons collectées sur le champ d'investigation et qui consistent en quatre corpus d'analyse :

- Les réponses aux questionnaires adressés aux enseignants, dont nous avons pu recueillir vingt (20).
- Le contenu du manuel scolaire et les directives du programme de 1AS,
- Les résultats des séances observées en 1^{ère} année secondaire, filières :lettre et sciences humaines, du lycée Krim Belkacem et du lycée Debbih chérif, situés à la daïra d'Akbou. Pour des raisons de faisabilité, nous nous limiterons, dans la présente recherche, à observer une séquence du deuxième projet, « *Rédiger une lettre ouverte* », assuré pendant le deuxième trimestre,
- Nos propres pratiques de classe de FLE en 1AS, pour le même contexte.

Pour réaliser cette étude, nous avons réparti notre travail en trois chapitres.

Le premier, sera consacré à l'analyse des réponses des enseignants aux questionnaires ainsi qu'à l'analyse des consignes des activités du deuxième projet du manuel scolaire de la 1A.S.

Le deuxième chapitre portera sur l'analyse des séances d'observation. Nous allons tenter de cerner l'inscription de l'apprenant dans les consignes des différentes activités. Nous allons, de même, relever, s'il y a lieu, les insuffisances et les anomalies relatives à la formulation des consignes, et à l'inscription de l'apprenant dans ces dernières. Nous allons, dans un premier temps, nous en servir en vue de les améliorer lors de notre propre pratique de classe, qui sera elle-même analysée.

Le troisième chapitre condense deux aspects. Nous allons d'abord, y parachever notre analyse du corpus, en nous penchant, à postériori, sur notre propre pratique de classe, en évaluant notre centration sur l'apprenant. Dans un deuxième temps, nous émettrons un ensemble de propositions didactiques, pour l'amélioration du deuxième projet de la 1A.S et

Introduction

des pratiques de classe, en ce qui concerne la consigne et la centration sur l'apprenant, notre sujet de recherche, pour finir avec la formulation de questionnements non résolus à notre niveau et des perspectives de recherches à long terme.

Pour commencer notre analyse, n'est-il pas plus pertinent de voir ce qu'en pensent les enseignants de ce niveau?

Chapitre 1

**Les représentations des enseignants sur l'inscription de
l'apprenant dans les consignes des activités du manuel de
1A.S**

Chapitre 1

Ce présent chapitre comprendra deux parties. La première concernera l'analyse des réponses des enseignants au questionnaire et la deuxième partie portera sur l'analyse du contenu du manuel scolaire de la 1A.S.

L'objectif de notre étude est d'avoir une vue d'ensemble sur le contenu du deuxième projet du manuel scolaire de la 1A.S, concernant l'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités écrites et orales et également sur les pratiques des enseignants sur la centration sur l'apprenant.

Dans cette première partie, nous allons indiquer les résultats auxquels nous avons abouti au terme de notre étude des réponses à nos questions. Nous allons également illustrer ces résultats par des tableaux récapitulatifs.

Notre corpus est un questionnaire⁵, comportant 12 questions que nous avons conçues nous-mêmes : il est destiné aux enseignants de la 1A.S, exerçants dans différents établissements de la willaya de Bejaïa.

Au cours de cette analyse, nous avons essayé de regrouper les questions qui figurent dans le questionnaire adressé aux enseignants en deux volets :

- L'implication de l'apprenant dans les activités du manuel scolaire de la 1 A.S.
- L'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités proposées par l'enseignant.

1.1. Analyse des réponses aux questionnaires distribués aux enseignants

1.1.1. L'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités du deuxième projet

Avant de nous pencher sur les consignes des activités du manuel, nous avons décidé de voir, en premier lieu, dans quelle mesure les enseignants de la 1ère année secondaire utilisent les activités du manuel scolaire. Notre objectif à travers cette question est de savoir si les activités du manuel sont intéressantes. Les réponses obtenues se présentent comme suit: sur 20 enseignants interrogés, 4 ont donné une réponse affirmative, 10 ont répondu par non et 6 pensent que seules quelques-unes sont intéressantes. C'est ce que nous reprenons dans le tableau ci-dessous :

⁵ Voir annexe n°1

Chapitre 1

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	4	20%
Non	10	50%
Quelques-unes	6	30%

Tableau 1: Utilisation du manuel scolaire par les enseignants de 1AS

Ainsi donc, seulement 20% des enseignants, utilisent les activités du manuel scolaire, alors que la plus grande majorité fait recours à des supports et à des activités proposées dans des manuels parascolaires. Ceci nous amène à nous demander pourquoi la plupart des enseignants du secondaire n'utilisent pas le livre de français. Cette analyse nous conduit à formuler deux hypothèses de réponses possibles :

- Les enseignants du secondaire n'utilisent pas le manuel de la 1 AS, car les activités proposées ne répondent ni au programme, ni aux attentes des enseignants, ni aux besoins des apprenants. Autrement dit, les contenus ciblés par ces activités sont dépassés et non authentiques.
- Les activités ne sont pas motivantes, elles ne placent pas l'apprenant dans une situation de construction et d'incitation à l'action.

1.1.1.1.L'inscription de l'apprenant dans les consignes par les indices de personne

Dans une question qui découle de la première, nous avons pensé aux indices d'énonciation avec la question : *Ces dernières (les consignes des activités du manuel scolaires), renvoient-elles aux apprenants, grâce aux indices d'énonciation de la 2^{ème} personne du singulier ?* A travers cette question n° 03, il s'agit de savoir si les consignes des activités du manuel scolaire de 1A.S, impliquent l'apprenant par l'emploi de la marque d'énonciation « tu ». Ce qui a donné les résultats représentés dans le tableau suivant:

Réponses proposées	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	8	40%
Non	12	60%

Tableau 2: implication de l'élève par la présence du pronom personnel « tu ».

La motivation de l'apprenant est un facteur central dans le processus d'apprentissage. Certaines consignes, comme l'a mentionné Z. Khennous, citant J.M. Zakhartchouk, *Sont plus impliquantes que d'autres. Les consignes à forte implication sont*

Chapitre 1

*celles qui emploient des pronoms personnels définis comme tu, qui se réfèrent au vécu de la classe, à l'environnement des élèves.*⁶

Or, 60% des enseignants interrogés ont affirmé que les consignes des activités du manuel ne sont pas verbalisées par l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu ». Ces dernières s'adressent à l'apprenant par l'utilisation de la deuxième personne du pluriel « vous » ou de l'infinitif.

Certes le recours au pronom personnel « vous », quand l'enseignant s'adresse à l'ensemble des apprenants ou quand il s'agit d'activités en sous-groupe, implique en partie l'apprenant. En d'autres termes, l'apprenant participe avec les autres camarades dans la réalisation de la tâche. Mais le déictique de la deuxième personne du pluriel « vous » est parfois *une forme essentiellement ambiguë*⁷, qui crée une distance au lieu d'un rapprochement entre l'apprenant et la tâche à réaliser.

Quant à l'emploi de l'infinitif, il rend les consignes trop impersonnelles. En effet, le recours à l'infinitif ne favorise pas l'apprentissage de la communication.

Notons que dans la perspective de la centration sur l'apprenant, l'enseignant doit employer des consignes impliquantes, en faisant recours à des pronoms définis et fréquents, par lesquels il est facile de distinguer l'énonciateur et le récepteur. L'importance de situer l'apprenant dans une situation de communication lui permet d'adapter la langue au contexte.

1.1.1.2. Consignes ciblant les besoins et les motivations des apprenants

Dans une autre question se rapportant, cette fois, au choix des contenus, nous avons voulu vérifier la prise en compte de l'apprenant à travers les contenus avec : « *les contenus ciblés par les consignes des activités du manuel répondent-ils aux besoins et aux motivations des apprenants ?* »

Sur 20 enseignants, 5 ont donné une réponse affirmative, 14 ont répondu par non et seulement un enseignant a répondu par *partiellement*. Ces résultats, nous les représenterons dans le tableau suivant :

⁶Zakharthouk, J-M. *Comprendre et lire les énoncés et les consignes*, Cahiers pédagogiques, CRDP, Amiens, 1999, p. 43-45 cité par Khennous, Z(2013). *Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration à la passation ?*. Education. 2012. <dumas-00840651>HAL

⁷Maingueneau, D. *l'énonciation en linguistique française*, Hachette supérieur, Paris, 1994.1999.

Chapitre 1

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	5	25%
Non	14	70%
Partiellement	1	05%

Tableau 3: consignes ciblant les besoins et les motivations des apprenants.

La plus grande majorité des enseignants, soit 14 enseignants sur les 20 interrogés, déclarent que les contenus des consignes des activités du manuel, ne répondent en aucun cas, aux besoins et aux motivations des apprenants.

A travers notre dernière question n° 12 « *en quoi les contenus des consignes du manuel ne répondent pas aux besoins et motivations des apprenants ?* », un enseignant a affirmé que « *les contenus des consignes ne sont pas d'actualité et ils ne motivent pas les jeunes d'aujourd'hui car ils sont conçus dans une optique complètement dépassée de nos jours.* »

Un autre enseignant a aussi affirmé que « *ces consignes sont seulement d'ordre de repérage, elles n'éveillent pas l'intérêt de l'apprenant et elles ne l'incitent pas à l'action* ».

Ces réponses nous ont permis de comprendre pourquoi la majorité des enseignants n'utilisent pas le manuel scolaire.

1.1.2. L'inscription de l'apprenant dans les consignes proposées par l'enseignant

Comment impliquer l'apprenant dans les consignes des activités ?

L'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités est très importante dans la construction du savoir. L'enseignant est appelé à mettre l'apprenant au centre de la situation enseignement/apprentissage. Nous avons vérifié cela à travers la question suivante : « *inscrivez- vous l'apprenant dans les consignes des activités écrites et orales ?* ». Tous les enseignants ont donné une réponse affirmative. Pour apporter plus de précision, nous avons ajouté : « *Si oui, dites quels sont les moyens linguistiques que vous utilisez pour ce faire.* »

Cette question est importante pour notre analyse du fait qu'elle nous renseigne sur la manière dont les enseignants de FLE formulent les consignes des activités.

Chaque enseignant avait une réponse à part entière en répondant à la question ci-dessus. Sur 20 enseignants, 11 utilisent le pronom personnel « vous » afin d'inscrire

Chapitre 1

l'apprenant, 3 utilisent la deuxième personne du singulier « tu » et 6 font recours à l'infinitif. Ces résultats nous les reprenons dans ce tableau suivant:

Réponses proposées	Nombre de réponses	Pourcentage
Impératif	6	30%
2 ^{ème} personne du singulier	3	15%
2 ^{ème} personne du pluriel	11	55%

Tableau 4: la verbalisation des consignes des activités orales et écrites.

Ce qui donne 55% des enseignants interrogés qui pensent qu'ils impliquer réellement l'apprenant en faisant recours à la deuxième personne du pluriel. L'utilisation du déictique de personne « vous » implique certes l'apprenant mais dans une situation de coopération, c'est-à-dire en interaction avec l'ensemble des apprenants, comme nous l'avons déjà mentionné. Or, le recours au pronom personnel « tu » crée plus de familiarité et touche à l'affectivité de l'apprenant.

1.1.2.1.Par l'usage des codes oral et écrit

L'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités est un moyen de l'inciter à agir dans cette langue étrangère. Alors l'enseignant formule-t-il les consignes des activités orales de la même manière que celles des activités écrites ? Pour apporter des éléments de réponses nous avons opté pour la question n°8 « *formulez-vous les consignes des activités écrites et orales de la même manière ?* »

Les résultats obtenus se présentent comme suit : sur 20 enseignants interrogés, 18 ont donné des réponses affirmatives et les deux autres ont répondu par non. Cela signifie que 80% des enseignants formulent les consignes des activités orales et écrites de la même manière. Si la consigne écrite reste à la disposition de l'apprenant, qui peut la relire même lorsqu'il réalise la tâche, la consigne orale par contre, fait appel à l'attention des apprenants, l'enseignant doit donc veiller à ce que la consigne soit claire et courte afin qu'ils puissent mémoriser la tâche à effectuer.

1.1.2.2.Par la formulation des consignes

Pour voir comment verbaliser les consignes de sorte que l'apprenant réagisse face au discours de l'enseignant, nous avons opté pour cette question qui vise majoritairement les

Chapitre 1

consignes orales : « *l'apprenant réagit-il mieux quand vous vous adressez à lui avec l'emploi de « vous », « tu » ou « son prénom » ?* »

Sur les 20 enseignants interrogés, 18 s'adressent à leur apprenant par son prénom et/ou par le pronom personnel « tu », et 2 par vous. Les résultats que nous avons obtenus se présentent comme suit :

Réponses proposées	Nombre de réponses	Pourcentage
Vous	2	10%
Son prénom ou/et tu	18	90%

Tableau5: la verbalisation de la consigne.

La verbalisation de la consigne est le premier palier à franchir lorsque nous voulons véritablement donner du sens à l'apprentissage de nos apprenants et les inciter à participer de vive voix à l'acte communicatif.

En effet, 90% des enseignants affirment que les apprenants réagissent mieux quand nous nous adressons à eux par leur prénom ou en les désignant par le pronom personnel tu. Ceci nous amène à nous demander pourquoi l'apprenant se sent mieux interpellé quand l'enseignant s'adresse à lui par son prénom.

1.1.2.3.Par le contenu des consignes

Chaque enseignant avait une réponse à part entière en répondant à cette question : « *quelles sont les différentes informations que vous mettez dans les consignes afin de pousser l'apprenant à résoudre la tâche ?* ». La majorité des enseignants interrogés, 8 sur 20, sont d'accord sur la nécessité de préciser la situation d'intégration partielle complexe, qui désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler, en vue d'une tâche déterminée.

Elle est complexe car l'apprenant est face à « une situation-problème » pour laquelle il doit mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'il a déjà acquis dans d'autres contextes. Ce qui nécessite de la part de l'élève d'exercer des activités cognitives de haut niveau car il doit accomplir ce qu'on appelle une tâche. C'est une situation contextualisée qui a une utilité sociale, et qui permet à l'apprenant de réinvestir ce qu'il apprend à l'école dans la vie quotidienne.

Dix enseignants interrogés ont déclaré que la situation d'énonciation est incontournable et indispensable à la réalisation de la tâche. Celle-ci inclut en son sein

Chapitre 1

l'émetteur (l'apprenant), le récepteur (à qui il s'adresse), le message (énoncé), le temps (le moment de l'énonciation), le lieu (où l'émetteur se trouve), le code (la langue française) et l'intention communicative, c'est-à-dire le but de la réalisation de l'énoncé. La situation d'énonciation est nécessaire dans toute situation d'enseignement/apprentissage car elle permet à l'apprenant de donner un sens à son apprentissage.

Malgré une formulation adéquate de la consigne et une précision de tous les éléments essentiels à la passation de cette dernière et à la réalisation de la tâche, les apprenants trouvent toujours des difficultés à comprendre les consignes des activités écrites. A ce niveau, nous supposons que l'enseignant doit à chaque fois clarifier sa consigne écrite par une explication orale. Pour vérifier cela, nous avons opté pour cette question « *selon votre expérience, les apprenants comprennent mieux les consignes écrites quand elles sont suivies d'une explication orale ?* »

Tous les enseignants interrogés ont donné une réponse affirmative: ces derniers font recours à l'explication orale pour une meilleure compréhension de la consigne écrite. L'explication orale de la consigne peut se limiter à une simple lecture, à une reformulation, ou à des précisions de la part de l'enseignant (nouvelles consignes, nouvelles données).

L'une des enseignantes interrogées a déclaré que « *les apprenants du secondaire trouvent d'énormes difficultés pour comprendre les consignes écrites.* » Cette affirmation nous amène à nous interroger sur la source des difficultés rencontrées par l'apprenant, lors de la compréhension de la consigne. Ces difficultés peuvent provenir de :

1. L'Utilisation d'un vocabulaire non adapté au niveau des apprenants.
2. La soumission de l'apprenant à l'obligation par l'utilisation de l'expression « tu dois ».
3. La non précision de la situation d'énonciation et du type de discours à produire.
4. Le thème ne répond pas aux motivations de l'apprenant car il ne s'inscrit pas dans son cadre socioculturel, etc.

Ces suppositions, nous allons les vérifier à travers notre analyse des activités du manuel et les activités proposées lors des séances d'observation effectuées en classe de 1A.S.

Chapitre 1

L'intervention de l'enseignant est certes d'une grande importance, il clarifie souvent les imprécisions et donne plus confiance aux apprenants mais cela peut devenir une habitude.

En effet, l'apprenant devient dépendant de l'explication de l'enseignant. Dans ce cas il n'aura jamais l'occasion d'apprendre de façon autonome. Par ailleurs, l'enseignant doit considérer l'autonomie de l'apprenant comme une ligne directrice essentielle de la pratique pédagogique et l'apprenant *comme le point de mire de la pédagogie parce qu'il est capable de produire des idées, de créer, de communiquer, de prévoir, d'anticiper, de décider, de planifier, etc., en utilisant et en tenant compte de ses expériences et de ses connaissances (son vécu)... »*⁸

Ceci dit, l'enseignant doit rester en retrait afin de permettre à l'apprenant de développer ses conceptions et de découvrir ce qu'on attend de lui.

Après notre analyse des réponses aux questions, nous avons soulevé des interrogations, déjà citées, auxquelles nous allons tenter d'apporter des réponses aux cours de notre analyse des séances d'observation et de notre pratique sur le terrain.

Nous avons vu globalement, jusque-là, comment les enseignants inscrivent les apprenants dans les consignes qu'ils formulent pour les activités orales et écrites. Les questions que nous nous posons sont multiples, nous les formulons comme suit :

- Est-ce que les consignes formulées pour les activités du deuxième projet, dans le manuel de 1A.S inscrivent l'apprenant dans leur agencement ?
- L'enseignant peut-il se contenter des activités et des supports proposés dans le manuel ?
- Les contenus du manuel scolaire répondent-ils aux besoins des apprenants algériens de 2017 ?

Dans la deuxième partie de ce chapitre nous allons justement tenter de répondre à ces questions, c'est pourquoi nous nous sommes intéressées au contenu du deuxième projet

⁸ALBERTA, LANGUAGE SERVICES. Cadre conceptuel des programme de français à l'élémentaire. Français-immersion, lignes directrices, Edmonton, Alberta Education, p.39.1987. Cité par Coskun, H. *l'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE*. Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales, Ankara 2013.

Chapitre 1

intitulé « *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente* » dans le manuel scolaire de 1.A.S.

1.2. Analyse des consignes dans le manuel de français de 1^{ère} A.S

Pour commencer notre étude, il est utile de rappeler la conception du Cadre Européen Commun de Référence, en ce qui concerne l'emploi d'une langue et les compétences qui lui sont inhérentes dans les différentes situations de communication:

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.⁹

Il continue, en mettant en exergue les apports des utilisateurs eux-mêmes :

Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.¹⁰

Enfin, chaque interlocuteur est supposé être actif car il intervient dans toute situation de communication est-elle orale ou écrite comme le souligne encore ce document : *Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences*¹¹.

Un locuteur développe ses compétences (en compréhension et en production) quand il utilise une langue. En effet, l'usage d'une langue suppose la mobilisation des connaissances par le locuteur, dans les différents contextes. Par exemple l'apprenant de 1^{ère} A.S, au terme du projet², sera capable de comprendre le contenu d'un texte argumentatif, à travers « une lettre ouverte » et surtout produire le même type de discours, en contexte.

⁹Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation « Le CECRL, un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer », Division des langues vivantes, Strasbourg, éditions Didier, p.15

¹⁰ Idem

¹¹ ibidem

Chapitre 1

Dans cette partie, nous allons nous intéresser au contenu du manuel scolaire de français de 1^{ère} A.S et essayer d'analyser la façon dont ce manuel prend en charge les quatre compétences : compréhension de l'écrit/production de l'écrit, compréhension de l'oral/production orale. Nous allons aussi réfléchir sur la formulation des consignes proposées dans le manuel, pour installer ces quatre compétences, en cet objet d'étude « l'argumentation » et voir si elles impliquent vraiment l'apprenant dans ses apprentissages.

Pour commencer notre analyse, nous allons d'abord prendre les objectifs de chaque compétence, donnés dans le programme scolaire, émanant du Ministère de l'Education Nationale, puis comparer les objectifs avec les contenus du manuel scolaire de 1^{ère} AS.

Enfin, nous accompagnerons notre analyse par une grille de vérification des équilibres, que nous allons appliquer sur deux supports du manuel de 1^{ère} A.S. en vue de voir si ce dernier répond aux directives du programme scolaire.

1.2.1. Les capacités ciblées en compréhension dans le programme de 1A.S

Plusieurs capacités sont ciblées en compréhension de l'écrit et de l'oral. Nous allons d'abord définir la notion de « capacité » qui est en étroite relation avec la notion de « compétence ». Selon Cardinet : (...) *une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation.*¹²

Les capacités ciblées en compréhension de l'écrit et de l'oral se situent sur deux niveaux. D'abord en lecture (en écoute à l'oral), l'apprenant doit savoir se positionner en tant que lecteur/ récepteur et anticiper le sens d'un texte. C'est-à-dire que l'apprenant face à un texte, peut lire/ écouter, anticiper en établissant des hypothèses de sens, le comprendre à partir des éléments périphériques de celui-ci, avant de l'analyser progressivement.

Au niveau de la lecture, de l'écoute et de l'évaluation, l'apprenant sera capable de retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte (écrit ou oral), d'élaborer des significations, de réagir face à un texte. Ceci est mis en œuvre par les activités de compréhension que l'enseignant propose pour une séance de compréhension de l'écrit ou de l'oral.

¹² Raynal, F, et Rieunier, A. « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive » ESF éditeur. http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/3650/34116_091116.pdf

Chapitre 1

1.2.2. Objectifs de la compréhension de l'écrit et de l'oral dans le programme 1AS

Nous allons reprendre, dans cette analyse, les objectifs cités dans le programme pour développer cette compétence de lecture ou de l'écoute chez l'apprenant de première année secondaire. Les objectifs¹³ pour une séance de compréhension sont énoncés comme suit :

- *«Comprendre et interpréter des discours écrits ou oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (ou des) destinataire(s) précis ou pour exprimer sa réaction face à ces discours»*
- *« Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique.»*

C'est à partir de ses représentations et de ses connaissances antérieures, acquises et surtout les « pré-requis », que l'apprenant va élaborer des hypothèses de sens à confirmer ou à réfuter, une fois qu'il a étudié progressivement un texte.

Sachant que le texte est une macro-unité de sens qui est construite par des petites unités de sens (vocabulaire, syntaxe...), chacun de ces éléments va amener l'apprenant à comprendre et à construire le sens de l'ensemble du texte étudié.

Pour plus de précision, nous avons aussi relevé les objectifs à atteindre à la fin de la séance, pour développer des capacités de lecture, à la fin d'une séance de compréhension de l'écrit : ce que nous avons noté en colonne 2, face aux trois capacités indispensables à installer en enseignement-apprentissage de l'approche de l'écrit.

Nous notons que les 4 premiers objectifs relèvent de la compréhension du message(du texte). Dès qu'on touche aux 8 suivants, on rentre dans l'analyse de la conception ou élaboration du texte en situation de production de sens, selon l'effet ou résultat attendu chez le lecteur et/ou l'auditeur. Pour illustrer nos propos, voir tableau n°1, des objectifs en annexes.¹⁴

¹³Programme de français 1A.S, éducation national,2005, page 9.

¹⁴ Voir annexe n° 2

Chapitre 1

1.2.3. Choix des supports à exploiter en classe de 1as

Pour choisir son support, l'enseignant pose des critères pour sélectionner les contenus en fonction des objectifs qu'il a fixés pour la séance de la compréhension de l'écrit.

L'enseignant choisit son support sur le plan du contenu : il doit vérifier si le support correspond aux orientations du programme, s'il présente une thématique attrayante et aussi s'il s'agit d'un texte intégral ou césuré (tronqué, adapté) : parfois les textes tronqués manquent de sens et de cohérence.

Sur le plan de la structuration, l'enseignant choisit un support où le nom de l'auteur et la source sont indiqués, cela permet à l'apprenant d'établir des hypothèses de sens avant la lecture et anticiper sur le texte à étudier. L'enseignant veille aussi, à ce que la lecture soit accessible, c'est-à-dire qu'il y a une bonne mise en page, rédigé dans une langue correcte et le sens du texte est claire (cohérence et cohésion).

Pour appuyer notre recherche qui consiste à voir si l'apprenant est impliqué dans les activités de l'oral et de l'écrit, nous allons nous servir d'une grille qui nous permettra de voir si un support est conforme pour le développement de la compétence de compréhension chez l'apprenant de 1^{ère} AS.

1.2.4. Grille des équilibres en compréhension de l'écrit

La grille que nous suggérons, permet de vérifier si un support est adéquat et s'il permet l'atteinte des objectifs d'une séance de compréhension de l'écrit, sachant que l'objectif d'apprentissage, de cette compétence est d'amener l'apprenant à la production du même type de texte étudié, à la fin de chaque séquence (l'expression écrite), et à la réalisation de la tâche, qui est la production finale (la production écrite) du projet2 : « *rédiger une lettre ouverte* ». Nous allons appliquer cette grille sur deux supports du manuel pour voir s'ils peuvent être exploités par l'enseignant pour une séance de compréhension de l'écrit.

Nous avons choisi, dans la première séquence, le texte intitulé « *Aimez-vous lire ?* », page 99. Nous avons pris aussi, le texte qui a pour titre « *Un conseil bien raisonnable !* » page 110, de la deuxième séquence.

Chapitre 1

Ces deux supports seront les échantillons que nous allons analyser en fonction des critères que nous avons mis dans notre grille de vérification des équilibres¹⁵.

Dans ce qui suit, nous allons analyser le manuel en vue de vérifier si ce dernier répond aux directives du programme, en faisant de l'apprenant un élément central des apprentissages.

1.2.5. Analyse du contenu du projet² du manuel de français de 1ère AS

1.2.5.1. Présentation du manuel scolaire de français de 1AS

Notre corpus est le manuel de français, de la première année secondaire, qui se compose de trois projets. Dans notre travail de recherche, nous nous sommes limitées au deuxième projet, intitulé « *Rédiger une lettre ouverte pour une autorité compétente* » ; lui-même subdivisé en deux séquences.

Nous allons à présent analyser le deuxième projet du manuel de la première année secondaire.

L'intitulé de ce deuxième est : « *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente* » L'apprenant à la fin de ce projet, sera capable de résoudre la situation problème « la tâche » à laquelle il est confronté : « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente ». Il va rédiger une lettre ouverte en utilisant tous les outils linguistiques qu'il aura acquis durant ce projet. Quant à l'enseignant, l'objectif qu'il cherche à atteindre est d'amener son apprenant à rédiger une lettre ouverte.

Nous allons passer à l'analyse des séquences de ce projet. Elles sont deux; la première séquence est intitulée : « organiser son argumentation ». Elle comporte cinq supports pour travailler la compréhension de l'écrit :

- « *Aimez-vous lire ?* », d'après *Les nouvelles de Tipaza*, n°7, page 99.
- « *Le jeu* », R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, éd. Gallimard, 1967, page 101.
- « *La Tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?* », *L'Encyclopédie Larousse*, 1999, page 103

¹⁵ Voir annexe n°4

Chapitre 1

- « *La médaille cachée de l'athlétisme américain* » J. Dion, *Marianne*, 11 au 17 décembre 2004, page 106.

-« *Changez de refrain* », E. Pontié, *Afrique Mag* n° 230- 2004, page 107

La deuxième séquence intitulée : « *s'impliquer dans son discours* », se compose de quatre supports dont les trois premiers sont extraits d'œuvres littéraires :

- Texte non intitulé, J. Renard, *Poil de Carrote*, éd. ENAG, 1992, page 109.

- « *Un conseil bien raisonnable !* », E. M. Coiran, *Aveux et anathèmes*, éd. Gallimard, 1987, page 110.

- « *Qui a tué Davy Moore ?* », B. Dylan (version française : Graeme All Wright), page 113.

- « *chère Zineb* », sans références, page 114. (Voir annexes)

Cette diversité de supports dans le manuel scolaire doit laisser beaucoup de choix à l'enseignant.

1.2.5.2. Analyse de la compréhension de l'oral dans le manuel de 1.AS

Les capacités ciblées en compréhension de l'oral, et les objectifs d'apprentissage mis pour l'installation de cette compétence chez les apprenants, sont les mêmes que ceux donnés dans le tableau des objectifs, proposés dans le programme de la première année secondaire, pour la compréhension de l'écrit (cf. tableau n°1). Cela parce que les deux compétences concernent la réception du message (écrit ou oral).

Le professeur sélectionnera donc les objectifs en fonction de: l'objectif assigné à la lecture ou à l'écoute, l'objet d'étude, dans le cas que nous étudions « la lettre ouverte », également le niveau des apprenants et le support choisi par l'enseignant.

Dans le manuel scolaire de 1AS, cette compétence n'est pas prise en compte. Aucun document sonore ou référence, pouvant aider l'enseignant à accéder à des supports audio ou audio-visuel, n'est indiqué dans ce manuel. Et pourtant l'apprenant est confronté, dans la vie quotidienne, à des situations de communication orales, et surtout en classe de FLE. Mais qu'en est-il de la production à l'oral ?

Chapitre 1

1.2.5.3. Analyse de la compétence de production à l'oral dans le manuel de 1A.S

Comme l'affirme le Ministère de l'éducation nationale, dans le programme de français de 1A.S: *Les processus de réception et de production d'un texte oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit*¹⁶. Dans les deux compétences en production, l'apprenant élabore son propre texte pour exprimer sa pensée.

Le CECR mentionne que *dans les activités de production orale, l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs*¹⁷.

Parmi les activités orale que peut proposer l'enseignant dans une situation d'enseignement/ apprentissage nous comptons : la lecture d'un texte écrit à haute voix par l'apprenant, préparer un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux...), jouer un rôle qui a été répété, etc.

Le manuel scolaire de français de 1A.S présente trois expressions orales dans la première séquence, pour préparer l'apprenant à son exposé final, lors de la présentation du deuxième projet, qu'il réalisera à la fin des deux séquences .

Nous allons analyser un seul support (p.103). Deux consignes sont données à l'apprenant,

- *Quelle place les animaux occupent-t-ils dans la vie des hommes ?*
- *Considérez-vous que l'on fasse assez pour les protéger ?*

Le premier commentaire que nous avons fait sur ces deux consignes, proposées à l'enseignant, dans le manuel scolaire, pour amener l'apprenant à produire des textes oraux, et développer la compétence de la production à l'oral, est que les deux consignes sont des questions qui demandent des réponses courtes. L'apprenant peut bien répondre aux deux questions en deux ou trois mots. Bien que le sujet des consignes proposées soit intéressant, les questions sont mal formulées. Elles n'incitent pas l'apprenant à s'exprimer librement.

¹⁶Commission Nationale des Programmes, Programme de français 1A.S, Ministère de l'Éducation Nationale, 2005. P14

¹⁷ Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, *Le CECRL, un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Division des langues vivantes, Strasbourg, éditions Didier.2000.P48

Chapitre 1

Notre deuxième commentaire concerne l'implication de l'apprenant dans les consignes des activités orales. Ici, l'apprenant, n'est désigné qu'une seule fois avec le pronom « vous » qui ne l'implique pas réellement dans la consigne.

Pour finir, nous notons que le thème abordé, dans les consignes de cette activité de l'expression orale, ne renvoie pas à l'intitulé du projet² « Rédiger une lettre ouverte ». Nous voyons donc l'absence de l'argumentation puisque l'apprenant peut répondre avec une seule phrase aux deux questions posées, sans éprouver le besoin d'utiliser des traces d'énonciation.

Ainsi, par exemple, il n'aura pas à employer le pronom « tu » ou « vous » pour désigner son destinataire, parce que celui-ci n'est pas indiqué dans la consigne. Nous revenons donc à la situation d'énonciation qui n'est pas définie et qui nuit à la production du sens. Dans ce cas, l'énoncé produit par l'apprenant ne peut pas prendre sens, puisque le contexte dans lequel il a été produit n'est pas précis.

Au terme de notre analyse, nous décelons que les compétences orales ne sont traitées qu'en creux. Les consignes, proposées pour le développement de la compétence de production orales, ne répondent pas aux directives du programme scolaire. Mais qu'en est-il des supports et des consignes proposées pour les compétences de l'écrit ?

1.2.5.4. Analyse des supports de la compréhension de l'écrit dans le manuel de 1.AS

Après que nous avons fait l'analyse des deux échantillons (voir les grilles d'équilibre en annexes) nous sommes parvenus à faire les remarques suivantes, sur les contenus du manuel scolaire de français, adressés aux élèves de première année secondaire.

Les concepteurs du manuel, ont intégré un questionnaire avec plusieurs consignes pour travailler et analyser les textes. Nous avons remarqué que ces dernières répondent partiellement à la grille des objectifs, que nous avons relevée du programme de la 1.A.S, dans la mesure où, les consignes touchent à la situation de communication, à la situation d'énonciation des textes à étudier et proposent des consignes qui permettent de dégager la structure de ces textes. Nous avons noté que les thèmes des supports proposés ne répondent pas aux besoins et aux intérêts des apprenants algériens de 2017 car ces derniers sont attirés par les nouvelles technologies.

Aussi, l'enseignant doit enrichir les questionnaires qui accompagnent ces textes, et même parfois choisir d'autres supports, en dehors du manuel scolaire, pour répondre aux

Chapitre 1

besoins de ses apprenants, qui souvent trouvent des difficultés sur le plan de la compréhension, surtout quand il s'agit d'un nouveau type de discours. Par exemple, travailler le plan inventaire et le plan dialectique, dans un texte argumentatif exige le choix de deux textes bien structurés, et sur le plan de la forme et sur le plan du contenu, pour que l'apprenant puisse comparer et établir les différences, entre les deux plans.

Nous avons vu aussi que les textes et les questionnaires proposés dans le manuel, destiné à l'apprenant, pour développer la compétence de compréhension, ne répondent pas à la méthode exigée par le programme : nous parlons de l'approche par les compétences.

En effet, la méthode de l'approche par les compétences incite l'enseignant à formuler des consignes qui vont amener l'apprenant à dégager progressivement le sens d'un texte et le construire au fur et à mesure. Il doit donc proposer des activités de compréhension pour faire produire l'apprenant, proposer des consignes avec les différents types d'item : QCM, questions à réponse courte, activités de complétion, grille dichotomique, vrai/faux et donner des consignes qui s'inscrivent dans les différents niveaux taxonomiques.

Autrement dit, les consignes formulées lors des apprentissages doivent être des activités de compréhension progressives, organisées graduellement, c'est-à-dire qui passent du plus facile au plus difficile pour que l'apprenant puisse construire le sens de son texte.

Les consignes proposées par l'enseignant doivent également impliquer l'apprenant dans la construction de ses apprentissages en utilisant les différents outils linguistiques propres aux énoncés tels que les embrayeurs 'je', 'tu', 'vous' et des verbes taxonomiques les impliquant : substituer, compléter, transformer, reformuler, expliquer, synthétiser, comparer, etc.

1.2.5.5. Analyse de la production à l'écrit dans le manuel de 1A.S

Comme il est indiqué dans le CECR : *dans les activités de production écrite, l'utilisateur de la langue (l'apprenant) comme scripteur, produit un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs* ¹⁸. En effet, nous comptons plusieurs activités écrites, par exemple : écrire des articles, produire des affiches, rédiger des rapports, prendre des notes etc.

¹⁸Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, *Le CECRL, un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Division des langues vivantes, Strasbourg, éditions Didier.2000.P48

Chapitre 1

Dans le domaine scolaire, l'apprenant tout au long des apprentissages, au cours des séquences acquiert des connaissances qu'il doit investir, à la fin du projet, pour répondre à la consigne que l'enseignant a formulé, dès l'entame du deuxième projet « *Rédiger une lettre ouverte* ».

La réponse à cette consigne consiste en la rédaction finale par l'apprenant. Elle représente aussi la résolution de la tâche exigée par la situation problème.

L'apprenant transmet ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme étant *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées*¹⁹. Donc, l'apprenant mobilise ses ressources, des savoirs, des savoir-faire, des savoir être, et doit faire des choix stratégiques, élaborés à des niveaux successifs, pour aboutir au produit final.

Pour analyser cette compétence, nous nous sommes référées au tableau des objectifs de l'apprentissage, dans le programme de français de 1A.S. (Cf. tableau n°2 en annexes).

Les capacités ciblées en production de l'écrit se subdivisent en trois plans. Nous allons d'abord évoquer le premier qui concerne : la planification de la production sur le plan pragmatique et au niveau du contenu.

Les objectifs, reliés à cette première capacité ciblée dans une situation d'enseignement/ apprentissage, touchent à la définition de la situation de communication qui repose sur les réponses aux questions incontournables « Qui ? A qui ? De quoi ? Comment ? Pourquoi ? ». Ce sont, en effet, des éléments très importants pour l'apprenant.

Nous voyons que le produit final de l'apprenant dépend, justement, de la bonne formulation de la consigne par l'enseignant. Le rendement d'un apprenant, impliqué dans cette consigne et où la situation de communication est bien définie, est meilleur que celui qui ne l'est pas. Cela parce que l'apprenant à qui l'enseignant a donné une consigne bien formulée, opte pour des choix énonciatifs (l'emploi du vouvoiement parce qu'il s'adresse à une autorité compétente, par exemple), des stratégies d'argumentation, (la manière

¹⁹ BOUCHARD, R, *Texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in L-e Français dans le monde, p.160.cité par Chellouai, N. « *Difficultés et obstacles dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE, cas des apprenants de 2A.S.* ».2013. <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5298/1/sf280.pdf>consulté le 15 mars 2017

Chapitre 1

d'argumenter change en fonction du destinataire), et le choix de la langue qui convergent en fonction du contexte dans lequel cet apprenant est mis.

L'organisation de la production, est la deuxième capacité ciblée en production de l'écrit. L'enseignant cherche à ce que l'apprenant soit capable de structurer son texte, en fonction des modèles étudiés, de faire progresser les informations en évitant les répétitions et les contradictions.

Il cherche aussi à ce que l'apprenant assure la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps, par l'établissement de liens entre les informations en insérant harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. Une fois que le texte est rédigé, l'apprenant ne doit pas perdre de vue la correction de la langue employée et veiller à ce qu'elle soit appropriée. C'est-à-dire qu'il doit produire des phrases correctes sur le plan syntaxique, utiliser le lexique adéquat à la thématique, utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation, pour faciliter la lecture de son écrit.

Regardons maintenant, ce qu'il en est des consignes des expressions écrites proposées dans le deuxième projet du manuel scolaire.

1.2.5.5.1. Analyse des consignes d'expression écrite dans le manuel de français de 1 A.S

Lors de notre analyse du manuel scolaire de français de 1A.S, nous avons remarqué l'absence des consignes d'expression écrite dans la première séquence du deuxième projet. L'enseignant dans ce cas doit, lui-même, formuler les consignes, en fonction des besoins et la motivation de ses apprenants.

Par contre dans la deuxième séquence du même projet, intitulé : « *rédiger une lettre ouverte* », deux consignes d'expression écrite sont données après les textes de compréhension de l'écrit. Nous pouvons considérer les deux expressions écrites, ici, comme un entraînement puisqu'elles représentent de mini situations de communication sur lesquels l'apprenant s'exerce pour pouvoir résoudre la tâche : une situation problème plus complexe que l'expression écrite : elle renvoie au projet complet.

La première consigne est formulée ainsi : « *Rapportez au style indirect l'échange entre les deux interlocuteurs. Veillez au choix des verbes qui introduiront les propos.* » .

En lisant, nous comprendrons qu'il ne s'agit en aucun cas d'une activité d'écriture, surtout que l'expression écrite, dans ce cas, ne répond pas à la définition que donnent Cuq et

Chapitre 1

Gruca. Les deux auteurs définissent la production écrite comme suit : *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite*²⁰

Ainsi nous dirons que l'activité proposée, pour l'activité d'écriture, n'est pas une expression écrite mais plutôt une simple activité de langue qui permet à l'apprenant de s'exercer sur la maîtrise du passage du style direct au style indirect, d'autant plus que l'apprenant n'est pas inscrit dans cette consigne et ne produit pas lui-même des énoncés. Autrement dit, l'apprenant n'exprime pas sa pensée : il fait un exercice de transformation.

Passons à la deuxième consigne donnée dans le manuel scolaire p.113 formulée ainsi:

« Votre frère n'aime et ne pratique que les sports dangereux. Vous vous inquiétez et tentez de le convaincre que ce qu'il fait ne mérite pas qu'on perde sa vie. Rapportez à un (une) ami(e) la conversation que vous avez eue avec lui à ce sujet. » (Consigne A)

Comme nous l'avons indiqué auparavant, l'expression écrite est un entraînement à la production écrite (la situation problème à laquelle l'apprenant va apporter une réponse au terme du deuxième projet).

En comparant la deuxième consigne, proposée dans le manuel scolaire, à la première que nous avons analysée, la deuxième consigne touche à la compétence de la production de l'écrit, dans la mesure où il est demandé à l'apprenant d'exprimer ses idées sur un sujet et de résoudre une mini situation problème tel que Cuq et Gruca le mentionnent. Selon ces deux auteurs : *écrire c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer*²¹. La consigne ne touche pas à une seule capacité mais à plusieurs. L'apprenant mobilise plusieurs ressources : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi il développe la compétence de production.

Nous voyons donc que l'apprenant, face à la consigne A, est plus actif. Il est créatif et productif puisqu'il émet lui-même ses choix dans les différents domaines (savoir, savoir-être, et savoir-faire).

²⁰CUQ, J.P, GRUCA,I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p.182.

²¹ IDEM, p.178

Chapitre 1

Pour mieux appuyer notre analyse, nous allons définir la situation de communication et dégager le contexte dans lequel le texte sera produit, à partir de cette consigne, dans la grille suivante de Sophie Moirand²² adoptée dans la plupart des manuels de français de FLE et même FLM :

Qui ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?	Comment ?
Le destinataire « vous »	A son ami	La conversation qui s'est déroulé entre le destinataire et son frère	Pour rapporter la conversation	////////////////////

Nous remarquons d'abord, que l'apprenant, désigné par le pronom de la deuxième personne du pluriel « vous », est impliqué dans la consigne. Il est aussi amené à rédiger à son ami, un texte dans lequel il va rapporter la conversation qu'il a eu avec son frère.

Nous notons que la consigne n'est pas claire. Nous nous demandons dans quel intérêt l'apprenant va rapporter, à son ami, la conversation qu'il a eue avec son frère.

Même si le verbe « convaincre » est mentionné dans le texte de la consigne, ce qui nous fait comprendre qu'il y a la présence de l'argumentation, celui-ci n'est pas mis en valeur à cause d'une formulation maladroite de la consigne.

Nous supposons dans ce cas, que l'apprenant, va imaginer cette situation de communication et commencer à rédiger son texte, sans se focaliser sur le type du texte étudié, sur les outils linguistiques à utiliser, ni sur la visée communicative, qui d'ailleurs, n'est pas précisée dans la consigne.

L'enseignant, avant d'inscrire cette consigne au tableau, doit la reformuler, bien définir la situation de communication et préciser le contexte dans lequel le texte va être produit.

Nous allons essayer de proposer une reformulation plus précise et définir la situation de communication de cette consigne.

²²Moirand, S., Situations d'écrit. CLE International, 1979. Cité par Angèle Vella Lauwers, –Vers une didactique de l'écrit, Stage de recyclage Septembre 2007.

Chapitre 1

Nous suggérons la reformulation qui suit ce paragraphe. Nous allons, par la suite, établir la grille de la situation de communication pour définir le contexte de la production écrite :

- **La formulation de la consigne**

« *Ton frère n'aime pas et ne pratique que les sports dangereux, tu t'inquiètes pour lui. Rédige un texte dans lequel tu donneras des arguments pour le convaincre à pratiquer des sports qui ne présentent pas un risque pour lui.* » (Consigne B)

- **La grille de la situation de communication**

Qui ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?	Comment ?
L'apprenant désigné par le pronom « tu »	A son frère	Les sports dangereux	Pour convaincre	En donnant des arguments

Si nous comparons la grille décrivant la situation de la communication de la consigne proposé dans le manuel (consigne A), et celle que nous avons reformulée (consigne B), nous voyons qu'il y a une grande différence entre les deux. Le contexte a complètement changé.

L'apprenant, désigné par le deuxième pronom du singulier « tu », dans la consigne B, est mieux impliqué que dans la consigne A, où il est désigné par le deuxième pronom du pluriel «vous ». Nous avons vu que le pronom 'vous' peut désigner plusieurs personnes (tu+ tu+ tu... / tu+ il...) donc il peut y avoir confusion dans la compréhension du message par le destinataire de la consigne A.

Le destinataire du texte que nous demandons à l'apprenant de rédiger est le même dans les deux consignes (A et B). Le destinataire s'adresse à son frère qui pratique des sports dangereux.

Nous notons aussi, dans cette analyse, que les consignes A et B ont apporté des réponses différentes aux cinq questions que nous avons posées dans la grille de la situation de communication, mentionnées plus haut.

En mettant l'apprenant face à la consigne A, on attend à ce que le destinataire, désigné par le pronom « vous », rapporte à son ami la discussion qu'il a eu avec son frère

Chapitre 1

donc il ne fait qu'informer son ami sur le sujet de la discussion. Alors que, dans la consigne que nous avons reformulée (consigne B), le destinataire : « tu », s'adresse à son frère pour le convaincre de ne plus pratiquer les sports dangereux, en lui indiquant qu'il doit donner des arguments.

Pour finir cette analyse, nous constatons que l'apprenant à qui l'enseignant a proposé la consigne B, a plus d'indications sur le type de texte qu'il doit rédiger et le but qu'il cherche à atteindre, en s'adressant à son frère. L'apprenant trouve donc plus de facilité à rédiger son texte, d'où l'importance de bien formuler les consignes.

Chapitre 2

La centration sur l'apprenant de 1AS en classe de FLE

Chapitre 2

Nous avons retenu, au terme du chapitre précédent, que rares sont les enseignants qui utilisent le manuel scolaire pour diverses raisons que nous avons déjà citées lors de notre analyse des contenus du deuxième projet. En effet, ces derniers font recours à d'autres documents, qu'ils jugent adéquats aux besoins et aux motivations des apprenants et qui répondent aux directives du programme. Après notre analyse du manuel, nous avons pu relever les anomalies et les insuffisances dont les enseignants parlent.

Ce présent chapitre porte sur l'analyse des séances d'observation, à travers lesquelles nous allons vérifier les témoignages des enseignants, en ce qui concerne l'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités orales et écrites.

2.1. Présentation de l'échantillon observé sur le terrain

Nous avons choisi comme échantillon, pour notre expérience, un groupe-classe de 1^{ère} année secondaire au lycée « Debbih Cherif » qui se situe à la daïra d'Akbou.

Notre groupe classe se compose de 32 apprenants, dont l'âge varie entre 15 et 17 ans. La moyenne générale obtenue par ce groupe-classe, en français, est de 11.03

Notre observation s'est étalée sur trois séances par semaine, tout au long du deuxième trimestre de l'année scolaire 2016/2017.

2.2 Inscription de l'apprenant dans les activités orales

2.2.1. En compréhension de l'oral

Un apprenant d'une langue étrangère, comme le cas des apprenants algériens, vis-à-vis du français, ne peut avoir une bonne maîtrise de cette dernière, sauf s'il est confronté à l'écoute d'un locuteur, qui s'exprime correctement dans cette langue étrangère. En effet, avant de passer à la production orale, en approche communicative on commence nécessairement par comprendre avant de produire. L'apprenant doit acquérir une compétence de compréhension qui est *l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale)*²³.

Cette compétence participe en grande partie au développement de la compétence de communication en français langue étrangère.

²³Cuq, J.P et Gruca, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse universitaire de Grenoble, 2005

Chapitre 2

2.2.1.1. Démarche à suivre dans l'enseignement/apprentissage de l'oral

Le rôle de l'enseignant est de faciliter la compréhension de l'oral pour les apprenants, en choisissant des supports adéquats au niveau de ces derniers, à leurs besoins et à leurs motivations et des stratégies d'enseignement/apprentissage qui focalisent sur :

- Le choix des documents qui parlent aux apprenants et qui renvoient une entrée en matière, une mise en route qui outillera les apprenants et les aidera à accéder au sens.
- L'incitation des apprenants à se concentrer sur ce qu'ils comprennent, et non sur ce qu'ils ne comprennent pas, en proposant des activités qui font appel à leurs connaissances sur le genre de l'émission, la thématique abordée, le type de discours, le destinataire et le destinataire du message.
- L'indication aux apprenants, dans quel but ils vont visionner ou écouter avant de lancer le document. Il leur donne une tâche à effectuer pendant l'écoute / visionnage du document.
- La répartition de la classe en sous-groupes pour que chacun relève des informations différentes, pour une mise en commun, qui permet de construire ensemble le sens du document²⁴.

Ces stratégies à adopter par l'enseignant vise l'acquisition progressive de la compétence de compréhension orale. Par ailleurs, les chercheurs en didactique du FLE²⁵ proposent trois temps pour un bon développement de cette compétence. Nous les reprenons pour leur clarté et hiérarchisation précise.

2.2.1.2. Les étapes de la compréhension orale

- **La pré- écoute** est une phase préparatoire qui consiste en la mise en œuvre des savoirs et des connaissances que l'apprenant possède. Pendant cette étape, il peut formuler des hypothèses de sens sur le contenu du document qu'il se prépare à écouter.

L'écoute demeure l'étape la plus importante dans le processus d'enseignement-apprentissage de la compréhension orale. Elle est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus.

²⁴ Cours de didactique en ligne

<http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/comprehension-orale.pdf>
consulté le 10 mai 2017.

²⁵ Mendelsohn, R. in Claudette Cornaire, Claude Germain, La compréhension orale, C LE, International, France, janvier 1998, P. 159. Cité par Hanachi, D, *les activités orales au cycle moyen*, 2011.

Chapitre 2

- **La première écoute** peut être basée sur la compréhension de situation pour faire saisir à l'apprenant le cadre dans lequel le discours prend place. Il est important alors de préparer les apprenants qui ont une capacité limitée à reconnaître le cadre situationnel dans lequel se déroulent les événements.

- **La deuxième écoute** est importante pour rassurer les apprenants en difficulté, et pour leur permettre de vérifier les données relevées et pouvoir ainsi compléter leurs réponses. Concernant les apprenants de niveau avancé, la deuxième écoute peut les aider à faire des activités plus difficiles, identifier la structure d'un passage, faire une synthèse.

- **L'après écoute** : Les apprenants doivent connaître leur rôle réel après l'écoute c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à réaliser, dans ce cas, l'apprenant doit pratiquer une écoute sélective qui ramène à éliminer l'information inutile. Elle doit être une écoute avec intention critique, fine, aux fins d'évaluation. On insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle. Il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises.

2.2.1.3. Le choix des supports

Avec l'avènement des nouvelles méthodes, l'enseignement de la compétence de l'oral privilégie l'utilisation des supports audio et/ ou audio-visuels. En effet, le recours aux documents audio-visuels permet d'une part, à l'apprenant, d'accéder facilement à l'information et d'appréhender les idées abstraites ou complexes. D'autre part, le visuel permet à l'apprenant de se concentrer et de rester attentif. Selon Ducrot, il ne faut pas négliger certains critères qui déterminent la qualité pédagogique, d'un bon document sonore, à savoir:

- La qualité du son.
- La présence de bruits en arrière fond (il n'en faut pas trop non plus).
- La durée de l'enregistrement (ni trop court ni trop long en fonction du niveau des apprenants).
- Le débit des locuteurs (qui doit être naturel)²⁶.

²⁶Ducrot, J.M. L'enseignement de la compétence orale : objectifs, support et démarches, <http://www.edulf.net/l'enseignement-de-la-comprehension-orale>, 2005, p 1. Consulté le 10 mai 2017.

Chapitre 2

Si l'enseignant développe des stratégies pour une bonne compréhension de l'oral, l'apprenant aussi joue un rôle important dans la construction de son apprentissage.

2.2.1.4. Rôle et participation active de l'apprenant

En effet, l'apprenant de FLE, pour travailler en interaction, doit aussi être responsabilisé pour:

- Prendre conscience que de nombreuses connaissances (autres que linguistiques) aident à comprendre un document et à émettre des hypothèses de sens.
- Prendre des notes pour mieux retenir les informations fournies.
- Apprendre à se concentrer sur un canal visuel ou sonore pour en retirer le maximum d'informations et à décrypter des images, des sons.
- Apprendre à deviner la signification de certains mots, de certains passages grâce au contexte, grâce à l'image.
- S'appuyer sur des indices sonores, interpréter des gestes, des mimiques, des regards, des variations prosodiques pour accéder au sens.
- Accepter de ne pas tout comprendre, apprendre à saisir le sens général du message.
- Apprendre à repérer des mots clés, des informations essentielles et à renoncer à la compréhension de certains mots, non essentiels à la compréhension du message²⁷.

2.2.1.5. Analyse de la séance de compréhension de l'oral en 1AS

A présent, nous allons nous baser sur ce fondement théorique, pour analyser et commenter la séance d'observation, en ce qui concerne la compréhension orale. Pour ce faire, nous allons cerner le degré d'implication de l'apprenant, à travers le choix du support et son contenu, l'interaction verbale entre l'enseignante et l'apprenant et, la formulation des consignes.

²⁷Cours de didactique en ligne : <http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/comprehension-orale.pdf> consulté le 10 mai 2017. Consulté le 05 mai 2017.

Chapitre 2

2.2.1.5.1 Présentation, objectifs et déroulement de la séance

Cette séance de compréhension de l'oral, d'une heure, s'inscrit dans le cadre du deuxième projet, intitulé, « *Rédigez une lettre ouverte adressée au directeur, sur les conditions défavorables de votre établissement.* », séquence 1: « **organiser son argumentation** ». L'enseignante a choisi comme support¹ une lettre ouverte intitulée : « Le déserteur » de Boris Vian.

Les objectifs à développer chez les apprenants sont inscrits ainsi:

A la fin de la séance l'apprenant sera capable de :

- *Ecouter le texte oralisé et le comprendre.*
- *Repérer le thème (la thèse) et les arguments.*
- *Identifier les caractéristiques d'une lettre ouverte.*

L'enseignante a porté au tableau l'intitulé du projet, la séquence, la compétence à enseigner et l'intitulé du support, le temps que les apprenants rejoignent leurs places. Avant d'entamer la première lecture du texte et afin de motiver les apprenants et d'attirer leur attention, elle a réécrit l'intitulé du support « le déserteur de Boris Vian » sur le tableau central tout en posant deux questions, afin qu'ils formulent des hypothèses de sens. Nous les avons notées :

a- « *Connaissez-vous Boris Vian ?* »

Les réponses des élèves :

- « *Aucune idée, madame.* »
 - « *Un écrivain !* »
 - « *Un chanteur !* »
- b- « *D'après le titre, de quoi il sera question dans le document ?* »

Les réponses des élèves :

- « *La vie d'un déserteur.* »
- « *Sur le désert.* »

Puis, l'enseignante a lu le texte à haute voix, certains élèves écoutent, d'autres sont distraits. Après une première lecture, elle demande aux apprenants de reprendre oralement ce

Chapitre 2

qu'ils ont compris : - « *maintenant que vous avez écouté le texte support qui peut nous dire ce qu'il a compris ?* »

Avant de passer à la seconde lecture, elle a inscrit au tableau un ensemble de consignes et de questions. Nous les avons relevées telles quelles :

1- « *Complétez le tableau de la situation de communication.* »

2- « *De quel type de document s'agit-il ?* »

3- « *De quoi parle-t-on dans cette lettre ?* »

4- « *Quelle est la raison qui a poussé Boris Vian à écrire cette chanson ?* »

5- « *Que pense Boris Vian de la querelle ?* »

6- « *Quel argument avance-t-il pour défendre son point de vue ?* »

7- « *Faites une synthèse orale de ce qui est une lettre ouverte.* »

Elle a ensuite expliqué et reformulé les questions. Les élèves sont moins motivés malgré les efforts de l'enseignante : notre premier constat est qu'en effet, sur 36 élèves, nous avons dénombré 10 élèves qui participent ; autre remarque, l'enseignante n'interroge pas les apprenants qui ne lèvent pas le doigt.

Au terme de cette séance, nous jugeons que le recours à la lecture d'un texte par l'enseignant ne favorise pas une bonne compréhension du document car ce ne sont pas tous les apprenants qui suivent, et cela peut échapper à l'enseignant. Comme nous l'avons déjà souligné, au moment de la lecture, certains élèves discutent entre eux, d'autres ont l'esprit ailleurs.

En effet, il est conseillé de faire écouter à l'apprenant *des voix différentes que celle de l'enseignant ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les français natifs*²⁸. L'absence du visuel joue aussi son rôle dans la démotivation des apprenants.

En ce qui concerne les moments cruciaux de l'écoute, l'enseignante s'est contentée de deux écoutes que nous jugeons insuffisantes pour une bonne compréhension du texte lu.

²⁸DUCROT, J.M. L'enseignement de la compétence orale : objectifs, support et démarches. 2005, p 1. [http://www.edulf.net/l'enseignement -de- la compréhension orale](http://www.edulf.net/l'enseignement-de-la-comprehension-orale). (Site consulté le 10 mai 2017).

Chapitre 2

A partir de nos observations du questionnaire qui comporte cinq questions et deux consignes, déjà relevées, nous avons remarqué que les questions sont toutes ouvertes : absence des questions à choix multiples, des tableaux à compléter, des exercices d'appariement et de classement. Face à ce type de questions, les apprenants en difficulté ont du mal à résoudre la tâche. Le ludique est donc évacué.

Afin de ne pas ennuyer l'apprenant, il est par ailleurs, important de varier la typologie des exercices pour une implication réelle de celui-ci, dans son processus d'apprentissage.

En analysant les deux consignes relevées, la première remarque que nous avons faite est que les consignes ne répondent pas aux besoins des apprenants en compréhension, car elles ne respectent pas les niveaux taxonomiques. C'est ce que nous allons essayer de démontrer au cours de cette analyse :

En effet, dès la première écoute, l'apprenant est confronté à une consigne d'un niveau plus élevé qui est « la synthèse » :

Consigne 1 : « *Complétez le tableau de la situation de communication.* »

Cette situation comporte six éléments, à savoir : qui ? À qui ? De quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Et pourquoi ? En effet, le comment et le pourquoi nécessitent au préalable une compréhension détaillée du support.

La deuxième consigne, « *faites une synthèse orale de ce qu'est une lettre ouverte.* », est une activité de synthèse qui clôt la séance de compréhension de l'oral. Dans sa réalisation, 30 élèves sur 35 ont trouvé des difficultés à l'effectuer (soit 85%). En effet, une dizaine d'élèves, sans prendre le temps de réfléchir, posent des questions à l'enseignante, entre autres :

- « *Madame, qu'est-ce que ça veut dire une lettre ouverte ?* »,
- « *Quand est ce qu'on écrit une lettre ouverte ?* »,
- « *Ça existe une des lettres fermées* »,
- « *Madame je n'ai pas compris l'activité* ».

Les interrogations des apprenants nous indiquent que la formulation des consignes n'est pas assez claire. Comme activité de synthèse, l'enseignante aurait pu proposer un court

Chapitre 2

texte à trous qui résume le contenu du texte support lu, ou demander tout simplement aux apprenants de dire oralement ce qu'ils ont pu comprendre et retenir.

L'enseignante a certes fait recours à l'impératif, afin d'impliquer l'apprenant dans la tâche à réaliser, mais l'absence d'une situation d'intégration peut induire l'apprenant à la passivité. Cette consigne vise plus la forme du document écouté, que la compréhension du contenu.

Amener l'apprenant à dégager la structure formelle d'un support audio-visuel, s'avère une tâche très complexe.

2.2.2. En production orale contextualisée

Après la compréhension orale, l'enseignant est censé amener l'apprenant à s'exprimer oralement sur ce qu'il a compris à travers le support de l'oral, à donner son point de vue ou commenter un support iconique.

La mise en relation de la production orale avec la compréhension orale prépare l'apprenant à réinvestir et à mobiliser des savoirs et des savoir-faire déjà acquis, dans un autre contexte qui réclame la même compétence communicative.

L'objectif de l'enseignement de cette compétence est de développer, chez l'apprenant, la compétence communicative, l'imagination et la créativité. Pour faciliter la communication orale à l'apprenant, l'enseignant doit le mettre dans une situation qui le motive, tout en favorisant le travail coopératif.

En ce qui concerne les séances d'observation, l'enseignante a enchaîné directement avec la compréhension de l'écrit sans donner la chance aux élèves de s'exprimer oralement.

Pour notre part, nous jugeons que la compétence de production orale, à côté des autres compétences, reste aussi l'un des moyens du développement de l'acte communicatif.

Maintenant que nous avons cerné le degré d'inscription de l'apprenant, dans les activités orales, alors qu'en est-il des activités écrites ? Comment se manifeste la centration sur l'apprenant dans ces activités ?

Chapitre 2

2.3. L'implication de l'apprenant dans les activités écrites

2.3.1. En compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est l'une des quatre compétences la plus privilégiée par l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

Lire c'est être capable d'appréhender et d'affronter des situations de lecture de types très différents, qui exigent chaque fois un comportement de lecteur spécifique²⁹. Autrement dit, la lecture d'un texte ne se résume pas seulement à la compréhension du contenu fourni par le texte support, mais aussi à l'interprétation de ces informations et à la relation que le lecteur entretient avec le document écrit, selon son âge, sa situation sociale, son histoire et ses besoins.

2.3.1.1. La démarche à suivre dans l'enseignement de l'écrit

Nous avons, depuis toujours, sous-estimé cette compétence en la considérant comme une activité facile, sous prétexte que l'apprenant a, à sa disposition un support écrit. Or développer chez les apprenants la compréhension de l'écrit s'avère être, selon Ghani S.A :

Un acte très compliqué qui comprend les processus suivants :

- Prélever l'information:

Lire, c'est fixer l'œil sur une petite portion de texte et percevoir, en même temps, un certain nombre d'autres données, englobant ainsi une partie plus ou moins grande de texte.

- Traiter de l'information:

Lire, c'est, à partir des données identifiées, construire du sens. Le lecteur utilise l'ensemble des mécanismes et des processus neuraux, de perception, d'organisation, de mémorisation, de catégorisation, de signification et de planification pour traiter les informations pendant la lecture.

- Stocker de l'information:

Lire, c'est mémoriser pendant un moment très bref (mémoire à court terme) le petit nombre d'informations que l'on prélève, avant de l'envoyer former un tout en mémoire à long terme et pour un temps illimité.

- Intégrer l'information:

²⁹Bentolila, A., Chevalier, B., Falcoz, V. D. La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement. Paris: Nathan Pédagogie. .1991.

Chapitre 2

Lire, c'est donc, réorganiser l'ensemble des informations nouvelles et des informations stockées en mémoire à long terme en un tout. Lire, c'est se construire une représentation mentale et personnelle d'un texte.

- Réagir au sens construit:

Lire, c'est enfin réagir, intellectuellement et affectivement, à la représentation mentale construite par l'esprit à partir des informations textuelles, voire la forme du texte³⁰.

Nous pouvons donc déceler, à travers les précisions de Ghani S. A, que l'acte de lecture est loin d'être une tâche facile pour l'apprenant du FLE, car il peut rencontrer des difficultés, dans la mise en relation des idées du texte, dans le repérage des informations, dans le traitement des phrases, ainsi qu'au niveau des obstacles lexicaux, en bloquant sur les mots difficiles.

Maintenant, la question qui se pose, quel est le rôle que l'enseignant doit jouer dans le développement de cette compétence et quel est le rôle de l'apprenant dans l'appropriation de cette compétence ?

- **Le rôle de l'enseignant face à la compétence de l'écrit**

Avec l'avènement des nouvelles méthodes entre autres, l'approche communicative et l'approche par compétence, l'enseignant doit adopter une méthodologie efficace: planifier le cours, organiser sa classe en groupe, fixer des objectifs, choisir un support écrit intéressant pour les apprenants, et qui répond aux finalités du programme, préparer des activités qui faciliteront la compréhension du texte, tout cela sans perdre de vue l'implication de l'apprenant par ses besoins, ses motivations, son affectivité et son contexte socioculturel.

- **Le rôle de l'apprenant**

L'apprenant face aux activités écrites, en réception, doit se positionner en tant que lecteur actif, en d'autres termes, c'est à lui seul de construire son apprentissage, dans ce cas, l'enseignant doit se comporter en guide, en médiateur plutôt qu'en aide, orienté vers l'assistanat.

Aussi, à travers notre analyse de la séance d'observation de compréhension, nous allons voir comment se réalise la centration sur l'apprenant à travers son inscription dans les

³⁰Ghany, S. A. La lecture entre le décodage et la compréhension. Cahier du CRISCO, 2009. Site : http://www.crisco.unicaen.fr/IMG/pdf/Cahier_du_CRISCO_28.pdf

Chapitre 2

consignes des activités, le choix du texte support et l'interaction entre l'enseignante et le groupe apprenant.

2.3.1.2. Analyse de la séance de compréhension de l'écrit

2.3.1.2.1. Description et déroulement de la séance

Cette séance s'inscrit dans le cadre du projet précédent « *Rédiger une lettre ouverte* ». L'enseignante a utilisé comme document écrit « *Aimez-vous lire ?* », texte extrait du manuel scolaire de la 1^{ère} A.S. Afin d'attirer l'attention des apprenants sur le thème du texte, elle leur pose les questions recensées ci après:

- **L'enseignante** : « *Que faites-vous pendant votre temps libre ?* »
- **L'apprenant A** : « *Moi, j'aime lire des romans, mais qui sont moins longs.* »
- **L'enseignante** : « *peux-tu me citer un roman que tu as déjà lu ?* »
- **L'apprenant A** : « *Poil de carotte* ».
- **L'enseignante** : « *Intéressant !* »
- **L'apprenant B** : « *Je préfère lire les magazines.* »
- **Apprenant C** : « *J'aime plutôt voir les films et écouter de la musique.* »
- **L'enseignante** : « *Pourquoi pas la lecture ?* »
- **L'apprenant C** : « *je n'aime pas lire, c'est ennuyeux.* »
- **L'enseignante** : « *je sais bien qu'après la lecture du texte, tu changeras d'avis* ».

Avant de lire le texte, l'enseignante demande aux apprenants de dégager l'image du texte. Ensuite, elle leur demande de lire silencieusement le texte, afin de compléter la situation de communication.

Pendant que les apprenants lisent, l'enseignante a porté sur le tableau les questions reprises telles quelles :

- « *1. Complétez le tableau de la situation de communication.* »
- « *2. Dégagez le thème de ce texte* »
- « *3. Relevez la thèse défendue par l'auteur.* »

Chapitre 2

- « 4. Relevez les arguments avancés par l'auteur pour souligner l'importance de la lecture dans l'enrichissement de la culture. »

- « 5. Relevez les exemples qui les accompagnent. »

- « 6. Montrez comment l'auteur s'implique dans son discours. »

- « 7. Quelle est la visée communicative de l'auteur ? »

Une fois que les élèves ont terminé la lecture, elle demande à l'un d'entre eux de lire les questions, à haute voix. L'enseignante explique chaque question lue. Ensuite, elle leur a demandé de travailler individuellement, sans préciser la durée de chaque question.

Entre temps, elle passe entre les rangs pour voir si les apprenants travaillent. Elle demande à chacun des élèves, qui parlent avec leur camarade, de se taire et de travailler individuellement.

Elle a terminé cette séance par une synthèse et une activité d'intégration partielle, afin d'évaluer les acquis de ses apprenants. Nous avons relevé celles-ci telles quelles :

La phase de synthèse ou d'aboutissement est formulée comme suit :

« L'argumentation est un ensemble d'idées logiquement reliées entre elles afin de défendre une thèse. Elle comprend des arguments, des exemples et des liens logiques. L'énonciateur préfère le plus souvent ne pas apparaître directement dans son discours pour que son opinion soit présentée comme une opinion largement partagée. »

Quant à l'activité d'intégration, elle doit répondre à la consigne: *« Dégagez le plan du texte »*

Au terme de cette séance nous avons relevé des insuffisances que nous résumons comme suit :

- **Le choix du support**

Nous voyons que le support choisi par l'enseignante est motivant du point de vue de sa thématique mais il ne répond pas aux besoins des apprenants en 1 A.S. En effet, selon les directives du programme, l'objet d'étude du deuxième projet est bel et bien « la lettre ouverte », c'est-à-dire, l'enseignant est censé amener l'apprenant à repérer l'argumentation

Chapitre 2

dans une lettre ouverte et à son tour rédiger une lettre destinée à une autorité compétente afin de défendre son point de vue.

A se mettre d'un point de vue des apprenants, le choix du thème de la lecture devrait être en cohérence avec l'intérêt que cette lecture présente pour l'apprenant. Nous jugeons qu'il serait préférable de cerner l'apprentissage sur les intérêts des apprenants.

- **L'organisation de la classe**

Dans le cadre des méthodes dites actives, qui ont pour but de socialiser le travail de l'apprenant, l'enseignement/apprentissage du FLE a donné une grande importance à la motivation de l'apprenant et au plaisir d'apprentissage. Par ailleurs, l'élève va sortir un peu de la rigueur scolaire, vers l'apprentissage de façon ludique et motivant, qui lui permettra d'être un acteur actif dans le processus d'enseignement/apprentissage et où il participe à sa propre progression.

La réalisation de cet objectif nécessite la différenciation des stratégies d'enseignement et les activités menées en classe de FLE.

Le travail coopératif est l'une de ces stratégies qui favorisent la participation active de tous les apprenants. Il est un type de travail de groupe qui se caractérise par son organisation. Il se focalise sur l'activité de l'élève en tant qu'être responsable dans sa propre construction du savoir, par le biais de l'interaction et l'échange avec ses camarades.

Or, lors de notre observation, comme nous l'avons déjà souligné, nous avons noté que l'enseignante privilégie le travail individuel. Ceci explique la passivité de certains apprenants qui ne participent pas à la séance. A souligner aussi, l'absence d'une mise en commun qui consiste en la correction, la collecte des réponses (correctes et fausses) et la confrontation collective pour faire participer tous les apprenants afin de valider la bonne réponse, remédier aux réponses incorrectes et surtout permettre à chacun de rendre conscience de ce qui ne va pas dans son travail.

- **Le questionnaire élaboré par l'enseignante**

Après notre analyse du questionnaire de cette activité, nous avons constaté que l'apprenant est certes inscrit dans les consignes par l'indice de personne « vous », mais à aucun moment, l'enseignante demande à l'apprenant de donner son point de vue.

Chapitre 2

Comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignant est censé proposer aux apprenants, des activités variées, qui, non seulement facilitent la compréhension, mais aussi poussent l'apprenant à interpréter les informations contenues dans le texte support, à repérer les ressources langagières qui assurent la cohésion et la cohérence du texte et à donner son point de vue, en se positionnant en tant que lecteur actif. Or, les consignes que nous avons relevées telles quelles, sont directes et de l'ordre du repérage (exceptées la 6 et 7).

Pour ce qui est de l'activité de synthèse, l'enseignante inscrit au tableau un paragraphe qui résume ce qu'est un texte argumentatif, toutefois il est préférable de proposer une activité qui aide et pousse les apprenants à construire, eux-mêmes, leur synthèse, en déduisant d'après les activités de compréhension, ce qu'est un texte argumentatif.

En ce qui concerne l'activité d'intégration partielle, c'est en principe, une évaluation de la compréhension de l'écrit, dans le sens où elle permet à l'enseignant de vérifier les acquisitions, par une mobilisation des ressources langagières acquises, au cours de l'enseignement de cette compétence, dans un contexte différent.

Aussi, l'évaluation de cette compétence, selon les directives du programme de la 1A.S, peut se faire sous forme de la rédaction d'un résumé³¹. En effet, afin que l'apprenant puisse résumer un texte, il doit être initié, entraîné à cette technique d'expression.

La consigne de cette activité inscrit l'apprenant d'un point de vue formel, c'est-à-dire par l'utilisation de l'embrayeur « vous ». Sur le plan de son contenu, nous soulignons l'absence de la situation de communication qui permet à l'apprenant de cerner son rôle, son destinataire et le but de la réalisation de la tâche. Cette consigne nous la jugeons incomplète, il serait préférable de demander aux apprenants de dégager le plan du texte support afin de rédiger son résumé. L'apprenant va mobiliser ses acquis afin de réaliser cette activité qui exige la non contradiction, la généralisation et le respect du plan du texte à résumer.

- **L'interaction enseignant/apprenant/apprenants**

A rappeler qu'avec l'avènement de l'approche communicative et ses ramifications, le concept d'interaction est apparu dans l'enseignement. Dans cette perspective, la mission des enseignants est de favoriser les interactions avec les apprenants à partir de supports variés. L'interaction a son poids dans une classe de FLE car elle est le moteur de l'apprentissage.

³¹ Commission Nationale des Programmes, Programme de français 1A.S, Ministère de l'Éducation Nationale, 2005, htm <http://www.oassisfle.com/document/nouveau>.

Chapitre 2

Selon Bérard, E, il existe deux types d'interactions : les interactions qui se font entre enseignant /apprenants et celle qui s'effectuent entre apprenants³².

Lors de notre observation, nous avons constaté que l'interaction se fait dans un seul sens : entre l'enseignante et les élèves. L'enseignante crée une certaine familiarité avec l'apprenant en s'adressant à lui par tu, ce dernier s'affirme par l'utilisation de « je » et de « moi ». Nous relevons aussi les verbes aimer et préférer, qui sont utilisés par les apprenants pour affirmer leur point de vue. Nous signalons l'absence de l'interaction entre les apprenants qui est d'une grande importance à leur préparation à la vie sociale par la prise de parole dans un groupe.

En résumé, dans la perspective communicative, la compréhension de l'écrit doit être interactive. L'enseignant doit créer une dynamique de groupe afin que chaque apprenant puisse comprendre le texte, en confrontant ses réponses à celles de ses camarades. Courtillon affirme que « *les stratégies de repérage et d'inférence sont présentes chez le sujet apprenant et elles peuvent se développer par les échanges entre apprenants pendant l'activité.*»³³

2.3.2. En production écrite contextualisée

En restant toujours dans la perspective communicative et celle de l'approche par compétence, la production écrite est étroitement liée à la compréhension de l'écrit, ces dernières sont des compétences complémentaires. Selon Courtillon :

*Une production écrite, adéquate ne peut avoir lieu s'il n'y a pas une fréquentation régulière des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit et qui évite à l'étudiant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la langue cible.*³⁴

Désormais, l'enseignement/ apprentissage, en production à l'écrit, ne peut se faire sans passer par l'acquisition de la compétence de compréhension de l'écrit. Ceci dit, l'enseignant doit commencer par mettre l'apprenant dans une situation de communication réelle, en favorisant l'utilisation des supports authentiques, qui les motivent, afin de les

³²BERARD, E, L'approche communicative Théories et pratiques, CLE international, 1991.

³³Courtillon, J., Elaborer un cours en FLE, Hachette.2003, P58

³⁴Idem

Chapitre 2

amener, à leur tour, à rédiger un écrit authentique, en réponse à une situation problème les impliquant.

2.3.2.1. La démarche à suivre lors d'une production écrite en FLE

Faire produire l'apprenant en classe de FLE s'avère un acte difficile ; ce qui implique une démarche progressive à suivre, dans l'acquisition de cette compétence.

Dans un premier temps, l'enseignant, selon Sophie Moirand, doit mettre l'apprenant dans une situation de communication,

Ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques³⁵.

Pour reprendre encore Sophie Moirand, dont le modèle proposé est formé de quatre composantes:

- Un scripteur, son rôle, son statut social.
- Les relations scripteur/lecteur(s) et les relations scripteur/lecteur(s)/document.
- Un contexte précis.
- La visée communicative.

Par ailleurs, l'enseignant dans sa formulation du sujet de la production écrite, doit tenir compte des composantes de la situation de communication, pour une inscription de l'apprenant, dans la tâche à réaliser.

Afin d'aboutir à un produit finale, l'enseignant doit amener l'apprenant à rédiger progressivement en suivant les différentes étapes, à savoir l'entraînement à l'écrit ; l'explication du sujet de la production et l'élaboration de la grille d'écriture ; la rédaction ; l'auto-évaluation et la réécriture et en fin, la co-évaluation et le compte rendu.

Au moment de l'accomplissement de la tâche, l'enseignant entreprend des interventions afin d'aider les apprenants en situation de blocage.

³⁵Moirand, S., Situations d'écrit. CLE International, 1979. Cité par Angèle Vella Lauwers, –Vers une didactique de l'écrit, Stage de recyclage Septembre 2007.

Chapitre 2

2.3.2.2. Analyse de la séance de production écrite en 1AS

2.3.2.2.1. Description du déroulement de la séance.

Lors de cette séance, l'enseignante a porté au tableau le sujet de la production écrite qui est formulé ainsi :

« Vous avez fait un constat d'un manque dans tous les domaines dans ton lycée (personnel, matériel). Vous avez décidé de rédiger une lettre à votre directeur afin de poser le problème et lui proposer des solutions que vous jugez importantes. Rédigez une lettre d'environ 18 lignes où vous proposerez vos solutions. »

Les apprenants ont pris beaucoup de temps à l'écrire. L'enseignante leur demande, à plusieurs reprises, de se taire en les tutoyant et en les appelant par leur prénom :

- Omar, écris et arrête de parler.

- Sylia, tais-toi !...

Une fois que les apprenants ont terminé de recopier le sujet sur leurs cahiers, elle leur explique la consigne en faisant recours au schéma de la communication : qui, à qui, de quoi, où et quand, comment et pourquoi.

15 élèves sur 32, participent en répondant aux éléments de la situation de communication. Certains nous semblent distraits. Nous avons remarqué que ce sont toujours les mêmes élèves, qui sont assis devant, qui participent.

L'enseignante leur demande de prendre des doubles feuilles et de commencer à rédiger.

Elle a consacré deux heures consécutives pour cette séance : la première est consacrée à l'explication du sujet et à la rédaction. La deuxième séance est réservée à la rédaction, l'enseignante a proposé aussi une lettre ouverte modèle pour les élèves.

A première vue, nous trouvons que la consigne de cette activité est pertinente, elle est bien inscrite dans le projet et elle met l'apprenant dans une situation de communication réelle. Nous pouvons souligner également que la consigne répond aux motivations et aux besoins des apprenants. En effet, lors des séances d'observation, nous avons noté que les

Chapitre 2

salles de cours sont dégradées : absence d'électricité et des prises inexistantes, fissures dans les murs, etc.

Ecrire une lettre ouverte, destinée au directeur, pour le convaincre à trouver des solutions pour tous les problèmes soulevés, nous semble un sujet intéressant, en contexte réel.

Nous soulignons aussi, que le lexique utilisé est abordable et adéquat au niveau des apprenants de la 1A.S.

A ne pas oublier, un autre constat, l'enseignante est fidèle au vouvoiement dans la formulation des consignes. Elle fait recours au pronom personnel « vous » incluant le groupe classe, or, la tâche à réaliser, ici, est individuelle. D'autant plus que nous ne voyons pas l'intérêt de s'adresser à un apprenant de 14 à 16 ans par « vous ». Le tutoiement favoriserait le rapprochement et la mise en confiance.

Sur le plan de la continuité des apprentissages, nous ne relevons aucun lien entre la production écrite et la compréhension de l'écrit. Or, si nous revenons au propos de Courtillon (cf. P40 .) sur la complémentarité de ces deux compétences, l'enseignant doit, d'abord, amener l'apprenant à comprendre ce qui est une lettre ouverte, en lui proposant des textes supports authentiques, pour qu'il puisse à son tour et en deuxième lieu, rédiger ce type de texte.

2.4. Bilan des trois séances observées

L'analyse de ces trois compétences, nous a permis de voir réellement la place accordée à l'apprenant, dans les pratiques de classe. Nous avons pu déceler qu'entre le dire et le faire des enseignants, réside un grand écart. En effet, les pratiques de l'enseignante ne s'inscrivent pas dans l'approche par compétences par les insuffisances que nous avons relevées :

- Le recours au pronom personnel « vous » dans la formulation des consignes qui visent la réalisation individuelle de la tâche.
- L'absence de variation de la typologie des activités.
- L'absence du travail coopératif.
- Le recours à la lecture d'un texte lors de la séance de compréhension de l'oral.

Chapitre 2

- La non continuité des apprentissages (absence de la compétence de production orale).
- L'absence des supports authentiques.
- Le manque de confrontation des réponses, entre apprenants, qui favorise le débat et l'interaction positive.

Dans le chapitre suivant nous allons tenir compte de toutes les insuffisances soulevées lors de notre analyse des séances d'observation sans perdre en vue les directives de l'approche communicative et celle par les compétences. Nous allons nous préoccuper, donc, de la centration sur l'apprenant, ceci en nous référant à notre pratique en classe avec le même niveau (1A.S) et en donnant des propositions didactiques en vue d'améliorer les consignes des activités écrites et orales.

Chapitre 3

**Nos pratiques sur en classe de 1^{ère} A.S. et propositions
didactiques**

Chapitre 3

Dans ce dernier chapitre, qui constitue le noyau de notre recherche, nous présenterons notre propre pratique de classe qui a été menée auprès d'un groupe-classe de 1 A.S, en vue d'apporter des améliorations et d'émettre des propositions didactiques et pédagogiques.

Afin d'aboutir à une pratique centrée sur l'apprenant, nous nous sommes basées sur les insuffisances relevées lors des séances d'observation, par rapport aux bases théoriques, déjà citées dans le chapitre précédent, à savoir les directives des approches dites actives.

Avant de commencer l'analyse de notre expérimentation, nous devons rappeler une définition et expliciter encore le processus de la centration sur l'apprenant. Alors, que signifie la centration sur l'apprenant ? Et quels sont les facteurs qui entrent en jeu dans une pratique centrée sur l'apprenant ?

3.1. Explicitation des principaux concepts utilisés

3.1.1. Définition de la notion de centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant, issu du constructivisme : des travaux de Piaget, de Bruner et de Vygotsky, est un concept fondamental des pédagogies actives. Celles-ci conçoivent l'apprentissage comme étant une activité autonome du sujet dans laquelle l'enseignant est un médiateur, un guide et un facilitateur. En effet, mettre l'apprenant au centre de la situation enseignement/apprentissage, le considérer comme étant l'auteur de son apprentissage, nécessite la mise en exergue de ses prés-acquis, de ses besoins en apprentissage, de ses motivations, de son affectivité liée à ses représentations socioculturelles. Ce que l'approche communicative et surtout l'approche par compétences reprennent vu l'impact que ces paramètres jouent dans le cursus d'apprentissage chez l'apprenant.

3.1.2. La notion d'affectivité en apprentissage

L'apprenant est avant tout une personne qui a des émotions. Il a une imagination et une énergie débordante, comme il a la capacité de mémoriser ce qu'il écoute ou ce qu'il lit. De même, il a le sens de rivalité ou plutôt de concurrence et une curiosité incontrôlable. Mais ce dernier a aussi des points faibles, à commencer par une instabilité émotionnelle, le repli sur soi, le rejet de la responsabilité et l'esprit de contradiction.

L'enseignant doit prendre en compte cette part d'affectivité qui se rencontre chez la plupart des apprenants, surtout chez les adolescents, afin de les mettre dans des situations d'apprentissage favorables à une progression sans blocages.

Chapitre 3

3.1.3. La notion de pré-acquis et progression

Les connaissances des apprenants sont le point de départ de tout apprentissage, que celles –ci soient défailtantes ou correctes. Selon D. Gaonac'h, *les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre*³⁶. M. Lebrun ajoute que ce sont ces connaissances qui vont permettre à l'apprenant de *construire des connaissances nouvelles pour résoudre les problèmes que lui pose l'environnement*³⁷. La confrontation des connaissances, déjà maîtrisées, avec les nouvelles acquisitions, vont lui permettre de construire de nouveaux apprentissages, lesquels il va réinvestir dans son quotidien, si la situation de communication le réclame.

3.2.4. La notion des besoins en apprentissage

Le passage d'un programme purement basé sur la grammaire à un enseignement/apprentissage situationnel, incluant la situation de communication et la centration sur l'apprenant, nous pousse à nous interroger sur les besoins de celui-ci.

Les besoins, selon le psychologue A. Maslow³⁸, nous pouvons en distinguer de deux types : des besoins primaires et des besoins secondaires.

Les besoins vitaux sont à la base de la pyramide, quant aux besoins non vitaux, à savoir le besoin émotionnel et le besoin d'apprendre, forment le sommet. Ce classement, nous le jugeons arbitraire du fait que, actuellement en didactique du FLE, le besoin émotionnel et le besoin d'apprendre, sont des facteurs importants, dans le développement d'une personne. L'élève ne peut apprendre le français que s'il éprouve un besoin communicationnel. Par ailleurs, l'enseignant est la personne la mieux placée pour créer ce besoin en le mettant dans des situations-problèmes qui l'incitent à se comporter en acteur actif, conscient de la nécessité de maîtriser les moyens qui lui permettront d'utiliser le français en cas de besoin(études supérieures, profession future, émigration...).Ce qui va sans contexte renforcer sa motivation.

³⁶Gaonac'h, D. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, 1987 : Hatier-Crédif, coll. Langue et apprentissage des langues. Cité par Ammouden, M, dans sa thèse, *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en License de français dans le cadre d'une approche intégrée*. Université A. Mira-Bejaia, 2012.

³⁷ Lebrun, M. *Théorie et méthode pédagogiques pour enseigner et pour apprendre. Quelles place pour les TIC dans l'éducation ?*, 2ème édition, Bruxelles, 2007 : De Boeck, coll. Perspective en Education et Formation. Cité par Ammouden, M, dans sa thèse, *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en License de français dans le cadre d'une approche intégrée*. Université A. Mira-Bejaia, 2012.

³⁸Maslow, A. *théorie des besoins de l'être humain*, 1916-1972,(en ligne)

http://www.recitus.qc.ca/sites/default/files/sae_1820/documents/theorie_maslow.pdfconsulté le 01 mai 2017.

3.2.5. La notion de motivation en classe de langue

Etre motivé, c'est, s'engager activement dans le processus d'apprentissage, adopter des stratégies qui aboutissent à la réalisation de ses objectifs et affronter les difficultés. En se basant sur nos cours de psychopédagogie, nous distinguons deux types de motivations : les motivations intrinsèques et la motivation extrinsèque.

- ❖ La motivation intrinsèque consiste à s'engager dans une activité pour satisfaire le plaisir inhérent à la tâche en soi.
- ❖ La motivation extrinsèque est due à un renforcement de la part de l'enseignant. Ce renforcement augmente, certes, la motivation mais dans certains cas la récompense peut mettre fin à la motivation intrinsèque. L'enseignant ne doit remercier ou féliciter l'apprenant que si ce dernier accomplit sa tâche.

La motivation de l'apprenant est directement liée aux représentations qu'il fait de soi, de la langue française, de son enseignant et de la situation dans laquelle il travaille. Ces représentations peuvent être erronées, et c'est à l'enseignant de les corriger, pour permettre à l'apprenant de s'impliquer dans son apprentissage.

Pour motiver les apprenants, l'enseignant doit effectuer une auto-analyse de ces pratiques de classe en réfléchissant à des stratégies motivantes, telles que, la diversification des activités, l'authenticité des supports pédagogiques, le respect de leur environnement socio culturel et leur responsabilisation dans leur formation, en leur permettant de faire des choix, d'interagir et de collaborer avec leurs camarades.

3.2. Description de nos pratiques en classe de 1AS, lettre et sciences humaine

Après avoir défini les notions auxquelles nous avons recours à chaque fois dans notre analyse, nous allons passer à la description de nos propres pratiques de classe, en notre qualité d'enseignantes dans le secondaire et intervenant en 1AS.

Nous avons choisi comme échantillon un groupe-classe de 1^{ère} année secondaire, au lycée Krim Belkacem, situé dans la daïra³⁹ d'Akbou⁴⁰.

³⁹ Daïra : en Algérie désigne une sous-préfecture

⁴⁰ Akbou : ville d'Algérie, à 70 kilomètres environ de la Wilaya (préfecture) de Bejaia.

Chapitre 3

Notre groupe-classe se compose de 30 apprenants dont l'âge varie entre 14 et 16 ans. La moyenne générale obtenue par ce groupe-classe à la fin du premier trimestre est de 12.63 sur 20.

Nous avons fait notre expérimentation pendant le deuxième trimestre et elle s'est étalée sur quatre séances.

3.2.1. Choix des documents supports

Pour développer la compréhension de l'oral chez les apprenants, nous avons choisi un support audio-visuel, enregistré à partir de la télévision française TV5 monde et intitulé « Les communautés luttent contre le travail des enfants au Malawi »⁴¹.

En ce qui concerne le texte support de la séance de la compréhension écrite, nous avons choisi une lettre ouverte⁴², portant sur la lutte contre le travail des enfants.

3.2.2. Description du matériel utilisé

Pour ce qui est du matériel mis en place pour réaliser la séance de compréhension orale, nous avons utilisé un micro-portable, des hauts parleurs et un data show. Ce matériel nous a été fourni par l'administration de l'établissement, en question.

3.2.3. Analyse générale de nos pratiques en classe de FLE

Au cours de notre pratique en classe, nous avons essayé de tenir compte des directives de l'approche par les compétences et celles du programme de la 1A.S, déjà citées dans les chapitres précédents, à savoir les objectifs à faire atteindre au terme de ce projet, la démarche à suivre, notre rôle d'enseignantes et les étapes des compétences de la compréhension (orale et écrite), tout en essayant également de centrer l'apprentissage sur l'apprenant en l'inscrivant dans les consignes des activités écrites et orales.

Avant de commencer la description de nos modalités de travail, nous devons mentionner que les séances que nous allons présenter et analyser dans ce chapitre s'inscrivent dans le même projet, que les séances observées chez nos collègues. Il est à noter aussi que nous avons réalisé ce projet, en alternance avec nos séances en observation. C'est pourquoi nous avons jugé préférable de travailler sur une même séquence d'apprentissage que nous avons intitulée: «*Rédiger une lettre ouverte* ».

⁴¹ TV.5 monde, *Les communautés luttent contre le travail des enfants au Malawi*, *International Labour Organizatio.*, 14 juillet 2013.

⁴²Voir annexe n°7

Chapitre 3

3.2.3.1. Notre pratique en séance d'oral en classe de 1AS

3.2.3.1.1. Compréhension de l'oral et pratiques utilisées

3.2.3.1.1.1. Déroulement de la séance de compréhension de l'oral

Pour une séance d'une heure, nous avons choisi un support audio-visuel, d'une durée de trois minutes et douze secondes. Il s'agit d'un documentaire sur le travail des enfants, dans lequel l'organisation internationale du travail dénonce l'exploitation des enfants, en installant au Malawi⁴³, des comités qui aident les enfants, à se réintégrer dans la vie scolaire et les adolescents à se former dans le domaine professionnel.

Pour commencer, nous avons inscrit au tableau l'intitulé du projet et de la séquence, la compétence ciblée et la source du support audio-visuel. Nous avons accompagné notre support audio-visuel d'un questionnaire⁴⁴ qui comporte quatre consignes et deux questions. Nous l'avons conçu tout en respectant les étapes de la compréhension de l'oral (cf. chapitre 2, p 28).

Tout au long de la séance, nous avons essayé d'interroger les élèves qui ne participent pas, en s'adressant à eux par leurs prénoms et en reformulant la consigne, pour les impliquer davantage dans la tâche à accomplir. Nous avons noté quelques consignes reformulées, en inscrivant l'apprenant par son prénom :

- « Walid, peux-tu nous dire, comment tu trouves la situation des enfants de Malawi avant l'avènement du programme de l'O.I.T ? »
- « Et toi Nesrine, comment tu trouves la situation de ses enfants ? »,
- « Essaye, ce n'est pas grave de commettre des erreurs ! »

Nous avons également porté au tableau quelques réponses fausses des apprenants afin d'y remédier ensemble ; ce qui crée de l'interaction spontanée.

3.2.3.1.1.2. Nos observations sur le déroulement de la séance

Lors du déroulement de la séance nous avons noté les remarques suivantes :

- Nous avons observé une sorte d'impatience des apprenants avant la visualisation de la vidéo.
- 26 apprenants sur 30 (soit 80%) participent en formulant des hypothèses de sens et en répondant aux autres questions et consignes.

⁴³ Malawi : Un Etat situé en Afrique australe, entre le Mozambique, la Zambie et la Tanzanie.

⁴⁴ Voir annexe n°6

Chapitre 3

- Les apprenants sont très attentifs lors de la visualisation de la vidéo.
- Certains apprenants prennent notes.
- Deux apprenants bavardent entre eux, ils nous semblent distraits.
- Certains apprenants réagissent avec des gestes, ou en chuchotant, lorsqu'ils rencontrent un mot ou toute une phrase qu'ils n'ont pas compris
 - Les apprenants donnent leur point de vue en s'impliquant dans leur dire par l'utilisation de l'indice de personne « je » et les verbes d'opinion « penser », « trouver », « admettre », etc.
 - Ils étaient très motivés par la vidéo.
 - Certains apprenants comparent leur situation avec celles des enfants qui travaillent. Nous avons noté quelques énoncés des apprenants, que nous relevons tels :
 - « *Notre situation est meilleure.* »
 - « *Moi, je ne suis pas contre le travail des enfants, je travaille chaque été.* »
 - « *Nous aussi, on est pauvre, madame, mais on ne travaille pas, car c'est nos parents qui travaillent.* »

A travers notre observation, nous avons décelé que le support audio-visuel a attiré l'attention des apprenants, ils étaient très attentifs. Cela leur a aussi permis d'accéder facilement aux informations essentielles. L'inscription de l'apprenant dans les consignes, par l'indice de personne « tu », l'incite à répondre et à donner son point de vue. Ajoutons aussi que le thème de la vidéo est intéressant car il touche une catégorie d'âge qui est la même que celle de nos apprenants ; ces derniers se sentent donc concernés.

A noter également que la variation de la typologie des consignes aide l'apprenant, à comprendre le document et à construire du sens. En passant entre les tables, nous avons remarqué que ils essayent de répondre aux consignes, tout en comparant leurs réponses avec celles de leurs camarades. Ce qui est un signe de collaboration effective, sans contrainte. Pour favoriser une meilleure acquisition et organisation des apprentissages, les didacticiens prônent la séquence didactique qui signifie, selon Dolz et Schneuwly, *une suite de modules d'enseignement organisés conjointement, afin d'améliorer une pratique langagière déterminée*⁴⁵. Travailler par séquence didactique, c'est créer une continuité et une cohérence

⁴⁵Dolz, J et Schneuwly, B. *Genre et progressions en expression orale et écrite. Elément de réflexion à propos d'une expression romande*, in. K. Canvat (coord), pp 49-75, 1996. Cité par Ammouden, M, dans sa thèse,

Chapitre 3

dans les apprentissages. Désormais, l'enseignant doit préparer l'apprenant à travers la séquence didactique qui est elle-même, composée de plusieurs séances étroitement liées, à la réalisation d'un produit final qui est le projet didactique. Pour ce faire, il ne doit pas négliger une compétence intégrative, car elle est une partie d'un tout.

Après l'acquisition de la compétence de la compréhension orale, comme nous l'avons déjà souligné, dans le chapitre précédent, l'enseignant doit amener l'apprenant à réinvestir et à mobiliser ses acquisitions, au terme de cette séance, dans une production orale contextualisée.

3.2.3.2. Notre pratique en séance de production orale contextualisée

3.2.3.2.1. Déroulement de la séance de production orale

Après la séance de la compréhension orale, nous avons enchaîné directement avec la séance de production orale, à laquelle nous avons consacré une durée d'une heure.

Nous avons, dans un premier temps, mis les tables au fond de la classe, ensuite nous avons demandé aux apprenants de prendre leurs chaises et de les disposer en forme d'un « U ».

Dans un second temps, nous avons inscrit le sujet de la production au tableau, que nous avons pris tel quel : « *Dans la plupart des pays pauvres, les enfants, afin de subvenir à leurs besoins, travaillent dans des conditions pénibles, par conséquent ils abandonnent leurs études. Certains jugent que le travail des enfants est une action négative, et toi qu'en penses-tu ? Es-tu d'accord ou pour le travail des enfants ? Pour défendre ton point de vue, avance des arguments convaincants.* »

Rien qu'en lisant le sujet de la production orale, certains élèves affirment directement qu'ils sont contre le travail des enfants.

Au cours de cette séance, nous avons donné l'occasion aux apprenants de s'exprimer librement, sans les interrompre et sans corriger les fautes de langue et d'expression qu'une fois qu'ils ont terminé leur discours. En effet, nous avons pu noter quelques points de vue des apprenants par rapport au travail des enfants :

- « *Je suis totalement contre le travail des enfants, ils sont mal traités.* »

Chapitre 3

- « *Moi aussi je suis contre le travail des enfants, car les pauvres quittent leurs études et se retrouvent sans un bel avenir.* »
- « *Madame, si les enfants pauvres ne travaillent pas, de quoi ils vont se nourrir. Je suis contre mais ils n'ont pas le choix, ils doivent bosser jour et nuit.* »
- « *le travail des enfants est une bonne chose, les hommes !* »
- « *je suis d'accord avec le travail des enfants, ça nous pousse à être responsable.* »

Ce qui a permis à beaucoup d'entre eux de donner leur point de vue avec aisance.

3.2.3.2.2. Nos observations sur le déroulement de la séance

Faisons, pour commencer un petit bilan sur cette séance en retenant ce qui nous a marqué :

- Sur 30 élèves, 10 prennent la parole sans difficulté, en s'exprimant dans un français correct. Ces derniers, se positionnent en donnant leur point de vue et en avançant des arguments.
- Pour le reste des apprenants, certains ont peur d'intervenir, de crainte de faire des erreurs ou de prononcer mal. Une élève à qui nous avons demandé, de donner son point de vue, sans complexe, a répondu en langue maternelle.
- Seulement 15 apprenants, ont donné leur point de vue avant la fin de la séance. Un élève qui est pour le travail des enfants, nous a demandé de donner notre point de vue.
- Trois élèves ont fait recours à la vidéo de la compréhension orale pour donner des exemples. Ce qui a installé une bonne interaction entre les apprenants, car ces derniers commentent les dires de leurs camarades, en étant contre ou pour leur point de vue.

Au terme de cette séance, nous avons décelé que la compréhension orale prépare les apprenants à la production orale, car ces derniers ont acquis des connaissances qu'ils ont réinvesties dans l'affirmation de leur point de vue. L'interpellation des apprenants timides, par leurs prénoms est rentable, ces derniers, même s'ils n'arrivent pas à formuler des arguments, donnent leur point de vue dans une phrase, plus au moins, correcte.

L'inscription de l'apprenant dans la consigne et le choix d'un thème motivant, est certes un bon début, pour une amélioration de l'acte communicatif en FLE, mais la plupart du

Chapitre 3

temps, nos apprenants n'arrivent toujours pas prendre la parole. Comment alors expliquer ce manque d'entrain? L'affectivité de l'apprenant, peut-elle y être pour quelque chose ?

3.2.3.3. Notre pratique en séance de compréhension de l'écrit en classe de FLE

3.2.3.3.1. Déroulement de la séance

La compréhension de l'écrit s'est étalée sur trois séances. Durant les trois séances, nous avons travaillé sur un texte support qui ne figure pas dans le manuel scolaire de 1A.S. Nous avons proposé une lettre ouverte qui aborde le même thème que celui, déjà traité, dans la compréhension et la production de l'oral. Il s'agit d'une lettre que les élèves, du lycée des Métiers Gustave Eiffel à Ermont en France, ont adressée à l'attention de Monsieur Ban Ki-Moon, secrétaire général des Nations Unis, pour lutter contre le travail des enfants. Avant d'entamer la séance, nous avons inscrit au tableau l'intitulé du projet, la séquence, la compétence ciblée et les objectifs de cette séance. Nous avons également mentionné la référence de notre support.

La première étape du cours est l'éveil de l'intérêt des apprenants en faisant un petit rappel des séances précédentes, puis nous avons essayé d'émettre des hypothèses de sens : à partir de l'image du texte, les apprenants ont décelé le type du texte et le sujet abordé. Nous avons porté au tableau toutes les propositions des apprenants.

Dans la deuxième étape de la séance, nous avons demandé à nos apprenants de faire une lecture silencieuse du texte, cela dans le but d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de sens établies au début, pour ensuite, passer à l'analyse de notre support. Nous avons formulé les consignes des activités, dans lesquelles nous avons impliqué nos apprenants, pour assurer la participation de l'ensemble des apprenants, les amener à comprendre le texte proposé, dégager sa structure et définir la situation de communication, dans laquelle la lettre a été rédigée par le destinataire.

Les consignes que nous avons proposées permettent à l'apprenant, de revenir à chaque fois au texte, pour trouver des éléments de réponse.

La deuxième heure consacrée à ce cours, a eu pour sujet la correction des deux dernières consignes : l'activité de synthèse et celle d'intégration partielle. Après avoir écouté presque toutes les réponses de nos apprenants, nous avons choisi une réponse moyenne et

Chapitre 3

désigné un apprenant de l'écrire au tableau, pour l'améliorer en fonction des réponses des autres apprenants.

Quant à la dernière séance, nous l'avons consacrée au repérage des structures langagières dans la lettre ouverte, afin de permettre à l'apprenant de les réinvestir dans leur production écrite.

3.2.3.3.2. Nos observations sur le déroulement de la séance

Pendant le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit, nous avons pu faire les remarques suivantes :

- Avant de lire le texte que nous avons proposé, les apprenants ont directement fait la remarque en disant qu'ils ont déjà traité le même thème dans les séances précédentes.
- Nous avons remarqué aussi que la totalité des apprenants (soit 100%) participent pour élaborer des hypothèses de sens, cela semble facile pour eux surtout qu'ils ont déjà eu connaissance du thème du texte support.
- Nous avons noté également, qu'après avoir lu le texte, les apprenants ont facilement reconnu le type de texte,
- Ils n'ont pas trouvé de difficulté à formuler des phrases correctes pour énoncer leurs réponses à l'oral, puisqu'ils ont déjà acquis un lexique en relation avec le thème traité et utilisent, sans difficulté, les verbes d'opinion pour donner leur avis.
- Nous avons bien vu aussi que les apprenants sont très motivés, qu'ils répondent à nos questions avec assurance, puisqu'ils se sont familiarisés avec le thème de la lettre, que nous avons proposé.
- Arrivés aux dernières activités, nous avons remarqué que les apprenants travaillent mieux quand ils sont en groupe, ils participent à l'élaboration d'un travail commun.

A travers nos observations, nous avons pu conclure que le fait que nous avons travaillé le même thème à l'oral, a permis aux apprenants de s'exprimer facilement et de bien formuler leurs réponses.

Chapitre 3

L'inscription de l'apprenant dans les consignes par l'indice de personne « tu », et son implication dans les apprentissages, le motivent et l'incitent à répondre et à participer au déroulement de la séance.

A noter également, qu'en proposant des activités qui permettent à nos apprenants de travailler en groupe, nous les avons mis dans une situation de confrontation : les apprenants discutent et comparent leurs réponses à celles de leurs camarades, pour aboutir, à la fin, à l'élaboration d'une réponse correcte. Nous avons vu qu'au sein du groupe, ils investissent les connaissances qu'ils ont acquises tout au long de la séance de compréhension de l'écrit, à partir desquelles ils formulent, par la suite, des réponses aux activités du sous- groupe. En effet, nous avons pu voir que les réponses données par les apprenants s'approchent de la bonne réponse.

L'apprenant, construit son savoir en interaction avec ses camarades. Il devient donc, plus actif lorsqu'il est mis dans un sous-groupe et en confrontation avec ses pairs, où il pourra exprimer ses idées, avoir confiance en lui et s'affirmer en tant qu'acteur, dans ses apprentissages.

Nous tenons à préciser aussi, que le fait que nous avons proposé diverses consignes : celles qui touchent à la compréhension du document écrit, et celles qui permettent de relever et de déceler le rôle des ressources langagières, employées dans le texte support, à savoir, les verbes d'opinion, le lexique appréciatif et les modalisateurs, qui sont nécessaires à la production d'une argumentation, dans une lettre ouverte.

A la fin de tout apprentissage, une évaluation s'impose, ici, les activités de synthèse et d'intégration partielle représentent une évaluation formative, l'enseignant cherche à évaluer la somme des connaissances acquises durant la séance de compréhension de l'écrit, et que l'apprenant va réinvestir dans la production écrite.

L'objectif de cet apprentissage est de pouvoir communiquer en français langue étrangère. Mais nous savons tous, que le fait de lire ne suffit pas pour acquérir une langue, c'est l'usage qui permet l'acquisition et la maîtrise de celle-ci. C'est pourquoi nous jugeons la production écrite comme importante, pour le développement de la compétence de communication, chez nos apprenants. Comment alors les amener à produire en réinvestissant les ressources langagières acquises en compréhension de l'écrit ? Et comment les inscrire dans la consigne de cette activité afin de les inciter à rédiger et à défendre leurs points de vue?

Chapitre 3

3.2.3.4. Notre pratique en séance de production écrite

3.2.3.4.1. Déroulement de la séance

Cette compétence s'est étalée sur quatre heures. Nous avons consacré la première heure pour la séance de l'entraînement à l'écrit, nous avons proposé des activités qui permettent à l'apprenant de s'exercer à la production écrite.

La deuxième heure, nous l'avons divisée en deux. La première moitié de l'heure, nous l'avons consacrée à l'écriture de la consigne de la production écrite au tableau et son explication aux apprenants, en vue d'élaborer une grille d'écriture. Nous avons formulé la consigne ainsi :

«Le manque des moyens de transport, en particulier le ramassage scolaire, ne te permet pas d'arriver à l'heure, au lycée. Tu as décidé de dénoncer ce fait en te mobilisant avec l'ensemble des élèves de ton lycée. Pour ce faire, rédige une lettre ouverte adressée au directeur de ton établissement afin de l'inciter à intervenir auprès des autorités locales, donne trois arguments et propose lui des solutions pour mettre fin à ce problème.»

En lisant, les apprenants se sentent concernés par le problème posé et ils ont exprimé leur point de vue, sur le sujet en disant :

- L'apprenant A : *« Oui madame c'est vrai ! On rate toujours nos cours et les enseignants nous blâment. »*
- L'apprenant B : *« Oui, nous les filles, on souffre de devoir prendre la route à pied, surtout dans des endroits isolés.»*
- L'apprenant C : *« Enfin, je vais pouvoir dire ce que je pense sur ce problème »*

Pour formuler cette consigne, nous avons pris soin qu'il y ait une situation d'intégration, qui permet à l'apprenant de comprendre son contexte. Nous avons aussi, tenu à définir la situation de communication qui doit contenir les réponses aux cinq questions suivantes : qui ? À qui ? De quoi ? Pourquoi ? Et comment ? Nous avons inscrit l'apprenant, ici, par l'emploi de l'embrayeur « tu » qui l'implique directement et le responsabilise, pour résoudre la situation problème.

Dans la même séance, nous avons établi la grille d'écriture, dans laquelle nous avons inscrit les critères, que les apprenants doivent respecter, pour rédiger leurs productions.

Chapitre 3

Nous leur avons ensuite, attribué l'autre moitié du temps, pour qu'ils commencent à produire leurs écrits.

Dans la séance qui a suivi, nous avons proposé une grille d'auto-évaluation pour que les apprenants puissent améliorer et réécrire leurs productions. Ceci, dans le but d'installer chez eux une certaine autonomisation, c'est-à-dire, l'apprenant évalue son travail et tente de se rendre compte des erreurs qu'il a faites, à partir de la grille d'auto-évaluation.

La dernière séance, nous l'avons consacrée à la co-évaluation : les apprenants ont échangé leurs productions écrites pour qu'ils les corrigent. En dernier lieu, nous avons fait le compte rendu de la production écrite.

3.2.3.4.2. Nos observations sur le déroulement de la séance

- En lisant la consigne les apprenants se sont sentis concernés parce que le sujet proposé touche à leur quotidien. Ils sont motivés, certains se sont même précipités pour écrire.
- Les apprenants participent à l'élaboration de la grille d'écriture, cela témoigne qu'ils ont acquis les caractéristiques d'une lettre ouverte.
- 15 élèves sur 30 (soit 50%) prennent la parole sans difficulté, en s'exprimant dans une langue correcte.
- Les apprenants demandent notre intervention pour leur corriger la production écrite qu'ils ont améliorée, pendant la séance de l'auto-évaluation.
- Une bonne interaction s'est établie entre les apprenants qui discutent de leurs productions écrites et échangent leurs idées, pour améliorer leurs travaux.
- La majorité des apprenants participent pendant la séance du compte rendu, en reprenant les idées qu'ils ont développées dans leur production écrite.
- Trois élèves semblent distraits, ils ne participent pas à la séance.

Au terme de ces séances, nous avons conclu que l'apprenant est impliqué davantage dans son apprentissage, quand le sujet qu'il lui est proposé, est issu du contexte dans lequel il vit.

Chapitre 3

Il est impliqué et responsabilisé par divers moyens, d'abord, par le choix du sujet : il est plus performant quand il est mis dans une situation de communication qui touche à son quotidien. Ensuite, la définition de la situation d'énonciation qui lui permet d'établir des choix pour construire son discours : le niveau de langue, les formules de politesse...etc.

Nous notons également que la séance de co-évaluation a permis, aux apprenants, de relever les insuffisances existantes dans les productions écrites. Le fait qu'elles sont évaluées par leurs camarades, leur a permis de formuler de nouvelles idées. Ce qui leur a permis de participer à l'élaboration d'une production écrite modèle, lors de la séance du compte rendu.

Ne devons pas perdre de vue, aussi, que la production écrite arrive à la fin de la séquence didactique. À ce stade, l'apprenant a plusieurs connaissances à réinvestir, pour résoudre la situation problème dans laquelle il est mis. Il mobilise les ressources langagières acquises tout au long des apprentissages précédents.

La situation problème représente, pour lui, un obstacle à franchir au terme de l'apprentissage. Tout au long de la résolution du problème, l'apprenant convoque les connaissances déclaratives qu'il va mettre en contexte, c'est-à-dire, en rapport à la question à résoudre. Celles-ci font appel à des connaissances procédurales (les stratégies d'apprentissage). Ces deux types de connaissances permettent l'apprentissage visé.

Le rôle de l'enseignant se situe alors dans la médiation vers la résolution du problème posé, il intervient, à ce niveau, pour aider les apprenants à mobiliser leurs ressources car comme l'écrivent Raynal, F. et Rieunier A. :

Pour un élève, traiter un problème, s'entraîner à le résoudre, c'est transformer une procédure inconnue et aléatoire en une procédure connue et certaine. C'est aussi faire l'expérience répétée d'un raisonnement en situation (contextualisé) jusqu'à ce que celui-ci devienne un automatisme abstrait, applicable dans n'importe quel contexte.⁴⁶

Nous avons vu, tout au long de notre expérimentation, que l'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités orales et écrites que nous proposons, la définition de la situation de communication et sa contextualisation déterminent la qualité de la production de l'apprenant à la fin des apprentissages. Mais nous nous posons la question est-ce que cela est suffisant pour assurer le développement et l'acquisition des différents savoirs,

⁴⁶Raynal, F. et Rieunier A. pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF, 1997, p.259.

Chapitre 3

savoir-faire et savoir être chez l'apprenant ? Y-a-t-il d'autres propositions didactiques que nous pouvons émettre pour améliorer les pratiques enseignantes en classe et garantir la réussite de nos apprenants dans toute situation d'enseignement/ apprentissage ?

3.3. Propositions didactiques et pédagogiques

Nous allons dans ce qui suit formuler plusieurs propositions pour améliorer le deuxième projet de la 1.A.S, dont l'objet d'étude est « la lettre ouverte », et certaines autres concernant les pratiques de classe, et nous allons terminer par des perspectives de recherche à plus longue échéance.

3.3.1. Propositions didactique pour le deuxième projet de 1 A.S

Le manuel scolaire est le premier support destiné à l'apprenant, il lui est d'une grande utilité dans la construction de ses apprentissages, parfois c'est le seul livre qu'il possède, alors autant privilégier des contenus centrés sur ses besoins et ses intérêts. Ce dernier suit les principes méthodologiques du programme, qui lui-même, prend appui sur Les nouvelles approches actives, telles l'approche par les compétences et l'approche communicative.

Or, le manuel scolaire, en particulier le deuxième projet de la 1 A.S, qui constitue l'un des corpus de notre recherche, n'est pas conforme aux directives du programme et celles des nouvelles approches, à savoir toutes les anomalies que nous avons relevées lors de notre analyse de ce corpus.

D'innombrables propositions d'amélioration peuvent être, ici, formulées pour un apprentissage centré sur l'apprenant. Nous jugeons qu'il serait préférable d'accorder à la compétence de la compréhension orale, qui est carrément rejetée du manuel, une place parmi les autres compétences, en accompagnant le manuel d'un C.D qui engloberait des supports audio et/ou audio-visuels, authentiques, à travers lesquels l'apprenant pourra acquérir non seulement des savoirs, mais aussi des comportements sociaux, ainsi que des questionnaires comportant des consignes de typologie variée, dans lesquelles l'apprenant sera inscrit.

Quant à la production orale, elle est traitée en creux, en proposant aux apprenants des questions qui ne visent pas la construction. Il aurait été plus indiqué de proposer à l'apprenant des consignes où il sera présent, par l'emploi du pronom personnel « tu », et qui l'incitent à produire grâce à des thèmes qui sont en cohérence avec ses intérêts, ses motivations, ses besoins, son affectivité et son milieu socioculturel.

Chapitre 3

Il aurait été, aussi, préférable d'intégrer dans le deuxième projet « des lettres ouvertes », sachant qu'à la fin du projet, l'apprenant sera amené à rédiger, à son tour, une lettre ouverte afin de convaincre son destinataire. Autant alors l'amener vers une acquisition de connaissances sur les caractéristiques et les enjeux de ce genre épistolaire. Cela reste insuffisant, il faut, en effet, réfléchir aux pratiques de classe.

3.3.2. Propositions d'amélioration des pratiques de classe

Faire de l'apprenant *un partenaire actif dans le processus de sa formation*,⁴⁷ un être autonome, c'est lui favoriser des situations d'enseignement/apprentissage adéquates, une atmosphère de classe motivante et vivante et son inscription réelle dans les consignes des activités écrites et orales. Par ailleurs se limiter aux contenus proposés dans le manuel, reste, comme nous l'avons montré (cf. chapitre1, partie2), insuffisant pour un meilleur développement de la communication en français langue étrangère.

Un enseignement/apprentissage adéquat suppose une organisation et une cohérence des contenus à enseigner. Par ailleurs, cela suppose le rejet de la méthode transmissive, préconisant « la séance » au profit de la séquence, qui inscrit l'apprenant dans un apprentissage continu et organisé, en lui permettant la mobilisation de ses prés-acquis dans des situations de communications diverses.

3.3.2.1.Organisation des contenus et diagnostic

Pour une organisation fructueuse des contenus, il est préférable, dans un premier temps, de pratiquer l'évaluation diagnostique : faire produire les apprenants afin de diagnostiquer leurs acquis antérieurs et de déceler leurs lacunes et surtout les prérequis dont l'acquisition est indispensable pour des apprentissages ultérieures, pour ensuite, organiser la séquence d'apprentissage dans le but de remédier à ces lacunes et de proposer de nouveaux apprentissages en relation avec le genre étudié.

⁴⁷ Commission Nationale des Programmes, Programme de français 1A.S, Ministère de l'Éducation Nationale, 2005. , htm <http://www.oasisfle.com/document/nouveau>. P1

Chapitre 3

3.3.2.2. La formulation des consignes

Les consignes, qui accompagnent les activités écrites et orales, sont censées orienter et guider l'apprenant dans sa compréhension du document écrit et/ou oral et son acquisition des outils nécessaires à la production écrite et/ou orale. L'enseignant devra sérieusement réfléchir à la formulation des consignes de sorte à inscrire l'apprenant par le recours au pronom personnel « tu » dans les tâches à réaliser individuellement et par l'indice de personne « vous » quand il s'agit d'un travail de groupe. Concernant les consignes orales, nous avons jugé, à partir de notre expérience sur le terrain, qu'il serait préférable de s'adresser à l'apprenant par son prénom. En effet, appeler l'apprenant de la sorte, c'est créer une proximité avec cette personne, briser une certaine distance et la mettre à l'aise et installer un climat de confiance.

3.3.2.3. Interactions et coopérations réelles

Créer une ambiance propice à l'apprentissage, signifie l'inscription de l'apprenant dans un apprentissage authentique et des interactions significatives et réelles, conformément à ce qui est préconisé par les nouvelles recherches en didactique du FLE. En vue de concrétiser cette méthode, dite actionnelle, l'enseignant devra favoriser l'interaction entre les apprenants, en proposant des activités de groupe. Le travail coopératif est, par ailleurs, une manière de préparer l'apprenant à la vie sociale. La pédagogie du projet est aussi l'une de ces méthodologies actives qui encourage le travail coopératif qui visent l'aboutissement d'un produit final, commun.

Nous avons, dans ce qui précède, insisté sur l'importance de l'enseignement/apprentissage par séquence, et par projet, afin que les consignes servent à une réception, une interaction et une coopération réelles. Mais aussi afin qu'elles soient percevables et analysables dans un ensemble cohérent. Ceci dit, il n'y a pas de doute que des questions demeureront posées.

En effet, inscrire l'apprenant dans les consignes par l'indice de personne « tu », l'appeler par son prénom, lui favoriser un enseignement/apprentissage centré sur ses besoins et ses motivations, lui proposer des supports authentiques, le faire travailler en groupe, est-il suffisant pour un meilleur développement de sa compétence de communication en français langue étrangère ? Pourquoi alors certains apprenants sont toujours, comme nous l'avons

Chapitre 3

observé dans notre propre classe, moins motivés et plus distraits que d'autres ? Leurs émotions (négatives) les empêchent-elles d'apprendre ?

3.3.3. Perspectives de recherche

L'apprenant est, avant tout, un être social, une personne, qui arrive à l'école avec une histoire personnelle, avec une affectivité qui varie d'un apprenant à un autre. Pratiquer un enseignement/ apprentissage centré sur l'apprenant, c'est détecter, en tant qu'enseignant, ces facteurs qui peuvent être avantageux ou négatifs à l'apprentissage.

Dans le cadre des approches transmissives, les sentiments sont bannis ; apprendre est une obligation ; l'enseignant est un détenteur du savoir ; l'apprenant est passif et un simple récepteur des savoirs dictés par l'enseignant et la consigne est un ordre à exécuter. Avec l'avènement des approches qui mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage, des didacticiens tels que Arnold J., Chevallier-Gaté C., Rémon J., cités par Dosenovic, J, ont commencé à s'intéresser à *la vie affective et aux états d'âmes de l'apprenant, en accordant une place prépondérante aux émotions.*⁴⁸

Quand l'enseignant prend en considération les facteurs affectifs, la consigne réussit d'autant plus, qu'elle sera bien formulée et bien reçue. Car, nous pouvons le constater, de tels facteurs, tels que le stress, la timidité, l'ennui et la peur d'échouer peuvent nuire à l'apprentissage. L'enseignant, dans ce cas, peut travailler sur ces affects négatifs en vue de les transformer en une estime de soi et en une confiance en soi.

Il serait, en effet, souhaitable que les enseignants prennent en considération ces facteurs au sérieux, en essayant dans la mesure du possible de montrer aux apprenants, qu'ils sont importants et valorisés, de reconnaître leurs efforts et essayer de comprendre quelles sont les causes de leurs blocages en apprentissages. Au fur à mesure que l'apprenant a confiance en son enseignant, il attend ses consignes plutôt qu'il ne les appréhende.

Dans certaines situations, les apprenants associent la matière enseignée à l'enseignant. Si un apprenant est offensé par son enseignant, suite à des difficultés à appliquer

⁴⁸Dosenovic, J. *Pratiques de classe pour provoquer et/ou gérer les émotions en vue d'un apprentissage efficace des langues étrangères*. Affecte dans l'apprentissage des langues, communication scientifique, LOUVAN-LA-NEUVE, 2017, (en ligne) : https://sites.uclouvain.be/emotissage/wpcontent/uploads/2016/04/R%C3%A9sum%C3%A9s_Abstracts_Emotissage_Emo-learning_080317.pdf

Chapitre 3

une consigne indissociable d'une tâche à réaliser, il va garder une mauvaise représentation de son enseignant et, par conséquent, de la matière aussi, et ne trouvera, donc, pas de plaisir à effectuer les consignes afférentes. Il serait préférable, de réfléchir à une autre attitude vis-à-vis des difficultés que l'apprenant rencontre. Comment alors intégrer la dimension émotionnelle, dans la formulation des consignes et des pratiques évaluatives, afin de favoriser des relations enseignant/ apprenants, qui en elles-mêmes, sont propres à augmenter la réussite des élèves ?

Jusqu'ici, nous avons dit qu'il serait souhaitable de revoir les contenus du manuel et les consignes qui les accompagnent, pour une étude cohérente entre approche didactique, programme et manuel. Nous avons de même constaté que l'enseignement par séquence et par projet offre à l'apprenant des apprentissages cohérents, significatifs et organisés. Nous avons aussi, admis que s'intéresser aux émotions de l'apprenant, rend les consignes réalisables.

Conclusion

Conclusion

Au terme de notre modeste travail de recherche, « inscription de l'apprenant dans les consignes des activités orales et écrites », et à travers notre analyse des corpus et outils d'investigation : les réponses des enseignants interrogés, l'étude des consignes du manuel, les résultats des observations que nous avons effectuées et le bilan des séances que nous avons-nous-mêmes assurées, nous avons pu mettre en exergue la place qu'occupe l'apprenant dans les consignes des différentes activités.

Nous avons également détecté les moyens linguistiques utilisés dans la formulation des consignes et voir, en parallèle, si leurs contenus répondent aux besoins et aux motivations des apprenants. Dans la mesure de nos possibilités, nous avons ainsi traité notre problématique et vérifié nos hypothèses dont les résultats sont résumés dans ce qui suit.

Les consignes proposées par l'enseignante ne s'inscrivent pas dans l'interaction avec l'apprenant tant à l'oral, qu'à l'écrit ; leur contenu ne répond pas aux besoins des apprenants et à leur motivation. Nous avons montré que des améliorations sont possibles si la méthodologie, les pratiques d'enseignement s'actualisent en prenant en considération les paramètres de projet, de séquence, d'affects, d'interaction et de coopération, etc.

Les contenus des consignes proposées par le manuel, routinières, peu variées, répondent partiellement au programme ; les thèmes proposés sont inactuels et peu propices à capter l'intérêt des apprenants. Le deuxième projet du manuel ne correspond pas aux directives du programme : il suffit, ici, de rappeler que l'oral n'y occupe qu'une place négligeable, ce qui a des retombées sur l'analyse des consignes, notamment en terme de cohérence (et de logique).

Nous tenons aussi à signaler que les contraintes de temps et de corpus ne nous ont pas permis de prévoir et d'étudier en profondeur les questions subséquentes relatives à la dernière hypothèse. En effet, force est de constater que les consignes débouchent sur des questions théoriques qui distinguent entre théorie et pratique, entre consignes orales et écrites en croisement avec des tâches orales et écrites. Pour les parts que nous avons pu en aborder lors de l'analyse des corpus, cette hypothèse est globalement vérifiée. Nous tenons à rappeler toutefois, que les consignes écrites sont mieux assimilées lorsqu'elles sont suivies d'une reformulation orale.

Conclusion

Il nous semble, enfin, clair qu'étudier les consignes est indissociable de l'approche didactique suivie. Approfondir notre sujet nous demanderait à prendre en charge systématiquement les contenus du manuel, les pratiques d'enseignement, les consignes officielles, dans le sens de l'actualisation innovante.

Les propositions à lesquelles cette modeste étude a donné lieu sont réparties en améliorations didactiques, qui relèvent en bonne partie des pratiques de classes et sont de ce fait à la portée des enseignants, et en recommandations propres à améliorer le manuel.

Aussi bien dans une perspective d'analyse et de recherche que dans le sens d'une évaluation générale et d'actualisation des pratiques, ne serait-il pas intéressant de se pencher sur la formation des enseignants en prenant en compte les nouvelles approches centrée sur l'apprenant ?

Bibliographie

Bibliographie

- **Ouvrages**

Courtillon, J., *Elaborer un cours en FLE*, Hachette.2003.

Cuq, J.P, Gruca,I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

Maingueneau, D. *l'énonciation en linguistique française*, Hachette supérieur, Paris, 1994.1999.

- **Mémoires et thèses**

Ammouden, M. « *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en License de français dans le cadre d'une approche intégrée* ». Thèse de doctorat, Université A. Mira-Bejaia. 2012

Berard, E, *L'approche communicative Théories et pratiques*, CLE international, 1991

Chellouai, N. « *Difficultés et obstacles dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en FLE, cas des apprenants de 2A.S.* ».2013. <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5298/1/sf280.pdf>consulté le 15 mars 2017

Coskun, H. « *l'auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE* ».Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales, Ankara 2013.

Grenier, M. « *la connaissance des besoins psychologiques de l'élève selon la théorie de Glaser chez les enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire.* »Juin 2013, université de Québec à Montréal

Khenous, Z. « *Comment favoriser la compréhension d'une consigne scolaire : de l'élaboration a la passation ?* ». 2013. Education.<dumas-00840651>HAL https://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/840651/filename/2012-M2-spe3-IUFM-Zohra_KHENNOUS.pdf consulté le 17 janvier 2017.

Micheau, C.« *comment favoriser la compréhension des consignes en cycle 2 ?* », mémoire de fin d'étude .I.U.F.M. Académie de Montpellier, 2005-2006.

Vella Lauwers A. « *Vers une didactique de l'écrit* », rapport de stage de recyclage Septembre 2007

- **Sitographie**

Cours de didactique en ligne :

<http://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/comprehension-orale.pdf> consulté le 10 mai 2017.

Dosenovic, J.« *Pratiques de classe pour provoquer et/ou gérer les émotions en vue d'un apprentissage efficace des langues étrangères. Affecte dans l'apprentissage des langues, communication scientifique* », LOUVAN-LA-NEUVE, 2017,(en

Bibliographie

ligne) :https://sites.uclouvain.be/emotissage/wpcontent/uploads/2016/04/R%C3%A9sum%C3%A9s_Abstracts_Emo-tissage_Emo-learning_080317.pdf

Maslow, A. « Théorie des besoins de l'être humain », 1916-1972, (en ligne)
http://www.recitus.qc.ca/sites/default/files/sae_1820/documents/theorie_maslow.pdf consulté le 01 mai 2017.

Raynal, F, et Rieunier, A. « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive » ESF éditeur.
http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/3650/34116_091116.pdf

- **Documents officiels**

Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, *Le CECRL, un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Division des langues vivantes, Strasbourg, éditions Didier.2000.

Commission Nationale des Programmes, Programme de français 1A.S, Ministère de l'Éducation Nationale, 2005. , htm <http://www.oassisfle.com/document/nouveau>.

Office National des Publication Scolaire, Manuel de français, 1A.S, 2013-2013.

Table des matières

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE1:LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'INSCRIPTION DE L'APPRENANT DANS LES CONSIGNES DES ACTIVITES DU MANUEL DE 1A.S.....	10
1.1. ANALYSE DES REPNSES AUX QUESTIONNAIRES DISTRIBUES AUX ENSEIGNANTS.....	11
1.1.1. L'inscription de l'apprenant dans les consignes des activités du deuxième projet.....	11
1.1.1.1. L'inscription de l'apprenant dans les consignes par les indices de personne.....	12
1.1.1.2. Consignes ciblant les besoins et les motivations des apprenants	13
1.1.2. L'inscription de l'apprenant dans les consignes proposées par l'enseignant	14
1.1.2.1. Par l'usage des codes oral et écrit	15
1.1.2.2. Par la formulation des consignes.....	15
1.1.2.3. Par le contenu des consignes.....	16
1.2. ANALYSE DES CONSIGNES DANS LE MANUEL DE FRANÇAIS DE 1^{ERE} A.S	19
1.2.1. Les capacités ciblées en compréhension dans le programme de 1A.S.....	20
1.2.2. Objectifs de la compréhension de l'écrit et de l'oral dans le programme 1AS	21
1.2.3. Choix des supports à exploiter en classe de 1as	22
1.2.4. Grille des équilibres en compréhension de l'écrit.....	22
1.2.5. Analyse du contenu du projet2 du manuel de français de 1ère AS	23
1.2.5.1. Présentation du manuel scolaire de français de 1AS.....	23
1.2.5.2. Analyse de la compréhension de l'oral dans le manuel de 1.AS	24
1.2.5.3. Analyse de la compétence de production à l'oral dans le manuel de 1A.S.....	25
1.2.5.4. Analyse des supports de la compréhension de l'écrit dans le manuel de 1.AS.....	26
1.2.5.5. Analyse de la production à l'écrit dans le manuel de 1A.S	27
1.2.5.5.1. Analyse des consignes d'expression écrite dans le manuel de français de 1 A.S	29
CHAPITRE 2 :LA CENTRATION SUR L'APPRENANT DE 1AS EN CLASSE DE FLE.....	34
2.1. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON OBSERVE SUR LE TERRAIN	35
2.2 INSCRIPTION DE L'APPRENANT DANS LES ACTIVITES ORALES.....	35
2.2.1. En compréhension de l'oral.....	35
2.2.1.1. Démarche à suivre dans l'enseignement/apprentissage de l'oral.....	36
2.2.1.2. Les étapes de la compréhension orale	36
2.2.1.3. Le choix des supports.....	37
2.2.1.4. Rôle et participation active de l'apprenant.....	38
2.2.1.5. Analyse de la séance de compréhension de l'oral en 1AS	38
2.2.1.5.1 Présentation, objectifs et déroulement de la séance	39
2.2.2. En production orale contextualisée.....	42
2.3. L'IMPLICATION DE L'APPRENANT DANS LES ACTIVITES ECRITES	43
2.3.1. En compréhension de l'écrit.....	43
2.3.1.1. La démarche à suivre dans l'enseignement de l'écrit	43
2.3.1.2. Analyse de la séance de compréhension de l'écrit	45
2.3.1.2.1. Description et déroulement de la séance	45
2.3.2. En production écrite contextualisée	49
2.3.2.1.La démarche à suivre lors d'une production écrite en FLE.....	50
2.3.2.2. Analyse de la séance de production écrite en 1AS.....	51
2.3.2.2.1. Description du déroulement de la séance.....	51
2.4. BILAN DES TROIS SEANCES OBSERVEES	52
CHAPITRE 3 : NOS PRATIQUES SUR EN CLASSE DE 1 AS. ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES	54

Table des matières

3.1. EXPLICITATION DES PRINCIPAUX CONCEPTS UTILISES.....	55
3.1.1. Définition de la notion de centration sur l'apprenant	55
3.1.2. La notion d'affectivité en apprentissage	55
3.1.3. La notion de pré-acquis et progression	56
3.2.4. La notion des besoins en apprentissage.....	56
3.2.5. La notion de motivation en classe de langue.....	57
3.2. DESCRIPTION DE NOS PRATIQUES EN CLASSE DE 1AS, LETTRE ET SCIENCES HUMAINE	57
3.2.1. Choix des documents supports	58
3.2.2. Description du matériel utilisé	58
3.2.3. Analyse générale de nos pratiques en classe de FLE	58
3.2.3.1. Notre pratique en séance d'oral en classe de 1AS	59
3.2.3.1.1. Compréhension de l'oral et pratiques utilisées	59
3.2.3.1.1.1. Déroulement de la séance de compréhension de l'oral.....	59
3.2.3.1.1.2. Nos observations sur le déroulement de la séance	59
3.2.3.2. Notre pratique en séance de production orale contextualisée	61
3.2.3.2.1. Déroulement de la séance de production orale.....	61
3.2.3.2.2. Nos observations sur le déroulement de la séance	62
3.2.3.3. Notre pratique en séance de compréhension de l'écrit en classe de FLE	63
3.2.3.3.1. Déroulement de la séance	63
3.2.3.3.2. Nos observations sur le déroulement de la séance	64
3.2.3.4. Notre pratique en séance de production écrite	66
3.2.3.4.1. Déroulement de la séance	66
3.2.3.4.2. Nos observations sur le déroulement de la séance	67
3.3. PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES	69
3.3.1. Propositions didactique pour le deuxième projet de 1 A.S	69
3.3.2. Propositions d'amélioration des pratiques de classe.....	70
3.3.2.1. Organisation des contenus et diagnostic.....	70
3.3.2.2. La formulation des consignes	71
3.3.2.3. Interactions et coopérations réelles.....	71
3.3.3. Perspectives de recherche.....	72
CONCLUSION.....	74
BIBLIOGRAPHIE.....	77
TABLE DES MATIERES.....	80
ANNEXES	

Annexes

Sommaire

ANNEXE N°1 : LES QUESTIONNAIRES DISTRIBUES AUX ENSEIGNANTS.....	2
ANNEXE N°2 : TABLEAUX DES OBJECTIFS DANS LE PROGRAMME DE 1AS.....	4
ANNEXE N°3 : SUPPORTS DU DEUXIEME PROJET, DU MANUEL DE 1AS.....	8
ANNEXE N°4 : GRILLES DES EQUILIBRES.....	11
ANNEXE N°5 : GRILLES DES CRITERES D'OBSERVATION.....	16
ANNEXE N°6 : LE QUESTIONNAIRE QUE NOUS AVONS ELABORE POUR LA COMPREHENSION DE L'ORAL.....	18
ANNEXE N°7 : SUPPORT DE LA SEANCE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT UTILISE LORS DE NOTRE PRATIQUE.....	20

Annexes

Annexe n°1 : Les questionnaires distribués aux enseignants

Université Abderrahmane Mira-Bejaia

Faculté de lettres et des langues

Département français

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 1^{ère} année secondaire,

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

1. Vous avez :

Une licence classique une licence LMD

2. Dans le cadre du deuxième projet, utilisez-vous les activités proposées dans le manuel scolaire ?

Oui non quelques-unes

3. Ces dernières renvoient aux apprenants, grâce aux indices dénonciation de la 2^{ème} personne ?

Oui non

Si non, comment elles sont verbalisées :

.....

4. Répondent-elles aux besoins et aux motivations des apprenants ?

Oui non

5. Inscrivez-vous les apprenants dans les consignes des activités écrites et orales ?

Oui non

Annexes

Si oui, dites quels sont les moyens linguistiques que vous utilisez pour ce faire :

Impératif 2^{ème} personne du singulier 2^{ème} personne du pluriel

6. L'apprenant réagit mieux quand vous vous adressez à lui avec l'emploi de:

Vous tu son prénom

7. Quelles sont les différentes informations que vous mettez dans les consignes afin de pousser l'apprenant à résoudre la tâche ?

.....

8. Formulez-vous les consignes des activités écrites et orales de la même manière ?

Oui non

Si non, dites quelles sont les différences que vous respectez :

.....

9. Selon votre expérience, les apprenants comprennent mieux les consignes écrites quand elles sont suivies d'une explicitation orale ?

Oui non

Justifiez votre réponse :

.....

10. Les consignes du manuel de français sont-elles :

Faciles complexes

11. Impliquent-elles toujours l'apprenant ?

Toujours souvent pas vraiment

12. Les contenus ciblés par les consignes du manuel sont-ils motivants

Oui non

En quoi ?.....

Annexes

Annexe n°2 : Tableaux des objectifs dans le programme de 1A.S

Tableau n°1 : Les objectifs de compréhension dans le programme de 1^{ère} A.S

Capacités	Objectifs
Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	<ul style="list-style-type: none"> • Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...) • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...) • Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif
Anticiper le sens d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte. • Exploiter les informations relatives aux références, au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte écrit ou oral et sur sa fonction (narrative, argumentative...)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. (écrit) • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux. (écrit) <p style="text-align: right;">.../...</p>

<p>Elaborer des significations</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...) • Expliquer l'influence d'une construction syntaxique sur le texte. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai, de l'invraisemblable. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions
<p>Réagir face à un discours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se construire une image du scripteur ou du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.

Annexes

Tableau n°2 : Les objectifs de la production

Capacités	Objectifs
Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.	<ul style="list-style-type: none">• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée)• Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne)• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.• Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.• Faire un choix énonciatif.• Choisir une progression thématique.• Choisir le niveau de langue approprié.
Organiser sa production.	<ul style="list-style-type: none">• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.• Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.• Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.• Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.• Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire. <p style="text-align: right;">.../...</p>

Utiliser la langue d'une façon appropriée.	<ul style="list-style-type: none">• Produire des phrases correctes au plan syntaxique.• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.• Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
Réviser son écrit.	<ul style="list-style-type: none">• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.• Définir la nature de l'erreur :<ul style="list-style-type: none">- Mauvaise prise en compte du lecteur.- Mauvais traitement de l'information (contenu)- Cohésion non assurée.- Fautes de syntaxe, d'orthographe...- Non respect des contraintes pragmatiques.• Déterminer une stratégie de correction :<ul style="list-style-type: none">- Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement, permutation)

Séquence 1

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes oeuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

d'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

- Tu sais pas ? Je crois que je sais ce que t'as. C'est tous ces trucs que tu lis.

- Hein ?

- Cette attitude que t'as. La lecture ça vaut rien pour un bonhomme. Sans blague.

Montre-moi un type qui lit, je te dirais que c'est un mec qui se fait du souci. Prends un papou ou un pêcheur, tout ce qu'il a envie, c'est d'avoir un peu de quoi souffler, un peu d'amour et il est heureux. Est-ce qu'ils se demandent ce qui se passe ailleurs ? Ils se font pas de souci pour tout ça tu comprends ?

- On peut en dire autant des poissons.

- Et alors ? Tu en connais des poissons malheureux ?

d'après J. Dillon, *Beau temps pour caner*, éd. Gallimard, 1969.

Séquence 1

Observation



- Quels renseignements concernant la situation de communication de chaque texte pouvez-vous obtenir de l'étude de leur paratexte et de leur disposition spatiale.
- Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur les contenus des textes ?

Lecture analytique

Texte 1



- Quel est le thème (par rapport aux propos) de chaque paragraphe dans le texte ? Que constatez-vous ?
- Quel est le paragraphe qui correspond au titre ?
- Relevez les mots qui organisent le texte ; dans quelle partie les trouvez-vous surtout ?
- Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?
- Comparez le premier et le dernier paragraphes. Que remarquez-vous ? Justifiez l'emploi de "donc".
- Que représente la deuxième phrase du texte par rapport à la première ?
- Quel est le véritable thème du texte ?
- Quelle est la thèse avancée dans l'article ?
- Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte.
- Trouvez un titre qui résumera mieux le contenu du texte.
- Quelle est la visée du texte ?

Texte 2



- Quels rapports les deux interlocuteurs entretiennent-ils ? Justifiez votre réponse.
- Par quoi cette conversation a-t-elle été provoquée ?
- Quelle est la position de chaque interlocuteur concernant la lecture ?
- Montrez en quoi la situation d'énonciation précise la situation de communication.
- "On peut en dire autant des poissons." Que veut exprimer le locuteur par cette phrase ? Relevez dans le texte précédent les expressions qui renvoient à l'idée que veut exprimer le locuteur.

Faites le point

Un texte argumentatif a pour visée de convaincre ou de persuader le destinataire. L'énonciateur préfère souvent ne pas apparaître directement dans son discours pour que son opinion soit présentée comme une opinion largement partagée.

Séquence 2

Un conseil bien raisonnable !

Au printemps de l'année 1937, comme je me promenais dans le parc de l'hôpital psychiatrique de Sibiu, en Transylvanie*, un "pensionnaire" m'aborda.

Nous échangeâmes quelques paroles puis je lui dis :

"On est bien ici. - Je comprends. Cela vaut la peine d'être fou", me répondit-il.

"Mais vous êtes quand même dans une espèce de prison. - Si vous voulez, mais on y vit sans le moindre souci. D'ailleurs, la guerre approche, vous le savez comme moi. Cet endroit est sûr. On ne mobilise pas et puis on ne bombarde pas un asile d'aliénés. A votre place, je me ferais interner tout de suite."

Troublé, émerveillé, je le quittai, et tâchai d'en savoir plus long sur lui. On m'assura qu'il était réellement fou. Fou ou non, jamais personne ne m'aura donné conseil plus raisonnable.

E. M. Cioran, *Aveux et anathèmes*, éd. Gallimard, 1987.

* Transylvanie : actuelle Roumanie.

Lecture analytique



- Quelle est l'utilité du premier paragraphe ?
- En vous appuyant sur l'emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire.
- Par quel moyen l'auteur signale-t-il les changements d'interlocuteurs ?
- Relevez les éléments qui ne trouvent leur sens que par rapport à la situation d'énonciation.
- Remplacez les différents "on" utilisés dans le texte par des pronoms ou des expressions qui les explicitent.
- "Cela vaut la peine d'être fou" : quels sont les arguments avancés pour étayer cette thèse ?
- Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre les deux interlocuteurs.
- Pourquoi l'auteur raconte-t-il cette histoire ? Quelle est sa visée ?
- Quelle est la situation d'énonciation ?

Expression écrite



Rapportez au style indirect l'échange entre les deux interlocuteurs. Veillez au choix des verbes qui introduiront les propos.

Annexes

Annexe n°4 : Grilles des équilibres

1. La compréhension de l'écrit

1.1. Séquence01, support « Aimez-vous lire ? »p99

Question ou consigne	Capacité ciblée	Objectif d'apprentissage (cf. tableau des objectifs)	Type d'item	Le (les) Niveau (x) taxonomique (s)
1. Quel est le thème (par rapport aux propos) de chaque paragraphe dans le texte ? - Que constatez-vous ?	-Anticiper sur le sens du texte. -Elaborer des significations.	Exploiter les informations relatives aux références, au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte écrit ou oral et sur sa fonction (narrative, argumentative...)	inférence	Compréhension
2. Quel est le paragraphe qui correspond au titre ?	-Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens.	Relevé (repérage)	Application
3. Relevez les mots qui organisent le texte : dans quelle partie les trouvez-vous surtout ?	-Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens	Relevé (repérage)	Connaissance .../...

Annexes

4. Quels sont les arguments avancés en faveur de la lecture ?	-Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	Repérer les énoncés investis dans la structure dominante	relevé	Connaissance
5. Comparez le premier et le dernier paragraphe. Que remarquez-vous ? -justifiez l'emploi de « donc »	- Réagir face à un texte.	/	inférence	Analyse
6. Que représente la deuxième phrase du texte par rapport à la première ?	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. Repérer la progression thématique.	Question ouverte	Compréhension
7. Quel est le véritable thème du texte ?	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	Repérer la progression thématique.	inférence	Synthèse
8. Quelle est la thèse avancée dans l'article ?	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	Repérer la progression thématique.	inférence	compréhension
9. Montrez comment l'énonciateur s'implique dans son texte	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.	inférence	Analyse .../...

10. Quelle est la visée du texte ?	Anticiper le sens d'un texte	Exploiter les informations relatives aux références, au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte écrit ou oral et sur sa fonction	Question ouverte	Analyse
-------------------------------------------	------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------	---------

Annexes

1.2. Séquence 2, support « Un conseil bien raisonnable ! » p110

Question ou consigne	La capacité ciblée	Objectif d'apprentissage (cf. tableau des objectifs)	Type d'items	Le (les) Niveau (x) taxonomique (s)
1. Quelle est l'intitulé du premier paragraphe ?	Elaborer des significations.	Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions	Question ouverte	Analyse
2. En vous appuyant sur l'emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire.	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	Repérer la structure dominante du texte.	Question ouverte	Analyse
3. Par quel moyen l'auteur signale-t-il les changements d'interlocuteurs ?	Réagir face à un discours	Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.	Question ouverte (repérage)	Connaissance
4. Remplacez les différents « on » utilisés dans le texte par des pronoms ou des expressions qui les explicitent	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	/	Inférence	Analyse .../...

Annexes

5. Remplacez les différents « on » utilisés dans le texte par des pronoms ou des expressions qui les explicitent	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	/	Inférence	Analyse
6. « cela vaut la peine d'être fou » : quel sont les arguments avancés pour étayer cette thèse ?	Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.	Question ouverte (repérage)	Compréhension
7. Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre deux interlocuteurs	Réagir face à un discours.	/	Relevé (repérage)	Connaissance
8. Pourquoi l'auteur raconte-t-il cette histoire ? quelle est sa visée ?	Réagir face à un discours.	Découvrir l'enjeu discursif.	Inférence	Compréhension Analyse
9. Quelle est la situation d'énonciation ?	/	/	Question ouverte	Analyse

Annexes

Annexe n°5 : Grilles des critères d'observation

I- Comportement de l'enseignant

Les critères d'observation	Oui	Non
L'enseignant implique l'apprenant.		
Il s'adresse à l'apprenant par « vous »		
Il s'adresse à l'apprenant par « tu »		
Il s'adresse à l'apprenant par son prénom		
Il pose des questions à l'oral		
Il fait participer les apprenants		
Il circule dans la classe		
Il joue le rôle de médiateur		
Il fait appelle à la langue maternelle pour expliquer des notions		
Il utilise le langage non verbal		
Il fait passer les élèves au tableau		
Il félicite et remercie les élèves		
Il favorise le travail coopératif		

II- Comportement de l'apprenant

Les critères d'observation	Oui	Non
L'apprenant agit mieux quand l'enseignant s'adresse à lui par son prénom		
Il se sent mieux impliqué quand il est interpellé par « tu »		
Les élèves participent à l'élaboration du cours		
Il construit lui-même le savoir, le savoir-faire à l'aide de l'enseignant		
Il répond en langue maternelle		
Il s'auto-corrige		
Il utilise des phrases incomplètes.		

Annexes

III- Le contenu

Les critères d'observation	Oui	Non
L'enseignant utilise des verbes déclencheurs d'action (qui poussent les apprenants à agir)		
Il fait appel à un vocabulaire adapté au niveau des apprenants afin de faciliter la compréhension de la tâche.		
Les consignes des activités en réception et en production sont claires et mettent l'apprenant dans une situation problème.		
Chaque compétence s'inscrit dans une progression (dans le cadre d'un projet)		
Les compétences socioculturelles sont prises en considération dans la formulation des consignes des activités écrites et orales.		
Les contenus répondent aux besoins des apprenants		
Une évaluation intervient en fin de chaque apprentissage.		

Annexes

Annexe n°6 : Le questionnaire que nous avons élaboré pour la compréhension de l'oral

Support audio-visuel : Les communautés luttent contre le travail des enfants au Malawi, International Labour Organization, 14 juillet 2013

Questionnaire

I- Première écoute

1. Complète le tableau de la situation d'énonciation :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?

II- Deuxième écoute

2. Comment trouves-tu la situation des enfants de Malawi avant l'avènement du programme l'O.I.T ?
-

3. Réponds par vrai ou faux :

- Les enfants de Malawi travaillent dans les champs, dans les mines par plaisir.....
- Les communautés de Malawi encouragent le travail des enfants.....
- Ce nouveau programme a changé la vie des enfants travailleurs.....
- Les enfants de 8 à 14 ans poursuivent une formation professionnelle.....

III- Troisième écoute

4. Le programme de l'O.I.T a apporté des changements et a permis aux enfants et aux adolescents de se diriger vers un secteur convenable à leur âge, cite ses secteurs selon les catégories d'âge suivantes :
 - Les enfants les plus âgés
 - Les enfants les plus jeunes
 - Les jeunes de 14 à 18 ans
5. D'après les témoignages, les jeunes du Malawi sont-ils satisfaits de ces changements ?

Annexes

IV- Quatrième écoute :

6. Activité de synthèse :

Consigne : Très intéressé (e) par les travaux accomplis par l'O.I.T au Malawi pour la lutte contre le travail des enfants, tu décides de faire part de ce que tu as pu retenir de cette vidéo à ton ami(e). Pour ce faire résume oralement ce que tu as compris en quelques mots.

Annexes

Annexe n°7 : Support de la séance de compréhension de l'écrit utilisé lors de notre pratique

Ermont, le 3 juin 2015

A l'attention de Monsieur Ban Ki-Moon, secrétaire générale des Nations Unis,

Objet : luttons contre le travail des enfants.

Monsieur le secrétaire général,

A l'approche du 12 juin, journée mondiale contre le travail des enfants, nous lycéens, souhaitons dénoncer le fait qu'aujourd'hui, plus de 168 million d'enfants dans le monde sont contraint à travailler dans des conditions pénibles. Ils travaillent dans plusieurs domaines comme des briqueteries, des ateliers de tapisserie, des décharges et bien d'autres encore pour quelques misérables pièces de monnaies. Les enfants sont considérés comme des esclaves et sont exploités principalement au Pakistan, en Inde, en Chine, en Afrique subsaharienne et même en Europe et aux États Unis. Ils travaillent durement toute la journée, sans pause, jusqu'au soir, et se rendorment pour exécuter les même taches le lendemain : ils sont voués à travailler.

Les enfants dans cette situation sont totalement privés de leur liberté ainsi que de leurs droits. Ils sont d'abord privés d'éducation. Sans école, ils n'ont accès ni à l'apprentissage ni à la culture. Ils sont ensuite privés de leur enfance. Ils sont différents des autres car ils ne jouent plus comme le font les enfants de leur âge. Ils se retrouvent prisonniers d'une routine et n'ont plus de rêve pour l'avenir : leur seul envie est de retourner au prés de leur famille, dont ils ont parfois peu de souvenirs.

Ils sont enfin privés de leur liberté, exploités, mal traités et sous-alimentés. Enchaînés à leur métier à tisser toute la journée, ils peuvent être battus s'ils font mal leur travail.

Ces enfants qui travaillent pour des patrons ne devraient plus être des esclaves, ni des objets. Les traiter ainsi est dégradant pour eux.

Pour casser cette chaine d'exploitation, nous vous proposons de créer des associations caritatives qui viendront en aide à ces enfants diminués, en leur permettant d'accéder à l'éducation et avoir un hébergement décent. Aussi mener des campagnes de sensibilisation qui dénonceront les marques qui ont recours au travail clandestin des enfants, en appelant au

Annexes

boycott des produits qu'elles fabriquent, afin qu'elles fabriquent qu'elles cessent leurs activités frauduleuses.

Nous espérons que vous prendrez nos idées en considération et que vous les adopterez comme des résolutions.

Les élèves du lycée des Métiers Gustave Eiffel à ERMONT, FRANCE.

Lettre parue dans le journal le Monde, 4 juin 2015.

Activités de compréhension

I- Observer le texte et émettre des hypothèses de sens :

1. Le paratexte

Consigne 1 : observez le para texte. Quels éléments le composent ?

Consigne 2 : en vous référant aux éléments repérés dites quel est le thème traité dans le texte ?

Consigne 3 : de quel type de document s'agit-il ?justifiez votre réponse.

2. Le texte

Consigne 4 : lisez le texte puis dégagez la situation de communication.

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

II- Analyser et comprendre le texte :

Consigne 5 : complétez le tableau ci- dessous pour retrouver les composantes de la lettre.

Annexes

Parties de la lettre	Contenu
<ul style="list-style-type: none">➤ Lieu et date d'expédition➤ Formule d'appel➤ Objet de la lettre➤ Formule de politesse➤ Signature	

Consigne 6 : pour voir comment s'organise l'argumentation dans une lettre ouverte, complétez le tableau suivant.

Structure du texte	Contenu
<u>Introduction :</u> <ul style="list-style-type: none">• Poser le problème (la thèse)	
<u>Développement :</u> <ul style="list-style-type: none">• Argument1 :• Argument2 :• Argument3 :	
<u>Conclusion :</u> <ul style="list-style-type: none">• Proposer des solutions.	

III- Synthèse :

Consigne 7 : en vous aidant des réponses aux consignes précédentes, dites comment devez-vous procéder pour rédiger une lettre ouverte ?

IV- Intégration :

V- Consigne8 : rédigez à votre tour une autre solution au secrétaire général de l'ONU.