

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
Et de la Recherche Scientifique

Université d'Oran

Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des langues Latines
Section de : Français

Mémoire de Magister
Option Didactique du FLE

Intitulé :

***L'apprentissage des pronoms personnels et la situation
d'intégration en classe de 5^{ème} année primaire***

Présenté par :
Mme KADDOUR Khadidja (ép Timsit)

Sous la direction de :
Mme Aïcha BENAMAR

Membres du jury :

Président : Mme HAMIDOU Nabila, MC, Univ Oran
Examineur : Mme BOUHADIBA Lelloucha, M.C, Univ.Oran
Rapporteur : BENAMAR Aïcha DR, CRASC

Remerciements

Toute ma reconnaissance va à Mme Bénamar, directrice de ma recherche, dont les encouragements ont permis le bon déroulement de ma présente recherche.

J'adresse mes sincères remerciements aux membres du jury : Mme Hamidou Nabila et Mme Bouhadiba Lelloucha.

Je voudrais remercier ma famille : ma mère ainsi que ma sœur Hafida, sans son aide, je n'aurais pas pu aboutir.

Tous mes remerciements à mon mari, Timsit Bouziane qui m'a soutenue dans les moments les plus pénibles, et à mes chers enfants : Amina, Romaiassa et Abdelnour.

Je n'oublie pas de remercier : Hassina, Soraya, Redouane, Salima et sa famille, Fatiha et sa famille ainsi que Zoubir et sa famille.

Enfin, un grand merci à mes collègues de l'école primaire Mouloud Féraoun d'Oran.

Dédicace

Je tiens à dédier ce travail à l'âme de mon père qui a tant encouragé mes études.

Table des matières

Introductionp5

Chapitre I : Contexte de la recherche et cadrage méthodologique

1. Enquête enseignants

1.1. Présentation des données..... p13

1.2. Analyse des résultats.....p21

2. Enquête enseignant - apprenants

2.1. Présentation des données de l'observation.....p23

2.2. Analyse des résultats.....p35

3. Enquête apprenants

3.1. Le test.....p36

3.2. Analyse des résultatsp36

Chapitre II : Approche par compétences et situation pour l'apprentissage des pronoms personnels

1. L'approche par compétences.....p40

1.1. Les objectifs de l'approche par compétences.....p40

1.2. Les principales notions relatives à l'approche par compétences.....p41

2. La conception des apprentissages dans l'approche par compétences.....p52

2.1. Les apprentissages de savoir, savoir-faire, savoir-être.....p52

2.2. Les activités d'intégration.....p53

2.3. Comment planifier les apprentissages en termes de compétences.....p54

2.4. Construire et évaluer une situation problème.....p57

3. L'apprentissage des pronoms personnels.....p59

3.1. L'emploi des pronoms personnels.....p59

3.2. Les pronoms personnels et la situation d'intégration.....p61

Chapitre III : Des compétences des enseignants à celles des apprenants

1.	Profil, rôle et pratiques de l'enseignant.....	p63
2.	Statut et représentations de l'apprenant.....	p65
2.1.	Les composantes de la construction des Représentations.....	p66
2.1.1.	Manipulations Langagières.....	p66
2.1.2.	Construction d'une représentation.....	p67
2.1.3.	La Modification d'une Représentation.....	p67
2.1.4.	La Réflexion Transversale.....	p67
2.1.5.	Activités de l'apprenant.....	p68
3.	Les outils pour la construction des Représentations.....	p69

Chapitre IV : propositions et recommandations

1.	Les tâches d'intégration.....	p73
1.1.	Exemples de sujets guidés.....	p74
1.2.	Exemples de sujets à caractère narratif.....	p74
1.3.	L'écrit d'un message.....	p74
1.4.	Autres sujets.....	p75
1.5.	L'intégration en grammaire.....	p76
1.6.	L'intégration en vocabulaire.....	p76
2.	La grammaire textuelle en classe de français.....	p77
3.	Termes relatifs à l'approche par compétences.....	p79

Conclusion.....p94

Bibliographie

Annexes

Introduction

L'école, selon les promoteurs du système éducatif algérien, doit non seulement accompagner la société dans son évolution mais faire progresser celle-ci dans ses savoirs et savoir-faire. Elle est désormais appelée à relever les nouveaux défis qu'impliquent les mutations sociales, économiques, institutionnelles et culturelles intervenues en Algérie au cours de ces dernières années. Dans cette optique, une refonte globale du système scolaire s'est imposée afin de lui permettre d'être performante, efficace et de répondre aux multiples défis de notre siècle caractérisé par la mondialisation de l'économie et l'époustouflant développement scientifique et technologique. Cette réforme repose sur les principes de l'approche par compétences.

L'approche par compétences a été initialement retenue dans la formation professionnelle et au niveau de l'entreprise. Ensuite elle a été transposée dans le secteur de l'Education où plusieurs systèmes éducatifs, du Nord et du Sud, l'ont adoptée dans les divers niveaux d'enseignement. En Belgique on parle, des socles de compétences pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire, des compétences terminales et savoirs requis pour les Humanités générales et technologiques. Au Canada, en France et en Suisse, il est question de compétences noyaux¹, dans certains pays du Sud comme la Tunisie, le Maroc, la Mauritanie, le Gabon, il est question de compétences de base².

L'approche par compétences s'appuie sur les avancées de la pédagogie par objectifs (PPO), méthode traditionnelle dominante dans le monde scolaire du XXème siècle. Cependant, ses limites ne tarderont pas à apparaître au grand jour. En effet, pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs (objectif principal, objectifs secondaires, objectifs opérationnels) et l'élève apprend des morceaux sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la

¹ Compétences noyaux : dans les pays de l'Union Européenne les standards de formation se rapportent à un domaine d'étude précis et font ressortir clairement les principes fondamentaux de la discipline. Ils ne couvrent pas toute l'étendue du domaine de la discipline mais se concentrent dans un domaine noyau.

²La notion « *d'approche par compétences de base* » est issue des travaux de De Ketele à la fin des années 80. Il met en évidence la notion d'objectif terminal d'intégration. Cette approche couvre les objectifs suivants :

- réduire le taux de redoublement et d'abandon ainsi que les disparités dont l'écart entre faibles et forts ;
- donner un sens à l'apprentissage en montrant à l'élève l'utilité dans la vie pratique de ce qu'il a appris à l'école ;
- permettre à l'élève d'intégrer des acquis scolaires en vue de résoudre des problèmes inhérents à la vie quotidienne ou de les utiliser efficacement en cas de besoin ;
- pouvoir évaluer l'élève sur sa capacité à s'améliorer.

vie de tous les jours. C'est justement à ces questions essentielles que l'approche par compétences apporte des solutions.

Des documents pédagogiques destinés aux enseignants et aux apprenants ont vu le jour en 2004 pour l'enseignement primaire. Ces documents trouvent leur source dans *le référentiel général des programmes*³, produit de travaux réalisés par la Commission Nationale des Programmes (CNP) installée en 2002. C'est un document d'orientation pour les Groupes Spécialisés Disciplinaires (GSD) chargés de la conception et de l'élaboration des programmes. En complément du programme proprement dit, chaque GSD était tenu de réaliser deux documents d'accompagnement l'un en direction des enseignants, l'autre en direction des élèves.

Pour répondre aux nouveaux défis, d'ordre interne⁴ et défis d'ordre externe, le système éducatif algérien s'est trouvé dans l'obligation de repenser les programmes mis en vigueur et de les remplacer par des curricula. Les deux termes « programme » et « curriculum » renvoient à des conceptions différentes des missions de l'école.

Le programme se limite à une liste de finalités ; d'objectifs et de contenus. Dans ce cas il est question de la connaissance à transmettre et à reproduire. La notion de programme va évoluer et céder la place à celle du curriculum. Ce dernier propose une vision plus large et plus complète du programme scolaire. Outre le programme scolaire, le curriculum comprend des indications sur les profils d'entrée, de sortie des élèves, sur les méthodes pédagogiques, sur les modalités d'évaluation et sur les supports didactiques. Dans le cas du curriculum « l'accent n'est pas mis sur la connaissance mais sur le développement intégral de l'apprenant » dans le but de construire sa personnalité et ses compétences. Ces dernières sont installées lorsqu'il est capable d'analyser des situations-problèmes, de produire des solutions adaptées et de les évaluer.

³ Au plan méthodologique, le référentiel met l'accent sur l'approche par les compétences. Nous lisons à la page 17 de ce document officiel : « *l'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. Ces situations composent les situations d'apprentissage sont l'occasion d'installer et de consolider les compétences à installer ou à développer – qui peuvent être disciplinaires ou transversales.*

⁴ Le passage du régime à parti unique au régime du multipartisme, économie libérale régie par les lois du marché, constitutionnalisation de la langue et de la culture amazigh)

⁴La mondialisation, défi de la société de l'information et de la communication, défi de la nouvelle révolution scientifique

Le référentiel général des programmes préconise la mise en œuvre de l'approche par compétences dans le souci d'entraîner l'apprenant à agir⁵ La compétence construite à partir de ressources constituées par les savoirs, savoir-faire, savoir-être « est un savoir-agir ». Ce savoir-agir est acquis si :

- «l'intégration» en tant que processus d'assimilation ou d'appropriation cognitive est favorisée lors des mises en situations d'apprentissage
- «la coordination» existe entre les apprentissages pour favoriser l'intégration et les transferts.

Ainsi, l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée, avec le souci que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas seulement présente « à la fin » du processus, mais soit comprise dès le début et conditionne la façon même dont sont construits par l'élève les différents éléments constitutifs de la compétence. En ce sens, c'est un savoir en action construit pour l'action, dans des situations-problèmes, des familles de tâches, etc.

Les savoirs mobilisés sont transformés et recontextualisés. C'est dans l'action que les compétences sont inférées, d'où l'importance de l'évaluation à travers des situations appropriées. Par conséquent, la pédagogie est passée d'une centration sur les savoirs, considérés comme préalables à l'activité et souvent abordés de manière décontextualisée, à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent. Nous ne sommes plus dans un cadre de savoirs stables dans leur configuration disciplinaire mais plutôt dans celui de savoirs en construction dynamique, où ils sont en permanence recombinaisonnés par l'élève.

Pour aborder notre recherche, nous avons d'abord procédé à une enquête préliminaire afin d'asseoir notre problématique. Nous nous sommes intéressée au cycle primaire (base de tout apprentissage) afin d'analyser le profil de sortie des apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Ces données nous ont permis de déduire que l'apprenant est capable d'appliquer les règles morphosyntaxiques pendant la leçon. Mais dans ses productions il commet des erreurs portant sur des leçons apprises par cœur.

Nous pouvons dire que l'apprenant dans nos classes de français ne réinvestit pas ses apprentissages dans d'autres situations, ou autrement dit il ne mobilise pas ses ressources linguistiques dans une situation complexe.

⁵ Chercher l'information, analyser des situations, élaborer des hypothèses ,en fonction « des situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie scolaire, sociale, susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence .»

Suivant les erreurs récurrentes, nous avons d'abord constaté qu'elles sont souvent dues peut être: à la non assimilation des règles grammaticales, à l'interférence linguale⁶, aux types d'exercices stéréotypes proposés aux élèves, à la négligence des activités orales⁷, aux stratégies pédagogiques⁸, au type de grammaire pratiquée en classe et enfin à la négligence de la situation d'intégration.

Qu'entendons-nous par situation d'intégration ? Est-elle mise en place en classe, bien assimilée et appliquée par les enseignants ?

Ensuite, nous avons essayé de voir ces erreurs récurrentes de plus près : nous avons constaté que l'emploi des pronoms personnels posait problème. Sur ce point, nous avons formulé une hypothèse en terme de difficulté de mobilisation de ressources : « l'apprenant ne parvient pas à mobiliser ses ressources linguistiques vis-à-vis des pronoms personnels devant une situation complexe parce que la « Grammaire » pratiquée à cet effet n'est pas compatible ».

Notre question secondaire était de savoir quels genres d'exercices étaient-ils plus pertinents et qui pouvaient aider l'apprenant à mobiliser ses acquis en situations complexes ? Plusieurs pistes de recherches ont été tracées. Nous avons abordé les différentes démarches pédagogiques et les théories des différents didacticiens en vue d'un balisage théorique nécessaire à la circonscription d'un champ conceptuel pour notre recherche.

Notre recherche tente de trouver quelques réponses à notre questionnement : pourquoi est-ce que les pronoms personnels ne sont-ils pas bien assimilés à l'écrit par les apprenants de de 5^{ème} année primaire en situation d'intégration ? Quelles sont les causes réelles de cet échec ? Quels sont les types de difficultés ? Comment y remédier ?

L'objectif majeur de notre recherche a pour but de connaître le pourquoi de ces difficultés rencontrées dans les écrits des apprenants en déterminant les principaux facteurs de cet échec, et de prescrire une démarche pouvant réduire les difficultés éprouvées par les apprenants vis à vis de l'emploi des pronoms personnels.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de la grammaire du FLE. Il s'articule autour de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons le corpus de notre enquête et les données recueillies. Dans le deuxième chapitre, nous avons

⁶ Etant donné les fonctionnements différents des deux langues (arabe/français)

⁷ Oral- Réception / Oral- Production, d'où la pauvreté du vocabulaire des apprenants

⁸ Stratégies de médiation de l'enseignant visant à encourager les apprenants à être autonomes, et à les inviter dans des situations d'intégration à travers lesquelles, ils réinvestissent leur savoir et leur savoir-faire.

tenté d'inscrire notre recherche dans quelques fondements théoriques sur l'approche par compétences et la situation d'intégration. Le troisième chapitre est consacré aux pratiques pédagogiques les plus récurrentes et aux représentations des apprenants. Le quatrième est réservé à quelques propositions didactiques inhérentes à l'enseignement-apprentissage de la grammaire au primaire.

Chapitre I : Cadre méthodologique

Pour réaliser la partie expérimentale de notre recherche, nous avons utilisé quatre outils méthodologiques : le questionnaire, l'analyse de contenu⁹, l'observation in situ et le test. Nous avons choisi ces outils méthodologiques pour mettre en exergue les causes des difficultés que rencontrent les apprenants à l'écrit vis-à-vis de l'emploi des pronoms et les pratiques des enseignants dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe. Les données que nous avons recueillies au niveau des questionnaires renseignés nous ont aidée à cerner le problème et nous ont permis d'éprouver expérimentalement notre hypothèse de recherche. Ensuite, la démarche préconisée nous a permis d'avoir une idée sur les pratiques réelles sur le terrain et ça à travers l'observation in situ qui nous a permis d'appréhender quelques stratégies d'enseignement-apprentissage de la grammaire en général, et d'enseignement-apprentissage des pronoms personnels compléments et sujets en particulier, en classe de FLE au cycle primaire. Enfin, le test nous a permis de vérifier les acquis réels des apprenants et leurs difficultés.

Nous nous sommes intéressée à la démarche pédagogique et aux implications didactiques préconisées dans le programme de 5^e année primaire pour bien cerner le déficit : Ce programme de fin du cycle primaire opte pour la pédagogie de projets où d'un côté, l'apprenant est actant actif dans le processus de découverte et de construction de ses apprentissages progressifs, et de l'autre côté, l'enseignant est un animateur contribuant au développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Nous lisons en terme de directive pédagogique dictée par le programme « *Au terme de la 5^e année, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée et mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux* ». Cet Objectif Terminal d'Intégration (OTI) doit être atteint pour assurer le passage vers le cycle moyen.

La situation d'intégration consiste à donner à l'élève la possibilité d'exercer la ou les compétence(s) visée(s). Elle est en fait une « *situation d'apprentissage de l'intégration* ».

L'élève est invité à réaliser un ensemble d'activités d'apprentissage pour acquérir des *savoirs* (grammaticaux, lexicaux, culturels), maîtriser des *savoir-faire* (savoir lire, traiter l'information, écrire des textes variés, etc.) et *savoir agir en situation* (maîtrise des rituels de la communication écrite et orale). Il doit effectuer, dit-on, un travail personnel qui « mobilise

⁹ Programme et document d'accompagnement

l'ensemble de ces acquis ». En quelque sorte il apprend à intégrer des ressources.. Cette phase d'intégration consiste en l'élaboration d'un produit final de communication (une affiche, un recueil de contes, une bande dessinée, des lettres diverses, des rubriques de journaux, etc.) qui permet de vérifier que l'élève a effectivement appris à communiquer c'est donc une « activité d'évaluation à blanc » qui doit se faire *impérativement individuellement*. C'est aussi le moment de la métacognition qui permet à l'élève de parler des difficultés rencontrées lors des apprentissages, d'identifier les erreurs et les réussites et surtout de revenir sur la dimension méthodologique, les outils (*comment accomplir les tâches*).

Nous avons analysé les documents d'accompagnement des enseignants, les manuels scolaires de 5^{ème} année primaire de l'année scolaire 2009/2010 et les cahiers des activités des apprenants. Parmi les données recueillies, nous avons souligné que :

-le volume horaire consacré à la grammaire est de 45mn par séquence qui dure deux semaines (à noter qu'un projet comporte trois séquences)

-l'apprentissage des pronoms personnels sujets et des pronoms personnels compléments directs se fait au service du 3^{ème} projet à la séquence 3 (vers la fin du 2^{ème} trimestre)

Les exercices proposés(sur le cahier d'activités des apprenants) sur les pronoms personnels sujets comportent trois rubriques : « je revois », « j'ai retenu » et « je m'entraîne » Je revois : les pronoms sujets, le livre propose deux listes des groupes nominaux et des pronoms personnels j'ai retenu : la règle. je m'entraîne : deux exercices (le 1^{er} de fléchage : relier le pronom sujet au groupe verbal qui convient , le 2^{ème} des groupes nominaux à remplacer par des pronoms personnels sujets)

Les exercices proposés, dans le cahier d'activités des apprenants, sur les pronoms personnels compléments directs comportent également trois rubriques et ce sont les mêmes : « je revois », « j'ai retenu » et « je m'entraîne » Je revois : les pronoms compléments, on propose deux phrases simples avec des compléments d'objet directs (COD), remplacés par la suite par des pronoms personnels compléments. J'ai retenu : la règle. Je m'entraîne : trois exercices dont le premier de complétion invitant l'apprenant à compléter par le pronom qui convient ; le second porte sur le fléchage où le lien à établir entre la phrase et le groupe nominal (GN) et le troisième est un exercice de rédaction de phrases où il s'agit d'utiliser des pronoms personnels sujets et des pronoms personnels compléments.

Les exercices proposés, dans les manuels scolaires des apprenants, sur les pronoms personnels sujets comportent quatre rubriques: « j'observe », « j'analyse », « je retiens » et « je m'exerce ». Dans la rubrique « j'observe » deux phrases sont proposées ; dans la

rubrique J'analyse il s'agit de trouver le groupe nominal sujet (GNS) et le complément d'objet direct (COD) de la 1^{ère} phrase. Par la suite, l'apprenant est invité à retenir la règle et à s'exercer à travers trois moments : un de complétion et deux de remplacement.

Le questionnaire adressé aux enseignants (Annexe) fut envisagé dans une démarche quantitative. Des questions fermées et ouvertes y ont été proposées. Il s'agissait pour nous de recueillir le maximum de données pour analyser les représentations et pratiques des enseignants face aux difficultés rencontrées par les apprenants.

1. Le questionnaire

Comme outil méthodologique pour notre recherche, nous avons choisi un questionnaire adressé à 50 enseignants de français exerçant dans des classes de 5^{ème} année primaire (5^{ème} AP) durant l'année scolaire 2009/2010, dans la wilaya d'Oran.

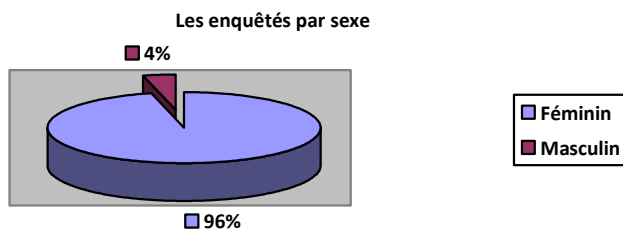
Le but de notre questionnaire est de mettre en exergue l'utilisation ou non des cahiers d'activités proposés par le ministère de l'éducation, identifier le type de grammaire pratiquée en classe et décrypter les difficultés rencontrées par les apprenants de 5^{ème} AP vis-à-vis de l'apprentissage des pronoms personnels sujets et compléments. Ce questionnaire comprend dix sept questions (17)

1.1. Les données du questionnaire

a) Identification des enquêtés

Les informations personnelles nous ont permis d'avoir un aperçu sur le profil des personnes interrogées (figure 1). Ce sont des enseignants de français dans le cycle primaire à la Wilaya d'Oran 96% des personnes interrogées sont du sexe féminin. Concernant leur âge, 36% des personnes interrogées ont plus de 40ans, 44% entre 30 et 40 ans, 20% entre 25 et 30 ans. 70% des enseignants sont des MEP, 30% PEP (titulaires d'une licence) Ils bénéficient dans leur majorité de plus de vingt ans d'expérience 40%. 30% ont une expérience entre dix et vingt ans, 20% entre cinq et dix ans, les 10% restants ont moins de cinq ans de pratique dans le terrain.

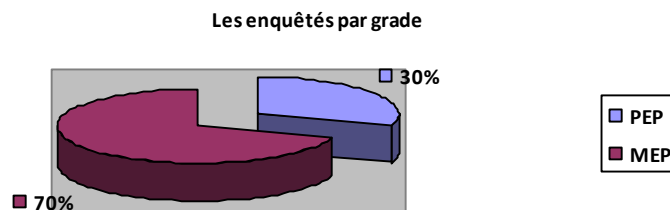
Graphe 1 : identification des enquêtés



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

La figure une (01) montre le taux de représentation des enseignantes (96%) par rapport au taux d'enseignants (04%). Enseigner le français au primaire semble être devenu une affaire de femmes.

Graphe 2 : Répartition des enquêtés par grade



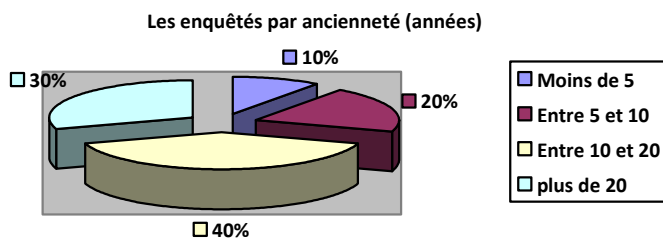
Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

30% des enquêtés ont Bac +3 ou 4 : norme que le Ministère de l'Education Nationale a tendance à généraliser au primaire. Il faut sans doute remarquer que la formation initiale des enseignants du primaire vise un même profil : PEP avec BAC + 3 ou 4.

-Les PEP avec BAC +3 sont formés à l'Institut de Formation des Professeurs et des Maîtres (IFPM)

-Les PEP avec BAC +4 sont des sortants des universités

Graphe 3 : Répartition des enquêtés



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

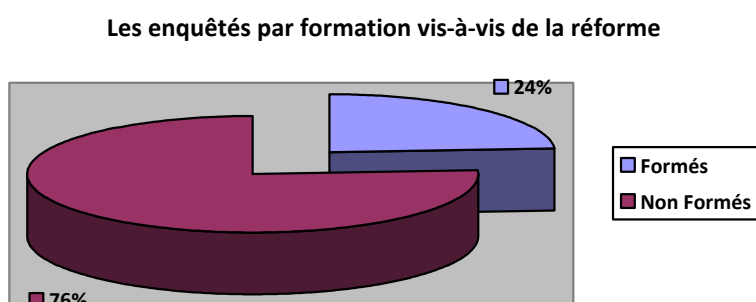
10% d'enseignants ont moins de 5 ans d'ancienneté et 20% ont entre 5 et 10 ans d'ancienneté. Le croisement des variables : diplôme x l'ancienneté montre que les licenciés et les BAC + 3 se retrouvent dans ces deux catégories.

b) Préparation à la réforme

Le maître -mot de la réforme mise en œuvre est : « *l'intégration* » Tous les programmes de français langue étrangère véhiculent cette notion d'intégration des ressources La question ici était de savoir si les enseignants avaient été préparés à l'application de la pédagogie de l'intégration.

Or, il se trouve que seuls 24% parmi eux déclarent y avoir été formés.

Graph 4: Enquêtés préparés à la réforme



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

c) Le manuel

Le manuel scolaire est un outil de mise en œuvre du programme officiel et un auxiliaire pédagogique pour l'enseignant ; il est au centre des processus d'enseignement/apprentissage et consiste à faciliter les apprentissages et développer l'autonomie et la réflexion de l'élève. Les fonctions attendues du manuel sont aujourd'hui multiples et concernent tout à la fois l'élève et l'enseignant, dans la classe et à la maison. Le manuel scolaire de langue sert de support, voire de prétexte aux apprentissages techniques de la langue, et ce par les exercices qu'il propose. L'enquête montre que 84% trouvent les exercices à la portée des élèves et 16% les trouvent trop secs, trop mécaniques.

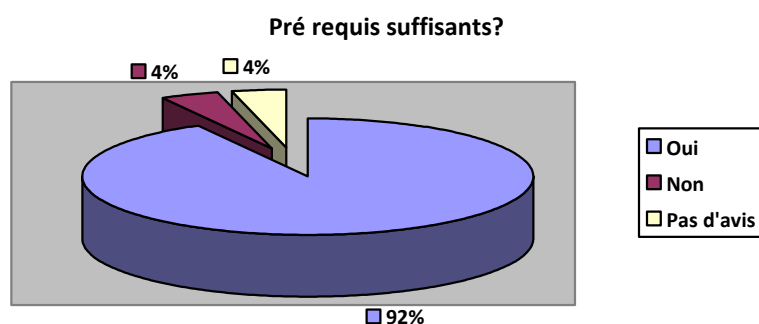
d) Les cahiers d'activités

Les cahiers d'activités des apprenants constituent des outils d'apprentissage, dans le sens où ils favorisent la mobilisation des ressources acquises et leur intégration dans diverses situations L'enquête montre que 50% des personnes interrogées utilisent les cahiers d'activités en classe. Ceux qui ne les utilisent pas leur reprochent entre autres leur caractère trop mécanique. Ils déclarent en outre qu'ils ne peuvent pas le faire faute de temps.

f) Pré-requis des apprenants et enseignement/apprentissage de la grammaire

La question soulevée ici était de savoir si les pré-requis des apprenants étaient suffisants pour aborder une leçon de grammaire sur les pronoms personnels sujets et compléments? Parmi les enseignants interrogés, 92% ont affirmé que les pré-requis des apprenants étaient largement suffisants pour entamer une leçon de grammaire sur les pronoms personnels sujets et les pronoms personnels compléments.

Graph 5 : Pré-requis des apprenants et enseignement/apprentissage de la grammaire



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

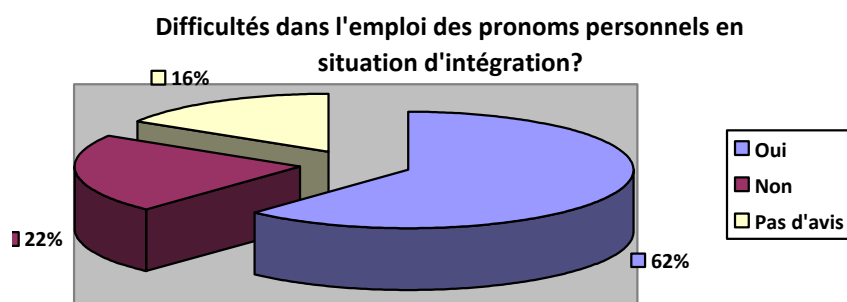
g) Pré-requis des apprenants et enseignement/apprentissage des pronoms personnels

32% des enseignants interrogés insistent sur la connaissance du genre, du nombre et de la fonction des mots avant d'entamer une activité de grammaire sur les pronoms personnels sujets et compléments ; 50% des enseignants interrogés insistent sur le genre et le nombre.

h) Difficultés

A la question de savoir si les apprenants éprouvaient des difficultés dans l'emploi des pronoms personnels sujets et compléments en situation d'intégration, plus de la moitié des enseignants interrogés (62%) ont répondu par l'affirmative. « *Les élèves éprouvent des difficultés quant à l'emploi des pronoms personnels sujets et compléments en situation d'intégration* », déclarent-ils ! 22% trouvent que leurs élèves savent employer les pronoms personnels sujets, et ce, de manière mécanique.

Graphe 6 : Difficultés rencontrées dans l'emploi des pronoms personnels

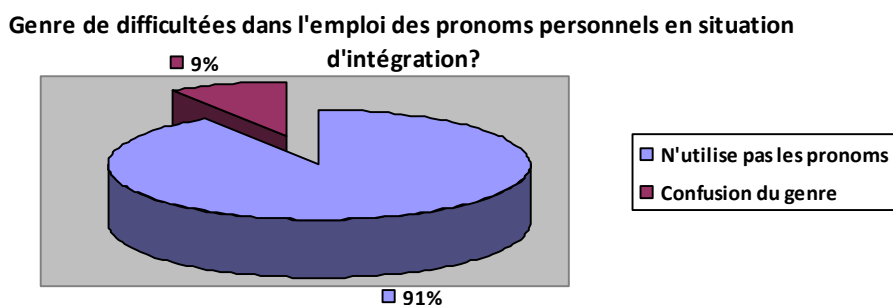


Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

i) Difficultés rencontrées en situation d'intégration

La majorité des enseignants qui se sont prononcés (91%) déclarent que les apprenants n'utilisent jamais les pronoms personnels compléments en rédaction. 9% des enseignants interrogés affirment que le problème se pose au niveau du genre¹⁰

Graphe 7 : Types de difficultés



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

j) Causes des difficultés rencontrées

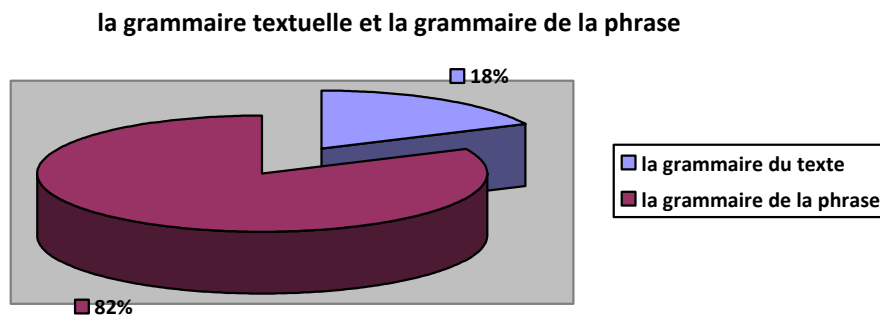
De nombreux enseignants n'ont pas répondu à cette question (84). 5% ont affirmé que la langue française était difficile, en comparaison avec la langue arabe. Pour 8% d'enquêtés ce sont les élèves qui n'aiment pas le français. 1% des enseignants interrogés trouvent attribuent les difficultés rencontrées à l'absence de l'activité lecture.

¹⁰ Les élèves confondent « il » et « elle »

k) La grammaire du texte ou celle de la phrase

La majorité des enseignants soit (90%) des enquêtés entament l'activité de grammaire, sur les pronoms personnels sujets et compléments, par une phrase parce que c'est plus facile selon eux alors que 10% seulement commencent par un texte.

Graphe 8



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

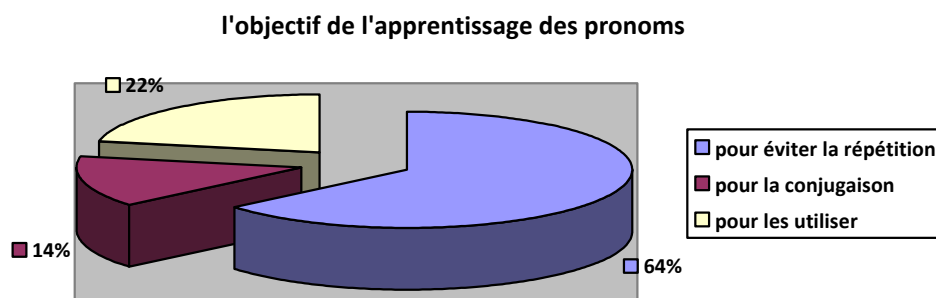
l) Les supports utilisés

96% des enseignants utilisent le manuel scolaire en classe et 50% les cahiers d'activités. Ils sont très peu à utiliser des documents élaborés par eux ou leurs collègues.

m) L'objectif d'apprentissage des pronoms

64% des enseignants enquêtés définissent cet objectif en terme « d'évitement des répétitions» Pour 14% l'objectif vise l'apprentissage de la conjugaison et pour le reste des répondants, il faut que les élèves sachent les utiliser en situation de communication

Graphe 9 : Objectif d'apprentissage des pronoms

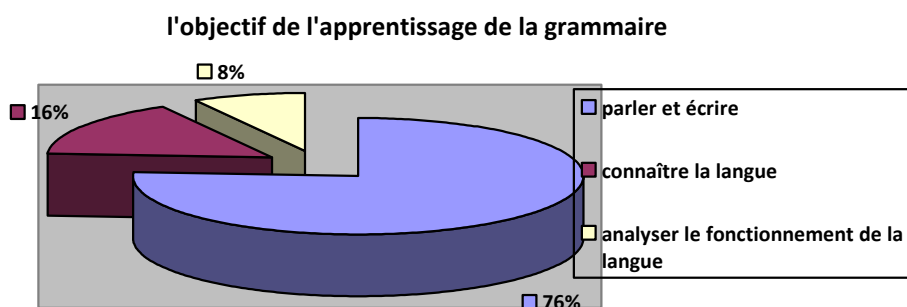


Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

n) Objectif d'apprentissage de la grammaire

76% des enseignants interrogés affirment que l'objectif d'apprentissage de la grammaire est de savoir parler et écrire correctement. 16% déclarent que c'est pour connaître la langue et pour 8% la grammaire sert à analyser le fonctionnement de la langue

Graphe 10 : Objectif d'apprentissage de la grammaire



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

1.2. Synthèse des résultats du questionnaire

Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants du cycle primaire nous ont révélé les pratiques de l'enseignement-apprentissage de la grammaire en général et des pronoms personnels en particulier. Ces résultats ont montré que la majorité des enseignants, n'ont pas reçu de formation proprement dite sur la pédagogie du projet et l'approche par compétences. Cela explique l'ambiguïté dans laquelle baignent les enseignants enquêtés.

Ce qu'il faut sans doute noter c'est que les « nouveaux » termes posent problème chez les enseignants : *situation d'intégration, OTI, compétence, grammaire textuelle...etc.* L'enseignant s'interroge sur ses propres connaissances par rapport à sa démarche, sa stratégie, voire sa méthode. Entre enseignants innovants et enseignants conservateurs, la méthode diffère. Au sein des établissements, il n'existe pas de cellules pédagogiques, dans le but d'informer et de former.

Un grand nombre d'enseignants, relativement anciens, résistent au changement de méthode.

En plus, nous avons compté un grand nombre d'enseignants qui bénéficient de plus de dix ans d'expérience, mais ils gardent toujours l'ancienne méthode (l'approche par objectifs).

Aussi, ils optent pour la grammaire de la phrase : selon plus de la moitié des enseignants enquêtés, la grammaire textuelle est trop difficile pour les apprenants.

Mais il fallait qu'ils comprennent que pour aboutir à un petit récit cohérent, il faut passer par un récit. D'autant plus que l'emploi des pronoms personnels ne pourra être assimilé que s'il est dans un texte

De l'autre côté concernant les apprenants, nous avons confirmé l'existence de difficulté : « les apprenants ont des difficultés vis-à-vis et de l'emploi des pronoms personnels en situation d'intégration » confirment 62% des enseignants interrogés.

Mais on doit s'interroger sur comment y remédier ?

En conclusion, nous pourrions dire que notre échantillon a témoigné, dans sa majorité, d'une volonté de connaître mieux les nouvelles méthodes. Pour nous approcher beaucoup plus des enseignants, nous avons prévu une observation in situ, en classe, afin d'assister à une activité de grammaire sur les pronoms personnels compléments, de cerner le problème de plus près.

2.Observation in situ

Notre population cible est constituée d'élèves de 5^{ème} année primaire de la ville d'Oran dans deux écoles différentes enquêtés au cours de l'année scolaire 2009/2010 : 54 élèves de l'école Mouloud Feraoun et 38 élèves de l'école Tayeb Méhadji. Ils sont donc 92 élèves : 49 filles et 43 garçons issus de différents milieux sociaux. Lors de notre enquête, les apprenants étaient à la fin de leur troisième année de français.

Afin d'assister à l'activité de grammaire sur l'apprentissage des pronoms personnels sujets et pronoms personnels compléments, nous avons pris rendez-vous avec l'enseignante avec le consentement des chefs d'établissement.

Au préalable, nous avons établi une grille d'observation (Annexe 2)

2.1.Déroulement de l'activité de grammaire

a) Séance observée dans un établissement

- En phase de révision, les apprenants sont invités à relier par des flèches le pronom au groupe verbal approprié

- Je est content
- Tu sont des filles de ma classe
- Il sommes des Algériens
- Elle partez en vacances
- Nous s'appelle Karima
- Vous voyages en avion
- Ils s'appelle Mourad

- Elles sont contents
- On suis un élève de 5^{ème} ap

-En phase de réinvestissement, les apprenants doivent remplacer les mots soulignés par des pronoms

- Je mange une pomme.
- Maman prépare le repas.
- Papa achète des légumes.

- En phase d'évaluation sur les cahiers de classe, l'enseignante demande aux élèves de remplacer les mots soulignés par des pronoms

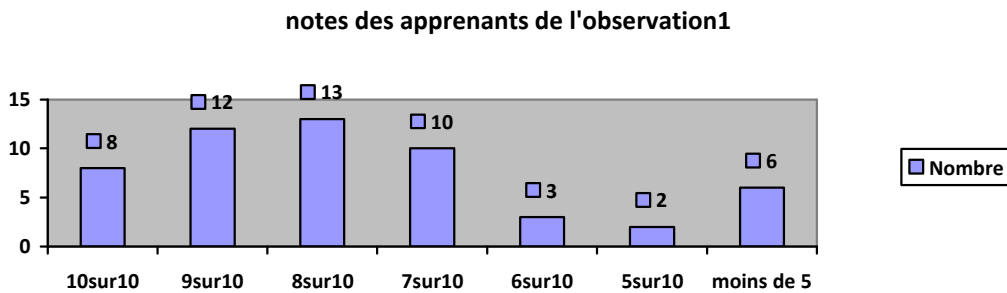
- Les enfants révisent leurs leçons.
- Mon frère achète un vélo.
- Ma sœur copie le texte.
- Mourad et malik regardent le film.
- Farida et Zineb corrigent l'exercice.

Résultats de l'évaluation faite par l'enseignante

- 8 élèves ont 10/10
- 12 élèves ont 9/10
- 13 élèves ont 8/10
- 10 élèves ont 7/10
- 3 élèves ont 6/10
- 2 élèves ont 5/10
- 6 élèves ont moins de 10

En termes de pourcentage 88.88% ont réussi et seulement 11.11% ont échoué.

Graphe 11 : Résultats de l'activité observée (en première séance)



Source :

Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

Pour savoir si cette pratique est majoritaire ou pas, nous avons effectué une deuxième observation in situ avec une enseignante différente dans une école différente. Les données recueillies sont pareilles malgré le changement du contenu.

b) Séance observée dans un autre établissement

L'enseignante a commencé d'abord par une révision. Elle donne la phrase suivante : « Dédale fabrique des ailes ». L'énoncé de cette phrase est suivi par la consigne : « Remplacez Dédale par un pronom »

La participation des élèves était majoritaire. Ils ont trouvé facilement la bonne réponse : Il fabrique des ailes.

Oralement toujours, elle propose les phrases :

- Amine cherche le chat.
- Karim va au marché.
- Les hommes sont forts.
- Les femmes sont douces.

La consigne donnée est : « remplacez les sujets par des pronoms » La majorité des apprenants participent.

En 3^{ème} phase, l'enseignante propose quatre phrases :

- Le père lit le journal.
- Papa lave la voiture.
- Karim chasse les oiseaux.
- Maman avale une pilule.

Les élèves étaient invités à remplacer les mots soulignés par des pronoms personnels compléments. La maitresse annonce la règle. Sur les cahiers de classe (phase d'évaluation) la maitresse propose l'exercice suivant :

Remplacez par un pronom les mots soulignés :

- Amina ouvre la porte.
- Bébé souille le tapis.
- Omar ramasse les cahiers.
- Les enseignants préparent la leçon.

Résultats de la deuxième observation :

Les résultats sont les suivants :

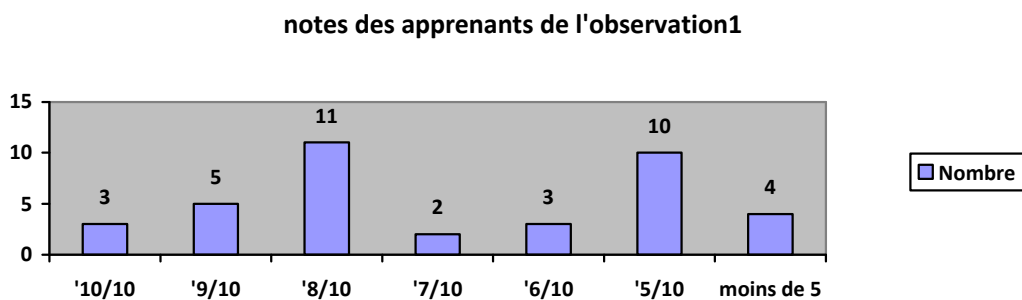
- 3 élèves ont 10/10
- 5 élèves ont 9/10
- 11 élèves ont 8/10
- 2 élèves ont 7/10
- 3 élèves ont 6/10
- 10 élèves ont 5/10
- Le reste (4) sont au-dessous de la moyenne

26 élèves ont eu la moyenne 70.27%

Le reste (11) n'a pas la moyenne 29.72%

Considérons le diagramme suivant

Graph 12 : Résultats de l'activité observée en deuxième séance



Source :Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

2.2. Synthèse des résultats de l'observation

En fait, les grilles d'observation sont révélatrices. Cet outil de recherche nous a permis de comprendre l'ambiguïté des enseignants. Disons que les deux enseignantes ont respecté les différentes étapes du déroulement d'une activité de grammaire. Mais, nous avons remarqué qu'elles n'ont pas pu montrer aux apprenants le rôle des pronoms personnels sujets et le rôle des pronoms personnels compléments. Certes, aborder des phrases est plus facile, mais par le biais d'un texte, on pourrait mieux expliquer aux apprenants la place et la fonction des pronoms.

Cet atelier a pour but de mettre en place une démarche d'intégration de ressources grammaticales (structures syntaxiques) que la classe a travaillées antérieurement. A la fin d'une séance de grammaire, le professeur planifie une phase d'intégration dans laquelle l'élève aura à transférer ces structures vers une situation de communication authentique.

Et afin d'évaluer les acquis des apprenants par rapport à l'emploi des pronoms, nous avons proposé un test à travers lequel nous creuserons plus profondément pour savoir si l'apprenant maîtrise l'emploi des pronoms personnels sujets et compléments et repérer par la suite les lacunes des élèves

3. Enquête apprenants

3.1.Déroulement du test

Afin d'évaluer l'acquisition de l'apprentissage des pronoms personnels sujets et des pronoms personnels compléments, nous avons établi un test formé d'un petit texte authentique et illustré pour faciliter l'accès au sens. Le thème est sur les animaux : un sujet motivant et sept 7activités.

Afin de faire un rappel des pré-requis des apprenants, nous avons prévu deux activités : « je me rappelle » et « je m'entraîne »

-Je me rappelle : à travers cette activité, les apprenants sont invités à distinguer le GNS du GV

-Je m'entraîne : les apprenants doivent distinguer le féminin du masculin

Dans les activités suivantes (la 3^{ème}, la 4^{ème} et la 5^{ème} activité), les apprenants sont amenés à chercher à qui renvoient les pronoms personnels sujets et les pronoms personnels compléments dans le texte

Dans la 6^{ème} activité , nous avons proposé aux apprenants, d'une manière ludique, de changer les personnages du texte pour qu'ils effectuent les changements nécessaires .aux pronoms personnels sujets et compléments.

La 7^{ème} et dernière activité est une sorte de situation d'intégration, à travers laquelle l'apprenant mobilise ses acquis pour éviter la répétition dans un texte court.

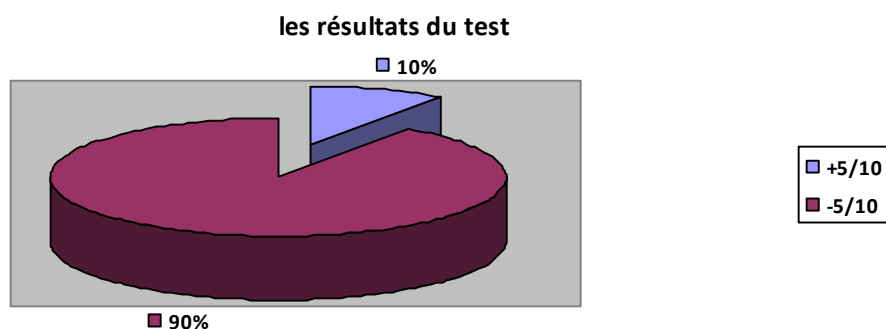
3.2. Les résultats du test

Les résultats du test ont confirmé l'existence des difficultés vis-à-vis de l'emploi des pronoms personnels sujets et des pronoms personnels compléments.

Seulement 9 élèves ont eu la moyenne (soit 13.04%), 86.96% n'ont pas réussi à résoudre les exercices.

Cette difficulté est présentée dans le tableau et la figure illustrent le grand nombre d'apprenants qui ont échoué.

Graphe 13 : Résultats du test



Source : Enquête Magistère Kaddour 2008-2009

3.3. Commentaire des résultats du test

Grâce au test, nous avons constaté que les apprenants ont vraiment des difficultés d'employer les pronoms personnels et les causes sont les suivants :

Les pré-requis ne sont pas pris en considération : les deux premières activités que nous avons proposées pour connaître les acquis antécédents des élèves et qui vont leur permettre d'assimiler les pronoms (la fonction des groupes de mots : le sujet et le COD, le genre et le nombre) ne sont pas maîtrisés par la majorité des apprenants.

Le texte que nous avons proposé (annexe 3), n'a pas motivé notre échantillon. Pourtant c'est un petit texte de 8 phrases courtes, authentique et illustré sur des animaux assez

connus par des apprenants de FLE. Nous avons constaté qu'ils ont du mal à chercher à qui renvoient des pronoms personnels sujets dans le texte : ce qui explique qu'ils ne sont pas habitués ou plus précisément ils ne sont pas entraînés à repérer des phrases dans un texte. Et là, nous pouvons confirmer que la grammaire textuelle n'est pas prise en considération par la majorité des enseignants de français.

Quant à la 6^{ème} et la 7^{ème} activité, 8% des élèves ont pu écrire un texte lacunaire dans lequel ils devaient, tantôt, changer les personnages du texte, tantôt, éviter la répétition en remplaçant les mots répétés par des pronoms personnels sujets ou compléments. Cette difficulté à employer les pronoms personnels confirme notre hypothèse sur l'emploi des pronoms personnels en situation d'intégration.

Donc, nous pouvons confirmer et dire qu'effectivement les apprenants de FLE ont des difficultés de l'emploi des pronoms personnels sujets ou compléments parce que la majorité des enseignants ne contrôlent pas les prérequis des élèves avant d'entamer une nouvelle leçon qui aura une relation avec. Et en plus, la grammaire textuelle qui est au service de la situation d'intégration n'est pas prise en considération.

Chapitre II : L'approche par compétences et la situation d'intégration

1 L'approche par compétences

L'approche par compétences repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, basés sur la notion d'objectif terminal d'intégration.

Développée sous le terme pédagogie de l'intégration¹, l'approche a été opérationnalisée progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen, ainsi que de l'enseignement technique et professionnel.

Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs.

1.1 Les objectifs de l'approche par compétences

On peut dire que cette approche poursuit essentiellement trois objectifs principaux².

(1) Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner. Le rôle de celui(elle)-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.

(2) Il s'agit également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

(3) Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active.

¹ ROEGIERS, X. (2000, 2^e édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

² ibid

1.2 Les principales notions relatives à l'approche par compétences

a) *Qu'est-ce qu'une compétence ?*

On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée.

EXEMPLES DE COMPETENCES

- (1) Tenir une conversation téléphonique qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé, et dans sa langue maternelle
- (2) Rédiger une facture simple (5 à 10 articles)
- (3) À partir d'une situation vécue mettant en évidence différents problèmes de pollution de l'eau, de l'air et de pollution par le bruit, proposer des solutions appropriées aux différents problèmes identifiés au préalable.

D'une façon plus précise, une compétence est *“la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations”*¹

Parler des compétences suppose que l'on évoque tout à la fois :

- les *ressources*, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève va devoir mobiliser ;
- les *situations* dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources.

b) *Les ressources*

Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence.

Dans l'exemple (1) ci-dessus, les ressources suivantes sont mobilisées :

- savoirs : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse... ;
- savoir-faire : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait... ;

¹ ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

- savoir-être : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur...

Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages. D'autres ressources entrent toutefois en ligne de compte, comme les savoirs d'expérience ou encore les procédures automatisées.

Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles : il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette !

c) La notion de situation « cible »

Une situation « cible » est une situation qui est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence. Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations « cibles », de situations de réinvestissement, de situations d'intégration (tous ces termes sont des synonymes), pour bien la distinguer des situations didactiques qui, elles, ont pour fonction de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire, etc¹. Certains auteurs utilisent le terme de « tâche complexe » pour désigner une situation « cible ». C'est également un terme intéressant, mais il ne règle pas la distinction entre une tâche qui est une occasion d'acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire au sein d'un groupe classe (situation-problème didactique) et une tâche qui est visée au terme d'un ensemble d'apprentissages ponctuels parce que représentative d'une compétence à acquérir (situation « cible »).

Ces situations « cibles » sont des situations-problèmes complexes, et pas un simple exercice. Tout comme un joueur de football ne peut pas se contenter d'exercer sa compétence en tirant des penalties, ou en s'exerçant à dribbler, et ne peut véritablement exercer sa compétence qu'en jouant un match de football, un élève ne peut développer la compétence (1) ci-dessus qu'en étant confronté à une conversation téléphonique, dans toute sa complexité. Encore faut-il bien ajuster le niveau : lui proposer de se contenter d'une réplique dans une

¹ ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

conversation n'aurait pas le niveau de complexité requis. En revanche, lui demander de faire face à une conversation spécialisée ou dans une langue étrangère serait le pièger, parce qu'il n'aurait pas acquis les éléments qui lui permettraient de faire face. Tout comme le match de football est une situation pour la compétence « jouer au football », une conversation téléphonique est une situation « cible » relative à la compétence (1), à condition qu'elle réponde à certaines caractéristiques, par exemple le fait que l'interlocuteur ne soit pas visible pendant la communication téléphonique, ou le fait qu'il y ait un effet de surprise.

De même, dans l'exemple de la compétence (3), une situation « cible » consiste à présenter à l'élève un contexte de pollution (à travers un dessin, une photo...).

La notion de **compétence** est apparue dans le monde de l'éducation dès le début des années 90. Elle succède à divers courants pédagogiques notamment à la pédagogie par objectifs qui est une pédagogie permettant de centrer l'apprentissage sur le **savoir** et le **savoir-faire** et à la pédagogie de maîtrise dont l'objectif est d'amener tous les élèves à s'approprier un certain nombre de « savoir-faire ».

C'est d'ailleurs, un concept d'actualité dans beaucoup de pays dont le nôtre, concept défini par Gerard¹ et Roegiers² comme étant « un ensemble intégré de capacités qui permet, de manière spontanée, d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment ».

Elle signifie aussi « **la mobilisation** d'un ensemble articulé de ressources en vue de résoudre une situation significative appartenant à une famille de situations problèmes »

Par ailleurs, Le Boterf le définit comme « un savoir agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche. »

D'où le choix de l'approche par compétences dans les nouveaux programmes d'enseignement et manuels scolaires, approche qui n'est nullement en rupture mais en continuité avec les pédagogies centrées sur le savoir et qui permet aux élèves de développer

¹ GERARD, F.-M. (2000). Savoir, oui mais encore ! In *Forum – pédagogies*, mai 2000, pp. 29-35.

² ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

des compétences à l'école ainsi que des savoirs pertinents, durables et mobilisables dans leur vie quotidienne et professionnelle.

Cette approche, loin de « tourner le dos aux savoirs », permet de les lier à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes et à des projets. En d'autres termes, elle permet de donner du sens aux apprentissages, de les rendre plus efficaces, de garantir une « meilleure fixation des acquis et de mettre l'accent sur les apprentissages « clés » ».

Il est clair que le **concept** « de compétences constitue l'un des concepts « clés » de l'intégration des acquis. Ainsi, la pédagogie de l'intégration des acquis est une opération qui permet de rendre interdépendants divers éléments dissociés au préalable afin de les faire fonctionner de façon articulée et ce, selon l'objectif que l'enseignant se fixe. »

Dans cette pédagogie, il est indispensable de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissage. Il en existe plusieurs mais De Ketele¹ en distingue cinq types qui sont les activités d'exploration, d'apprentissage systématique, de structuration, d'intégration et d'évaluation. De ce fait, tout apprentissage, qu'il soit un apprentissage d'intégration ou autre, se caractérise par une interaction continue des divers types d'activités.

Par ailleurs, dans l'intégration des acquis, on retrouve trois caractéristiques essentielles à savoir, l'**interdépendance** des différents acquis liée à l'organisation des contenus et des disciplines, la **mobilisation** dynamique de ces acquis et la « **polarisation** » de cette mobilisation vers la résolution des différentes situations (c'est-à-dire, vers un but).

En outre, dans une démarche intégratrice, les élèves ont besoin de mener pas à pas un ensemble d'apprentissages ponctuels tout en étant guidés par leur enseignant qui doit mettre à leur disposition tous les moyens nécessaires pour effectuer ces apprentissages. Autrement dit, c'est une démarche d'enrichissement permettant de compléter les pratiques habituelles de classe.

C'est ainsi que le rôle de l'enseignant ne doit plus se limiter à transmettre aux élèves des savoirs pour les restituer tels quels, mais sa fonction principale, aujourd'hui, est de leur apprendre à réinvestir ces acquis en « situation et hors situation » scolaire et delà, dans des situations beaucoup plus complexes.

¹ DE KETELE, J.-M. (2001). Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 39-43.

Il s'agit donc de réinvestissement, par les apprenants, au sein de **situations problèmes** à la fin d'un ensemble d'apprentissage. Ces situations sont qualifiées de « **situations d'intégration** », ou de **situations « cibles »**.

d) Qu'est-ce qu'une situation problème ?

La situation problème est une situation d'apprentissage et une stratégie d'enseignement favorisant l'engagement des apprenants. Elle est une tâche globale, complexe et signifiante.

Globale car elle est située dans un contexte avec des données initiales, elle vise un but déterminé, elle requière plusieurs actions et elle pourrait être décomposée en plusieurs parties. Complexe puisqu'elle fait appel à diverses connaissances, elle amène un conflit cognitif où la solution n'est pas toujours évidente mais elle présente un défi à la portée des élèves, c'est-à-dire, un défi réaliste et réalisable. Elle peut toucher à plusieurs objectifs du programme, elle est donc très structurée sur le plan didactique étant donné qu'elle est élaborée en fonction d'un apprentissage précis. Signifiante, enfin, car elle a un sens et fait appel à quelque chose que les apprenants connaissent déjà ; en d'autres termes, elle est en lien avec la réalité (leur vie quotidienne).

Pour **X. ROEGIERS**, de manière générale, une situation-problème « désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'exécuter une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente a priori ».¹ Sur le plan pédagogique, il précise qu'elle est au service des apprentissages et que c'est à travers un ou plusieurs obstacles que les élèves doivent surmonter que de nouveaux apprentissages se réalisent.

L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, permettant effectivement aux élèves de formuler hypothèses et conjonctures. Il ne s'agit donc pas d'une étude épurée, à caractère illustratif, comme on en rencontre dans les situations classiques d'enseignement.

Les apprenants perçoivent la situation qui leur est proposée comme une véritable énigme à résoudre, dans laquelle ils sont en mesure de s'investir. C'est la condition pour que fonctionne la dévolution : le problème, bien qu'initialement proposé par l'enseignant, devient alors « leur affaire ». Ils ne disposent pas, au départ, des moyens de la solution recherchée en raison de l'existence de l'obstacle qu'ils doivent franchir pour y parvenir. C'est le besoin de

¹ ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

résoudre qui les conduit à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution.

La situation doit offrir une résistance suffisante les amenant à y investir leurs connaissances antérieures disponibles ainsi que leurs représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouveaux apprentissages.

Pour autant, la solution ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour eux, la situation problème n'étant pas une situation à caractère problématique. L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des règles du jeu. L'anticipation des résultats et son expression collective précèdent la recherche effective de la solution, le « risque » pris par chacun faisant partie du « jeu ».

Le travail de la situation problème fonctionne, ainsi, sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe stimulant les conflits sociocognitifs potentiels. La validation de la solution et sa sanction n'est pas apportée de façon externe par l'enseignant, mais résulte du mode de structuration de la situation elle-même. Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l'occasion d'un retour réflexif, à caractère métacognitif ; il aide les élèves à conscientiser les stratégies qu'ils ont mises en œuvre de façon heuristique, et à les stabiliser en procédures disponibles pour de nouvelles situations problèmes.

Enfin, il faut préciser que la situation problème, comme cela a été déjà signalé précédemment, contient des données initiales précisant le contexte tout en étant utiles pour la résolution du problème. De plus, dans chaque situation problème, il y a un but à atteindre qui est différent de l'objectif d'enseignement, but qui donne un sens à la mobilisation et à l'organisation des connaissances et des acquis par les élèves.

Cependant, il ne faut pas ignorer qu'elle présente des obstacles à surmonter, obstacles exigeant une réorganisation des pré requis et de là, les élèves sont amenés à trouver d'autres moyens, donc à acquérir des apprentissages. Enfin, la démarche et la solution ne sont pas évidentes, ils doivent effectuer une recherche cognitive active pour savoir comment procéder.

Dans une pédagogie de situation problème, le rôle de l'élève est donc de s'impliquer, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet, par la même occasion, de nouvelles compétences. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, de communiquer. On lui demande en quelque sorte, dans le cadre de son statut d'élève, de devenir un praticien réflexif. C'est ainsi que cette pédagogie lui permet de faire de réels apprentissages en le plaçant au cœur du processus d'apprentissage ; elle sollicite son engagement et devient davantage acteur puisqu'il mobilise ses acquis.

Voici quelques caractéristiques de la formulation de la situation problème,

Selon X. R OEGIERS¹ :

-« On met en évidence l'enjeu de la situation, « le pourquoi » de résoudre la situation : économiser l'eau, en réparant un robinet qui coule.

-On amène l'élève à se mettre dans la peau de celui à qui se pose le problème, la situation est racontée sous la forme d'une histoire.

-Les valeurs sont présentes : dans cet exemple, respecter l'environnement en économisant l'eau.

-La situation est ouverte, il ya une discussion possible (...).

-On se base sur des documents authentiques.

-Les savoirs et savoir-faire à mobiliser ne sont pas connus au départ, mais sont à retrouver par l'élève (on ne dit pas qu'il s'agit d'un problème de proportionnalité).

-Le langage utilisé est un langage plus direct.

-On évite de présenter l'énoncé sous la forme d'un « pavé » unique. La situation se décline en différents morceaux, avec des phrases courtes.

-Des données parasites sont introduites, pour rejoindre autant que possible une situation naturelle. Ici, les données parasites sont certaines données présentes sur la facture.

Il faut voir ces caractéristiques davantage comme des indices d'un état d'esprit adopté par celui qui didactise la situation que comme des caractéristiques devant être obligatoirement présentes pour pouvoir parler de « situation problème ».

e)La notion de famille de situations

A chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes. C'est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais d'un niveau qui ne dépasse pas ce qui est attendu. Toutes ces situations sont dites équivalentes, c'est-à-dire interchangeables en termes de niveau de difficulté et de complexité.

Pour la compétence « jouer au football », la famille de situations se dégage naturellement : c'est l'ensemble des matchs que le joueur pourrait jouer¹. S'il est compétent

¹ ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

dans un match, il le reste dans un autre. Sauf accident, il suffirait à un entraîneur de voir le joueur à l'œuvre dans deux ou trois matches pour apprécier s'il est compétent. Il en va de même des compétences à l'école, qui peuvent être évaluées à travers deux ou trois situations « cibles », voire même une seule, à condition que ces situations soit représentative de la compétence. Ceci ne veut pas dire que l'élève est directement évalué sur sa compétence : il a d'abord l'occasion de s'entraîner. Il en va de même d'un futur conducteur de voiture : quand il a appris le code de la route, et qu'il a acquis les ressources nécessaires pour conduire (embrayer, débrayer, démarrer en côte, etc.), on ne l'évalue pas tout de suite. Il faut d'abord qu'il s'exerce à plusieurs reprises à conduire en situation réelle.

Reprenons les exemples proposés ci-dessus.

- La famille de situations-problèmes de la compétence (1) est l'ensemble des conversations téléphoniques différentes auxquelles l'élève devrait pouvoir faire face (l'une avec une tante qui l'invite à passer des vacances, l'autre avec un ami qui lui demande de ses nouvelles, etc.), à condition qu'elles restent dans les limites fixées : se dérouler dans sa langue maternelle, et ne pas faire appel à un vocabulaire spécialisé.

- La famille de situations-problèmes de la compétence (2) est l'ensemble des factures que l'élève devrait pouvoir rédiger, dans des contextes différents (une facture qui mentionne des achats alimentaires, une autre relative à des pièces de voiture, etc.), à condition que ces factures restent dans les limites fixées : une facture simple, avec 5 à 10 articles.

- Dans l'exemple (3), la famille de situations-problèmes est l'ensemble des situations différentes que l'on peut soumettre à l'élève, et qui combinent de façon différente, dans des contextes différents, des problèmes de pollution de l'eau, de l'air, et de pollution par le bruit.

L'élève ne sera déclaré compétent que lorsqu'il pourra faire face à n'importe quelle situation qui appartient à la famille de situations, la situation étant nouvelle, inédite. La reproduction pure et simple est donc exclue. Pour le concepteur de programmes et de manuels, cela implique que, dans chaque famille de situations-problèmes, il faut chercher à construire plusieurs situations équivalentes. Par exemple, si on mentionne dans la compétence (2) qu'il s'agit de factures de 5 à 10 articles, c'est pour situer le niveau de complexité de la situation. Il en va de même dans la compétence (1) dans laquelle on précise « qui ne fait pas

¹ Encore qu'il n'est pas la même chose de jouer un match à l'entraînement, ou devant un public, dans lequel intervient le stress. Ce sont des compétences différentes. On pourrait préciser si la compétence est « jouer un match de football à l'entraînement », ou « jouer un match de football devant un public ».

appel à un vocabulaire spécialisé », et « dans sa langue maternelle ». Ces précisions, ou caractéristiques des situations de la compétence sont des **paramètres** de la famille de situations.

Où se trouvent ces situations ? Elles sont à construire par les enseignants. Cependant, certaines peuvent se trouver à titre d'exemples dans des livrets-programmes, dans des documents d'accompagnement des curriculums, dans des banques de données nationales ou régionales, dans des cahiers de situations pour les élèves ou encore dans des manuels scolaires.

Sur le plan pédagogique, une fois que les apprentissages ponctuels qui préparent une compétence ont été développés, c'est-à-dire une fois que les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence sont installées, on présente à l'élève plusieurs de ces situations complexes pour exercer sa compétence (apprentissage de l'intégration) ou pour évaluer sa compétence (évaluation).

Chacune des situations d'une famille de situations peut donc être exploitée indifféremment dans l'apprentissage (pour apprendre à l'élève à intégrer ses acquis) ou dans l'évaluation (pour évaluer ses acquis)¹.

f) Qu'est-ce qu'un OTI (Objectif terminal d'intégration) ?

Un OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné.

Il ne faut pas confondre un OTI avec un objectif général, qui, comme son nom l'indique, désignait dans la P.P.O. des intentions générales.

« Les « objectifs généraux » de la pédagogie par objectifs, par définition abstraits et facilement confondus avec de vagues buts ou des finalités, n'ont jamais eu de consistance »².

Au contraire de l'objectif général, un OTI possède un caractère très précis, puisque, comme une compétence de base, il se définit à travers une famille de situations-problèmes

¹ ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

² VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université. P 150

bien délimitées. Ces situations-problèmes sont relativement complexes puisqu'elles recouvrent l'essentiel des acquis d'un cycle dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné.

On recourt également parfois à la notion d'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration), qui recouvre l'ensemble des compétences à atteindre au terme d'une année.

2. La conception des apprentissages dans l'approche par compétences

Dans une approche par les compétences, il y a essentiellement deux moments dans les apprentissages.

1. Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être.
2. Les activités d'intégration et d'évaluation formative.

Dans une approche par les compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être continuent à faire l'objet d'apprentissages ponctuels, selon les méthodes pédagogiques en vigueur¹, ceci à trois nuances près :

- on met une priorité à développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se rapportent à une compétence ; les autres sont considérés comme des savoirs et des savoir-faire de perfectionnement, et ne sont abordés que si l'ensemble des compétences est maîtrisé par tous les élèves ;

- on essaie, dans la mesure du possible, de rendre ces apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent, et on amène les élèves à combiner progressivement ces ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) entre elles ;

- on ne développe ces ressources que pendant une partie du temps scolaire, par exemple pendant trois semaines sur quatre, afin de laisser du temps pour l'intégration des acquis proprement dite.

2.1. Les activités d'intégration

Dans cette optique, une partie du temps d'apprentissage est réservée à ce que l'on appelle "activités d'intégration", c'est-à-dire qu'elle est consacrée à apprendre l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations complexes. Ces activités peuvent prendre place à

¹ Ce qui ne veut pas dire que les méthodes pédagogiques ne sont pas appelées, elles aussi, à évoluer. Au contraire, introduire des apprentissages à travers des situations-problèmes didactiques est un excellent entraînement pour l'élève, quand il sera invité à mobiliser ses acquis dans des situations « cibles ».

L'évaluation formative comprend des moments de remédiation où sont travaillées les lacunes des élèves.

En fin d'année, on trouve l'évaluation certificative. Les épreuves d'évaluation certificative font elles aussi fait l'objet de situations complexes. L'approche par les compétences n'a dès lors pas de sens si l'on ne fait pas évoluer les épreuves de l'évaluation certificative dans le sens de l'approche par les compétences, en les construisant sur la base de situations complexes.

2.2.Comment planifier les apprentissages en termes de compétences ?

Une planification annuelle des apprentissages consiste essentiellement à partir de la fin de l'année, et à revenir progressivement en arrière. Voici un exemple de planification « type ».

(1) Réserver la période consacrée à l'évaluation finale (évaluation certificative).

(2) Délimiter une période en début d'année pour vérifier l'OTI de l'année précédente, et pour remédier aux principales lacunes (évaluation d'orientation).

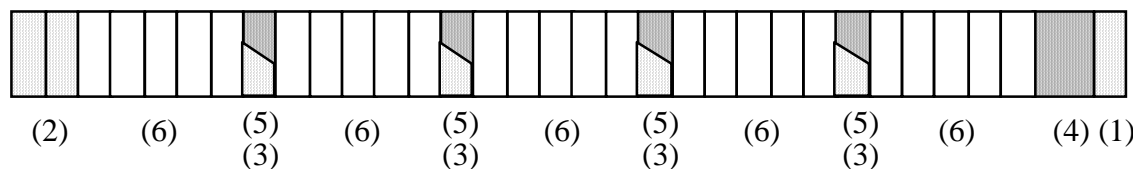
(3) Réserver une période pour les évaluations formatives intermédiaires, et pour les remédiations.

(4) Réserver une période (une à deux semaines) en fin d'année pour développer des situations qui reflètent l'OTI de l'année.

(5) De même, réserver une semaine toutes les 5 ou 6 semaines pour les modules d'intégration. C'est surtout pendant ces modules que se développent les compétences. Ces semaines seront réservées à la résolution de situations qui reflètent chacune de ces compétences. C'est pendant les mêmes semaines que sont menées les évaluations formatives (3).

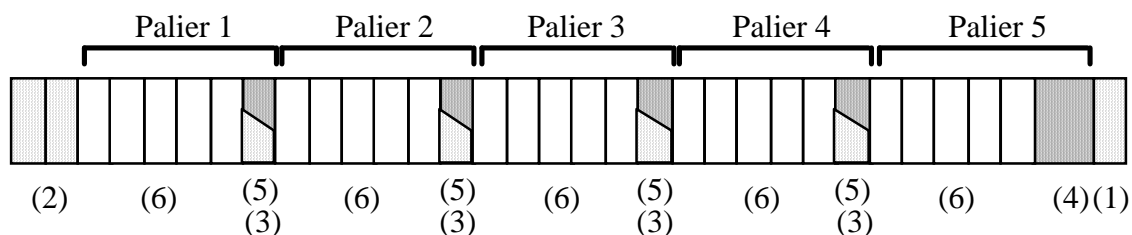
(6) Répartir l'ensemble des apprentissages ponctuels de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans les périodes qui restent.

On peut représenter cette démarche par le schéma suivant.



- (1) évaluation certificative
- (2) évaluation diagnostique d'orientation de début d'année
- (3) évaluations formatives intermédiaires
- (4) module d'intégration de fin d'année
- (5) modules d'intégration intermédiaires
- (6) apprentissages ponctuels

Même s'il peut arriver qu'une compétence se développe pendant quelques semaines seulement, les compétences se développent en général tout au long de l'année. Chaque période représente un « palier » pour chaque compétence. Pour chaque compétence, l'année est ainsi découpée en 5 paliers.



2.3. Construire et évaluer une situation problème

Comme il a été dit précédemment, l'objectif visé par une situation problème est toujours le franchissement d'un obstacle par l'élève. Pour ce faire, le travail préliminaire de l'enseignant est d'abord d'identifier l'obstacle (représentation de l'élève) puis rechercher une situation du quotidien (expérimentale ou théorique) susceptible d'amener l'élève à être confronté à cet obstacle.

De ce fait, la situation problème doit être ressentie par l'élève comme une véritable énigme qu'il faut résoudre. Il devra, alors, être en mesure de formuler des hypothèses et anticiper la réponse à la question posée (car c'est à partir de là que pourra naître le conflit cognitif voire sociocognitif selon la réponse).

Ainsi, pour construire une situation problème, il est nécessaire la choisir en fonction de l'objectif à atteindre (et inversement). A ceux qui voudraient tenter l'aventure, nous vous conseillons de travailler en se posant quatre grandes questions :

1°) Quel est mon objectif ?

Qu'est ce que je veux faire acquérir à l'élève qui représente pour lui un palier de progression important ?

2°) Quelle tâche puis-je proposer qui requière, pour être menée à bien, l'accès à cet objectif ? (Communication à partir d'une situation déclenchante, énigme à résoudre...)

3°) Quel dispositif dois-je mettre en place (proposé à l'élève ou pouvant être découvert par lui) pour que l'activité mentale permette, en réalisant la tâche, l'accès à l'objectif ?

- quels matériaux, documents, outils dois-je réunir ? (documents écrits, vidéos, cdroms...)

-quelles consignes but dois-je donner pour que les apprenants traitent les matériaux pour accomplir la tâche ?

- quelles contraintes faut-il introduire pour empêcher les sujets de contourner l'apprentissage ?

4°) Quelles activités puis-je proposer qui permettent de négocier le dispositif selon diverses stratégies ? Comment varier les outils, démarches, degré de guidage ?

Une fois la situation problème judicieusement choisie, il faut savoir conduire ce type de séquence. Pour cela, le principe est toujours de faire agir les élèves de manière productive plutôt que réceptive et pendant ce travail autonome de l'élève, le professeur retrouve du temps pour intervenir plus individuellement comme guide, animateur ou conseiller.

Pour terminer, en fin de séquence, il faut impérativement que le professeur "reprenne la main" afin de restructurer toutes les idées brassées dans ces activités, de construire une synthèse et d'apporter les compléments d'information nécessaires (N'oublions pas que tout ce travail est destiné à : apprendre...quelque chose !).

Une fois cette tâche accomplie, il est impératif de l'évaluer. Pour cela, il faut absolument accepter le droit à l'erreur car la crainte de la sanction annihile beaucoup d'initiatives. On ne pourra, alors, obtenir d'un élève qu'il livre le fond de sa pensée (ses représentations) que s'il est certain qu'il n'y aura pas de sanction, ni sous forme de points, ni sous forme de commentaire désobligeant. Toutes les interventions du professeur doivent être positives.

Donc, une fois la situation problème lancée, l'évaluation n'est pas, pour autant, absente, mais elle porte sur les processus utilisés par les élèves: il s'agit d'apprécier la manière dont ils communiquent, progressent, formulent des hypothèses, tentent de résoudre le problème posé.

Selon les cas, en effet, il conviendra d'intervenir, non pour "résoudre le problème" à la place des élèves, mais pour en souligner la structure, rappeler les consignes, mettre en évidence leur avancement, proposer des activités intermédiaires, soulager le travail par l'utilisation de supports facilitateurs...

Cette évaluation en cours de réalisation sera ne réellement formative que si elle contribue à l'identification des procédures (qui doivent être reproductibles).

Par ailleurs, il faut évaluer l'acquisition elle-même (évaluation sommative), c'est-à-dire non point le projet mais l'objectif. Cette évaluation pourra s'effectuer grâce à un exercice différent, par la rédaction d'un rapport...

2.4.L'apprentissage des pronoms personnels :

a)L'emploi des pronoms personnels :

Les pronoms personnels fonctionnent comme substituts de noms, de groupes nominaux, de groupes prépositionnels ou adverbiaux. Ils désignent ou se réfèrent à des personnes, en marquant la valeur de personne (1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème}), de genre (masculin, féminin, neutre) et de nombre (singulier ou pluriel), ou à des choses (3^{ème} personne, masculin ou féminin, singulier ou pluriel).¹

La forme des pronoms personnels varie également selon leur fonction et leur position dans la phrase. On peut distinguer les pronoms sujets des pronoms objet et les pronoms conjoints/atones des pronoms disjoints/toniques.

Les différentes formes pronominales du français sont présentées dans un tableau.

	Pronoms conjoints				Pronoms disjoints
Personne, nombre, (genre)	Sujet	COD	COI	Circonstanciel	
Singulier 1^{ère}	je	Me	me	-	moi

¹ A.Hamon : Grammaire Française, Paris : Hachette (1959), p. 84-85

Singulier 2^{ème}	tu	Te	te	-	toi
Singulier 3^{ème} (masc)	il	Le	lui y en	y en	lui
Singulier 3^{ème} (fém)	elle	La	lui y en		elle
Singulier 3^{ème} (fém) démonstratif	on ce	(le)	-		ça / cela
Pluriel 1^{ère}	nous	nous	nous	-	nous
Pluriel 2^{ème}	vous	vous	vous	-	vous
Pluriel 3^{ème} (masc)	ils	Les	leur y en	y en	eux
Pluriel 3^{ème} (fém)	elles	Les	leur y en		elles
pronoms réfléchis	-	Se	se	-	soi <i>pron-même</i>

Les pronoms personnels de 1^{ère} et 2^{ème} personne désignent nécessairement une personne, par exemple la personne qui parle ou celle à qui on parle. Les pronoms personnels à la 3^{ème} personne désignent soit des personnes soit des choses. Le pronom neutre "**on**" doit se référer à des personnes (le "**on**" **collectif** sera discuté plus tard). On peut considérer que les pronoms circonstanciels ont par défaut la valeur de 3^{ème} personne.

La valeur de nombre est spécifiée pour tous les pronoms, soit singulier soit pluriel. Quant à la valeur du genre, la distinction masculin/féminin ne vaut que pour les pronoms de 3^{ème} personne sujet et objet direct.

Comme illustré dans le tableau des pronoms, on peut classer les pronoms personnels en deux groupes principaux:

Les pronoms conjoints:

Ce sont des formes obligatoirement attachées au verbe dans les temps simples et à l'auxiliaire dans les temps composés :

Les pronoms conjoints sont également nommés pronoms atones, faibles, ou encore clitiques. Ce sont donc des formes qui ne peuvent pas être pleinement **accentuées** et surtout qui ont besoin d'un support verbal (verbe au temps simple, auxiliaire au temps composé).

Dans les phrases déclaratives, affirmatives ou négatives, les pronoms conjoints objet se placent immédiatement avant le verbe dans les temps simples et immédiatement avant l'auxiliaire dans les temps composés.

Il en va de même pour les pronoms conjoints sujet (voir **section H** pour les groupements de pronoms conjoints), excepté que la particule de négation "ne" peut intervenir entre le sujet et le verbe/auxiliaire.

Les pronoms personnels conjoints peuvent apparaître à plusieurs dans la phrase. Dans ce cas, ils forment des groupes dont l'ordre séquentiel est fortement régi.

Cet ordre n'est pas le même si le groupe des pronoms précède ou suit le verbe.

L'ordre des pronoms précédant le verbe est décrit dans ce premier tableau.

Les pronoms disjoints :

L'ordre des pronoms suivant le verbe est décrit dans ce deuxième tableau.

L'ordre des pronoms après le verbe :

COD	COD/COI		COI/CIRCONST	
	moi	moi	*	*
	toi	toi	*	*
*	m'	m'		
*	t'	t'		
Le		lui	Y	en
La		lui	Y	en
	nous	nous		
	vous	vous		
Les		leur		

b) Les pronoms personnels et la situation d'intégration :

Nous avons constaté, lors de l'observation de la classe, que les apprenants, qui connaissent pourtant bien la théorie concernant l'emploi et la place des pronoms personnels, n'y recourent que rarement lors d'une situation d'intégration. En variant les exercices systématiques, les résultats s'améliorent mais ne sont toujours pas satisfaisants.

Remarquons qu'avec cette méthode, la tâche de l'enseignant se limite à apporter le document (écrit ou sonore) adéquat pour attirer l'attention des apprenants sur un sujet grammatical. Pendant la session, il n'intervient pas et incite les apprenants à répondre à toutes les questions posées par leurs amis ! L'explication de la théorie prend moins de temps et tous les élèves sont occupés à se poser des questions ou à y répondre.

Il suffit alors d'attirer l'attention des apprenants sur une phrase fautive pour qu'ils corrigent eux-mêmes l'emploi des pronoms.

Nous proposons un exercice pratique où l'on peut insister sur l'emploi des pronoms personnels :

Le dessin animé : regarder un extrait d'un dessin animé (maximum 2 minutes), de préférence avec deux personnages.

D'abord, nous demandons aux apprenants de raconter l'histoire, puis nous reprenons chaque action et les élèves doivent décrire en détails ce qui se passe.

Par exemple : "Tom essaie d'attraper Jerry: il la poursuit, la prend dans sa patte et la lance contre une falaise ..."

Chapitre III : Des compétences des enseignants à celles des apprenants

1. Profil et rôle des enseignants :

Pour dresser le profil des enseignants, nous avons recueilli les données de notre enquête qui étaient très fruitives pour ce chapitre.

Comme a été déjà mentionné,

- Les enseignants de français au primaire sont majoritairement de sexe féminin.
- Ils bénéficient de plus de dix ans d'expérience.
- Plus que la moitié des enseignants interrogés n'ont pas reçu de formation par rapport à l'approche par compétences.
- Ils déclarent avoir suivi les mêmes démarches proposées sur les manuels scolaires et sur les cahiers d'activités.

Et nous avons également effectué un entretien avec les stagiaires de IFPM (ancienne appellation ITE). Se sont des stagiaires en fin de formation (en 3^{ème} année). La première question était : « êtes-vous capable d'accomplir votre mission d'ici la prochaine rentrée scolaire ? »

Elles répondent négativement. Alors la question qui surgit était : « pourquoi ? »

Elles affirment que leur formation qui a duré trois ans n'était pas menée à bon escient.

La troisième question : « quelles sont les causes ? »

Elles déclarent que les modules proposés ne sont pas en rapport avec leur niveau. La première lacune des stagiaires était la non maîtrise de la langue française. Le module le plus important de PSL (pratique systématique de la langue) était négligé pour des causes administratives.

Donc ce qu'il ne faut pas perdre de vue c'est le vrai rôle de l'enseignant.

Ce qui est important à signaler est que l'enseignant ne peut être efficace que s'il dispose de compétences professionnelles assez suffisantes pour lui permettre à mieux accomplir sa tâche.

Il doit afficher moins de dirigisme dans son acte d'enseigner. Il doit individualiser son enseignement et prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux dans sa classe (dans ses classes, quoique). L'enseignant doit être une personne ressource qui oriente l'élève et qui lui

« Apprend à apprendre et à découvrir ». Il doit éviter de poser des questions difficiles pour se retrouver contraint à y répondre. La notion de « cours exclusif » de grammaire ou de vocabulaire doit être abandonnée pour raison de manque, parfois d'absence de fonctionnalité

communicative.

Par ailleurs, il doit intégrer le paramètre d'évaluation à tous les niveaux de son enseignement, dans le but précisément de vérifier le degré d'intégration des compétences enseignées. Il ne doit évaluer que ce qu'il a enseigné à son élève, du moins les notions dont il est sûr qu'elles lui ont été enseignées précédemment, car toute question piège représenterait non une vérification d'apprentissage mais une sanction. En d'autres termes, seuls les objectifs d'apprentissage prévus et fixés en amont doivent apparaître comme critères d'évaluation en aval. Par ailleurs, il doit faire participer l'élève à l'évaluation de son propre effort de manière individuelle ou collective (autoévaluation ou co-évaluation).

L'enseignant doit s'appuyer dans sa classe sur le travail de groupes car la tâche collective peut aider l'élève à mieux assimiler, à mieux se situer et à mieux s'intégrer dans le groupe. Cette démarche est susceptible de soustraire certains élèves à leur « isolement » et à leur renfermement. De même que l'aide que peut apporter un parent qui maîtrise la matière, à la rédaction d'un devoir de maison, peut permettre à l'élève de diversifier ses sources d'apprentissage et de motivation. A condition bien évidemment que ce ne soit pas le parent qui résolve toute la difficulté. L'enseignant doit privilégier dans son acte d'enseigner la préoccupation de l'apprentissage, du « quoi enseigner » et de la façon qui soit à même de permettre à l'élève d'apprendre et non du souci protocolaire et formel du « comment enseigner ».

L'enseignant a une multiplicité de tâches qu'il doit assumer pour un bon apprentissage. Il est censé encourager et motiver ses élèves sans cesse. D'ailleurs, cette motivation est l'une de ses préoccupations majeures et sa principale responsabilité du moment qu'elle est la condition sine qua non du succès ou de l'échec de tout apprentissage. Il est censé bien communiquer dans la langue qu'il enseigne, faciliter la compréhension, corriger la prononciation et développer les capacités de communication tout en respectant le temps de parole de ses élèves afin de les conduire à un comportement de plus en plus autonome en tant qu'apprenants.

Le rôle de l'enseignant est aussi de savoir adapter les activités qu'il prévoit dans sa classe dans le cadre du programme officiel en fonction des aptitudes et des besoins réels des élèves.

Par ailleurs, il choisit les outils pédagogiques qu'il peut avoir en sa possession en plus des manuels scolaires qui répondent le mieux aux objectifs visés par chaque étape.

En outre, il vérifie et évalue régulièrement la manière dont son enseignement conduit à un véritable apprentissage. Ces principales tâches qu'on peut considérer comme des qualités doivent être normalement développées au cours de sa formation. Il est à remarquer que tout enseignant les assumant consciencieusement n'éprouve aucune difficulté pour mener à bien sa classe quelque soit la méthode utilisée.

Il faut reconnaître aussi qu'il tient un lieu à la fois « stratégique et inconfortable sur l'échiquier scolaire ». Comme l'observe P.FERRAN « pris entre les supérieurs hiérarchiques et les élèves à qui ils s'adressent, les professeurs ont la lourde tâche d'appliquer les programmes et de suivre les instructions en vigueur tout en essayant de répondre aux intérêts et aux goûts des élèves qui leur sont confiés. Situés à la charnière entre les préconisations officielles et les exigences pratiques de leur classe, entre le milieu scolaire et le milieu de la vie, entre l'héritage du passé et les promesses du futur, ils occupent une position à la fois incommode et primordiale ».

Enfin pour un enseignement efficace, c'est au chercheur « patenté » d'aller vers l'enseignant, de s'interroger sur ce qu'il fait en classe et de se pencher sur ses pratiques.

2.Statut et représentations de l'apprenant:

La Pédagogie de Projet considère l'apprenant comme le centre de gravité autour duquel doivent évoluer les matières enseignées et les savoirs et non l'inverse. Il est le partenaire du processus Enseignement / Apprentissage. L'enseignant doit l'aider à prendre conscience de son apprentissage et à participer à l'élaboration du savoir, en lui permettant d'avoir accès à la source de ce savoir, en particulier grâce aux différents supports que mettent à sa disposition les manuels scolaires, parascolaires ainsi que les outils modernes des nouvelles technologies. Chaque élève doit avoir la possibilité de travailler seul ou en groupe afin de réaliser des dossiers, à sa mesure, et en tenant compte de la charge des autres disciplines, lui permettant de s'exprimer pleinement et de prouver à lui-même et à ses camarades ce dont il est capable.

Cette démarche de pédagogie participative (ou contributive) peut responsabiliser l'apprenant et déclencher en lui des initiatives et une volonté débordante au travail.

Néanmoins, il existe des classes hétérogènes, où certains apprenants ne peuvent pas accompagner l'apprentissage au même rythme et avec la même efficacité que leurs camarades qui disposent d'une facilité de mémorisation et d'apprentissage. Pour ceux-là, il conviendrait autant que faire se peut, de leur réserver une pédagogie différenciée où l'approche serait plus facile, avec des activités et des tâches plus accessibles. Par la suite, ils seront amenés progressivement à se mesurer et à résoudre des difficultés de plus en plus exigeantes qui peuvent les faire sortir du ghetto et de l'étiquette dévalorisante « d'élèves faibles » ou « d'élèves en difficulté ». Cette démarche progressive peut permettre à l'ensemble des élèves de bénéficier d'un enseignement équilibré, fait à leur mesure, de sorte qu'à la fin de l'année, tous les élèves seront soumis à la même évaluation car si les apprenants dits « faibles » bénéficient d'un enseignement différencié, plus facile, la loi ne leur permet pas de bénéficier d'une évaluation différenciée.

L'enseignant est un actant qui joue un rôle important dans l'exécution de la réforme du système éducatif, réforme qui, sans nul doute, répondra aux attentes de la société pour former des générations responsables pouvant contribuer à l'édification d'une société moderne, attachées aux principes du nationalisme et de l'humanisme, générations maîtrisant les technologies modernes pour relever les défis du troisième millénaire.

En effet, la réalité de l'enseignement actuel l'a bien prouvé. Il faut donc le prendre en considération puisqu'il intervient de manière décisive sur le déroulement du processus de l'apprentissage et les conduites des élèves. D'après DENIS GERARD , dans son ouvrage intitulé Enseigner les langues: méthodes et pratiques , " l'enseignant constitue le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec, bien avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et d'autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés. "

2.1. Les composantes de la construction des représentations :

Nous pouvons compter quatre composantes, mais il ne faut pas considérer ces composantes là comme des étapes à suivre l'une après l'autre, mais plutôt comme des modules imbriqués qui peuvent se combiner différemment selon le déroulement de l'apprentissage.

a) Manipulations langagières et observations :

Les observations renvoient au travail métalangagier : elles peuvent être spontanées de la part de l'apprenant ou provenir de rétroactions fournies par l'enseignant.

Notons qu'il peut y avoir des manipulations langagières sans observations mais l'inverse est impossible.

En revanche, l'observation peut enrichir l'observation de langue. Donc ce binôme Manipulation/ Observation peut se mettre en place à travers le recours à des compétences variées de réception et de production, orale ou écrite.

Alors en classe, on peut s'appuyer sur les interactions entre apprenants et sur les interactions enseignant/ apprenants, sur des documents authentiques et enfin sur des corpus.

b) La construction d'une représentation :

Cette composante peut avoir lieu lorsque l'apprenant observe en manipulant la langue ou en observant les corpus, un élément qui ne correspond pas à ses représentations ou bien lorsqu'il est amené à modifier une représentation déjà existante dans sa mémoire et ces modifications mènent à la division en deux notions différentes. Une telle construction peut aussi être provoquée par une réflexion sur des représentations existantes comme par exemple en rassemblant plusieurs représentations dans une représentation plus large.

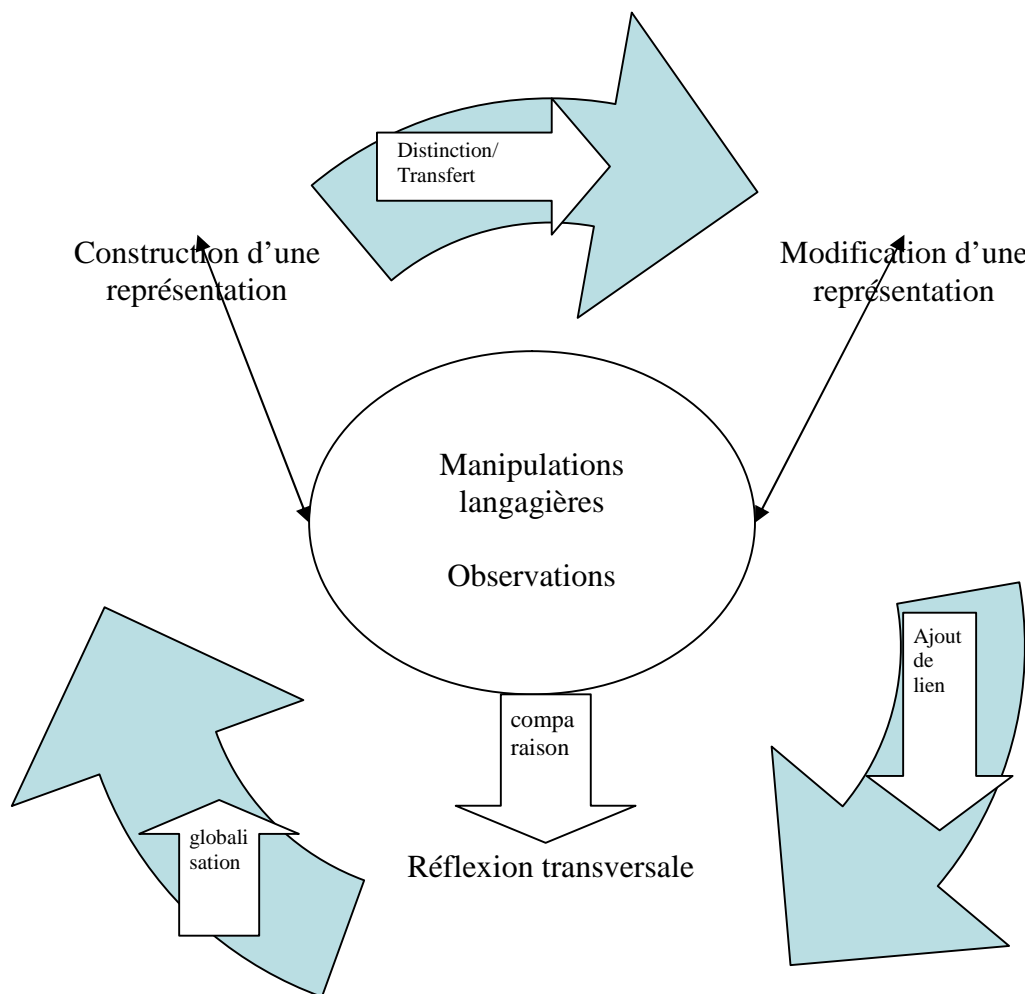
c) La modification d'une représentation :

Cette composante peut intervenir lorsque l'apprenant, en manipulant la langue, ou en observant les corpus, comprend que l'une de ces représentations n'est pas valide pour comprendre la structure langagière à la quelle il est confronté, ou bien lorsqu'une réflexion métacognitive sur ses représentations lui fait ajouter à des représentations existantes des liens avec d'autres représentations.

e) La réflexion transversale

Cette composante de la construction des représentations fait partie de la métacognition puisqu'il s'agit pour l'apprenant de réfléchir sur ses produits cognitifs. Une part de cette activité consiste à analyser la validité des représentations construites, mais aussi et surtout à mettre ces représentations en relation pour les constituer en système.

Nous pouvons proposer un schéma qui traduit toutes ces explications :



2.2. Activités de l'apprenant :

Pour construire et adapter leurs représentations, les apprenants vont devoir effectuer diverses activités. La première d'entre elles va être de comprendre le sens des énoncés auxquels ils sont confrontés. Il s'agit ici non seulement de comprendre le sens globalement, mais aussi de savoir décomposer ce sens en traits descriptifs sémantiques.

Cette compréhension est prolongée par la description, en utilisant des traits formels (syntaxiques, morphologiques, phonétiques etc.), des structures langagières, ce qui permet ensuite à l'apprenant d'observer ces structures langagières afin de s'en forger une représentation tenant compte à la fois des contextes où ont été rencontrés les structures et de leurs caractéristiques formelles.

Cette observation peut solliciter une grande diversité d'opérations mentales, comme identifier, comparer, classer, catégoriser, sérier, etc. Le cas échéant, l'apprenant peut mobiliser des connaissances déclaratives préalables, ce qui peut se révéler être un avantage ou un inconvénient selon les cas.

L'objectif de l'activité de l'apprenant est de construire des représentations sur les structures langagières, sur les règles qui en régissent la formation et l'emploi. La définition de règles est mise en place dans le cadre d'une méthodologie des essais et des erreurs, qui permet de dégager des critères/traits (nécessaires, suffisants, facultatifs) caractérisant les structures langagières rencontrées, et permettant de les utiliser à la fois en situation de compréhension et de production.

Nous considérons que la fixation des connaissances, c'est-à-dire à la fois la mémorisation en mémoire à long terme, et la mise en place d'un processus d'accès rapide et efficace à ces connaissances, nécessite leur manipulation. Dans notre démarche, cette manipulation a lieu lors des activités de compréhension et de production des apprenants.

La fixation des connaissances nécessite aussi des activités métalangagières (expliquer ce que l'on a compris) et des activités métacognitives (expliquer comment on l'a compris). Dans notre démarche, les activités méta langagières sont celles de description des structures langagières, et les activités métacognitives renvoient aux retours explicites que l'apprenant peut faire entre observations et manipulations et/ou à la réflexion sur ou lors de l'utilisation des outils.

2.3.Des outils pour construire des représentations

Le rôle des outils est d'amener l'apprenant à mettre en relation la forme et le sens des structures langagières, et notamment de l'aider à décomposer le sens de la structure et le contexte dans lequel elle est employée, afin de dégager des critères permettant de décrire la structure et son emploi, d'associer des éléments de sens à l'emploi d'une structure. Nous utilisons deux types d'outils : les corpus et les instruments. Les corpus sont des échantillons de langue authentique ; ils peuvent être de tout type :

- productions d'apprenants (orales ou écrites) enregistrées,
- corpus préconstruits continus (oral ou écrit) recueillis par l'enseignant,

- corpus préconstruits discontinus (oral ou écrit) constitués d'items recueillis par l'enseignant.

On peut penser que certains types de corpus seraient plus appropriés pour travailler sur certains objectifs ; par exemple, il semble assez cohérent d'utiliser des corpus d'apprenants pour travailler sur la remédiation, ou des corpus discontinus pour travailler sur le contraste entre deux structures langagières, mais cette question reste ouverte.

Les corpus doivent donc être limités à une taille que l'apprenant peut traiter lui-même en un temps limité. Cependant, limiter quantitativement le corpus ne signifie pas sélectionner les occurrences des structures langagières étudiées : moins on sélectionne le corpus, plus on peut vérifier la qualité des critères définis par l'apprenant, car une grande diversité d'occurrences permet de mettre davantage à l'épreuve les traits dégagés. Confronté à des occurrences diversifiées, l'apprenant pourra éliminer les traits qui ne sont pas communs à ces occurrences et donc à la fois réduire leur nombre et s'assurer de leur validité (la sélection se fait, d'une certaine façon en entonnoir, en réduisant progressivement le nombre de traits pertinents).

La seconde catégorie d'outils, les instruments, renvoie à des objets construits par l'enseignant et qui vont permettre, voire guider, le fonctionnement mental de l'apprenant, et l'inciter aux opérations mentales nécessaires à son apprentissage. Ces instruments peuvent être très variés, tant dans les opérations suscitées que dans la forme qu'ils prennent : questions, questionnaires, schémas, graphiques, tableaux, dessins, etc.

Remarquons qu'on ne part pas ainsi d'une description théorique mais d'une appréhension plus « courante ». Cela n'empêche pas l'enseignant de conserver ses références théoriques pour un guidage éventuel des apprenants.

Il ne faut pas oublier que ce qui nous importe n'est pas une représentation de linguiste à laquelle l'apprenant aboutirait mais le positionnement d'un élément de réflexion dans une trajectoire. Ce qui importe donc, c'est la dynamique du processus. La visée du processus n'est pas théorisante, mais l'accompagnement par l'enseignant s'appuie sur des théories linguistiques actualisées lui permettant de répondre aux questions soulevées par les apprenants et maintenant ainsi la dynamique.

Ces deux types d'outils — corpus et instruments — sont amenés à interagir, les seconds permettant à l'apprenant d'observer et de manipuler les premiers.

Les outils ne sont pas figés, en ce sens que l'enseignant peut être amené à adapter les instruments, ou enrichir les corpus, ou que l'apprenant lui-même peut les faire évoluer, par

exemple en agissant directement sur le corpus, le transformant ainsi en instrument : en mettant en relief des éléments, en listant, catégorisant, classifiant, sélectionnant, sériant, etc. (cette évolution du corpus en instrument est d'autant plus facile lorsqu'il s'agit d'un corpus discontinu, qui présente des éléments que l'on peut facilement ré-agencer).

Les outils utilisés dans cette démarche sont en tout cas nécessairement ouverts, dans la mesure où l'on doit pouvoir à la fois les modifier et y faire des ajouts.

Chapitre VI : Propositions et recommandations

Dans ce chapitre, nous nous proposons, d'un côté, de présenter des exemples de sujets d'une situation d'intégration en rapport avec l'activité et la notion étudiée. Et de l'autre côté, nous allons définir la grammaire textuelle en expliquant son utilité dans l'approche par compétences.

A la fin de chapitre, nous allons présenter des définitions et des explications des termes didactiques qui posent problème chez la majorité des enseignants afin de leurs donner l'occasion de s'en approprier et par la suite de les intégrer dans leurs pratiques.

1. Les tâches d'intégration

On appelle tâche d'intégration « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre., de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ».

La perspective qui privilégie l'action de l'élève, ce qu'il doit faire, considère avant tout les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui développent un ensemble de compétences générales et notamment, une compétence à communiquer langagièrment

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

1.1. Exemple de sujets avec contrainte/ sujets guidés

Vous venez de recevoir une carte postale de votre ami, Youssef, et celui-ci ne parvient pas à vous joindre à la fin des vacances. Pour lui répondre, suivez le plan ci-dessous :

- vous saluez Youssef.
- vous lui expliquez pourquoi vous n'étiez pas chez vous lorsqu'il a téléphoné.
- vous lui expliquez brièvement ce que vous avez fait pendant les vacances.
- vous lui dites quand vous pourrez le rencontrer.
- vous le saluez et signez.

1.2. Exemples de sujets à caractère narratif

- Écrivez une histoire ayant pour titre « le crayon magique »
- Écrivez une histoire ayant pour titre « le coq et la vieille femme ».
- « Un jour, il a réussi à courir ! » Racontez l'histoire de cette personne.

1.3. L'écriture d'un message

La consigne doit être claire et concise. Vous devez aussi préciser, quand vous proposez un sujet de ce type, le contexte situationnel. Il serait bon que ce contexte se rapproche d'une situation habituelle en Algérie, afin de ne pas confronter l'élève à une situation nouvelle ou inconnue.

Vous pouvez par exemple proposer des sujets du type :

Vous avez reçu un coup de téléphone pour votre frère/soeur qui est en vacances en Tunisie, et vous écrivez le message que son ami(e) veut laisser.

Vous écrivez sur votre agenda les quatre choses importantes que vous devez faire la semaine prochaine.

Vous n'avez pas trouvé votre père au bureau et vous avez quelque chose d'urgent à lui dire. Quel message lui laissez-vous ?

1.4. Autres sujets

Les sujets suivants doivent être ancrés dans des situations de communication ; le choix de l'un ou l'autre de ces sujets se fera au regard de la pertinence qu'il présente par rapport aux apprentissages et éventuellement par rapport à vos objectifs d'intégration.

- Dressez des collections de mythes, de légendes, de contes, et de proverbes.
- Construisez une page web.
- Devenez un spécialiste dans un domaine qui sera présenté en classe.
- Cataloguez les livres de la bibliothèque de l'établissement.
- Dressez une liste de vos passe-temps ou intérêts favoris.
- Composez des jeux de rôles et des histoires racontant des événements historiques.
- Participez à toutes les étapes de la production d'une pièce de théâtre (la mise en scène, le décor, le jeu de rôle).
- Menez une entrevue avec un adulte ou un élève plus âgé, en lui posant des questions précises que vous aurez préparées d'avance; organisez les renseignements recueillis pour les présenter plus tard à la classe.
- Racontez une histoire au moyen d'une suite d'illustrations
- Préparez et donnez des directives explicites pour le déroulement d'un jeu, la fabrication d'un objet, l'organisation d'activités, ou la réalisation d'expériences scientifiques.
- Inventez des contes fantastiques et racontez-les ou transformez des contes en bandes dessinées.
- Rédigez des reportages, des éditoriaux, des rubriques, et des annonces publicitaires pour le journal de l'école, pour le journal de la classe ou pour un grand journal fixé au mur.
- Prenez cinq à dix minutes pour écrire sur n'importe quoi, où sur quelque chose (de vrai ou d'imaginaire) qui s'est produit hier, ou pour décrire quelque chose que vous avez vu en cours de route un matin.
- Rédigez des histoires incomplètes dont la fin sera composée par quelqu'un d'autre.
- Choisissez un personnage dans l'une de vos histoires préférées et inventez une nouvelle histoire.
- Écrivez à des proches; particulièrement, au temps des fêtes.
- Présentez des invités à la classe.
- Convertissez une nouvelle (c'est à dire, une courte histoire) en une courte pièce de théâtre.
- Composez des scénarios pour des émissions radiodiffusées.

-Organisez un fichier de mots nouveaux, classifiant ces derniers sous des en-têtes tels que "Mots descriptifs," "Mots ayant plus d'un sens," ou "mots de la même famille."

1.5. L'intégration en grammaire

Cet atelier a pour but de mettre en place une démarche d'intégration de ressources grammaticales (structures syntaxiques) que la classe a travaillées antérieurement. A la fin d'une séance de grammaire, l'enseignant planifie une phase d'intégration dans laquelle l'élève aura à transférer ces structures vers une situation de communication authentique.

Voici ci-dessous des exemples de situations d'intégration:

Structure grammaticale : l'impératif négatif

Situation d'intégration : Vous avez constaté plusieurs atteintes à l'environnement. Cette situation vous révolte. Pour la protection de l'environnement vous décidez de réagir. Rédigez un slogan dans lequel vous sensibiliserez les habitants de votre quartier aux conséquences du non respect de l'environnement.

Vous utilisez : l'impératif

Structure grammaticale : la phrase impérative négative.

1.6. L'intégration en vocabulaire

Vocabulaire à intégrer : le lexique de la pollution

Situation d'intégration : Une épidémie de typhoïde a provoqué le décès d'un élève de votre école. vous décidez de réagir. Rédigez un slogan destiné aux élèves, afin de les sensibiliser aux conséquences de la pollution de l'eau.

Vous utiliserez les termes suivants : eaux d'égouts, déchets, ordures ménagères, typhoïde, fièvre.

Vocabulaire à intégrer : le lexique de l'environnement

Situation d'intégration : L'état de votre quartier vous révolte. Pour un « Quartier propre ». Rédigez un avis destiné aux jeunes du quartier, pour une petite campagne d'assainissement

Vous :

utilisez les termes : assainissement, planter des arbres, repeindre, déchets

utilisez l'impératif.

2. La grammaire textuelle en classe de français :

Les règles de la cohérence textuelle :

2.1. La continuité thématique :

Un texte est normalement consacré au développement d'un thème, si on veut écrire un texte, on est sans aucun doute soucieux d'assurer la continuité thématique. Généralement on annonce le thème dans le titre; de ce fait, il faut sensibiliser l'élève à l'importance du titre. Il est à noter aussi que le titre doit tirer son sens de la lecture de la globalité du texte et non pas de la première phrase.

2.2. Les marqueurs de relation (les connecteurs)

Les textes avancent généralement des idées variées et rapportent des faits différents. Pour intégrer ces différents éléments, on a besoin de mots qui permettent au lecteur d'en percevoir les liens. La grammaire textuelle regroupe sous le terme de "connecteurs" tous les éléments qui servent à établir les relations entre deux phrases ou deux propositions (ex : mais, or, car, de ce fait ...etc.), l'emploi de ces connecteurs produit un effet d'homogénéité.

2.2. Les transitions et les paragraphes :

On appelle transition une phrase ou un élément de phrase qui permet d'établir le lien entre ce qui vient d'être dit et ce qui va l'être, ici nous devons attirer l'attention des apprenants sur d'éventuelles erreurs d'interprétation que risquent de susciter les changements thématiques non signalés. La transition peut parfois être assurée par un simple connecteur : "cela dit", mais souvent, elle peut nécessiter tout un paragraphe.

C'est l'unité textuelle de base, c'est pourquoi une formation à l'écrit doit forcément attirer l'attention des apprenants sur le fonctionnement du paragraphe qui constitue l'outil majeur dont dispose le scripteur pour gérer son texte. Tout texte est divisé en un certain nombre de paragraphes consacrés à développer, chacun, une idée ou un aspect d'une idée.

2.2. La progression thématique :

Un texte qui ne fait qu'assurer l'information risque de s'immobiliser. L'information doit en effet se maintenir mais aussi avancer. Il existe trois types de progression thématique :

La progression à thème constant.

Dans le texte suivant, le thème sert de support pour chaque phrase. "Avant hier, j'ai accosté dans le métro une jeune fille, bon chic bon genre, qui qui travaille comme hôtesse à la banque. Elle m'a appelé ce matin et nous avons déjeuné ensemble. Elle m'a raconté qu'elle est mère d'un petit garçon. Elle a raté son bac, elle a raté sa vie amoureuse, elle a raté sa vie professionnelle. Elle m'a dit aussi qu'elle avait eu beaucoup de mal à se débarrasser de son éducation chrétienne." Roland Jacquard

La progression à thème linéaire.

La suite de chaque phrase sert de nouveau thème à la phrase suivante. "Pour se connecter à Internet il faut avoir un ordinateur, cet ordinateur doit être lié au réseau. Le réseau Internet est un ensemble de sites, le site est une adresse électronique virtuelle qui peut fournir des quantités incroyables d'informations."

La progression à thème éclaté :

Dans le texte qui va suivre, du thème initial dérivent des thèmes subordonnés ou secondaires. "Le gang attaque une agence bancaire, il y'avait deux hommes en cagoules. Ils ont sorti des révolvers, l'un d'eux avait un fusil à canon scié, ils ont crié : "personne ne bouge c'est un hold-up. D'autres complices sont arrivés, ils étaient une douzaine. Deux d'entre eux étaient armés, les autres transportaient du matériel. Certains portaient des masques."

La cohésion

Cette notion relève de l'enchaînement des énoncés à l'intérieur d'un texte. Elle désigne l'ensemble des opérations qui assurent le suivi d'une phrase à une autre, elle permet ainsi au

lecteur de repérer le fil conducteur du sens. La cohésion se distingue de la cohérence qui considère le texte d'un point de vue plus global.

Les termes en rapport avec l'approche par les compétences :

ACTE DE PAROLE : Action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatique. Dire, c'est toujours faire. Prenant la parole, j'asserte ou je promets, j'explique ou je demande, je félicite ou j'injurie. Et ma parole a des effets : elle ennuie ou enthousiasme, fait faire ou empêche de faire, convainc ou irrite.

APPRENANT (Elève): Individu en situation d'apprentissage. Formé de la même manière qu'un mot comme étudiant, « apprenant » insiste sur l'acte d'apprendre, dont il place l'initiative du côté de celui qui apprend.

APPROCHE COMMUNICATIVE : Vers le début des années 70, en réaction contre la méthodologie audio-orale et la première génération des méthodes audiovisuelles, on voit émerger une méthodologie de la communication, appelée par la suite « approche communicative ». L'analyse des besoins des apprenants détermine le contenu du cours. Les habilités à acquérir en fonction de ces besoins sont répertoriées puis travaillées « en situation », en prenant en compte tous les aspects qui y sont liées : linguistique, extra-linguistique, contextuel... On cherche à faire acquérir non seulement une compétence linguistique, mais aussi une compétence communicative, d'où le travail sur les savoirs, et aussi sur les savoir-faire.

APPROCHE FONCTIONNELLE : Partant des mêmes présupposés que l'approche communicative, elle cherche, par une analyse des besoins, à connaître les notions (notions de localisation dans l'espace, dans le temps...) et les fonctions (langagières) qui seront les plus nécessaires aux apprenants.

CAPACITE_: aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réussir dans une activité intellectuelle.

CHAMP LEXICAL : Ensemble des mots que la langue regroupe ou invente pour désigner les différents aspects d'une technique, d'un objet, d'une notion.

CHAMP SEMANTIQUE : Ensemble des emplois d'un mot, dans et par lesquels ce mot acquiert une charge spécifique.

COHERENCE : C'est la relation entre les idées exprimées par les propositions d'un texte. Alors que la cohésion renvoie à la façon dont les propositions sont liées entre elles par diverses opérations structurales pour former des textes, la cohérence concerne la manière dont ces phrases servent à créer différents types de discours.

COHESION : on définit la cohésion comme la relation explicite signalée par des indices linguistiques entre les propositions ; ces propositions sont liées entre elles par diverses opérations structurales pour former des textes.

Collaboration (travail collaboratif): Une collaboration « est un travail en commun ; un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune » (le petit Robert, 1995). Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, le travail collaboratif entre apprenants et/ou enseignants se concrétise le plus souvent par un travail d'équipe, « l'équipe étant perçue comme étant un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe » (Alaoui, Laferriere, Meloche, 1996 : p 4). Dans les cas où la cible commune d'un travail d'équipe est un but ultime à atteindre nous parlerons de travail coopératif visant l'apprentissage, lequel peut se définir comme suit : "l'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres. » (Lopriore, 1999 : p 134). Les tâches coopératives en formation « supposent l'assignation d'une tâche collective exercée en groupe restreint, exigeant un maximum d'interactions entre pairs, sans la supervision directe et immédiate du formateur » (Carré et Caspar, 1999 : p 298). Ainsi, contrairement à une collaboration, une coopération n'engendre pas nécessairement la création d'une œuvre commune. Nous parlerons de travail collaboratif lorsque la cible commune du travail d'une équipe consiste, outre le travail en

groupe, en la réalisation d'un produit final. Par travail collaboratif, nous désignons donc, d'une part, la coopération entre les membres d'une équipe et, d'autre part, la réalisation d'un produit fini : Internet apparaît alors comme l'outil " adéquat " pour mettre en oeuvre des pédagogies « collaboratives ». En effet, ses fonctionnalités de communication et de consultation sont utilisées dans le travail collaboratif pour la partie coopérative. Les possibilités qu'offre Internet en termes de création permettent la réalisation et la publication d'objets communs, le plus souvent des sites: les deux moments du travail collaboratif sont servis par le même outil.

Ainsi, dans notre typologie, la distinction que nous faisons entre la communication et le travail collaboratif se situe en termes d'objectifs. Communiquer est une fin en soi et ne donne pas forcément lieu à des réalisations visibles par tous alors que, dans un projet collaboratif, le but est de créer quelque chose en groupe et notamment en communiquant. La communication est alors un moyen et non pas une fin en soi.

COMPETENCE : Il s'agit d'un savoir-faire en situation, lié à des connaissances intériorisées et/ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation (performance ou comportement observable).

CONNAISSANCES DECLARATIVES/CONNAISSANCES PROCEDURALES ET CONNAISSANCES CONDITIONNELLES: Les recherches en psychologie cognitive montrent, selon Tardif (1992), qu'il existe trois types de connaissances: *les connaissances déclaratives*, *les connaissances procédurales* et, enfin, *les connaissances conditionnelles*.

Les connaissances déclaratives correspondent au savoir théorique. Savoir que la terre tourne autour du soleil est un exemple de ce type de connaissances. En fait, ces connaissances sont souvent ce qu'on peut apprendre par coeur. À l'école, une grande part de ce qu'on enseigne est de type déclaratif.

Les connaissances procédurales, comme le terme l'indique, concernent les procédures; il s'agit ici de savoir comment faire.

Conduire une automobile exige un grand nombre de connaissances procédurales. Il faut, par exemple, savoir enfoncer la pédale d'embrayage pendant qu'on change la vitesse de la main droite tout en rectifiant la direction avec le volant tenu de la main gauche, sans oublier de regarder la route, etc. Toute cette marche à suivre paraît très lourde au conducteur débutant. De plus, si elle est mal exécutée, le risque d'échec est grand (bris de moteur, accident!).

Pourtant, avec un peu d'expérience, la tâche devient presque machinale. Les connaissances procédurales ont en effet la propriété de s'automatiser; à force d'exécuter une marche à suivre, cette dernière ne requiert plus qu'un minimum d'attention, un minimum de charge cognitive. Dans l'univers scolaire, on enseigne aussi des connaissances procédurales, comme calculer une division avec des décimales.

Les connaissances conditionnelles concernent les connaissances requises pour savoir quand avoir recours aux autres connaissances. Il s'agit ici de connaître les conditions d'application de telle ou telle connaissance, et surtout de savoir reconnaître ces conditions dans une situation nouvelle. Devant un problème de mathématiques, reconnaître le besoin d'effectuer une division relève de ce dernier type de connaissances. Pour Moffet (1993) comme pour Tardif (1992), ce sont les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert.

Dans leur forme, les connaissances conditionnelles et procédurales peuvent se ressembler. En effet, la reconnaissance d'un phénomène dans un contexte nouveau peut faire appel à une série de conditions qui s'appliquent comme une procédure: par exemple, si on a «telle, telle et telle chose», alors il faut faire une division. On a ici une série de connaissances conditionnelles dont la conclusion est l'identification d'un phénomène. Les connaissances procédurales, elles, ne s'appliquent qu'après la reconnaissance du phénomène: s'il faut effectuer une division, alors il faut faire «telle, telle et telle chose». (Marie Nadeau In. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Editions .LOGIQUES. Québec.1996.)

CONSIGNE: Ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.

Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une *représentation* de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive.

Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions *qui ? quoi ? quand ? où ? pour quand ? comment ? pourquoi ?*

Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle du feed-back est indispensable dans toute bonne communication.

S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), nous ne connaissons aucune autre validation possible que celle de l'expérimentation (analyse de l'interprétation des consignes à l'issue de l'activité). *Françoise Raynal & Alain Rieunier.*

CRITERIEE : (évaluation) Evaluation dont le cadre de référence des jugements de valeur est constitué par des objectifs ou des performances cibles.

L'évaluation est critériée lorsqu'elle ne compare pas l'apprenant aux autres, mais qu'elle détermine, par la référence à des critères, si, ayant maîtrisé tel objectif, l'élève est capable de passer à d'autres apprentissages.

DIAGNOSTIQUE : Evaluation diagnostique. Effectuée pendant l'apprentissage, elle informe l'enseignant et l'élève. Elle permet également à l'enseignant d'adapter son enseignement.

ENONCIATION : L'énonciation constitue la situation du discours qui actualise la manifestation linguistique qu'est l'énoncé. Dans un message, on peut analyser isolément (d'un point de vue purement linguistique) et l'énonciation qui peut être entendue comme la réalisation d'un échange linguistique par des locuteurs précis (statuts, types de relations, intentions) dans le cadre de circonstances particulières.

ERREUR

Doit-on permettre aux élèves de faire des erreurs comme le proposent bien des pédagogues (en particulier CLAPAREDE ou DEWEY), ou faut-il au contraire organiser l'environnement, comme le préconise SKINNER, de telle sorte que l'enfant ne fasse pas d'erreur (ce qui est effectivement possible avec un cours programmé correctement construit) ?

Les deux hypothèses ont leurs défenseurs. Pour Skinner, il faut proposer de toutes petites étapes à l'apprenant. Les questions étant simples, l'apprenant réussira à chaque fois, et encouragé par son succès, continuera. à se livrer à l'étude. Il suffira d'espacer progressivement les renforcements au cours du temps, pour que l'apprenant continue à apprendre et se contente, à terme, de renforcements de plus en plus espacés.

Pour d'autres théoriciens, en particulier pour les psychologues cognitivistes qui considèrent l'individu humain comme une vaste centrale de traitement de l'information, l'erreur fait partie du processus de traitement. C'est un événement normal dans une procédure complexe de

résolution de problèmes, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif, ou tout simplement un état du processus de conceptualisation.

Du point de vue du formateur, elle permet d'identifier le ou les obstacles qui entravent le processus d'apprentissage. Le formateur et le formé peuvent rechercher les origines de l'erreur produite et trouver alors les corrections possibles. Il en résulte que la qualité du feedback offert à l'apprenant par l'environnement (le maître, les autres, les situations...) est déterminante de la réussite des apprentissages. Nous pensons que le renforcement est important dans la mesure où il fournit à l'individu des informations sur la qualité de sa réponse. Dans cette perspective, il n'est pas grave que l'élève fasse des erreurs, à condition qu'il en soit rapidement informé, que l'erreur ne soit pas suivie d'une punition et qu'il ait les moyens de découvrir la bonne réponse.

Pour les enseignants qui pratiquent une pédagogie différenciée, l'erreur, faisant apparaître les représentations et les stratégies cognitives des élèves, est indispensable. C'est à partir des erreurs des apprenants que l'enseignant peut effectuer des diagnostics et piloter les activités d'apprentissage dans des parcours différenciés.

Enseignant stratégique: Selon Jacques Tardif, l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.

L'enseignant est d'abord un penseur. A ce titre, il est un expert en continu : il tient compte non seulement des connaissances antérieures de l'élève, de ses perceptions et de ses besoins, mais aussi des objectifs du programme ou du curriculum, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation effective de stratégies d'apprentissage appropriées. Il s'assure que le matériel qu'il met à la disposition des élèves est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert des connaissances à l'extérieur de la salle de classe. Il se peut qu'il écarte même un matériel publié ou qu'il en modifie les séquences.

L'enseignant est un preneur de décision. Il est tout le contraire d'un technicien qui se contente de suivre à la lettre les prescriptions d'une méthode ou d'un manuel. Son objectif étant que l'élève devienne autonome le plus rapidement possible, l'enseignant stratégique prend des décisions quant au contenu, aux séquences de présentation, il appréhende les erreurs que pourrait commettre l'élève et il prévoit des exemples et des contre exemples afin de le contrecarrer (l'erreur fait partie de la construction du savoir et de l'acquisition de compétences).

L'enseignant motivateur. En vue de soutenir la motivation, l'enseignant rend évident pour l'élève la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il a choisies et leur

lien avec le monde réel, à l'extérieur de la classe, où l'élève aura à réutiliser les connaissances et les habiletés acquises.

Il insiste auprès des élèves afin de bien leur faire comprendre que son but est de les aider à apprendre, à acquérir des connaissances et des compétences.

L'enseignant modèle. En didactique des langues, par exemple, mais aussi à l'école maternelle et élémentaire, il est clair que l'enseignant est un modèle de locuteur compétent dont l'élève a tout intérêt à s'inspirer, sinon à imiter, en vue de modeler sa performance.

L'enseignant a également un rôle de médiateur. Il discute avec l'élève de sa perception de la difficulté de la tâche, de ses chances à réussir et des facteurs qui peuvent soit y contribuer, soit y nuire. Il rappelle à l'apprenant ses connaissances ou ses expériences antérieures qui peuvent être mises à profit pour l'accomplissement d'une tâche donnée. Ainsi, il amène l'élève à prévoir les difficultés et à planifier les solutions.

Enfin, l'enseignant a un rôle d'entraîneur. L'apprenant est un apprenti et l'entraîner signifie le placer dans des situations où il aura à exécuter des tâches complètes et significatives. Nos pratiques pédagogiques ont été enrichies (dans les années 70-80) par l'approche communicative, qui a mis en lumière l'importance d'un apprentissage langagier significatif pour l'élève.

Il faut bien sûr travailler la forme, mais l'élève doit surtout être placé dans des situations de résolution de problèmes, devant des tâches complètes et aussi proche que possible du réel.

Jacques TARDIF *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Editions Logiques, 1992.

FORMATIVE : Evaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement/apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second.

INDICATEUR: comportement observable à partir duquel on peut inférer de l'atteinte d'un objectif ou de la maîtrise d'une capacité. Il n'y a pas de déductibilité des indicateurs à partir de l'objectif ou de la capacité et ceux-ci ne sont pas réductibles à la somme des indicateurs qui peuvent permettre d'en inférer l'existence. En ce sens, le choix des indicateurs et leur pertinence sont toujours questionnables.

INDICATEUR DE REUSSITE: sélection de quelques critères de réussite d'une tâche suffisamment significatifs pour en avoir une représentation minimale permettant d'en engager la réalisation. La liste de ces indicateurs peut être complétée, par des pauses méthodologiques, au cours de la réalisation de la tâche.

INFERENCE: Production d'information nouvelle à partir d'informations existantes.

Les informations existantes sont:

- soit les données d'une situation (tâche, problème, événement, fait);
- soit les connaissances stockées en mémoire.

Selon Richard, il existe deux types d'inférences: " Les unes ont pour finalité la compréhension: elles contribuent aux représentations. Les autres ont une finalité pragmatique: elles produisent des objectifs d'actions, des plans ou des suites d'actions."

L'activité inférentielle ou raisonnement est une composante majeure du traitement de l'information. Pour Bruner, la perception est une activité inférentielle et catégorielle.

IMAGE DU TEXTE: Le texte est une image, comme on peut s'en rendre compte en examinant le comportement des enfants qui ne savent pas encore lire et feuilletent un livre illustré où le texte leur apparaît comme une image parmi d'autres, une image à déchiffrer à la lueur du contexte iconique.

Dans les cours de langues étrangères, on s'appuie de plus en plus sur « l'image du texte » pour approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants. Le sens est d'emblée donné (en partie du moins) par la typologie, l'illustration, la mise en page et les indices périphériques (titre, sous-titres, chapeau, références de différentes natures...); ces aspects sont prépondérants dans certains textes conseillés en début d'apprentissage, tels que les tracts, les prospectus, les annonces publicitaires ou les textes de presse illustrés. Cette lecture, qui part de repères iconiques pour orienter ensuite les stratégies de découverte du sens, vise à donner à l'élève des habitudes de lecture sélective en langue étrangère.

ITEM : synonyme de « question ».

JEU: Toute activité physique ou mentale spontanée, trouvant sa satisfaction et son but en elle-même. Jouer, c'est vivre pour le plaisir de vivre.

Le français utilise un seul mot - « jeu » - pour l'état d'esprit ludique (en anglais play) et les divers jeux (en anglais, games), supports de l'envie de jouer. Cette ambiguïté est la source de

graves confusions dans la théorie comme dans la pratique. Tout, en effet, peut mener au jeu, mais aucune activité (jeux reconnus), aucun objet privilégié (jouets) n'assure automatiquement le jeu. Jeux et jouets sont ce à quoi ou ce avec quoi l'on joue ; une fois passée l'envie de jouer, jeux et jouets ne sont plus que les fossiles du jeu (Henriot, 1996).

Cependant, l'animal comme l'enfant (ou l'adulte) ont souvent des jeux et jouets favoris sinon exclusifs ; ce qui était appétence ouverte devient alors « appétence orientée », le jeu se mue en habitude et, au bout d'un certain temps, ces jeux et jouets cessent de faire jouer.

Chez l'homme, animal de culture, jeux et jouets, socialement reconnus comme tels, ont pris une place démesurée ; et, particulièrement dans la culture de consommation actuelle, les industries du loisir, des jeux et des jouets (y compris les jouets d'adultes) constituent le secteur le plus important de l'économie. Jeux et jouets proposés par le commerce et la mode finissent par étouffer la tendance biologique à jouer.

Cependant, s'il n'existe pas de supports privilégiés du jeu, il y a par contre des styles innés du « jouer ». Les éthologues reconnaissent à un certain nombre d'indices qu'un animal ou un enfant joue : exagération des gestes, accélération ou ralentissement des mouvements, inversions des rôles, etc. Enfants et animaux ne s'y trompent pas non plus ; et c'est ce qui permet le jeu entre partenaires de cultures ou d'âges différents ainsi que le jeu interspécifique (Bateson). Pour inciter à jouer, un « bon » jeu devra donc respecter les règles naturelles du jouer : ritualisation des gestes et des paroles, alternance des attentes et des surprises, etc. Mais plus importante encore est l'atmosphère affective où se déroule le jeu. Le jeu est une « oasis » de bonheur dans la chaîne des contingences ; la préoccupation tue le jeu, lequel exige un climat - externe et interne - de relaxation et de liberté. Les meilleurs jeux seront donc des jeux ouverts, qui ne prétendent pas tout régler et tout prévoir, mais font la part à l'initiative et à l'imagination des joueurs.

Jeu et apprentissage

Le jeu, bien que désintéressé, n'est pas inutile. L'éthologie a montré que le jeu était à la base de tous les processus d'apprentissage qui dépassent la simple mémorisation.

La première expérience décisive fut réalisée en 1929 par Blodgett qui eut l'idée d'observer dans un labyrinthe où il n'y avait pas de nourriture des rats déjà repus ; il put constater que, bien qu'ils ne fussent pas poussés par la faim, ces animaux entreprenaient d'explorer le labyrinthe, apparemment par pure curiosité, par jeu. Cela confirme l'existence de l'activité gratuite. Dans une seconde phase, Blodgett fait jeûner ses rats et les replace dans le même labyrinthe où, cette fois, est caché un appât ; et l'on s'aperçoit que les rats qui ont déjà exploré le labyrinthe par jeu parviennent plus rapidement à la nourriture que ne le font d'autres rats

qui n'ont pas eu précédemment l'occasion de flâner dans le labyrinthe. On en conclut que, dans leur jeu d'exploration, les rats ont acquis une connaissance de la structure spatiale du labyrinthe, apprentissage latent qui leur sert ultérieurement dans la pratique.

Il est raisonnable de penser que la curiosité du rat dans un environnement inconnu, celle de l'élève qui feuillette le dictionnaire ou celle du savant devant l'univers, correspondent à un même type de comportement que les éthologistes appellent, à peu près indifféremment, comportement exploratoire ou comportement ludique.

Le jeu n'apporte pas de connaissances ; il entraîne à chercher des informations et des problèmes nouveaux. C'est dans l'insouciance du jeu que l'on peut apercevoir de nouvelles structures (insight) et faire des synthèses. C'est par jeu que l'on imite l'autre et que, par mimétisme, l'on apprend le langage, les rôles sociaux, les gestes techniques. Moteur de l'apprentissage individuel, le jeu commande aussi le progrès socio-culturel (Huizinga).

Enfin, la recherche contemporaine semble suggérer que le jeu, comme le rêve, pourrait avoir eu un rôle dans le développement tant phylogénétique qu'épigénétique du système nerveux central des mammifères supérieurs (carnivores, primates, homme). En effet, de même que le rêve (qui est le jeu du sommeil), le jeu (qui est le rêve de la veille) conduit les jeunes à aller au bout de leurs forces et, notamment, aux limites de leurs possibilités cérébrales (Bourguignon, 1994).

Le jeu et l'école

De Platon à Carl Rogers en passant par saint Augustin, Montaigne, Erasme et Rousseau, nombreux sont ceux qui ont vu dans le jeu l'instrument naturel de l'éducation. Or, paradoxalement, l'école a traditionnellement condamné ou ignoré le jeu (Alain).

C'est autour de 1900, que les pédagogues de l'Éducation nouvelle cherchent à introduire systématiquement le jeu à l'école : Dewey à New York (1896), Decroly en Belgique (1901), Montessori en Italie (1907), Audemars Lafendel et Piaget à Genève (1911). Dans les années 60, la mode du ludique (phénomène « hippy », Mai 68), la non-directivité (Lobrot), l'introduction du micro-ordinateur, relancent ce mouvement.

Le bilan, néanmoins, est quelque peu décevant : c'est seulement dans le préscolaire (c'est-à-dire là où la demande de jeu est irrésistible et la pression des examens nulle) que l'éducation par le jeu a pu se généraliser ; aux autres niveaux d'enseignement, les « jeux éducatifs » (jeux informatisés, jeux de simulation, etc.) proposés aux élèves n'ont souvent de jeu que l'habillage et le plaisir n'est pas toujours au rendez-vous.

La classe ludique où l'on apprend en jouant (sans qu'il y ait obligatoirement des jeux et des machines à jouer) est le résultat d'une heureuse rencontre entre un enseignant ludique et ses élèves ; mais sauf exception (par exemple, Neill à Summerhill), cette rencontre est passagère. Il n'y a pas antinomie entre jeu et étude, mais entre le jeu (tout liberté, spontanéité, insouciance) et l'institution scolaire fondée sur la discipline, la contrainte des programmes et des horaires, l'inquiétude des notes et des examens. Il serait donc absurde de chercher à imposer officiellement le jeu dans l'école traditionnelle. Le problème est moins de faire jouer que de ne pas gêner le libre jeu.

Le jeu dans les formations d'adultes

L'accélération du changement technologique, social et culturel oblige l'homme contemporain - tant dans le tiers monde que dans les pays dits avancés - à un constant effort d'adaptation, d'où un développement constant des formations d'adultes. Le jeu, instrument privilégié d'innovation, avait une place toute trouvée à ce niveau où les contraintes (de discipline, de programmes, d'examens) sont moins fortes que dans le scolaire. C'est donc dans ce domaine que les techniques ludiques (Mauriras-Bousquet) se sont le plus développées.

Particulièrement en faveur sont, actuellement, les jeux de simulation. Toute représentation du réel est une simulation ; cependant, le mot est habituellement réservé aux exercices utilisant des modèles (par exemple, modèles réduits, agrandis ou simplifiés). Le modèle peut être simplement un ensemble de règles comme dans les jeux de société et les sports.

Un exercice de simulation offre d'autant plus de chances de jeu qu'il donne davantage de liberté aux joueurs ; de là l'intérêt que présentent les jeux de rôles ouverts où les décisions sont laissées à l'initiative des joueurs qui construisent eux-mêmes, pas à pas, leur jeu. Chaque joueur doit se mettre dans la peau du personnage qu'il est censé représenter. Le jeu de rôles ouvert est ainsi une combinaison de jeu, de simulation et d'empathie.

Les jeux de simulation permettent l'observation (modèles de molécules), le maniement (simulateur de vol), la compréhension d'un phénomène complexe (marées, évolution du marché), la prévention des réactions du public face à un changement (jeux de faisabilité). Ils peuvent être utilisés dans les domaines de formation les plus divers : défense, économie, industrie, médecine, politique, gestion, aménagement du territoire, thérapie.

Les jeux de rôles se révèlent des instruments extrêmement précieux pour l'animation des groupes : sensibilisation à un nouveau problème, inventique, réflexion en commun, prise de décision, éveil à la responsabilité et à l'initiative. Comme le dit un auteur américain (R.-D. Duke), le jeu de simulation pourrait bien être le « langage du futur ». Martine Mauriras-Bousquet

METACOGNITION: activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus; il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus.

NOTION-NOYAU: élément-clé ou concept organisateur dans un ensemble de contenus disciplinaire. Les notions-noyaux - comme la respiration, la colonisation, la description...- permettent de réorganiser les programmes autour de points forts et de construire des situations didactiques pour permettre leur acquisition. Elles sont toujours appréhendées à un registre donné de formulation.

OBJECTIF OPERATIONNEL : Il vient de la démultiplication d'un objectif général en objectifs spécifiques. Ces derniers sont opérationnalisés pour être travaillés puis évalués. La formulation de l'objectif opérationnel respecte les principes suivants : univocité, comportement observable, conditions de passation, critères (« règle des 3C »).

OBJECTIF-OBSTACLE: objectif dont l'acquisition permet au sujet de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentation et en le faisant accéder à un registre supérieur de formulation.

Objectif-obstacle: Introduit par Martinand, le concept d'objectif-obstacle est construit sur l'articulation volontaire de deux termes antagonistes. C'est un concept dialectique qui cherche à renouveler aussi bien la notion classique d'objectif, en dépassant son origine behavioriste et en y réinsérant les opérations mentales du sujet, que celle d'obstacle, considérée d'une manière plus dynamique.

Si, comme il est admis depuis Bachelard et Canguilhem, on prend au sérieux le fait que la pensée progresse par rupture avec des conceptions antérieures, alors les progrès intellectuels obtenus à l'occasion d'un franchissement d'obstacle deviennent des objectifs majeurs. Plus importants, sans doute, que ceux définis a priori par les taxonomies, indépendamment des transformations cognitives de l'élève. Un tel point de vue renouvelle, au plan didactique, la conception habituelle des obstacles. Au lieu de se focaliser sur leur face négative, il permet - sans mésestimer leur résistance - d'examiner les conditions d'un franchissement possible. La métaphore sportive peut ici éclairer : si l'athlète qui saute envisage la barre à franchir comme un obstacle en travers de son chemin, on peut parier sur son échec annoncé, tous les entraîneurs le savent ! Pour réussir, il est indispensable d'envisager tout autrement l'obstacle

afin de le traduire en projet didactique, d'en faire l'enjeu conceptuel de l'apprentissage en cours.

On sait qu'une des limitations essentielles de l'usage des taxonomies est l'inflation du nombre d'objectifs à laquelle elles ont conduit. Un recentrage sur ceux, moins nombreux, qui sont reliés au franchissement d'un obstacle permet d'en retrouver le sens. L'idée d'objectif-obstacle fonctionne ainsi comme un mode de sélection, parmi les objectifs possibles, de ceux qui s'avèrent pédagogiquement « intéressants » (Martinand, 1986). En recherchant la dominante taxonomique dans le progrès accompli (attitudes, méthodes, connaissances, langages, savoir-faire, etc.), il est possible de traduire le franchissement de l'obstacle dans le langage classique des objectifs.

Ce caractère franchissable - ou non - suppose une appréciation de l'amplitude du « saut conceptuel » qu'exige la tâche : ni trop facile (il n'y aurait pas d'obstacle), ni trop difficile (les élèves seraient hors d'état de le franchir). Le défi intellectuel déstabilisant doit pouvoir s'appuyer sur des compétences déjà acquises, sur lesquelles l'élève fera levier. À travers cette évaluation du possible, se retrouve la problématique de Vygotski concernant la zone proximale du développement : le travail didactique consiste à devancer, sans forcer à l'excès, la maturation des structures conceptuelles des élèves.

Trois usages didactiques des objectifs-obstacles apparaissent possibles. Ils fonctionnent d'abord comme une modalité de choix pour l'objectif d'une séquence. Ce premier usage consiste à construire rationnellement des situations didactiques autour du franchissement d'un obstacle préalablement ciblé (Meirieu, 1988). Cela permet de diversifier la manière dont les séquences d'enseignement sont « commandées ». On sait que leur commande habituelle par la notion enseignée conduit à une « mise en texte » linéarisée du savoir, qui se révèle compatible avec le maintien d'obstacles n'ayant du savoir, qui se révèle compatible avec le maintien d'obstacles n'ayant pas été travaillés, mais seulement ignorés ou contournés (Astolfi, 1991). Il est possible, dans une optique de différenciation, d'envisager d'autres types de séquences, commandées cette fois par le franchissement d'un obstacle dont on a noté le caractère récurrent. Les situations- problèmes appartiennent à cette catégorie.

Une autre modalité didactique transparaît davantage du texte de Martinand. Les séquences n'y sont pas ainsi « calibrées » autour d'un obstacle prédéterminé, mais elles obéissent au contraire à la logique plus souple d'une démarche d'investigation autonome, dans le cadre d'un curriculum ouvert. Le petit nombre d'objectifs-obstacles sert alors de repère pour l'enseignant : ils l'aident à mieux « lire » les difficultés des élèves aux prises avec l'activité, à préciser

Durant plusieurs années l'enseignement de la grammaire à l'école a porté essentiellement sur le mot et sur la phrase, or face à un sujet d'examen ou à une simple activité de production écrite, l'élève est appelé à rédiger des textes, l'élève fait alors appel à son savoir grammatical. Ce dernier est-il vraiment suffisant pour permettre la confection d'un texte? Certainement pas, car écrire un texte ne se réduit pas à un simple assemblage de phrases grammaticalement correctes. La notion de texte est étroitement liée à la cohérence, ainsi écrire un texte c'est réunir et mettre en application tous les éléments qui contribuent à la réalisation de cette cohérence. Du coup, on parlera de grammaire textuelle.

Conclusion

En guise de conclusion, rappelons que les particularités de l'emploi des pronoms personnels sujets et des pronoms personnels compléments consistent à éviter la répétition des mots dans un énoncé.

De même, l'emploi des pronoms ne peut être abordé, ni évalué que par un énoncé court et motivant, qui se rapproche d'une situation habituelle en Algérie, afin de ne pas confronter l'élève à une situation nouvelle ou inconnue.

Dans notre recherche, nous avons tenté de mettre en exergue la cause, ou plutôt les causes des difficultés à employer correctement les pronoms personnels sujets et les pronoms personnels compléments, ce qui les bloque à écrire un petit texte de 4 ou 5 phrases en classe de 5^{ème} année primaire en fin de cycle.

L'objectif majeur de notre recherche est de révéler d'une part, les pratiques des enseignants sur le terrain ainsi que les différentes difficultés auxquelles se heurtent les apprenants. D'une autre part, proposer une démarche adéquate pour l'enseignement-apprentissage des pronoms personnels sujets et des pronoms personnels compléments.

Sur le premier point, disons que les pratiques des enseignants sont encore plus pertinents quand ces derniers appliquent les vraies notions de l'approche par les compétences. S'amuser à changer des textes est plus facile qu'à les réaliser, voire les concrétiser sur le terrain.

Sur le deuxième point, nous avons proposé des pistes, des exemples et aussi des explications des notions importantes sur l'approche par les compétences qui doivent être prises en considération par les enseignants.

A partir de nos hypothèses, nous nous sommes appuyé sur le protocole d'enquête et en parallèle, nous nous sommes aussi ancré sur l'état des lieux théoriques.

Donc, en premier lieu, nous avons focalisé sur les enseignants aussi bien que les apprenants par un questionnaire à travers lequel nous avons déterminé la méthode utilisée par les enseignants en général et l'enseignement-apprentissage des pronoms personnels.

Nous avons procédé en second lieu, à l'observation in situ qui nous a aidé à cerner les difficultés et à proposer un test qui nous a confirmé l'existence de difficultés et les causes réelles de cet échec.

A ce propos, l'enseignant doit revoir sa grammaire pratiquée en classe, qui ne va nullement aider l'apprenants à réinvestir ses ressources linguistiques face à une situation d'intégration ou disons face à une production écrite personnelle.

Par conséquent, il doit relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire doit intervenir à un travail sur les textes et aux activités d'écriture.

Donc, proposer une grammaire textuelle : démarche par excellence pour aborder généralement l'enchaînement des phrases et la cohérence du texte : mots de liaison, les mots de reprise d'où les pronoms personnels sujets et les pronoms personnels compléments.

L'intervention de l'enseignant consiste donc non pas à expliciter une grammaire qu'il s'agirait pour l'apprenant de retrouver, mais à guider l'apprenant dans la description de la langue.

Cette position peut se révéler inconfortable pour l'enseignant ; nous avons évidemment bien conscience qu'il ne peut travailler qu'à partir de sa propre conception des règles de la grammaire. Il doit alors :

- s'assurer de la cohérence des observations faites par les apprenants,
- faire des ajouts au corpus si besoin, y compris parfois en classe,
- accompagner l'évolution des outils.

Disons que les manuels scolaires ne prenaient pas en compte la grammaire du texte, mais ça commence à pénétrer peu à peu. Les nouveaux manuels scolaires de la 5^{ème} année primaire font preuve du fonctionnement de la grammaire textuelle. Les propositions ministérielles sont plus explicites sur ce point, puisqu'elles recommandent de :

« En 5^{ème} AP, en langue, les activités abordées de manière explicite donneront aux apprenants des outils qu'ils pourront réinvestir dans les situations d'énonciation. L'énonciation est l'activité langagière exercée par celui qui parle (je), au moment où il parle (maintenant), où il parle (ici) et surtout à qui il parle (tu) selon le schéma : je/tu-ici/maintenant.

Ces activités ont pour but de conduire les apprenants vers une analyse plus systématique de la langue. Pour permettre une découverte et une structuration des règles de fonctionnement des unités linguistiques dans la phrase, et au-delà, dans le texte, il est nécessaire de recourir à la grammaire de texte ou la grammaire textuelle. Celle-ci s'intéresse aux outils grammaticaux et lexicaux et aux relations que ces outils établissent entre eux pour assurer au texte sa continuité... C'est ainsi que l'on s'attachera en 5^{ème} AP à faire observer les textes pour retrouver les temps verbaux, les personnes, les articulateurs... »

Certes, les textes proposés par les manuels scolaires ne sont pas souvent adéquats avec chaque notion de grammaire à traiter, mais là l'enseignant doit intervenir en choisissant et faisant des recherches sur des textes authentiques qui ne peuvent que l'aider à atteindre les objectifs assignés et à installer les compétences nécessaires chez nos jeunes apprenants.

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 ou même l'approche, les parcours de formation restent d'actualité.

On aboutit ainsi à une généralisation de la notion de grammaire de texte, puisqu'il ne s'agit plus seulement de prendre en compte les phénomènes qui dépassent le cadre de la phrase, mais qu'on envisage aussi d'étudier tous les éléments linguistiques à partir de textes .

Sur ce dernier point, le combat est engagé. 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 enseignants 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...

Encore une fois, nous insistons sur le rôle de l'école qui n'est pas seulement de façonner l'esprit des élèves en leur inculquant des savoirs 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... C'est à cette perspective que nous nous référerons désormais dans d'autres recherches.

Bibliographie

- ALLAL, L. (2001). La métacognition en perspective, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 142-145.
- ALLAL, L. , ROUILLER, Y., SAADA-ROBERT, M., WEGMULLER, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle, *Revue Française de Pédagogie*, n°126, janvier-février-mars 1999, p. 53-69
- BENVENISTE, E. (1995). *Problèmes de linguistique générale I*, Tunis : Cérès Editions.
- BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- BONNIOL, J.-J. (1985). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire. In *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, p. 173-186.
- CATACH, N. *Norme et orthographe dans la perspective du F.L.E.* 1982
- COURTILLON, J. *La grammaire sémantique et l'apprentissage communicatif*. 1986
- CUQ, J., P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. COLL « didactique des langues étrangères » 1996
- DABENE, H. *Les normes du français*. 1983
- DE KETELE, J.-M. (2001). Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 39-43.
- DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, p. 17-36.
- DE KETELE, J.-M. (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- DE KETELE, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In DE KETELE, J.-M. (Ed) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DE KETELE, J.-M., DUFAYS, J.-L. (2003). Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences. In Collès, L., Dufays, J.-L., Maeder, C. *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck – Duculot.
- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1993, 3^e édition 1996). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Denis Costaouec et Françoise Guérin. *Syntaxe fonctionnelle théories et exercices*. France : Edition PUR, février 2007.
- Denis Gérard. *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*
- De SALINS, G, D. *Grammaire pour l'enseignement- apprentissage du FLE*. 1996
- De SALINS, G-D. *Place des apprentissages et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de FLE*. 2001

- GERARD, F.-M. (2000). Savoir, oui mais encore ! In *Forum – pédagogies*, mai 2000, pp. 29-35.
- GERARD, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, *Antipodes*, n°156, pp. 26-34.
- GERARD, F.M., BRAIBANT, J.M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, In *Français 2000*, à paraître.
- GERARD, F.-M., MUGUERZA, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? In : BOSMAN, C, GERARD, F.-M., ROEGERS, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 135-140.
- GERARD, F.-M. & ROEGERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GIRONDON , A. *Apprendre*. 1998
- GRANGEAT, M. (1998). Régulation métacognitive, transfert de connaissances et autonomisation. *Educations*, n°15, p. 37-40.
- JADOULLE, J.-L. & BOUHON, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique de l'Histoire à l'Université catholique de Louvain.
- MARIE JOSEE REICHLER-BEGULIN, MONIQUE DENERVAND, JANINE JESPERSEN. *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris, Edition De la Chaux & Niestlé, 1988.
- MICHEL MARTIN BETLAR. *L'écrit et les écrits : problème d'analyse et considérations didactiques*. Paris : Hatier, 1979
- NICOLAS RUWET. *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Paris : Edition du Seuil, 1972.
- NOAM CHOMSKY. *Structures syntaxiques*. Paris : Edition Du Seuil, 1969.
- NOAM CHOMSKY. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Edition du Seuil , 1971. (traduction de Jean-Claude Milner)
- NOËL, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- NOËL, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 109-117.
- RICHARD S.KAYNE. *Syntaxe du français Le cycle transformationnel*. Paris : Edition du Seuil, 1977. (traduit de l'américain par PIERRE ATTAL)

ROEGIERS, X. (1997, 2^e édition 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2000, 2^e édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.

Tardif Maurice, Claude Lessard. *La profession d'enseignant aujourd'hui, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Canada, Edition De Boeck Université, 2004.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*. 1992

VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université.

Webographie :

<http://alsic.u-strasb.fr/num10>. Consulté le 18/09/2008

<http://opus.grenet.fr/dokeos/edaf> Consulté le 23/09/2008

<http://google.fr> Consulté le 17/09/2008

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Dans le cadre de ma thèse de magister en didactique, je mène une enquête sur l'apprentissage des règles morphosyntaxiques sur les pronoms personnels en 5^{ème} AP. Je vous remercie de votre participation.

NB : toute participation reste anonyme.

I. Identification de l'établissement :

1. Type :

a. école primaire

2. Zone :

a. urbaine

b. rurale

3. Effectif :

a. -100

b. entre 100 à 300

c. entre 300 à 500

d. +de 500

II. Identification de l'enseignant :

1. Sexe :

a. féminin

b. masculin

2. Age :

a. entre 25 et 30 ans

b. 30 ans-40 ans

c. + de 40 ans

3. Dans quel grade êtes-vous ?

a. M.E.P

b. P.E.M

4. L'ancienneté dans l'enseignement :

a. (-de 5 ans)

b. entre 5 et 10 ans

c. entre 10 et 20 ans

d. + de 20ans

III. L'apprentissage des pronoms personnels sujets et compléments

1. Avez-vous subi une formation par rapport à la réforme ?

Oui

non.

2. Utilisez-vous les cahiers d'activité de 5^{ème} en classe ?

Oui

non

Précisez pourquoi ?

.....

3. Comment trouvez-vous les exercices proposés dans le manuel scolaire ?

.....

.....

.....

4. Suivez-vous les mêmes démarches proposées sur le manuel ?

Oui

non

Pourquoi ?

.....

5. Comment procédez-vous ?

.....

.....

6. Avant d'entamer une activité de grammaire sur les pronoms personnels, avez-vous déjà une idée sur les pré requis des apprenants ?

Oui

non

Pourquoi ?.....

7. Si oui sont-ils suffisants ?

Oui

non

Pourquoi ?.....

8. A votre avis, quels seront les pré requis essentiels des apprenants avant d'entamer une activité de grammaire sur les pronoms personnels sujets ou compléments ?

9. Vos élèves éprouvent-ils des difficultés vis-à-vis de l'emploi des pronoms personnels en situation d'intégration ?

Oui

non

Pourquoi ?.....

10. Quels genres de difficultés ?

11. Pourquoi est-ce qu'ils éprouvent des difficultés ?

12. Pour entamer une leçon de grammaire, commencez-vous par :

a. une phrase

b.un texte

Pourquoi ?.....

13. Pour entamer une leçon sur les pronoms personnels, commencez-vous par :

a. une phrase

b.un texte

Pourquoi ?.....

14. Quel genre de support utilisez-vous ?

15. Selon vous, quel est l'objectif de l'apprentissage des pronoms personnels sujets ?

16. Selon vous, quel est l'objectif de l'apprentissage de la grammaire ?

Annexe 2 : grille d'observation de classe

Il s'agit d'une Grille d'observation d'une séance de grammaire sur les pronoms personnels sujets et les pronoms personnels compléments n° 1 élaborée selon la configuration suivante :

Nom de l'enseignant : Mme X1

Ecole : Mouloud Féraoun

Circonscription : El-Othmania

Date de la présente observation : Jeudi 8 avril 2010

Classe : 5^{ème} année primaire

Effectif d'élèves : 27

Horaire de la séance observée : 13H45 à 15H

<u>1.Variété des supports utilisés :</u>		<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non
		Si oui, lesquels ?	
<input type="checkbox"/> Méthode :		<input type="checkbox"/> Marionnettes	
<input type="checkbox"/> Ouvrages divers :		<input type="checkbox"/> Matériel authentique	
<input type="checkbox"/> Fichier d'activités :		<input type="checkbox"/> CDROM / DVD	
<input type="checkbox"/> Images		<input type="checkbox"/> Casette audio / CD	
<input type="checkbox"/> Vidéo		<input type="checkbox"/> Internet	
<input type="checkbox"/> Autres supports :			

<u>2.Variété des activités proposées :</u>	<input type="checkbox"/> Oui	<input checked="" type="checkbox"/> Non

<u>3.Les élèves</u>	Oui	Non	Commentaires
sont intéressés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les élèves peu motivés, éprouvent du mal à comprendre ce que dit la maitresse mais 42% des élèves réussissent les exercices proposés au PLM. Notons qu'aucune question n'a été posée par les apprenants
comprennent ce qu'ils entendent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
posent des questions	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Réussissent les exercices au PLM	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Réussissent les exercices sur les doubles feuilles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En évaluation, 70.27% ont réussi les exercices à l'écrit.
ont un cahier et l'utilisent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4.L'enseignant	Oui	Non	Commentaires
Vérifie les pré requis des apprenants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<p>Les étapes du déroulement de la leçon sont respectées par l'enseignante. Elle vérifie d'abord les pré requis des élèves en proposant un exercice de fléchage dans lequel ils sont amené à relier les pronoms personnels sujets avec le verbe conjugué.</p> <p>Elle respecte les différentes étapes du déroulement du cours mais ne commence pas par un texte, elle propose des phrases dans lesquelles l'apprenant doit remplacer les mots soulignés (les COD) par des pronoms.</p>
réactive les acquisitions antérieures	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
structure sa leçon (respect des différentes phases)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Commence par un texte	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Précise le rôle des pronoms personnels sujets et pr per compléments	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<p>Elle précise que les pronoms servent à éviter la répétition mais ne donne pas l'occasion aux apprenants de déduire par eux même la place et le rôle des pronoms.</p> <p>Concernant les deux phases suivantes, l'enseignante propose toujours des phrases qui n'aident pas l'apprenant à mieux assimiler les pronoms ainsi qu'une ultérieure utilisation des pronoms personnels compléments.</p>
réagit de façon pertinente aux erreurs des élèves et utilise des techniques de correction adéquates	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En phase de réinvestissement, propose-t-il un texte ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
organise des activités communicatives	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le recours à la traduction	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
donne du travail personnel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
évalue les acquisitions des élèves	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Propose un texte en évaluation	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Réussissent les exercices sur les doubles feuilles	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
ont un cahier et l'utilisent	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4.L'enseignant	Oui	Non	Commentaires
Vérifie les prérequis es apprenants	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'enseignante a entamé la leçon par une révision sur les pronoms personnels sujets. Ensuite elle a fait un petit rappel su le sujet et la complément sans entrer dans les détails. Du fait, elle a réactivé les acquisitions antérieures des apprenants. Tout en respectant les différentes étapes du déroulement de l'activité de grammaire, elle commence par des phrases isolées, dans lesquelles l'apprenant doit remplacer les COD par l'un des pronoms proposés : le /la / les /l', sans préciser le rôle des pronoms qui servent à éviter la répétition et à respecter l'enchaînement de la progression thématique dans un texte.
réactive les acquisitions antérieures	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
structure sa leçon (respect des différentes phases)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Commence par un texte	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Précise le rôle des pronoms personnels sujets et pr per compléments	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<p>En phase de réinvestissement des acquis, elle propose d'autres phrases n'ayant aucun lien entre elles et la consigne est la même.</p> <p>En évaluation, non plus elle ne donne pas de texte, juste des phrases dans lesquelles, l'élève doit remplacer et le sujet, et le complément par des pronoms. Notons que le contenu de l'activité est mentionné ci-dessus.</p>
réagit de façon pertinente aux erreurs des élèves et utilise des techniques de correction adéquates	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
En phase de réinvestissement, propose-t-il un texte ?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
organise des activités communicatives	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Le recours à la traduction	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
donne du travail personnel	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
évalue les acquisitions des élèves	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Propose un texte en évaluation	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Le test proposé :

Ecole :

Circonscription :

La date :

Nom et prénom :

Classe

Le petit lion

Le petit lion attend sa mère, mais elle ne vient pas. Il a peur et il pleure. Une girafe passe. Elle lui dit : Ne pleure pas, petit lion. Tu cherches ta mère, je vais la retrouver. La girafe a un long cou. Sa tête est plus haute que les arbres. Elle regarde et elle la voit, au loin, couchée dans l'herbe.

D'après D.DELAFOSSE, Le petit lion.

1. Je me rappelle : Sépare les groupes de la phrase et écris la fonction :

Le petit lion attend sa mère.

Tu cherches ta mère.

2. Je m'entraîne :

	Le genre		Le nombre	
	féminin	masculin	singulier	pluriel
Le petit lion				
La girafe				
La mère				
Les animaux				
Les mères				

3. Encadre la bonne phrase :

Le petit lion attend sa mère, mais son père ne vient pas.

Le petit lion attend sa mère, mais sa mère ne vient pas.

4. A qui renvoient les mots soulignés dans les phrases suivantes :

La 1^{ère} phrase : elle ne vient pas. →

La 2^{ème} phrase : Il a peur et il pleure. →

La 4^{ème} phrase : Elle regarde. →

5. A qui renvoient les pronoms personnels compléments soulignés dans le texte

6. Jouons !

Je remplace le petit lion par la petite lionne

Je remplace la mère par le père

Je remplace la girafe par le kangourou

7. J'écris une nouvelle histoire !.....

.....attend son....., mais ne vient pas. ... a peur et pleure. passe. lui dit :Ne pleure pas,.....

Tu cherches ton, je vais...retrouver... a un long cou. Sa tête est plus

haute que les arbres. regarde et voit, au loin, couché dans l'herbe.

8. J'évite la répétition avec les pro.per.sujets et les pro.per.compléments :
Petit lapin est triste. Petit lapin demande toujours qui renseigne Petit lapin : pourquoi ces grandes oreilles ?

.....
.....

Résumé

L'Intitulée de la thèse « l'apprentissage des pronoms personnels et la situation d'intégration en 5^{ème} année primaire » L'apprentissage de la grammaire en classe de FLE est l'objet de débats des didacticiens. Mais l'apprenant éprouve toujours des difficultés face à une situation d'intégration. L'emploi des pronoms personnels pose problème chez nos jeunes apprenants. Pourquoi ? Comment y remédier ? Sont les questions auxquelles nous avons essayé de trouver les réponses.

Mots clés :

Grammaire textuelle; Situation d'intégration; Pronoms personnels sujets; Pronoms personnels compléments; Approche par compétences; FLE; Grammaire de la phrase; Rôle des enseignants; Apprentissage au primaire.