

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

---

INSTITUT NATIONAL DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT  
DU PERSONNEL DE L'EDUCATION

## **ENSEIGNER LE FRANÇAIS: APPROCHES ET METHODES**



**Support de Formation destiné aux enseignants  
de la Langue Française**

**OUVRAGE RÉALISÉ ET COORDONNÉ PAR:**

M<sup>lle</sup> et M<sup>rs</sup>: Samia Benbrahim, M<sup>rs</sup>. Bentifour Belgacem,  
Atatfa Djillali, laïssaoui Abdelnacer, enseignants universitaires,  
et Mr. Moussaoui Ali, IEF.



**Adresse: 04, rue Ouled Sidi Cheikh, El-Harrach**  
**Tél: 021 52 53 41 - 021 52 50 63 - Fax: 021 52 97 63**  
**Site web: [www.infpe.edu.dz](http://www.infpe.edu.dz)**  
**e-mail: [contact@infpe.edu.dz](mailto:contact@infpe.edu.dz)**

# SOMMAIRE

<b>Préface</b>	<b>5</b>
<b>Avant propos</b>	<b>6</b>
<b>1. Linguistique générale et syntaxe.</b>	
<b>1.1. La linguistique générale</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Syntaxe.</b>	<b>31</b>
<b>2. Compréhension de l'écrit et grammaire textuelle.</b>	
<b>2.1. Compréhension de l'écrit.</b>	<b>71</b>
<b>2.1.1. L'enseignement de la compréhension de l'écrit.</b>	<b>74</b>
<b>2.1.2. Problématique du choix du texte.</b>	<b>98</b>
<b>2.2. Grammaire des textes.</b>	<b>127</b>
<b>3. Didactique.</b>	<b>141</b>
<b>3.1. Psychopédagogie.</b>	<b>143</b>
<b>3.2. Projet.</b>	<b>155</b>
<b>3.2.1. Pédagogie du projet.</b>	<b>157</b>
<b>3.2.2. Projet d'établissement / Service.</b>	<b>161</b>
<b>3.3. Problématiques de l'enseignement.</b>	<b>171</b>
<b>3.4. Nouvelles approches pédagogiques.</b>	<b>176</b>
<b>3.4.1. L'approche différenciée.</b>	<b>177</b>
<b>3.4.2. L'approche par les compétences.</b>	<b>183</b>
<b>3.5. L'évaluation.</b>	<b>218</b>
<b>Bibliographie.</b>	<b>229</b>

# Préface

Nous nous sommes efforcés de faire de cet ouvrage un outil pour les enseignants en langue étrangère (français) à l'école primaire et au collège d'enseignement moyen, ainsi que pour les enseignants concernés par la formation à distance.

Nous espérons que le contenu de cet ouvrage pourrait leur apporter des éléments de base en linguistique et en compréhension de l'écrit et qu'à travers les sujets traités dans le chapitre réservé à la didactique, nous les aiderions à mieux saisir les nouvelles approches pédagogiques.

Ces éclaircissements et ces nouvelles orientations trouveront, peut être, un écho auprès de nos jeunes enseignants répondraient ainsi à leur attente en leur procurant des réponses à leurs interrogations quant aux récentes approches pédagogiques et connaissances en linguistique.

Cette modeste publication pourrait aussi intéresser les enseignants ayant plus d'expérience, soit parce qu'elle leur aura apporté des éclairages nouveaux en linguistique, soit qu'elle les aura confortés et encouragés dans leurs pratiques pédagogiques et qu'elle leur donne ainsi plus d'assurance face aux contraintes de préparation et d'organisation rencontrées quotidiennement dans leur classe et dans leur formation à distance.



## Avant – Propos

Cette brochure qui a pour objectif de contribuer à la formation des éducateurs aurait pour pôles trois axes relevant des domaines de la linguistique, de la didactique et celui de la psychopédagogie.

La première partie sera consacrée à la linguistique et à la syntaxe : nous nous intéresserons, brièvement il est vrai, à l'historique de la linguistique et son objet d'étude, ses différentes évolutions ou courants linguistiques (écoles) et leurs préoccupations, mais aussi à l'apprentissage des langues étrangères, à la phonétique et enfin à la phonologie.

Cet exposé sera suivi d'une étude sur la représentation de la phrase grammaticale en « arbre syntagmatique » qui sera bien utile pour expliquer et définir la structure d'une phrase. Cette étude, proposition en fait d'outils de formalisation à la compréhension de l'analyse syntagmatique nous donne un aperçu de la syntaxe, branche de la linguistique qui étudie la façon dont les mots (morphèmes) se combinent pour former des syntagmes (nominaux ou verbaux) pouvant mener à des propositions (indépendantes ou principales / subordonnées, relatives), lesquelles peuvent se combiner à leur tour pour former des énoncés.

Le deuxième axe sera réservé à la compréhension de l'écrit et à son corollaire, la grammaire des textes. L'écrit est une des dimensions la plus importante de notre enseignement car ne pas maîtriser l'écrit, c'est courir le risque d'aller grossir les rangs de « ceux qui ne savent pas faire du sens avec l'écrit, soit pour en produire par écriture, soit pour en recevoir par lecture » (A.Lion).

Cette partie du livre posera la problématique représentant les interrogations des éducateurs telles que, comment développer la capacité de « faire du sens avec l'écrit ? », ou encore « quelles techniques mettre en œuvre dans le cadre de la re-construction de l'écrit selon Portine ? », ou bien « quelles habitudes de lecture faut-il installer chez l'apprenant ? » (R.Sahnouni dans Oasisfle.).

A travers la lecture des deux dossiers sur la compréhension de l'écrit étudiés dans ce chapitre, nous découvrons que chaque texte est déterminé par son genre, par son type de séquence ou faisant partie de l'ordre dialogal ou monologal, si bien que chaque texte possède une « grammaire » qui dépend de ces trois apparentements cités ci-dessus. Nous souhaitons donc, par le biais du texte qui traite de la grammaire textuelle dans ce chapitre, apporter de nouveaux éclairages sur la lecture de l'écrit.

Quant au troisième volet du fascicule qui comprend des dossiers se référant à des sujets d'actualité en psychopédagogie, se veut porteur de modernité selon les nouvelles réformes dans l'enseignement et selon les dernières recommandations ministérielles.

Les auteurs de ces écrits, inspecteur de l'enseignement et de la formation, pédagogues et professeurs universitaires en langue française ont présenté des thèmes ayant trait à leurs diverses expériences et pratiques professionnelles sur le terrain, à leurs récentes recherches dans le domaine psychopédagogique et surtout à leurs savoirs acquis auprès de formateurs très au fait des nouvelles approches pédagogiques.

Dans les chapitres de cette partie, les auteurs traitent, aussi clairement que possible, des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, des méthodes ou

nouvelles approches pédagogiques, telles que l'approche communicative, l'approche par les objectifs, l'approche par les compétences, l'approche différenciée.

Cependant avant d'aborder ces points devenus primordiaux dans notre enseignement, d'autres centres d'intérêt seront soulevés comme par exemple les fonctions de l'enseignant en tant qu'éducateur et formateur, ( développant chez l'apprenant le savoir vivre, la faculté de s'adapter, la ponctualité, le soin et le sérieux apportés à la réalisation du travail, le respect des échéances fixées, l'esprit d'initiative et de la recherche, les facultés d'analyse et de synthèse), ou encore la pédagogie du projet, ou le projet d'établissement...

Ces éléments de recherche seront suivis par celui de l'évaluation, que nous considérons comme étant essentielle, étant donné qu'elle dépasse le simple contrôle, qu'elle est dynamique et fait voir comment les apprenants se situent les uns par rapport aux autres et comment leur progression peut être améliorée. Elle assure aussi des conditions de réussite, aide chacun à progresser, permet le travail d'équipe, elle est un constat de résultats, elle les analyse et les régule.

Nous tenons à remercier celles et ceux qui ont déjà tenu cet ouvrage en main. Nous espérons qu'il répondra à leur attente et nous accueillerons avec un vif intérêt toutes remarques et toutes propositions de compléments ou de modifications.

**Les auteurs.**

# LINGUISTIQUE GENERALE





## **1.1. Linguistique générale :**

### **1.1.1. La linguistique, science du langage :**

La linguistique est une discipline, à la fois très ancienne et très jeune : la réflexion sur le langage et les langues date de l'Antiquité mais on a coutume de considérer que la linguistique ne s'est constituée comme discipline scientifique qu'**au début du XX<sup>e</sup> siècle**. On considère souvent que **Ferdinand de Saussure** est le « père fondateur » de la linguistique moderne. Jugement schématique mais qui souligne l'originalité de la pensée de **Saussure** qui a été à l'origine de la constitution d'une discipline autonome qui n'aurait pour « unique et véritable objet (que) la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (CLG, Éd. ENAG, 1990, p.376).

Son souci de comprendre le fonctionnement du langage comme institution sociale, ici et maintenant, conduit ce linguiste à mettre l'accent sur la notion de système : la langue est considérée comme un système de signes articulant un signifié et un signifiant. Privilégiant pour cela l'étude synchronique qui lui permet d'observer l'équilibre du système de la langue à un moment donné, il relèguera au second plan l'étude diachronique qui s'attache à décrire les changements linguistiques: l'évolution ne serait que le passage d'un état de langue stable à un autre (c'est-à-dire une relation entre des « coupes » synchroniques opérées à des époques différentes).

Enfin, la pièce maîtresse de l'édifice saussurien est celle de la théorie du signe. La langue est un système de signes qui ne sont pas immédiatement perceptibles, mais qui sont identifiés par l'analyse, ils unissent chacun un signifié (concept) et un signifiant (image acoustique). La théorie du signe opère une rupture par rapport à la conception naïvement « nominaliste » qui identifie le langage à la pensée, le mot à la chose, et ne voit dans la langue qu'une nomenclature de termes renvoyant à des

objets du monde. D'où la notion d'arbitraire du signe : arbitrarité du lien entre le signifiant et le signifié, entre le signe et la réalité qu'il désigne. Enfin, **Saussure** insiste sur la primauté des rapports entre les éléments de la langue. Chaque élément n'est rien d'autre que ce que les autres ne sont pas : signifiants et signifiés se définissent par différence avec, respectivement, les autres signifiants et les autres signifiés de la langue ; quant aux signes, ils s'opposent entre eux au sein du système de la langue et ne reçoivent de valeur que négativement, c'est-à-dire à travers le réseau de relations d'oppositions dans lequel ils se trouvent pris. Une telle approche de la langue, où seuls comptent les rapports purs indépendamment des grandeurs mises en rapport (« la langue est une forme et non une substance »), est à la source de ce que l'on appellera par la suite le structuralisme linguistique.

### **1.1.2. Quelques concepts-clés pour aborder la linguistique :**

#### **1.1.2.1. Langue versus langage :**

La faculté de langage, qui se traduit par la maîtrise d'une ou de plusieurs langues, est propre à l'espèce humaine. Aucun autre être vivant ne « parle » véritablement. La faculté de langage implique en effet la capacité d'articuler des sons en les reliant à des significations, une maîtrise de la pensée abstraite et réflexive et une créativité permettant de produire et de comprendre un nombre infini de phrases nouvelles : toutes aptitudes dont les abeilles aussi bien que les perroquets en sont totalement dépourvus, et que même les chimpanzés (dont les performances « linguistiques » se heurtent très vite à des limites indépassables) semblent incapables d'acquérir.

**Saussure** a opposé la linguistique à la sémiologie, c'est-à-dire le langage à tous les autres systèmes de signes, il attirait ainsi l'attention sur le fait que l'établissement de la communication n'est pas le trait spécifiquement distinctif du langage humain, puisqu'il partage ce trait avec tous les autres moyens ou systèmes de communication. Par contre, il insistait

sur un autre caractère des unités linguistiques, qu'il appelait l'arbitraire du signe (le fait qu'il n'y ait aucune obligation naturelle d'appeler une pomme « pomme » ; il est, en effet, possible de l'appeler « apple », « touffaha », etc.). Mais il n'en faisait pas le caractère propre du langage humain. De fait, beaucoup d'autres systèmes de communication : code de la route, cartes routières, codes ferroviaires ou maritimes, etc., utilisent des signes arbitraires. Le fait que les messages linguistiques soient linéaires, c'est-à-dire se déroulent sur l'axe du temps, leur donne des propriétés importantes, qui les distinguent des systèmes où les unités s'organisent dans l'espace (représentations graphiques, dessin, cartographie, peinture, etc.). Mais ce fait ne leur est pas propre : d'autres systèmes déroulent leurs messages de la même façon dans le temps (musique, cinéma au moins partiellement). Saussure avait aussi mis en évidence le caractère discret des signes linguistiques, le fait qu'ils signifient par oui ou non, tout ou rien ; le signe mouton signifie « mouton » d'abord, par différence avec tous les autres signes qui pourraient figurer à sa place ; il ne peut jamais (comme dans un système constitué par la représentation de grandeurs continues) signifier « plus ou moins mouton », selon l'intonation par exemple. Mais beaucoup d'autres systèmes fonctionnent au moyen d'unités discrètes, ainsi le code de la route, les feux de position, etc. Le fait que les unités linguistiques soient combinables selon des règles et forment système n'est pas spécifique non plus : tous les systèmes de communication présentent ce caractère.

Grâce à une analyse de **L. T. Hjelmslev**, déjà suggérée par **Ferdinand de Saussure** et définitivement mise au point par **André Martinet**, le trait qui distingue spécifiquement le langage conçu comme l'ensemble des langues naturelles des hommes s'est révélé dans ce qu'on nomme sa double articulation. On entend par là que les langues naturelles humaines paraissent être les seuls codes construits sur une codification systématique à deux étages. Les messages y sont construits par des suites d'unités minimales dites **significatives** (ou monèmes ; ou morphèmes dans la terminologie anglo-saxonne), unités à deux faces, une face signifiante et une face signifiée. « Le train file

vite » contient quatre de ces unités, quand on néglige quelques subtilités dans l'analyse de « file ». Grâce à cette **première articulation**, le nombre des messages possibles est infiniment plus grand que si chaque message devait posséder un signifiant totalement distinct. Ces unités, à leur tour, sont construites au moyen d'unités plus petites, non signifiantes mais distinctives, les phonèmes. Le mot « file » en contient trois : [f], [i], [l]. Ces unités de **deuxième articulation**, toujours en petit nombre dans une langue - entre vingt et cinquante -, permettent de construire des milliers de monèmes différents d'une façon plus économique que si chaque monème (comme dans une écriture idéographique) devait disposer d'un signifiant totalement distinct de tous les autres. La double articulation rend certainement compte en grande partie, sinon en totalité, de cette propriété si mystérieuse des langues humaines, toujours aperçue, jamais techniquement expliquée : l'extraordinaire quantité de messages possibles, au moyen d'une double économie dans la structuration par rapport à ce que peuvent tous les autres systèmes de communication. Qu'on prenne le code des abeilles, ou celui de la route, ou celui des symboles des mathématiques (+, -, ×, :, >, <, etc.), on trouve toujours des messages décomposables en unités significatives, qui ne sont pas décomposables à leur tour en unités minimales distinctives successives, comparables, dans leur fonctionnement, aux phonèmes.

### **1.1.2.2. Langue versus dialecte :**

Lorsqu'un pouvoir politique s'impose sur un territoire, son premier objectif linguistique est généralement de diffuser, impérativement, sa propre langue sur l'ensemble de ce domaine. Dans un second temps, l'impuissance sociale des langues régionales ayant été instaurée, les classes sociales les plus intégrées à la vie économique et politique de la nation passeront le plus souvent à l'unilinguisme, tandis que se répandra l'idée de la supériorité naturelle de la langue officielle sur tous les autres idiomes du territoire dont les locuteurs, de moins en moins nombreux, ne se rencontreront plus que parmi les couches les

plus éloignées du pouvoir. Ce processus s'accomplit d'autant plus aisément que la différence de statut socio-politique des parlers entraîne une différence d'aptitude à certaines de leurs fonctions. Car une langue doit être suffisamment répandue pour permettre à ses utilisateurs d'entrer en relation dans tous les domaines avec la majorité de leurs interlocuteurs éventuels, c'est-à-dire, dans l'état présent des moyens de communication, au minimum la totalité des habitants du territoire national ; elle doit aussi pouvoir répondre à des besoins lexicaux qui se développent sans cesse, en particulier dans les secteurs scientifiques et techniques. Dans les conditions contemporaines, seule une langue soutenue par un pouvoir politique puissant peut satisfaire ces exigences, qui impliquent notamment la fixation d'une norme de la langue et l'existence d'une forme écrite stabilisée ainsi que d'une littérature vivante, l'enseignement obligatoire de la langue et sa diffusion par tous les moyens (radio, télévision, presse, littérature) à l'intérieur et à l'étranger, et le monopole de toute la vie officielle, administrative et universitaire (examens, recherche). Les langues non officielles sur un territoire seront d'autant moins capables de réunir ces conditions que le pouvoir central y sera établi depuis plus longtemps. L'effet étant pris pour la cause, la prédominance de la langue nationale apparaîtra légitime à tous, y compris aux derniers usagers des langues déchuës.

Aussi, si l'usage péjoratif courant du terme « dialecte » révèle l'absolue inégalité du statut socio-politique des parlers humains, la linguistique générale fait de ce terme une utilisation dépourvue de tout jugement de valeur. Elle affirme, au contraire, l'égalité absolue de tous les idiomes quant à leur nature propre. C'est que l'emploi strictement linguistique du terme « langue », dégagé de toute connotation sociologique, se réfère aux systèmes linguistiques en eux-mêmes, aux structures des idiomes. En ce sens, tout parler humain est une langue à part entière et aucune langue ne peut se prévaloir d'une supériorité naturelle sur une autre, quels que soient leurs rôles respectifs dans la vie sociale et politique. L'existence d'une forme écrite et d'une littérature n'a rien à voir avec la nature linguistique d'une langue, mais dépend seulement des conditions historiques de son développement : un

dialecte, un patois sont aussi « langue » que la plus estimée des langues dites de culture. Il s'ensuit que l'on doit nommer bilingue tout usager de deux langues distinctes, quel que soit le statut social et politique de chacune d'entre elles.

### **1.1.2.3. Langue versus parole :**

L'opposition langue/parole, qui a connu une grande fortune, entend distinguer le langage comme fait social et le langage comme fait individuel. Assez mal définie sur le fond, cette opposition a donné lieu à diverses réinterprétations ultérieures : code objectif indépendant des utilisateurs/acte libre d'utilisation de ce code par les sujets ; code universel/codes particuliers (ou idiolectes), aspect virtuel du langage (l'ensemble des unités et de leurs combinaisons possibles, ou règles de compétence)/actualisation effective (performance). L'important est de noter que **Saussure** subordonne l'étude de la parole à celle de la langue, qui est selon lui l'objet propre de la linguistique. En se donnant pour objet la « langue », Saussure s'autorise ainsi à faire abstraction de tous les faits fluctuants du langage.

### **1.1.2.4. La description des langues :**

Les langues peuvent être classées selon la forme de leur grammaire. **Au début du XIX<sup>e</sup> siècle**, les linguistes se sont efforcés de regrouper les langues selon quatre catégories morphologiques ou typologiques qui sont liées à la façon dont les mots sont formés. Il s'agit des catégories dites « isolantes », « agglutinantes », « flexionnelles » et « incorporantes ». Les langues dites isolantes possèdent, en général, des mots indépendants et isolés, sans préfixes ni suffixes. La langue qui représente le mieux ce type est le vietnamien, dans lequel le nombre de mots correspond de façon assez exacte au nombre de morphèmes. Dans les langues dites agglutinantes (du latin, agglutinare « coller sur »), les mots sont composés de racines ou éléments de base, et d'un ou de plusieurs morphèmes de sens différents. Parmi les langues agglutinantes, dont les mots sont

constitués par des suites de morphèmes agglutinés, on trouve le turc, où *äv* signifie la « maison », *ävdä* « dans la maison », *ävlär* « les maisons » et *ävlärda* « dans les maisons ». Les morphèmes sont simplement accolés les uns aux autres et conservent leur identité morphologique dans les mots, si bien qu'ils sont facilement repérables. Dans le cas des langues flexionnelles, l'unité de base a fusionné avec les parties ajoutées qui n'ont plus de signification indépendante. En latin, la personne et le nombre du sujet se reflètent dans la forme du verbe, comme dans *fero* (« je porte »), *ferimus* (« nous portons ») et *ferent* (« ils portent »). Une langue incorporante se caractérise par le fait que les compléments d'objet directs, indirects et les autres éléments de la phrase sont incorporés dans le verbe. Par exemple, en swahili, le mot *hatukuviwanunulia* signifie « Nous ne les avons pas achetées pour eux » (« les » : « choses » ; « eux » : « les gens »). Les composants de ce mot sont *ha* (négation), *tu* (« nous »), *ku* (indication du passé), *vi* (« les »), *wa* (« eux ») et *nunulia* (« acheter »).

#### **1.1.2.5. Évolution des langues :**

L'immense diversité des langues dans le monde montre qu'une fois apparu au cours de l'évolution de l'Homme, le langage humain s'est modifié très vite. S'il a existé une langue originelle, ses sons, sa grammaire, son vocabulaire nous restent à jamais inconnus. La linguistique historique, qui s'efforce de découvrir et de décrire comment, pourquoi et sous quelle forme les langues apparaissent, peut simplement suggérer des hypothèses qui expliquent les changements des langues.

Au **XVIII<sup>e</sup> siècle**, **Leibniz** suggéra que toutes les langues anciennes et modernes provenaient d'une protolange unique. Cette théorie est appelée « monogénéisme ». La plupart des chercheurs pensent qu'une telle langue peut, dans le meilleur des cas, être considérée uniquement comme un ensemble de formules hypothétiques à l'origine des différentes langues, et qui expliquerait leurs liens de parenté. Il est peu probable que cette



reconstruction corresponde à une langue originelle qui ait été effectivement parlée. Bien que beaucoup de langues modernes dérivent d'un ancêtre commun, il est également possible que le langage soit apparu simultanément dans un grand nombre d'endroits du globe. On appelle « polygénéisme » la théorie selon laquelle les familles de langues actuelles découlent de nombreuses langues originelles.

Que le langage relève en définitive du monogénéisme ou du polygénéisme, on peut considérer que les différences entre les langues sont assez superficielles. Même si des langues comme le chinois, le français et le swahili ont apparemment peu de points communs, ce qui distingue les langues est finalement de moindre importance que ce qui les rapproche. Les sons et les combinaisons de sons, malgré les spécificités de traitement propres à chaque langue, sont tirés d'un ensemble universel de sons possibles qui sont à la disposition de toutes les langues. De même, les langues possèdent des structures individuelles qui proviennent d'un fonds commun de structures possibles. En d'autres termes, les sons et les structures d'une langue peuvent être assimilés par n'importe quel individu, même si ce dernier ne les utilise pas dans sa langue maternelle. Le champ des variations possibles semble ainsi limité par les structures universelles du langage.

Lorsqu'une langue connaît des changements importants, à la fois sur le plan du vocabulaire, sur celui du son et sur celui de la structure, c'est la langue dans son ensemble qui devient autre. Ce phénomène se rencontre dans les cas de pidginisation ou de créolisation d'une langue ; il s'est également produit lors de la formation des langues romanes modernes issues du latin. Quand un dialecte minoritaire devient dominant et se sépare des autres dialectes, il devient, en fin de compte, incompréhensible pour les autres dialectes et il peut donner naissance à ses propres dialectes, ou se créoliser, dans un mouvement sans fin. Ces phénomènes de formation et de développement caractérisent le langage sous toutes ses formes, et sont l'expression vivante à la fois de la nature humaine et de la culture.

### **1.1.2.6. Apprentissage des langues étrangères :**

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères a connu un renouvellement important, sous l'effet conjugué de l'introduction des méthodes dites « directes » et de considérations linguistiques. Contrairement à l'enseignement traditionnel, qui privilégiait l'étude de la langue écrite, le recours à la traduction et l'apprentissage des règles de grammaire, les méthodes directes, en vogue **depuis les années 1960**, ont mis l'accent sur la langue orale, sur les situations concrètes de production et de compréhension, et sur la pratique de la langue ; elles ont prôné le recours aux outils audiovisuels, aux laboratoires de langues et aux logiciels d'enseignement programmé par ordinateur (didacticiels). Quant au choix du contenu à enseigner et à l'élaboration des exercices, ils se sont largement inspirés de considérations linguistiques : connaissances phonétiques, détermination du vocabulaire fondamental et des structures élémentaires de la langue, notion de niveaux de langue, études lexico-stylistiques et pragmatiques, comparaison entre systèmes de langues, etc.

### **1.1.2.7. Interférence linguistique :**

Sauf cas exceptionnel de purisme, l'emploi de deux ou de plusieurs langues par un même individu, et a fortiori par un groupe, aboutit à la présence, dans un système linguistique donné, d'unités, **de modalités d'agencement** ou de **fonctionnement** propres à un autre système. C'est ce type d'**interaction** que l'on appelle interférence linguistique. Par exemple, un unilingue entend parler une langue étrangère qu'il essaie de reproduire oralement. La réception par la voie auditive et l'émission par la voie orale sont ainsi mises en jeu. L'interférence repose sur l'infrastructure psychophysiologique de la parole et s'explique fondamentalement par ce double défilé où ce qui est entendu, la langue étrangère, n'est pas exactement ce qui a été prononcé mais seulement ce que l'unilingue en distingue, et où la langue étrangère reproduite ne l'est qu'imparfaitement, avec les moyens linguistiques propres à

l'emploi de la langue maternelle. Ce qui apparaît au profane comme une imperfection, le linguiste l'étudie comme un résultat de l'interférence de l'emploi d'un système linguistique dans l'emploi d'un autre système. L'analyse des deux systèmes en contact permet de dégager le type d'organisation qui fixe le statut fonctionnel de l'unité ou du mode d'agencement interférant, dans sa langue d'origine comme dans sa langue d'accueil. Il est alors possible d'expliquer, voire de prévoir les transformations que peut subir l'élément interférant en passant d'une langue à l'autre, et les transformations éventuellement subies par le système d'accueil du fait de sa présence.

#### **1.1.2.8. Phonétique :**

La phonétique étudie les sons du point de vue de leur qualité physique (articulatoire ou acoustique), indépendamment de leur fonction dans la communication.

##### **a). L'appareil phonatoire :**

C'est pendant le 2<sup>e</sup> temps de la respiration, c'est-à-dire, la respiration, que l'air contenu dans les poumons est rejeté et utilisé pour la phonation. Les sons sont produits pendant cette phase.

L'air expulsé peut rencontrer un 1<sup>er</sup> obstacle : les cordes vocales. Si celles-ci sont accolées l'une à l'autre (on dit que la glotte, c'est-à-dire le triangle formé par les cordes vocales et aryténoïdes, est fermée), la poussée de l'air les fait vibrer : on aura un son qu'on appelle la voix et qui caractérise les consonnes sonores et les voyelles.

Si les cordes vocales sont écartées l'une de l'autre (on dit que la glotte est ouverte), le son produit est sourd, il caractérise les consonnes sourdes.

Au niveau des cavités supra-glottiques, si l'air expulsé rencontre un obstacle, les sons produits sont des consonnes ; si le

passage de l'air est complètement libre, les sons produits sont des voyelles ; la teinte des voyelles sera différente selon le volume des cavités supra-glottiques qui fonctionnent comme des résonateurs.

**b). Les consonnes :**

Les consonnes se définissent par **quatre caractéristiques :**

**1- La manière dont l'air s'échappe :**

\* Si le passage de l'air est momentanément fermé, le relâchement de cette occlusion est perceptible : on a alors des consonnes occlusives ou momentanées, exemples : [b], [p], [k].

\* Si le passage de l'air est réduit, on entend un bruit de friction au point d'articulation. L'organe mobile n'est pas au contact de l'organe fixe. On a alors des consonnes fricatives ou continues, exemples : [f], [v], [s] :

- Les sifflantes l'air s'échappe par un chenal étroit, situé dans l'axe de la langue, les côtés de la langue étant accolés au palais : exemple [s] de « sot ».
- Les chuintantes : la forme du chenal expiratoire est identique à celui des sifflantes, mais le produit acoustique est modifié par la protusion des lèvres : exemple : [ʃ] de « chou ».

C'est l'impression acoustique résultant de la friction produite lors de la réalisation de [s], [sʃ], ou de [ʃ], [ʃo] qui fournit les termes de sifflantes et de chuintantes servant à leur définition.

Les spirantes sont des fricatives pour lesquelles la pression de l'air est si faible que le bruit de friction est à peine perceptible : [ʃ] « ّ » de l'arabe « dahaba » (il est parti).

\* Si la pointe de la langue prend appui sur la partie médiane du palais, au niveau des dents, et que l'air s'échappe par les côtés de la bouche, on a des consonnes latérales, exemple : [l].

\* Si la langue ou la luette vibrent sous la pression de l'air, on entend une série de battements, caractéristiques des consonnes vibrantes, exemple [r] roulé.

## **2- Le point d'articulation :**

Pour définir une consonne, il faut préciser l'endroit où se produit la fermeture ou le resserrement du chenal expiratoire. La lèvre inférieure, la pointe (apex) et le dos de la langue effectuent cette fermeture ou ce resserrement en se rapprochant d'un autre point fixe : lèvre supérieure, dents ou palais. Le son obtenu sera qualifié de dental, alvéolaire, palatal, vélaire, uvulaire, pharyngal selon l'endroit où l'organe mobile vient s'appliquer.

Les deux se rapprochant, on a des sons qualifiés de « bilabiaux » : [p], [b], par exemple.

Un son produit par le rapprochement de la lèvre inférieure et des dents est dit « labio-dental » : [f], [fol] « folle », [v], [vol] « vol ».

La pointe de la langue peut s'appliquer sur les dents ou les alvéoles, on parle alors d'« apico-dentales », [t] et [d] en français, ou d'« apico-alvéolaires », [t] et [d] en anglais.

On aura de même :

- des dorso-palatales : [j] [ab□j] « abeille »;
- des dorso-vélaires : [k], [g] ;

- des dorso-uvulaires : [x] (la « jota » espagnole) ; [R] (« r » parisien ou grasseyé) ;

- des pharyngales : [ʁ] en arabe « Ali ».

Il peut aussi y avoir occlusion ou resserrement au niveau du larynx. Le son produit est alors « laryngal », le [h] de « Houda » est une consonne fricative laryngale, l'occlusive, est notée [ʁ] « qibla ».

### **3- La vibration ou non des cordes vocales :**

S'il y a vibration des cordes vocales, les consonnes sont dites sonores, exemples : [b], [g], [d],..., sinon elles sont dites sourdes, exemples : [f], [ʃ], [s],...

### **4- La position de la luette :**

Si le voile du palais est levé et appliqué contre la paroi du pharynx, l'air s'échappe alors uniquement par la bouche et les consonnes sont dites orales : [b],[p], ... Si le voile est abaissé, l'air s'échappe aussi par les fosses nasales et les consonnes sont dites nasales : [m], [n].

En résumé, pour caractériser une consonne, il faut définir :

- Le point d'articulation.
- Le mode d'articulation.
- L'utilisation ou non des cordes vocales.
- L'utilisation ou non de la résonance nasale.

### **c). Les voyelles :**

#### **1- Réalisation des voyelles.**

Pour la réalisation des voyelles, le passage de l'air à partir de la glotte est totalement libre. Les timbres différents des voyelles sont obtenus par la modification du volume ou de la

configuration de la cavité buccale, et l'utilisation ou non des fosses nasales.

On peut modifier le volume de la cavité buccale en faisant intervenir les lèvres, la langue et la mâchoire inférieure. La plus petite cavité est obtenue lorsque les lèvres sont étirées (non arrondies), la langue massée vers l'avant et la bouche au plus faible d'ouverture. Le son produit alors est [i]. Il suffit de modifier l'une de ces composantes pour obtenir de proche en proche des différentes. Pour un degré d'ouverture donné, les lèvres peuvent être **étirées ou arrondies**, la langue massée vers l'avant ou vers l'arrière (voyelles **antérieures ou postérieures**).

De [i] voyelle fermée, antérieure et étirée on passe à [y] « u » en arrondissant les lèvres, l'ouverture et la position de la langue restant les mêmes. De [y] on passe à [u] « ou » en déplaçant la langue vers l'arrière. [u] est donc une voyelle fermée, arrondie, postérieure. Si on augmente l'ouverture de la bouche en partant de [i] on obtient [e] « é » voyelle antérieure, mi-fermée, étirée ; arrondissons les lèvres, le son obtenu est [ø] de « feu », et si la langue est massée vers l'arrière, nous obtenons [ó] voyelle mi-fermée, arrondie, postérieure.

Partons de [e], si on augmente encore le degré d'ouverture, nous obtenons [◻] voyelle mi-ouverte, étirée, antérieure, qui par arrondissement des lèvres devient [œ] de « bœuf », et de [œ] on passe à [ò] si la langue est massée vers l'arrière.

Si l'on ouvre davantage la bouche, il devient difficile de distinguer entre lèvres arrondies ou étirées et nous avons seulement deux voyelles ouvertes, une antérieure [a] de « patte », et l'autre postérieure [◻].

Un autre son [Ə] appelé « e caduc » ou « e muet » possède un fonctionnement particulier (voir infra Phonologie) qui le distingue du reste des voyelles. Ce son est une voyelle neutre qui ne présente vraiment aucun des traits décrits ci-dessus.

Cette voyelle est dite centralisée. Et quoique distincte de [ø] et de [œ], elle tend actuellement à disparaître au profit de l'un ou de l'autre.

**2- Voyelles orales et voyelles nasales.**

Enfin, les voyelles se caractérisent aussi par la présence ou non de la résonance nasale : si le voile du palais est relevé, les voyelles sont orales ; si le voile est baissé, elles sont dites nasales.

**\* Voyelles orales**

	Antérieure		Postérieure	
	Non arrondie	Arrondie	Non arrondie	Arrondie
Fermée	[i]	[y]		[u]
Mi-fermée	[e]	[ø]	[ə]	[ó]
Mi-ouverte	[ɛ]	[œ]		[ò]
Ouverte	[a]		[ɑ]	

**\* Voyelles nasales**

	Antérieure		Postérieure
	Non arrondie	Arrondie	Arrondie
Fermée	[ɛ̃]	[œ̃]	[ɔ̃]
Ouverte	[ã]		



**1.1.2.9. Phonologie :**

Quelle est la fonction essentielle, dans la communication, des sons élémentaires dont la combinaison constitue la chaîne parlée ? Ils ne sont pas eux-mêmes porteurs de **signification** (le son [b] de [ba] « bas » n'a, pris isolément, aucun sens). Leur fonction est donc, avant tout, de permettre de distinguer des unités qui, elles, sont pourvues de sens : le [a] de « bas » permet de distinguer ce mot de « bu », « beau », « boue », etc. ... et on ne le choisit que pour rendre possibles ces distinctions. Cette remarque, élémentaire, est de conséquence. Car elle fournit au linguiste un « principe d'abstraction » : les caractères physiques qui apparaissent lors d'une prononciation de [a] n'ont pas tous en effet cette valeur distinctive (**leur choix n'est pas toujours guidé par une intention de communication**). Que l'on prononce le [a] long ou court, en avant ou en arrière de la cavité buccale (**antérieur ou postérieur**), il se trouve en français contemporain, que cela ne change pas l'identité du mot où ce [a] (il en était autrement autrefois, où l'on distinguait couramment, par la prononciation du [a] « bas » et « bât »).

Le phonologue isole donc, parmi les **traits phonétiques** « **physiquement** » présents dans une prononciation donnée, ceux qui ont une valeur distinctive, c'est-à-dire, qui sont choisis pour permettre la communication d'une information. Eux seuls sont considérés comme « **phonologiquement pertinents** ».

Pour leur détermination, les phonologues ont mis au point la **méthode** dite de **commutation**. Soit à étudier le [a] français. On part d'une prononciation particulière de « bas » par exemple). Puis on fait varier dans toutes les directions phonétiques possibles le son qui a été prononcé dans ce mot. Certains changements n'entraînent pas de confusion avec un autre mot : on dit que les sons alors substitués à la prononciation initiale ne commutent pas avec elle (ni, par la suite, entre eux) ; commutent, au contraire, avec elle ceux dont l'introduction entraîne la perception des signes des signes « beau », « bu », etc. On répète ensuite l'opération sur les autres signes contenant [a]

(« table », « car », etc.), et l'on remarque – ce qui n'était pas prévisible, et constitue une justification empirique de la méthode- qu'il y a tout un ensemble de prononciations de cette unité phonique qui, en français, ne commutent dans aucun signe. Cet ensemble est appelé le phonème français /a/, ses éléments sont dits variantes de /a/ et les traits qui les différencient sont considérés comme « non pertinents ». Sont retenus comme « pertinents » les caractères phoniques existant dans toutes les variantes de /a/ d'une prononciation de /o/, /u/, /p/, etc.

En partant du principe que les éléments du langage doivent être étudiés selon leur fonction dans la communication, les phonologues en sont ainsi venus appliquer un principe saussurien, celui d'oppositivité, selon lequel une entité linguistique quelconque n'est constituée que par ce qui la distingue d'une autre. On notera à propos de cette démarche que les unités étudiées par les phonologues sont justement des unités distinctives (= qui servent à distinguer l'une de l'autre des unités porteuses de signification, par exemple des mots) : il est donc naturel que l'aspect fonctionnel, dans ces unités, soit ce par quoi elles diffèrent entre elles.

**En résumé**, l'analyse phonologique consiste à :

- 1- identifier les unités phonologiques par commutation, c'est-à-dire à isoler des unités distinctives dans des contextes et des positions déterminés : le rapprochement en français de « ton », « don », « bon », « font », « vont »... , compte tenu que chaque suite phonique différente correspond à un signifié différent, permet d'identifier /t/, /d/, /b/, /f/, /v/ comme des phonèmes différents ; cette identification permet aussi de déterminer ce qui est phonème et ce qui est variante ;
- 2- rechercher les traits pertinents des phonèmes ;
- 3- classer les phonèmes d'après leurs traits pertinents ;
- 4- étudier la combinaison des phonèmes dans la chaîne parlée.

# **SYNTAXE**



### 1.2.1. Définition :

La syntaxe est la branche de la linguistique qui étudie la façon dont les mots(morphèmes) se combinent pour former des groupes nominaux ou verbaux(syntagmes) pouvant mener à des propositions lesquelles peuvent se combiner à leur tour pour former des énoncés.

D'un point de vue grammatical, l'étude de la syntaxe concerne trois éléments (unités syntaxiques):

- La phrase, limite supérieure de la syntaxe.
- Le mot, qui en est le constituant essentiel.
- Le syntagme ou groupe qui en est l'élément

intermédiaire.

Les relations syntaxiques entre ces unités peuvent être de deux ordres : la coordination lorsque les éléments sont de même nature et de même fonction (même statut), et la subordination lorsque l'élément subordonné remplit une fonction syntaxique déterminé par rapport à l'unité de niveau supérieur.

L'étude de la syntaxe a aussi pour objet la nature ou catégorie (ou espèce) des mots, de leur morphologie (forme), et de leur fonction ; nous parlerons de rapports morphosyntaxiques. **(article de l'encyclopédie libre de Wikipédia)**

### 1.2.2 .Initiation méthodique à la représentation en arbre

#### Préambule :

La notion de types de phrases est fondée à la fois sur une **approche énonciative** et sur une **approche syntaxique**.

L'approche énonciative, qui s'appuie sur l'analyse des actes de langage d'**Austin**, associe une structure de phrase déterminée à l'un des **quatre actes** de langage fondamentaux : constater, questionner,ordonner,s'exclamer.

L'approche syntaxique, qui est celle de la **grammaire générative** et **transformationnelle** de **Chomsky**, fixe les caractéristiques morphologiques et syntaxiques de ces types de phrases et ajoute à ces quatre **types** fondamentaux dit **obligatoires**, trois **types facultatifs** : passif, négatif, emphatique.

Notre étude consistera à faire ressortir les principes qui président à la construction de ces phrases pour mieux procéder à leur représentation en arbre.

### 1.2. 2.1. Les types de phrases :

#### a). Type et Matériau :

Soit par exemple les quatre phrases :

1	. Est-ce que vous fumez ?
2	. Traverses - tu la rue calmement ?
3	. Vous fumez.
4	. Tu traverses la rue calmement.

On voit qu'il y a la même différence entre la 1ère et la 3ème qu'entre la 2ème et la 4ème ; ce qui distingue les deux phrases 1 et 3 est aussi ce qui distingue les deux phrases 2 et 4.

[ Est-ce que vous fumez ?] est à [ Vous fumez.]

ce que [ Traverses-tu la rue calmement ?] est à [Tu traverses la rue calmement.]

Les deux phrases:

1	Est-ce que vous fumez ?
2	Traverses-tu la rue calmement ?

ont quelque chose en commun, c'est ce qui les distingue respectivement de [Vous fumez]. et [Tu traverses la rue calmement.] ; cet élément commun est l'**Interrogation**.

Si l'on compare donc la phrase 1 et la phrase 3, on peut dégager ce qui les distingue, c'est précisément cet élément interrogatif, que la 1ère a et que la 3ème n'a pas.

Et les deux phrases:

3	Vous fumez.
4	Tu traverses la rue calmement.

ont un élément commun, qui est la **Déclaration**. La phrase [Tu traverses la rue calmement.] a en commun l'élément **Déclaratif** qui la distingue de la phrase [Traverse - tu la rue calmement ?], qui, elle, a l'élément **Interrogatif**.

Pour mettre en évidence les points communs et les différences entre les phrases, nous allons extraire pour la représentation ces éléments que nous venons de repérer, nous allons représenter nos phrases par des sortes de formules.

Pour les phrases 1 et 2 qui ont en commun l'élément interrogatif, cet élément doit donc figurer dans leur formule. Pour bien le mettre en valeur, nous l'écrivons d'abord ; la formule de ces phrases commencera par :

Interrogation	+
---------------	---

De même pour les deux autres, qui ont en commun l'élément déclaratif ; leur formule commencera par :

Déclaration	+
-------------	---

Si l'on veut représenter la phrase Est-ce que vous fumez ? par une formule, on isole l'élément interrogatif, qui se marque dans cette phrase par la présence de Est-ce que et le point d'interrogation ; on extrait en quelque sorte cet élément Interrogation et le reste est vous fumez. La formule de cette phrase Est-ce que vous fumez ?est:

Est-ce que vous fumez ?	=	Interrogation +	Vous fumez.
-------------------------	---	-----------------	-------------

De même, pour représenter la phrase Vous fumez, on isole l'élément déclaratif, qui se marque dans la langue écrite par un point ; on extrait cet élément Déclaration, et il reste vous fumez, sans majuscule ni ponctuation ; la formule de cette phrase Vous fumez est :

Vous fumez.	=	Déclaration +	Vous fumez.
-------------	---	---------------	-------------

En somme, si à [Est-ce que vous fumez]? on soustrait ce qui est Interrogatif, et si à [ Vous fumez.] on soustrait ce qui est Déclaratif, il reste ce qui est commun à ces deux phrases, il reste ce que nous appelons le **Matériau** de la phrase. Et les éléments comme Interrogation et Déclaration sont les **Types** de la phrase. On ne met ni majuscule, ni ponctuation dans le matériau puisqu'il ne s'agit pas d'une phrase, mais d'une partie d'une phrase. C'est seulement en combinaison avec l'élément Déclaratif que le matériau vous fumez devient une phrase déclarative ; en combinaison avec l'élément Interrogatif que le matériau vous fumez devient une phrase interrogative.

#### b). Les types obligatoires :

A toutes nos phrases nous avons donné une analyse sous forme de deux éléments : le **Type** et le **Matériau**.

A côté de Déclaration et d'Interrogation, il existe d'autres types de phrases. En effet, une même suite de mots, c'est-à-dire un même matériau, par exemple :

[vous partez ce soir]

peut se combiner à **un type Déclaratif** :

Déclaratif	+	vous partez ce soir
------------	---	---------------------

C'est la phrase : [**Vous partez ce soir**]



ou à un type Interrogatif :

Interrogatif	+	vous partez ce soir
--------------	---	---------------------

C'est la phrase : [Partez- vous ce soir ?]

Ou à un type Impératif :

Impératif	+	vous partez ce soir
-----------	---	---------------------

C'est la phrase : [**Partez ce soir.**]

ou à un type Exclamatif :

exclamatif	+	vous partez ce soir
------------	---	---------------------

C'est la phrase : [**Vous partez ce soir !**]

### 1- Le Type Déclaratif (D) :

On parle pour donner une information ; les marques en sont :

**Majuscule + point.**

Ex : [**Tu** écoutes la radio tous les matins.]

### 2- Le Type Interrogatif (It)

On parle pour poser une question ; les marques en sont :

**Majuscule + point d'interrogation.**

Ex : [**E**coutes-tu la radio tous les matins?]

### 3- Le Type Impératif (Ip)

On parle pour donner un ordre, un conseil, une défense, etc. ;  
les marques en sont variées :

Exemple :

1	Ecoute la radio tous les matins	Majuscule +		suppression du GNS
2	Qu'il écoute la radio tous les matins	Majuscule +	Que +	subjonctif
3	Ecouter la radio tous les matins	Majuscule +		infinitif

#### 4- Le Type Exclamatif (E) :

On parle pour exprimer un sentiment vif, la stupéfaction, pour s'écrier... ; les marques en sont la **majuscule + le point d'exclamation**. Ex : [ **Tu écoutes la radio tous les matins !** ] Une même phrase ne peut pas être à la fois déclarative et interrogative ou impérative et exclamative : on affirme quelque chose, ou bien on pose une question, ou bien on donne un ordre, ou bien on proclame avec stupéfaction, mais on ne peut pas faire les quatre choses à la fois, ni deux à la fois. Et on ne peut pas non plus ne choisir aucun type, ni aucun mode d'expression : vous + écoutez + la radio, sans intonation ni ponctuation qui marque son type n'est pas une phrase, c'est seulement une suite de mots, qui peut devenir une phrase en combinaison avec un type.

Ces quatre types que nous avons isolés sont appelés **Types Obligatoires** parce que l'un d'entre eux doit nécessairement être présent dans toute phrase.

Les quatre types obligatoires s'excluent les uns les autres, c'est-à-dire qu'une même phrase ne peut être à la fois **Interrogative et Déclarative** ou **Impérative et Interrogative**.

## c). Les types facultatifs :

L'étude d'autres phrases va nous conduire à ajouter dans le type trois autres éléments, qui eux sont facultatifs : **la Négation, le Passif et l'Emphase**; ils peuvent librement se combiner entre eux et avec les quatre précédents.

Prenons par exemple, les phrases :

<b>1</b>	La police a arrêté le voleur.
<b>2</b>	La police <b>n'a pas</b> arrêté le voleur.
<b>3</b>	Le voleur <b>a été</b> arrêté <b>par</b> la police.
<b>4</b>	. <b>C'est</b> la police <b>qui</b> a arrêté le voleur.

Nous pouvons identifier le matériau de ces quatre phrases ; il s'agit de :

[La police a arrêté le voleur.]

## 1- La négation

Nous pouvons identifier le type fondamental de la phrase 1 et 2 : **Déclaratif** ; mais la phrase 2 a un élément qui la distingue de la phrase 1, cet élément est : [**ne....pas**]. Cet élément qui les distingue s'appelle la **Négation**.

Pour mettre en évidence cet élément qui figure dans la phrase 2, nous isolons et nous écrivons en tête l'élément **Négatif** comme nous avons fait précédemment pour les autres éléments de **Type**.

[La police **n'a pas** arrêté le voleur] =

Déclaratif	+	Négatif	+	<b>la police a arrêté le voleur.</b>
------------	---	---------	---	--------------------------------------

## 2- Le passif :

Nous pouvons identifier le type fondamental de la phrase 1 et 3 : **Déclaratif** ; mais la phrase 3 a un élément qui la

distingue de la phrase 1, cet élément est : [**a été...par**]. Cet élément qui les distingue s'appelle le **PASSIF**.

Pour mettre en évidence cet élément qui figure dans la phrase 3, nous isolons et nous écrivons en tête l'élément **Passif** comme nous avons fait précédemment pour les autres éléments de **Type**.

[Le voleur **a été** arrêté **par** la police] =

Déclaratif +	Passif	+	<b>la police a arrêté le voleur.</b>
--------------	--------	---	--------------------------------------

### 3- L'emphase :

Nous pouvons identifier le type fondamental de la phrase 1 et 4 : **Déclaratif** ; mais la phrase 4 a un élément qui la distingue de la phrase 1, cet élément est : [**c'est...qui**]. Cet élément qui les distingue s'appelle l'**EMPHASE**.

Pour mettre en évidence cet élément qui figure dans la phrase 4, nous isolons et nous écrivons en tête l'élément **Emphase** comme nous avons fait précédemment pour les autres éléments de **Type** .

[**C'est** la police **qui** a arrêté le voleur] =

Déclaratif +	Emphase	+	<b>la police a arrêté le voleur.</b>
--------------	---------	---	--------------------------------------

### d). Cumul des types de transformation de la phrase :

Les **Types facultatifs** que nous venons d'isoler peuvent se combiner entre eux et avec chacun des types fondamentaux.

Ainsi dans la phrase : [**N'est-ce pas demain que ton frère sera reçu par le ministre ?**]

Nous avons **le Type fondamental Interrogatif** [Majuscule + point d'interrogation] combiné avec **le Type Négatif** [ne...pas], **le Type Passif** [ton frère est un sujet apparent] et **le Type Emphatique** [déplacement de l'adverbe demain]. Sa formule serait donc :

[Demain, ton frère ne sera-t-il pas reçu par le ministre?] =

Interrogatif +	Négatif +	Passif +	Emphatique +	<b>le ministre recevra ton frère demain.</b>
----------------	-----------	----------	--------------	--

**Applications :**

**\* Comment faire l'analyse d'une phrase en termes de type et de matériau ?**

**Phrase 1:** [C'est cette odieuse infirmière qui n'a pas bien fait son travail.]

**Phrase 2 :** [N'était-il pas tous les jours grondé par son père ?]

**Corrigé :**

**Analyse 1 =**

<b>Décl</b> +	<b>Nég</b> +	<b>Emph</b> +	cette odieuse infirmière a bien fait son travail
---------------	--------------	---------------	--

**Analyse 2 =**

<b>Inter</b> +	<b>Nég</b> +	<b>Passif</b> +	<b>Emph</b> +	son père le grondait tous les jours
----------------	--------------	-----------------	---------------	-------------------------------------

\* Comment retrouver les phrases correspondant aux formules d'analyse ?

1	Décl +	Passif +			la police a arrêté les voleurs.
2	Inter +	Nég +			les bicyclettes roulent sur les autoroutes.
3	Excl +	Nég +	Passif +	Emph +	les touristes visitent les anciennes mosquées
4	Imp +	Nég +			vous êtes le bienvenu
5	Inter +	Nég +	Passif +	Emph +	le Ministre de la jeunesse et des sports a récompensé tous les joueurs.

Corrigé :

- 1- Les voleurs **ont été** arrêtés **par** la police.
- 2- Les bicyclettes **ne** roulent- **elles pas** sur les autoroutes ?
- 3- **Ce ne** sont **pas** les anciennes mosquées **qui sont** visitées **par** les touristes !
- 4- Ne soyez **pas** le bienvenu.
- 5- **N'est-ce pas que** tous les joueurs de handball **ont été** récompensés **par** le Ministre de la jeunesse et des sports ?

\* **Tout matériau peut-il être associé à tout type ? En réfléchissant aux phrases du 1<sup>er</sup> exercice, ou en pensant vous-mêmes à des phrases, pouvez-vous repérer certaines contraintes, c'est-à-dire certaines incompatibilités entre un type et un matériau, l'obligation pour le matériau d'avoir une certaine forme pour être combiné avec certains types ?**

Corrigé :

Nous remarquons que tout matériau ne peut être associé à tout type ; ainsi :

■ Le type **Impératif** ne peut être associé qu'à des matériaux ayant un sujet à la première personne du pluriel, ou aux deuxièmes personnes singulier et pluriel : des matériaux tels que [son père le grondait tous les jours ] ou [ les joueurs sont fatigués ] ne peuvent devenir des phrases impératives.

■ Le type **Passif** implique aussi une certaine organisation du matériau ; celui-ci doit être de la forme [Sujet + Verbe + Objet] pour que la modification puisse avoir lieu : des matériaux tels que [ le petit bébé dort dans son berceau ] ou [ le directeur arrive à huit heures ] ne peuvent accepter le type passif.

■ Nous pouvons également noter certaines incompatibilités entre les types ; par exemple l'**Impératif** ne peut être associé à une **Emphase** par [c'est...qui] ou [c'est...que]. Un matériau tel que [tu pars le premier] devient:[**C'est** toi **qui** pars le premier] qui n'est pas une phrase impérative mais déclarative.

### 1.2.2.2. Les constituants de la phrase :

#### a). La notion de syntagme :

Toute phrase se définit par sa structure, c'est-à-dire par les éléments qui la constituent. Mais comment déterminer ces éléments ? Prenons par exemple la phrase suivante :

[Mon voisin regarde la télévision.]

Nous pouvons remplacer [regarde la télévision] par [répare sa voiture] et obtenir une autre phrase française :

[Mon voisin répare sa voiture.]

Les deux éléments [regarde la télévision] et [répare sa voiture] peuvent se substituer l'un à l'autre. De même, nous pouvons remplacer [répare sa voiture] par [dort] et obtenir une autre phrase française :

[Mon voisin dort.]

Les deux éléments [répare sa voiture] et [dort] peuvent se substituer l'un à l'autre. En revanche, nous ne pouvons pas remplacer mon [Mon voisin] par [dort]. Ces deux éléments ne peuvent se substituer l'un à l'autre...

Cependant, nous pouvons remplacer [Mon voisin] par [Mon frère] et obtenir une autre phrase française :

[Mon frère regarde la télévision.]

Ceci nous permet donc d'isoler deux blocs dans la phrase : [ Mon voisin regarde la télévision]. Un bloc composé de deux mots : [mon] et [voisin] qui vont ensemble, qui constituent une unité syntaxique puis un autre bloc formé trois mots : [regarde], [la] puis [télévision], qui vont ensemble, qui constituent une autre unité syntaxique.

Ces deux unités que nous avons isolées s'appellent **Syntagme** et elles forment les constituants immédiats de la phrase.

**b). Les différents syntagmes de la phrase :**

**1- Les syntagmes essentiels (SN, SV) :**

Les deux blocs que nous avons isolés grâce à la substitution s'appellent des **Syntagmes** :

- Le 1er syntagme [Mon voisin] (de qui on parle : **le thème**) dont le noyau est **un nom** [voisin] est le **syntagme nominal**

-le 2ème syntagme [regarde la télévision] (ce que l'on en dit : **le propos**) dont le noyau est **un verbe** [regarde] s'appelle le **syntagme verbal**.

**Dans chaque phrase, nous avons un syntagme nominal et un syntagme verbal.** Le syntagme nominal est abrégé en (SN) et le syntagme verbal en (SV).



Ainsi, beaucoup de phrases sont constituées d'un **SN** et d'un **SV**. Le syntagme nominal (**SN**) et le syntagme verbal (**SV**) sont des **constituants obligatoires**.

**2-Les syntagmes facultatifs (SP) :**

Si certaines phrases sont constituées de **deux grands blocs** que nous avons appelés syntagme nominal (**SN**) et syntagme verbal (**SV**), d'autres, par contre sont constitués **de trois grands blocs**. C'est le cas par exemple de la phrase :

Le matériau de cette phrase est constitué de trois blocs :

[Mon voisin regarde la télévision à vingt heures.]

<b>1</b>	Mon voisin	regarde la télévision	à vingt heures.
	<b>SN</b>	<b>SV</b>	<b>troisième bloc</b>

Ce **troisième bloc** est constitué de deux éléments, [**à**], qui est une préposition et [**vingt heures**], qui est un syntagme nominal. Il a deux particularités :

-il est **mobile**, c'est-à-dire que nous pouvons le déplacer (A vingt heures, mon voisin regarde la télévision) ;

- il est **facultatif**, c'est-à-dire que nous pouvons l'effacer, le supprimer sans que la phrase cesse d'être française).

Ce troisième bloc, nous l'appellerons le **syntagme prépositionnel**, abrégé en **SP**.

On retrouve ces deux éléments, préposition et syntagme nominal, dans d'autres syntagmes prépositionnels, comme :

<b>2</b>	<b>l'enfant joue</b>	<b>Dans</b>	<b>la cour.</b>
		<b>prép</b>	<b>SN</b>

3	Cet homme œuvre	<b>pour</b>	<b>la paix</b>
		<b>prép</b>	<b>SN</b>

4	Mon père a vécu	<b>à</b>	<b>Alger</b>	<b>pendant</b>	<b>quatre ans</b>
		<b>prép</b>	<b>SN</b>	<b>prép</b>	<b>SN</b>

Ce troisième bloc peut n'être réalisé que par un seul constituant :

- un adverbe :

[Mes parents sont arrivés **hier**.]

5	Mes parents sont arrivés	<b>hier</b>
		<b>SP (prép=Ø)</b>

[Mes parents sont arrivés **le lendemain**.]

6	Mes parents sont arrivés	<b>le lendemain</b>
		<b>SP (prép=Ø)</b>

- un groupe nominal.

[Les enfants ont écouté leur enseignant **les bras croisés**.]

7	Les enfants ont écouté leur enseignant	<b>les bras croisés</b>
		<b>SP (prép=Ø)</b>

Dans certains cas, les phrases sont constituées d'un ou plusieurs SP  
(Comme dans la phrase 3)

**P → SN + SV + SP + SP + SP**

## Applications :

- Comment indiquer les types et le matériau de chaque phrase et identifier les constituants immédiats du matériau ?

Par exemple :

[Les élèves ne pensent-ils pas à leurs examens toute l'année ?]

Type		Matériau		
Interrogatif+	Négatif +	Les élèves	Pensent à leurs examens	toute l'année.
Constituants : SN +		SV +	SP	

1. Le commissariat de police de Hydra se compose **de vingt petits bureaux !**
2. Ce garçon très intelligent **ne fait pas ses devoirs tous les soirs après le dîner.**

Corrigé :

<b>Phrase 1 :</b>	<b>Matériau :</b> Le commissariat de police de Hydra se compose de vingt petits bureaux !			
<b>Type :</b> Excl +	le commissariat de police de Hydra	se compose de vingt petits bureaux		
<b>Constituants :</b> SN +		SV +		
<b>Phrase 2 :</b>	<b>Matériau :</b> Ce garçon très intelligent ne fait pas ses devoirs tous les soirs après le dîner.			
<b>Type Décl + Nég+</b>	ce garçon très intelligent	fait ses devoirs	tous les soirs	après le dîner
<b>Constituants :</b> SN+		SV+	SP +	SP

**Applications :**

- Comment identifier le **SP de verbe** (à l'intérieur du syntagme verbal) et le **SP de phrase** (troisième bloc de la phrase) ?

**Par exemple :** [Nous pensons à ce projet depuis un mois.]

	nous	pensons [à ce projet]	depuis un mois
<b>P=</b>	<b>SN+</b>	<b>SV = (V+ SP) +</b>	<b>SP</b>
	<b>SN</b>	<b>SP à l'intérieur de SV : à ce projet</b>	<b>SP de phrase : depuis un mois</b>

- 1- Il est arrivé **au lieu du rendez-vous** avec un peu de retard.
- 2- Ils ont discuté dans le train **de leur réussite.**
- 3- Il embrassa cet enfant **au sourire agréable** malgré son refus.
- 4- Elle passera **de la cuisine à la salle à manger.**

**Corrigé :**

- 1- **SP** à l'intérieur de **SV** : au lieu du rendez-vous.  
**SP de phrase** : avec un peu de retard
- 2- **SP** à l'intérieur de **SV** : de leur réussite.  
**SP de phrase** : dans le train
- 3- **SP** à l'intérieur de **SV** : au sourire agréable  
**SP de phrase** : malgré son refus
- 4- **SP** à l'intérieur de **SV** : de la cuisine  
**SP** à l'intérieur de **SV** : à la salle à manger

## 1.2.2.3- Analyse des syntagmes :

## a) LE SYNTAGME NOMINAL (SN) :

Lorsque le syntagme nominal (ce dont on parle) est le 1er constituant essentiel de la phrase, il a la fonction **Sujet**, en abrégé (**SNS**). Mais les **SN** n'ont pas tous la fonction **Sujet**. En effet, nous pouvons trouver des **SN** dans le **SV** et dans ce cas, ils font partie des éléments qui composent le **SV** et ils sont alors des syntagmes nominaux compléments de verbe (**SN.CV**). Le **SN** est à son tour formé d'un ou de plusieurs constituants.

Dans une phrase comme : **Mahmoud** a reçu des invités à vingt heures,

ou : **il** a reçu des invités à vingt heures.

Nous avons isolé le SN : Mahmoud ou bien il.

Ce syntagme est constitué d'un seul élément :

<b>Mahmoud</b>	<b>il</b>
<b>N</b>	<b>Pro</b>

Dans une phrase comme : **Le voisin** a reçu son frère et sa sœur.

Nous avons isolé le SN : le voisin

Ce syntagme est constitué de deux éléments :

<b>Le</b>	<b>voisin</b>
<b>D</b>	<b>N</b>

Le premier élément, [ le], est un déterminant, le second, [voisin], est un nom.

On retrouve ces deux constituants du SN dans d'autres exemples simples comme :

son	frère	sa	soeur
<b>D</b>	<b>N</b>	<b>D</b>	<b>N</b>

Le déterminant et le nom sont les constituants immédiats du **SN**.

### 1- Le déterminant (D)

Le **Constituant Déterminant** peut lui même être constitué de plusieurs éléments : le déterminant peut lui aussi être une unité syntaxique comportant un élément et d'autres mots qui s'organisent autour de cet élément essentiel.

Tous les	invités	Sont venus
<b>Les deux</b>	voisins	Ont reçus des invites.
Beaucoup de <b>mes</b>	invités	sont partis
<b>D</b>	<b>N</b>	

Nous distinguerons dans le constituant **Déterminant** un élément **essentiel** qui peut être soit un article, soit un démonstratif, soit un possessif..., et deux éléments **facultatifs**, dont l'un se place avant l'élément essentiel, et dont l'autre se place après ; le premier est le **PréDéterminant**, le second est le **PostDéterminant**.

C'est ce que nous avons par exemple dans :

[les deux jours]

les	deux	jours
<b>D</b>	<b>Post D</b>	<b>N</b>

[Plusieurs de ces mêmes années ont été consacrées à étudier l'histoire.]

Plusieurs de ces cinq mêmes années	ont été consacrées à étudier l'histoire.
SN	SV

SN : [plusieurs de ces mêmes années]

Plusieurs de	ces	cinq mêmes	années
Pré D	D	Post D	N

Les prédéterminants sont facultatifs: Nous pouvons les supprimer.

[Plusieurs de ces cinq mêmes années]

ces	années
D	N

## 2- Le Qualifiant (Q) :

Dans d'autres phrases, le SN est constitué de trois éléments : à côté du déterminant et du nom peut venir s'inscrire un troisième élément. Ce dernier peut avoir des formes diverses :

- Un syntagme adjectival qui peut se composer de:

-

° un adjectif seul.

Ex :un voisin	aimable
	Adj

◦ un adverbe et un adjectif.

Ex :un voisin	très	aimable
	Adv	Adj

◦ un adjectif et un complément de l'adjectif.

Ex :un voisin	fier	de ses enfants
	adjectif	c. de l'adj

◦ un complément du nom :

Ex :un voisin	de mon beau-père
	c. du nom

◦ une proposition relative:

Ex :un voisin	qui habite au 1er étage
	Pro. relative

### -Applications

\* Comment identifier les SN et analyser leurs éléments ?

Exemple :[ La fille aînée de ma voisine prépare des plats très originaux.]



La fille aînée de ma voisine	prépare	des plats très originaux
<b>D N Adj SP</b>	<b>V</b>	<b>D N Adv Adj</b>
<b>SN 1</b>	<b>SN 2</b>	
<b>SN 1</b>		<b>SV</b>

1- De nombreux journalistes de presse discutaient du procès SIDER.

2- L'ancien professeur de géographie distribuait des documents très vieux.

**- Corrigé**

**Phrase 1 :**

de nombreux journalistes de presse	discutaient	du procès SIDER
<b>D Adj N SP</b>	<b>V</b>	<b>SN 2</b>
<b>SN 1</b>	<b>SV</b>	

**Phrase 2 :**

l'ancien professeur de géographie	distribuait	des documents très vieux
<b>D Adj N SP</b>	<b>V</b>	<b>D N Adv Adj</b>
<b>SN 1</b>	<b>SN 2</b>	
<b>SN 1</b>	<b>SV</b>	

**- Applications**

**\* Comment identifier les SN et analyser les éléments du constituant déterminant ?**

**- Corrigé :** Par exemple :[ Cette décision concerne les autres joueurs.]

Cette décision.	concerne	Les autres joueurs
<b>D N</b>		<b>D post D N</b>
<b>SN 1</b>	<b>V</b>	<b>SN 2</b>
	<b>SV</b>	

1. Mes deux collègues ont été affectés à Oran.
2. Aucune de ces dix personnes n'a été arrêtée.

**-Applications.**

**\* Comment identifier les SN et donner la nature des qualificants ?**

Par exemple : Le charmant mari que j'ai épousé prépare des plats dignes d'un grand chef .

le (charmant) mari	[que j'ai épousé]	prépare	des plats (dignes d'un grand chef.)
<b>D +adjectif+N+</b>	<b>pro relative</b>	<b>V</b>	<b>D+ N+ Adjectif+ SP (compl de adjectif)</b>
			<b>SN 2 (N+ qualificant)</b>
<b>SN 1(2 qualificants+N)</b>		<b>SV</b>	

**-Corrigé :**

- a. Le grand champion du 1500 m s'appelle Morceli.

le grand champion du 1500 m	S'appelle	Morceli
<b>D+ adjectif +N + SP</b>	<b>V</b>	<b>SN 2</b>
<b>SN 1</b>	<b>SV</b>	

- b. Le beau film de Mohammed Chouikh qui relate l'histoire de l'Algérie joue à la cinémathèque d'Oran.

Le beau film de Mohammed Chouikh	[ qui relate l'histoire de l'Algérie]	joue	la cinémathèque d'Oran.
<b>D+ adj+ N+</b> <b>SP(prép+N)</b>	<b>+ proposition relative</b>	<b>V</b>	<b>SP</b>
<b>SN 1</b>		<b>SV</b>	

**b). Le syntagme verbal (SV) :**

Le syntagme verbal est le 2ème constituant essentiel de la phrase. Sa fonction est **PREDICAT** de la phrase ( ce que l'on dit du sujet). Il peut être à son tour formé d'un ou de plusieurs constituants.

**1-SV avec un verbe d'action (V) :**

Selon que l'action demeure dans le verbe ou passe sur le complément, nous pouvons avoir plusieurs cas de structures :

**- SV ==> V (verbe intransitif) :**

Le bébé	<b>dort.</b>
L'enfant	<b>pleure.</b>
Les avocats	<b>chôment.</b>
<b>SN</b>	<b>V Intransitif</b>

**-SV ==> V + SN (verbe transitif direct) :**

L'enfant	<b>mange</b>	<b>du chocolat.</b>
L'agent de police	<b>règle</b>	<b>la circulation</b>
<b>SN1</b>	<b>V Transitif Direct</b>	<b>SN2</b>

-SV ==> V + SP (verbe transitif indirect) :

Nous	<b>réfléchissons</b>	à la question
Nous	<b>pensons</b>	à nos parents.
<b>SN</b>	<b>V Transitif Indirect</b>	<b>SP</b>

-SV ==> V + SN + SP (verbe à double complémentation) :

Mon frère	<b>prête</b>	sa voiture	à son ami.
Le professeur	<b>remet</b>	les copies	à ses élèves
	<b>V Transitif</b>	<b>SN2</b>	<b>SP</b>
<b>SN1</b>	<b>SV</b>		

-SV ==> V + SP + SP (verbe à double complémentation)

Mon frère	a parlé	de ce problème	à son directeur.
L'ingénieur	s'entretient	de ces projets	avec les techniciens.
	<b>V Intransitif</b>	<b>SP1</b>	<b>SP2</b>
<b>SN1</b>	<b>SV</b>		

### 2-SV avec un verbe d'état (Vé) :

Le verbe d'état attribue une qualité au SNS. Nous pouvons avoir plusieurs cas de structures :

- SV ==> Vé + SA (la fonction du SA est attribut du SNS) :

Ex : La villa du maire est belle.

Mouloud serait content de ses résultats.

- **SV ==> Vé+ SN (la fonction du SN est attribut du SNS).**

Ex : Cet homme est directeur de banque.  
Salim était mon unique témoin.

- **SV ==> Vé+ SP (la fonction du SP est attribut du SNS).**

Ex : Le joueur paraît en bonne santé.  
Le chauffeur demeure dans un état grave.

### **3- SV avec un verbe attributif (Va) :**

Le verbe attributif donne un attribut au complément du verbe.  
Nous pouvons avoir plusieurs cas de structure.

- **SV ==> Va + SN + SA (le SA est attribut du SN  
complément de verbe).**

Ex : L'entraîneur trouve votre tactique très intéressante.  
Le patron estime cet employé digne de confiance.

- **SV ==> Va + SN + SN (le 2ème SN est attribut du SN  
complément de verbe).**

Ex : On appelle cet engin un concasseur.  
Nous vous imaginons 1er Ministre.

- **SV ==> Va + SN + SP (le SP est attribut du SN complément  
de verbe).**

Ex : Les élèves considèrent la classe comme un salon de  
repos.  
Les journalistes prennent les lecteurs pour des idiots.

**-Applications :**

**\*Comment identifier les SV et analyser les éléments de leurs constituants ?**

Exemple : [Mon père a prêté sa voiture à son voisin.]

Mon père	a prêté	sa voiture	à son voisin
	<b>V</b>	<b>SN(D+N)</b>	+ <b>SP(prép+D+N)</b>
<b>SN1</b>	<b>SV</b>		

a-[ Mon père lit tous les soirs les journaux.]

**-Corrigé :**

Mon père	lit	Tous les soirs	les journaux
	<b>V</b>	<b>SP de phrase+</b>	<b>SN</b>
<b>SN</b>	<b>SV</b>		

b- [Les élèves soucieux de leur avenir s'appliquent dans leur travail.]

**-Corrigé :**

Les élèves soucieux de leur avenir	s'appliquent	dans leur travail
	<b>V</b>	<b>SP(prép+D+N)</b>
<b>SN</b>	<b>SV</b>	

**c). Le syntagme prépositionnel (SP) :**

Le **syntagme prépositionnel** constitue le 3ème bloc non essentiel de la phrase mais il peut être un élément constitutif du SN ou du SV.

Le **SP** est généralement formé d'une préposition (**prép**) et d'un syntagme nominal (**SN**).

### 1- Le SP comme 3ème constituant de la phrase :

Le **SP** comme **3ème constituant** de la phrase est **facultatif** et **mobile** sur l'axe de fonctionnement (syntagmatique).

Ex : Le gardien ouvre le portail **à huit heures**.

**A huit heures**, le gardien ouvre le portail.

Le gardien ouvre, **à huit heures**, le portail.

Le gardien ouvre le portail.

Il arrive parfois que la préposition soit effacée (**ensemble vide?**), autrement dit le constituant est appelé **syntagme prépositionnel** sans que la préposition soit apparente ; il suffit que le constituant soit facultatif et mobile pour qu'il soit considéré comme syntagme prépositionnel complément de phrase.

Ex : La bonne garde la petite fille **le jour**.

Le père rentre chez lui **tous les soirs**.

Parfois, il y a **contraction** entre la préposition et le déterminant.

Ex : Le docker se rend au travail **au lever du jour**.

Le fellah quitte le champ **au crépuscule**.

### 2- Le SP comme élément du SV :

Le **SP** comme élément du **SV** est un constituant essentiel du **SV** et dans ce cas, la préposition n'est jamais effacée. Le SP fonctionne avec des verbes transitifs indirects.

Ex : Le voyageur va **à la gare**.  
 Le chauffeur appuie **sur l'accélérateur**.  
 Le directeur est **dans son bureau**.  
 La mère a offert une montre **à son fils**.

**3- Le SP comme élément du SN :**

Le **SP** comme élément du **SN** est considéré comme un qualifiant et dans ce cas, il n'est pas un constituant essentiel du **SN** mais juste une expansion du **SN**.

Ex : Le rapport de l'inspecteur était trop long.  
 Les passagers ont pris l'avion de 23h  
Les valse à quatre temps sont à la mode.

**-Applications :**

**Comment identifier les SP et analyser leurs éléments ?**

Exemple : [Les inspecteurs de la brigade criminelle se pencheront sur cette épineuse affaire vers seize heures. ]

Les inspecteurs de la brigade criminelle	se pencheront	sur cette épineuse affaire	vers seize heures.
<b>SN + SP1[pré+D+N+Adj]</b>	<b>V</b>	<b>SP2 [pré+D+Adj +N]</b>	<b>+ SP3[pré+D+N]</b>
<b>SN</b>	<b>SV</b>		

a- [Mon oncle a acheté cette voiture à El-Harrach.]

**-Corrigé**

Mon oncle	a acheté	Cette voiture	à El-Harrach.
<b>SN</b>	<b>V</b>	<b>SN2</b>	<b>SP[pré+N]</b>
	<b>SV</b>		



b-[Les enfants de la voisine ont attendu leur père pendant trois jours.]

**-Corrigé**

Les enfants de la voisine	Ont attendu	leur père	Pendant trois jours
<b>SN + SP1[ Prép.+ D+ N]</b>	<b>v</b>	<b>SN2</b>	<b>SP2[prép+D+N]</b>
<b>SN1</b>	<b>SV</b>		

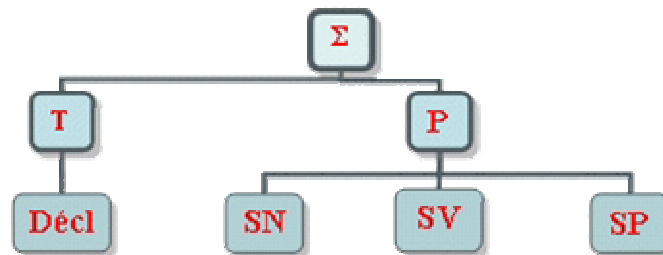
#### 1.2.2.4. La Représentation Graphique :

La représentation par **arbre** nécessite l'identification des constituants de la phrase : **SN**, **SV** et **SP** .

Prenons la phrase [**Le professeur a remis les copies à onze heures**].

- phrase déclarative ;
- matériau constitué de **SN**, **SV** et **SP** ;

le **SN** est le professeur,  
le **SV** est a remis les copies,  
le **SP** est à onze heures.

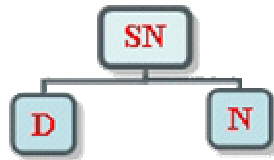


Le syntagme nominal le professeur est constitué de deux éléments : le est un déterminant (**D**) et professeur est un nom (**N**).

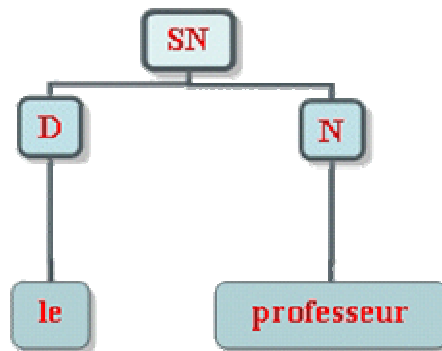
La **règle** de constitution de ce **syntagme** nominal est:

**SN** → **D + N**

qui se lit [**SN**] se réécrit [**D**] plus [**N**] et que nous pouvons représenter par :



Le **Déterminant** est **le** et le **Nom** est **professeur** :



Nous avons vu également que le **syntagme verbal** [ **a remis les copies**] est constitué de **deux éléments**,

[**a remis**] et [**les copies**] :

-[**a remis**] est un **verbe (V)**

- les copies est un **syntagme nominal (SN)**.

La règle de constitution de ce syntagme verbal est donc :

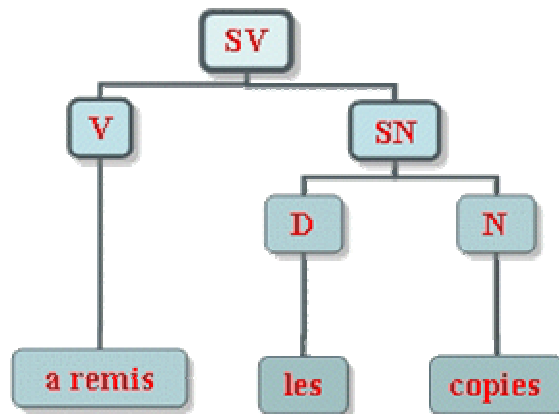
$SV \rightarrow V + SN$

qui se lit [ SV ] se réécrit [ V ] + [ SN ] et que nous pouvons représenter par :

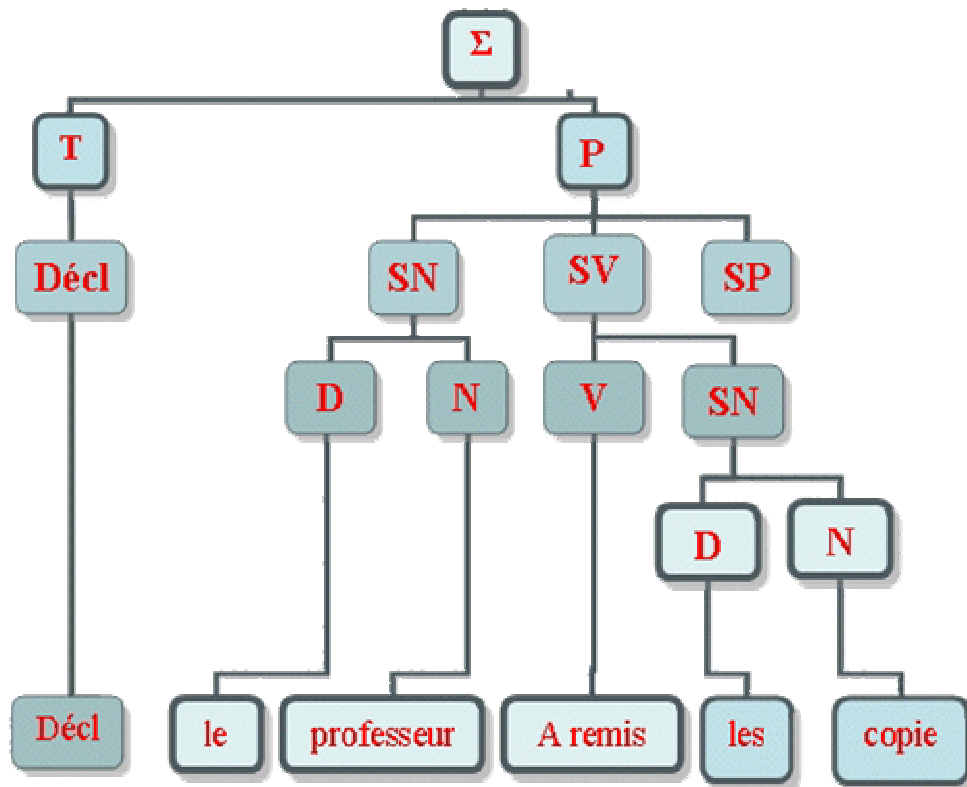


Le **verbe** est a remis, le **SN** est les copies, qui est lui-même constitué d'un **Déterminant**, les, et d'un nom, copies ; c'est-à-dire que nous avons de nouveau l'application de la règle

$SN \rightarrow D + N$ , " SN se réécrit D + N " :



Nous ajoutons cette portion d'arbre à ce que nous avons jusqu'ici:



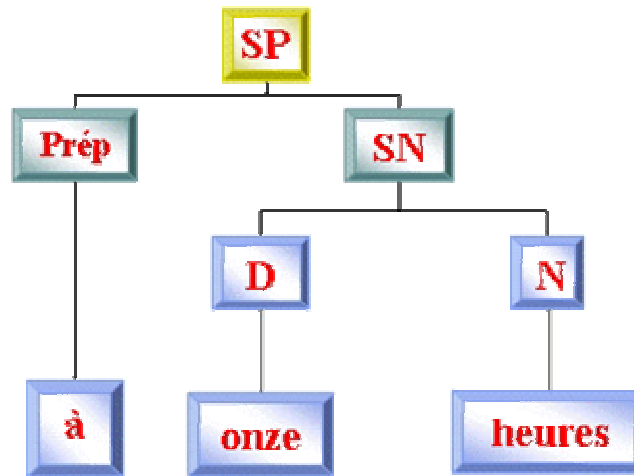
Enfin le syntagme prépositionnel **à onze heures** est constitué de deux éléments : **à** et **onze heures**.

**à** est une préposition (**Prép**), **onze heures** est un syntagme nominal (**SN**).

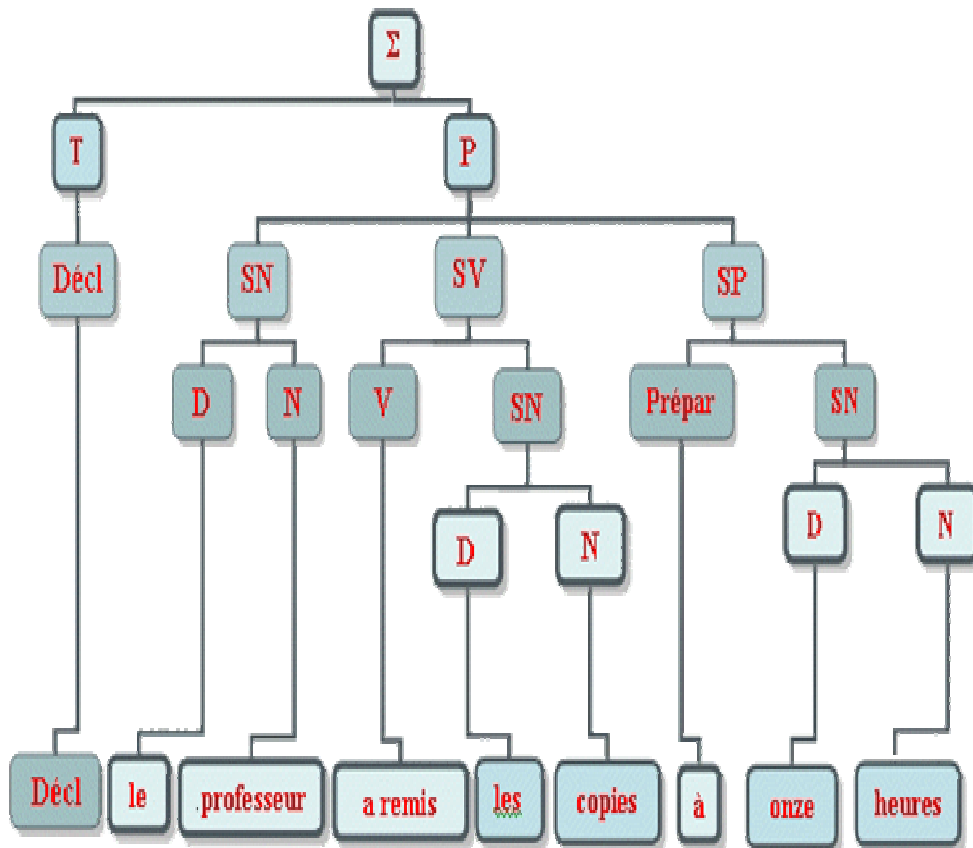
La règle de constitution de ce syntagme prépositionnel est " **SP** se réécrit **Prép plus SN** " :

**SP** → **Prép + SN**

La **Prép** est à, le SN **onze heures**, et il faut là encore faire intervenir la règle de réécriture du syntagme nominal qui développe SN en **Déterminant** plus **Nom** :



Nous ajoutons cette dernière portion d'arbre à ce que nous avons, et l'arbre complet représentant la structure syntagmatique de la phrase est le suivant :



### 1.2.2.5. Que signifie un arbre?

Quand on le lit de **HAUT EN BAS**, cet arbre montre la constitution de la phrase, faite d'unités hiérarchisées, depuis l'unité la plus grande, la phrase jusqu'aux unités les plus petites, ici les mots. Chaque bifurcation à partir d'un nœud est la traduction graphique d'une règle de réécriture :

$\Sigma \longrightarrow T + P$   
 $T \longrightarrow \text{Décl}$   
 $P \longrightarrow \text{SN} + \text{SV} + \text{SP}$   
 $\text{SN} \longrightarrow D + N$   
 $\text{SV} \longrightarrow V + \text{SN}$   
 $\text{SP} \longrightarrow \text{Prép} + \text{SN}$

Et si on le lit de **BAS EN HAUT** ? ce que cet arbre montre, c'est que les mots d'une phrase ne sont pas simplement les uns à la suite des autres, mais ils entretiennent entre eux des relations syntagmatiques. Nous voyons que chaque mot est inscrit sous un nœud, et que de ce nœud part une branche qui, avec une autre branche, converge vers un même nœud supérieur. Les mots inscrits sous des nœuds dominés par un même nœud forment un constituant, de nature donnée par l'étiquette du nœud supérieur.

### **1.2.2.6. Intérêt de la représentation en arbre :**

Les procédures de représentation de phrases sont multiples : représentation par emboîtements successifs, représentation en cercles concentriques, etc. ; elles renvoient chacune à des modes d'analyse particuliers. Elles ont chacune leurs avantages et leurs inconvénients.

La représentation en arbre permet de bien montrer le découpage de la phrase en groupe nominal, groupe verbal et éventuellement groupe (s) prépositionnel (s).

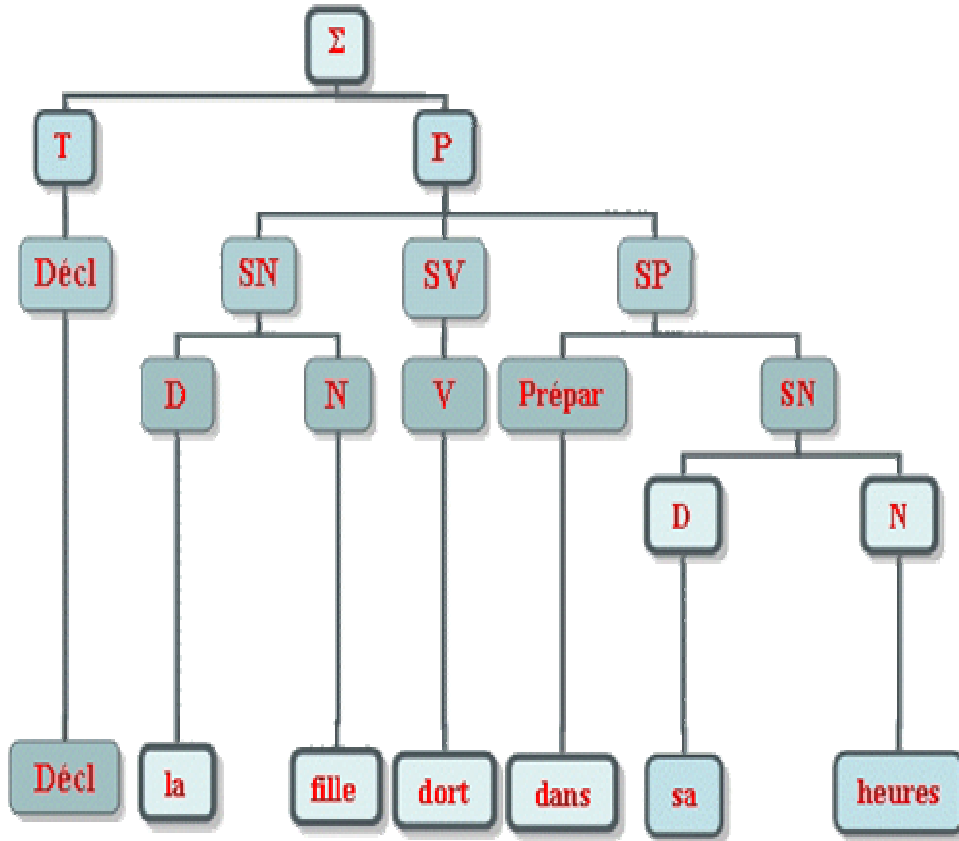
Elle permet aussi de voir que les compléments de phrase ne font pas partie du groupe verbal mais sont un constituant de la phrase. Prenons par exemple les deux phrases suivantes :

1. **Ma fille dort dans sa chambre.**
2. **Ma fille est dans sa chambre.**

Grâce à la représentation en arbre, l'élève va découvrir que le syntagme **dans sa chambre** est :

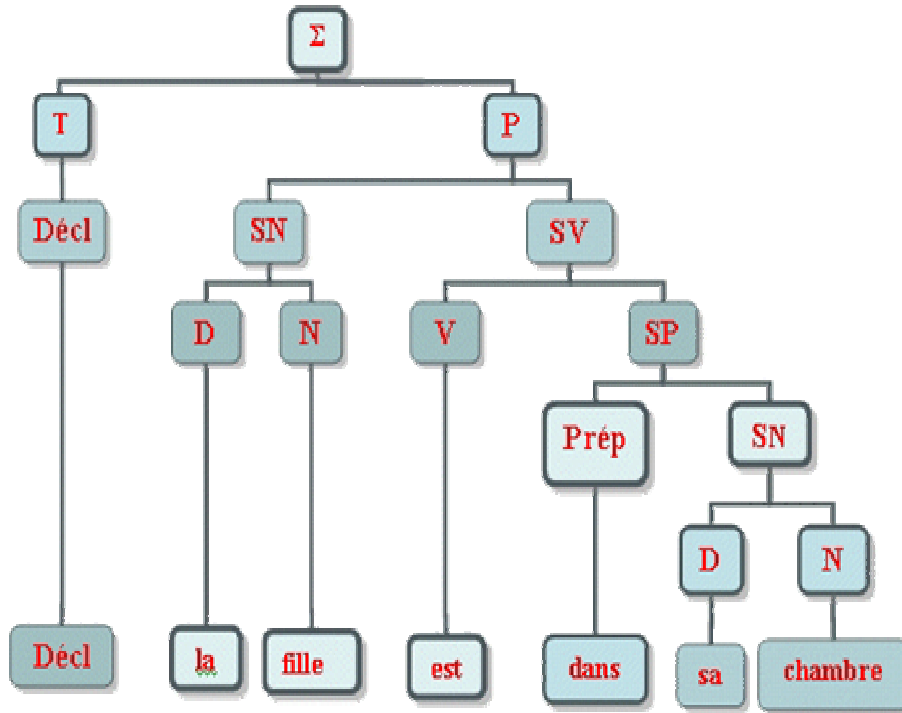


- **complément de phrase** dans l'exemple 1 car ce syntagme est facultatif : que fait la fille ? **La fille dort**. Il est mobile aussi, c'est-à-dire que nous pouvons le déplacer : **Dans sa chambre, la fille dort**. L'arbre représentant la structure syntagmatique de cette phrase est le suivant :



Nous remarquons donc que la branche du **SP** est dominée par le nœud **P** ; ce qui permet de constater que le **SP** dans sa chambre est facultatif et mobile.

- **complément de verbe** dans l'exemple 2 car ce syntagme n'est pas facultatif : que fait la fille ? \*La fille est. est une phrase agrammaticale. Ce **SP** n'est pas mobile non plus car : Dans sa chambre, la fille est. est aussi une phrase agrammaticale. L'arbre représentant la structure syntagmatique de cette phrase est le suivant :



Nous remarquons donc que la branche du **SP** est dominée par le nœud **SV** ; le fait que le **SP** dans sa chambre soit dominé par le nœud **SV** signifie que ce syntagme n'est ni facultatif, ni mobile.

En plus de cet avantage, la représentation en arbre permet d'aller du plus grand constituant au plus petit constituant de la phrase, c'est-à-dire des groupes aux mots qui les constituent.

## **COMPREHENSION DE L'ECRIT**



## 2.1. La compréhension de l'écrit :

La séance de la compréhension de l'écrit nous impose, selon Rachid Sahnouni (dans son document paru dans Oasis), les questions suivantes : qu'est-ce que lire ? Comment développer la capacité de « faire du sens avec l'écrit » ? Quelles techniques mettre en œuvre dans le cadre de la réception et de la découverte de l'écrit ? Quelles habitudes de lectures faut-il installer chez l'apprenant ?

La compréhension de l'écrit, telle que la conçoivent nos pédagogues et formateurs (Salah Chouaki, Djillali Attatfa, Rachid Sahnouni), a pour objectif primordial, celui de faire de l'apprenant un **lecteur autonome**.

A partir d'une pédagogie **explicite** de la lecture, nous pouvant aider nos élèves à intérioriser la notion de **cohérence textuelle**, à prendre conscience de la **structure** des différents **types de textes**, à les éduquer et à les « convertir » à la **grammaire de texte**.

Il leur est nécessaire d'acquérir de nouvelles compétences qui leur permettent de saisir la structure sémantique d'un texte, son contenu référentiel et de reconnaître le genre textuel, de diversifier leurs stratégies d'approche du sens du texte (appréhension globale du sens d'un texte, élaboration d'hypothèses de sens, recherche d'indices lexicaux ou grammaticaux porteurs de sens, décroissement ou « déstructurations », des éléments du texte pour la « reconstruction du sens » progression thématique du texte étudié... ).

L'acte de lire est une activité fondamentalement cognitive, très complexe. La lecture suppose la maîtrise d'un mécanisme et la recherche du sens. C'est un moment privilégié dans nos classes bien que difficile, car quels sont les objectifs que nous devons choisir pour donner le goût de la lecture à nos élèves, leur faire apprécier pleinement un écrit, pour quels textes devons-nous opter pour installer les capacités et compétences de lecture chez nos élèves ?

### **2.1.1. L'enseignement de la compréhension de l'écrit :**

#### **(DOSSIER 1)**

##### **Thème du dossier :**

Les objectifs généraux visés par la compréhension de l'écrit.

##### **Introduction :**

Les professeurs d'enseignement secondaire exploitent régulièrement, à propos de chaque unité didactique, un ou plusieurs textes pour la compréhension de l'écrit.

S'ils utilisent un manuel, ils se servent – ou au moins s'inspirent – du questionnaire qui est proposé à la suite du texte. S'ils travaillent sur un texte qu'ils ont eux-mêmes choisi, ils élaborent un questionnaire en tenant compte des indications du programme. Mais la plupart du temps, ils n'ont pas une vision claire de tous les objectifs généraux que l'on peut viser à travers l'exploitation d'un texte, qu'il soit littéraire, journalistique, scientifique ou autre.

##### **Objectifs visés à travers l'étude du dossier :**

- Après l'étude de ce dossier, le professeur sera capable :
- d'identifier le ou les objectifs généraux que l'on peut viser à travers l'approche d'un texte ;
  - de sélectionner celui ou ceux qui répondent aux besoins

qu'il aura définis en fonction du programme ou du projet didactique qu'il aura négocié avec ses élèves ;

- de définir la démarche adéquate pour l' (les) atteindre.

### **Pré-requis nécessaires :**

Aucune connaissance spécifique n'est requise ici, mis à part les notions habituellement utilisées par le professeur dans le cadre de l'enseignement de la compréhension.

Les notions qui pourraient paraître nouvelles pour certains enseignants sont de toute manière explicitées dans la première partie de ce dossier.

#### **1.2.1.1. Les objectifs linguistiques :**

Il s'agit ici de l'exploitation des textes dans la perspective de l'acquisition de connaissances académiques, afin d'enrichir le bagage linguistique de l'élève.

Ces objectifs sont les plus évidents, ce sont ceux qui tombent sous le sens, ceux auxquels on pense immédiatement dès qu'il s'agit de texte car, dans notre système éducatif, l'étude des textes est avant tout axée sur l'acquisition de la langue

En effet, un texte, c'est avant tout de la langue mise en œuvre dans un contexte

- de manière fonctionnelle, pour servir à la communication (transmission d'un message au lecteur) ;

- de manière authentique, puisque ce texte n'a pas été « fabriqué » par l'enseignant dans un but précis, pour illustrer telle ou telle notion linguistique, mais produit par un auteur qui ne se préoccupait nullement de l'enseignement de la notion mise en œuvre dans le texte.

Dans cette perspective, le texte est utilisé comme support à des activités langagières organisées par le professeur ; il lui offre une matière première qu'il va pouvoir exploiter de la manière qui lui semblera la plus judicieuse.

Le travail sur la langue peut se situer à différents niveaux, que l'on va énumérer ci-après.

**a). Le niveau du lexique :**

Dans l'enseignement secondaire, l'enseignant doit aider l'élève à développer ses connaissances dans le domaine du vocabulaire, en travaillant dans plusieurs directions :

**1- Un enrichissement « en surface »**, consistant en un accroissement quantitatif du stock lexical de l'apprenant. Les textes permettent de travailler dans cette perspective puisqu'ils donnent l'occasion d'exploiter :

-un vocabulaire thématique, lié au sujet abordé dans le texte :

**Exemple :**

Le jardin potager était l'œuvre de la maîtresse et de ses filles. Elles avaient bêché, elles avaient arraché la mauvaise herbe, engraisé et travaillé la terre jusqu'à la rendre légère et fine. Puis elles avaient pris des cordes et des bâtons et dessiné des plates-bandes et des petits sentiers qu'elles avaient tracés en les piétinant. Enfin, elles avaient semé et planté et les enfants les avaient aidé. Quelle joie !

Et maintenant, ce qu'on avait semé sortait de terre.

(Selma Lagerlof)

Dans ce texte, il y a tout un lexique relatif au jardin, qui constitue le thème abordé par l'auteur : potager, bêcher, arracher, mauvaise herbe, engraisser, travailler, terre, plates-bandes, sentiers, tracer, semer, planter.

-un vocabulaire lié au type du texte :

**Exemple :**

Une motocyclette, portant un petit homme, m'avait doublé et s'était installée devant moi, au feu rouge. En stoppant, le petit homme avait calé son moteur et s'évertuait en vain à lui redonner souffle. Au feu vert, je lui demandai de ranger sa motocyclette pour que je puisse passer. Le petit homme



s'énervait sur son moteur poussif. Il me répondit d'aller me rhabiller. Avec plus de fermeté, je lui fis remarquer qu'il entravait la circulation. L'irascible personnage, exaspéré par la mauvaise volonté son moteur, répliqua que si je désirais une dérouillée, il me l'offrirait de grand cœur. (**Albert Camus**)

Dans ce texte, on relèvera un certain nombre de verbes qui introduisent le discours indirect : demander, répondre, faire remarquer, répliquer.

- un vocabulaire lié aux notions syntaxiques investies dans le texte ; ainsi, pour l'expression de la cause, par exemple, pourra-t-on rencontrer certains termes synonymes tels que : « raison », « motif », « origine », « agent », « auteur », « responsable », « source » etc.

**2). Un enrichissement « en profondeur »**, pour aider l'apprenant à préciser le sens de certains mots acquis au cours de sa scolarité antérieure mais qu'il n'a pas encore « mis en place » et qui gardent encore un sens assez vague, surtout lorsqu'il s'agit de synonymes qu'il emploie indifféremment l'un à la place de l'autre.

Prenons un exemple simple, celui de l'opposition voir / regarder ; on pourra trouver dans les textes des énoncés tels que :

(1) Je regardais le ciel mais je ne voyais rien.

(2) Je voyais bien quelqu'un s'avancer mais je ne le regardais pas.

Ces énoncés permettent d'expliquer la différence entre les deux verbes :

- regarder : diriger volontairement son regard vers quelque chose.

- voir : percevoir quelque chose par les yeux sans le vouloir.

Bien entendu, la séance de compréhension de l'écrit n'est pas une séance de lexique ; il n'y a donc pas lieu de trop y insister, mais de s'intéresser uniquement à ce qui peut être important pour la saisie du sens.

**3). Une approche pratique de certaines notions**, telles le champ lexical par exemple, à travers le vocabulaire thématique, qui peut effectivement constituer un champ plus ou moins riche en fonction du texte.

#### **1.2.1.2. Le niveau de la syntaxe :**

Chaque texte est construit sur un certain nombre de notions syntaxiques, elles-mêmes déterminées par le type de texte.

Ce qui est intéressant, c'est que ces notions syntaxiques sont présentées en situation et non de manière artificielle, comme les exemples que l'on peut donner pour illustrer une règle. Cela permet aux apprenants de voir à quoi elles peuvent servir dans la pratique de la communication, pour la production de quel type de message.

Autre avantage : le texte met souvent en relation des notions syntaxiques qui ne prennent de valeur que l'une par rapport à l'autre mais qui sont souvent étudiées séparément dans les ouvrages de grammaire.

#### **c). La langue comme but et non plus comme moyen :**

Si le professeur utilise, pour l'enseignement de la langue, des textes qui n'ont pas été conçus dans ce but, il n'empêche qu'il existe des ouvrages qui ont effectivement été réalisés à cette fin. On citera à ce propos :

- la méthode **MENTOR**, qui comporte une série de romans conçus pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle propose en effet des romans pour apprendre l'anglais, l'allemand ou l'espagnol, et même des langues mortes comme le latin. Chaque roman comprend le texte en langue étrangère, la traduction en français ainsi que des notes qui expliquent certains points de grammaire. L'apprenant n'a pas besoin d'être aidé par un professeur ; il peut progresser tout seul, à son rythme.

- un roman d'**Alain Robbe-Grillet, Djinn (Editions de minuit, 1981 – 1985)**, qui, comme tous ses romans, raconte une histoire et peut être lu comme un roman classique. Mais en fait le livre a été écrit à **l'intention des étudiants américains** désireux de se perfectionner en français. D'ailleurs, l'auteur nous en avertit indirectement dans les premières pages, où l'on peut lire ce passage : « En lisant [ce] récit, on a d'abord l'impression d'avoir affaire à un livre scolaire, destiné à l'enseignement du français, comme il doit en exister des centaines. La progression régulière des difficultés grammaticales de notre langue s'y distingue sans mal, au cours des huit chapitres de longueur croissante qui correspondraient, en gros, aux huit semaines d'un trimestre universitaire américain. Les verbes y sont introduits selon l'ordre classique des quatre conjugaisons, avec encore, pour la seconde, une opposition nettement marquée entre ceux qui comportent l'infixe inchoatif et ceux qui ne le comportent pas. Les temps et les modes ont été aussi parfaitement classés, se succédant de manière rigoureuse depuis le présent de l'indicatif jusqu'au subjonctif imparfait, au futur antérieur et au conditionnel. Il en va de même pour l'emploi des pronoms relatifs, dont les formes complexes n'apparaissent que tardivement. Comme d'habitude, les verbes pronominaux réciproques et idiomatiques se trouvent, en majeure partie, réservés pour la fin.

Néanmoins, le contenu anecdotique de ces pages demeure très éloigné de celui, volontairement anodin, que l'on rencontre en général dans les ouvrages du même type ».

On notera que, dans ce roman, il y a des passages qui font directement référence à des **notions linguistiques**, comme celui-ci :

« Estimant sans doute qu'elle avait assez dit de bêtises, Marie a déclaré, alors, que c'était à mon tour de raconter quelque chose. (...)

Je demande quel genre d'histoire elle désire. Elle veut – c'est catégorique – une « histoire d'amour et de science-fiction », ce dernier mot étant prononcé à la française, bien entendu. Je commence donc :

« Voilà. Un robot rencontre une jeune dame... »

Mon auditrice ne me laisse pas aller plus loin.

« Tu ne sais pas raconter, dit-elle. Une vraie histoire, c'est forcément au passé.

- Si tu veux. Un robot, donc, a rencontré une...

- Mais non, pas ce passé-là. Une histoire, ça doit être au passé historique. Ou bien personne ne sait que c'est une histoire. »

Sans doute a-t-elle raison. Je réfléchis quelques instants, peu habitué à employer ce temps grammatical, et je commence :

« Autrefois, il y a bien longtemps, dans le beau royaume de France, un robot très intelligent, bien que strictement métallique, rencontra dans un bal à la cour, une jeune et jolie dame de la noblesse. Ils dansèrent ensemble. Il lui dit des choses galantes. Elle rougit. Il s'excusa. »

Il y a d'autres **passages** dans lesquels l'auteur manipule visiblement des notions linguistiques très précises, mais sans expliciter ce qu'il fait :

« Nous nous sommes rencontrés de façon à la fois bizarre et banale, grâce à une petite annonce lue dans un quotidien. Nous cherchions l'un et l'autre du travail : un petit travail intermittent qui nous permettrait, sans trop nous fatiguer, de nous offrir, sinon l'indispensable, du moins le superflu. Il se disait étudiant, lui aussi.

Une brève annonce, donc, écrite en style télégraphique avec des abréviations plus ou moins claires, recherchait un j. h ; ou une j. f. pour s'occuper de deux enfants, un garçon et une fille, qu'il s'agissait probablement de garder le soir, d'aller chercher à l'école, d'emmener au zoo, ou d'autres choses du même genre. Nous nous sommes présentés tous les deux au rendez-vous. Mais personne d'autre n'est venu.

L'annonceur avait dû, dans l'intervalle, renoncer à son projet, ou bien se procurer par une autre voie ce dont il avait besoin. Toujours est-il que, nous trouvant, Simon et moi, l'un en face de l'autre, chacun de nous a d'abord cru que l'autre était son éventuel employeur.

Lorsque nous avons découvert qu'il n'en était rien, et que l'annonceur en réalité nous faisait faux bond (qu'il nous avait posé un lapin, comme cela se dit en France), j'ai été pour ma part assez déçue. Mais lui, sans se démonter une seconde, s'est complu à prolonger volontairement sa méprise, se mettant même à me parler comme si j'allais devenir désormais son patron. »

Le **lecteur** aura sans aucun doute remarqué une accumulation assez inhabituelle de verbes pronominaux.

### **1.2.1.2. Les objectifs formatifs :**

Il s'agit ici de l'acquisition de connaissances procédurales, qui vont permettre à l'élève de développer des savoir faire, et de l'acquisition de comportements, c'est-à-dire de savoir être.

Etudier un texte, c'est aussi une occasion pour former l'élève.

Cette formation peut s'effectuer à quatre niveaux :

#### **a). Le niveau méthodologique :**

Il s'agit ici d'inculquer aux élèves des techniques, des procédés, des savoirs faire. Le texte servira donc de modèle pour apprendre à :

- organiser un discours ;
- structurer un énoncé ;
- argumenter ;
- exposer ;
- raconter ;
- décrire etc.

On notera que ce niveau est bien pris en charge par les programmes du secondaire puisqu'ils sont justement basés sur une typologie des textes : on étudie des textes pour apprendre à en reconnaître les caractéristiques – au niveau de l'analyse – et à les réutiliser – au niveau de l'expression écrite.

On regrettera tout de même une chose : ces caractéristiques sont dégagées après l'étude d'un seul texte, alors qu'il aurait été plus pertinent d'analyser au moins deux textes

pour pouvoir les comparer afin de dégager d'une part les éléments communs, qui correspondent aux invariants du type, et d'autre part les éléments spécifiques à chacun, qui sont des variables.

Cette façon de procéder présente un avantage certain dans la mesure où elle met en garde les élèves contre la tentation de retrouver, dans chaque texte du même type abordé par la suite, toutes les caractéristiques dégagées pour caractériser ce type.

On en donnera un exemple vécu. Après avoir étudié le texte narratif et en avoir dégagé la structure à partir d'un premier texte, un professeur propose un second texte aux élèves et leur demande d'en dégager la structure. Dans leurs réponses, tous les élèves ont retrouvé dans le texte une situation initiale, des événements et une situation finale. Rien de plus normal, dira-t-on. Le problème, c'est que la situation initiale n'était pas du tout évoquée dans ce texte qui commençait directement par l'énumération des événements ! Mais les élèves, n'ayant pas été mis en garde, ont pensé que cette structure était invariable et qu'il y avait lieu de la dégager à chaque fois.

#### **b). le niveau intellectuel :**

L'objectif ici est de développer chez les élèves la pratique d'opérations mentales telles que définies par exemple par BLOOM dans sa taxonomie des objectifs cognitifs :

- identifier ;
- comprendre ;
- appliquer ;
- analyser ;
- synthétiser ;
- évaluer.

On y arrivera en demandant aux élèves, au cours de la séance de compréhension, d'effectuer certaines recherches : repérer un personnage, un objet, une idée, un articulateur

logique ; relier des personnages à des actions ou des objets à des caractéristiques ; retrouver les différentes phases d'un récit, les différents éléments d'une argumentation ; résumer les principaux points d'un développement ; exprimer un point de vue critique sur une théorie, un comportement...

Ainsi entraîné, l'esprit de l'élève deviendra plus souple, plus sûr, plus rapide.

**c). Le niveau moral :**

Le rôle de l'enseignant étant aussi d'éduquer l'enfant auquel il a affaire, il doit lui proposer des textes qui exaltent les vertus, les qualités morales, les bons et les beaux sentiments.

Il devra donc proposer des textes qui mettent en scène des héros positifs, susceptibles de constituer des modèles pour l'élève, qui pourra les imiter sans risquer de verser dans des déviations.

On citera à ce propos les « romans d'initiation » qui montrent comment un personnage – le héros du roman – fait son chemin dans la vie et comment les multiples expériences par lesquelles il passe trempent son caractère, c'est-à-dire développent en lui des qualités qui l'aideront à réussir dans la vie.

C'est ainsi que **Fénelon (1651 – 1715)**, qui était le précepteur du dauphin – le fils du roi Louis XIV –, écrivit à son intention *Les Aventures de Télémaque* (1699), un roman dans lequel il imagine les aventures de Télémaque, le fils d'Ulysse, parti à la recherche de son père qui tardait à rentrer après la fin de la guerre de Troie. Le dauphin était censé s'imprégner des qualités morales mises en œuvre par Télémaque pour surmonter les épreuves et les difficultés rencontrées au cours de son voyage.

A noter aussi, à propos de morale, que le dauphin n'avait accès aux textes que dans des éditions « expurgées », c'est-à-dire dans lesquelles on avait supprimé tous les passages qui pouvaient choquer sur le plan moral et qui ne convenaient donc

pas à l'éducation d'un jeune enfant.

**d). Le niveau esthétique :**

La fréquentation des textes doit aussi former le goût esthétique de l'élève, c'est-à-dire lui apprendre à trouver du plaisir dans la lecture.

On prendra donc soin de choisir des textes bien écrits, susceptibles de toucher le lecteur par le choix des mots, des structures syntaxiques, du rythme et des sonorités.

Si l'élève est ainsi entraîné à apprécier la littérature de qualité, il saura s'éloigner des œuvres de mauvais goût (« l'alittérature », comme disait un écrivain bien connu), qui déforment l'esprit beaucoup plus qu'elles ne le forment.

**1.1.2.3. Les objectifs culturels :**

On parle d'objectifs culturels quand on vise à accéder aux faits de culture que véhicule le texte et qui permettent de l'inscrire dans une perspective socio-historique définie, dans un cadre civilisationnel précis.

En effet, un texte n'est pas seulement constitué de structures syntaxiques et lexicales, il véhicule aussi une vision du monde.

Ces objectifs ont été totalement occultés jusqu'à présent ; en effet, les textes littéraires étaient – et sont toujours – présentés comme étant totalement coupés du contexte socio-culturel qui a présidé à leur production, et sans lequel on ne saurait les comprendre pleinement.

Il s'agit là de la conséquence d'un choix fait par l'institution, qui a privilégié l'aspect « utilitaire » de la langue, partant du principe que l'urgence consistait à doter l'élève d'une compétence linguistique – et ignorant en cela que la compétence linguistique ne suffit pas pour communiquer valablement si elle



n'est pas accompagnée d'autres compétences, telle la compétence socio-culturelle qui permet d'ajuster le message à produire à la situation de communication vécue d'une part, et d'interpréter convenablement le message reçu d'autre part, qui, par exemple, ne doit pas toujours être pris dans son sens littéral.

Cela permet de découvrir d'autres conceptions du monde, d'autres modes de vie et de pensée. L'élève sera ainsi amené, par comparaison, à relativiser sa propre culture, à prendre conscience qu'elle n'est ni meilleure ni pire qu'une autre et que toute culture a droit au respect. **Jean-Paul Sartre** disait justement : « Je ne me crois pas obligé de salir ce à quoi je ne crois pas. »

C'est ainsi que l'on apprend la **tolérance et le respect**, deux choses qui font cruellement défaut dans les sociétés contemporaines.

Cette découverte d'une autre culture peut se produire de plusieurs manières :

- un roman renseigne indirectement sur le milieu dans lequel l'auteur l'a situé. Par exemple, un auteur français du **XIX<sup>ème</sup> siècle**, écrivant sur la société de son temps, nous renseignera sur cette société. C'est ainsi que **Honoré de Balzac**, dans les différents romans qui composent la fresque de « la Comédie humaine », nous donne une foule de renseignements sur différents milieux sociaux ou professionnels : la presse, la banque, l'aristocratie, la bourgeoisie, la paysannerie, l'armée etc. ;

- un auteur français qui situe l'action de son roman dans un autre pays nous permet de découvrir certains aspects de la civilisation, de la culture et de l'histoire de ce pays ; on en donnera comme exemple **André Malraux**, dont les romans (**La condition humaine**, **La voie royale**) nous permettent de découvrir certains pays du sud-est asiatique ;

- des essais peuvent traiter directement de la civilisation de telle société à telle époque (l'Égypte ou la Grèce antiques, la Chine ou le Japon du Moyen-âge, le Pérou ou le Sénégal d'aujourd'hui).

Découvrir ainsi une civilisation différente de la sienne permet de se situer par rapport à d'autres pratiques culturelles et de relativiser ses propres pratiques. L'élève apprendra ainsi la tolérance, c'est-à-dire l'acceptation et le respect de la différence culturelle.

#### **1.1.2.4. Applications**

Après avoir énuméré et commenté succinctement les objectifs généraux, voyons maintenant comment on peut les exploiter concrètement.

##### **a) Exercice 1 :**

Voici un texte extrait de l'ancien manuel de français de 1<sup>ère</sup> A.S., I.P.N., Alger, édition de 1995. Lisez le texte, étudiez le questionnaire proposé et retrouvez les objectifs généraux qui y sont visés.

##### **Le retour**

**Georges Duroy, après une longue absence, revient dans son village natal, accompagné de sa femme que ses parents ne connaissent pas.**

Duroy aperçut soudain, à quelques centaines de mètres, deux vieilles gens qui s'en venaient, et il sauta de la voiture, en criant : « Les voilà. Je les reconnais. »

C'étaient deux paysans, l'homme et la femme, qui marchaient d'un pas irrégulier, en se balançant et se heurtant parfois de l'épaule. L'homme était petit, trapu, rouge et un peu ventru, vigoureux malgré son âge ; la femme, grande, sèche, voûtée, triste, la vraie femme de peine des champs qui a travaillé dès l'enfance et qui n'a jamais ri, tandis que le mari blaguait en buvant avec les clients.

Madeleine aussi était descendue de voiture et elle regardait venir ces deux pauvres êtres avec un serrement de cœur, une tristesse qu'elle n'avait point prévue. Ils ne reconnaissaient point leur fils, ce beau monsieur, et ils n'auraient jamais deviné leur bru dans cette belle dame en robe claire.

Ils allaient, sans parler et vite, au devant de l'enfant attendu sans regarder ces personnes de la ville que suivait une voiture. Ils passaient. Georges, qui riait, cria : « Bonjour, père Duroy. »

Ils s'arrêtèrent net, tous les deux, stupéfaits d'abord, puis abrutis de surprise. La vieille se remit la première et balbutia sans faire un pas : « C'est bien toi, notre fils ? »

Le jeune homme répondit : « Mais oui, c'est moi, le père Duroy » et, marchant à elle, il l'embrassa sur les deux joues, d'un gros baiser de fils.

Puis il frotta ses tempes contre les tempes du père, qui avait ôté sa casquette, une casquette à la mode de Rouen, de soie noire, très haute, pareille à celle des marchands de bœufs.

Puis Georges annonça : « Voilà ma femme. » Et les deux capagnards regardèrent Madeleine. Ils la regardèrent comme on regarde un phénomène, avec une crainte inquiète jointe à une sorte d'approbation satisfaite chez le père, à une inimitié jalouse chez la mère.

D'après **Guy de Maupassant, Bel ami.**

**Questions :**

1. Dégagez l'image du texte.
2. Relevez les termes qui désignent les personnages.
3. Quels liens les unissent ?
4. Certains détails indiquent que la scène se passe en milieu paysan. Relevez-les.
5. Quand la description commence-t-elle ?
6. Comment progresse-t-elle ? Relevez les verbes de mouvement.
7. Comment Madeleine voit-elle les deux vieux ?
8. Relevez les termes par lesquels les deux paysans décrivent Madeleine.
9. Déterminez les passages descriptifs et les passages narratifs du texte. Quelle remarque pouvez-vous faire ?

**Commentaire du questionnaire :**

Les questions 2, 3, 4, 6 (deuxième partie), 7 et 8 portent sur le lexique et elles visent donc l'objectif linguistique.

Les questions 1, 5, 6 (première partie) et 9 portent sur :

-l'image du texte, pour la formulation d'hypothèses de lecture (question 1) ;

-la structure du texte, pour la délimitation des passages descriptifs (questions 5 et 9) ;

-le type de description, pour attirer l'attention sur le fait que les personnages sont décrits en mouvement (description dynamique).

Ces questions visent l'objectif formatif, au niveau méthodologique.

On notera que pour l'objectif linguistique, on n'a posé aucune question de syntaxe.

On aurait pu, à ce propos, prévoir deux questions, l'une portant sur les temps utilisés dans le texte et le repérage des temps du récit et de ceux de la description, l'autre portant sur les procédés de la description, en particulier la caractérisation à l'aide des adjectifs qualificatifs.

Quant à l'objectif formatif, on aurait pu aussi prévoir une question sur les aspects des personnages qui sont décrits ici, pour montrer que le portrait des personnages comporte des touches ayant trait au physique et des touches ayant trait au moral.

On relèvera que l'objectif culturel est complètement ignoré ici alors qu'il aurait été facile de demander aux élèves de procéder à une comparaison entre la société décrite dans le texte et celle dans laquelle ils vivent. Cette comparaison aurait permis de mettre en évidence que, malgré le décalage dans le temps et dans l'espace (**Maupassant** a vécu en France au siècle dernier et l'élève vit aujourd'hui en Algérie), il y a des points communs, en particulier les sentiments qu'éprouve généralement la belle-mère pour sa bru (« **une inimitié jalouse** »).

**b) Exercice 2**

Voici donc une série de trois textes. Il vous est demandé de les lire attentivement, puis d'indiquer pour quel(s) objectif(s) on peut les utiliser et de justifier vos choix.

**Texte 1 : Une promotion dangereuse**

**Les militaires français ont installé une S.A.S. – section administrative spécialisée – dans un village de Kabylie pour contrôler la population et l'empêcher d'avoir des contacts avec les moudjahidine. Ils veulent désigner des responsables parmi les habitants du village pour faire exécuter les ordres de l'armée.**

Il avait été la roulure de nos rues, Tayeb. Nous le foulions aux pieds comme nous foulions la poussière du chemin et, comme pour la poussière, nous le savions à peine. Il vivait par un miracle chaque jour renouvelé et à ce rythme avait fini par acquérir un vrai génie de l'invention. Il était humble, poli, obséquieux jusqu'à la nausée... Il vous disait le premier bonjour, et de loin répétait si vous ne lui répondiez pas, faisait le pitre pour se faire pardonner d'être là, obstacle sur lequel les pieds et les regards des heureux ne pouvaient faire autrement que de buter. S'il vous voyait indifférent ou agacé, il recommençait, cherchait, trouvait, inventait de nouvelles grimaces, de nouveaux mots, s'acharnait, s'abaissait, quémandant l'aumône d'un sourire, fût-il du mépris ! Tant de bassesse avait fini par le faire supporter.

Quand le lieutenant Delécluze, en arrivant à Tala, avait demandé trois responsables pour le village, on avait été bien en peine de les lui fournir. Jadis, on se disputait les honneurs ; maintenant personne n'en voulait. De quelqu'un qui a perdu tout sentiment de dignité, on dit chez nous que la honte pleut sur lui quand il marche : nul ne voulait de cette pluie. On était resté trois jours sans trouver personne. Le quatrième, le lieutenant avait rassemblé les hommes du village et leur avait dit : « Il est huit

heures, je vous donne deux heures encore. Si à dix heures vous n'êtes pas venus me présenter vos responsables, ne vous en prenez qu'à vous de ce qui pourra vous arriver ».

Personne, naturellement, n'avait pensé à « Renard ». (Renard, c'était le sobriquet de Tayeb). Quand quelqu'un avait prononcé son nom, tout le monde avait fait : « Ah oui ! c'est vrai ! » Comme toujours, on l'avait oublié. On le découvrit dans un coin. On lui fit la proposition. Tout le monde était décidé, à part soi, à le faire accepter au besoin par la contrainte. Mais il y avait trop longtemps qu'il disait oui à tout, trop longtemps que les humiliations lui revenaient de droit. Il avait accepté tout de suite et comme toujours il avait remercié : « Je suis trop heureux de pouvoir servir en quelque chose cette cité qui est la métropole des cités ». Il se contorsionnait. Pourtant, avant de quitter la place, il avait étendu sur ses épaules les deux pans de son burnous comme les notables, au lieu de le porter comme jadis ramassé autour de son cou, puis il avait promené sur l'assemblée un long regard. Les plus timides avaient baissé les yeux.

De ce jour, régulièrement, chaque soir, il descendait à la S.A.S. prendre des ordres. Le lendemain matin, il faisait le tour du village : « Le capitaine a dit... » Tayeb savait très bien que Delécluze était lieutenant, il l'appelait « mon capitaine » par flagornerie.

Au début, on avait essayé de se moquer de lui comme jadis, un peu pour rire, mais surtout pour ... conjurer ainsi le pouvoir redoutable dont on l'avait armé. Mais on avait vite renoncé à ce jeu. « Le capitaine a dit... », retranché derrière cette formule comme derrière un rempart, fort d'une autorité que personne à moins d'être fou n'eût songé à contester, Tayeb grandissait chaque jour. Naguère encore, il rasait les murs ; maintenant, il marchait droit, il prenait le haut du chemin, continuait de porter un burnous tombant droit de ses épaules et ne riait plus jamais.

**Mouloud Mammeri, L'opium et le bâton.**

## **Texte 2 : Un soldat fort et décidé**

Michel Strogoff était haut de taille, vigoureux, épaules larges, poitrine vaste. Sa tête puissante présentait les beaux traits de la race caucasique. Ses membres, bien attachés, étaient autant de leviers disposés mécaniquement pour le meilleur accomplissement des ouvrages de force. Ce beau et solide garçon, bien campé, bien planté, n'eût pas été facile à déplacer malgré lui, car, lorsqu'il avait posé ses deux pieds sur le sol, il semblait qu'ils y fussent enracinés. Sur sa tête, carrée du haut, large du front, se crêpelait une chevelure abondante, qui s'échappait en boucles, quand il la coiffait de la casquette moscovite. Lorsque sa face, ordinairement pâle, venait à se modifier, c'était uniquement sous un battement plus rapide du cœur, sous l'influence d'une circulation plus vive qui lui envoyait la rougeur artérielle. Ses yeux étaient d'un bleu foncé, avec un regard droit, franc, inaltérable, et ils brillaient sous une arcade dont les muscles sourciliers, contractés faiblement, témoignaient d'un courage élevé, « ce courage sans colère des héros », suivant l'expression des physiologistes. Son nez puissant, large de narines, dominait une bouche symétrique avec les lèvres un peu saillantes de l'être généreux et bon.

Michel Strogoff avait le tempérament de l'homme décidé, qui prend rapidement son parti, qui ne se ronge pas les ongles dans l'incertitude, qui ne se gratte pas l'oreille dans le doute, qui ne piétine pas dans l'indécision. Sobre de gestes comme de paroles, il savait rester immobile comme un soldat devant son supérieur ; mais, lorsqu'il marchait, son allure dénotait une grande aisance, une remarquable netteté de mouvement, – ce qui prouvait à la fois la confiance et la volonté vivace de son esprit. C'était un de ces hommes dont la main semble toujours « pleine des cheveux de l'occasion », figure un peu forcée, mais qui les peint d'un trait.

Michel Strogoff était vêtu d'un élégant uniforme militaire qui se rapprochait de celui des officiers de chasseurs à cheval en

campagne, bottes, éperons, pantalon demi-collant, pelisse bordée de fourrure, et agrémentée de soutaches jaunes sur fond brun. Sur sa large poitrine brillait une croix et plusieurs médailles.

**Jules Verne, Michel Strogoff**

### **Texte 3 : La communauté Amish**

« Tous mes ancêtres étaient paysans et mes enfants le seront ! » confie David Ash, trente-sept ans, l'œil bleu passé, cheveux blonds et barbe taillée à l'amish way. David est un Amish **regular** ou **normal**, donc conservateur, comme la plupart des vingt-cinq mille âmes de sa communauté du comté de Lancaster.

D'autres sont qualifiés d'ultras ou de mous ! Sur sa ferme de 27 hectares à Gordonville, il cultive la terre sans machine agricole, avec ses mules pour seule aide. Un cheval tracte le *buggy*, étroite carriole grise fermée, qu'on utilise pour chaque déplacement. Ici, on ne se sert ni de voiture ni même de bicyclette, le caoutchouc et surtout les pneumatiques, synonymes de vitesse, étant interdits.

Comme tous les soirs à la tombée du jour, David avance, pieds nus, jusque dans l'étable, à la seule lueur d'une lampe à pétrole qui fait danser son ombre. Il est suivi de son fils aîné Alan, dix-sept ans, qui remplit les mangeoires de foin et de maïs concassé. Pour traire ses trente-cinq vaches, David pose à terre son obligatoire chapeau de paille. Ses vêtements, comme ceux de la communauté, viennent de chez Kaufmann ou de chez Zimmermann, à Intercourse, la ville la plus proche : chemise grossière, bretelles et pantalon de coutil noir. On ne verra jamais un Amish arborer une moustache ou bien une veste à boutons, des attributs réservés aux militaires. Car les Amish sont pacifistes... Un conseil d'évêques-paysans veille sur l'application de leurs sévères principes. D'une suspicion sans bornes à l'égard du progrès qui les éloigne de leur identité, ils ont donc décidé d'arrêter le cours du temps.

Dans le comté de Lancaster, le prix des terres agricoles



est si exorbitant (100 000 F l'hectare, soit 3,5 fois plus que la moyenne en Pensylvanie) que l'installation des jeunes pose problème ! Mais sans autre éducation que le strict nécessaire pour faire « **un bon paysan et un père de famille** », les Amish n'ont guère d'autre choix... Grâce aux résultats des fermes amish, le comté de Lancaster bat tous les records de rendement et de qualité aux Etats-Unis pour le lait, les poulets, les œufs et le bétail. « **Nous n'utilisons pas l'électricité, nos évêques nous l'interdisent** », explique David. Il faut parfois trouver des arrangements et faire des entorses aux stricts préceptes de la communauté. Ils emploient par exemple des générateurs diesel pour réfrigérer les réservoirs de lait, une obligation sanitaire imposée par les laiteries. Autre concession à la modernité : une petite cabine téléphonique extérieure à la maison pour « **ne recevoir et donner que les appels indispensables aux activités de la ferme, pas pour papoter** ».

Les Amish prétendent vivre heureux, sans crime, sans électricité, sans photographie et sans machinisme agricole moderne. Tout prouve qu'ils le sont. Mais pour combien de temps encore ?

**Michel Lasseur**

## **PROPOSITIONS D'EXPLOITATION :**

### **Texte 1 : Une dangereuse promotion**

Ce texte peut être exploité à différents niveaux :

#### **1. pour des objectifs linguistiques :**

##### **Au plan du lexique, il y a :**

- tout un champ lexical relatif au mépris : fouler, obséquieux, nausée, s'abaisser, quémander, aumône, bassesse, perdre tout sentiment de dignité, humiliations.

- une série d'oppositions lexicales montrant la transformation du personnage (on pourrait même dire la « mue ») : s'abaissait / grandissait ; faisait le pitre / ne riait plus jamais ; rasait les murs / marchait droit ; burnous ramassé /

tombant droit ; humiliations / autorité ; disait oui à tout / « le capitaine a dit ».

**Au plan de la syntaxe, il y a :**

- une opposition temps du passé / présent, correspondant à l'alternance récit (quand c'est le narrateur qui parle) / discours (quand c'est l'un des personnages qui intervient).
- l'utilisation de l'imparfait et du plus-que-parfait, le second exprimant l'antériorité par rapport au premier.

**2. pour des objectifs formatifs :**

**Au plan méthodologique :**

- ce texte constitue un bon modèle pour appréhender « l'image du texte » dans la mesure où il en présente tous les éléments : titre, chapeau, signes typographiques particuliers (majuscules pour les noms propres, guillemets pour le discours rapporté), découpage en paragraphes correspondant au plan du texte ;
- il constitue aussi un bon modèle de récit ; il présente en effet une structure narrative complète : une situation initiale d'équilibre (Tayeb avant : un personnage méprisé), un état de déséquilibre (l'intervention de Delécluze), des événements (les péripéties de la désignation de Tayeb comme responsable), une modification (la transformation de Tayeb), une situation finale (un personnage redouté) marquant un nouvel équilibre.

**Au plan moral :**

- à travers ce texte, l'élève sera sensibilisé au fait qu'il ne faut pas mépriser les autres, et ce pour deux raisons : la première, c'est que cela n'est pas très charitable et ne relève pas d'une bonne éducation ; la deuxième, c'est que cela risque de se retourner contre nous un jour ou l'autre, quand la personne dont nous nous sommes moqué aura la possibilité de se venger.

### 3. pour des objectifs culturels :

Ce texte donnera tout d'abord au professeur l'occasion de faire des rappels à propos de l'histoire nationale : colonisation française, lutte de libération, intervention de l'armée française, regroupement des populations, contrôle des villages etc.

Il permettra aussi aux élèves de découvrir des adages populaires propres à une région de l'Algérie : la Kabylie.

### Texte 2 : Un soldat fort et décidé

#### 1. Objectifs formatifs

##### Au plan méthodologique :

En effet, ce qui s'impose au lecteur, c'est que l'on a ici un modèle presque parfait de description d'un personnage : Michel Strogoff est en effet présenté d'un triple point de vue (physique, moral et vestimentaire), avec une progression très rigoureuse, puisque l'auteur a consacré un paragraphe à chacun de ces trois aspects, en les séparant nettement.

Cette description s'organise aussi selon un double progression thématique : une progression à thème constant, caractérisée par la reprise du nom du personnage au début de chaque paragraphe, et une progression à thème éclaté, puisque l'auteur aborde dans ce portrait, comme nous l'avons déjà signalé, trois aspects : description physique, description du caractère, description de la tenue.

##### Au plan moral :

L'étude de ce texte permet de présenter à l'élève un type de héros positif, qui possède des qualités morales remarquables : courage, générosité, bonté, esprit de décision, sobriété, patience, aisance, confiance en soi, volonté.

On pourra donc le considérer comme un modèle

susceptible de contribuer à la formation morale de l'élève, qui pourra l'imiter sans crainte de verser dans la déviation.

## **2. Objectifs linguistiques :**

### **Au plan lexical :**

On peut recenser ici plusieurs champs lexicaux :

- un champ lexical relatif aux parties du corps humain :  
épaules, poitrine, tête, pieds, chevelure, face, cœur,  
yeux, arcade, muscles, nez, narines, bouche, lèvres ;
- un champ lexical relatif aux adjectifs exprimant des  
formes : haut, large, vaste, carré, droit, symétrique, saillant ;
- un champ lexical relatif aux qualités morales : courage,  
généreux, bon décidé, sobre, confiance, volonté.

### **Au plan syntaxique :**

On pourra noter ici l'utilisation de différents procédés de qualification :

- les adjectifs qualificatifs : haut, vigoureux, large, vaste,  
puissant, beau, solide, carré, abondant, pâle, rapide, vif, foncé,  
droit, franc, inaltérable...
- les subordinées relatives : « qui s'échappait en  
boucles », « qui lui envoyait la rougeur artificielle », « dont les  
muscles sourciliers témoignaient... », « qui prend rapidement  
son parti », « qui ne se ronge pas les ongles »...
- les compléments de nom : « de la race caucasique »,  
« des ouvrages de force », « d'une circulation plus vive », « sans  
colère des héros », « de l'être généreux... »

On notera aussi l'usage des deux temps utilisés pour la description :

- l'imparfait, utilisé pour noter les « prédicats  
qualifiants », c'est-à-dire les qualités : était, présentait, se  
crêpait, s'échappait, coiffait, venait, envoyait, brillaient,  
témoignaient, dominait...
- le présent, utilisé pour noter les « prédicats

fonctionnels », c'est-à-dire les attitudes : prend, ronger, gratter, piétiner, sembler.

### **Texte 3 : La communauté Amish**

Ce texte sera exploité pour

**1. des objectifs culturels**, prioritairement, pour découvrir une autre conception du monde, que l'on peut caractériser ainsi :

- dans un pays qui a atteint le plus haut degré dans l'utilisation de la technologie moderne (les Etats-Unis), il existe paradoxalement des gens qui rejettent cette technologie pour utiliser les méthodes traditionnelles (et archaïques) héritées de leurs ancêtres ;
- ce rejet de la modernité se traduit par le refus des apports du progrès (tracteur, automobiles, électricité...);
- le refus d'idées reçues, qui ont pourtant cours dans bon nombre de sociétés, dont la notre : d'une part, que la productivité et la qualité ne dépendent pas des moyens utilisés, mais de la façon dont le travail est fait, d'autre part que l'on peut en fait se passer de beaucoup de choses considérées généralement comme étant indispensables : voitures, machines, électricité, téléphone... ;

**2. des objectifs linguistiques**, accessoirement, pour exploiter le vocabulaire relatif à l'agriculture : paysans, ferme, hectares, terre, machine agricole, mules, cheval, carriole, étable, mangeoires, foin, maïs, traire, vaches, rendement, lait, poulets, œufs, bétail ;

**3. des objectifs formatifs**, éventuellement, dans la mesure où ce texte pourrait servir pour l'étude du type expositif, sauf qu'il ne s'agit pas d'un exemple très rigoureux et qu'il ne pourrait donc pas servir de modèle.

## CONCLUSIONS

On aura remarqué que :

- tous les textes permettent de travailler sur des **objectifs linguistiques** parce qu'il y a toujours, dans un texte, des structures syntaxiques ou des champs lexicaux susceptibles d'être exploités ;
- certains, s'ils sont bien construits, peuvent être utilisés pour des **objectifs formatifs** ;
- un petit nombre de textes présentent un contenu intéressant, pouvant donner lieu à une exploitation sur le **plan culturel**.

Ces **trois types d'objectifs** sont en interaction, c'est-à-dire qu'il ne sont pas indépendants : il y a un point de départ, l'objectif linguistique, sur lequel vont venir se greffer les objectifs formatif et culturel.

### 2.1.2. Problématique du choix du texte

#### (Dossier 2)

##### Introduction :

Nous avons vu dans un premier temps quels étaient les objectifs que l'on pouvait viser à travers l'exploitation d'un texte. Mais avant d'en arriver là, il faut d'abord choisir le texte.

Nous allons donc voir quels sont les critères à prendre en considération pour choisir un texte correspondant à ce que l'on veut faire. Nous le ferons à travers un certain nombre de choix qui seront proposés sous forme d'alternatives et discutés. Des conclusions seront ensuite dégagées.

##### Objectifs du dossier :

Après étude de ce dossier, l'enseignant sera capable de :

- cerner tous les critères qui doivent présider au choix d'un texte à exploiter en compréhension de l'écrit ;
- comprendre les implications découlant du choix de telle ou telle perspective ;

- retenir à bon escient le critère adéquat pour le choix du texte correspondant à l'objectif qu'il s'est fixé.

**Plan du dossier :**

Texte « modèle » ou texte-prétexte ?

1. Œuvre entière ou extraits ?
2. Texte classique ou texte moderne ?
3. Texte original ou texte adapté ?
4. « Récit » ou dialogue ?
5. Texte littéraire ou document authentique ?
6. Texte de littérature française (ou francophone) ou texte traduit ?
7. Texte long ou texte court ?
8. Texte « type » ou variante ?
9. Manuel ou banque de textes personnelle ?

**2.1.2. Texte-modèle ou texte-pretexte ?**

**a). Texte-prétexte :**

C'est un support que l'on utilisait dans les années 60 et 70, lorsque l'on parlait encore de « lecture expliquée ». A l'époque, la séance de compréhension de l'écrit ne s'inscrivait pas dans une perspective donnée, comme c'est le cas actuellement. L'objectif était de développer l'aptitude des élèves à la compréhension des textes ; le professeur pouvait donc choisir n'importe quel texte pour en exploiter le contenu sémantique et linguistique ; il n'était soumis à aucune contrainte.

En voici un exemple, pris dans **Recueil de textes et techniques d'expression**, un manuel de français conçu pour la 2<sup>ème</sup> A.S. (I.P.N., Alger, 1985) :

**La grand-mère**

Elle se disait que ses enfants et petits enfants l'aimaient bien, mais qu'elle leur semblait d'un autre âge, dépassée, ne

comprenant au fond pas grand chose, et que tout ce qu'elle pourrait dire et faire maintenant ne servirait à rien. Elle avait été jeune elle aussi et se le rappelait ; mais elle avait l'impression qu'autour d'elle on ne parvenait pas à le croire : elle était pour tout le monde une vieille de toujours. Or elle avait dansé, rêvé, désiré, attendu beaucoup de choses, et pourvu qu'elle ne se regardât pas dans une glace, il ne lui semblait pas qu'elle eût tellement changé. On ne voyait d'elle que ce visage ridé, ces lunettes toujours de travers qu'elle retenait par un élastique, cette démarche un peu cahotante, toute la laideur de la vieillesse. Bien mieux, elle avait l'impression que sa présence gênait. Elle remarquait qu'on la recevait volontiers chez l'un de ses enfants mais personne ne la retenait au bout d'une semaine si elle parlait de repartir. En effet, quel plaisir à recevoir une vieille ? Sans doute, se disait-elle, est-ce une bonne préparation au départ définitif, et même une grâce de Dieu : se sentir de trop partout. Elle n'aurait donc presque plus rien à quitter mais elle ne pouvait se défendre d'être triste en songeant à cela.

**José Cababanis, Les cartes du temps.**

### **I. COMPREHENSION GLOBALE**

- 1) Comment ses enfants et petits enfants la voient-ils ?
- 2) Accepte-t-elle facilement l'image qu'ils lui renvoient ?
- 3) A-t-elle de tout temps été telle qu'ils la voient actuellement ?
- 4) Comment sa présence est-elle ressentie ? Pourquoi ?
- 5) Quelle conclusion en tire-t-elle ?

### **II. COMPREHENSION APPROFONDIE**

- 1) Comment la grand-mère est-elle actuellement ?
- 2) Comment était-elle dans le passé ?
- 3) Quelles sont ses relations avec les siens ?
- 4) Comment se console-t-elle ? Mais est-ce vraiment une consolation ? Pourquoi ?
- 5) Que pensez-vous de la situation des vieux dans le monde urbain d'aujourd'hui ?

### **III. EXPLOITATION LINGUISTIQUE**

- 1) Morpho-syntaxe : Etude de la complétive



2) Lexique

Etude du champ lexical en rapport avec la vieillesse.

**IV. PROLONGEMENT ECRIT**

**Quelle place occupe votre grand père ou votre grand-mère dans votre famille ?**

Quel est votre comportement avec eux ? Etes-vous heureux de les avoir à la maison ? Pourquoi ?

On aura noté que l'exploitation proposée pour ce texte ne s'inscrit dans aucune approche méthodologique préalablement définie : les auteurs affirment seulement qu'ils ont « **essayé de prendre en charge les préoccupations linguistiques d'une part et d'autre part le problème de la motivation, facteur psychologique d'une réelle importance** ». Plus loin, ils ajoutent que « **l'élève et le professeur trouveront dans ce livre :**

- 1) des textes dont la thématique essaie de répondre aux préoccupations de l'adolescent ;
- 2) des questionnaires d'étude et de compréhension proposés à titre indicatif ;
- 3) des exercices de langue susceptibles d'enrichir ou de consolider les mécanismes fondamentaux de la langue ».

On l'aura constaté : il n'y a aucune stratégie dans cette démarche ; peu importe le texte, pourvu qu'il donne l'occasion aux élèves de se livrer à des activités de compréhension et d'expression.

Actuellement, le texte-prétexte est utilisé uniquement comme cadre intégrateur de notions linguistiques que l'on veut faire fonctionner en contexte, pour éviter de revenir aux pratiques traditionnelles qui consistaient à travailler sur des phrases isolées. Ce faisant, on se place dans une double perspective, celle de la « grammaire de texte » et celle de l'approche communicative.

**b). Texte-modèle :**

C'est un texte qui illustre bien les caractéristiques d'un modèle textuel parmi ceux qui figurent au programme (récit, description, argumentation...).

**En voici un exemple :**

*« Pour la première fois, la vieille Rahma découvrait une femme bien différente de celles du village. Elle voyait se dresser devant elle une personnalité mûrie par les épreuves sous les apparences de la jeune fille naïve. Rahma était comme fascinée. Sur les lèvres, flottait un mystère qui attirait. La bouche, séduisants, les dents, régulièrement plantées, éclatantes, exprimaient la joie de vivre. De longs cils, des sourcils bien fournis aux arcs parfaits, accentuaient le charme du regard : ils rehaussaient la beauté du visage autant qu'ils décelaient la vigueur du caractère.*

Le mouvement des mains s'harmonisait avec les paroles et leur donnait plus de chaleur. La tresse, abondante, souple, dans une courbe gracieuse, retombait sur la ceinture blanche. Et les fleurs d'amandier sur la robe apportaient une note de printemps. »

**Abdelhamid Benhadouga, La fin d'hier.**

Ce texte peut être utilisé pour travailler sur la description des personnages (le portrait), en cela il constitue un « **modèle** » que l'on peut imiter dans son organisation.

**c). Conclusions :**

Le choix sera donc fonction de l'objectif visé :

- si l'on doit travailler dans une perspective méthodologique, dans une perspective déterminée, on optera pour un texte-modèle ;
- si l'on doit travailler dans une perspective purement linguistique, sans axe ni critères préalablement définis, on optera pour un texte-prétexte.

### 2.1.2.1. Ouvre entière ou extraits ?

**Faut-il opter pour une œuvre entière que l'on étudiera pendant un certain temps (un trimestre par exemple) ou pour des extraits choisis de manière éclectique dans des œuvres différentes ?**

La réponse à la question dépend, là encore, de l'objectif visé :

- si l'on fait de la lecture suivie et dirigée, une œuvre entière s'impose ;
- si l'on travaille sur un genre littéraire (le roman, la conte, la nouvelle...), on aura là aussi besoin de parcourir toute une œuvre pour cerner les caractéristiques de ce genre, qui ne peuvent pas tous apparaître dans une seule page ;
- si l'on fait de la compréhension de l'écrit, un extrait sera plus indiqué parce que, d'une séance à l'autre, le type de texte ou le thème de la leçon change et il n'est pas évident que l'on puisse trouver dans une seule œuvre toutes les notions que l'on veut exploiter ;
- si l'on travaille sur des notions linguistiques, un court extrait pourra suffire.

On fera simplement remarquer que la lecture suivie et dirigée a pratiquement disparu de nos classes alors que c'est un instrument privilégié pour :

- donner le goût de la lecture aux élèves, condition sine qua non pour faire de nos élèves des lecteurs autonomes ;
- développer la culture littéraire des élèves ;
- enrichir leurs connaissances linguistiques, en particulier le vocabulaire.

### 2.1.2.3. Texte classique ou texte moderne ?

#### a). Texte « classique » :

Nous entendons par là un texte de littérature française des XVIème, XVIIème et XVIIIème siècles, qui n'a pas été « modernisé », c'est-à-dire qu'il n'a pas été réécrit en français contemporain.

**En voici un exemple :**

« Ce discours me surprend, il le faut avouer.  
*Je ne vous cherchais pas pour l'entendre louer.*  
*Quoi ! Pour vous confier la douleur qui m'accable,*  
A peine je dérobe un moment favorable,  
Et ce moment si cher, Madame, est consumé  
A louer l'ennemi dont je suis opprimé !  
Qui vous rend à vous même, en un jour, si contraire ?  
Quoi ? Même vos regards ont appris à se taire ?  
Que vois-je ? Vous craignez de rencontrer mes yeux ?  
Néron vous plairait-il ? Vous serais-je odieux ? »

**Racine, Britannicus, acte II, scène 6 (1669)**

**Que remarque-t-on à la lecture de ce texte ?**

La langue utilisée présente certaines différences par rapport à la langue d'aujourd'hui.

**Au plan du vocabulaire :**

- à peine (ligne 4) : avec peine,
- opprimé (ligne 6) : dont on subit les méfaits,
- qui (ligne 7) : qu'est-ce qui,
- contraire (ligne 7) : différente,
- odieux (ligne 10) : haïssable.

**Au plan de la syntaxe :**

- il le faut avouer (ligne 1) : il faut l'avouer,
- dont (ligne 6) : par qui
- vous rend à vous-même...si contraire (ligne 7) : vous rend si contraire à vous-même.

**b). Texte « moderne » :**

Nous entendons par là un texte écrit au XIXème ou au XXème siècles.

En voici un exemple :

Eugène se trouva seul et face à face avec Vautrin.

« Je savais bien que vous y arriveriez, lui dit cet homme en gardant un imperturbable sang-froid. Mais écoutez ! J'ai de la

délicatesse tout comme un autre, moi. Ne vous décidez pas dans ce moment, vous n'êtes pas dans votre assiette ordinaire. Vous avez des dettes. Je ne veux pas que ce soit la passion, le désespoir, mais la raison qui vous détermine à venir à moi. Peut-être vous faut-il un millier d'écus. Tenez, le voulez-vous ? »

Ce démon prit dans sa poche un portefeuille et en tira trois billets de banque qu'il fit papilloter aux yeux de l'étudiant. Eugène était dans la plus cruelle des situations. Il devait au marquis d'Ajuda et au comte de Trailles cent louis perdus sur parole. Il ne les avait pas et n'osait aller passer la soirée chez Mme de Restaud, où il était attendu. C'était une de ces soirées sans cérémonie où l'on mange des petits gâteaux, où l'on boit du thé, mais où l'on peut perdre six mille francs au whist.

### H. de Balzac, *Le père Goriot*

Quand on lit ce texte, on remarque que, bien qu'il ait été écrit en 1834, le vocabulaire et la syntaxe n'en sont pas tellement différents de ce que l'on peut voir dans la langue d'aujourd'hui.

#### c). **Conclusions :**

Pour l'enseignement du français langue étrangère, le texte classique est à déconseiller pour deux raisons essentielles :

-il présente des particularités linguistiques qui peuvent gêner les élèves dans la mesure où il s'agit d'acceptions ou de tournures qui ne sont plus en usage aujourd'hui ; on va donc présenter à l'élève des mots et des structures qu'il ne pourra pas réutiliser dans ses productions, cela reviendrait en fait à encombrer son esprit inutilement ;

-il traite de thèmes qui ne sont plus d'actualité et qui ne sont donc pas susceptibles d'intéresser les élèves.

Le texte moderne, par contre, fait usage d'une langue que l'élève peut réutiliser telle quelle et il traite de thèmes beaucoup plus en rapport avec ses préoccupations.

On notera cependant que le texte classique présente un aspect positif qui est d'enrichir la culture littéraire de l'élève et de lui permettre de prendre connaissance d'œuvres marquantes de la littérature française. A ce titre, et sans en faire un usage

trop fréquent, on pourra présenter aux élèves quelques textes classiques au cours de l'année, en prenant soin de choisir les moins marqués, c'est-à-dire ceux dont la langue se rapproche le plus de celle d'aujourd'hui.

#### 2.1.2.4. Texte original ou texte adapté ?

##### a). Texte original :

C'est le texte que l'on reprend tel qu'il a été écrit par l'auteur, sans y apporter aucune modification, ni dans le fond ni dans la forme.

##### En voici un exemple :

« Le fil de l'aurore ne faisait qu'apparaître qu'Omar apportait déjà la laine achetée à Socq-el-G... Le bonheur de ces aubes tendres, rayonnantes, à la fraîcheur éblouie, le déchirait comme une écharde.

Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux. Puis il allait aux commissions pour les ouvriers. Il se sentait moins sombre et triste ; les conversations désabusées des tisserands, il les écoutait de loin, dans un demi-engourdissement. Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir, chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin et des consignes. Il avait la charge de faire le marché du patron. Mais sa mission n'était jamais remplie selon les désirs de dame Bouanane ; il écoutait religieusement les remontrances de celle-ci.

Pour aider le vieux Skali que la sénilité rendait, certains jours, impropre à tout travail, il embobinait de la chaîne des Trara, ténue comme des cheveux d'ange. Un peu plus tard, il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait sitôt que l'homme la retirait de son chaudron noir.

S'acquittant tant bien que mal des mille et une corvées que l'on requérait de lui, il n'arrivait à satisfaire personne. Toujours quelqu'un le poursuivait de ses insultes, le tançait. Qu'on l'injurie, bah ! il s'y est habitué ; ce dont il ne veut pas, ce sont les coups de poing, les navettes qu'on lui envoie à la tête. Si, d'aventure, il lui arrivait d'embrouiller un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers, lui envoyaient des jets de salive. »

**M. Dib, Le métier à tisser.**

**b). Texte adapté :**

C'est un texte qui a été retouché, c'est-à-dire qu'il a subi des transformations. Ces modifications portent sur le vocabulaire (des mots sont remplacés par d'autres), sur la syntaxe (des phrases sont reconstruites) et même sur la structure du texte (des passages entiers sont supprimés ou rajoutés) et elles sont justifiées par le désir de « rendre le texte plus abordable ».

Quand le texte est adapté, c'est signalé par la mention suivante : « d'après... », qui précède l'indication du nom de l'auteur

**En voici un exemple, c'est en fait le texte original précédent qui a été adapté :**

« Le soleil se levait à peine ; déjà Omar apportait la laine qu'il avait achetée la veille au souk.

Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux. Puis il faisait les commissions pour les ouvriers.

Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin ; en effet, c'était lui qui était chargé de faire le marché du patron. Mais dame Bouanane n'était jamais contente : les légumes n'étaient pas frais, la viande était trop grasse, il avait oublié de porter le pain au four du boulanger... Il écoutait sans répondre, en baissant la tête, les sévères reproches de dame Bouanane.

Il y avait dans l'atelier un vieil ouvrier, que l'âge rendait, certains jours, incapable de travailler. Pour l'aider, Omar embobinait des fils fins comme les cheveux ; les faibles yeux du vieillard n'arrivaient pas à les distinguer. Un peu plus tard, il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait dès que l'homme la retirait de son chaudron noir.

Chacun lui donnait des ordres ; il essayait de rendre service à tout le monde ; mais il n'arrivait à satisfaire personne.

Il y avait toujours quelqu'un pour lui lancer des reproches. Bah ! il s'y était habitué ; ce dont il ne voulait pas, c'étaient les coups de poing, les navettes qu'on lui envoyait à

**la tête. Si, par hasard, il embrouillait un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers,** le grondaient vivement.

**(Texte extrait du Manuel de français, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> AF,  
IPN, ALGER)**

On notera qu'il s'agit là d'un autre texte pratiquement, puisqu'il ne subsiste de l'original que les passages soulignés. En effet, on a remplacé certains mots par d'autres, on a supprimé certains passages et on en a rajouté d'autres ; si les deux premières opérations peuvent se concevoir (mots difficiles, passages non nécessaires à la compréhension du texte), on peut par contre s'interroger sur l'opportunité de l'addition de passages.

Le résultat de cette adaptation, c'est que l'on a complètement dénaturé le texte de l'auteur : le texte obtenu n'est plus un texte de Dib. On peut donc se demander quel peut être l'intérêt de telles pratiques, que rien ne peut justifier sur le plan pédagogique, car ou bien le texte original correspond à l'usage que l'on veut en faire (d'ailleurs rien n'empêche d'expliquer les mots difficiles en notes) ou bien on en cherche un autre ; et l'on a toujours la ressource de « **fabriquer** » un texte pour la circonstance, c'est ce que font de nombreux enseignants, surtout dans les premières années de l'apprentissage.

**Voici un exemple de texte fabriqué (nous dirons aussi « texte didactique ») :**

Monsieur le Chef du personnel,

Comme vous me le demandez par votre lettre du 20 mars, je m'empresse de vous donner les renseignements me concernant.

Je travaille actuellement dans l'unité de production Batimétal où j'occupe le poste de secrétaire de direction du service commercial, en relation constante avec les clients et les fournisseurs. Je m'intéresse beaucoup aux problèmes du bâtiment ; je me permets de vous préciser que je suis secondée par une dactylographe et que j'ai l'entière responsabilité du secrétariat.



Du fait de la récente nomination de mon mari à Mostaganem, je dois envisager de quitter Alger ; j'aimerais néanmoins que mon expérience me soit utile dans mon nouvel emploi. C'est pourquoi je souhaite vivement qu'il vous soit possible de retenir ma candidature.

**Malika Mokhtar**

(Texte extrait de *Le français au lycée, 1<sup>ère</sup> A.S.*, éditions LIBRIS, Alger, 1999).

Ce texte a été fabriqué pour donner aux élèves un modèle de lettre.

**c) Conclusions :**

- Le texte original est généralement un texte riche, que l'on peut exploiter sur différents plans ; il donne une idée exacte du style de l'auteur, de sa sensibilité, de la langue qu'il utilise.

- Le texte adapté trahit la pensée et le style de l'auteur ; son utilisation ne se justifie en aucune façon.

- Si, pour une raison ou pour une autre, on ne peut pas utiliser un texte original, il vaut encore mieux fabriquer un texte qui convienne à la situation.

**2.1.2.5. « Récit » ou Dialogue ?**

**a). « Récit » :**

On entend par « récit », dans ce contexte, un texte rapporté à la troisième personne et dans lequel les personnages n'interviennent pas directement.

**En voici un exemple :**

« Un matin, alors que la mer était toute blanche, et que la lueur des étoiles faisait scintiller les nuages blancs qui s'entassaient au-dessus de la Marmara, Sélim rassembla son courage et décida de prendre le large. Le cœur serré, tiraillant sans cesse ses moustaches rousses, il examinait la surface de la mer, tout en menant le bateau vers l'île Maudite, là où il avait si souvent rencontré les dauphins. Il fit deux fois le tour de l'île, puis il parcourut le large, jusqu'aux environs de Yalova. La mer

était calme et déserte. De là, il mit le cap sur Silivri, puis revint vers Ménekché, pour repartir aussitôt dans la direction des îles. Et soudain, comme en un rêve, ce fut le miracle... La dauphine en tête, ils surgirent devant l'île des Princes ; ils bondissaient en traçant des arcs de lumière, ils s'approchaient de lui, étincelants... La mer était secouée par un ouragan de lumière, de joie de chaude amitié. »

**Yachar Kemal, Et la mer se fâcha.**

**b). « Dialogue » :**

On entend ici par « dialogue » un texte dans lequel les personnages sont mis en scène ; ils interviennent directement et leurs propos sont rapportés tels quels.

**En voici un exemple :**

« Bonjour, dit le renard.

- Bonjour, répondit poliment le petit prince... Qui es-tu ? Tu es bien joli.
- Je suis un renard.
- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- Tu n'es pas d'ici, dit le renard. Que cherches-tu ?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- (...)
- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »

**Saint-Exupéry, Le petit prince**

En principe, le « récit » est utilisé comme support pour travailler sur l'écrit, parce qu'il est justement caractéristique de l'expression écrite tandis que le dialogue sera utilisé de

préférence pour travailler sur l'expression orale parce qu'il présente différents types d'intonation.

On notera cependant que le dialogue ne respecte pas toujours les caractéristiques de l'oral dans la mesure où il n'est souvent que la transcription de l'écrit (écrit oralisé).

#### **2.1.2.6. Texte littéraire ou document authentique ?**

On peut utiliser trois sortes de support dans le cadre de la compréhension de l'écrit :

##### **a). texte littéraire :**

Il peut être d'un auteur français (comme Voltaire, Malraux ou Flaubert) ou francophone (comme Mammeri, Chraïbi ou Césaire) et consister en un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre.

Ce genre de texte étant bien connu des enseignants, il ne paraît pas utile d'en donner un exemple.

##### **b). Document authentique :**

C'est un texte que l'on peut trouver dans l'environnement de l'élève, qui n'a pas été conçu pour être exploité en classe et dont l'utilisation à des fins didactiques est assez récente. Entrent dans cette catégorie : les articles de journaux, les lettres, les textes publicitaires, les affiches, les tracts, les recettes de cuisine, les règlements de toute sorte, les prospectus divers (médicaments, produits d'usage courant divers), les modes d'emploi etc.

##### **En voici un exemple :**

Prospectus distribué par les assurances pour sensibiliser les conducteurs de deux-roues aux risques d'accident. (Document extrait de **Pratique de la communication**, éd. Larousse)

**« VOTRE MACHINE EST PUISSANTE MAIS VOUS ETES  
FRAGILE. »**

**Le conducteur d'un deux-roues est très vulnérable :**

- Aucune carrosserie ne le protège.
- Il est toujours – et surtout en cas de manœuvre brusque – confronté aux lois de l'équilibre.
- Il éprouve une dangereuse sensation de facilité qui le pousse à « couper » les virages en rase campagne et à se faufiler au travers des encombrements dans les villes.

**Que faire ?**

Indépendamment des mesures que les pouvoirs publics devraient mettre en œuvre (**multiplication des pistes réservées aux deux-roues, législation très ferme quant aux normes de construction, priorité accordée à une véritable formation préalable...**), l'examen des causes principales d'accident montre que les conducteurs de deux roues doivent veiller particulièrement à l'observation des règles suivantes :

- **respecter les stops, les feux, les règles de priorité ;**
- **modérer la vitesse ;**
- **ne jamais doubler à droite ;**
- **mettre toujours le casque (même si le port n'en est pas obligatoire pour les cyclomotoristes) ;**
- **se méfier de la proximité latérale d'autres véhicules ;**
- **rouler feux allumés pour être toujours vus.**

(Noter les caractères de dimensions différentes, l'emploi du gras et les « puces », choses que l'on ne trouve généralement pas dans le texte littéraire).

**c). Texte didactique :**

C'est un texte qui a été « **fabriqué** » par un enseignant ou l'auteur d'un manuel pour répondre à un besoin précis dans la mesure où l'on ne trouve pas toujours un texte bien adapté pour travailler sur une notion donnée.

*Nous en avons un exemple ci-dessus au paragraphe 2.1.2.4.*

**d). Conclusions :**

Dans les manuels de français actuels, on ne trouve que des textes authentiques ou des textes littéraires. En effet, les textes littéraires conviennent bien pour travailler par exemple sur le récit ou la description tandis que les documents authentiques sont plus indiqués pour travailler sur d'autres types textuels comme la prescription ou l'injonction. Les textes didactiques par contre ne se retrouvent pratiquement que dans les manuels destinés aux débutants.

C'est donc en fonction du type de support dont on a besoin que l'on choisira le type de texte à exploiter. L'enseignant aura donc à combiner textes littéraires et documents authentiques pour répondre aux différentes situations impliquées par les programmes et pour donner l'occasion aux élèves de fréquenter les différents types de supports.

**2.1.2.7. Texte de littérature française (ou francophone) ou texte traduit ?**

**a). Texte original en français :**

Un auteur français ou d'expression française est le plus indiqué pour donner un modèle de langue à des élèves qui étudient le français. En effet, son sentiment linguistique de locuteur natif (ou assimilé, pour un auteur d'expression française qui manipule le français depuis sa plus tendre enfance et qui a été nourri de culture française) lui permet de trouver spontanément les tournures adéquates et d'éviter toutes les constructions, tous les emplois qu'il ne « sentirait » pas comme étant typiquement français.

**b). Texte traduit :**

Un texte traduit présente un double inconvénient :

1- le traducteur n'a peut-être pas rendu exactement la pensée de l'auteur. En effet, le texte original peut prêter à ambiguïté et le traducteur pourra opter pour un sens autre que celui voulu par l'auteur (ne dit-on pas que toute traduction est une trahison ?) ;

2- le traducteur peut être amené à utiliser des structures grammaticales pas tout à fait françaises parce qu'il aura eu des difficultés à rendre un passage et qu'il se sera laissé, malgré lui, à traduire mot à mot, ce qui ne correspond pas nécessairement aux normes de la langue française.

**En ce qui nous concerne plus directement, vaut-il mieux utiliser un texte d'auteur algérien ou un texte d'auteur français ?**

Pour répondre à cette question, on en posera d'autres : **En quoi un auteur algérien est-il plus accessible qu'un auteur français ? En quoi un auteur tel que Mohammed Dib est-il d'un abord plus facile qu'Albert Camus par exemple ?** Il faut en effet tenir compte d'un facteur psychologique important : si l'écrivain français écrit dans sa langue maternelle (et donc d'une manière plus spontanée), l'écrivain algérien d'expression française, écrit, lui, dans une langue d'emprunt et voilà ce qui se produit :

1-ou bien il se croit obligé de montrer qu'il possède le français et il sera amené à se guinder un peu, ce qui aura pour conséquence de rendre son discours un peu artificiel parce que ce sera plus un exercice de style qu'un véritable travail de création littéraire ;

2- ou bien il introduira dans son discours des « calques », c'est-à-dire des expressions traduites telles quelles de l'arabe ou du berbère. L'écrivain le fera en toute conscience, pour donner un certain « cachet » à son style, mais l'élève ne le saura pas et il risquera de reprendre à son compte ces expressions ou ces structures, ce qui se traduira par des « interférences » qui seront sanctionnées par l'enseignant.

Le seul aspect positif dans l'utilisation de textes algériens, c'est qu'ils ne poseront pas de problème au niveau culturel, dans la mesure où ils traiteront de problèmes plus ou moins connus des élèves. Mais on peut aussi considérer cela comme un aspect négatif puisque cela ne permet pas d'élargir les horizons de l'élève, alors que nous avons signalé précédemment que c'était un objectif important de la compréhension de l'écrit.

#### **2.1.2.8. Texte long ou texte court ?**

##### **a). Texte long :**

**Voici un texte extrait du Manuel de français, 1<sup>ère</sup> A.S., nouvelle édition, INRE, Alger :**

« Giton a le teint frais, le visage plein et les joues pendantes, l'œil fixe et assuré, les épaules larges, l'estomac haut, la démarche ferme et délibérée. Il parle avec confiance ; il fait répéter celui qui l'entretient, et il ne goûte que médiocrement tout ce qu'il lui dit. Il déploie un ample mouchoir et il se mouche avec grand bruit ; il crache fort et loin, et il éternue fort haut. Il dort le jour, il dort la nuit, et profondément ; il ronfle en compagnie. Il occupe à table et en promenade plus de place qu'un autre. Il tient le milieu en se promenant avec ses égaux ; il s'arrête, et l'on s'arrête ; il continue de marcher, et l'on marche : tous se règlent sur lui. Il interrompt, il redresse ceux qui ont la parole : on ne l'interrompt pas, on l'écoute aussi longtemps qu'il veut parler ; on est de son avis, on croit les nouvelles qu'il débite. S'il s'assied, vous le voyez s'enfoncer dans un fauteuil, croiser les jambes l'une sur l'autre, froncer le sourcil, abaisser son chapeau sur ses yeux pour ne voir personne, ou le relever ensuite, et découvrir son front par fierté et par audace. Il est enjoué, grand rieur, impatient, présomptueux, colère, libertin, politique, mystérieux sur les affaires du temps ; il se croit des talents et de l'esprit. Il est riche.

Phédon a les yeux creux, le teint échauffé, le corps sec et le visage maigre ; il dort peu, et d'un sommeil fort léger ; il est abstrait, rêveur, et il a avec de l'esprit l'air d'un stupide, il oublie

de dire ce qu'il sait, ou de parler d'événements qui lui sont connus ; et s'il le fait quelquefois, il s'en tire mal, il croit peser à ceux à qui il parle, il conte brièvement, mais froidement ; il ne se fait pas écouter, il ne fait point rire. Il applaudit, il sourit à ce que les autres lui disent, il est de leur avis ; il court, il vole pour leur rendre de petits services. Il est complaisant, flatteur, empressé ; il est mystérieux sur ses affaires, quelquefois menteur ; il est superstitieux, scrupuleux, timide. Il marche doucement et légèrement, il semble craindre de fouler la terre ; il marche les yeux baissés, et il n'ose les lever sur ceux qui passent. Il n'est jamais du nombre de ceux qui forment un cercle pour discourir ; il se met derrière celui qui parle, recueille furtivement ce qui se dit, et il se retire si on le regarde. Il n'occupe point de lieu, il ne tient point de place ; il va les épaules serrées, le chapeau abaissé sur les yeux pour n'être point vu ; il se replie et se renferme dans son manteau ; il n'y a point de rues ni de galeries si embarrassées et si remplies de monde, où il ne trouve moyen de passer sans effort et de se couler sans être aperçu. Si on le prie de s'asseoir, il se met à peine sur le bord d'un siège ; il parle bas dans la conversation, et il articule mal ; libre néanmoins sur les affaires publiques, chagrin contre le siècle, médiocrement prévenu des ministres et du ministère. Il n'ouvre la bouche que pour répondre ; il tousse, il se mouche sous son chapeau ; il crache presque sur soi, et il attend qu'il soit seul pour éternuer, ou, si cela lui arrive, c'est à l'insu de la compagnie : il n'en coûte à personne ni salut ni compliment. Il est pauvre.

### **La Bruyère, Les Caractères.**

Ce texte présente deux portraits en parallèle. Nous n'insisterons pas sur les difficultés d'ordre linguistique qu'il présente :

1- sens des termes : **estomac** (= poitrine), **libertin** (= libre penseur), **politique** (= qui aime discuter des événements politiques), **abstrait** (= rêveur) ;

2- catégories grammaticales : **colère** (employé comme adjectif) et **stupide** (employé comme nom).

**Cela a déjà été signalé au paragraphe 2.1.2.3.**



Mais ce qui retiendra surtout notre attention, c'est que le texte est trop long. En effet, si l'on veut travailler sur la description des personnes – et c'est justement dans cette perspective que le texte est proposé –, l'un des deux portraits suffit : on aura ainsi le temps d'exploiter d'une manière complète toute cette accumulation de traits physiques et moraux..

Travailler sur les deux textes ne peut se justifier que si l'on veut s'intéresser au style de l'auteur : on pourra alors, par comparaison, étudier les effets obtenus par convergence ou par divergence des deux portraits.

**b). Texte court :**

**Voici un texte proposé dans le cadre de l'unité sur le récit dans Le français au lycée, 1<sup>ère</sup> A.S., éditions Libris, Alger, 1999 :**

Les énigmes

Il était une fois un homme qui vivait à l'entrée d'un village bâti au sommet d'une colline. Il s'était rendu célèbre par sa vive intelligence et la facilité avec laquelle il résolvait les énigmes. C'est ainsi qu'il parvint à inculquer à son fils, alors âgé de dix ans, le goût des devinettes.

Ce dernier promettait beaucoup, car il donnait l'impression de marcher sur les traces de son père. Le brave homme étalait partout sa fierté... La mère, fatiguée d'entendre sans cesse les mêmes réflexions, lui répliqua un jour : « Mes frères sont plus intelligents que notre petit, et pourtant je n'en fais pas cas ».

**D'après Tahar Oussedik, Contes populaires, SNED, 1985**

Ce texte est court mais cela constitue, ici, un aspect négatif et non pas une qualité. Pourquoi ? Parce que le texte est en fait tronqué : il est incomplet aussi bien en ce qui concerne le sens (l'histoire n'est pas finie, on n'en connaît pas la suite ; on ne sait même pas pourquoi on a donné ce titre – « *Les énigmes* » – au texte) qu'en ce qui concerne la structure (on n'a pas un schéma narratif complet).

**c). Conclusions :**

Pour une séance de compréhension de l'écrit, il faut opter pour un texte court pour pouvoir l'exploiter correctement dans le temps imparti à la séance. Mais il faut veiller à ce que ce texte présente une certaine unité, pour que les élèves aient une idée complète de la structure du modèle textuel et qu'ils découvrent une histoire complète, ce qui sera plus motivant pour eux.

**2.1.2.9. Texte « type » ou variante ?**

**a). Texte « type » :**

Nous entendons par là un texte qui comporte les principales caractéristiques du modèle textuel étudié et qui donne donc aux élèves un aperçu complet de la structure de ce modèle.

**En voici un exemple : (texte extrait de Le français au lycée, 1<sup>ère</sup> AS, Libris éd.)**

**La fleur aux mille couleurs**

« Il y a bien longtemps, un prince nommé David, charmant et valeureux, était amoureux d'une belle princesse. Le roi, père de la princesse, désirait pour gendre et successeur un prince parfait. Il fit savoir que les prétendants à la main de sa fille devraient, pour l'obtenir, rapporter la fleur aux mille couleurs de l'arc-en-ciel.

Un beau matin, le prince décida alors de partir à la recherche de la fleur merveilleuse. Deux autres princes prirent la même résolution. Les trois prétendants empruntèrent trois chemins différents. Le premier se noya en traversant un fleuve. Le second fut dévoré par un tigre.

Sur son chemin, David rencontra un vieil homme luttant contre la férocité d'un loup. Rapide comme l'éclair, David bondit sur la bête sauvage et, d'un coup de sabre, la tua. Il aida le vieux à se relever ; ce dernier le remercia et lui dit : « Va, mon fils, mon ombre te suivra partout et te sauvera des dangers ».

Effectivement, David, suivi d'une ombre, surmonta tous les obstacles : il escalada des pics, parcourut des déserts, étouffa des boas.

Un soir, il aperçut au fond d'une épaisse forêt, un étrange scintillement. Il se fraya un chemin à grands coups de sabre et se trouva devant la fleur aux mille couleurs de l'arc-en-ciel. Il l'arracha fièrement et la cacha aussitôt, parce que certains ambitieux cherchaient à acquérir la fleur sans se donner de mal.

Déguisé en mendiant (l'ombre lui ayant suggéré cela), il se présenta chez le roi et lui remit la fleur. Le père de la princesse ne put s'empêcher de balbutier : « Quoi ?... Ma fille avec ce mendiant !... Non ! ».

A ce moment-là, David se démasqua, et le roi, confus, s'excusa en proclamant haut : « Tu seras mon successeur, brave garçon ».

David épousa enfin celle qu'il aimait. La noce dura sept jours.

**Charles Perrault.**

Ce texte, qui est un récit (du genre conte) présente un schéma narratif complet :

1. une situation initiale présentant un état d'équilibre : un prince amoureux d'une princesse ;

2. une phase de transformation, se composant de trois étapes : l'intervention d'un élément modificateur, qui bouleverse l'équilibre précédent et provoque un état de déséquilibre : l'annonce du roi, qui promet d'accorder la main de sa fille à celui qui rapportera la fleur aux mille couleurs ; le déroulement des actions, correspondant aux différents événements qui surviennent pendant que David est à la recherche de la fleur ; le dénouement, avec la découverte de la fleur ;

3. une situation finale, qui est le résultat de la transformation et qui voit l'état d'équilibre rétabli.

**c). Variante :**

Il s'agit d'un texte qui ne correspond pas exactement à la structure classique du modèle textuel ; il présente, par exemple, un schéma narratif incomplet.

**Exemple n° 1 (texte extrait du Livre de français, 1<sup>ère</sup> AS, IPN) :**

**Une locomotive prisonnière de la neige**

Depuis près d'une heure, le train était en détresse, et l'angoisse des voyageurs avait grandi. A chaque minute, une glace se baissait, une voix demandait pourquoi l'on ne partait pas. C'était la panique, des cris, des larmes, dans une crise montante d'affolement.

- Non, non, c'est assez déblayé, déclara Jacques. Montez, je me charge du reste.

Il était de nouveau à son poste, avec Pécqueux, et lorsque les deux conducteurs eurent regagné leurs fourgons, il tourna lui-même le robinet du purgeur. Le jet de vapeur brûlante, assourdi, acheva de fondre les paquets qui adhéraient encore aux rails. Puis, la main au volant, il fit machine arrière. Lentement, il recula d'environ trois cent mètres, pour prendre du champ. Et, ayant poussé au feu, dépassant même la pression permise, il vint contre le mur qui barrait la voie ; il y jeta la Lison, de toute sa masse, de tout le poids du train qu'elle traînait. Elle eut un han ! terrible de bûcheron qui enfonce la cognée, sa forte charpente de fer et de fonte en craqua. Mais elle ne put passer encore, elle s'était arrêtée, fumante, toute vibrante du choc. Alors, à deux autres reprises, il dut recommencer la manœuvre, recula, fonça sur la neige, pour l'emporter ; et, chaque fois, la Lison, raidissant les reins, buta du poitrail, avec son souffle enragé de géante. Enfin, elle parut reprendre haleine, elle banda ses muscles de métal en un suprême effort, et elle passa, et lourdement le train la suivit, entre les deux murs de la neige éventrée. Elle était libre.

**Emile Zola, La bête humaine**

Ce texte ne comporte pas de phase initiale ; il commence directement par la phase de transformation, puisque nous sommes tout de suite plongés dans un état de déséquilibre : le train est en détresse.

**Exemple n° 2 ( Même référence que le texte précédent) :**

**Une course cycliste**

Aux abords du Clusot, la foule était nombreuse sur les deux côtés de la route. On applaudissait Busard parce qu'il était le premier, puis on cherchait dans le journal local à quel nom correspondait son numéro. Le pavé commençait avec les premières maisons. Busard serrait sur la droite pour suivre une bande goudronnée qui recouvrait les rails d'un ancien chemin de fer.

Une gosse s'avança pour voir le coureur. Une femme se précipita pour la tirer en arrière. Busard arriva sur eux à quarante-cinq à l'heure. Il fit un écart pour les éviter, les deux roues glissèrent sur le pavé mouillé en bordure du goudron. Le vélo se coucha. Busard passa par-dessus le guidon et plongea sur le pavé, les bras en avant.

**D'après Roger Vaillant, 325 000 francs.**

Ce texte ne comporte pas de situation finale ; on n'y trouve en effet que la phase initiale (l'état d'équilibre : la foule qui applaudit les coureurs) et la phase de transformation (l'élément modificateur et la succession des événements).

**c). Conclusions :**

1. Si on présente un texte « type » aux élèves, ils pourront découvrir toutes les caractéristiques d'un modèle textuel mais ils seront amenés à penser que, par exemple, tout récit comporte nécessairement trois phases qu'il s'agira de retrouver à chaque fois.

2. Par contre, si on leur présente des variantes, ils pourront constater que, selon le cas, il peut manquer telle ou telle partie de la structure de base du modèle.

3. L'idéal serait donc de présenter plusieurs textes aux élèves, les uns faisant appel à une structure de base complète et les autres à des variantes. C'est d'ailleurs ce qui était prévu au départ, quand la typologie textuelle a été introduits dans l'enseignement du français au secondaire ; puis, pour des raisons de contraintes de temps, on s'est progressivement contenté d'étudier un seul texte ; ce qui est anti-pédagogique car, ce faisant, on ne permet pas aux élèves de découvrir par eux-mêmes les caractéristiques d'un modèle textuel, on les leur impose. Et l'organisation de l'enseignement permet de varier les supports : en effet, on peut utiliser des supports différents pour travailler sur la syntaxe et le lexique, et profiter de l'occasion pour faire remarquer que la structure du texte présente telle ou telle particularité.

#### **2.1.2.10. Manuel ou banque de textes personnelle ?**

**Où l'enseignant va-t-il chercher les textes à exploiter en compréhension de l'écrit ?** Deux possibilités : soit utiliser un manuel, soit puiser dans sa documentation personnelle, dans cette banque de textes qu'il a pu constituer tout au long des années de pratique qu'il compte à son actif.

##### **a). Le manuel :**

Le manuel présente certains avantages :

- il est en possession de tous les élèves, ce qui règle le problème de la duplication des textes ;
- il propose des textes sélectionnés, qui ont souvent déjà été expérimentés par les auteurs ;
- il propose un schéma d'exploitation du texte, qui facilite beaucoup la tâche de l'enseignant.

Il présente cependant des inconvénients :

- il propose une exploitation standard, qui ne convient pas nécessairement à toutes les classes, étant donné la disparité des niveaux ;
- il propose un choix limité (souvent un seul texte), ce qui peut être lassant pour l'enseignant qui a en charge des classes parallèles, car il est obligé de reprendre plusieurs fois le même support ;
- restant en usage pendant plusieurs années, il ne permet pas d'exploiter l'actualité ou de prendre en charge les préoccupations de nouvelles générations d'élèves.

**b). La banque de textes personnelle :**

Quand l'enseignant puise dans sa documentation personnelle, cela présente des avantages :

- possibilité de proposer des textes plus pertinents ;
- possibilité de changer de support d'une classe à l'autre ;
  - possibilité de proposer plusieurs exploitations possibles en fonction du niveau des élèves ;
- possibilité d'exploiter l'actualité en utilisant des documents récents ;
  - possibilité de proposer des textes en fonction des préoccupations des élèves, qui peuvent varier en fonction du public (garçons / filles) et de la région (nord / sud).

Cela présente aussi quelques inconvénients :

- nécessité de reproduire le texte pour en donner une copie à chaque élève, ce qui ne va pas toujours sans poser de problème à l'enseignant quand on sait les problèmes que cela peut poser au niveau des établissements (manque de papier, machines en panne) ;
- nécessité de réaliser soi-même le schéma d'exploitation du texte, ce qui nécessite une double compétence : linguistique (perception exacte des caractéristiques du texte) et didactique (méthodologie de l'exploitation d'un texte).

**c). Conclusions :**

On fera les recommandations suivantes :

- un enseignant débutant aura intérêt à utiliser un manuel, en attendant d'acquérir l'expérience suffisante pour travailler à partir de sa propre documentation ; en effet, même si le manuel qu'il utilise n'est pas excellent, cela lui permet tout au moins d'éviter les erreurs, soit dans l'interprétation du texte, soit dans la démarche d'exploitation ;

- un enseignant expérimenté devra, dans la mesure où les conditions le permettent, utiliser sa propre banque de textes pour tous les avantages que nous avons cités plus haut.



# **GRAMMAIRE DES TEXTES**



## 2.2. Grammaire des textes :

### 2.2.1. Typologie textuelle :

Tout texte apparaît déterminé, dans sa production comme dans sa réception, par un triple apparemment : d'une part, il est d'ordre dialogal ou monologal ; d'autre part, il ressortit à au moins un genre du discours (genre romanesque *vs* poésie ; littérature *vs* presse, etc.) et à au moins un type de séquence (type narratif, type descriptif, ...).

Les types séquentiels regroupent les textes ou sous-ensembles textuels correspondant à différentes tâches cognitives et langagières qui induisent des modèles différents d'organisation de l'énoncé :

1- **le texte descriptif** répond à la question (formulée ou tacite) *De quoi s'agit-il ?* En nommant un hyperthème et en l'aspectualisant par la catégorisation ou la caractérisation de ses certaines parties ou propriétés ;

2- **le texte explicatif** vise à résoudre une énigme (effective ou supposée) en répondant rationnellement à la question (souvent implicite) *Pourquoi en est-il ainsi ?* ou *Comment cela est-il possible ?*;

3- **le texte argumentatif** répond à la question (explicite ou non) *Comment interpréter/évaluer telle réalité ?* en étayant une thèse proposée et/ou réfutant la thèse adverse ;

4- **le type narratif** répond à la question *Que s'est-il passé ?* en représentant l'enchaînement temporel et logique d'actions présentement inobservables et en hiérarchisant les rôles de leurs actants.

### 2.2.2. De l'énonciation énoncée aux différentes formes de dialogisme :

L'énonciation désigne l'acte physique et mental de production du message linguistique. L'énonciation correspond donc à une activité élocutoire et à des processus mentaux de

prévision et de mémorisation, dont l'énoncé est le résultat. La problématique de l'énonciation a été développée en France par les travaux de **Benveniste (1966 et 1974)**.

Celui-ci a mis l'accent sur la présence de *l'homme dans la langue* à travers les différentes unités linguistiques nommées embrayeurs ou déictiques : adverbess de temps et de lieu, pronoms personnels de première et de deuxième personne. La problématique de l'énonciation est reliée à celle de la subjectivité dans le langage : on s'interroge, en effet, sur le(s) type(s) qui parlent dans un message donné.

### 2.2.2.1. Dialogisme :

Le dialogisme est cette dimension constitutive qui tient à ce que le discours, dans sa production, rencontre (presque obligatoirement) d'autres discours. L'énonciateur, dans sa saisie d'un objet de discours, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction.

### 2.2.2.2. Différentes formes de dialogisme.

#### a) L'altérité intégrée :

Contestant l'unicité du sujet parlant, **Ducrot** tente de montrer comment un énoncé signale dans son énonciation la superposition de plusieurs voix. Il distinguera, pour cela, entre sujet parlant, locuteur et énonciateur :

- le sujet parlant est l'être empirique de chair et d'os ; « un élément de l'expérience » (**Ducrot, 1984, p. 171**) ;

- le locuteur se laisse caractériser comme un « être de discours » tenu pour « responsable du sens de l'énoncé (...) à qui réfèrent le pronom je et les autres marques de la première personne » (Idem) ;

- l'énonciateur enfin est de « ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation sans que pour autant on leur attribue des mots précis » (Ibid).

**b) L'altérité déclarée :**

**1- Discours direct.**

Défini très souvent comme étant un type d'énoncé rapportant les paroles de quelqu'un telles qu'il est censé les avoir dites, sans transposition de personnes ou de temps grammaticaux, introduites généralement par des guillemets, le discours direct donne l'impression, héritée d'une longue tradition scolaire, que le locuteur répète « mot pour mot » ce qu'un autre a dit. Mais cette impression se dément facilement si l'on tient que le fait même d'inscrire l'énoncé d'un autre à l'occasion de sa propre prise de parole projette l'énoncé ainsi rapporté dans une nouvelle situation d'énonciation. Le discours direct fait fonction d'espace scénique pour la représentation la plus réaliste de la parole de l'autre.

**2- Discours indirect.**

Le discours direct cite les mots d'un locuteur tandis que le discours indirect « traduit » les avec les mots du locuteur. Le discours indirect ne reproduit pas la forme des propos rapportés. Il en constitue une reformulation sémantique globale qui opère directement sur leur sens ou leur contenu.

Les modifications qui affectent le discours rapporté de manière indirecte touchent surtout le régime énonciatif : personnes, temps, lieu. Ceci implique :

- l'effacement de toute possibilité de mise en exergue ou de citation (absence de guillemets) du propos rapporté ;

- le recours systématique à une forme de subordination, précédée d'un verbe introducteur (avec complétive, type : L répondit que... ; avec interrogative, type : L demanda si..., avec infinitif, type : L ordonna de... ; avec nom équivalent à une proposition, type L annonça son départ).

### **3- Discours indirect libre.**

Contrairement au discours indirect régi, il est caractérisé par l'absence de verbe déclaratif régissant grammaticalement les paroles mentionnées, mais contrairement au discours direct, les paroles mentionnées sont soumises, du moins en général, à une transposition temporelle. Le discours indirect libre rend indiscernable les instances énonciatives qu'il met en jeu, on ne sait jamais si c'est l'auteur qui parle ou le narrateur. C'est précisément cette double orientation qui en fait une technique privilégiée par le récit hétérodiégétique.

#### **2.2.3. Les repérages énonciatifs.**

On distingue deux catégories d'indices : marqueurs d'embrayage et marqueurs de modalité.

##### **2.2.3.1. Les marqueurs d'embrayage.**

Cette première catégorie comporte les indices de personnes d'ostentation (ou encore de monstration). Les marqueurs d'embrayage, identifiés par Benveniste comme traces de la déixis (monstration) servent à cadrer l'acte d'énonciation, à le situer avec son contenu, par rapport à la personne du locuteur. Ils configurent symboliquement la prise de parole en la situant, à chaque occasion, par rapport au Moi-Ici-Maintenant du locuteur :

##### **a) Les indices de personnes.**

Benveniste distingue « je » et « tu » comme les véritables personnes de l'énonciation dans la mesure où ils se réfèrent respectivement à une « réalité de discours » (Benveniste, 1974, p.252). À côté d'eux, « il/on » font figure d'authentiques pronoms puisqu'ils assument une fonction de représentants. Il en

résulte une démarcation nette entre le régime de la personne et celui de la non-personne (en tant que personne absente de l'espace de l'interlocution).

**b) Les indices ou déictiques spatiaux.**

- démonstratifs : déterminants (ce...ci/là), pronoms (ça, ceci, cela, celui-ci/là, etc.) ;
- présentatifs (voici/voilà) ;
- adverbiaux (ici/là/là bas ; près/loin ; en haut/bas ; à gauche/droite, etc.).

Comme on peut l'observer les éléments déictiques s'organisent en couples d'opposés dont chaque élément marque respectivement la proximité ou l'éloignement de l'objet désigné, et ceci relativement à la position que l'énonciateur occupe effectivement dans l'espace.

**c) Les indices ou déictiques temporels.**

Ces marqueurs signalent, relativement au moment de l'énonciation qui leur sert de repère, une situation de simultanéité, d'antériorité ou à venir :

- simultanéité : adverbes (actuellement, en ce moment, maintenant, etc.) ;
- antériorité : adverbes (hier/avant (hier) ; jadis, naguère/récemment, etc.), déterminants définis (le, le jour, la semaine, le mois, etc.) ;
- à venir : adverbes (demain/après-demain ; bientôt, etc.), déterminants définis (le mois, le jour prochain, etc.).

Mais l'emploi des indices temporels est aussi fonction de la « visée temporelle ». Ils peuvent aussi emporter une valeur durative (combien de temps ?), une valeur répétitive (combien de fois ?), ou, à l'inverse indiquer le caractère ponctuel (depuis, depuis quand, dans combien de temps ?).

### 2.2.3.2. Les marqueurs de modalité.

Modalité ou « modus » défini ainsi par **Bally (1965, 38)** : « la forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif ou d'une volonté qu'un sujet parlant énonce à propos d'une perception ou d'une représentation de son esprit ».

#### a) Les modalités d'énonciation.

Les modalités d'énonciation correspondent aux différentes formes d'interventions verbales qui visent essentiellement à modifier ou à infléchir le comportement d'autrui. Dans cette rubrique, il faut ranger certains adverbes (tels que : franchement, sûrement, personnellement, etc.) qui ont pour propriété de spécifier les conditions de recevabilité et la nature de l'acte de parole véhiculé par une énonciation.

#### b) Les modalités d'énoncés.

Les modalités d'énoncés rassemblent tous les moyens linguistiques par lesquels le locuteur manifeste une attitude par rapport à ce qu'il dit.

La propriété évaluative se loge dans certains substantifs, adjectifs, verbes et adverbes qui portent sur l'inscription de l'axiologie (c'est-à-dire du jugement de valeur) dans la langue, en particulier dans la composante lexicale (chauffard, fillasse, trouillard, bagnole, tacot, poignant, admirable, méprisable, craindre, souhaiter, juger, trouver que, etc.).

L'étude des moyens linguistiques de la modalisation recouvre presque l'ensemble du domaine lexical. La relation subjectivité/évaluation se base sur les échelles de valeurs implicites établies par l'ancienne rhétorique (vrai/faux, certain/incertain, bien/mal, utile/inutile).



## 2.2.4. Progression et cohésion :

### 2.2.4.1. Notion de progression thématique :

Tout texte comporte un thème (ce dont il est question). C'est sur la base de ce point de départ connu que, par la suite, le développement textuel amène un propos (des informations nouvelles). Du point de vue de sa progression, le contenu sémantique du texte obéit donc à une double organisation : une organisation de type énonciatif et psychologique – qui constitue dans la relation thème/propos (on parle encore de rhème)-, une organisation logique des unités (éléments thématiques et éléments rhématiques).

Tout texte peut être défini comme un développement progressif et cohérent de l'information communiquée à partir d'un thème donné. Il y a donc lieu de parler d'une dynamique du texte. Pour rendre compte de cette dynamique, il faut distinguer trois principaux types de progression thématique :

#### a) La progression à thème constant.

Chaque phrase du texte (notée : Ph) part du même thème (Th) en développant des rhèmes ou propos (Pr) successifs différents :

Ph1: Th1 + Pr1

Ph2: Th1 + Pr2

Ph3: Th1 + Pr3, etc.

#### b) La progression à thème linéaire :

Le propos (Pr) d'une phrase est repris comme thème (Th) de la phrase suivante. Ce nouveau thème fait l'objet d'un nouveau propos, lui-même repris avec le statut de thème, etc. :

Ph1: Th1+Pr1

Ph2: Th2 (=Pr1) + Pr2

Ph3:Th3 (Pr2) + Pr3, etc.

**c) La progression à thème éclaté :**

Le thème d'ensemble, ou hyperthème (noté Hth) est divisé en sous-thèmes (Th) à partir desquelles les phrases (Ph) successives développent de nouveaux propos (Pr) :

Ph1: Hth – Th1- Th2 – Th3

Ph2: Th1 + Pr1 - Pr2 etc.

Ph3: Th2 + Pr1 – Pr2 etc.

Ph4: Th3 + Pr1 –Pr2 –etc.

À titre indicatif, la progression à thème constant peut être caractéristique de la narration, mais aussi de l'explication et de l'argumentation ; la progression linéaire convient au texte explicatif, la progression à thème éclaté au texte descriptif. Mais les différents types de progression peuvent également être combinés entre dans un même texte.

**2.2.4.2. Cohésion/cohérence.**

Ces deux notions sont généralement présentées comme facteurs d'unification, d'organisation et de structuration du texte. On parle généralement de cohésion textuelle (on pose alors la cohésion comme une propriété du texte) et de cohérence discursive (une propriété du discours, qui met en relation le discours et ses conditions d'énonciation).

Ainsi, dans son acception habituelle, la cohésion est d'ordre linguistique : le terme renvoie aux moyens lexicogrammaticaux qui permettent d'assurer la continuité sémantique d'un texte, et de construire son organisation interne. La cohésion se manifeste :

1- au plan intraphrastique, par des marqueurs de reprise : anaphore pronominale par exemple ;

2- au plan interphrastique, par des marqueurs de liaison entre phrases (adverbes scéniques, connecteurs divers par exemple), mais aussi par l'utilisation des temps verbaux ;

3- au plan supraphrastique (qu'on appelle habituellement la macrostructure), par la structuration du tout textuel, faisant du texte un ensemble linguistique, qui s'appuie sur une séquentialité textuelle prévisible (organisation d'une argumentation en étapes, progression entre les parties d'un récit, etc.), et non pas simplement une succession de phrases.

La cohérence est, elle, d'ordre extralinguistique. On la définira comme la somme des phénomènes (cette fois pragmatiques) qui permettent l'adéquation entre un texte et l'usage attendu : le jugement de cohérence dépend alors de l'expérience du monde des coénonciateurs, de leurs connaissances respectives, de la situation d'énonciation, des capacités cognitives du destinataire, en vue d'une interprétation du discours auquel il est confronté.

### 2.2.5. Anaphores et cataphores.

#### 2.2.5.1. Anaphore.

On qualifie d'anaphore le procédé de style qui permet la reprise d'une idée (ou d'un thème donné) en vue de son développement. L'anaphore assure la continuité sémantique du texte. Les éléments anaphoriques sont le plus souvent des pronoms : « *Notre nouveau voisin* nous a invités : *il* paraît sympathique ». Dans cet exemple, le terme antécédent 'le groupe nominal « notre nouveau voisin ») est appelé l'*anaphorisé*. Le terme *anaphorisant* (le pronom personnel « il ») reprend l'antécédent. L'anaphore peut être exprimée par un seul terme : « Femmes, moine, vieillards, *tout* était descendu » (La Fontaine, *Fables* VII, 9).

#### 2.2.5.2. Cataphore.

Forme particulière de l'anaphore. On parle de cataphore lorsqu'un élément substitut précède (au lieu de suivre, comme dans l'anaphore) le mot ou l'élément qu'il représente : « Elle te pardonnera cette fois encore, *ta mère*. » - il n'est plus frais, *ce*

*saumon.* ». Le déterminant démonstratif prend une fonction *cataphorique* lorsqu'il annonce ce qui va suivre dans la phrase ou dans le contexte : « La conversation de Valéry me met dans *cette* affreuse alternative : ou bien trouver absurde ce qu'il dit, ou bien trouver absurde ce que je fais. » (Gide).

### 2.2.6. Les fonctions du langage.

Théorie fondée par Roman Jakobson qui distingue les six fonctions de la communication linguistique : référentielle, poétique, expressive, conative, phatique et métalinguistique.

**Depuis l'Antiquité**, les fonctions du langage sont au centre des débats des philosophes, logiciens, grammairiens et linguistes. Il est communément admis que la fonction centrale du langage est la communication : il permet aux hommes de communiquer entre eux, d'échanger des informations. C'est ce qu'on appelle la fonction référentielle. Cependant, il existe de nombreux cas de figure où le langage est employé à d'autres fins.

**Jakobson**, dans ses *Essais de linguistique générale (1963 et 1973)*, démontre que la plupart des actes de langage mettent en œuvre **six facteurs** : un émetteur (ou *locuteur / destinataire*) qui transmet un message à un récepteur (ou *destinataire*) dans un contexte, selon un code qui est commun à l'émetteur et au récepteur et par le biais d'un canal (ou *contact*) qui établit et maintient la communication (la parole ou l'écrit). Par ailleurs, il distingue six fonctions : référentielle, poétique, expressive, conative, phatique et métalinguistique.

#### 2.2.6.1. La fonction référentielle.

La fonction référentielle, appelée également **dénotative** ou **cognitive** (*Voir aussi* dénotation et connotation), permet de parler de toutes les réalités de l'univers (réalités extra-linguistiques), qu'il s'agisse d'objets concrets ou d'idées abstraites, d'actions, de qualités ou qu'il s'agisse de réalités ou

de concepts imaginaires. Le mot renvoie à un référent (la chose nommée), ce qui se traduit dans la théorie de **Ferdinand de Saussure** par l'opposition **signifiant / signifié**.

#### **2.2.6.2. La fonction poétique.**

La fonction poétique accorde une importance particulière à l'aspect « esthétique » du message transmis. Elle utilise des procédés qui permettent de mettre le langage lui-même en valeur et cela aussi bien dans des œuvres en vers que des œuvres en prose. **Jakobson** parle d'« accent mis sur le message pour son propre compte ».

#### **2.2.6.3. La fonction expressive.**

La fonction expressive centre le message sur le locuteur qui cherche à exprimer ses sentiments. C'est ce qui distingue par exemple une phrase exclamative telle que *Il fait chaud !* d'une phrase déclarative telle que *Il fait chaud*. Dans le premier cas, le locuteur est impliqué dans le message, il a sans doute lui-même chaud. Le second message est lui une simple déclaration, constatation, un renvoi à une réalité.

#### **2.2.6.4. La fonction conative.**

La fonction conative (appelé aussi *fonction impérative* ou *injonctive*) centre le message sur le destinataire. Le locuteur cherche à produire un effet sur son interlocuteur : obtenir quelque chose de lui (dans le cas d'un ordre, par exemple) ou l'impliquer (lorsqu'on l'appelle, par exemple). Cette fonction est essentiellement représentée par l'emploi de l'impératif et du vocatif.

#### **2.2.6.5. La fonction phatique.**

La fonction phatique est celle qui permet d'établir, de maintenir ou d'interrompre le contact entre deux interlocuteurs. Le message n'a pas de contenu informationnel, il ne renvoie à

aucune réalité extra-linguistique. Généralement très présente à l'oral (*allô ?*, *n'est-ce pas*, *euh*, etc.), on peut la retrouver à l'écrit. Ainsi des textes tels que les sommaires, les index, voire les titres servent de lien entre l'auteur et le lecteur.

#### 2.2.6.6. La fonction métalinguistique.

La fonction métalinguistique est celle qui centre le message sur la langue elle-même en prenant le code utilisé comme objet de description. L'émetteur au travers d'expressions telles que *c'est-à-dire*, *en d'autres termes*, *ce qui signifie*, etc. se livre à une analyse du discours. Cependant, l'analyse de **Jakobson**, aussi détaillée soit-elle, pose un certain nombre de problèmes que beaucoup de linguistes n'ont pas manqué de relever. En effet, les fonctions, en apparence bien délimitées, ne le sont pas aussi clairement dans la réalité.

Comment, par exemple, faire la part entre la fonction poétique et la fonction référentielle dans un poème ? Les poètes s'attachent certes à l'aspect esthétique de leur œuvre, mais la fonction référentielle est le plus souvent fortement présente. Par ailleurs, une phrase telle que *Écoutez bien* relève-t-elle plutôt de la fonction phatique ou de la fonction conative ? Aussi, malgré les découvertes de Jakobson, l'étude sur les fonctions du langage reste un grand champ d'investigation.

# **DIDACTIQUE**





L'école est un lieu habité, les apprenants, leurs professeurs y vivent ensemble durablement. C'est un lieu où existe la connaissance entre les diverses personnes qui s'y trouvent et où existe aussi leur reconnaissance mutuelle. Et c'est dans ce lieu que l'apprenant développe la totalité de sa personne, toutes les dimensions de son être, sa croissance et son développement. C'est dans ce lieu que l'élève peut apprendre le sens à l'existence. Nous devons donc faire de la classe un lieu de vie, y apprendre à associer ce que l'on veut souvent opposer, comme la vie sociale et la vie personnelle, la vie intellectuelle et l'acculturation sociale, la vie relationnelle, l'autonomisation de la personne et la vie affective.

Malheureusement, durant ces dernières années, des constats plus ou moins amers ont été faits par des formateurs (Inspecteurs de l'éducation, de l'enseignement et de la formation) qui ont enquêté auprès des établissements scolaires, pour évaluer l'instruction et l'éducation de nos élèves, de leur socialisation et leur qualification à la fin de leur scolarité.

Ce n'était ni l'accès du plus grand nombre à la qualification et à leur insertion dans le monde professionnel, ni le succès du plus grand nombre aux diplômes sanctionnant la fin de leurs parcours scolaires qui apparaissaient dans leurs rapports. Une réforme des Curriculae (de l'éducation) a donc été décidée et elle impliquerait de nouvelles conceptions des apprentissages des différents paliers, et de nouvelles constructions de connaissances qui tiennent compte des besoins des élèves.

Ces réformes méthodologiques prennent en compte les nouvelles approches pédagogiques axées autour, entre autres, **du projet** d'apprentissage, d'une **situation problème** ou de **compétences**. Ces dernières encore virtuelles car tant qu'elles n'ont pas été mise en œuvre par une personne (élève, enseignant, administrateur), elles ne sont que des potentialités décrites dans un programme d'études. Elles ne deviendront effectives que lorsque les personnes (apprenant et formateur) **les mettent en œuvre** pour traiter une **situation authentique**. Les compétences effectives sont

**les cibles** d'une formation. Elles aident à préparer une personne, en situation d'apprentissage, à **devenir compétente**, à l'amener à **intégrer l'ensemble de ses activités** d'apprentissage dans **un projet**. Ces **activités**, coordonnées entre elles par le projet **intégrateur**, permettent à ces personnes de **développer** la compétence, parce qu'elles sont placées dans une **situation problème** authentique qui devient la source de cette compétence. Une compétence effective est un **pouvoir d'agir, de réussir et de progresser**; elle est fondée sur la mobilisation, la sélection et l'utilisation d'un ensemble pertinent de **ressources** externes et internes; elle se concrétise dans le **traitement** efficace d'une situation ou d'une famille de situations. (**Rosette Defise et Philippe Jonnaert**, lors d'un séminaire à l'INFPPE.)

Bien entendu qui dit traitement efficace, avec succès, dit **évaluation**.

Tous ces points soulevés dans cette introduction seront traités tout au long des chapitres de cette partie qui a pour titre didactique.

### 3.1. Psychopédagogie :

#### Comment faire alors de la classe un lieu de vie qui motivera les élèves à s'y rendre avec plaisir?

Pour pouvoir répondre à cette question, nous vous présentons les différents avis très récents de didacticiens qui ont réfléchi sur les nouvelles approches psychopédagogiques et qui les ont expérimenté.

La nouvelle conception de l'apprentissage est axée sur et autour de l'élève qui devient ainsi l'agent actif de la construction de ses connaissances et que son formateur (maître, professeur, enseignant) ne sera qu'un guide dans sa démarche d'appropriation de connaissances.

La discipline de la classe qui n'était qu'un contrôle sur les élèves deviendra un ensemble de règles établies et convenues avec les élèves en vue de maintenir l'ordre et le déroulement normal des activités dans une classe, et l'autorité devenant démocratie, la didactique glissera des approches « enseignants » et « savoirs » aux approches « élève et groupe de classe », (**Rosette Defise Université de Sherbrooke**). Ces nouvelles approches seront « un ensemble de mesures pris par l'enseignant afin d'empêcher l'apparition de problèmes ».

Selon **Nault et Fijalkow (2 002)** cet ensemble de mesures n'est que la capacité à organiser un environnement propice à l'apprentissage, à gérer un climat de travail et un esprit de groupe, l'espace et le matériel et enfin un code de vie en classe. C'est aussi la capacité à gérer des situations pédagogiques telles que l'habileté à communiquer, à gérer l'action en classe, à gérer les transitions, à questionner, à gérer différentes structures de classe, à gérer des comportements déviants.

Et d'après **Chouinard et Archambault (2003)** « La gestion de classe consiste, dans des **PRATIQUES ÉDUCATIVES** utilisées par l'enseignant pour atteindre un objectif, à développer

les compétences chez ses élèves en maximisant leur temps d'apprentissage.

Pour **Ducere**, la gestion de la classe serait de « conduire l'élève hors de la classe et peut-être de soi même, le mettre au monde et l'élever. Il s'agirait de le faire grandir en taille et en humanité, et en tenir compte beaucoup plus que le maintien de l'ordre et de la discipline. Cette gestion de classe a **quatre dimensions**: elle est tout d'abord **préventive** car l'enseignant, les élèves, l'administration créent et maintiennent des conditions qui empêcheront l'apparition de problèmes, ensuite cette gestion est **éducative** car l'enseignant et son entourage oeuvrent pour le développement de la personne de l'élève, puis **globale** du moment que l'élève est avant toute chose une personne (et non uniquement un cerveau), et enfin **écologique** puisque il y a communication et inter réactions entre la personne et son environnement ( physique et humain).

Quant à **A. de Peretti**, il défend et prône l'existence de **quatre principes** pour la réussite de la gestion de classe: Il faut créer un **sentiment de reconnaissance** de l'élève en tant que personne de la part de tout son entourage. Le groupe de classe doit être **structuré** dans ses **comportements** collectifs et aussi individuels à partir de **valeurs** morales et de règles définies par le groupe en corrélation avec sa société ou son environnement physique et moral. La **communication** doit être développée dans le groupe de manière à agir en commun mais aussi de façon personnelle. Les **projets** de classe ou d'établissement doivent être communs et les **besoins** psychosociaux des élèves tels que l'appartenance à un groupe intra et extra scolaire, le pouvoir et la réussite, la liberté, le plaisir sont pris en compte.

C'est pour toutes ces raisons évoquées précédemment et que nous approuvons, nous sommes totalement convaincus que l'ensemble pédagogique du secteur de l'éducation devrait réfléchir davantage au devenir de nos

enfants, renouveler, rafraîchir » et/ou « actualiser » ses connaissances psychopédagogiques, « s'approprier » ces nouveaux savoir faire et changer ainsi d'attitudes et de comportements professionnels. Nous essayons modestement d'aborder ce sujet à travers l'étude suivante proposée par un collectif d'inspecteurs formateurs et s'adressant surtout aux éducateurs.

### **3.1.1. L'individu éducateur :**

#### **Les fonctions de l'enseignant :**

L'enseignant est avant tout un être humain, un individu qui évolue dans une société, avec ses difficultés, ses peines, ses aspirations ses ambitions...Même s'il est accusé aujourd'hui, en Algérie, de l'échec du système éducatif, voire de l'échec de toute la société, il n'en demeure pas moins qu'il a des circonstances atténuantes, s'il n'est pas totalement « innocent » de toutes ces accusations.

Nous allons essayer d'établir cela en considérant les perspectives suivantes :

C'est un individu qui exerce ses fonctions dans une salle de classe, au sein d'un établissement appartenant à une institution, et qui est membre d'un corps professionnel.

#### **3.1.1.1. Fonctions :**

Il est un membre de la société dans laquelle vivent les élèves .Il doit entretenir des relations habituelles qu'établissent les enfants et les adolescents avec les adultes. L'éducateur est le trait d'union entre l'élève et la société- élève d'une part et la société élève et le monde des adultes, auquel il appartient, d'autre part.

Les formules anciennes disaient : « l'éducateur représente la société ».D'où les analyses classiques des sociologues tels que Bourdieu et Passeron. Dans une telle expression, le mot

« société » ne peut recevoir un sens précis : s'agit-il de la société actuelle ? De la société idéale, future, qui est souhaitée ? Qu'est-ce que la société actuelle, celle des démocrates ou celle des rétrogrades ; celle des travailleurs ou celle des opportunistes ?

Il est difficile voire impossible de représenter une société démocratique, de parler en son nom et de défendre des idées rétrogrades sans se renier.

La notion de neutralité telle qu'elle a été évoquée par Jules Ferry qui s'adressait aux instituteurs ne peut être transposée dans un monde où toutes les valeurs traditionnelles sont bouleversées, corrompues.

L'éducateur « officiel », en principe, ne représente dans notre société que lui-même. C'est un exemple d'adulte où les critères universitaires, les options religieuses, politiques n'ont aucune importance.

Sa présence, en qualité d'adulte, donne à la situation éducative une structure particulière. Ce n'est pas simplement un élément supplémentaire du groupe-élève. Son statut, son âge, son expérience font de lui un pôle important dans la situation d'échange. Il ne peut donc demeurer ni neutre ni anonyme.

**- Comment est-il perçu et (in)désiré ? Quelles images se font les éducateurs d'eux –même ? Quelles images se font les élèves de l'éducateur ?**

#### **3.1.1.2. Par les éducateurs eux-mêmes :**

Ils se veulent plus « éducateurs », qu'« enseignants » selon **J. Filloux**. Les tâches d'enseignement sembleraient être dépréciées puisqu'elles consisteraient à transmettre des connaissances, à développer des performances.

Par contre la fonction d'éducateur influencerait sur la personnalité entière de l'élève.

L'éducateur est beaucoup plus proche de l'élève. Il exprime le désir de connaître les élèves et de dialoguer avec eux, de les aimer et d'être aimé par eux.

### 3.1.1.3. Par les élèves eux-mêmes et l'administration :

Aucune étude statistique n'est faite, à notre connaissance, à ce jour, en Algérie. Il y aurait une image en négatif qui se dégage chez les élèves vis-à-vis de l'adulte que l'on n'aime pas : celui qui profite de sa situation pour satisfaire ses pulsions, sa malveillance, sa méchanceté, avec un souci de blesser les élèves, ou à l'adulte qui ne présente qu'indifférence ou désintérêt pour les élèves. Ceux-ci se sentent frustrés. Ils se sentent négligés, considérés comme une quantité négligeable, et ils ne reçoivent pas ce qu'ils attendent de l'adulte : l'affection dont ils ont besoin.

Il y aurait des aspects positifs de l'image idéale de l'enseignant, du professeur qu'on admire, qui devient parfois complice. On cultive un sentiment d'égalité et on ouvre droit à l'amour de l'enseignant.

Pour l'administration, les critères d'embauche, si on pouvait les imposer, seraient :

- la personnalité du professeur ;
- la vie morale,
- l'âge.

Pour prendre en charge des adolescents ; il est nécessaire, plus particulièrement pour la période de la puberté et de début de l'adolescence, d'avoir des éducateurs qui ne présentent aucun comportement traumatisant. L'adolescent est très vulnérable et très sensible à l'agressivité de l'adulte.

Des éducateurs anxieux peuvent projeter leur anxiété sur leurs élèves et les mettre dans des situations traumatisantes et ce, quelque soit l'âge de l'enfant, et particulièrement au moment de la puberté.

L'éducateur n'est pas uniquement celui qui transmet des informations bien préparées à l'avance. Il doit pouvoir répondre aux interrogations, aux doutes de ses élèves. Il doit jouer le rôle de « l'expert ».

Tout cela suppose une très large culture générale qui dépasse le cadre strict de la spécialité.

Les élèves préféreraient un enseignant supérieur à eux, par l'âge, par le savoir et par l'expérience.

### **3.1.2. L'éducateur dans sa classe :**

#### **3.1.2.1. Les fonctions :**

Les fonctions de l'éducateur ne consistent pas, comme nous l'avons signalé précédemment, qu'à transmettre des connaissances, mais il doit être un entraîneur, un superviseur, un animateur, un psychologue, un psychosociologue.

Dans la mesure où les fonctions d'éducateur débordent le cadre de la transmission des connaissances, une connaissance de la personnalité du sujet est plus qu'indispensable, si l'on veut les aider, les orienter.

L'éducateur doit jouer le rôle de psychothérapeute.

L'école se doit de jouer un rôle très important dans la construction de la personnalité et la réduction de certaines inadaptations sociales ou familiales.

L'école peut ou doit palier le manque d'équilibre de la cellule familiale, en apportant à l'élève des conditions de stabilité, de sécurité indispensables à son évolution. En d'autres termes, l'éducateur, au sein d'un groupe, doit être capable non seulement d'analyser les processus qui se déroulent à l'intérieur d'un groupe, mais de les organiser, de les orienter et de les diriger.

Préparer un individu en groupe constitue un des aspects les plus importants de son éducation.



**3.1.2.2. Quelles attitudes doit avoir le professeur (l'éducateur) ?**

**a) D'abord vis-à-vis de lui-même :**

Nous allons considérer l'interface individu- réalité scolaire dans ses aspects spécifiques. On peut analyser cette attitude dans trois directions :

La première est caractérisée par ces deux pôles : inquiétude, anxiété et angoisse d'une part, stabilité à toute épreuve et contentement de soi, d'autre part.

Dans un cas, l'éducateur n'est jamais satisfait de son travail, remet pathologiquement en cause l'efficacité de sa tâche et fait vivre ses élèves dans une atmosphère d'insécurité.

Dans l'autre cas, l'éducateur croit apporter la « vérité » à ses élèves et représenter le savoir. Il interdira toute relativité.

Combien d'élèves (particulièrement dans les petites classes) refusent de croire leurs parents ayant un niveau intellectuel appréciable s'il n'est pas supérieur à celui de leurs enseignants, parce que « le maître a dit ».

Un second aspect lié à l'attachement de l'éducateur à son métier. Ici, le maître ne vit que pour sa classe. C'est le cas des individus qui ne peuvent faire autre chose qu'enseigner.

Dans un cas, la classe constitue l'univers de l'éducateur. Il tend à « hyper scolariser » ses élèves au lieu de les préparer à la vie.

Dans l'autre cas, l'absence de continuité, de cohérence de l'action scolaire ne prépare pas les élèves à affronter dans de meilleures conditions les problèmes de la vie.

L'attitude de l'éducateur peut être aussi analysée dans une troisième direction : ou il s'oublie complètement au bénéfice de ses élèves ou il veut briller et être le maestro d'un groupe qu'il voudrait mener d'une main de fer.

Dans le premier cas, l'éducateur s'intéressera à chaque élève. Il tiendra compte des capacités de chaque apprenant. Il fera de la pédagogie différenciée.

Dans le second cas, l'enseignant s'érige en référence et les élèves doivent suivre son rythme. Le contact entre élèves ne sera pas favorisé.

**b) Attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève :**

L'éducateur doit aimer ses élèves, car l'œuvre éducatrice exige la communication. Et la communication ne peut s'établir que dans un climat affectif détendu et adapté à l'âge de l'enfant.

Mais aimer l'enfant ne signifie pas le vénérer. Aimer l'enfant ne doit pas être un principe, mais une condition sine qua non pour réussir à accomplir sa mission d'éducateur. L'amour de l'enfant ne doit pas se confondre avec la faiblesse de l'enseignant.

La sévérité qui se manifeste en toute justice est acceptée par l'enfant si l'éducateur agit avec calme et sérénité pour établir un ordre profitable à tous. Aimer l'enfant, c'est l'aimer pour lui-même et non pour la satisfaction personnelle et égoïste de l'adulte.

Chaque âge a ses exigences, ses caprices, ses besoins, ses modes de comportement. C'est pour cela qu'une bonne connaissance des lois psychologiques s'imposent pour tous ceux qui voudraient enseigner et éviter des heurts, des conflits inutiles qui ne favorisent guère les rapports enfants/adultes.

Le bon enseignant, c'est celui qui refuse le vieillissement psychologique et tente de rester au contact des jeunes, tout près d'eux, s'il veut agir sur eux. Il doit s'intéresser à différentes activités, il ne doit pas refuser la nouveauté s'il veut éviter la sclérose qui, est souvent à l'origine des conflits entre enfants qui découvrent et adultes qui s'accrochent au passé.

La position de l'éducateur est souvent difficile. Ce n'est ni en refusant l'évolution ni en adoptant la politique de l'autruche qu'on peut jouer correctement le rôle du véritable éducateur.

**c) Attitude de l'éducateur vis-à-vis du groupe classe :**

Le type de relation sociale entre l'éducateur et le groupe classe va donner à l'atmosphère générale et au travail certaines des caractéristiques qui permettent de distinguer deux pôles nettement définis :

L'éducateur qui se confond avec la classe qui l'a choisi comme « leader » ou au contraire, le « leader » imposé qui fait valoir ses droits en qualité de « maître » désigné par l'administration.

**Lenvin, Lippitt et White** évoquent dans leur analyse trois styles de comportement : « **autoritaire** », « **démocratique** », « **laisser faire** ».

Ils définissent l'éducateur « autoritaire » comme étant celui qui prend toutes les décisions sans consulter ses élèves.

L'éducateur « démocrate » discute avec ses élèves et prend en considération leur décision.

Quant à l'éducateur « laisser faire », il se contente d'être physiquement en classe sans aucun désir d'action.

Il y aurait une quatrième catégorie qu'on appellerait « **l'apôtre** ». C'est l'éducateur qui se croit investi d'une mission et qui consacre toute sa vie à l'éducation des enfants. Cette dernière catégorie est en voie d'extinction.

**d) Attitude de l'éducateur vis-à-vis de la réalité scolaire :**

Certains pédagogues affirment que l'école est la préparation à la vie. D'autres disent que ce n'est pas la préparation à la vie, mais la vie même.

C'est pourquoi la réalité scolaire est présentée comme étant à la fois un microcosme qui a tendance à se recroqueviller sur lui-même et un des aspects du monde social dans lequel nous évoluons.

L'attitude de l'éducateur est considérée comme acceptation ou refus de la réalité scolaire.

L'acceptation totale se traduit par une soumission aux directives, au programme, à la préparation aux examens. Toute autre considération disparaît et l'aspect psychologique de l'enfant n'est pas pris en charge.

À l'autre pôle l'accent est mis, par l'éducateur, sur la formation de l'esprit, le développement culturel, l'épanouissement de la personnalité, en un mot sur l'éducation.

Si, pour d'aucuns, l'école doit tendre à constituer un monde clos, où se construisent, à l'abri de toutes les impuretés, les jeunes personnalités ; **Decroly** suggère une école « pour la vie et par la vie » et le cloisonnement étanche entre milieu scolaire et milieu de vie doit disparaître. L'école doit être considérée comme un lieu de rencontre, d'expérience et d'exploitation de toutes les influences de l'environnement immédiat, d'abord, et éloigné ensuite.

Un bon éducateur doit posséder une triple compétence : sur le plan des connaissances, sur le plan psychologique et psychosociologique, sur le plan de la méthodologie pédagogique.

La conduite d'un groupe nécessite une maîtrise de certaines techniques pédagogiques que seul un apprentissage peut apporter.

L'éducateur doit être en état d'alerte constante pour acquérir de nouvelles adaptations pédagogiques. Faudrait-il encore qu'il soit initié, entraîné au cours de sa formation.

#### **3.1.3. L'éducateur dans un établissement est le membre d'une équipe pédagogique :**

Nous allons essayer d'examiner les fonctions de l'éducateur sur trois plans différents mais complémentaires :

- Les relations avec les autres membres de l'équipe pédagogique
- Les relations avec la direction et de la hiérarchie administrative

- Les relations avec l'environnement, les parents en particulier

L'éducation des enfants (jeunes ou moins jeunes) ne peut être confiée à un seul éducateur, mais elle nécessite la contribution d'une équipe formée de psychologues, de médecins,... La cohérence des actions éducatives conjuguées devient un élément positif de l'éducation. Le travail d'équipe doit prendre plus d'importance dans le système éducatif.

Dans la perspective du travail d'équipe, il faut situer la possibilité, pour tout intervenant, et particulièrement l'éducateur, de participer à un travail de recherche, si l'on veut jouer réellement et efficacement son rôle au sein de l'équipe.

### **3.1.3.1. Qu'en est-il des relations avec l'administration ?**

Vis-à-vis de l'administration, nous pouvons recenser l'existence de quatre types d'attitudes :

- le professeur « soumis » qui obéit sans commentaire aux directives et qui se soumet aux décisions prises par l'administration.
- le professeur « collaborateur » qui apporte sa contribution à la vie de l'établissement. Il suggère des moyens différents de réaliser les objectifs administratifs. Il donne son opinion sur les décisions prises par la hiérarchie.
- Le professeur « participant » fait partie de l'équipe professeurs-administration. Il propose et réalise un modèle d'organisation de l'établissement ; il est partie prenante du centre de décision.
- Enfin, le professeur « critique et contestataire ». Il critique toutes les décisions et refuse toute soumission aux directives, à la hiérarchie.

Nos établissements constituent le réceptacle de ces catégories d'enseignants susnommés. Même si nos établissements veulent garder leur structure hiérarchique ancienne où les enseignants sont essentiellement ou exclusivement chargés des élèves, l'administration se réserve la

responsabilité de l'établissement, de son fonctionnement, les relations avec l'extérieur.

Il est grand temps de penser autrement, différemment la vie au sein de nos établissements.

Le projet d'établissement est là pour nous rappeler la nécessité absolue de libérer les initiatives, d'impliquer l'ensemble des participants. Avant même l'avènement du projet d'établissement, nous avons constaté une meilleure ambiance de travail –tant chez les élèves que chez les professeurs dans les établissements où les « professeurs participants » évoluent.

### **3.1.3.2. Comment peut-on évoquer le rôle de l'éducateur vis-à-vis des parents ?**

- Les fonctions de l'éducateur vis-à-vis des parents et du milieu environnant sont à la fois complexes et délicates. Si, autrefois, l'éducateur avait un rôle à jouer dans la société – puisqu'il était considéré comme une personne omnisciente, qui pouvait répondre à toutes les interrogations et résoudre tous les problèmes –, aujourd'hui son statut social, sa fonction ne lui permettent guère de jouer ce rôle que beaucoup lui enviaient. Il n'en demeure pas moins qu'on lui endosse souvent la responsabilité de l'échec des élèves dont il a la charge.

À ce statut « presque dévalorisant » de l'enseignant s'ajoute la démission, le retrait des parents d'élèves.

Il nous semble pourtant important d'insister sur le fait qu'au delà des relations purement académiques, les rencontres parents /éducateurs permettent à ces derniers de mieux connaître leurs élèves et d'impliquer les parents dans l'œuvre éducative qui leur échoit.

## 3.2. Le projet :

**Quelques définitions** (relevées dans une publication de l'IUFM d'AIX).

« **Projet** » apparaît au XV<sup>e</sup> siècle. Selon **Sylviane Feuilladiou-Gely**, projet est un terme dérivé du verbe « porjeter » qui signifie « jeté dehors, au loin, en avant ». Au départ, il n'était question que de projet « architectural », première forme de division de travail, puis apparaît le projet « de société » au XVII<sup>e</sup> siècle qui sera porté par la philosophie des lumières. Ensuite au XIX<sup>e</sup> siècle s'impose le projet « existentiel », concept philosophique de la phénoménologie et de l'existentialisme. Enfin, au XX<sup>e</sup> siècle, vers le milieu des **années 70**, dans tous les secteurs, on parle de « **projet individualisé** ». Et si on en parle tellement en cette période de crise, « c'est pour demander à l'individu d'orienter lui-même ses actions, dont la société n'en produit plus le sens et n'en offre plus les cadres de référence, en l'absence d'un projet social global ».

Le projet est, en effet : « Une image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre » (**Le Petit Robert**) ; « Tout ce par quoi l'homme tend à modifier le monde ou lui-même, dans un sens donné » (**Le Petit Robert**).

Pour **Feuilladiou-Gely** le projet est « une anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré », elle explicite cette définition en affirmant que le projet est une représentation et une gestion de l'espace et du temps, une rationalisation et une orientation de l'action. Elle ajoute que c'est un processus dynamique, moteur de l'action, car par son projet l'individu vise une situation future et une organisation des opérations nécessaires à la concrétisation de cette situation. Elle précise que c'est aussi un processus ouvert puisque l'action anticipée n'étant pas factuelle, elle reste réversible, que le projet n'est ni un contrat ni un carcan rigide.

Avoir un projet suppose que l'individu puisse agir sur son environnement et sous-entend qu'il a une conception positive et humaniste des rapports sociaux, qu'il a le sens de la communication.

Il faut avoir présent à l'esprit que la démarche du projet est une « démarche globale et singulière » dans la mesure où le projet est un tout cohérent englobant à la fois **l'élaboration l'exécution, la gestion et l'évaluation de l'action** et où le projet propose **une réponse spécifique à un cas particulier.**

L'idée que l'élève puisse être acteur de ses apprentissages n'est pas récente, elle est présente dès la première moitié du **XX<sup>e</sup>** siècle dans les courants pédagogiques prônant les **méthodes actives**, comme la **pédagogie ouverte** avec **John Dewey** qui a développé l'idée d'une « école, forme véritable de vie communautaire active ou l'individu et la société, le psychologique et le social, la pratique et la théorie, l'esprit et l'action sont articulés, imbriqués », ou encore **l'éducation nouvelle** de **Freinet, Montessori, et Decroly**. L'idée de projet apparaîtra plus tard, à une période marquée par la **pédagogie par objectifs**.

D'après les recherches faites par Feuilladiou-Gely, sociologue, Maître de conférences A Aix, c'est vers la fin des années 80, que **Jean Vassillef** a développé **une théorie de la pédagogie du projet** et qu'il la définit comme « une socio-pédagogie, ce qui signifie que les **compétences** comportementales s'y acquièrent par le **vécu direct** d'une mise en situation **réelle**. Et que dans cette optique la formation n'est pas considérée comme un lieu de préparation des compétences pour leur mise en action ultérieurement, dans la réalité sociale, mais comme une institution sociale à part entière, de même grandeur que les autres, où chaque vécu prend la dimension immédiate de la réalité sociale ».

Et de nombreux projets innovants ont été préconisés tels que le projet éducatif, pédagogique, de l'élève, d'école,



d'établissement, de zone, de projet d'action éducative et enfin de **pédagogie de projet**. C'est à ce dernier que nous allons nous intéresser dans ce chapitre.

### 3.2.1. La pédagogie du projet :

Le projet pédagogique selon **Sylvaine Feuilladiou-Gely** est « un projet opératoire qui répond à un projet éducatif. Il porte sur la situation d'apprentissage, la pratique **professionnelle** de l'enseignant, et, concerne donc de façon privilégiée les élèves et leurs professeurs ».

Pour **J-P Bourdinet** « certaines conditions doivent être réunies pour qu'un projet pédagogique ne soit pas seulement le projet de l'enseignant. Tout d'abord il doit faire l'objet d'une **négociation élève / enseignant**, l'action pédagogique étant conçue comme une **action partagée** dans laquelle l'élève est actif. Il est donc projet collectif. De plus, pour exister et fonctionner dans le système pédagogique, il doit s'articuler **aux projets** avec lesquels il entre en **interaction** : celui du professeur, de l'élève, des autres classes, de l'établissement. Enfin, pour être **transposable en actions concrètes**, il doit s'appuyer sur des **objectifs** pertinents et **réalistes**, et s'inscrire dans un **temps** aisément **gérable** et **approprié** à l'âge des élèves ».

Quant à **E. De Corte** et quant à **al. (1978, Les fondements de l'action didactique, A, De Boeck, Bruxelles)** ils rejoignent J-P Bourdinet en définissant le projet comme « **un ensemble d'activités d'apprentissage**, dans lequel l'objectif que l'on poursuit fonctionne comme motif. Ajoutons qu'un des caractères essentiels de la méthode des projets est la collaboration démocratique entre les élèves et l'enseignant ».

Les différents **savoirs** d'ordre pragmatique, (théorie des actes de parole, actes de discours direct et indirect) sociolinguistique (notion de situation, d'objectif, de statut, de rôle...), psychologique (intention, besoin, motivations...) linguistique (progression, grammaire de phrase et de discours,

linguistique textuelle) intégrés dans le cadre de la compétence de communication constituent les fondement d'une double démarche articulée autour de :

**3.2.1.1. Méthodologie d'élaboration (ou de conception) :**

- a) l'identification d'une situation didactique (public, besoin, objectif....)
- b) Analyse des besoins des apprenants
- c) Formulation d'objectifs généraux et spécifiques
- d) Détermination des contenus
- e) Construction d'une démarche méthodologique (progression en phase, moment...)
- f) Description des modalités d'évaluation (performance, critère, barème)

**3.2.1.2. Méthodologie de réalisation :**

1- Exposé de la démarche communicative (progression, description des phases, des différents moments de la classe, des exercices et activités)

2- Réponses et réactions attendues des élèves

3- Justification des supports

4-Explicitation d'une relation pédagogique favorable à l'instauration de la communication dans la classe (interactions)

5-Articulation actes de parole/ thématique/ activité grammaticales et tâches demandées en production /évaluation.

**a). Définition :**

"La pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation :

- d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions;

- de rechercher les moyens d'y répondre;

- de planifier collectivement la mise en oeuvre du projet et de le vivre."

**(Réseau Ecole et Nature (1997), p. 18)**

**b). Rôle de l'enseignant**

"L'éducateur est là pour accompagner, aider, baliser, réguler, alimenter.

Il est personne ressource et conseiller."

**c). L'origine du projet**

Il peut venir :

- d'une opportunité ou d'un événement d'origine externe;
- d'un événement provoqué par l'enseignant;
- d'un projet plus large dans lequel l'école est engagée;
- d'une information apportée par un membre du groupe et qui suscite un intérêt collectif;
- de l'invitation d'un lieu nouveau dans lequel vous arrivez.

**e). Les 7 phases de la démarche –**

(Complété à partir de - **COLLECTIF Réseau Ecole et Nature (1997), p. 28-**

- **Alterner pour apprendre, Montpellier, 69 p. Inté29)**

- 1.** Exprimer ses représentations
- 2.** S'éveiller
- 3.** Définir ensemble le projet (finalités, objectifs, produits)
- 4.** Mettre en oeuvre le projet (inventaire des ressources et des contraintes, plan d'action, analyse des obstacles prévisibles, détermination des méthodes et techniques, planification dans le temps)
- 5.** Agir et participer
- 6.** Transmettre (communication sociale)
- 7.** Evaluer (les résultats et les processus).

### 3.2.2. Projet d'établissement :

Si la notion de projet est d'actualité dans le monde de l'éducation, c'est parce qu'elle y joue un rôle essentiel, elle participe à la gestion (et éviter ainsi les dysfonctionnements), elle permet de répondre au problème de l'hétérogénéité du public scolaire, elle permet d'apaiser les tensions élève/institution en déplaçant le problème de l'échec scolaire et des orientations subies du système vers l'individu. En personnalisant les parcours, le projet renvoie la responsabilité des scolarités difficiles sur les élèves. Il appartient désormais à chacun de trouver sa place dans la formation. (Sylviane Feuilladiu-Gely)

#### Définitions du projet d'établissement :

Le projet d'école ou projet d'établissement déterminent les **modalités de fonctionnement** de l'établissement, et précise l'adaptation locale des objectifs nationaux, en tenant compte des spécificités du public et du milieu scolaires. L'ensemble des aspects de l'acte éducatif sont concernés (pédagogique, économique, culturel, matériel,...) Tous les membres de la communauté éducative peuvent participer à son élaboration (parents, enseignants, personnel non enseignant, partenaires extérieurs). Une fois élaboré, construit, il est soumis à l'approbation du conseil d'école ou au **conseil d'administration**.

Au-delà de cette définition « concrète », le projet détermine la politique même de l'établissement (les orientations prises en matière de notation, d'orientation, de lutte contre l'échec scolaire, d'apprentissage de la lecture, de la compréhension de l'écrit et de l'expression écrite, de gestion des actes de violence et d'indiscipline, d'ouverture sur l'environnement physique et moral,...). Poser des **objectifs** et des **axes de travail** commun permet d'**intégrer** les **activités de chacun** dans l'action collective, de dynamiser et de mobiliser tout ou une partie de l'équipe éducative dans la vie de l'établissement. (Sylviane Feuilladiu-Gely)

« C'est un relais organisationnel dans le système scolaire ; c'est le lieu où se redéfinissent, à partir des orientations nationales, en fonction d'une conjoncture locale, un projet éducatif,

des projets pédagogiques et des plans de formation. » in *Construire la formation*, CEPEC.

C'est le projet éducatif qui « inspire un (des) projet(s) pédagogique(s) qui, pour se réaliser, sont traités en plans de formation. » (Idem).

#### 3.2.2.1. Conditions de réussite :

Nous voulons, par cette réflexion apporter notre modeste contribution quant à la réussite de la réforme du système éducatif et à la (ré)-installation des projets d'établissement et de service.

On doit, d'abord, comprendre, saisir l'intérêt, la portée du projet d'établissement pour pouvoir le construire, l'élaborer. Ensuite tenir compte de la situation et des moyens existants, impliquer l'ensemble des partenaires et enfin prévoir, penser des évaluations et des sanctions.

##### a). Les partenaires :

Les élèves, l'ensemble du personnel (administratif et pédagogique) sans aucune exclusion, l'association des parents, la section syndicale, l'environnement (APC, commissariat, entreprises,...).

Le chef d'établissement ne doit en aucun cas se comporter ou se considérer comme un « chef » mais il doit agir comme un manager, un animateur au sein d'un groupe de personnes de différentes formations, de différents niveaux, de différents caractères et de mentalités...dont il doit tenir compte.

##### b). Diagnostic :

Partir d'un diagnostic, d'un état des lieux qui doit être établi par l'ensemble des partenaires. Aucun membre ne doit l'objet d'une quelconque exclusion.

**c). Objectifs :**

Se fixer des objectifs réalisables à court terme (trimestriels), à moyen terme (annuels) et à long terme (fin de cycle).

Un cahier de charge où seront consignés :

- L'état des lieux ;
- Les intervenants/partenaires ;
- Les tâches, missions de chaque intervenant ;
- Les objectifs à atteindre pour chacun d'eux ;
- Le temps de réalisation ;
- L'évaluation

et qui sera remis à qui de droit pour le suivi et le contrôle...

**d). L'évaluation :**

Une évaluation mensuelle est indispensable pour permettre à chacun de présenter son bilan, de rectifier, d'ajuster sa trajectoire, d'augmenter ou de réduire la cadence de travail si besoin est. Tous les instruments doivent être synchronisés.

**e). Les sanctions :**

Nous aurions aimé voir les gens travailler par devoir, par amour, pour la joie que procure tout travail bien fait. Nous serions alors, adeptes **d'A. Maurois** qui a dit « il n'y a pas de joie comparable à celle de l'architecte qui voit se dresser le pont dont il a le tracé, la courbe. Il n'y a pas de joie comparable à celle du médecin qui voit marcher le malade qu'il a arraché à la mort. **Il n'y a pas de joie comparable à celle de l'enseignant qui voit réfléchir et agir l'enfant dont il a modelé l'âme.** »

**La réalité étant tout autre, faut-il alors prévoir des sanctions ?**

- **Sanctions positives** : récompenses matérielles qui profiteraient à l'ensemble des acteurs du projet : élèves, enseignants, personnel administratif, agents, ... Éviter de récompenser une seule personne.
- **Sanctions négatives** : contrairement à la sanction positive, la sanction négative ne doit pas être collective. Il faut déterminer l'élément du groupe qui a failli à sa mission, à son devoir et prendre les mesures qui s'imposent selon le degré de l'erreur.

Les sanctions (positives/négatives) peuvent (doivent) être énumérées, fixées et déclarées au préalable.

La sanction du chef d'établissement qui n'obtiendrait pas de bons résultats aux examens de fin de cycle peut encourager certains, en leur qualité de chef de centre d'examen, à fermer les yeux sur des comportements inadmissibles, voire criminels lors du déroulement de ces examens (BAC, BEM).

Pour augmenter les chances de réussite du projet, l'inspection générale, par le biais des inspecteurs doit assurer le suivi, le contrôle et l'évaluation du projet.

La réussite et/ou l'échec du projet de l'établissement ne dépend pas uniquement de la compétence, de la volonté des acteurs ayant à charge le projet et des moyens existants au sein de l'établissement ; puisqu'ils font parfois, si ce n'est souvent, les frais d'une mauvaise gestion et des pressions de la direction de l'éducation.



- **Remédiation.:**

Et ne pourrait pas aussi aborder les **projets d'action éducative** (PAE) qui consisteraient en ayant pour objectif principal de **réduire les inégalités scolaires**, d'ouvrir les établissements sur leur environnement, de développer chez nos jeunes élèves l'**initiative** et le **sens des responsabilités**, de favoriser le **travail en équipe** entre les enseignants, les élèves et autres partenaires éducatifs, de développer la pédagogie du projet .Ils offrent la possibilité aux établissements scolaires de mettre en place des **activités** qui sortent des programmes d'enseignement et que les adolescents n'ont peut être pas l'occasion de découvrir dans leur environnement, tout en gardant un caractère éducatif (interviews, enquêtes,élaboration d'un journal, écriture d'un article, de poésie, de nouvelles, recherches et lettre de protestation, visites d'une unité de production et rapport de visite, écriture et réalisation d'une pièce de théâtre,...).

### 3.2.3. Le Projet de service :

- **Qu'en est-il des services de la direction de l'éducation ?**
- **Quels projets doivent/peuvent-ils réaliser ?**
- **Quand et comment ?**

#### 3.2.3.1. Le projet de service :

À l'instar du projet d'établissement, le projet de service nécessite aussi, et avant tout, qu'on dresse/établisse un état des lieux.

En fin d'année scolaire, le chef de service et es collaborateurs (chefs de bureaux et agents), déroulent le projet avec des objectifs à atteindre clairement définis, selon un échéancier précis.

Les différents services doivent travailler dans la concertation et la coordination la plus parfaite.

En septembre, ils doivent remettre et discuter le projet avec le premier responsable (D.E.).

Les réunions hebdomadaires serviront de séances de formation, d'évaluation et de coordination. Il y a lieu de rappeler que chaque service a aussi des partenaires incontournables (fonction publique, contrôleur financier, trésorier, DUCH, ...).

Nous citerons à titre indicatif **trois (03) services** auxquels nous proposons un projet avec des objectifs à réaliser :

**a) Service de la formation :**

**Exemple de projet :** Création de cellules de coordination, de formation entre les enseignants des différents paliers (pour les classes charnières : 5<sup>e</sup> AP/1<sup>e</sup> AM ; 4<sup>e</sup> AM/1<sup>e</sup> AS).

**Objectif :** Améliorer sensiblement le niveau des élèves dans toutes les disciplines.

**b) Service des traitements :**

Exemple de projet : Assurer régulièrement le traitement des fonctionnaires et régulariser les rappels en juillet et décembre de chaque année.

**c) Service des personnels :**

Chaque année, des centaines, voire des milliers de fonctionnaires envahissent le service pour réclamer la régularisation de situations administratives qui traînent des années durant. Ce phénomène est devenu presque naturel.

**S'est-on interrogé une seule fois, au niveau d'une seule direction de l'éducation pour mettre fin à ces défilés ? A-t-on pensé aux conséquences engendrées par le déplacement de**

**ces administrés ? (Abandon de classe, d'établissements, de circonspections, risques sur les routes, ...).**

Un seul projet : Réaliser les opérations administratives (mouvements, promotions,...) dans les délais et dans la transparence la plus absolue, et faire parvenir à temps les documents aux intéressés pour leur éviter des déplacements coûteux.

Pour une gestion efficace et transparente le recours à l'intranet est plus qu'indispensable.

### **3.2.3.2. Conclusion :**

**En conclusion, nous dirons que le projet d'établissement et le projet de service vont permettre :**

- de modifier des comportements ;
- de donner un sens au travail ;
- de s'unir pour travailler (réduire les conflits interpersonnels) ;
- de rendre chacun responsable ;
- d'apprendre à communiquer effectivement et efficacement ;
- d'avoir plus de motivation.

**Par conséquent, le projet d'établissement peut être le moyen de faire émerger et de légitimer une image forte de l'établissement, et de rassembler enseignants, personnel éducatif et élèves autour de cette identité.**

Il est important de préciser que le projet d'établissement ne consiste pas seulement à améliorer les résultats scolaires (nombreux sont ceux qui ne verraient dans le projet que l'augmentation /accroissement du taux de réussite des élèves aux différents examens), mais, à rendre le cadre plus agréable, plus

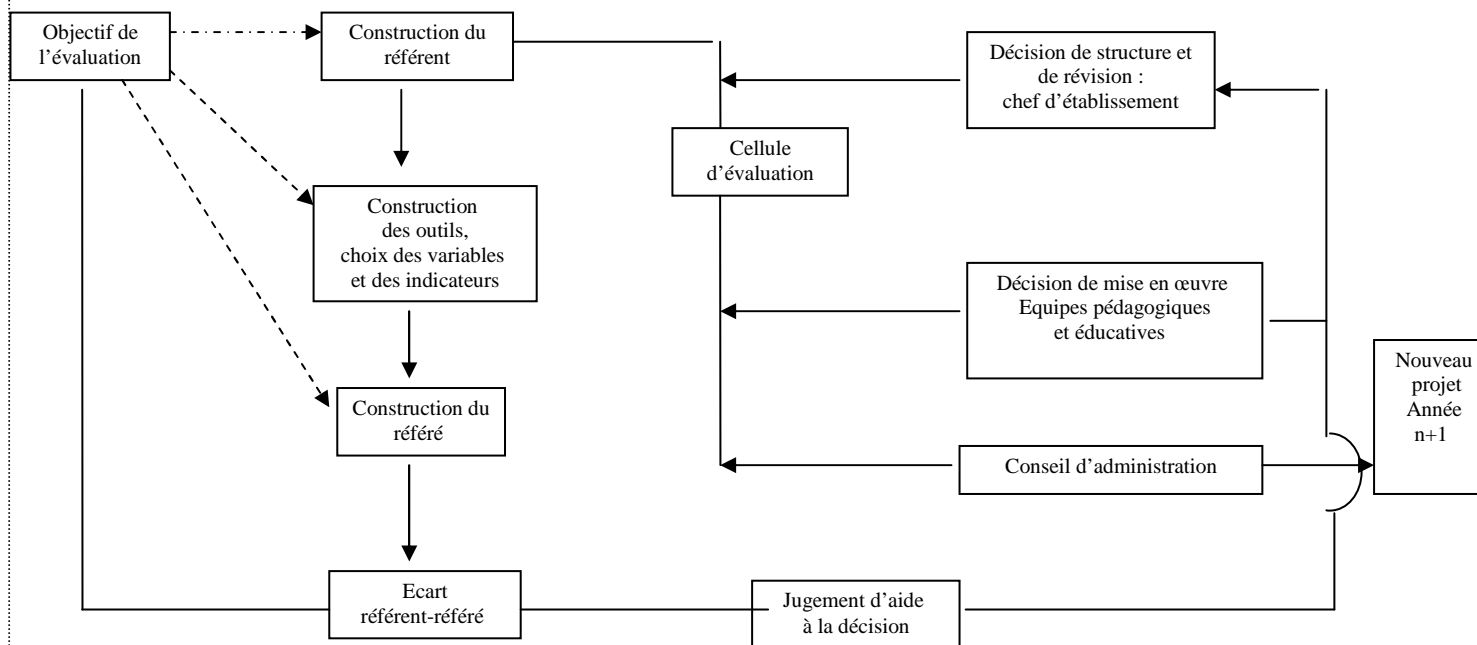
attrayant, plus motivant, et surtout et avant tout réussir l'éducation des enfants qui « vivent » dans nos établissements.

La réussite et/ou l'échec du système éducatif en général dépend en grande partie du comportement des adultes qui gravitent autour de l'enfant.

Ne dit-on pas qu'on n'enseigne pas ce qu'on sait, mais ce qu'on est.

3.2.4. Schéma de l'évaluation du projet en fin d'exercice

Décision de planification





### 3.3. Problématique de l'enseignement :

#### Méthodes et méthodologie :

**C. Puren** définit « **méthode** » et « **méthodologie** » de la manière suivante : « Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des langues vivantes étrangères (**LVE** : faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...). Les méthodologies en revanche sont des formations historique relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent au niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminants tels que :

- les objectifs généraux, parmi lesquels, dans le cas de l'enseignement scolaire, la priorité peut être donnée à l'objectif pratique, ou au contraire aux objectifs culturels et/ou informatifs ;
- Les contenus linguistiques et culturels, où l'on peut privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique... ;
- les théories de référence, en particulier les descriptions linguistiques et culturelles, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale qui évolue au cours de l'histoire ;
- et les situations d'enseignement : les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par classe et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs etc.... qui peuvent varier considérablement d'une époque à l'autre » (**Puren C., 1988**)

C'est ainsi qu'une méthodologie englobe plusieurs méthodes qui se reconnaissent en elle par les éléments analysés ci-dessus.

## Les méthodologies.

### 3.3.1. La méthodologie traditionnelle :

On peut considérer que les méthodes traditionnelles basées sur l'enseignement de règles grammaticales, sur la traduction et la fréquentation exclusive de l'écrit littéraire, appartiennent à la préhistoire de la didactique. Ces méthodes de grammaire traduction ou de lecture traduction sont aussi connues sous les noms de « méthodes classiques » ou de « méthodes anciennes », puisque qu'elles calquent leur enseignement sur celui du latin et du grec qui privilégie l'objectif formatif et culturel et n'accorde qu'une importance relative à l'objet linguistique, l'étude de la langue étant beaucoup plus centrée sur les lois internes de fonctionnement que sur les potentialités communicatives. C'est le modèle éducatif des humanités classiques qui constitue la référence de ces pratiques, résolument centrées sur l'enseignement au détriment de l'apprentissage, et qui va dominer en Europe de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'au début de XX<sup>e</sup>

### 3.3.2. La méthodologie directe :

En réaction contre la dominante culturelle et magistrale qui caractérise l'enseignement de la méthodologie traditionnelle (**MT**) apparaît la méthodologie directe qui s'inspire des procédés d'acquisition de la langue maternelle pour l'apprentissage de la langue cible. Ce sont donc les méthodes intuitives, directes, imitatives, actives, orales et répétitives qui composent la méthodologie directe (**MD**) et qui placent l'oral et l'aspect utilitaire au premier rang. La « méthode naturelle », que l'on attribuait plutôt aux précepteurs du **XIX<sup>e</sup>** siècle, anime ici avec force ces pratiques pédagogiques en bannissant la traduction et en invitant l'apprenant à plus de participation et d'implication dans son apprentissage. Cette **MD** a pris naissance



dans la seconde moitié du **XIX<sup>o</sup> siècle** et s'est affirmée dans les deux premières décennies du **XX<sup>o</sup>**.

### 3.3.3. La méthodologie active :

C'est pour corriger les excès de la **MD** et pour redonner aux objectifs culturels et formatifs ainsi qu'à l'écrit la place qui leur revient, que la méthodologie active (**MA**) s'est imposée afin d'atténuer la querelle entre les « anciens » (tenant de la **MT**) et les « modernes », (tenant de la **MD**). C'est une méthodologie de rééquilibrage et du compromis qui conserve le noyau dur de la **MD** : méthode orale, méthode directe, méthode active, en ayant le souci de les assouplir et de les adapter aux nouvelles instructions officielles et aux exigences de l'enseignement scolaire. Elle fait preuve d'éclectisme technique et d'une grande tolérance que ces deux prédécesseurs (**MT** et **MD**), elle s'étend depuis le préambule de **l'instruction de 1925** qui est la première instruction active jusque dans **les années 1960** qui marquent l'apparition de **la méthodologie audiovisuelle**.

### 3.3.4. La méthodologie audiovisuelle :

Elle regroupe les méthodes qui ont comme critère commun l'intégration didactique autour de supports audiovisuels, c'est-à-dire, de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Mais c'est plus particulièrement à la méthode structurale-audio-visuelle (**SGAV**) qu'il est fait référence car c'est celle qui aura été la plus pratiquée. Elle marque clairement la volonté d'intégrer dans son enseignement la parole en situation et non plus la seule langue avec son simple matériau. Elle repose sur des fondements théoriques précis qui vont des apports de la recherche en pathologie et rééducation des troubles de l'audition et de la parole, donc des **éds** verbo-tonales, jusqu'à la sélection scientifique du matériau avec les résultats des enquêtes statistiques sur les mots les plus fréquemment employés et qui déboucheront sur l'élaboration du **français fondamental** (1<sup>er</sup> et

2em degré). Cette méthodologie s'affirmera durant **les deux décennies 50-60**.

### 3.3.5. Le document authentique :

C'est dans le cadre du mouvement général de remise en cause des valeurs existantes provoquées par les événements de mai **1968** que naît, en didactique des langues, la revendication authentique. Elle dénonce le caractère « factice » et « aseptisé » des dialogues de la **MAV** et rejette catégoriquement le poids de la technicité de cette dernière. La recherche de la communication authentique entre Français est l'élément central de cette revendication. Dès lors, tous les supports seront mis à contribution pour y parvenir pourvu qu'ils soient considérés comme authentiques : chanson, correspondances, facture, feuille de paie, photo, article de presse, émission de radio et de télé, etc.

Cette pratique **d'enseignement-apprentissage** s'inscrit au départ vers un recentrage sur l'enseigné dans la mesure où elle se base sur la culture des apprenants qu'elle met au service de l'interaction du groupe-classe. Elle sous-tend que la dynamique de l'interculturel doit être le vecteur de l'enseignement du matériau mais ne propose pas un modèle de démarche ou un itinéraire d'apprentissage. Elle s'affirme dès le **début des années soixante-dix** et perdurera même au-delà en s'intégrant à d'autres pratiques d'enseignement apprentissage. Il s'agit plus d'une réaction que d'un véritable projet méthodologique, car le document authentique se place à la charnière de deux grandes options de la didactique : l'option « **structuraliste** » et l'option « **communicativiste** »

### 3.3.6. Enseignement fonctionnel du français :

Dans **les années soixante dix**, une conception minimaliste de l'enseignement des langues a surgi qui dans un premier temps se voulait sectorielle avec le « **français instrumental** » lequel ne développait que des compétences à la demande et

majoritairement la compréhension écrite de document à caractère professionnel. Puis, une demande plus importante s'est affirmée dans ce qu'il est convenu d'appeler le « **français fonctionnel** » qui incluait les quatre compétences de base mais dans le cadre d'un domaine spécifique : français des affaires, du tourisme, médical...avec la parution de vocabulaire spécialisé. Il s'est ensuite avéré que le français de spécialité n'était pas une fin en soi dans la mesure où au cours de l'apprentissage, les besoins des apprenants évoluaient et n'étaient pas figés à l'intérieur du seul domaine initial, d'où les fondements théoriques d'un « **enseignement fonctionnel du français** » répondant à des besoins langagiers plus vastes.

C'est dans ce contexte que **Un Niveau-Seuil** a été élaboré dans le cadre du projet d'apprentissage des **LVE** du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'un recensement des actes de parole ainsi que des objets et des notions susceptibles de répondre aux attentes des apprenants dans un ou plusieurs contextes déterminés. Il permet d'établir des parcours d'apprentissage appropriés et de constituer une banque de données pour l'élaboration de manuels. C'est une recherche de potentialité communicative de la langue qui préfigurait l'arrivée d'un autre courant, lequel allait marquer **la fin du XXe siècle : le courant communicatif.**

#### 3.3.7. L'approche communicative :

A la précédente conception minimaliste de l'enseignement des langues qui, sous l'égide de l'enseignement fonctionnel s'appuyait sur les potentialités communicatives de la langue avec **Un Niveau-Seuil**, s'est progressivement opposée une approche maximaliste en proposant aux apprenants d'acquérir une véritable compétence de communication qui intègre quatre types de composantes que **Sophie Moirand** définit ainsi :

- une composante **linguistique** : « c'est-à-dire l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »

- une composante **discursive** : « C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » ;
- une composante **référentielle** : « C'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation » ;
- une composante **socioculturelle**, « C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (**Moirand. S. 1982**).

### 3.4. Nouvelles approches pédagogiques :

#### **Introduction : Quelques références théoriques.**

« Plus on augmente la variété, l'hétérogénéité d'un système, plus ce système sera en principe capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation, donc d'autonomie par rapport à des perturbations aléatoires de l'environnement » : **loi d'Ashby**.

La pédagogie différenciée est née du souci de trouver des solutions à l'hétérogénéité des élèves. Pour **Halima Przesmycki** : « la finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire » (**in La différenciation pédagogique, Nouvelle revue des sciences de l'éducation, n°6 février 1990, CRDP de Strasbourg**).

**Pour Philippe Perrenoud** : « Différencier passe par une volonté de démocratisation, par l'affirmation qu'il est à la fois possible et nécessaire de lutter contre l'échec scolaire » (**P.Perrenoud, in Echec et soutien scolaire, Se former+, Voies livres n°527 mai 1993 p 22**)

C'est **Benjamin S. Bloom** qui a fait définir le concept de « **mastery learning** » ou « **pédagogie de maîtrise** » dans lequel, **P. Perrenoud, G. Legrand, et V. de Landscheere** ont vu une forme élaborée de pédagogie différenciée. Les élèves ayant bénéficié d'une pédagogie axée sur la maîtrise ont des résultats largement supérieurs à ceux obtenus dans l'enseignement traditionnel.

### 3.4.1. L'approche différenciée :

#### 3.4.1.1. Théorie de Viviane de Landscheere :

**Viviane de Landscheere** résume ainsi les principes essentiels de la théorie :

- Le temps pour une unité d'apprentissage n'est pas le même pour tous les élèves, mais si on leur donne suffisamment de temps, et s'ils sont aidés à résoudre leurs difficultés, tous les élèves peuvent atteindre les objectifs ;
- La maîtrise sera d'autant plus accessible que l'enseignement, encadrant l'apprentissage, sera adapté aux besoins de chaque élève ;
- L'élève sera plus à même de réussir son apprentissage si au préalable la possibilité lui est donnée d'identifier les objectifs et si le programme est réparti en unités décrivant chacune outre les différents objectifs à atteindre, les stratégies à mobiliser pour accéder à la maîtrise ;
- De même que les objectifs, les critères de maîtrise doivent lui être communiqués ;
- Toute nouvelle unité d'apprentissage commence par l'identification des pré-requis disponibles et se conduit par une évaluation formative sous forme de diagnostic de l'atteinte des objectifs ;
- L'apprentissage ne se fonde pas seulement sur des comportements cognitifs mais aussi sur des caractéristiques affectives de départ. C'est sur elles

que devront prendre appui la relation pédagogique et la qualité de l'enseignement, de manière à jouer constamment sur la motivation de l'élève ;

- L'évaluation formative doit donner lieu à des procédures rétroactives sous forme de feed-back, pour assurer les corrections et les remédiations aux différentes étapes du processus d'apprentissage. L'élève ainsi informé par le processus continu de l'évaluation peut alors avoir accès à des solutions rétroactives diverses ;
- Le travail coopératif en sous-groupe, ou groupe de besoin, doit être constitué dès que trois élèves présentent les mêmes difficultés, puisque Bloom n'envisage pas leur fonctionnement permanent et demande que les principes d'hétérogénéité soient respectés ;
- Le recours à un professeur tiers doit être prévu, soit pour une relation de tutorat, soit même pour participer à des cours en dehors de la classe d'appartenance ;
- Le recours à diverses formes complémentaires d'apprentissage instrumentales ou technologiques tels que, les ensembles documentaires didactiques, les outils audio-visuels et informatiques, les matériels d'expérimentation doit être exploité.

3.4.1.2. Des apprenants différents :

Voir schéma ci-dessus :



### 3.4.1.3. Les postulats de Burns:

1 - Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3 - Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4 - Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
5 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
6 - Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7 - Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

### 3.4.1.4. Les situations d'apprentissage :

Les élèves sont différents par leurs acquis, leur comportement, leur rythme de travail, leurs intérêts, leur profil pédagogique. L'enseignant, face à cette situation hétérogène, ne peut apporter qu'une réponse hétérogène.

**Pour Philippe Meirieu**, les processus d'apprentissage sont au centre de toute pédagogie: le rôle de l'enseignant est de proposer, d'observer et réguler les activités des élèves. Pour cela, il doit choisir les méthodes pédagogiques qui lui paraissent le mieux appropriées pour atteindre les objectifs fixés.



Les méthodes pédagogiques mettent en oeuvre des outils et des situations d'apprentissage. Elles doivent respecter l'équilibre entre **les 3 pôles** : apprenants, formateur, savoir.

Les outils d'apprentissage sont l'ensemble des **médiations** utilisées par l'enseignant : la parole, l'écriture, le geste, l'image, les outils technologiques (audiovisuel, vidéo, informatique).

Tous ces outils peuvent être utilisés dans **3 types de situations d'apprentissage** :

1- Situation impositive collective : pratique pédagogique la plus courante, c'est pourtant celle qui répond le moins à l'hétérogénéité des élèves. On peut toutefois apporter un correctif important, en proposant un cours en "gestion mentale" où le message est diversifié le plus possible quant au registre utilisé, et où l'enseignant donne des consignes de codification et vérifie que le message a été codifié.

2- Situation individualisée : l'élève travaille de façon autonome. Il est guidé vers l'objectif à atteindre, par exemple au moyen d'une fiche de travail personnel.

3- Situation interactive: en travaillant en groupes, les élèves confrontent leurs représentations et construisent leur savoir. C'est ce que **Meirieu** appelle le **conflit "socio-cognitif"**. L'objectif n'est jamais un objectif de production, mais un objectif d'apprentissage.

L'information doit être donnée en amont : le petit groupe n'est pas l'instance où l'on prend connaissance de l'information, mais où s'engage un processus de maîtrise de cette information.

Contrairement à une opinion largement répandue, c'est une situation très directive : l'enseignant a la responsabilité du choix et de la répartition des documents et la tâche de régulation des petits groupes lui incombe également.

En fonction du niveau de l'objectif poursuivi, l'enseignant choisira le type de situation à mettre en oeuvre :

1 - Objectif de repérage : Prise de connaissance, informations <--> Situation impositive collective.

2 - Objectif de maîtrise : Epuration des représentations, capacité d'utilisation dans des conditions déterminées <-----> Situation interactive.

3 - Objectif de transfert : Capacité d'utilisation dans un ensemble plus vaste <-----> Situation individualisée.

#### **3.4.1.5. Différenciation successive et différenciation simultanée :**

##### **Un apprentissage peut être organisé en 4 temps :**

1 - Découverte collective : exercices de sensibilisation, très largement inductifs et articulés aux représentations et préoccupations des élèves ; situation impositive collective.

2 - Intégration individualisée : chaque élève est mis en situation de recherche afin de s'approprier véritablement l'objectif par des exercices d'application.

3 - Evaluation

4 – Remédiation : travaux de reprise sur les points mal assimilés.

##### **L'enseignant peut mettre en oeuvre 2 types de différenciation :**

1 - Différenciation successive ("**pédagogie variée**") : Au cours des phases "découverte" et "évaluation", l'enseignant conserve la maîtrise du groupe mais fait varier successivement les situations et les outils.

2 - Différenciation simultanée : Au cours des phases "**intégration**" et "**remédiation**", les élèves se répartissent en groupes entre différentes activités (pour plus de précision

concernant la problématique de la répartition des élèves soit en « **groupes de niveau** » soit en « **groupes de besoin** » : homogénéité ou hétérogénéité des groupements différenciés, se conférer à l'ouvrage de **J.M. Gillig** p 62 et suivantes, DeBoek Université 1999).

**Dans le cas d'une différenciation successive**, l'enseignant pourra varier les outils et les supports : écriture, parole, image, geste, informatique, vidéo ..., ainsi que les situations : exposé au groupe-classe dans son ensemble, travail individualisé, travaux de groupe. La régulation se fait par observation des réactions de la classe, ou par de brèves épreuves d'évaluation formative (une phrase à compléter, un schéma à reproduire..).

**Dans le cas d'une différenciation simultanée**, la répartition des élèves entre les différentes activités proposées peut s'effectuer de 3 manières :

- soit par un diagnostic préalable ;
- soit par orientation par essai : plusieurs propositions sont faites aux élèves qui choisissent librement ;
- soit par éliminations successives : la même proposition est faite à tous. Pour ceux qui éprouvent des difficultés, une nouvelle proposition est faite.

En circulant auprès des élèves durant leur tâches, l'enseignant peut **réguler** les activités (par l'introduction d'un exercice intermédiaire, par la recherche d'une capacité ou d'une compétence qui pourra servir de point d'appui).

#### 3.4.2. L'approche par les compétences :

En proposant une approche **psycho-sociale** des activités cognitives, le **socio-constructivisme** remet en cause des modèles psychologiques du développement cognitif, centré sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques

(dites nouvelles) qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la **formation des compétences**. (d'après J. P. Roux, Maître de conférences en psychologie à Aix.)

Effectivement, le constructivisme de Piaget a révélé ses insuffisances face aux grands courants : explication de certains types de résolution de problèmes se sont montrés incomplets, limites du structuralisme dépassé par les **variables sociales** dans le **développement cognitif**.

Car la conception piagétienne, bien que reconnaissant que les facteurs du milieu social et éducatif influencent le développement intellectuel, ne fait pas dépendre ce dernier aux **processus constructeurs** qui **intègrent** des variables sociales réelles ou symboliques régulant le vécu de l'enfant.

Parmi ces grandes écoles en psychologie du développement cognitif, l'approche cognitive, s'intéresse, quant à elle, à l'étude des **processus intra-individuels** qui aboutissent à des **conceptualisations théoriques** (abstraction).

Par contre, l'approche psycho-sociale, l'autre école en vue, est centrée sur l'origine sociale de l'intelligence et étudie les processus (démarches stratégiques) **socio-cognitifs** de son fonctionnement et de son développement.

L'idée fondamentale de cette nouvelle approche est de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche), à une psychologie « ternaire » (individu-tâche-alter). Le développement ne peut plus être considéré comme indépendant de l'apprentissage, et l'apprentissage n'est plus considéré uniquement comme une relation entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. **Le développement résulte de l'apprentissage.**

Et pour **Vygotski** (cité par J.P.Roux in article « socio-constructivisme et apprentissages scolaires), Toutes « les fonctions psychiques supérieures » (attention, mémoire, volonté, pensée verbale,...) sont directement « issues de rapports sociaux

par transformation de **processus interpersonnels en processus intrapersonnels**.

Afin de mieux saisir l'exposé de l'étude proposée sur l'approche par compétences qui succède à cette introduction, nous poursuivons donc l'idée que les processus du développement cognitif suivent les **stratégies d'apprentissage**, que les compétences et les capacités s'installent et se développent tout au long d'un apprentissage, en réalisant de façon satisfaisante une tâche déterminée, dans une situation de la mise en œuvre de cette activité (pour résoudre un problème donné). (D'après René Amigues, in article sur «, compétences, capacités, savoirs »).

### **3.4.2.1. Compétence et définition :**

#### **a) La compétence :**

Le terme « compétence » est aujourd'hui largement répandu<sup>1</sup> dans les disciplines des sciences humaines et en particulier en didactique des langues. On doit à **Chomsky (1969)** dans la perspective de sa grammaire générative transformationnelle, la définition de la notion de compétence comme « **ce qui constitue une connaissance inconsciente latente** » (Chomsky. N. 78, p 53)<sup>2</sup>. Reprenant Chomsky, **Dell H Hymes** explicite :

**« La compétence est définie comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur – idéal - peut exprimer ».**(Dell H Hymes op. cité. P24)

---

<sup>1</sup> Lire Dell H Hymes (1984 op. cité). Pages 123 et suivantes.

<sup>2</sup> Chomsky. N (1966) pour la publication en anglais, 1972 in « Théorie linguistique. », Le Français dans le Monde n°88, in La pédagogie du français langue étrangère, sélection de A. Bouacha, 1978, Hachette, Paris.

Les locuteurs « idéal » de Chomsky acquièrent naturellement la « compétence linguistique » par simple contact avec la langues dans leur environnement et sont capables de produire spontanément et reconnaître une infinité de phrases grammaticalement correctes, d'interpréter une infinité de phrases douées de sens, de sentir intuitivement les écarts par rapport à la norme du code.

La conception de la notion de compétence ainsi définie ne prend pas en compte selon Hymes les traits socioculturels des locuteurs, les connaissances nécessaires des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commande l'utilisation de la parole dans un cadre social et qui, associées à la compétence linguistique forme la compétence de communication.

**L'enseignement /apprentissage** des langues se heurte à la problématique du « quoi ? » enseigner qui conditionne dans une large mesure le « comment ? » La représentation que les responsables des institutions éducatives ont de la formation des jeunes élèves - leurs livrer un savoir savant qu'ils sauront mobiliser (**de manière spontanée ?**) au moment opportun ou bien en plus des savoirs, leur apprendre à agir, c'est-à-dire à se servir des savoirs pour l'action : étant entendu que toutes les connaissances livresques d'un médecin ne le dispense pas d'une formation pratique à l'hôpital pour apprendre à diagnostiquer, prescrire, soigner – détermine les choix méthodologiques et les pédagogies à mettre en œuvre.

La première représentation a été et est encore aujourd'hui dans une large mesure la plus répandue, cela en dépit de l'existence d'autres méthodologies qui dès les années soixante dix ont été expérimentées en particulier dans le domaine de la formation professionnelle, ou bien dans des écoles d'enseignement général non dépendantes de l'institution éducative officielle telle que l'école de **Freinet**. Une de ces méthodologies est l'approche par les compétences qui bien que connue n'a pas eu les faveurs des enseignants et autres éducateurs pour une raison simple : elle révolutionne leur

pratique pédagogique, remet en cause leur formation initiale, et les représentations qu'ils ont de leur profession, des élèves etc..., et nécessite ainsi une mobilisation complète.

Nous proposons plus loin un article important de **Philippe Perrenoud** qui rend compte de la problématique de cette approche.

**b) Définition :**

La formation de compétences exige une "**petite révolution culturelle**" pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique de **l'entraînement (coaching)** sur la base d'un postulat assez simple: les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes. C'est ainsi que les facultés de médecine ayant opté pour l'apprentissage par problèmes ont pratiquement renoncé aux cours ex cathedra. "Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire " (**P. MEIRIEU, 1999**)

### 3.4.2.2. L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève 2000

#### Sommaire

- a. Développer des compétences en formation générale
- b. Pour que l'approche par compétences soit démocratisant
- c. Le rapport au savoir des professeurs
- e. Approche par compétences et pédagogie différenciée
- f. Pour conclure

#### Références

---

A quoi bon changer les programmes si ce n'est pour que davantage de jeunes construisent des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables, mobilisables dans la vie et dans le travail ?

Si cela va de soi, in abstracto et dans la sphère des bonnes intentions, il reste à faire la preuve qu'une approche par compétences ne sera pas, paradoxalement, plus élitaire qu'une pédagogie centrée sur les savoirs, qu'elle donnera plus de sens au métier d'élève et qu'elle aidera les élèves en difficulté ou en échec à se réconcilier avec l'école.



Pour aller dans ce sens, il importe de montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Ce faisant, elle peut, sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire, prétendre au moins traiter de façon décidée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Mais cela ne va pas sans interroger le rapport au savoir des enseignants et le sens de leur propre travail...

\*\*\*

Les réformes des systèmes éducatifs visent :

les unes à moderniser les finalités de l'enseignement, pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société ;  
les autres à mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.

Souvent, ces deux enjeux sont entremêlés, parce que l'une des dimensions implique l'autre. La recherche d'une école plus efficace peut amener à mettre en question le curriculum en vigueur. Inversement, une transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement, dont l'efficacité reste à démontrer.

Comment situer l'approche par compétences ? Manifestement comme une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser.

Les textes officiels ne sont pas toujours très explicites à cet égard, sans doute parce qu'il est politiquement plus correct de prétendre s'occuper à la fois de moderniser les programmes et d'améliorer l'efficacité de l'école. Les intentions et leur formulation diffèrent en outre d'un système éducatif ou d'un ordre d'enseignement à un autre. Cependant, il paraît assez évident que le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne.

Si cela est vrai, on pourrait avoir l'impression que la question des inégalités et de l'échec scolaire n'est pas posée par l'approche par compétences, qu'on se borne à substituer de nouveaux programmes aux anciens, sans que soient affectées l'efficacité et l'équité du système éducatif, ni en bien, ni en mal.

Cette vue des choses est cependant naïve. Les inégalités sociales devant l'école ne sont pas indépendantes des contenus de l'enseignement, des formes et des normes d'excellence scolaires. Chaque programme nouveau est susceptible de transformer la distance qui sépare les diverses cultures familiales de la norme scolaire. Il peut l'accroître pour certaines classes sociales, l'affaiblir pour d'autres.

Autrement dit, même si l'approche par compétences ne se présente pas comme une réforme élitiste, on ne peut a priori exclure l'hypothèse qu'elle pourrait aggraver les inégalités sociales devant l'école. On ne peut davantage écarter sans examen l'hypothèse inverse, selon laquelle l'approche par compétences favoriserait les apprentissages et la réussite scolaires des élèves actuellement les plus démunis.

Pour départager ou articuler ces hypothèses contradictoires, il faut évidemment analyser de façon plus précise la nature du changement curriculaire introduit.

1. Dans un premier temps, on tentera donc d'identifier ce qui change ou est censé changer dans les finalités et les contenus de la scolarité lorsqu'on adopte une approche par compétences.
2. Dans un second temps, on examinera les implications possibles de ce changement du point de vue de la distance entre la culture scolaire et les diverses cultures familiales des apprenants, donc à la fois du sens de l'école, de la longueur du chemin à parcourir et des embûches qui le jalonnent.
3. On montrera ensuite que le curriculum prescrit n'a d'effets qu'à travers la représentation que s'en font les professeurs et la traduction pragmatique qu'ils en donnent en classe, au moment d'enseigner mais aussi à travers leurs exigences au moment d'évaluer. Les mêmes programmes sont souvent compatibles aussi bien avec une interprétation démocratisante qu'avec une interprétation sélective et élitiste.

4. Enfin, on rappellera qu'à interprétation semblable du curriculum formel, le curriculum réel qu'expérimente chaque élève dépend du degré et du mode d'individualisation des parcours de formation et donc des structures et des pratiques qui permettent ou non une pédagogie différenciée. On verra que l'approche par compétences modifie sensiblement les données du problème.

#### **a) Développer des compétences en formation générale :**

Que la formation professionnelle ait vocation de développer des compétences ne fait pas l'ombre d'un doute. On peut diverger sur le niveau d'expertise visé, le référentiel de compétences et les démarches de formation, mais nul ne prétend qu'on peut exercer un métier nanti de connaissances seulement, aussi étendues soient-elles. Il y faut aussi des capacités et des compétences, qui rendent les savoirs transférables et mobilisables dans les situations professionnelles. Il apparaît aussi de plus en plus clairement qu'on ne saurait, pour développer des compétences professionnelles, se fier aux simples vertus d'une immersion dans la pratique. S'il faut des stages et de l'expérience, il faut aussi des dispositifs pointus d'alternance et d'articulation théorie- pratique.

En formation générale, on ne se soucie guère des compétences. Même lorsqu'on pense le faire, on vise plutôt le développement de capacités intellectuelles de base sans référence à des situations et à des pratiques sociales. Et surtout, on dispense à hautes doses des connaissances. L'approche par compétences affirme que ce n'est, pas suffisant, que sans tourner le dos aux savoirs (**Perrenoud, 1999 c**), sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoir et de faire savoir (Perrenoud, 1999 b), il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école.

Agir, c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne se satisfait pas d'habiletés motrices, perceptives

ou verbales. Elle exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment :

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas. (...) Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner " à vide ", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister (**Le Boterf, 1994**, p. 16)

On impute souvent " l'irrésistible ascension " des compétences dans le champ scolaire (**Romainville, 1996**) à leur vogue dans le monde de l'économie et du travail. la fascination du monde économique pour les compétences n'est pas uniquement du côté du déni des qualifications et de leurs corollaires, la dérégulation, la précarité et la flexibilité des emplois, la production à flux tendus. Il y a dans le monde de l'entreprise, même si c'est par nécessité bien comprise plus que par humanisme vertueux, une forme de reconnaissance du travail réel et de son écart au travail prescrit, une prise de conscience du fait que si les opérateurs les moins qualifiés ne manifestaient pas au travail intelligence, créativité et autonomie, la production serait compromise. Si les entreprises se préoccupent des " ressources humaines " et découvrent des trésors cachés en leur

sein, c'est sans doute parce que c'est un impératif pour survivre dans la concurrence mondiale. Cela n'autorise pas à diaboliser la compétence, à la réduire à un slogan du néo-libéralisme triomphant.

J'ai tenté aussi de montrer que l'approche par compétences renouait avec une très ancienne préoccupation de l'école, celle du transfert de connaissances. Depuis qu'il y a des pédagogues pour interroger le sens des pratiques scolaires, la question du transfert de connaissances est posée. Chacun le voit : il ne suffit pas de passer de longues années à assimiler des savoirs scolaires pour être ipso facto capable de s'en servir hors de l'école. Les enseignants le savent ou le pressentent : évaluer la mobilisation des savoirs dans des contextes différents du contexte d'apprentissage, c'est se préparer de belles déconvenues. Pourquoi ? Parce qu'on fait basculer dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs, mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie. Du coup s'enclenche un cercle vicieux : on n'évalue pas le transfert pour ne pas perdre toute illusion durant la scolarité, donc on n'a pas besoin de le travailler, si bien qu'à l'issue des études, chacun tombe de haut devant des tâches complexes.

Depuis quelques années, le débat sur le transfert de connaissances reprend de l'importance, parfois en opposition, parfois en lien avec la problématique des compétences et de la mobilisation de ressources cognitives (**Le Boterf, 1994**). A mes yeux, transfert et mobilisation sont deux métaphores différentes (**Perrenoud, 2000 a**) pour désigner le même problème, celui du réinvestissement des acquis dans des situations différentes des situations de formation. La métaphore du transfert me semble plus pauvre. Elle part d'un apprentissage et se demande s'il peut être réinvesti ailleurs, plus tard. Cela pousse à créer des "**situations de transfert**" pour vérifier ou favoriser ce réinvestissement. La métaphore de la mobilisation de ressources cognitives me semble plus large, juste et féconde, parce qu'elle remonte au contraire d'une situation complexe aux ressources

qu'elle met en synergie, retraçant ex post les conditions de leur constitution, puis de leur mobilisation orchestrée. On rend alors justice au fait qu'une action complexe mobilise toujours de nombreuses ressources issues de moments et de contextes différents.

Si la métaphore de référence a de fortes implications sur la façon de poser les problèmes, il faut bien reconnaître que la question conceptuelle n'est pas aujourd'hui le point principal de divergence dans le champ éducatif. Le débat porte plutôt sur l'existence et l'importance même du problème, puis sur la possibilité même ou la nécessité de s'y attaquer.

Pour les uns, le transfert est donné " par dessus le marché ", il se fait spontanément. Il n'y a donc pas grand chose à faire pour le favoriser, sinon d'offrir à chacun l'occasion de construire les savoirs les plus complets et les plus solides possibles. Cette thèse n'est pas absurde : alliée à une forte capacité de raisonnement et d'abstraction, la totale maîtrise d'un champ de savoirs permet de les mobiliser sans qu'il soit nécessaire de travailler leur transfert en tant que tel; Un savoir parfaitement intégré devient opératoire : il inclut en quelque sorte sa propre aptitude à être transféré ou mobilisé.

En suivant ce raisonnement, plutôt que de s'encombrer des notions de transfert ou de compétence, on devrait viser l'accès de tous à de " vrais savoirs ", intégrés et opératoires. Dès lors, le problème du transfert ne se poserait plus, car les élèves atteindraient un niveau général de formation et une capacité réflexive qui les dispenseraient d'un entraînement spécifique à la mobilisation. Le rôle de l'école se bornerait alors à transmettre le maximum de connaissances, avec un niveau élevé de raisonnement et de réflexivité.

On peut craindre, hélas, que l'école soit condamnée, pour longtemps encore, à ne donner la maîtrise totale des savoirs enseignés qu'à une faible fraction de chaque génération. Même en admettant que ceux qui font des études longues développent " spontanément " des capacités de mobilisation et de transfert des connaissances acquises, il reste à se demander ce qu'il advient des jeunes qui quittent l'école avant d'avoir atteint une telle

maîtrise. D'autant plus que la thèse selon laquelle le transfert serait donné par surcroît est désormais difficile à défendre (**Mendelsohn, 1996, 1998 ; Tardif, 1999**). Le transfert s'apprend, se travaille.

D'autres professeurs, sans affirmer que le transfert est spontané, estiment que la formation générale n'a pas à s'en préoccuper. Pour eux, le rôle de l'enseignement est de forger des connaissances et des capacités de base. Travailler leur transfert relève de la formation professionnelle ou de la vie même.

Lorsqu'elle n'est pas une simple stratégie de dénégation du problème, cette vue des choses manifeste une vision très simplificatrice du transfert. **Develay** disait en conclusion du colloque de Lyon :

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise » (**Develay, 1996, p. 20**).

Renvoyer le transfert à la fin de la formation de base est non seulement peu réaliste mais doublement élitiste, car cela privilégie les élèves qui atteignent effectivement le bout du chemin ; les autres sont comme des maisons inachevées ; ils sont capables, durant des années, d'assimiler des connaissances décontextualisées, sans référence aux pratiques sociales dans lesquelles elles sont finalement censées s'investir.

Inversement, travailler dès le début de la scolarité le transfert et la mobilisation des connaissances scolaires peut favoriser la démocratisation des études. Cette posture prend en compte tous

ceux qui ne suivront pas la voie royale des études longues et sortiront du système éducatif avec une formation de niveau moyen ; et elle ne suppose pas acquis un rapport au savoir permettant soit d'accepter l'idée de connaissances gratuites, soit de tolérer un grand décalage entre le moment où on les acquiert et celui où l'on comprend à quoi elles servent.

Pour que l'approche par compétences soit démocratisante, il faut toutefois que plusieurs conditions improbables soient réunies. Nous allons en esquisser l'inventaire.

#### **b) Pour que l'approche par compétences soit démocratisante :**

Il convient de distinguer deux problèmes :

Le premier concerne l'appropriation des savoirs. Dans la mesure où l'approche par compétences les traite comme des ressources à mobiliser, donc les lie rapidement à des situations et à des pratiques sociales, elle leur confère davantage de sens aux yeux des apprenants les moins portés sur l'assimilation de connaissances pour elles-mêmes. Mais en même temps, elle exige un rapport plus personnel aux savoirs et elle prive une partie des élèves faibles des exercices scolaires les plus traditionnels et du relatif confort du métier d'élève, celui qui leur permet de " s'en tirer " sans véritablement comprendre.

Le second problème touche à l'émergence d'objectifs de formation nouveaux : les compétences. Si l'on vise la construction de compétences, on crée de nouvelles exigences, de nouvelles formes et normes d'excellence scolaire, par rapport auxquelles une nouvelle forme d'inégalité peut surgir.

#### **Examinons ces deux aspects séparément :**

##### **- Des savoirs mobilisables :**

Hors de l'école, la plupart des savoirs sont investis dans des pratiques sociales complexes, qui puisent leurs ressources dans plus d'un champ disciplinaire. On peut donc travailler le transfert ou la mobilisation au carrefour de plusieurs savoirs,



dans des projets pluridisciplinaires. Mais on peut aussi s'intéresser aux pratiques proprement disciplinaires que sont la recherche, l'enseignement, le débat scientifique.

Ces deux modes d'entraînement à la mobilisation ne rencontrent pas les mêmes obstacles.

#### **-Des savoirs investis dans la résolution de problèmes complexes :**

" Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ", disait Kurt Lewin. Si les problèmes pratiques sont ceux qui se posent dans la vie extrascolaire, les solutions sont toujours en partie théoriques et font appel à des savoirs, et non seulement à des habiletés.

L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en acceptant de croire qu'ils " comprendront plus tard à quoi elles servent ", les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. Chacun aurait alors, en principe, de meilleures chances de relier les savoirs à des pratiques sociales, donc de saisir leur portée et leur sens. Cela serait particulièrement important pour les élèves qui ne trouvent pas dans leur culture familiale ce rapport au savoir particulier qui le valorise indépendamment de ses usages et de ses origines, comme une valeur en soi. Ce rapport gratuit, presque " esthétique " au savoir n'est en effet familier qu'aux enfants dont les parents ont fait des études longues et valorisent l'érudition dans leur vie privée comme dans leur travail. Si les enfants d'enseignants réussissent très bien à l'école, c'est sans doute parce que leurs parents connaissent les règles du jeu scolaire, en classe, devant l'évaluation et au moment de

l'orientation, mais c'est aussi parce ces enfants vivent dans un milieu où le savoir est important même - certains diront surtout ! - s'il n'est pas investi dans une pratique utilitaire.

Évoquons ce dessin de Daumier (1848) dans lequel le professeur dit à ses élèves ébahis : " Demain, nous nous occuperons de Saturne... et je vous engage d'autant plus à apporter la plus grande attention à cette planète que très probablement vous n'aurez jamais de votre vie l'occasion de l'apercevoir !... ". Ou encore cet autre dessin où le même professeur tance un élève qui ne répond pas à sa question : " Comment, drôle, vous ne savez pas le nom des trois fils de Dagobert... mais vous ne savez donc rien de rien... mais vous voulez donc être toute votre vie un être inutile à la société !... "

On peut espérer qu'une mise en relation des savoirs et des pratiques sociales permettra aux élèves qui n'ont pas acquis ce sens de la culture pour la culture de trouver d'autres clés pour donner du sens aux savoirs enseignés, des clés qui leur manquent cruellement dans les systèmes éducatifs centrés sur les savoirs disciplinaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995),

Il ne suffira pas cependant de saupoudrer les cours traditionnels d'exemples, même clairs et bien choisis, d'usages sociaux des savoirs enseignés. C'est mieux que d'enseigner des savoirs purement abstraits, mais pour faire comprendre que les savoirs sont des outils indispensables, il faut partir non d'une illustration, mais d'un problème. C'est ce que l'on fait dans les écoles alternatives centrées sur les méthodes actives et les démarches de projet et, plus récemment, dans une partie des facultés de médecine, des business schools ou dans le cadre d'autres formations professionnelles de haut niveau. Ce n'est pas simple, car il faut organiser le curriculum en conséquence, le construire délibérément de sorte à rejoindre cet idéal proclamé par **Dewey** : " Toute leçon est une réponse ".

En formation générale, cela suppose une rupture avec les logiques curriculaires et disciplinaires dominantes, qui prévalent encore même dans les systèmes éducatifs qui ont adopté

l'approche par compétences. Prenons **un exemple** : pour optimiser l'alimentation d'un athlète de haut niveau avant, pendant et après la compétition, il faut des connaissances de physique, de chimie, de biophysologie, de diététique. Détachées les unes des autres, ces connaissances sont des savoirs scolaires, " ni théoriques ni pratiques " (Astolfi, 1992). En physique, on apprendra à mesurer l'énergie et les lois de sa dissipation. En chimie, on apprendra comment des transformations absorbent ou dégagent de l'énergie, en biophysologie, on apprendra comment tels efforts musculaires consomment des calories et à quel rythme elles se reconstituent, en diététique, on étudiera les aliments et leurs effets sur le métabolisme. Ces connaissances ne sont pas toutes enseignées en formation générale. Lorsqu'elles le sont, c'est à des moments liés à l'agenda propre de chaque discipline, par des professeurs différents et ne coordonnant pas leurs démarches, parfois sans aucune référence à des exemples concrets, à coup sûr sans référence commune aux dépenses énergétiques d'un athlète.

Prenons un **second exemple** : créer un journal d'école suppose des connaissances en langue maternelle, en droit, en gestion, en graphisme et mise en page, en communication, en relations publiques, en publicité, en informatique et en publication assistée par ordinateur. Ici encore, toutes les connaissances requises ne seront pas enseignées au niveau scolaire considéré, certaines venant plus tard dans le cursus général ou n'apparaissant que dans certaines formations professionnelles.

**Troisième exemple** : pour construire un film vidéo de douze minutes expliquant à des adultes pourquoi on risque de graves brûlures de la rétine lorsque, durant une éclipse, on regarde le soleil en face sans lunettes noires, il faut des connaissances de physique, de biophysologie, mais aussi d'audiovisuel, de didactique et de psychologie, enseignées elles aussi en ordre dispersé.

Dans les **trois cas**, le projet fait appel à des connaissances disciplinaires de haut niveau, tout à fait à leur place dans un

cursus scolaire exigeant. Il ne s'agit pas alors d'apprendre à planter des clous, tailler une haie ou remplir sa déclaration d'impôts, pratiques auxquelles on réduit volontiers l'approche par compétences.

Le problème est ailleurs. De tels projets mobilisent des savoirs qui ne sont pas tous enseignés au bon moment ou au niveau requis pour devenir des ressources complémentaires :

On observera dans presque tous les cas un déficit dramatique en droit, économie, sciences humaines et sociales, alors que ces savoirs sont des ressources dans la majorité des projets et des activités humaines complexes.

Même dans les domaines potentiellement couverts par les disciplines scolaires traditionnelles, il est peu probable que les savoirs requis par un projet aient été tous enseignés au préalable. Aussi longtemps que chaque discipline développe son curriculum selon sa logique propre et sans référence à une approche par problèmes, les vertus d'une orientation vers les compétences resteront limitées. Si le système éducatif maintient les cloisonnements entre disciplines et ne donne pas aux compétences un "**droit de gérance**" sur les connaissances, selon l'expression de **Gillet (1987)** reprise par **Tardif (1996)**, il est peu probable que se présentent régulièrement des problèmes et des projets susceptibles de mobiliser les acquis antérieurs. Les professeurs les plus convaincus peuvent certes tourner en partie l'obstacle en offrant un étayage approprié, en mettant à la disposition des élèves les connaissances qu'ils n'ont pas encore acquises, mais cette bonne volonté trouve rapidement ses limites dans un cursus où la programmation des savoirs disciplinaires n'est en aucune manière conçue pour favoriser leur mobilisation dans des projets interdisciplinaires.

**-Des savoirs vraiment théoriques :**

Si l'on recule devant la réorganisation curriculaire que la stratégie précédente implique, il ne reste qu'à parier sur les compétences purement disciplinaires, qui mobilisent des capacités et des connaissances empruntées pour l'essentiel à la même discipline.

Cela paraît plus simple, mais il est question alors de mobiliser de véritables " savoirs théoriques ". Or, **Astolfi** affirme que les savoirs scolaires ne sont " ni théoriques ni pratiques " :

1. Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques.

2. Il s'agit plutôt de savoirs propositionnels qui, à défaut d'un meilleur statut, résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, mais disjointes.

3. Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux exigences d'une théorie digne de ce nom.

4. Par certains aspects, ils se révèlent, en fait, plus proches des savoirs pratiques, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la " coutume ".

5. Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur confèreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de pratique théorique que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants (**Astolfi, 1992, p. 45**).

Travailler, dans le cadre d'une discipline, autrement que par des exercices conventionnels, la mobilisation des savoirs qui la constituent, c'est faire ce qu'**Astolfi** appelle " un vrai travail de pratique théorique ". La pratique sociale de référence est alors

interne à la discipline, faite d'expérimentation, d'observation, d'élucidation, de formulation d'hypothèses et de débat contradictoire.

Traiter les savoirs enseignés comme de véritables savoirs théoriques devrait accroître leur sens, potentiellement, puisqu'on revient à leur moteur initial, la volonté de rendre le monde intelligible. Il est généreux de prêter cette curiosité fondamentale à tout être humain, Peut-être caractérise-t-elle presque tous les très jeunes enfants. Ensuite, la socialisation familiale prend le dessus et impose souvent un rapport plus pragmatique ou plus dogmatique au monde. Le développement d'une véritable pratique théorique en classe pourrait donc, au moins dans un premier temps, éloigner plus encore des savoirs scolaires les élèves issus des classes populaires et d'une partie des classes moyennes, dans lesquelles l'expérimentation, la recherche, la conceptualisation, le débat théorique n'évoquent rien.

Faisons l'hypothèse optimiste qu'une véritable pratique théorique, conduite en classe avec passion et continuité, pourrait, même si elle ne correspond à aucune valeur ou pratique familiale, donner davantage de sens aux savoirs disciplinaires. Encore faudrait-il franchir au moins ce pas, c'est à dire instituer la classe comme véritable lieu de recherche et de débat théorique. Ici, l'obstacle n'est pas dans le découpage du curriculum en disciplines, il est dans la structuration du programme de chacune en chapitres, et dans sa surcharge.

Pour adopter un rapport théorique aux savoirs théoriques, il faut évidemment que les élèves passent du statut de consommateurs à celui de producteurs de savoirs. Il n'est ni possible ni nécessaire que tous les savoirs disciplinaires soient reconstruits par des démarches de recherche. Cela prendrait un temps démesuré. De plus, une formation scientifique et un certain niveau de maîtrise théorique permettent d'assimiler de nouveaux savoirs sans les avoirs soi-même conçus et vérifiés, par confiance dans la méthode et l'éthique des collègues. Ce qui permet d'accepter les résultats de recherche et les conclusions

théoriques d'autres chercheurs, donc une division du travail au sein de la communauté scientifique.

Il reste en revanche indispensable que les élèves "**découvrent**" par eux-mêmes certains savoirs disciplinaires de base, par une démarche patiente et laborieuse proche de la recherche et du débat. Il importe notamment qu'ils accèdent de la sorte aux questions fondatrices qui constituent la "**matrice disciplinaire**" (Develay, 1992). Il est probable que la physique de Pascal et de Newton peuvent être reconstruites en classe plus facilement que celle d'Einstein ou Heisenberg. L'idée n'est pas de parcourir durant la scolarité, en accéléré, sur le seul mode de la recherche et de la controverse, l'entier de l'histoire des sciences et des autres disciplines. Il suffit de reconstituer une partie de ce parcours sur le mode de la découverte, d'une découverte certes étayée, encadrée, simplifiée, didactisée, mais néanmoins très distante de la pédagogie transmissive.

Les élèves s'approprient de la sorte une posture scientifique et expérimentale. En outre, les savoirs théoriques leur paraîtront d'autant plus significatifs qu'ils sauront à quelles questions scientifiques ou philosophiques ils prétendent répondre.

La **première compétence disciplinaire** est de questionner le réel à l'intérieur d'un découpage et à partir d'acquis qu'on s'approprie progressivement et dans le respect de certaines méthodes. Pour développer une telle compétence, il faut :

**d'une part**, alléger les programmes pour trouver le temps de construire certains savoirs au gré de démarches apparentées à la recherche ;

**d'autre part**, bouleverser la façon d'enseigner, travailler par énigmes, débats, situations-problèmes, petits projets de recherche, observation, expérimentation, etc.

Il n'est plus très original de proposer une telle évolution, préconisée depuis longtemps par les mouvements d'école nouvelle et plus tard par la didactique des sciences. Il reste à passer à l'acte.

### Une nouvelle forme d'excellence scolaire ?

Dans le monde du travail, il est banal d'être évalué selon ses compétences. Ce n'est pas absent du monde scolaire, ne serait-ce que parce qu'un examen, une épreuve écrite ou une interrogation orale sont des situations qui exigent, pour s'en sortir honorablement, non seulement des savoirs, mais des savoirs mobilisables à bon escient, au bon moment, dans les formes requises et avec une certaine prise de risques, une capacité de reconstruire, voire d'inventer ce que l'on ne sait pas. En dehors des situations d'évaluation, l'école développe et exige plutôt des capacités, les unes transversales - par exemple rechercher une information, poser clairement de "bonnes questions" ou participer activement à un débat -, d'autres disciplinaires, par exemple construire une maquette, faire une mesure correcte ou rendre compte d'une observation.

L'accord sur ce point est difficile, puisque le sens de ces mots n'est pas stabilisé. Certains ne font pas la différence entre capacités ou compétences. D'autres la font, mais nomment "compétence" ce que j'appelle ici "capacité". Parce qu'il faut bien prendre un parti, j'ai proposé (**Perrenoud, 2000 c**) de parler de **capacités** lorsqu'on désigne des opérations qui ne prennent pas en charge l'ensemble d'une situation et restent donc relativement indépendantes des contextes ; et de parler de **compétences** lorsqu'on désigne les dispositions qui sous-tendent la gestion globale d'une situation complexe. Je vais tenter de me tenir à cette convention.

Si on l'admet au moins provisoirement, on s'accordera sans doute à dire qu'à l'école on travaille des capacités davantage que des compétences. Il est plus simple, d'un point de vue didactique, d'exercer des opérations sans contexte précis, par exemple résumer ou traduire un texte, faire une coupe en biologie, résoudre une équation, dessiner un plan, analyser une substance. Les capacités travaillées à l'école sont dans une large mesure disciplinaires. On y ajoute volontiers désormais des "**compétences transversales**" dont **Rey (1996)** a discuté



l'existence même et dont je dirais que ce sont avant tout des capacités, mobilisables dans divers champs disciplinaires et pratiques : savoir coopérer, observer, analyser, etc.

Ce qu'on appelle "**approche par compétences**" se limite souvent, dans les réformes curriculaires en cours, à mettre l'accent sur les capacités, disciplinaires ou transversales. Il n'y a pas alors développement de véritables compétences, au sens où je les définis. On en reste à des savoir-faire de haut niveau, pertinents dans divers contextes, ce qu'on appelle parfois des "éléments de compétences", ce que je préfère, avec **Le Boterf (1994)**, appeler des ressources cognitives.

Certes, mettre l'accent sur les capacités modifie les règles du jeu scolaire, mais ce n'est pas une révolution. D'ailleurs, le poids respectif des connaissances et des capacités varie selon les disciplines et selon la conception qui prévaut dans chacune. Les élèves sont habitués à être évalués sur des savoir-faire. Ces savoir-faire sont d'ailleurs entraînés à travers des exercices scolaires classiques.

Exiger et évaluer le traitement global d'une situation complexe, sous toutes ses facettes, représente une attente nouvelle, qui passe par un travail d'intégration, de mise en synergie, d'orchestration de connaissances et de capacités qui, en général, sont travaillées et évaluées séparément.

Si l'on vise véritablement des compétences, au sens retenu ici, il faut les **évaluer**, de façon formative et certificative, seule façon de les rendre crédibles. Du coup, on crée une exigence supplémentaire, du moins si l'on attend des élèves et des étudiants qu'ils manifestent un degré suffisant de maîtrise de situations globales, à travers des performances observables (décisions, solutions, réalisations) aussi bien qu'en se prêtant à un entretien métacognitif.

Cette forme d'excellence, incontournable en formation professionnelle, n'est pas habituelle en formation générale. Les élèves se sont plutôt accoutumés à retenir et restituer des savoirs sans contexte, à exercer et donner à voir des capacités tournant à

vide (Astolfi, 1992 ; Perrenoud, 1995, 1996). Il se pourrait que, prise au sérieux, l'exigence de compétences constitue un handicap de plus pour les élèves en difficulté. Cela pour deux raisons bien distinctes :

- il ne peut y avoir de compétence si les ressources requises (capacités et connaissances) ne sont pas disponibles ; les élèves présentant de graves lacunes à ce niveau seront donc d'emblée défavorisés ; sauf si l'on s'astreint à vérifier au préalable la maîtrise des ressources requises et qu'on dissocie leur certification de celle de la compétence qui les mobilise ;

- une fois les ressources disponibles, leur mobilisation et leur transfert passent par des **processus mentaux** de haut niveau, qu'il est difficile de scolariser pleinement, puisqu'ils sont de l'ordre de la synthèse, de l'anticipation, de la stratégie, de la planification, de la pensée systémique ; dans tous ces domaines, il se peut hélas que la socialisation familiale soit, en milieu favorisé, plus efficace que l'action éducative de l'école...

Il y a donc toutes les raisons de croire que la valorisation de compétences ne résoudra pas ipso facto la question des inégalités sociales devant l'école et risque même les accroître. Une telle approche pourrait mettre en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève (Perrenoud, 1996). Elle défavoriserait ceux qu'angoisse l'idée de faire une recherche, de résoudre un problème, de formuler une hypothèse, de débattre, ceux qui veulent un modèle, une marche à suivre, un rail, ceux qui ont besoin de savoir " si c'est juste ou faux " et ne supportent pas l'incertitude ou les contradictions ne peuvent qu'avoir peur de l'approche par compétences.

Donner une réelle importance **au transfert et à la mobilisation de ressources**, c'est, on l'a vu :

- construire les savoirs à partir des problèmes plutôt qu'en déroulant le texte du savoir ;

confronter les élèves à des situations inédites, évaluer leur capacité de penser de façon autonome, en prenant des risques.

- C'est donc, du moins dans un premier temps, accroître les inégalités. En tout cas les inégalités visibles. Comme c'est le cas

chaque fois qu'on déplace les objectifs de formation et les exigences vers de plus hauts niveaux taxonomiques.

Dans l'absolu, cela semble raisonnable : **à quoi bon masquer les inégalités réelles ?** On se leurre sur le sens de la scolarisation si, une fois les individus confrontés aux situations de la vie ou simplement à d'autres contextes d'étude, ils ne réinvestissent guère les savoirs acquis, non parce qu'ils leur font défaut, mais parce qu'ils n'ont pas appris à les décontextualiser, à les intégrer à des champs conceptuels et à les mobiliser dans de nouveaux contextes. Mieux vaudrait alors attaquer le problème à sa racine. Plus sociologiquement, plus cyniquement peut-être, on peut se demander si l'école peut se permettre d'accroître les inégalités visibles. Ne risque-t-elle pas d'enfoncer plus encore les élèves en difficulté, de les décourager, de les pousser plus vite à l'abandon ? Paradoxalement, l'illusion d'une certaine maîtrise - fût-elle liée à l'absence d'évaluation du transfert - favorise l'estime de soi, donne de l'espoir et peut protéger du décrochage. Sachant qu'une fois sorti du système éducatif, l'élève devient inaccessible, on peut se demander si la " vérité " des inégalités est toujours bonne à dire...

Pour ne pas trancher ce dilemme dans l'abstrait, il importe de se demander si les systèmes éducatifs qui adoptent en ce moment l'approche par compétences ont les moyens de contrôler ses dérives élitistes. Le plus fou serait en effet de prétendre développer des compétences sans s'en donner les moyens pédagogiques.

L'un de ces moyens est de l'ordre de la formation des professeurs, de leur adhésion à l'approche par compétences, mais aussi au modèle socio-constructiviste de l'apprentissage (**Bassis, 1998 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Groupe français d'éducation nouvelle, 1996 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999 ; Vellas, 1996, 1999, 2000**).

**c) Le rapport au savoir des professeurs :**

On aborde ici un sujet très délicat, en particulier lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement secondaire, et plus encore à l'enseignement pré universitaire. On admet assez volontiers que les enseignants primaires n'ont pas tous des compétences pointues dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner, en particulier en mathématiques et en sciences. On peut donc facilement mettre en doute leur capacité de développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir, de les initier à une quête épistémologique, à une curiosité fondamentale, puisqu'ils manifestent eux-mêmes un rapport scolaire, peu critique et peu autonome, aux savoirs qu'ils enseignent.

Il en va différemment pour les professeurs du secondaire, en particulier lorsqu'ils ont reçu une formation universitaire complète dans une ou plusieurs disciplines. Ils sont alors censés être formés minimalement à la recherche, donc capables d'y initier leurs propres élèves. Mieux vaudrait toutefois se départir de l'illusion qu'il suffit d'être un chercheur pour mettre des élèves en situation de recherche. Et de cette autre fiction qui ferait de tous les universitaires des chercheurs.

Dans l'université de masse vers laquelle nous allons aujourd'hui, les étudiants ne sont formés à la recherche qu'en fin de 2e cycle. Encore faut-il pour cela non seulement qu'ils aient atteint une excellente maîtrise des savoirs théoriques et méthodologiques, mais encore qu'ils soient attirés par la recherche et n'aient pas fait, dès le début de leurs études universitaires, par réalisme ou manque d'intérêt, le deuil d'une carrière de recherche. Même lorsqu'elles proposent une formation substantielle aux méthodologies de recherche, les universités ne sont pas certaines de développer l'esprit scientifique chez leurs étudiants, en particulier chez ceux qui font des études pour obtenir une formation professionnelle ou atteindre un certain niveau du diplôme. Ces étudiants peuvent rester relativement indifférents aux contenus disciplinaires et en tout cas aux démarches de recherche et à l'histoire mouvementée

des savoirs qu'on exige d'eux à l'examen. Assimiler les savoirs comme des produits finis, à mémoriser pour faire bonne figure devant l'évaluation, ne prépare aucunement à les faire découvrir avec passion à des élèves de onze ou dix-sept ans !

Les universités ne sont guère plus capables que les collèges et lycées, pour des raisons partiellement semblables, de développer des compétences, du moins aussi longtemps que les étudiants ne sont pas impliqués dans des études de cas, des enquêtes, des démarches cliniques, des projets, des travaux de laboratoire ou toute autre pratique, ce qui ne survient souvent qu'en fin de 2e cycle. Devenus professeurs au secondaire, ces étudiants reproduisent assez spontanément, dans leurs propres cours, le rapport au savoir qu'ils ont intériorisé durant leurs propres études. Pour eux, le développement de compétences n'est pas devenu une seconde nature. La boucle est donc bouclée.

La rupture de ce cercle vicieux ne va pas de soi. Elle passe par un exercice de lucidité inconfortable et un engagement dans une quête de savoir théorique, assortie d'un intérêt pour l'histoire et l'épistémologie des sciences et d'une vive curiosité pour les pratiques sociales dans lesquelles finissent par s'investir les savoirs disciplinaires.

Aussi longtemps que ces conditions ne sont pas réalisées, on peut craindre que les curricula les plus novateurs soit ramenés aux pratiques courantes. Or, c'est l'inverse qu'il faudrait : des professeurs capables d'aller au-delà des textes, de réinventer l'approche par compétences en s'inspirant de leur propre expérience de la recherche, mais aussi de leur connaissance de certaines pratiques sociales dans lesquelles leur discipline est investie. On peut rêver d'un professeur de chimie qui s'intéresserait par exemple passionnément à l'agriculture, à la coiffure, aux produits de beauté, à l'alimentation et à la peinture. Il en saurait assez sur ces pratiques pour montrer la façon dont elles se servent de la chimie.

Le pire serait que l'approche par compétences ne soit présente que dans les textes, les professeurs n'y adhérant pas et revenant rapidement aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles. Du coup, les règles du jeu scolaire seraient

encore plus difficiles à déchiffrer pour les élèves, écartelés entre les objectifs et l'esprit du programme, d'une part, et d'autre part le rapport au savoir et aux compétences effectivement à l'œuvre dans les classes.

C'est pourquoi on ne peut juger des aspects démocratisants ou élitistes des nouveaux curricula sur la seule base de leurs intentions et de leurs contenus. Ce qui fera la différence, c'est le curriculum réel. Dans le scénario le plus optimiste, les professeurs mettront toute leur inventivité didactique à faire construire activement des savoirs et à développer des compétences. Dans le scénario le plus pessimiste, restant sceptiques et cyniques, ils feront le minimum pour avoir l'air en règle, mais l'esprit de la réforme n'aura pas passé. Mieux vaudrait alors qu'ils fassent avec conviction ce à quoi ils croient plutôt que d'entonner ce couplet familier de tous les bureaucrates " Je fais ce qu'on me dit mais je n'y crois pas ; ne m'en tenez pas pour responsable ; je ne suis qu'un pion dans l'organisation ".

Pour éviter le scénario catastrophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la formation initiale des professeurs, non seulement leur formation pédagogique et didactique, mais leur formation scientifique, philosophique, épistémologique. De ce point de vue, la stricte séparation des études académiques et de la formation pédagogique et didactique n'est pas heureuse.

En formation continue, il serait fécond de travailler l'histoire des disciplines et leur connexion aux pratiques sociales, le rapport au savoir et aux compétences. Il est inutile de se demander comment former et évaluer des compétences aussi longtemps que les professeurs ne voient pas pourquoi changer. L'urgence n'est tant de les instrumenter que de leur donner des raisons d'adhérer à la réforme curriculaire. Pour cela, la seule voie efficace est d'interroger leur propre rapport au savoir et la schizophrénie douce dans laquelle sont installés de nombreux enseignants du secondaire : leur propre expérience de la formation et de la vie dément la valeur absolue qu'ils accordent aux " savoirs purs ", mais ils ne se rendent pas compte qu'ils professent une idéologie du savoir qu'ils ne pratiquent pas. C'est un enjeu majeur de formation.

**d) Approche par compétences et pédagogie différenciée :**

Supposons que les nouveaux programmes soient bien conçus, fondés et praticables. Supposons encore que les professeurs soient convaincus et compétents. Alors, les pratiques de formation seraient consistantes et de qualité, il y aurait cohérence entre les intentions et leur mise en œuvre.

Même alors, la question des inégalités sociales devant l'école demeurerait et appellerait une réponse qui ne passe pas par les programmes mais par la prise en compte des différences au quotidien et la mise en place de dispositifs permettant de placer chaque élève, aussi souvent que possible, dans des situations didactiques à sa mesure, susceptibles de les faire progresser vers les objectifs communs.

La lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies conjuguées :

1. Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.
2. Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
3. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.
4. Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.
5. Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels.

Dans chacun de ces registres, l'approche par compétences renouvelle le problème mais ne le résout pas magiquement. J'ai exploré ces pistes plus longuement ailleurs (**Perrenoud, 1997**). Je ne les reprends ici que dans le contexte spécifique de l'approche par compétences.

Des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages

Idéalement, l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait

qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre-à-terre.

Il reste à construire de telles situations au quotidien et à les rendre productrices d'apprentissages. Il convient donc de ne pas les borner à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages fondamentaux.

L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle le confronte à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçu, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation, avec ce paradoxe : plus une situation a du sens, mobilise, implique, plus il devient difficile de réguler finement les apprentissages sans casser la dynamique en cours et couper les individus du groupe.

#### **Solliciter chaque élève dans sa zone de proche développement.**

Différencier, c'est organiser les activités et les interactions de sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.

Pour cela, il faut le " saisir " dans une zone qui rend une progression à la fois nécessaire et possible. Nécessaire en cela qu'il ne peut faire face à la tâche en se servant simplement de ce qu'il sait déjà. Il doit apprendre pour réussir et comprendre. Apprendre du neuf ou au minimum affiner, consolider, compléter ses acquis ou entraîner leur transfert et leur mobilisation.

Il faut aussi qu'il puisse apprendre : si le défi est démesuré, la mission devient impossible, l'élève abandonne ou fait semblant de travailler ; dans les deux cas, il n'apprend rien. Une pédagogie différenciée cherche constamment la distance optimale, dans deux registres :



celui du développement intellectuel ; le concept de zone proximale proposé par Vygotski ne fait plus du développement opératoire un préalable absolu des apprentissages ; des situations didactiques peuvent entraîner un développement intellectuel ou l'accélérer ; mais il faut évidemment qu'il soit en quelque sorte " à portée de main ", accessible ;

Celui des connaissances, compétences et attitudes disponibles ; l'apprenant aborde toujours une situation avec un capital culturel qui, s'il est trop pauvre ou décalé, ne lui permet pas d'entrer dans la tâche, de comprendre le problème et les enjeux, de participer à une démarche collective.

L'approche par compétences complexifie et simplifie à la fois ce problème. Elle le complexifie parce que les situations d'apprentissage ne sont pas des exercices scolaires individuels, mais des tâches ouvertes et souvent collectives, inscrites de préférence dans une démarche de projet ou une conduite de recherche. En même temps, cette inscription simplifie l'ajustement des situations d'apprentissage aux possibilités et intérêts de chacun, dans la mesure où s'opère une division du travail spontanée ou négociée qui propose à chacun une tâche à sa mesure et à son goût. Bien sûr, le risque est grand, dans la mise en scène d'un spectacle, de confiner le bègue au maniement du projecteur ou de donner un travail d'exécution au membre le moins qualifié d'une équipe qui travaille sur une situation-problème. Toutes les démarches de projet ou de recherche devraient être attentives à cette dérive. Elles peuvent en revanche profiter pleinement d'une régulation par le travail à faire ou l'énigme à résoudre plutôt que par l'assignation à chacun, par le professeur, de tâches bien calibrées.

#### **Développer une régulation interactive articulée aux objectifs-obstacles.**

On le sait maintenant, il est inutile d'espérer optimiser le " traitement pédagogique " d'un élève en accumulant à son propos toutes les informations disponibles, sur son profil psychologique, son QI, sa façon d'apprendre, son style cognitif, ses acquis, etc. Sans doute n'est-il jamais inutile de connaître ses

élèves, mais il faut se déprendre du fantasme de pouvoir décider d'avance, sans coup férir, de ce qui leur convient. Une pédagogie différenciée évite de proposer des tâches absurdes, parce que trop faciles ou trop difficiles, mais elle investit, une fois la situation lancée, dans une régulation constante de la tâche collective et de la part qu'y prend chacun. Autrement dit, en jouant sur l'étayage et le désétayage, l'aide méthodologique, la division du travail, la structuration du problème en sous-problèmes à traiter séparément, le professeur fait évoluer la tâche, l'ajuste et fait des choix décisifs :

D'un côté, les obstacles cognitifs (théoriques ou méthodologiques) qu'il décide de lever, parce qu'ils sont dans l'immédiat insurmontables pour les élèves ou que leur dépassement n'est pas prioritaire ; dans ce cas, l'enseignant renonce à l'apprentissage correspondant et aide lucidement les élèves à contourner l'obstacle, par exemple en prenant lui-même en charge certaines opérations qui ne sont pas encore à leur portée ;

De l'autre, les obstacles qui ne doivent pas être évités, parce qu'ils sont au cœur du projet de formation ; du coup, ils deviennent des objectifs-obstacles (Astolfi, 1997, 1998 ; Martinand, 1986, 1989), des occasions de construire des savoirs nouveaux ou d'élargir ses compétences ; le rôle de l'enseignant n'est pas alors de faire à la place ou de faciliter, mais de forcer la confrontation à l'obstacle en l'aménageant de façon optimale.

Tout cela est extrêmement difficile à réaliser en classe et exige des compétences didactiques pointues, aussi bien que de fortes capacités d'observation, d'animation, de régulation et de gestion.

Ces compétences ne se développeront que si la réforme curriculaire s'accompagne d'un vaste programme de formation des enseignants.

#### **Maîtriser les relations intersubjectives et de la distance culturelle.**

L'approche par compétences suppose une démarche très souvent coopérative, qui place l'enseignant, sinon à égalité avec ses élèves, du moins en position d'acteur solidaire de l'entreprise

commune : produire un texte, mener à bien une expérience, conduire une enquête, etc.

Du coup, le rapport pédagogique s'en trouve changé, les personnes se dévoilent dans le travail, ce qui est, ici encore, à doublée tranchant :

Jusqu'à un certain point, cela permet d'échapper au face à face maître-élève, au jeu du chat et de la souris, aux mécanismes de contrôle et de défense, à la défiance et à la ruse, de part et d'autre ;

En même temps, le travail est le théâtre de rapports de pouvoir, de conflits et d'exclusion.

Une " éducation fonctionnelle ", centrée sur de vraies situations appelant des savoirs opératoires, modifie les règles du jeu scolaire, au risque de marginaliser certains élèves, plus à l'aise dans des activités scolaires traditionnelles, fermées, individuelles.

Individualiser les parcours de formation et travailler en cycles.

Au primaire et au secondaire obligatoire, il est fréquent que l'approche par compétences soit associée à l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels. Ce n'est pas une coïncidence : plus on vise à former des compétences, plus il faut espacer les échéances, prendre le temps de construire les apprentissages par des démarches de recherche et de projet peu compatibles avec le compte à rebours classique d'une année scolaire.

On peut se demander pourquoi, dans l'enseignement post obligatoire, en particulier l'enseignement supérieur, on reste attaché à des années de programme alors même que les conditions pour travailler en cycles pluriannuels et en unités capitalisables sont plus faciles à réaliser, notamment en raison de l'autonomie des apprenants et de leurs capacités d'orientation et d'autorégulation.

Travailler en cycle n'éradique pas magiquement les inégalités et l'échec scolaire. Des cycles mal conçus et mal gérés peuvent même creuser les écarts. Mais à terme, l'approche par compétences commande des espaces-temps de formation plus

larges, plus propices à l'individualisation des parcours de formation.

**e) En conclusion :**

Mal conçue ou médiocrement mise en œuvre, l'approche par compétences peut aggraver l'inégalité devant l'école. Même bien conçue et magnifiquement réalisée, elle ne peut prétendre en venir à bout par le seul biais du curriculum. Quel que soit le programme, la pédagogie différenciée et l'individualisation des parcours de formation restent d'actualité.

Sur ce dernier point, le combat est engagé, contre l'idéologie du don, les attentes élitistes d'une partie des consommateurs d'école, les politiques molles de nombreux systèmes éducatifs plus prompts à se réclamer d'une pédagogie différenciée qu'à la soutenir par des actes, des moyens, des formations, des accompagnements. Les obstacles sont de taille, mais l'approche par compétences, si elle les renouvelle, ne les crée pas de toutes pièces.

L'ambiguïté et le caractère à la fois précipité et inachevé des réformes curriculaires sont plus inquiétants. Les systèmes éducatifs sont-ils prêts à faire des deuils dans le domaine des disciplines ? Prêts à investir massivement dans d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage ? Prêts à affronter la résistance des élèves qui réussissent et de leurs familles ? Prêts à mécontenter de nombreux professeurs qui sont attachés au statu quo, à la fois idéologiquement et parce qu'il les confirme dans leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques ?

On peut en douter. Or, si l'approche par compétences reste une " demi réforme ", qui ne renonce à rien et ne contraint personne, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires ?

On pourrait même craindre l'inverse. Une approche par compétences n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhéreraient pas, rendrait les

règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignant et évaluant à leur guise.

Comme souvent, le problème principal relève de l'équilibre à trouver entre la cohérence des réformes et le caractère négocié de leur genèse et de leur mise en place. Au vu des évolutions parallèles dans de nombreux pays développés, on peut craindre que les ministères se hâtent de faire ce qu'ils savent le mieux faire - des textes, des programmes - et laissent leur mise en œuvre au hasard des choix individuels et des projets d'établissements...

Jérôme Bruner disait récemment dans un entretien accordé au Monde :

A mon sens, le but de l'école n'est pas de façonner l'esprit des élèves en leur inculquant des savoirs spécialisés dont ils ne comprennent pas le sens et la raison d'être. Il faut que les élèves s'approprient une culture, intègrent des connaissances à partir des questions qu'ils se posent. Pour cela, il faut contester les programmes tout faits. On doit mettre en doute, discuter, explorer le monde. C'est ainsi que l'on s'approprie la culture, que l'on devient membre actif d'une société.

Si la réforme curriculaire perd de vue cette idée majeure, elle ne fera que substituer des textes à des textes. Or, l'enjeu est de changer des pratiques...

### 3.5. L' Evaluation :

#### Qu'est-ce- qu'évaluer ? Voici quelques définitions :

Voici quelques définitions tirées de dictionnaires courants :

- « Evaluation : action d'évaluer ; la quantité évaluée »
- « Evaluer :(lat. valère, valoir) déterminer la valeur, le prix, l'importance de quelque chose »
- « Evaluer : évaluer quelque chose, en déterminer plus ou moins approximativement la valeur, l'importance »
- « Evaluation : syn. : estimation »
- « Evaluer : 1° porter un jugement sur la valeur, le prix de. V. estimer, priser, expertiser- déterminer (une quantité) par le calcul sans recourir à la mesure directe. V. jauger. 2° Fixer approximativement. V. apprécier, estimer, juger. »
- « Evaluation : action d'évaluer. V. Calculer déterminer, estimer. – la valeur, la quantité évaluée. (mesure, prix, valeur.) »

Toutes ces définitions nous renvoient à une notion de mesure, de détermination d'une certaine valeur quantitative, avec cependant un aspect d'approximation, d'estimation de celle-ci. Ces définitions courantes correspondent-elles à la notion d'évaluation telle que l'on peut l'appliquer face à un apprenant au cours de son apprentissage ? Sinon quelles définitions pouvons-nous rencontrer dans ce domaine particulier ?

#### 3.5.1. L'évaluation dans le cadre de l'apprentissage :

Selon **Charles HADJI** (cf. « l'évaluation règle du jeu des intention aux outils » ESF/1989), évaluer c'est formuler **un jugement** qui peut être de trois types :

- 1°) un jugement d'observateur
- 2°) un jugement de prescripteur
- 3°) un jugement d'évaluation

1- L'observation répond à la question : « Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'il y a ? » elle est tournée vers ce qui est « donné là », ici et maintenant.

2- La prescription répond à la question : « Qu'est-ce qu'il devrait y avoir » ou sur le plan de l'action : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? ». Elle est tournée vers le devoir-être, vers les normes, vers les règles.

3- L'évaluation répond à la question : « Qu'est-ce que ça vaut ? Que vaut (et non « Combien vaut ») ce qu'il y a ? ». Elle est comme l'observation tournée vers l'être-là, mais en rupture avec lui. Et bien qu'elle fasse référence à des normes de devoir être, elle ne cherche pas, comme la prescription, à dire au monde ce qu'il devrait être.

« Evaluer, c'est ce situer de plein pied dans la sphère de **la communication**, en produisant un discours apportant une réponse argumentée à une question de valeur. Une première règle fondamentale pour qui évalue est donc de **livrer un message qui ait du sens pour ceux qui le reçoivent** ». (Hadji C., 1989, p.178)

C'est aussi **mettre en correspondance** (à l'aide, par exemple, d'une grille de lecture) un référent (ensemble de critères pré-établis) et un référé (ensemble d'observables). Ces critères désignent ce que l'on est légitimement en droit d'attendre. Le **référent** correspond à une attente, à une intention de changement prévu. Le **référé**, c'est la réalité, la situation concrète, observable.

Un ou plusieurs indicateurs, qui témoigneront de l'absence ou de la présence des résultats attendus, seront alors introduits.

- Une des conditions essentielles de l'évaluation sera donc un travail de prescription en amont de celle-ci, en tenant compte des informations prises dans la réalité finale de l'apprentissage ou de l'évaluation de celui-ci.
- L'évaluation, enfin, ne doit donc pas être une simple mesure des résultats obtenus, mais doit contribuer et s'associer au processus d'apprentissage.

### **3.5.2. A quoi sert l'évaluation dans le processus d'apprentissage ?**

L'enseignant doit situer son action sur les capacités, les acquisitions et les échecs de l'élève pour orienter son évaluation au cours de l'apprentissage, comme moyen d'aide et d'orientation pour l'élaboration de sa pratique pédagogique. Cette évaluation doit donc être un instrument qui doit permettre à l'enseignant, en tenant compte des résultats obtenus, d'orienter sa démarche en fonction des acquis et échecs progressifs qu'il pourra constater chez chaque élève.

L'évaluation peut être alors vu comme un apport d'informations en retour (« feed-back ») sur les résultats des actions passées au cours de l'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant et à l'enseignant d'adapter la suite des actions. Elle doit être vue comme une activité de régulation. Elle peut donc être considérée à l'intérieur même du processus d'apprentissage et d'enseignement comme une activité de communication entre l'apprenant et l'enseignant. L'évaluation peut ainsi permettre à ceux-ci de diriger et de conduire au mieux cet apprentissage. Celle-ci devra donc porter non seulement sur des compétences acquises mais aussi sur les capacités de l'apprenant.

### **3.5.3. Les différents types d'évaluation :**

La démarche d'évaluation a évolué au cours du temps et des nouvelles découvertes et conceptions dans le domaine de l'enseignement. On peut actuellement en définir plusieurs types.



### **3.5.3.1. L'évaluation normative, l'évaluation critériée :**

L'évaluation normative a été, et reste sans doute encore, la forme d'évaluation la plus usitée. Probablement parce qu'elle est moins exposée au risque de devoir conclure à un échec général que l'évaluation critériée si les exigences fixées sont trop ambitieuses. Par norme, il faut entendre ce qui est conforme à la majorité des cas : l'évaluation prend ce caractère lorsque les prestations, les performances de l'élève sont comparées, référées à un ensemble constitué à partir de la statistique (que cette référence soit explicite ou non). Elle s'exprime alors par une note, située sur une échelle, ou un classement, rapporté à une hiérarchie. Un risque existe c'est celui de faire dépendre le succès ou l'échec de la valeur moyenne de la classe. Elle peut sembler élitiste en tirant les résultats vers le haut et sert parfois de filtrage dans certains concours : médecine par exemple.

A l'évaluation normative, on tend à substituer l'évaluation à référence critériée, par laquelle on tente de rapporter les résultats, les performances des apprenants à des principes d'action, des attentes des exigences, en bref, à des modalités organisatrices de l'élaboration de ces productions.

A les caractériser globalement, l'évaluation normative renseigne sur l'aspect quantitatif des apprentissages, et le succès ou non de l'intervention pédagogique, alors que l'évaluation critériée se propose d'éclairer l'enseigné et l'enseignant sur l'aspect qualitatif de ces apprentissages et sur l'effet de l'intervention pédagogique. Cette dernière forme s'impose donc lorsqu'on ne se contente plus de mesurer l'impact de son enseignement (ce qui reste une opération essentielle et un passage obligé de l'évaluation) mais lorsqu'on veut en expliciter les effets, en éclairer les phases, c'est-à-dire tenter d'accéder à des relations de causalité.

Il importe donc de définir au préalable les critères permanents et de déterminer les formes que prendra leur intégration dans l'expression des élèves, que celle-ci concerne aussi bien les savoirs notionnels, que les savoirs méthodologiques ou les attitudes.

Normative, elle se réfèrera donc à des valeurs ou des objectifs standards, cependant les résultats de cette évaluation dépendent d'une valeur moyenne d'un groupe-apprenant défini. Critériée, elle se réfèrera alors à un cadre de référence précis, défini au préalable.

Cependant, elle restera liée à l'idée de sanction et/ou de notation, car elle signifie si un élève a ou non fait la preuve de capacités dûment fixées. Le système de notation peut être très variable pour autant qu'il comporte une échelle d'appréciation et un degré de compétence en deçà duquel il est conventionnellement annoncé que le produit ne peut être reçu. Ceci suppose que le pouvoir organisateur ou l'institution responsable de l'apprentissage fixe des exigences minimales.

Il est fréquent d'assister à une comparaison entre évaluation critériée et évaluation normative. Un performance-cible fixe le seuil en deçà duquel une performance est irrecevable. Les travaux supérieurs à ce seuil sont ensuite appréciés par évaluation normative.

#### 3.5.3.2. L'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique a pour but de révéler le niveau réel des élèves ou plus exactement, les niveau effectifs du groupe hétérogène d'élèves que constitue chaque classe ou groupe d'apprenants. On fait ainsi l'**inventaire** des ressources dont dispose le groupe –apprenant par rapport aux apprentissages programmés, à seul fin d'y faire correspondre les **contraintes** des actions de formation. L'intégration de l'évaluation au

processus éducatif se manifeste là par le fait que l'évaluation diagnostique débouche sur la conception de tâches pédagogiques ajustées à la nature et au niveau des élèves. Réalisée avant une action de formation, ce type d'évaluation permet donc d'approcher le profil des formés. Elle débouche ainsi sur l'identification des acquis, des représentations de l'apprenant.

#### 3.5.3.3. L'évaluation sommative ou inventaire :

« C'est une évaluation bilan, qui **teste** les connaissances en fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de l'évaluation inventaire et donc de certifier qu'un certains niveau est atteint » (**Tagliante C.**, 1998)

Une de ses caractéristiques est que les épreuves ne sont pas toujours élaborées par l'enseignant. Elles peuvent l'être aussi par l'institution ou par un groupe de travail extérieur. Elles sont alors sommatives et standardisées (tirées à grand nombre d'exemplaire). Par contre, si l'enseignant ou un groupe d'enseignants élabore ces tests finaux, en les considérant comme la troisième étape d'une évaluation formative, ils veilleront à ce qu'ils soient représentatifs de la séquence d'apprentissage ou de la totalité du programme de formation. C'est-à-dire que tous les objectifs spécifiques ne seront pas évalués mais seulement ceux dont la maîtrise est indispensable à l'apprentissage ultérieur.

Le baccalauréat est l'exemple type de cette évaluation inventaire. La réussite ou l'échec aux épreuves de cet examen sanctionne des savoirs et des savoir-faire accumulés sur un cursus de plusieurs années scolaires. Le diplôme certifie la valeur sociale de l'individu qui le possède. Cela lui ouvre les portes d'un avenir professionnel et social.

### 3.5.3.4. L'évaluation formative :

C'est en 1967 que l'auteur américain **Michael Scriven** introduit l'expression « évaluation formative ». Celle –ci a été reprise dans de nombreux systèmes scolaires. Elle donne lieu à des interprétations diverses.

L'évaluation formative vise à **informer** l'enseignant sur les **effets** de mise en situation, sur l'**affinement** des compétences de l'apprenant, sur les **étapes** à dépasser ou à prolonger, les **manques ou insuffisances** à combler ou compenser... Elle constitue, en quelque sorte un « feed-back » régulateur des apprentissages, permettant d'en modifier éventuellement le corps ou même l'objet pendant qu'il en est encore temps. Son ambition est de cerner le mode de fonctionnement de l'apprenant pendant qu'il agit, son mode d'élaboration des connaissances pendant qu'il apprend.

Ce mode d'évaluation fait donc partie du processus d'apprentissage en guidant l'apprenant au fur et à mesure de ses progrès. Elle est centrée sur les gestions de l'apprenant et les facilite. Elle permet aussi une aide individualisée de celui-ci. Enfin, elle permet de renvoyer à l'enseignant ou le formateur une image de l'efficacité de sa démarche et de ses choix pédagogique et de les réajuster éventuellement.

L'évaluation formative se communique par des remarques, des conseils, des indications à même la copie ou oralement confiées par l'enseignant, de manière discrète, à chaque élève en particulier. Il n'est d'autre cible à atteindre que de « travailler du mieux possible ». Les progrès constatés, les éventuels « moment creux » observés, se confient de la même manière et sont de nature à expliquer les variations dont témoigne, le cas échéant, l'évaluation sommative parallèle.

Le propre de l'évaluation formative est d'interdire toute sommation des appréciations. Une estimation n'en compense pas d'autres. La notation importe peu. Elle peut être numérique,

verbale( très bien, bien, satisfaisant,...), littérale(A ?B ?C ?D ?E) voire symbolique (+ , -, o). Ce type d'évaluation se prête en outre très bien à l'apprentissage individualisé.

Cependant, ce type d'évaluation est difficilement exploitable pour une utilisation à des fins comparatives en termes d'acquisition ou de niveau purement scolaire.

On peut associer à ce type d'évaluation l'auto-évaluation de et par l'apprenant lui-même. Cette démarche (d'évaluation formatrice) est privilégiée dans certains systèmes d'apprentissage auto-dirigé. Cette démarche a pour but de à l'apprenant le soin d'évaluer à l'aide d'outil très divers le niveau et la qualité de ses acquisitions pour pouvoir ainsi progressivement orienter et diriger lui-même son processus d'apprentissage. Il lui faudra donc « apprendre à apprendre » et donc à s'auto évaluer. Ce type d'évaluation permet là aussi difficilement d'utiliser celle-ci pour une reconnaissance institutionnelle (diplôme...) des acquis, car cela demande une référence à des normes bien définie et donc plutôt une évaluation de type normatif.

#### **Pour conclure :**

Il n'y a pas lieu d'assigner à ces diverses fonctions évaluatives une valeur plus ou moins noble, d'attribuer à leurs diverses formes une connotation plus ou moins négative. Toutes ont leur intérêt du point de vue de l'acte d'enseignement, chacune peut et doit être intégrée au processus de développement et de formation des apprenants. En fait, plus que la forme qu'on leur donne, c'est la fonction qu'on leur réserve qui les authentifie et les légitime.

Cependant, de plus en plus, l'évaluation formative est privilégiée et notamment au niveau de l'Education Nationale algérienne (cf. les recommandations sur l'évaluation indiquées

dans les programmes et divers « guide du maître » édités par cette institution) dans la volonté d'aider l'enfant dans son processus d'apprentissage. Celle-ci est vue comme un moyen d'analyse de la progression de l'apprenant et de dépassement des obstacles possibles. Elle ne peut être cependant trop catégorique ou systématique car il convient de faire une place de temps à autre à une évaluation de type sommatif, bien qu'elle permette toutefois de repérer les obstacles que rencontre l'apprenant et d'en tenir compte pour introduire une remédiation du processus d'apprentissage.

Cette remédiation permet alors d'aborder le problème rencontré d'une autre manière en proposant une autre situation d'apprentissage visant les mêmes objectifs, ce n'est donc pas se limiter à une simple répétition.

Bien sûr, ce type d'évaluation pose de nombreux problèmes pour sa mise en place et son utilisation. Ainsi, celle-ci demande nécessairement un investissement de l'enseignant ou du formateur au niveau du temps à y consacrer s'il veut qu'un savoir soit effectivement construit et réinvestissable. De plus, cela demande un parage d'une partie du pouvoir de l'enseignant. En effet l'apprenant ainsi placé comme acteur de ses apprentissages accède au droit de savoir comment évaluer son travail. Dans cette conception, l'enseignant devient donc un véritable partenaire de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

#### **3.5.4. La démarche d'évaluation :**

Exemple d'une démarche évaluative de type formatif

##### **3.5.4.1. Efficacité de l'évaluation :**

Ce type d'évaluation ne pourra être efficace que si les objectifs du formateur ou de l'enseignant sont connus de l'apprenant ; ceux-ci doivent donc être traduits en critères de

réussite précis et faciles à repérer. Ceux-ci doivent ainsi avoir un sens pour l'apprenant.

L'apprenant peut alors prendre en charge la démarche d'apprentissage et l'évaluer lui-même. Cette auto-évaluation (de l'évaluation formatrice) se doit de faire partie d'une véritable démarche d'apprentissage.

Enfin, il est nécessaire de transformer le regard que l'apprenant en difficulté peut porter sur lui-même en lui redonnant confiance en ses possibilités. Et ainsi peut être mise en place une « pédagogie du contrat » qui permettra à l'apprenant d'être conscient de ses possibilités et de se lancer un défi dont il doit sortir vainqueur.

#### **3.5.4.2. La démarche :**

Pour mener à bien ce type de démarche évaluative, plusieurs conditions sont nécessaires. Voici quelques pistes possibles :

- proposer des approches différenciées : par des travaux différents, on invite l'apprenant à travailler sur un seul obstacle qui soit à sa portée. Il sera donc nécessaire d'évaluer uniquement sur le dépassement de cet obstacle.
- proposer des exercices de plusieurs niveaux : une partie de ceux-ci sera commune à tout le groupe d'apprenant et sera traitée par chacun d'eux. Une autre partie correspondant à un approfondissement sera cependant prévue. L'évaluation se fera donc sur les résultats obtenus à partir des exercices de base communs, mais pourra être enrichie et précisée par la réussite ou non des exercices d'approfondissement. Cette précision supplémentaire pourra ainsi permettre de mieux situer individuellement chacun des apprenants dans la progression de son apprentissage.

- proposer des contrats négociés : ceux-ci seront relatifs à une tâche bien précise. Seule la production finale sera notée. L'utilisation d'histogramme de courbes peut être utile pour noter les progrès observés et mettre en place ainsi une évaluation progressive

- inviter les apprenants à se pencher sur eux même : une certaine distanciation permet de prendre conscience de stratégies qui conviennent le mieux. Il s'agit là de sortir ces stratégies de l'implicite et de construire ainsi un savoir d'un nouveau type correspondant à une méta connaissance (processus de métacognition)

- donner à l'erreur un statut dans la formation : « pas plus que la réussite n'est un gage absolu de l'existence de la compétence recherchée, l'erreur n'est une preuve de son absence » (Hadj. C. 1995, p 121) il s'agit ici de comprendre la démarche des apprenants qui ont fait l'erreur. Celle –ci ne devra donc pas être sanctionnée et devra être dédramatisée.

Il semble donc nécessaire de donner un nouveau statut à l'erreur. En effet, celle –ci a ses causes qu'il est possible d'identifier et qui permettent de donner des perspectives de remédiation. La difficulté ne doit donc plus apparaître comme une fatalité ; il doit être possible de l'analyser, de la morceler, et ainsi de la résoudre fragment par fragment afin de la surmonter. Ainsi définie, elle perd sa connotation négative et on peut passer d'une notion de faute à celle de réflexion sur cette erreur.

- fournir des outils aux enseignants et/ou apprenants : ceci pour leur permettre d'atteindre plus facilement leurs objectifs. Il s'agit pour l'institution de proposer des tests d'évaluation qui permettraient d'avoir des résultats annuels sur les niveaux d'acquisition de chaque élève et de l'ensemble de ceux-ci, dans le but d'aider l'enseignant à adapter son enseignement à son public.



## Bibliographie

**Adam, J.M.**, (1 984) « *Le récit* », Presses Universitaires de France. Paris.

**Amigues R.** in « *Enseignement-apprentissage* », (10/02/2 003), in « *Evaluation scolaire et pédagogie* »,10/02/2 002), in « *L'erreur* », (10/02/2 003), in « *Compétences, Capacités, savoirs* », (19/01/2 003), recherche.aix.mrs.iufm .fr/publ/voc/

**Amigues R.** (1 990) « *L'apprenti, l'erreur et le système* » Interactions Didactiques xx 9-25.

**Amigues R. & Zerbato-Poudon, MT.** (1 996) « *Les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation* ».Paris. Dunod.

**Astolfi. J.-P.**, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

**Astolfi J.-P.**, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.

**Astolfi J.-P.**, L'important, c'est l'obstacle, in Astolfi. J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Cahiers pédagogiques, n° hors série, pp. 33-36, 1998.

**Astolfi J.-P., Darot É., Ginsburger-Vogel Y. et Toussaint J.**, *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

**Barnier, G.& Roux, J. P.**, (1 996), « *Socio-constructivisme et enseignement. Recueil de textes de base* ». Document(68 pages), IUFM d'Aix-Marseille.

**Bassis O.**, *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF, 1998.

**Beautier, E., Chaillot, B., Rochex, J.Y.**, (1 992) « *Ecole et Savoirs dans les banlieues... et ailleurs* », Paris, Colin.

**Bloom, B.S.**, (1 979) « *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* », Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.

**Bordallo, I., Ginestet, J. -P.**, (1 993) « *Pour une pédagogie du projet* », Edition Hachette, Paris.

**Boutinet, Jp.**, (1 992), « *Anthropologie du projet* », Paris PUF.

**Boutinet, Jp.**, (1 993) « *Psychologie des conduites à projet* », Paris PUF, collection que sais-je ?

**Benveniste E.**, *Problèmes de linguistique générale*, 2 vol., Gallimard, coll. « Tel », 1966, 1974.

**Charlot B., Bautier É. et Rochex J.-Y.**, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

**Charlot B. & Emin, Jc.**, « *Violences à l'école : état des savoirs* », Paris .Armand Colin.

**Charlot B.** (1 979), « *L'école aux enchères* »,

**Combettes, B.**, « *Pour une grammaire textuelle* », Edition De Boeck, Duculot.Paris.

**Chomsky. N.** (1 966) pour la publication en anglais,

**Chomsky. N.** (1 972) in « *théorie linguistique.* », Le Français dans le Monde n°88,

**Chomsky. N.** (1 978), in *La pédagogie du français en langue étrangère*, sélection de **Bouacha A.**, Hachette, Paris.

**Detrie C., Siblot P., Verine B.**, *Termes et concepts pour l'analyse du discours*. Une approche praxématique, Éd. Champion, Paris, 2001.

**De Vecchi G.**, et **Carmona-Magnaldi N.**, *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996.

**Develay M.**, Didactique et transfert, in Meirieu Ph., Develay M., Durand C., et Mariani Y., (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 20, 1996.

**Dubet, F.** (1 992), « *L'école et ses projets* » in « *Le projet* » Rops. Edition L'Harmattan, collection Logiques Sociales.

**Ducrot O., J.-M. Schaeffer,** *Nouveau dictionnaire des sciences du langage*, Éd. du Seuil, coll. Points, 1972, 1995.

**Feuilladiou-Gely S.** (1 996), « *L'orientation scolaire : Question d'avenir ou enjeu institutionnel ? Les lycéens de seconde. Leurs projets et leur orientation, dans quatre établissements de l'enseignement général* » Thèse de doctorat. Université de Provence.

**Feuilladiou-Gely S.** (19/01/2 003) in « *Le projet* ». (recherche.Aix-mrs.iufm.fr/publ/voc).

**Freinet,C.,** (1 967) « *Le journal scolaire* », Editions de l'Ecole Moderne Française, Cannes.

**Frenay M.,** « *Le transfert des apprentissages,* » in Bourgeois E. (dir.), « *L'adulte en formation. Regards pluriels* », Paris, PUF, pp. 37-56, 1996.

**Gillet P.,** *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987.

**Guillevic Ch.,** *Psychologie du travail*, Paris, Nathan, 1991.

**Jonnaert Ph. & Vander Borgh C.** avec la collaboration de **Defise R., Debeurme G. et Sinotte S.,** *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

**Jonnaert Ph.** (1 996) « *De l'intention au projet* » ; Edition De Boeck. Wesmaël, Bruxelles.

**Jonnaert Ph.** (2 002), « *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.*», Editions De Boeck, collection Perspectives en Education et Formation.

**Jobert G.**, *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Tours, Université François Rabelais, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, (1998)

**Le Boterf G.**, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, (1994)

**Le Boterf G.**, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1997.

**Mahmoudian M. (dir.)**, *Pour enseigner le français. Présentation fonctionnelle de la langue*, Paris, PUF, 1976.

**Martinand J.-L.**, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986.

**Martinand J.-L.**, Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles, in Bednarz, N. et

**Garnier, C. (dir.)**, *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa : Agence d'ARC, pp. 217-227, (1989)

**Martinand J.-L.** (1995) La référence et l'obstacle, Perspectives documentaires en éducation (INRP), n° 34, pp. 7-22.

**Meirieu Ph.**, *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd., 1990.

**Meirieu Ph.**, Le transfert de connaissances, un objet énigmatique, in Astolfi J.-P. et Pantanella R. (dir.), *Apprendre*, Numéro hors série des Cahiers pédagogiques, pp. 6-7, 1998.

**Meirieu Ph, Develay M., Durand, C. et Mariani Y. (dir.)**, *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 1996.

**Mendelsohn P.**, Peut-on vraiment opposer savoirs et savoir-faire quand on parle d'apprentissage ?, in Bentolila A. (dir.), *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, p. 9-40, 1995.

**Mendelsohn P.**, Le concept de transfert, in Meirieu Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, pp. 11-20, 1996.

**Mendelsohn P.**, La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive, in Astolfi J.-P. et Pantanella R. (dir.), *Apprendre*, Numéro hors série des Cahiers pédagogiques, pp. 58-60, (1998).

**Moirand S.** (1 979), « *Situation d'écrit* » Edition Cle International, Fle, Hachette, Paris.

**Moirand S.** (1 993) « *La description* », Presses Universitaires de France. Paris.

**Moirand S.** (10/02/2 003), « L'analyse pré pédagogique », article in Oasisfle/documents.

. (2 003/10/02), Pause n°6. **auteur inconnu** de l'article « *La pédagogie du projet* » paru in Oasisfle/documents, suivi d'un tableau in documents annexes d' Oasisfle, réalisé d'après **Tochon, V.-H.**, « *Didactique du français* », E.S.F. ;(1 990) et intitulé « *Deux grandes familles : Le behaviorisme et le constructivisme* ».

**Perrenoud Ph.**, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 2e éd. augmentée, 1995.

**Perrenoud Ph.**, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd., 1996.

**Perrenoud Ph.**, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.

**Perrenoud Ph.**, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2e éd., 1998.

**Perrenoud Ph.**, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF., 1999 a.

**Perrenoud Ph.**, *Raisons de savoir, Vie Pédagogique*, n° 113, novembre-décembre, pp. 5-8, (1999 b)

**Perrenoud Ph.**, Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, *Pédagogie Collégiale* (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22 (déjà paru in *Résonances*. Mensuel de l'École valaisanne, n° 3, Dossier " Savoirs et compétences ", novembre 1998, pp. 3-7, 1999 c.

**Perrenoud Ph.**, D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz J. et Ollagnier E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60, 2000 a.

**Perrenoud Ph.**, L'école saisie par les compétences, in Bosman C., Gerard F.-M. et Roegiers X. (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41, 2001 b.

**Perrenoud Ph.**, Compétences, langage et communication, in Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G. et Maeder, C. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 2001.

**Petitjean, A.** (1982), « *Pratiques d'écriture, raconter et décrire* », SEDIC.

**Pongeoise M.**, *Dictionnaire de rhétorique*, Paris, Éd. Armand Colin, 2001.

**Puren Ch.**, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris, 1988. (Dans cet ouvrage, on trouvera un exposé détaillé de l'évolution des méthodes utilisées dans le cadre de l'explication des textes).

**Raynal F. et Rieunier A.**, Transfert et psychologie cognitive, *Éducatives*, n° 15, mars-avril, pp. 11-17, 1998.

**Rey B.**, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.

**Rochex J.-Y.**, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

**Rochex J.-Y.**, (1 995) « *Interrogations sur le projet, la question du sens* », Education permanente n° 125.

**Roegiers X.**, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

**Romainville M.**, « *L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation...* », *Enjeux*, n° 37-38, mars-juin, pp. 132-142, 1996

**Ropé F.**, « " *Pédagogies des compétences* " à l'école, " *logique des compétences* " dans l'entreprise, » in Marouf, N. (dir.), « *Le travail en question*, » Paris, L'Harmattan, pp. 73-120, 1996.

**Ropé F. et Tanguy L.**, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.

**Roux, J. P.**, (11/02/2 003 ) « *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires* », in recherche.aix-mrs.iufm.fr.

**Roux, J. P.**, (1 996), « Médiations entre pairs et co-élaboration de savoirs en milieu scolaire », Edition Educations 9, 20-22.

**Roux, J. P. & Floro, M.**, (1 996), « *L'analyse des pratiques d'enseignement au service des pratiques de formation des enseignants* », Edition Skholé, 5.

**Sarfati G.- É.**, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan, 1997.

**Saussure F. (de)**, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1969, Alger, Enag, 1990.

**Tagliante ,Ch.**, (1 998) « *L'évaluation* » Edition Cle International, Techniques de classe.

**Tardif J.**, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

**Tardif J.**, Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani

Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46, 1996.

**Tardif J.**, *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 1999.

**Tardif J. et Presseau A.**, Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages, *Vie pédagogique*, n° 108, pp. 39-45, 1998.

**Tardif J.**, et **Meirieu Ph.**, Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, pp. 4-7, (1996).

**Vassillef, J.** (1 997) « *Projet et autonomie* » in **Courtois. B. et Josse, M.C.**, « *Le projet, nébuleuse ou galaxie* », Edition Delachaux et Niestlé.

**Vion,R.**, (1 992), « *La communication verbale. Analyse des interactions* ». Paris. Edition Hachette.

**Vellas E.**, Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple !, in Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, pp. 12-26, 1996.

**Vellas E.**, Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées, in Barbosa M. (dir.), *Ohlares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 143-184, 1999.

**Vellas E.**, Une gestion du travail scolaire orientée par une conception " auto-socio-constructiviste " de l'apprentissage, in Nault Th. et Fijalkow J. (dir.), *L'organisation de la classe*, Bruxelles, De Boeck, sous presse, 2000.

**CD-ROM consultés :**

**Encyclopaedia Universalis, version 10, 2004.**

**Encarta 2 006.**



**Sitographie :**

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html)

<http://www.oasisfle.com/documents/>

<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/amigues1/texte/html>

<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/feuilladiou/texte.html>

<http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/roux/texte.html>

<http://Parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/COMPETENCES.htm>

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Linguistique>

<http://www.linguistes.com/courants/courants.html>

[http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/pp\\_qu\\_est\\_ce.html](http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/pp_qu_est_ce.html)

<http://www.tonaki.be/ipes/articles.php?Ing=fr&pg=8&prt=2>