

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

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française



École Doctorale Algéro-française de Français
Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla
Réseau EST

Thèse de Doctorat ès Sciences
pour l'obtention du diplôme de
Doctorat de français
Option : Didactique

Présentée et soutenue publiquement par
Nadia REGBI

Titre :

LE MANUEL SCOLAIRE ET LA RÉFORME

DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

Cas du manuel scolaire de français de la 2^e année moyenne

Directeurs de thèse :

Pr. Foudil DAHOU (Algérie)

Pr. Richard ÉTIENNE (France)

Jury :

Mme Dalila ABADI	MCA, U. Kasdi Merbah Ouargla	Président
M. Mohammed DRIDI	MCA, U. Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M. Abdelouahab DAKHIA	Professeur, U. Mohamed Khider Biskra	Examineur
MME Chafika FEMMAM	MC A, U. Mohamed Khider Biskra	Examineur
M. Richard ÉTIENNE	Professeur, U. Paul Valery Montpellier	Rapporteur
M. Foudil DAHOU	Professeur, U. Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur

Année universitaire : 2017/2018

LE MANUEL SCOLAIRE ET LA RÉFORME

DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

Cas du manuel scolaire de français de la 2^e année moyenne

Dédicace

À celui et celle

Qui m'ont donné le jour

À mon Père Moussa ben Ahmed

À ma Mère Zheira bent Sheikh Ben Douma

À ma Sœur Unique Amina

À mes deux frères Mohammed El Amine et Ahmed Toufik

Remerciements

Je remercie Monsieur Foudil DAHOU et Monsieur Richard ÉTIENNE qui ont su me donner le goût de la recherche et qui ont suivi cette thèse avec un grand professionnalisme et énormément de patience. J'ai beaucoup appris à leurs côtés, ils ont su relancer ce qui devait l'être aux bons moments et ralentir ce qui allait trop vite. Cette thèse n'aurait certainement pas pu voir le jour sans leurs aimables personnes.

Je les remercie pour leurs précieux conseils et les nombreuses discussions que nous avons eues ensemble.

J'adresse mes remerciements également à Monsieur Aissa SOUCI, (*Directeur de l'École moyenne*), Monsieur Salah TOURECH (*Inspecteur de français*) et Monsieur Ahcen BIRECHE (*Professeur de français et actuellement inspecteur de français*) pour l'aide précieuse et les conseils avisés qu'ils m'ont donnés.

Je remercie, bien entendu, tous ceux qui m'ont encouragée de près et de loin à finir mon travail.

Merci également aux enseignants et aux élèves qui ont répondu à mes questionnaires et ainsi soutenu mon travail.

Sommaire

Dédicace	3
Remerciements.....	4
Introduction.....	9
1. Le manuel scolaire : héritage de pédagogie et de culture éducative.....	10
2. Le manuel scolaire dans la société algérienne	16
3. Le manuel scolaire dans le milieu scolaire de l'apprenant algérien.	21
4. Le manuel scolaire et l'apprentissage du français langue étrangère	27
5. La réforme du système éducatif algérien	30
6. Le manuel scolaire du français et la réforme du système éducatif algérien	36
7. Structuration de cette recherche.....	38
Partie I : Le projet de recherche.....	39
I.1 Définition de l'objet de recherche, du problème et de la problématique	40
I.1.1 Problème et problématisation du travail de recherche	41
I.1.2 Épistémologie du manuel : les différents visages de l'apprentissage de la langue étrangère	41
I.1.3 Un objet symbolique	42
I.1.4 L'apprenant : la nécessaire compréhension de la nature de l'apprentissage.....	42
I.1.5 L'apprenant : l'indispensable compréhension de la structure du manuel scolaire	43
I.1.6 Un objet utilitaire : pédagogique et éducatif	44
I.1.7 Traces de cours et outil de mémorisation	45
I.1.8 Fonds et outil de recherche documentaire.....	46
I.1.9 Outil de lecture et de transversalité.....	48
I.1.10 Outil méthodologique pour l'apprentissage de la langue	49

1.1.11 Un vecteur de culture.....	50
-----------------------------------	----

1.2 Le manuel scolaire dans l'enseignement-apprentissage du FLE.....52

1.2.1 Le manuel scolaire de français : une démarche de projet socioconstructiviste pour l'apprentissage de la langue	52
1.2.2 Les auteurs concepteurs du manuel scolaire	61
1.2.3 Le programme de la classe de 2 ^e AM et son traitement dans le manuel scolaire	73
1.2.4 L'examen du livre du maître et de ses recommandations	88
1.2.5 Le manuel scolaire : motivation et amélioration des connaissances et des compétences de l'apprenant en langue française.....	98
1.2.6 Les éléments constitutifs du manuel scolaire de français	102
1.2.7 Des outils attractifs pour l'apprentissage du français langue étrangère.....	107
1.2.8 Les images et les pictogrammes choisis.....	111
1.2.9 Les couleurs choisies	116
1.2.10 La lecture du manuel scolaire	117
1.2.11 La logique des activités du manuel scolaire de français de la 2 ^e AM	125
1.2.12 La compréhension dans le manuel scolaire de français.....	145
1.2.13 La lecture dans le manuel scolaire de français	151
1.2.14 Les questionnaires d'accompagnement des textes	155
1.2.15 Les activités de langue proposées dans le manuel scolaire de français.....	156
1.2.16 Les exercices.....	159
1.2.17 Les consignes des exercices	160
1.2.18 Les productions à réaliser	164
1.2.19 Les projets finaux	169
1.2.20 Le rôle du manuel scolaire de français dans l'amélioration des connaissances et des compétences de l'apprenant de la 2 ^e AM.....	173

1.3 L'apprenant et la découverte des textes dans le manuel scolaire de langue 175

1.3.1 L'apprenant : le désir de la découverte des textes illustrés pour l'amélioration des connaissances et des compétences	177
1.3.2 Le texte dans le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	177
1.3.3 Les textes et supports	178
1.3.4 Genres et types de textes proposés dans le manuel scolaire	185
1.3.5 Les textes choisis à écouter et à comprendre.....	188
1.3.6 Les textes choisis à lire et à comprendre	190
1.3.7 Les textes à produire	192
1.3.8 Le texte et l'illustration des idées.....	200
1.3.9 Le texte et l'image facilitatrice de la compréhension	201
1.3.10 Les textes et les auteurs.....	205
1.3.11 Textes d'auteurs algériens.....	206
1.3.12 Textes d'auteurs français.....	207
1.3.13 Textes d'auteurs étrangers	207

Partie II : la recherche 215

II.1 Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants 216

II.1.1 Programme de la langue française	216
II.1.2. Objectifs pédagogiques visés par le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM de la réforme.....	221
II.1.3 L'enseignant et le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	227
II.1.4 L'avis personnel des enseignants vis-à-vis du manuel scolaire de l'apprenant	240

II.2 Les résultats du questionnaire destiné aux apprenants247

II.2.1 La page de couverture du manuel et son rôle dans l'apprentissage de la langue française	247
II.2.2 Le contenu du manuel scolaire et l'apprentissage de la langue française.....	252

II.2.3. Le manuel scolaire et les textes supports choisis	257
II.2.4 Le manuel scolaire et les leçons proposées à l'apprenant de français.....	264
II.2.5 Le manuel scolaire et les activités proposées	265
II.2.6 Les projets proposés dans le manuel scolaire.....	267
II.2.7 Les examens et les questions posées lors des examens	270
Conclusion	272
Références bibliographiques et sitographiques	276
Annexes	283
Annexe 1 : Description entière du manuel scolaire de 2^e AM	284
Projet 1 : Le conte.....	284
Projet 2 : La fable.....	298
Projet 3 : La légende et le récit fantastique	308
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants de français	320
Enquête auprès des enseignants de FLE de la wilaya de Ghardaïa (enseignement moyen)	320
Annexe 3 : Réponses des enseignants de français.....	325
Annexe 4 : Questionnaire destiné aux élèves de la 2^e AM	333
Annexe 5 : Réponses des élèves de la 2^e AM.....	341
1/ La couverture du manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	341
2/Le contenu du manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	343
Table des matières	366

Introduction

« La didactique est contestée. Contestée par les scientifiques : il suffit de bien connaître sa discipline, l'effort ne consiste qu'à trouver l'explication simple et à "exposer clairement et avec enthousiasme". Contestée aussi par les pédagogues : l'enseignement est un art. Il demande un don, quelques recettes et l'amour des élèves ».

(Martinand, 1990 : 52)

1. Le manuel scolaire : héritage de pédagogie et de culture éducationnelle

« Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lecture et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. »

(Inspection académique du Nord, Préambule des programmes de l'École primaire de 2007, BD n° 101 - février 2008)

Le manuel scolaire ne doit plus rester comme il le fut longtemps, un simple document d'informations à apprendre sans efforts conséquents, mais recommencer à être un auxiliaire pédagogique offrant à l'élève différentes pistes d'apprentissage qui l'incitent et le motivent à travailler. Le manuel scolaire doit présenter différentes occasions de lecture que ce soit à travers des activités de lecture ou des activités de langue (*orthographe, grammaire, conjugaison, etc.*). Il doit créer chez l'élève un esprit d'autonomie afin de bénéficier de son apprentissage. Le manuel doit proposer à l'élève des connaissances ou des activités qui le poussent à réfléchir et à travailler en autonomie.

Dans le manuel scolaire de *français de la 2^e AM*, l'élève a plusieurs occasions de lire des textes complets, des extraits de textes et des passages ou paragraphes en relation avec les activités de lecture et de langue. À travers les questions posées, les concepteurs pensent que l'élève devient autonome et pourra répondre seul à ces questions afin de justifier sa compréhension.

Livre de classe ou manuel de pédagogie tel qu'il est appelé, le manuel scolaire est défini précisément dans *le Robert du xx^e siècle (réf.)* comme « un ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essen-

tielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires ». Le manuel scolaire a toujours été vu par les enseignants, les apprenants et les parents comme le véritable catalyseur unissant et reliant les deux principaux acteurs de l'enseignement-apprentissage. Le savoir qu'il véhicule se décline selon les programmes exigés par le ministère de l'Éducation nationale. Le manuel scolaire de la 2^e AM est de dimensions appréciables (20 cm x 28 cm) ; composé de 159 pages, il est le *document choisi* par le ministère de l'Éducation nationale pour les élèves scolarisés en 2^e année du cycle moyen. C'est un manuel maniable élaboré après la réforme du système éducatif algérien de 2003 et destiné à des élèves âgés de 12 ans.

Le *Larousse-Bordas* (1996) définit le manuel scolaire comme « *un livre de type particulier. Il est destiné à être toujours "en main" comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible* ». Cet aspect nous autorise à dire que le manuel doit être à la portée de tout apprenant afin de lui faciliter son apprentissage selon son niveau d'études. L'enseignant peut certes dispenser certains savoirs sans qu'il y ait besoin de manuels néanmoins pour la plupart de ces mêmes savoirs, l'enseignant y recourt comme auxiliaire pédagogique et didactique incontournable. Par ailleurs, le manuel scolaire symbolise l'École et ses acteurs. L'obligation de résultats en fait l'instrument privilégié de la transmission des savoirs savants transposés didactiquement.

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.-P. Cuq (2003 : 161) souligne que le terme manuel « *renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment à l'enseignement* ». Cette définition explicite la fonction première du manuel perçu comme moyen d'enseignement pour transmettre un savoir. Aujourd'hui, notamment pour les pays pauvres, le manuel scolaire représente pour l'apprenant tout le savoir à apprendre pendant l'année scolaire – il s'agit d'un enchaînement d'idées

et d'informations données délibérément agencés. Encore une fois, l'image du manuel scolaire a gravé en nous l'idée de l'École et de l'enseignement-apprentissage de disciplines différentes.

Quant à J.- P. Robert (2002 : 104), il définit le manuel avec plus de détails :

« En pédagogie, un manuel désigne : "tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études"».

Dans ce cas, le manuel scolaire conçu pour un apprentissage spécifique suit le plus souvent un programme tracé préalablement par des concepteurs selon un cahier des charges particulier. Ainsi, tout élaborateur de manuel scolaire est dans l'obligation de concevoir *son* manuel suivant un programme respectueux des normes – notamment l'âge et le niveau des apprenants auxquels il est destiné.

J.-P. Robert (2002 : 104) ajoute à ce propos « [qu'] à l'origine, le manuel scolaire avait essentiellement pour fonction d'aider le maître en lui fournissant "la matière à enseigner" sous la forme d'un recueil et d'exercices ». De fait, il apparaît évident que l'enseignant lui-même est dans la nécessité de posséder le manuel scolaire car il ne peut enseigner ou passer un savoir sans avoir un *document commun* en partage avec l'apprenant. En conséquence, le manuel est très utile à l'enseignant : il lui permet de connaître le genre et le type de savoir à enseigner, de choisir la méthode qu'il voit adéquate à son application, de contrôler son élève par un usage raisonné de *son* manuel à la fois en classe et à la maison sous forme d'exercices ou bien encore de lire et comprendre des textes intégraux. L'enseignant utilise alors le manuel scolaire pour enseigner et vérifier le travail et l'apprentissage suivi de l'élève. Quant à l'élève, il peut de la sorte suivre pas-à-pas son enseignant, apprendre progressivement et surtout s'autocorriger.

H. Huot (1999 : 36) estime opportunément que « *les manuels scolaires sont indispensables pour aider les élèves à acquérir à la fois les savoirs et les savoirs faire que l'école a le devoir de leur transmettre. Pour cette raison il faut défendre les livres scolaires* ». Le manuel scolaire se révèle donc indispensable à l'enseignement-apprentissage car il complète ou précise ce que l'École dispense comme instruction.

En 2^e AM, le manuel est exploité conjointement par l'élève et l'enseignant. L'enseignant en tire parti pour inculquer le savoir et guider ses élèves lors des différentes activités de classe. L'élève s'en sert dans son apprentissage régulier en classe, faire ses devoirs et réviser ses leçons à la maison.

H. Huot (1999 : 37) insiste sur le fait que « *les livres scolaires seraient sans doute aussi mieux défendus s'ils étaient mieux considérés, et mieux considérés s'ils étaient mieux connus* ». Pour cela toute personne enseignante, apprenante ou simple utilisatrice du manuel scolaire doit lui accorder une importance méritée car s'intéresser au manuel encouragera davantage ses concepteurs dans leur travail d'élaboration – surtout si l'on sait la forte concurrence avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Toutefois, il faut nuancer certain aspect car, ajoute J.-P. Robert (2002 : 104),

« en fondant le manuel sur une méthodologie, la linguistique appliquée a fait du terme un para synonyme de méthode. Distinguer les deux mots revient à dire que le "manuel" fait référence à une situation d'enseignement en général, "méthode" à une situation pédagogique précise ».

Ce qui pousse l'enseignant et l'apprenant à utiliser le manuel scolaire, c'est que, d'une part, l'enseignant l'exploite à des fins de travail méthodique dans l'enseignement d'un savoir ; et, d'autre part, l'apprenant gagne une confiance en soi grâce justement au manuel scolaire qui l'aide à apprendre petit-à-petit tout en suivant un ordre et une méthode réfléchis.

H. Hulot (1996 : 35) clarifie la chose :

« Alors que les manuels sont conçus en principe pour les élèves, ils sont de fait utilisés comme ressources pour “construire” les cours par un certain nombre de maîtres, à commencer par ceux qui affirment faire classe “sans manuel”, selon une formule ambiguë, et bien évidemment excessive ».

Aussi, comprenons-nous tout l'intérêt d'adopter le manuel scolaire également par les enseignants qui le nient. Le manuel reste la principale ressource lors de la préparation de leurs cours ; une référence à travailler rationnellement. Dès lors, le recours au manuel scolaire n'est presque plus un choix.

R. Seguin (1989 : 7) nous le fait comprendre subtilement :

« C'est à partir d'une étude approfondie des besoins que les commissions de manuels peuvent prendre les décisions concernant l'élaboration des manuels en fonction des principaux aspects suivants : objectifs des programmes d'enseignement, priorités pour les niveaux d'études et les disciplines, qualité de l'édition, contraintes financières éventuelles ».

L'élaboration d'un manuel scolaire demande par suite une grande réflexion et un nombre important de participants à la tâche pour une meilleure conceptualisation.

Le manuel scolaire de la 2^e AM est élaboré par quatre concepteurs : une inspectrice et deux professeurs de français dont l'un a été choisi pour la conception et la disposition graphique. La quatrième personne a été chargée de l'illustration des contes. Les concepteurs d'un manuel se doivent d'être des personnes qualifiées à même de réaliser un travail qui répond aux exigences d'élaboration d'un ouvrage didactique. En pratique, il est impossible de fabriquer un objet en l'absence des normes rigoureuses et prétendre atteindre un résultat satisfaisant. Dans notre cas, les fonctions des trois personnes sont bien précisées sur la première page du manuel, par contre aucune mention particulière relative à la quatrième personne – nous n'avons pu connaître ni préciser sa fonction d'origine.

R. Seguin (1989 : 7) définit les éléments auxquels il faut prêter attention lors de l'élaboration d'un manuel scolaire :

« En fait, il s'agit de déterminer la " forme " du manuel scolaire, c'est-à-dire : l'aspect de l'ouvrage (livre avec couverture, fascicules se rangeant dans un classeur, guide d'enseignement, cahiers d'exercices, etc.). Pour qu'il soit bien utilisé et bien utilisé, les concepteurs peuvent concevoir d'autres documents qui accompagnent le manuel principal et permettent à l'enseignant de suivre la démarche adéquate lors de son enseignement ».

Le manuel scolaire de la 2^e AM est un document composé des textes de lecture, des activités de langue et des exercices d'application. Il est l'unique manuel mis à la disposition de l'élève pour apprendre le français langue étrangère. Les concepteurs ont élaboré un seul manuel qu'ils pensent être suffisant pour l'apprenant.

R. Seguin (1989 : 7) met l'accent sur *« le format, ou les dimensions du livre, qui doit en faire un objet pratique et facile à manipuler par les élèves »*. La forme du manuel scolaire est très importante car elle permet à l'élève une prise en main correcte et une manipulation sans difficulté. Cela lui permet aussi de le consulter tant qu'il voudra et de le prendre là où il voudra hors du contexte scolaire. L'auteur (1989 : 8) attire pareillement l'attention sur *« le choix des caractères et la disposition du texte dans la page, qui ont un rapport étroit avec la facilité de lecture et la compréhension du texte »*. À travers le bon choix du caractère, le texte devient facile à lire et facile à comprendre. C'est une aide appréciable pour l'élève lors de son apprentissage et un gain de temps inestimable lors de la lecture.

R. Seguin (1989 : 8) insiste sur :

« l'importance à donner aux illustrations par rapport au texte et leur placement dans la page. [En effet] les qualités esthétiques des illustrations ne peuvent être le seul critère de choix car elles doivent être adaptées au contenu du texte et au type d'enseignement. Le choix d'une ou de plusieurs couleurs, [...] détermine en partie la lisibilité de l'ouvrage mais aussi son coût ».

Les illustrations choisies, leur emplacement dans le manuel scolaire et par rapport aux textes proposés, le choix des couleurs enrichissent l'enseignement-apprentissage de l'élève. Les concepteurs doivent faire le bon choix de ces éléments car cela permet à l'élève de créer une relation entre eux et de comprendre intuitivement et clairement ce qui lui est présenté dans *son* manuel.

Certes, il s'avère compliqué de réaliser un manuel scolaire relatif à un ensemble de savoirs précis surtout lorsque celui-ci est destiné à de jeunes élèves. Son élaboration devient très délicate dès lors qu'il s'agit de travailler sur une langue étrangère à l'élève même si de nombreux détails sont pris en considération lors de la préparation du manuel dans l'ébauche de la forme et du contenu.

2. Le manuel scolaire dans la société algérienne

Pour H. Bouari (2011 : 01) au sujet de l'une des causes du changement du système éducatif algérien, le constat est probant :

« "Égayer les manuels", "actualiser les contenus", "renouveler la méthode", voilà ce que les enseignants de FLE ont réclamé et ce qui a fait couler l'encre de ceux qui ont chanté la réforme du système éducatif ».

Les enseignants algériens ont milité en faveur d'une nette évolution du système éducatif : de nouveaux manuels et des contenus scolaires réfléchis sont les seuls garants d'un enseignement rentable.

F. Pingle (1999, intro.) juge que

« les manuels scolaires sont l'un des supports éducatifs les plus importants : leurs textes reflètent les concepts clés d'une culture nationale et [...] sont souvent au centre de batailles et de polémiques culturelles ».

À ce titre, personne ne peut nier le rôle que joue le manuel scolaire dans une société donnée. Il représente l'ensemble des savoirs à enseigner et à apprendre. Il est le bagage linguistique, informatif et culturel à faire acquérir

par l'apprenant de langue. Le manuel scolaire est destiné aux élèves de la société usagère si bien que selon F. Pingle (1999, intro.) :

« Le point le plus important, peut-être, est de déterminer les objectifs visés par les manuels scolaires. Ceux-ci doivent-ils d'abord servir à informer, à apprendre à lire et à écrire et à forger le jugement critique, à fournir des modèles éthiques ou à promouvoir le patriotisme ? »

La raison de l'élaboration d'un manuel scolaire est fonction des objectifs visés par les concepteurs sachant qu'il n'est absolument pas rationnel de produire un document scolaire sans en envisager le devenir. C'est pourquoi la démarche suivie se révèle fondamentale. R. Seguin (1989 : 29) le souligne :

« Les manuels représentent un support du processus enseignement-apprentissage et doivent correspondre aux programmes. Cette correspondance concerne principalement les objectifs, les contenus et la méthodologie de l'enseignement de chacune des disciplines ».

Le manuel scolaire symbolise dès lors dans l'imaginaire de la société *l'outil de référence* destiné à la stricte application des programmes officiels, en assurant la continuité dans les apprentissages et la transversalité des savoirs, savoir-faire et savoir-être. R. Seguin (1989 : 5) note qu'

« en fait, la rénovation des programmes d'enseignement devrait précéder d'environ deux années l'élaboration des manuscrits des manuels pour que ceux-ci reflètent fidèlement les objectifs et les contenus des programmes ».

Cela permet de bien cerner les objectifs en visant le but exact à travers l'élaboration d'un nouveau manuel scolaire et permettre ainsi de se diriger directement vers ce que les concepteurs veulent faire acquérir aux élèves.

Au cours d'une journée de formation des élèves-inspecteurs, J. Hébrard (2005) met en évidence le fait que *« le manuel scolaire est absolument nécessaire à l'enseignement [...] Toutes les enquêtes [insiste-t-il] que nous avons pu mener à l'Inspection générale montrent que les classes avec manuels scolaires marchent mieux que les classes sans manuels scolaires »*. Il s'agit d'un articulateur qui relie l'enseignant à l'apprenant et aux parents. Pour l'enseignant, c'est tout un savoir à transmettre à l'apprenant. De plus, il est un outil

de préparation, de rappel et sert à faciliter son travail. L'enseignant est libre d'utiliser le manuel scolaire de l'apprenant de la manière qui lui paraît la plus appropriée pour assurer l'efficacité des apprentissages de ses élèves.

C'est pourquoi affirme F. Pingle (1999 : 23) :

« [...] les enseignants se fient aux manuels scolaires [dans la mesure où] “les manuels scolaires transmettent des connaissances, permettent de gagner du temps et apportent de l'assurance aux professeurs et aux élèves en leur indiquant les grandes lignes des contenus, leur portée et leur enchaînement” ».

À l'enseignant, le manuel scolaire propose un enseignement structuré obéissant à une progression certaine et adaptée aux élèves. Il lui permet une certaine liberté lors des préparations et lui donne la possibilité de passer plus de temps avec ses élèves.

S. Plane (1996 : 73) avance à ce propos l'idée que *« le manuel est bien ressenti comme un outil d'enseignement dont les fonctions, tant dans la conception du cours que dans sa mise en œuvre, sont clairement perçues »*. Dans ce cas, l'importance du manuel réside dans le fait qu'il est vu comme un outil d'enseignement bien perçu et à partir duquel l'enseignant pourra comprendre clairement le savoir à enseigner et avoir une idée précise sur la démarche des concepteurs.

Quant à H. Hélène (1996 : 36), elle s'intéresse plus à l'élève utilisateur du manuel puisque *« les manuels sont indispensables pour aider les élèves à acquérir à la fois les savoirs et les savoirs faire que l'école a le devoir de leur transmettre »*. Le manuel est le document qui sert à aider l'élève par sa mise en relation avec l'École. Le savoir inculqué à l'École est celui-là même présenté dans son manuel scolaire. Pour l'apprenant ou l'élève, il lui permet d'apprendre, de comprendre et d'aller de l'avant car c'est la principale clé qui lui offre un accès au monde. C'est le document contenant un savoir à apprendre immédiatement afin d'être capable d'accéder au niveau suivant.

R. Seguin (1989 : 23) explique que « *le manuel exprime fréquemment une certaine conception de la communication et de la relation enfants-adultes et élèves-enseignants, ainsi que l'influence d'un certain milieu socio-culturel* ». Par ailleurs, selon Seguin, le manuel scolaire permet de créer une relation privilégiée entre l'élève et son enseignant en classe ou même parfois des parents à leurs enfants lorsqu'il s'agit de préparer une étude de texte ou un devoir à la maison. Il aide les parents à constater l'apprentissage de leurs enfants en ayant une idée sur ce qu'ils apprennent effectivement dans les différentes matières.

F. Pingle (1999 : 23) reconnaît que « [...] là où ils sont le seul ou principal support d'enseignement, les manuels scolaires "contiennent le sujet" ». Dans l'enseignement-apprentissage, le manuel scolaire est le contenant du sujet ou du savoir à apprendre et à enseigner aux apprenants. Aussi, admettons-nous que le manuel scolaire est le premier support sinon le principal utilisé dans l'enseignement-apprentissage car il contient ce que l'enseignant est censé expliquer et faire apprendre à ses élèves. Il lui permet ainsi d'être suivi par ses élèves.

Du côté des parents, D. Bucheton (1996 : 44) affirme que « *le manuel est aussi considéré par certains comme une sorte de garantie démocratique du partage du savoir* ». Il s'agit d'un outil rassurant car ils l'utilisent afin d'aider leur enfant et suivre son progrès quotidien. Pour toute la société, le manuel scolaire est l'outil de communication et d'enseignement-apprentissage d'un savoir.

M. Métoudi et H. Duhauffour le confirment :

« Le manuel scolaire donne une certaine légitimité aux connaissances acquises à l'école, il est, en particulier dans les familles à faible capital scolaire, le référent, l'attribut de l'école par excellence. Les parents s'y trouvent ».

Le manuel scolaire donne tout le loisir aux parents d'élèves de s'intéresser au plus près au travail de leurs enfants, de suivre la progression de leurs

apprentissages et de les motiver en conséquence. Le manuel scolaire est considéré par les parents comme un repère actif qui les renvoie à leurs enfants et les motive eux-mêmes. Il leur permet encore une fois de vérifier ce que leurs enfants apprennent réellement en classe et à la maison.

Le manuel scolaire de la 2^e AM est un manuel à la portée des parents qui souhaitent aider leur enfant à la maison.

Dans la revue *L'école & la réforme* (2010 : 26), les auteurs soulignent la contribution de l'État dans la fabrication des manuels en précisant que « [...] pour honorer la gratuité du manuel scolaire, l'État alloue une enveloppe financière annuelle de 6,5 milliards de Dinars ». En Algérie, le manuel scolaire de toute matière est devenu un matériel indispensable dans l'enseignement-apprentissage des savoirs. Cela veut dire que tous les élèves scolarisés ont la chance et le droit de posséder un manuel scolaire.

Dans la société algérienne, une grande importance est accordée au manuel scolaire car il est vu comme un présentateur de connaissances et d'activités capable de faciliter l'apprentissage de tout apprenant. Il est classé comme étant le premier moyen mis à la disposition des élèves ou apprenants au début de chaque rentrée scolaire. Chez les familles algériennes, le manuel scolaire est le premier « véritable outil » avec lequel l'élève entre en contact. C'est pourquoi, dans les faits, il compose le premier et seul moyen accompagnant l'apprenant ou l'élève dans son parcours scolaire : à l'école, dans la cour, à la maison ou dans les bibliothèques. Il l'accompagne même pendant les vacances semestrielles ou annuelles. L'élève, face à son manuel scolaire, se sent rassuré car il a en main tout le programme de l'année –programme « secret » que l'enseignant n'est plus le seul à connaître. L'École algérienne permet à chaque élève de posséder un manuel scolaire propre, quelle que soit sa classe sociale, riche ou pauvre il l'achète ou l'emprunte à l'établissement où il est scolarisé.

Dans un souci de démocratisation de l'enseignement, l'État algérien donne le droit à chaque élève de posséder *son manuel* pour lui permettre d'apprendre comme tout autre apprenant aisé et avoir les mêmes chances de réussite. L'État Algérien accorde une grande importance au manuel scolaire et fournit un énorme budget à ce moyen didactique dont tous les apprenants ont besoin. Suivant l'opinion de D. Bucheton (1996 : 44) : « *Si tous les élèves de la classe et de l'établissement ont le même manuel, ils ont, disent-ils, de ce fait les mêmes "chances" d'être en rapport avec les mêmes savoirs* ».

Le manuel scolaire est considéré comme un facteur d'égalité des chances pour les élèves à condition qu'il soit le même pour tous.¹ Les élèves venant de différentes classes sociales se réunissent pour apprendre le même savoir proposé dans un manuel scolaire unique ; savoir partagé par tous les élèves du même âge. En Algérie, les élèves scolarisés dans les établissements étatiques n'ont pas le droit d'utiliser ou de choisir leur manuel scolaire outre que le manuel officiel. C'est l'État qui élabore le manuel scolaire suivant un programme et fournit un document officiel pour chaque matière et pour chaque niveau. Ce qui n'empêche nullement les parents d'acheter les manuels parascolaires existants – à condition de les utiliser en dehors de la classe.

3. Le manuel scolaire dans le milieu scolaire de l'apprenant algérien

Pour R. Seguin (1989 : 24) « *un manuel peut être conçu comme un instrument de travail, en fonction du maître ou en fonction de l'élève* ». Le manuel scolaire doit être utilisé simultanément par l'enseignant et son élève afin de permettre à celui-ci de savoir comment en user correctement. L'élève peut utiliser son manuel en solo sous réserve de connaître les étapes à suivre

¹ Une expérience avait été menée en 199*, bien vite oubliée, de doter les élèves d'un manuel propre à chaque grande région du pays : centre, est, ouest et sud. Plusieurs maisons d'édition avaient été contactées pour ce faire.

pour pouvoir avancer dans son apprentissage et cela ne se fait qu'auprès de son enseignant.

Les auteurs de la revue *L'école & la réforme* (2010 : 26) en sont pleinement conscients : « *Outil didactique indispensable, le manuel scolaire est aussi le plus utilisé par les élèves et ce, malgré l'irruption des sources de savoir numérisées et audiovisuelles* ».

En dépit des progrès réalisés en matière de moyens didactiques créés et choisis pour un meilleur enseignement-apprentissage des différents savoirs, le manuel reste toujours présent dans le processus car il est plus proche de l'élève qu'aucun autre auxiliaire didactique. En classe ou à la maison, le manuel scolaire accompagne l'élève ; lui permet d'appliquer les règles d'une leçon vue en classe lorsqu'il est à la maison confrontés à des exercices.

R. Seguin (1989 : 35) suggère que « *l'élaboration et le choix des contenus doit tenir compte du fait que les intérêts des élèves sont variés et, comme les aptitudes, diffèrent en fonction des facteurs tels que l'âge, le lieu de vie, les caractéristiques psycho-affectives* ». Différentes donc sont les conditions auxquelles il faudrait porter attention lors de l'élaboration des manuels scolaires ; conditions regroupées autour de l'élément principal qui n'est autre que l'élève. Pour ce faire, il s'agit de proposer à l'élève des savoirs intéressants, diversifiés ; des savoirs qu'il peut vraiment apprendre avec le désir de les apprendre. Les concepteurs prennent alors en considération l'âge et la dimension psycho-affective de la personnalité de l'élève en cherchant ce qui le motive le plus. Faire attention à ces éléments permet à l'élève de se sentir concerné et partant l'attache davantage à son apprentissage.

Ainsi, selon R. Seguin (1989 : 35) :

« L'apprentissage est facilité lorsque l'élève trouve, dans le manuel, des contenus qui suscitent ses intérêts, non seulement d'ordre personnel, mais également comme membre d'un groupe particulier : intérêts scientifiques, techniques, agricoles, sociaux, esthétiques, etc. ».

Dans cet ordre d'idées, le manuel scolaire de la 2^e AM propose à l'élève des activités qui lui exigent de s'exprimer oralement, de lire des textes et de les comprendre, aux côtés des leçons suivies d'exercices d'application et des productions à réaliser. À l'aide des critères de réussite longuement travaillés, les concepteurs cherchent, au moyen des activités proposées, à enthousiasmer l'élève dans son apprentissage de la langue française.

R. Seguin (1989 : 35-36) pense à ce sujet qu'

« une présentation claire et précise du texte, des illustrations suggestives et informatives, peuvent jouer un rôle important pour susciter les intérêts des élèves. [...] L'élève doit pouvoir retrouver dans la présentation des contenu des situations qui lui sont familières ou des exemples tirés de son environnement ».

Le manuel scolaire peut susciter l'intérêt de l'élève s'il lui propose ce qui l'intéresse véritablement ou provoque suffisamment sa curiosité à travers les textes proposés, le choix des illustrations et des informations. L'intérêt de l'élève n'est pas toujours convenablement suscité sauf si le contenu lui est déjà familier et tiré de son environnement. Dans ce cas, ce qui est visé le plus lors de l'élaboration des manuels scolaires, c'est la recherche de ce qui incite l'élève à réagir dans son apprentissage lors de l'utilisation du manuel. Le fait de le motiver et de penser à ses désirs le pousse à fournir plus d'efforts.

Le manuel scolaire de la 2^e AM offre à l'élève trois genres de textes appartenant au même type narratif. Les concepteurs ont choisi de présenter des activités d'apprentissage accompagnées d'images et d'illustrations afin d'aider l'élève à mieux comprendre le contenu. Quelque peu démotivés, les élèves ont jugé ces-mêmes illustrations : « *insuffisantes, pas claires ou mal choisies* ». Les images et illustrations accompagnant les textes ou les activités doivent être choisies afin d'en compléter « *le sens caché* » ; permettant de la sorte à l'élève d'agencer entre les deux dans l'idée de comprendre *le* contenu.

Selon R. Seguin (1989 : 36) :

« La motivation doit apparaître dans tous les aspects où elle est nécessaire. Des formes variées peuvent être utilisées : exercices originaux, non habituels, révisions sous forme de jeux, items nouveaux, références historiques, personnages servant de fil conducteur et porteurs d'informations ou de questions, etc. ».

L'élève, qu'il soit en classe ou à l'école, doit être motivé par tous les moyens possibles choisis par l'enseignant ou proposés par les moyens didactiques et matériels de l'enseignement-apprentissage. Le manuel scolaire contribue de cette façon à la motivation de l'élève par son contenu varié : exercices, textes nouveaux, exercices sous forme de jeu, illustrations, images, couleurs, etc. Les concepteurs se concentrent lors de leur élaboration sur ce qui peut motiver le plus l'élève et lui donner l'envie d'apprendre une langue étrangère telle que le français. Ils recourent ainsi à différents moyens de motivation mais en sachant pertinemment comment les structurer dans le manuel de l'élève.

R. Seguin (1989 : 36) insiste sur le fait que *« les motivations et les intérêts introduits dans les manuels servent également à développer le goût pour la lecture comme moyen d'auto-formation ».*

À la maison, le manuel scolaire accompagne aussi l'élève lorsqu'il prépare l'étude de textes de lecture et écrit ses devoirs. Le bon choix des textes et des exercices motivants aide l'élève à développer le goût de son apprentissage. Nous avons évoqué auparavant l'importance de la dimension psychologique de l'élève : l'usage raisonnable de son manuel scolaire lui donne davantage confiance en lui-même. C'est pourquoi, il importe qu'au début de chaque année scolaire, la totalité des apprenants disposent de leur quota de manuels scolaires dans toutes les matières à enseigner.

D. Girard (1995 : 112) nous avertit : *« La motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier ».* Être motivé suscite d'avoir envie d'apprendre. Si les concepteurs arrivent à bien choisir ce qui

peut motiver l'élève, ils arriveront à faire aimer à l'élève la langue à ses yeux difficile à apprendre. Le manuel scolaire est somme toute garant de bons résultats.

Les auteurs de la revue *L'école & la réforme* (2010 : 26) retiennent que « *le manuel scolaire est l'objet d'une distribution gratuite pour les élèves issus des familles démunies* ». En Algérie, c'est une priorité des responsables publics représentant l'État : l'apprenant grand ou petit a le droit sinon l'obligation d'avoir un manuel scolaire. Acheté ou emprunté, le manuel scolaire est toujours disponible. Rien ne justifie l'absence de cet auxiliaire pédagogique.

R. Seguin (1989 : 23) expose l'importance du manuel scolaire dans la vie de l'élève en précisant qu'il est utilisé

« pour guider l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur, dans l'élaboration des connaissances acquises par des voies différentes que celles des programmes scolaires, dans la maîtrise de ses propres expériences ».

L'élève doit être le centre d'intérêt des concepteurs lors de l'élaboration d'un manuel scolaire car, pour lui, le manuel est un contenu nouveau à découvrir et à comprendre. Le choix d'une diversité des connaissances et du contenu lui permet de maîtriser ses propres compréhensions en apprenant de nouvelles connaissances. De fait, le manuel, en plus de l'enseignant, devient un véritable guide pour l'élève l'accompagnant même en dehors de la classe.

R. Seguin (1989 : 23) précise que « *deux alternatives sont possibles pour ce guidage de l'apprentissage* :

- *la répétition, la mémorisation, l'imitation de modèles ;*
- *une activité plus ouverte et créative de l'élève qui peut utiliser ses propres expériences et observations ».*

Le manuel scolaire contient donc des activités qui demandent à l'élève d'effectuer des répétitions, des mémorisations et même des imitations si cela

lui offre un bon climat d'apprentissage. Les activités proposées sont ainsi choisies pour plus d'ouverture sur le monde à travers les connaissances proposées. Elles travaillent en conséquence le côté créatif de l'élève. Inciter l'élève à créer, réaliser ce qu'il a envie d'accomplir lui permet d'être attentif et vigilant dans son apprentissage.

Pour R. Seguin (1989 : 23),

« selon la conception pédagogique et en fonction des objectifs de l'apprentissage, le manuel peut suivre une pédagogie plus "dirigiste" pour la transmission des connaissances. Cette conception fait ressortir l'influence contraignante du manuel sur l'enseignement et l'apprentissage ».

Cette pédagogie oblige l'apprenant et l'enseignant à suivre ce qui est donné dans le manuel scolaire et du coup l'apprenant et l'enseignant se retrouvent en situation de guidage total.

La pédagogie suivie dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM est une pédagogie du guidage ou dirigiste car elle propose à l'élève par exemple un texte et juste en dessous un questionnaire d'accompagnement qui lui demande de répondre aux questions tout en se limitant dans ses réponses. L'enseignant est contraint lui aussi de respecter alors les étapes du manuel afin de suivre son élève en l'orientant correctement dans son travail.

R. Seguin (1989 : 23) pense de la sorte à une autre forme de pédagogie :

« une pédagogie plus ouverte, facilitant le développement, chez l'élève, de l'observation, de la réflexion et d'une certaine autonomie de la formation. Pour le maître, cette pédagogie suppose une bonne préparation professionnelle ».

Ce genre de pédagogie, s'il est choisi par les concepteurs du manuel, offre à l'élève un champ de travail motivant qui l'incite à observer, à réfléchir et à faire naître en lui le désir d'une certaine autonomie dans le travail. Cette pédagogie requière de l'enseignant une bonne formation professionnelle car

son rôle devient plus difficile : en cherchant à aider l'élève et répondre à toutes ses questions, il devient animateur dans sa classe.

Le manuel scolaire de la 2^e année suit partiellement cette pédagogie dans la mesure où il permet à l'élève d'observer et de réfléchir mais pas de travailler en autonomie par une présentation libre de ses réponses. Concrètement, l'élève est amené à respecter le contenu de son manuel et à suivre l'enchaînement des étapes et des questions posées.

En milieu scolaire, l'élève a besoin de son manuel afin de suivre pas à pas son professeur lors des séances d'enseignement, de répondre aux questions de l'enseignant pour justifier-vérifier sa compréhension, s'autoévaluer et s'autocorriger. Tout élève est dans l'obligation de posséder un manuel scolaire en classe parce que tout l'apprentissage est centré sur son contenu. Tous les enseignants exigent le manuel lors des activités de lecture telles que la compréhension de l'écrit ou lors des activités de langue telles que les activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, etc.

4. Le manuel scolaire et l'apprentissage du français langue étrangère

F. Pingle (1999 : 42) remarque qu'

« en raison du développement croissant de la coopération et des échanges internationaux, l'apprentissage des langues étrangères en tant que mode d'accès à la communication internationale attire à présent l'attention de chercheurs du monde penchés sur les manuels scolaires (Byram & Al., 1991 ; Beveridge & Reddiford, 1993) ».

Le manuel scolaire est élaboré à partir des objectifs arrêtés par les concepteurs eux-mêmes en conformité avec les instructions du Ministère de l'Éducation Nationale. La majorité des manuels scolaires de langues étrangères s'intéressent beaucoup à l'aspect communicatif, grammatical et discursif de la langue apprise. Apprendre une langue étrangère, c'est essentiellement apprendre à la parler. Pour cette raison les concepteurs tiennent à proposer

dans le manuel scolaire de l'élève apprenant de la langue étrangère des activités qui l'aident à communiquer, à utiliser correctement la langue.

Le manuel scolaire de la 2^e AM s'intéresse prioritairement à l'oral de l'élève car la première activité par laquelle celui-ci commence son apprentissage s'intitule justement : « *expression orale* ». Elle présente à l'élève des exercices s'attachant à la communication. Les concepteurs, à travers l'ensemble des activités proposées, cherchent à *faire parler l'élève* en lui présentant des sujets d'expression orale variés.

S. Plane (1999 : 03) note cependant que « *l'enseignement du français porte [encore] l'héritage de différents courants pédagogiques qui entretenaient avec le manuel des rapports contrastés, allant du refus du manuel à sa sacralisation* ». Lors de l'enseignement-apprentissage du français, plusieurs pédagogies² sont utilisées dans le souci de mieux transmettre le savoir et garantir un meilleur apprentissage. Pourtant le manuel scolaire n'est pas forcément accepté par tout le monde mais même s'il a une relation étroite avec les pédagogies choisies et suivies dans l'enseignements-apprentissage de la langue française.

C'est pourquoi, S. Plane (1999 : 03) estime à ce propos

« [qu'] actuellement, la réflexion sur la place à accorder au manuel scolaire dans l'enseignement du français et la formation des maîtres ne peut plus se satisfaire d'un manichéisme simpliste : des changements sont intervenus à différents niveaux, qui ont brouillé l'opposition irréductible entre les partisans d'un enseignement novateur refusant les contraintes imposées par un manuel standard, et ceux qui prônaient la sage soumission à un ouvrage chargé de perpétuer la tradition et d'uniformiser les pratiques ».

Aujourd'hui, dans l'enseignement-apprentissage du français, les points de vue des utilisateurs sont partagés : tous sont unanimes quant à l'importance à accorder au premier auxiliaire pédagogique. Cependant certains reprochent au manuel scolaire « *standard* » d'entraver leur liberté d'initiative et

² Exemples de ces pédagogies :

cherchent par conséquent à diversifier les manuels alors que d'autres jugent bien au contraire qu'il leur permet d'uniformiser les pratiques et d'offrir ainsi les mêmes chances aux élèves.

Mais parce que, souligne J.-P. Cuq (2003 : 161) « *les principes d'organisation du manuel peuvent reposer sur des objectifs de communication (fonctions, notions), des structures grammaticales, des thèmes, ou croiser plusieurs entrées* », il importe ici de les retrouver dans tout manuel quel qu'il soit.

Cette position se justifie par le fait que le manuel scolaire est perçu comme élément-clé pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. C'est l'outil qui accompagne de manière effective l'élève dans son apprentissage en l'aidant à apprendre à comprendre un texte, à répondre aux questions posées, à s'exprimer oralement à travers les activités proposées.

F. Pingle (1999 : 42) nuance néanmoins son propos :

« À la différence de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la transmission de connaissances sur un pays ou une culture étrangère n'est pas l'objectif principal des manuels de langues. Leur but est avant tout de rendre les élèves capables de parler correctement une langue. Ce n'est qu'au sens large qu'on peut dire qu'en acquérant une langue étrangère, les élèves apprennent aussi à connaître une autre culture ».

De nombreuses recherches³ ont été menées afin de mesurer l'efficacité des manuels scolaires dans l'apprentissage des langues étrangères. Elles expliquent comment le manuel scolaire en tant qu'outil efficace permet d'accroître les qualités d'apprentissage de ses utilisateurs en étant mis intentionnellement au service de leurs compétences fondamentales. De la sorte, le manuel de langue étrangère ne présente ni ne propose à l'élève des connais-

³ Exemples forts de ces recherches :

sances visant la culture de la langue elle-même mais travaille la pratique systématique de la langue à acquérir – par suite il aborde au fur et à mesure la culture de la langue.

F. Pingle (1999 : 42) explicite amplement cet aspect de la question :

« L'expression langagière renvoi à un contexte socioculturel. Aujourd'hui, les auteurs de manuels scolaires s'efforcent d'introduire ce phénomène aussi tôt que possible. Les phrases que lisent et prononcent les élèves ne servent pas seulement à exercer le vocabulaire et la grammaire, mais elles surviennent dans des situations qui sont celles où elles interviennent normalement ».

Le manuel scolaire de français de la 2^e AM propose à l'élève des activités qui mettent en avant son oral mais toujours en relation avec le type et le genre de texte à l'étude. Dans les activités de langue, l'élève travaille sur des extraits de texte ou sur des phrases mais à la fin de la plupart des activités, les concepteurs lui proposent des sujets d'expression à traiter oralement ou par écrit tout en appliquant ce qu'il a appris antérieurement.

5. La réforme du système éducatif algérien

« Le secteur éducatif algérien a vécu au cours de ces dernières années au rythme soutenu des réformes opérées à tous les niveaux. Décriée par l'ensemble de la société, aussi bien civile que politique, l'école algérienne n'offrait plus aux apprenants l'éducation et les valeurs morales escomptées (primaire, moyen et secondaire)» (A. Semri 2009, p. 1068).

La réforme du système éducatif algérien n'est pas seulement le souci de l'État mais beaucoup plus celui des enseignants et des parents d'élèves. Ceux-ci veulent que leurs élèves et leurs enfants apprennent suivant une nouvelle démarche qui consiste à travailler de manière véritablement autonome.

A. Semri (2009 : 1068) précise ici sa pensée :

« Une réforme de tout le système éducatif a donc été lancée en 2003. Ce chantier, appuyé par le programme PARE piloté par l'UNESCO, a abordé plusieurs volets et a permis la mise en place de nouveaux programmes, l'édition de nouveaux livres scolaires, et a surtout instauré une nouvelle méthode

d'enseignement basée sur l'approche par compétences, l'objectif étant de sortir l'école algérienne de son marasme ».

L'approche par compétences a été choisie lors de la réforme du système éducatif algérien afin de permettre à l'élève d'utiliser ses anciennes connaissances dans le but d'en apprendre de nouvelles. Avant la réforme, l'enseignant transmettait de façon directe le savoir à enseigner. Après la réforme, il devient animateur dans sa classe et c'est à l'élève de construire son savoir. En Algérie, la réforme a été un choix politique pour changer des pratiques devenues désuètes.

Synonyme de changement, modification, transformation, adaptation, renouvellement, amélioration, refonte, perfectionnement, correction etc., la réforme est dans tous les esprits. Les auteurs de la revue *L'école & la réforme*, (n° 3, 2010 : 04) sont pleinement conscients de ses enjeux :

« Réussir une année scolaire c'est assurer les bases d'un bon déroulement de l'année. La bonne organisation favorise la sérénité, la motivation au travail aussi bien auprès des élèves que de leurs éducateurs et encadreurs. C'est dans cet esprit que le ministre a délivré ses orientations aux Directeurs de l'Éducation et, à travers eux, à tous les gestionnaires du secteur ».

La réussite d'une année de travail exige donc une bonne organisation et une grande réflexion sur les éléments de base à suivre et à respecter lors de l'enseignement-apprentissage d'un savoir. Pour l'élève, l'École et la classe sont les seuls lieux où se donne à suivre une progression annuelle tout au long de laquelle, il reçoit, apprend et mémorise des savoirs, savoir-faire et des savoir-être. Il se sent motivé plus qu'en un autre lieu et voit une grande différence entre l'apprentissage assisté et celui en solitaire. Il se sent plus motivé en classe. Pour les responsables de la réforme, la motivation est un élément à prendre en considération lors de l'élaboration des nouveaux programmes car elle contribue à la sérénité et à la bonne organisation du travail et finalement à des résultats tant attendus.

En ce qui concerne la réforme du système éducatif algérien, B. Benbouzid⁴ (2009 : 37) clarifie les positions :

« La refonte des programmes d'enseignement est une tâche complexe et délicate encadrée par des principes organisateurs minutieusement définis qui en garantissent la cohérence et la pertinence ».

La refonte d'un programme qu'il soit d'enseignement ou d'apprentissage est une tâche très complexe et délicate encadrée par des experts, des professeurs du domaine et le plus souvent des inspecteurs qui en garantissent la cohérence et la pertinence. Ce travail nécessite la création et la mise en place de mécanismes organisationnels à même d'assurer un enchaînement correct à chaque phase.

B. Benbouzid (2009 : 38) explique que *« lors de la préparation de cette refonte des programmes, plusieurs tentatives ont été menées pour mieux répondre aux différentes préoccupations de l'époque ».*

Au cours de la préparation de la refonte des programmes, leurs concepteurs ont cherché à mettre en avant tout ce qui pouvait se révéler profitable à l'élève dans son apprentissage tout en tentant de mieux répondre aux différentes préoccupations de la société.⁵ Ces tentatives sont réparties en deux catégories principales selon la vision de B. Benbouzid.

- *« La première prenait en charge les préoccupations liées à la recherche d'une meilleure prise en charge de la formation de l'individu et donc du citoyen, conformément au projet qui était en vigueur à l'époque » (2009 : 38).*

La première tentative correspond *grosso modo* aux grandes lignes d'un projet de société où prime déjà la formation d'un individu futur citoyen en puissance.

- *« La seconde regroupait les préoccupations d'ordre méthodologique : meilleur montage, meilleur choix méthodologique pour*

⁴ Alors ministre de l'Éducation nationale (de... à...).

⁵ Exemples de préoccupations de la société :

l'élaboration des programmes et ce, compte tenu de l'évolution qu'a connue cette époque dans les domaines des sciences de l'éducation, de la psychologie et de l'évaluation, non seulement des apprentissages, mais également des différentes composantes de l'acte éducatif » (2009 : 38-39).

La deuxième tentative prône l'évolution de la technologie éducative : *meilleures méthodes vs meilleurs programmes*. Le choix de la méthode doit aussi tenir compte des différents changements sociétaux.

Pour ce faire B. Benbouzid (2009 : 45) préconise une proche toute autre :

« L'élaboration des programmes d'enseignement a été effectuée par référence à une nouvelle approche : approche par les compétences, dérivée du constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et ses réactions face à des situations problèmes ».

Les programmes de la réforme ont été élaborés suivant une approche, nouvelle dans les pratiques algériennes, qui s'intéresse aux compétences de l'élève désormais point central de tout apprentissage. Cette centration repose sur la pleine connaissance des profils d'entrée et de sortie de l'apprenant nouvellement promu au cœur de l'apprentissage.

Pour B. Benbouzid (2009 : 46), il ne fait aucun doute :

« Le choix de cette approche constructiviste, qui place l'élève au cœur du processus d'enseignement/apprentissage et l'associe à la construction de ses savoirs n'est pas sans incidences sur la méthodologie de l'élaboration des programmes (entendus dans le sens de curriculum), sur les approches didactiques et la perception de l'évaluation et de sa fonction ».

Les programmes de la réforme du système éducatif algérien se basent pour lors sur la démarche constructiviste qui vise beaucoup plus l'élève en l'incitant efficacement à résoudre des situations-problèmes suite aux orientations éclairées de l'enseignant. Dans cet ordre d'idées, B. Benbouzid (2009 : 46) explique que

« Le modèle sous-jacent à cette approche, centrée sur les activités de l'élève dans une démarche de résolution de problèmes, impose aux concepteurs

des programmes qu'ils prennent en charge les questions inhérentes à : -la fonctionnalisation des différents savoirs assimilés à la résolution de problèmes complexes rencontrés dans la vie scolaire, sociale ou professionnelle ».

Différents éléments ont été imposés aux concepteurs des programmes de la réforme qu'ils prennent en considération lors de leur élaboration. Le premier élément auquel il faut prêter attention est de présenter à l'élève des savoirs qui l'aident à résoudre les différentes situations problèmes qu'il rencontrera prochainement.

B. Benbouzid (2009 : 46) présente le deuxième élément, à savoir : « *la coordination entre les différents apprentissages pour rechercher des modes économiques d'organisation des apprentissages à travers la coordination interdisciplinaire et transdisciplinaire* ». L'élaboration des programmes de la réforme doit donc être à même de relier les apprentissages à partir du travail sur la synchronisation disciplinaire et transdisciplinaire des savoirs enseignés.

Selon B. Benbouzid (2009 : 46) intervient ici la notion de « *différenciation pédagogique entendue comme prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours* ». Les concepteurs considèrent ainsi les différences entre les élèves au plan des connaissances, des besoins ou de de résolution des problèmes à condition, toutefois, que « *l'évaluation dans sa fonction formative permett[er] les remédiations immédiates des apprentissages* » (B. Benbouzid, 2009, p. 46). Pour le ministre, la question de l'évaluation est incontournable dans toute réforme car elle exige d'effectuer différentes des remédiations ciblées dans les apprentissages.

Aujourd'hui en Algérie, les programmes du FLE sont basés sur les approches par compétences à l'instar de presque tous les systèmes éducatifs du monde. L'ambition légitime de ces approches est de rendre l'élève capable de mobiliser ses savoirs et savoir-faire afin de résoudre des situations problèmes. C'est une théorie de l'apprentissage développée par Piaget, qui met

en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet dans son appréhension de la réalité immédiate. La réforme du système éducatif algérien est consciente que l'évaluation ne doit pas être une fin en soi, mais devra orienter et guider l'action au service de l'élève dans sa progression intellectuelle et son évolution personnelle.

Depuis quelques années déjà, en Algérie, la population scolaire a sensiblement augmentée⁶, les classes sont devenues surchargées d'où une hétérogénéité des niveaux des élèves très prononcée. Pour ces raisons, les concepteurs des programmes de la réforme ont choisi la pédagogie différenciée afin de permettre à tous les élèves de participer à leur apprentissage. La pédagogie différenciée « *est constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves* » (S. Kahn, 2010, p. 5).

Par cette réforme, le ministère de l'Éducation nationale ainsi que les concepteurs des manuels scolaires cherchent à installer des compétences précises chez les élèves afin que les objectifs visés soient réalisés à la fin de leur apprentissage.

Par exemple, les concepteurs des programmes de français langue étrangère ont proposé comme aide aux enseignants de la matière d'autres documents facilitateurs notamment guides du maître et documents d'accompagnement.

« L'approche par les 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 » (cf. Référentiel Général des Programmes).

Revenant sur le concept, J.-P. Cuq (2003 : 48) montre que la compétence « *recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementales* :

⁶ Quelques chiffres clés :

compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles ». Cela signifie que les compétences comme ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être deviennent le but de tout enseignement-apprentissage débutant par une situation-problème à résoudre nécessairement à la fin de la séquence d'apprentissage. Ainsi, l'élève est amené à construire ses savoirs et à organiser correctement ses acquis afin de réaliser des tâches et des activités définies. Chacune des compétences visées se subdivise de la sorte en plusieurs objectifs d'apprentissage. À partir de ces mêmes objectifs se dégage conséquemment tout l'agencement de l'enseignement-apprentissage basé sur les trois éléments fondamentaux choisis par la réforme : *activités, contenus et évaluation*.

6. Le manuel scolaire du français et la réforme du système éducatif algérien

L'avènement d'une réforme du système éducatif algérien ne s'est pas fait au hasard. Pour N. Toulbi-Thaâlibi (2005 : 20)

« la réforme de l'éducation en Algérie vient donc à point nommé mettre fin à cette ambivalence des valeurs qui, bien qu'elle ait pu être sociologiquement compréhensible, fut tout de même à l'origine de nombreuses dysfonctions scolaires. Or celles-ci sont d'autant moins admissibles aujourd'hui que le gouvernement algérien souhaite aller vers des réformes en profondeur dont celle, évidemment prioritaire, de son système éducatif national ».

Les différents disfonctionnements dans les milieux scolaires algériens représentent de fait l'une des causes essentielles de l'obligation de réformer les programmes scolaires et les pratiques. Selon N. Toulbi-Thaâlibi (2005 : 20), l'État

« [...] semble avoir désormais bien compris que pour coller aux impératifs de performance économique et sociale induits par la transformation rapide du monde, il lui fallait vite aller vers plus de rationalité éducative, voire la construction d'écoles "intelligentes" ».

L'Institution algérienne ambitionne dès l'instant la performance économique et sociale à travers la réforme du système éducatif car elle assure la transformation rapide du monde. De telles aspirations justifient en définitive

les transformations du manuel scolaire qui « *a subi, au fil des générations, une profonde mutation tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu et des démarches qui y sont proposées* » (B. Benbouzid, 2009, p. 95). Il semble regrettable cependant que les transformations aient surtout porté sur l'aspect formel de l'ouvrage didactique plutôt que sur son contenu et les pédagogies afférentes. Pour primordiale que soit l'esthétique, elle n'écarte pas l'importance du savoir à enseigner et à apprendre ainsi que sa méthode de transmission.

B. Benbouzid (2009 : 95) remarque justement que « *si ce support d'accompagnement a tellement changé, c'est parce que les connaissances ont évolué et que les élèves, utilisateurs principaux de cet outil, ne sont plus les mêmes qu'il y a quelques années* ». Les générations changent de vision du monde et connaissent de nouveaux besoins ; le système éducatif algérien est tenu de répondre à leur désir légitime d'évoluer au sein d'un monde en perpétuel développement technologique. L'équation est fort simple : *c'est à partir du manuel scolaire et des programmes instaurés que le changement commence et que le niveau des élèves s'améliore.*

B. Benbouzid (2009 : 95) le reconnaît intelligemment : « *[...] les nouveaux apprenants vivent aujourd'hui dans un monde où le progrès avance à un rythme vertigineux et où l'image dynamique et virtuelle domine* ». L'apprentissage de l'élève est le souci principal des concepteurs. Ils comprennent que l'apprentissage doit lui aussi changer et s'améliorer car aujourd'hui le monde connaît un progrès sans précédent et ne permet pas à l'élève de travailler en solitaire ou bien d'apprendre suivant des programmes dépassés et des méthodes désuètes. Les bouleversements du monde (mondialisation, globalisation) jouent toujours le premier dans la réforme de n'importe quel système éducatif. C'est pourquoi, finalement B. Benbouzid (2009 : 95) endosse la responsabilité de la réforme :

« de ce fait, l'élaboration d'un matériel didactique approprié est devenue indispensable : il n'est plus question de proposer aux élèves des manuels linéaires en noir et blanc où il n'y a que du texte mais des manuels colorés et largement illustrés, clairs, attrayants et bien structurés. En d'autres termes, il s'agit de leur proposer des manuels à l'image de leur environnement et en mesure de remplir pleinement leur fonction pédagogique ».

Afin d'élaborer des manuels qui répondent aux exigences de la réforme, les concepteurs ont choisi d'éviter les écueils rencontrés dans la conception des anciens manuels scolaires tels que la linéarité et la monochromie. Mais un manuel qui change presque chaque année est-il encore un ouvrage didactique et pédagogique ?

B. Benbouzid (2009 : 95) proteste qu'« *il s'agit [...] de manuels qui doivent être adaptés à l'évolution du monde dans lequel vivent les élèves et qui doivent respecter leurs niveaux de lecture, leurs goûts, leurs intérêts...* »

7. Structuration de cette recherche

Nous avons choisi de travailler sur les manuels scolaires de français afin de vérifier dans quelle mesure, en particulier, celui de la 2^e AM de la réforme du système éducatif algérien (tel que conçu et utilisé par l'élève et l'enseignant en classe et hors de la classe) contribue effectivement à améliorer les connaissances et compétences des élèves apprenant le français langue étrangère ? Également, jusqu'à quel point la nouvelle pédagogie choisie lors de la réforme du système éducatif algérien est-elle respectée dans l'élaboration des manuels scolaires ?

Pour ce faire, nous organisons notre travail de recherche comme suit :

- *La première partie assoit le cadre de la recherche.*
- *La deuxième partie développe l'analyse et l'interprétation des résultats des questionnaires.*

Partie I : Le projet de recherche

I.1 Définition de l'objet de recherche, du problème et de la problématique

Le corpus sur lequel nous avons travaillé dans notre recherche est le *manuel scolaire de français de la 2^e année moyenne* (l'équivalent du collège). Il fait partie des manuels scolaires élaborés lors de la réforme (2003) du système éducatif algérien et encore utilisé aujourd'hui par tous les élèves du territoire. L'âge moyen des élèves à ce niveau d'enseignement est de 12 ans. Ce sont des élèves qui ont commencé l'apprentissage de la langue française au primaire à l'âge de huit ans. La langue française représente pour eux la première langue étrangère.

Notre objectif est d'apprécier jusqu'à quel point le manuel scolaire de français de la 2^e AM de la réforme du système éducatif algérien *contribue à améliorer les connaissances et compétences des élèves apprenant le français langue étrangère.*

Pour répondre à notre question, nous avons posé trois hypothèses très proches dans leur formulation néanmoins suffisamment nuancées :

- *Grâce à sa démarche socioconstructiviste, le manuel de français de la 2^e année moyenne de la réforme du système éducatif algérien contribue effectivement à améliorer les connaissances et les compétences des élèves apprenant le français langue étrangère.*
- *Les élèves, dans leur désir de découvrir de nouveaux textes illustrés, améliorent leurs connaissances en langue française par la démarche progressive du manuel.*
- *Seuls ou accompagnés dans leur apprentissage, les élèves sont capables d'améliorer leurs connaissances grâce aux dispositifs d'aide contenus dans leur manuel scolaire de français langue étrangère.*

L'intérêt de notre démarche est de susciter la réflexion des premiers acteurs pédagogiques sur leurs pratiques individuelles, personnelles et à la fois communes relativement à une liberté d'initiative (semble-t-il) en sourdine.

I.1.1 Problème et problématisation du travail de recherche

La problématisation de la recherche nous incite à circonscrire notre sujet selon les différents aspects qui intéressent de près le concept opératoire de manuel scolaire. Ces aspects se divisent en deux catégories principales, à savoir :

- *ceux qui se classent dans le champ de la pédagogie et*
- *ceux qui se rangent dans la sphère de la didactique.*

Tout ce qui relève de la pédagogie touche à l'ensemble des rapports qu'entretiennent les partenaires de l'acte éducatif en termes de communication de classe. Quant aux éléments de la didactique, ils abordent les auxiliaires mis à la disposition des partenaires pédagogiques afin de concrétiser l'acte d'enseignement-apprentissage en termes de compétences et de performances.

I.1.2 Épistémologie du manuel : les différents visages de l'apprentissage de la langue étrangère

De prime abord, nous retenons l'assertion de K. Benhamouda (2007 : 631-646) selon laquelle « *le manuel est plus que jamais nécessaire pour structurer et fixer les connaissances dans le monde* ». Vu la relative insuffisance, de par le passé, des moyens didactiques utilisés dans l'enseignement-apprentissage, le manuel scolaire a toujours été l'instrument privilégié de l'acte pédagogique. Son utilisation n'est jamais limitée aux seuls élèves mais s'élargit aussi bien aux enseignants qu'aux parents d'élèves (dans une moindre mesure). Ces trois groupes l'exploitent pour diverses raisons et différemment suivant leur agir respectif.

La notion opératoire d'École renvoie à tout un champ lexical où figure en première place le concept de manuel scolaire. Étroitement liés, les deux termes ont donné naissance à un imaginaire qui consacre le savoir délivré par l'Institution.

Depuis leur apparition, les manuels scolaires ne sont jamais élaborés au hasard mais constituent le fait et le résultat d'un travail d'équipe unissant les meilleurs cadres de la société dans le domaine de l'enseignement. Ces cadres ont été un jour ou sont encore aujourd'hui confrontés aux problèmes récurrents liés au devenir de générations d'élèves dont il s'agit de construire les personnalités. Leur scolarisation, et partant leur socialisation, est au prix d'une prise en charge réfléchie de leurs légitimes ambitions. Ne jamais les décevoir est un mot d'ordre que l'Institution tente tant bien que mal de promouvoir.

I.1.3 Un objet symbolique

F. Pingle (1999 : 23) souligne quelque difficulté :

« Durant les premières années de la recherche sur les manuels scolaires, ceux-ci ont souvent été considérés comme des entités quasi indépendantes. L'examen portait presque exclusivement sur le contenu et le texte écrit. Pourtant, les manuels scolaires sont conçus comme des instruments éducatifs ».

Depuis le début de son application sur le terrain, le manuel scolaire est vu comme un outil au service de la transmission d'un contenu éducatif à un ensemble d'élèves. Il est le médium par lequel l'élève apprend et assimile un savoir en classe ou à la maison ; savoir complété par le savoir-être et le savoir-faire. D'où la riche symbolique du manuel scolaire : objet « sacré » ouvert, en théorie, à tous les possibles méthodologiques de l'éducation.

I.1.4 L'apprenant : la nécessaire compréhension de la nature de l'apprentissage

R. Seguin (1989 : 22) remarque en connaissance de cause que « *le manuel propose une certaine progression de l'acquisition des connaissances et une organisation en blocs successifs d'unités d'enseignement* ».

L'intérêt du manuel est dès lors de présenter un ensemble de savoirs et de connaissances suivant une progression et une structure supposées assurer à l'élève une compréhension certaine, sinon une bonne compréhension.

En situation d'apprentissage, le manuel scolaire est le plus proche compagnon de l'élève ; celui de tous les instants. Le manuel scolaire l'aide à connaître et à découvrir la nature du savoir qu'il apprend au quotidien. Il ne présente pas une simple idée à apprendre par cœur mais un savoir bien construit et élaboré de manière conceptuelle. Pour cette raison, tout apprenant a besoin d'un support qui le replace dans la logique de son apprentissage en lui assurant une certaine dose de compréhension. Il est dans ce cas difficile de rentrer dans l'univers du savoir sans en investir les lieux, les moyens et les outils. Cette symbolique du lieu et du savoir est nécessaire à la motivation de l'élève.

I.1.5 L'apprenant : l'indispensable compréhension de la structure du manuel scolaire

F. Pingle (1999 : 04) met en exergue la valeur de l'ouvrage didactique :

« Les manuels scolaires cherchent donc, en plus de la transmission de connaissances, à ancrer également dans les esprits les normes politiques et sociales. Ils véhiculent une compréhension globale de l'histoire et des règles de la société ainsi que des normes de comportement social. Ils reflètent les traditions qu'une société a forgées au cours de décennies ou de siècles d'existence. Ils contribuent à la formation du respect de soi chez chaque individu ».

Le manuel scolaire aide l'élève à comprendre la nature du savoir puisque tout savoir dépend d'un autre savoir acquis auparavant ou précédemment, en autonomie ou transmis par un enseignant. À partir de cette idée, nous comprenons que le manuel scolaire est essentiel lors de l'apprentissage des jeunes élèves car il les aide à découvrir d'autres savoirs et à comprendre leur nature.

Pour R. Seguin (1989 : 32), les contenus du manuel scolaire

« doivent se fonder sur la vérité scientifique, sur des informations exactes et vérifiées et ne pas contenir d'erreurs. Les simplifications, souvent nécessaires pour éviter de surcharger l'esprit de l'élève par un excès de connaissances,

doivent être justifiées et garder le sens exact des informations. Lorsqu'une sélection ou une filtration des informations s'avère nécessaire, les plus essentielles doivent être retenues ».

Afin de bien saisir le savoir et sa nature dans sa complétude, le manuel repose son contenu sur un savoir simultanément exact et clair pour ne pas induire l'élève en erreur. Avant de présenter le document aux élèves, les auteurs du manuel sont invités à vérifier, simplifier et sélectionner les informations nécessaires à l'élève afin d'éviter ce qui n'est pas important et encombrer le manuel avec des informations inutiles.

R. Seguin (1989 : 32) considère que *« les contenus ne doivent pas être présentés d'une manière incomplète ou ambiguë. Lorsque les contenus présentent une certaine complexité, ils doivent être expliqués et rester compréhensibles dans tous leurs aspects »*. Il est donc important de présenter à l'élève un savoir et des informations complètes et claires en évitant toute complexité qui nuit à sa compréhension et bien sûr à son apprentissage. Le rôle des concepteurs lors de l'élaboration du manuel scolaire est de présenter un contenu qui permet à l'élève de comprendre ce qui est exposé conformément à l'explication donnée au savoir étudié.

Des spécialistes dans le domaine de l'enseignement-apprentissage (Roger Seguin, Flak Pingel, Dominique Borne, etc.) à l'occasion de colloques portant sur le manuel scolaire, ont longuement insisté sur l'idée qu'aucun enseignant ne peut être spécialiste en tout. Face à de jeunes esprits, il est nécessaire de leur expliquer en début d'année les modalités des savoirs se trouvant dans leur manuel scolaire dans le souci de les amener à consulter fréquemment leur livre ; en fait à chaque moment de l'apprentissage.

I.1.6 Un objet utilitaire : pédagogique et éducatif

« Depuis que l'instruction scolaire pour tous a été instaurée, tout d'abord dans un certain nombre de pays, puis reconnue comme un droit universel, l'utilisation généralisée des manuels s'est imposée comme une nécessité pour assurer l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire » (R. Seguin, 1989 : 01 introd.).

Une telle évolution préfigure l'importance accordée au manuel scolaire par les partenaires de l'acte pédagogique. L'enseignant devient plus actif dans son travail car le contenu du manuel le pousse à chercher et à découvrir toutes les méthodes et pratiques d'enseignement qui l'aident dans son expérience journalière. Cela suppose des qualités requises pour la transmission des savoirs. Le manuel scolaire contient un savoir à la fois encyclopédique et culturel qui éduque les apprenants. Les « vrais » apprenants sont alors ceux qui sont capables de réinvestir leurs acquis scolaires dans des situations de vie concrètes.

I.1.7 Traces de cours et outil de mémorisation

« Alors que l'enseignement oral prévalait encore comme moyen de transmission des connaissances et de formation de l'esprit, les textes écrits, bien que réservés à une minorité de personnes cultivées, avaient déjà un rôle didactique » (R. Seguin, 1989 : 01).

Si la transmission des savoirs et des informations est généralement magistrale, la trace écrite se révèle encore plus importante car elle permet à l'élève de noter ce qu'il faut apprendre et de le réviser facilement. C'est aussi une autre forme de mémorisation du savoir acquis grâce au schème textuel. Les textes ont toujours occupés une place de choix dans le processus d'enseignement-apprentissage. *« [...] Ces textes, en plus de leur fonction de conserver l'histoire ou de laisser des traces concrètes et fidèles des sociétés et des civilisations, ont servi, depuis des millénaires, de support et d'instruments d'enseignement » (R. Seguin, 1989 : 01).*

Au-delà de ses fonctions principales d'informer et de faire apprendre, le manuel rééquilibre la question des « pouvoir » : *pouvoir dispenser* un savoir académique pour l'enseignant, *pouvoir assimiler* ce même savoir pour l'apprenant. Une véritable culture de classe se met alors en place où se rencontrent et se complètent instruction et érudition à l'échelle des fondements de l'éducation scolaire.

Aujourd'hui, en feuilletant les manuels scolaires, il apparaît que les concepteurs ont eu une conscience claire des enjeux didactiques de l'ouvrage : concevoir les manuels de manière à ce que les élèves puissent les réutiliser lors de leurs révisions grâce à une formulation à la fois concise et précise de l'essentiel des leçons. Tout manuel scolaire est conçu de façon à ce qu'il permette à l'élève de mémoriser ses leçons. L'attention de l'élève est attirée dès l'abord par ce qu'il lui importe de retenir : par des couleurs, des icônes ou des encadrés, l'essentiel de l'information pédagogique à apprendre est toujours présentée différemment mais éloquemment.

L'élève d'aujourd'hui possède le réflexe de rechercher, dans son manuel, les indicateurs-clés qui attirent inmanquablement son attention et comprend ce qu'il doit mémoriser comme informations. Son ambition est aussi de répondre juste aux questions posées et d'avoir de bonnes notes aux devoirs de maison et aux examens. L'élève a désormais saisi qu'il devait repérer lors de ses apprentissages les indices du manuel au service de sa réussite scolaire. Utiliser un manuel scolaire lors des révisions et des mémorisations lui offre la possibilité d'apprendre plus et de suivre mieux le déroulement des leçons.

I.1.8 Fonds et outil de recherche documentaire

L'actualité des contenus du manuel est primordiale ; « *les connaissances présentées doivent correspondre à leur état actuel, dans tous les domaines* » (R. Seguin, 1989 : 33). Réponses « *justes* » aux besoins multiples et variés des élèves, le manuel scolaire est « *irréprochable* » aux yeux de l'apprenant et de ses parents. Les concepteurs sont tenus de présenter des informations fiables et valides sur lesquelles l'élève se base afin d'en construire de nouvelles. De cette façon, il se construit un vivier de connaissances utiles à ses apprentissages ; autrement dit une culture scolaire personnelle. Le manuel

scolaire équivaut pour l'élève à un document sûr ; en lui, il a pleinement confiance.

À ce titre, R. Seguin (1989 : 33) estime objectivement que

« les contenus ne devraient pas transmettre des connaissances ou des informations déformées ou incomplètes, en raison de positions idéologiques ou dogmatiques, notamment dans des domaines comme les sciences sociales, la morale, l'éducation civique. L'objectivité peut consister, parfois, à présenter plusieurs interprétations d'un même fait ou événement, ou plusieurs explications possibles d'un même phénomène ».

L'objectivité des informations proposées dans tous les manuels scolaires crée assurément des échanges d'idées et d'informations équilibrés entre les différents acteurs de l'enseignement.

Tout au long de l'année scolaire, l'élève fait appel à son manuel scolaire pour étudier et découvrir le savoir à apprendre. Il l'exploite en classe, dans la cour, à la maison, tout seul, avec ses camarades, avec ses parents, pour différentes raisons d'apprentissage. L'usage quotidien du manuel scolaire entraîne l'élève à développer des stratégies d'apprentissage personnelles et individuelles : chercher rapidement dans ses pages, choisir des raccourcis lui facilite grandement le travail. Lire correctement sa table des matières est déjà une première forme d'appropriation de stratégies préparant à la recherche d'informations ou à la recherche documentaire. Utiliser le manuel scolaire de cette façon permet à l'élève de se familiariser avec son livre, de ne pas se perdre dans une documentation erronée et d'être sûr des résultats auxquels il aboutit.

Finalement, R. Seguin (1989 : 36) est plus que catégorique : *« Le livre scolaire doit transmettre l'idée que les différentes disciplines sont un mode de recherche aussi bien qu'un corps organisé de connaissances ».* L'élève en tant qu'utilisateur privilégié est censé comprendre que les connaissances et informations proposées dans son manuel lui permettent d'apprendre au-delà du simple savoir à apprendre, au point de l'initier à un mode de recherche en

relation avec d'autres savoirs plus savants. De la sorte, l'élève est introduit à l'interdisciplinarité : ainsi des savoirs en français se retrouvent également dans d'autres matières dispensées en arabe langue maternelle.

I.1.9 Outil de lecture et de transversalité

« Le manuel constitue pour l'élève une banque de textes et d'images où il peut naviguer à son gré mais une trace des lectures effectuées sur lesquelles il peut revenir, un réservoir de souvenirs des expériences. Car le manuel est aussi outil au service de la communauté des lecteurs, le moyen de faire vivre la littérature au sein de la classe. » (B. Louichon, 2005, Journée de formation aux élèves -inspecteurs- 02/06/05 ESEN-Savoir Livre).

Les concepteurs proposent aux utilisateurs des manuels tels que les apprenants de français langue étrangère des activités et des contenus qui leur permettent d'apprendre la langue et de l'utiliser comme outil de communication et de transversalité.

Des activités telles que *la compréhension orale, la compréhension de l'écrit, la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, la production écrite* sont les plus proposées afin d'aider l'élève à comprendre et à utiliser correctement la langue étrangère. Au début de son apprentissage de la langue étrangère, l'élève apprend tout d'abord les lettres de l'alphabet ensuite progressivement la lecture à travers des extraits de textes sinon par des textes relativement longs. L'activité de lecture est vue comme le meilleur moyen de faire vivre la littérature en milieu scolaire et dans l'esprit des élèves ouverts à d'autres disciplines.

« Les contenus des manuels peuvent, dans de nombreux cas, intégrer des éléments de deux ou plusieurs disciplines. Cette intégration permet de relier entre eux des faits, des événements ou des phénomènes de nature complexe que le point de vue d'une seule discipline ne peut expliquer d'une manière satisfaisante » (R. Seguin, 1989 : 34).

Tout manuel scolaire, notamment de langue (qu'elle soit maternelle ou étrangère), renferme des contenus et des savoirs nécessairement interdisciplinaires – ce qui garantit la richesse des apprentissages. Il est important en

effet de présenter à l'élève des savoirs liés à d'autres disciplines pour qu'il comprenne qu'une langue peut être à la fois médium et matière d'enseignement.

« Cette intégration de contenus contribue à développer, chez l'élève, l'aptitude à établir des relations entre des matières d'enseignement qui sont habituellement isolées les unes des autres ou entre des faits apparemment éloignés les uns des autres » (R. Seguin, 1989 : 35).

Les concepteurs des manuels scolaires sont amenés à proposer à l'élève des contenus dans lesquels ils sont invités à intégrer des savoirs appartenant à d'autres disciplines bien sûr en relation avec leur apprentissage principal. Cette manière de faire contribue à développer chez l'élève la capacité de relier les connaissances les unes aux autres, quelles que soient les disciplines. En conséquence, l'élève sera attentif lors de son apprentissage et saura qu'il existe des relations étroites entre les différents savoirs apparaissant comme éloignés les uns des autres.

I.1.10 Outil méthodologique pour l'apprentissage de la langue

R. Seguin (1989 : 23) montre que le manuel scolaire est élaboré

« pour guider l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur, dans l'élaboration des connaissances acquises par des voies différentes que celles des programmes scolaires, dans la maîtrise de ses propres expériences. Deux alternatives sont [alors] possibles pour ce guidage de l'apprentissage :

- la répétition, la mémorisation, l'imitation de modèles ;

- une activité plus ouverte et créative de l'élève qui peut utiliser ses propres expériences et observations ».

À partir de là, nous estimons que le manuel doit être élaboré de sorte à aider l'élève à apprendre comment devenir méthodique dans son apprentissage et de travailler méthodiquement le savoir étudié. Répétitions, mémorisations et application d'exemples sont convoquées. Elles permettent à l'élève de s'entraîner à des techniques de travail par étapes. En travaillant

méthodiquement, l'élève pourra ainsi savoir comment employer ses propres connaissances dans l'apprentissage de nouvelles connaissances. Le manuel scolaire se transforme donc en outil méthodologique très utile lorsqu'il lui propose différentes pistes qui lui permettent soit de rédiger tout type de textes soit de présenter différentes méthodes propres à l'appropriation de compétences applicables à d'autres disciplines. Ces méthodes sont essentielles à la structuration des apprentissages lors des préparations des leçons et les compositions ou épreuves.

Les concepteurs des manuels scolaires cherchent à aider l'élève non seulement en lui proposant un savoir savant mais aussi des méthodes de travail très utiles qu'il pourra réutiliser dans d'autres disciplines s'il en voit la nécessité. Les méthodes proposées par le manuel scolaire ne sont pas présentées explicitement mais l'élève les apprend par le biais du savoir savant qui lui est proposé.

I.1.11 Un vecteur de culture

« Les programmes prévoient une progression du développement des aptitudes intellectuelles et une hiérarchie des concepts que l'élève doit acquérir et maîtriser. Parmi les principales aptitudes intellectuelles que l'apprentissage scolaire permet de développer on peut citer : observer, décrire, mémoriser, reconnaître, identifier, classer, organiser, comparer, établir des relations, résoudre des problèmes » (R. Seguin, 1989 : 34).

À travers les programmes des manuels, les concepteurs ambitionnent de développer chez les élèves le désir de se construire une véritable culture personnelle et individuelle au-delà de leur seule instruction. Ils lui présentent des connaissances à partir de différentes situations-problèmes. Pour R. Seguin (1989 : 34)

« une progression doit donc apparaître dans les contenus du manuel, à partir des aptitudes de base considérées élémentaires, pour atteindre les plus complexes, permettant ainsi de réaliser les objectifs de développement intellectuel fixés par les programmes ».

Dans cet esprit, il est important de bien ou mieux concevoir les programmes d'enseignement choisis afin d'instruire l'élève en développant ses capacités intellectuelles par l'apprentissage d'une langue au service d'autres disciplines. D'où la nécessité de comprendre les curricula de manière à la fois globale et suffisamment détaillée, dans une perspective inter et transdisciplinaire. Un manuel des manuels scolaires.

1.2 Le manuel scolaire dans l'enseignement-apprentissage du FLE

1.2.1 Le manuel scolaire de français : une démarche de projet socioconstructiviste pour l'apprentissage de la langue

« Un projet c'est avant tout la réalisation d'un produit concret qui fera l'objet d'une socialisation extérieure au groupe formé/formateurs. Cette socialisation transformera l'environnement dans certaines de ses dimensions, sociale, économique, culturelle, politique selon la nature du projet. Ceci se traduira par un "effet de retour" qui permettra l'évaluation collective de l'acquisition menée ». (M. Huber, 1999 : 19).

Travailler en projet, c'est amener tout apprenant à entreprendre de manière concrète ce qu'il ambitionne par un double acte réfléchi de motivation et d'autonomie. L'objet final se transforme ainsi en objet de socialisation soumis préalablement à des modalités d'évaluation susceptibles d'orienter l'apprenant vers le meilleur apprentissage. La démarche de projet est un cheminement pédagogique qui conduit l'apprenant à concrétiser ses idées et ses envies propres – cette manière de procéder offre à la société un produit final collectivement évalué.

M. Huber (1999 : 21) ne manque pas de le souligner :

« La conduite de projets caractérise l'activité de l'homme, particulièrement de celui qui vit une accélération du temps comme celle impulsée par la révolution industrielle, rendant vitale : pensée de l'utopie, pratique de la prévision, de la prévoyance, de la conjoncture, et l'anticipation... L'enfant, l'adolescent et l'adulte sont des êtres en projet et de projets. Rien de surprenant donc à ce que la pédagogie fasse écho à cette réalité. Cet écho est perceptible déjà dans les débats d'idées et les réformes qui ont marqué la Révolution française ».

Depuis que les réformes ont touché les systèmes éducatifs dans le monde entier, la démarche de projet a été choisie afin de donner plus d'importance au travail autonome de l'élève tout en cherchant à le motiver et à donner un sens à son travail. S'intéresser au travail et aux productions de

l'élève contribue donc à le motiver ; une finalité se donne à atteindre : pouvoir réaliser un travail « *parfait* ».

Pour L. Porcher (2004 : 14) l'autonomie

« constitue à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer (et à apprendre). Son principe est le suivant : seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage et c'est une fonction capitale et particulièrement délicate ».

Lorsque l'élève travaille en autonomie, il se sent responsable de son apprentissage et essaye par conséquent de fournir plus d'efforts. L'enseignant supervise l'apprentissage de son élève sans, pour autant, exécuter la tâche à sa place : il l'oriente, répond à ses questions, lui explique les consignes.

L. Porcher (2004 : 14) précise toutefois que

« l'autonomie complète n'est jamais atteinte, on est toujours en voie d'autonomisation : il faut donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation pour le faire. C'est seulement ainsi qu'il apprendra et aura une attitude active à l'égard de la langue ».

S'il n'est pas facile de rendre effectivement l'élève autonome, il n'en demeure pas moins que l'enseignant est tenu de l'aider à le devenir progressivement dans ses apprentissages. Pour ce faire, son travail est de présenter à l'élève les moyens lui offrant le sentiment de responsabilité dans sa formation initiale.

Suivant M.-J. Barbot (2000 : 35), « *le processus d'autonomisation est une visée qui s'opère progressivement et dépend non du cadre physique groupe-classe ou espace-langue, mais du type de relation de l'apprenant à son apprentissage [...]* ». Apprendre à l'élève à devenir autonome se fait ainsi petit-à-petit. La capacité à réfléchir, à chercher, à fournir davantage d'efforts (notamment lorsqu'il est sûr d'être récompensé par son enseignant) exige du temps de la part de l'apprenant désormais suffisamment conscientisé. « *Les praticiens de la pédagogie du projet seront sensibles à cette affirmation, qui*

introduit un rapport dialectique Homme/Monde. Le sujet se transforme en transformant le monde » (M. Huber, 1999 : 22). La pédagogie du projet permet à l'élève de participer avec ses idées et ses réflexions à la transformation de son univers-classe et partant du monde lors de sa socialisation. En réalisant son projet personnel, l'élève accorde plus d'importance à son travail ; son intérêt est alors plus tangible lors de son apprentissage. Il se sentira capable de créer un travail bénéfique d'où une première forme de reconnaissance de ses camarades et de la société, prochainement.

« Pour Dewey, l'individu cherche spontanément à se développer et à atteindre un haut niveau de réalisation personnelle. Dans cette perspective, l'école doit lui fournir les occasions de se réaliser. La doctrine de Dewey, c'est "Apprendre en faisant" learning by doing et non apprendre en écoutant comme dans la pédagogie traditionnelle. L'enfant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences, apprendre à les interpréter : c'est l'apprentissage par l'action » (M. Huber, 1999 : 23).

Sans pour autant indexer la pédagogie traditionnelle, il convient de reconnaître la nécessité de l'évolution des méthodes : centrer son action, toute son action sur l'élève et ses productions personnelles, constitue la priorité de l'École et de l'enseignant. C'est la nature de l'élève ou plus justement le désir de l'apprenant de se développer qui le pousse à s'épanouir dans ses tâches. Pour cette raison, le rôle de l'École est fondamental car elle possède en elle-même la capacité primordiale de fournir à l'élève les différents moyens et outils qui lui permettent de se réaliser.

« Pour Dewey, l'homme est également un être social et il est indispensable que l'école favorise cette socialisation. Sa méthode "learning by doing" est fondée sur les occupations de l'élève et sur la formation cognitive par l'expérience effectuée. Le projet centre les connaissances à acquérir sur un thème de travail. Les projets concernent par exemple le travail du bois ou du métal, la cuisine, l'étude d'une usine, la production d'un journal scolaire... La réalisation de ces projets nécessite une documentation qui devient source de connaissance » (M. Huber, 1999 : 23-24).

La préparation et la réalisation du projet-élève s'effectue en classe avec l'idée qu'il est indispensable que l'École contribue à sa socialisation. À travers

la pédagogie du projet, l'élève devient le centre d'intérêt de l'apprentissage et l'enseignant s'intéresse alors beaucoup plus aux occupations cognitives de son élève. En effet, « *tout objet-but, donc tout projet, pour être réellement motivant, doit posséder les trois composantes d'instrumentalité, de valence et d'expectation* » (P. Benedetto, 1990 : 79). Ces dernières sont très importantes lors de la réalisation d'un projet.

À ce propos, P. Benedetto (1990 :79) explique :

« L'expectation est la conviction pour l'individu qu'il est capable, s'il s'en donne la peine, d'atteindre l'objectif qui lui a été assigné. Sans expectation, pas d'effort, puisque cet effort sera stérile et condamné à l'avance. L'instrumentalité est la représentation qu'a l'individu de ce que va lui apporter la réussite dans le travail qu'il fournit pour l'organisation. La valence enfin est la valeur pour l'individu des récompenses attendues à travers le succès professionnel ».

Pour cette raison il est important de mettre en œuvre ces trois composantes afin de créer chez l'apprenant l'envie de réussir son projet. Se sentir capable, chercher à réussir son projet et savoir dès le début qu'un projet réussi mérite finalement une récompense, mène à de meilleurs résultats.

« La "pédagogie du projet-élèves" peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui la valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours » (M. Huber, 1999 : 18).

Permettre à l'élève d'élaborer son propre projet lui donne le courage et la volonté de se mobiliser et de comprendre que son apprentissage a du sens. Les situations-problèmes rencontrées lors de l'apprentissage et de la réalisation de son projet personnel permettent à l'élève, d'une part, d'employer ses propres connaissances antérieures ; d'autre part, d'explorer de nouvelles connaissances lui offrant la possibilité d'aboutir à une meilleure production. Proposer à l'élève des situations-problèmes à résoudre au fur et

à mesure de son apprentissage lui permet donc de manière autonome d'apprendre à choisir les connaissances nécessaires à la réalisation de son projet. Évidemment, le manuel et l'enseignant ne proposent qu'un nombre réduit de situations-problèmes à l'apprenant ; un nombre important risque en fait de le démotiver. Pourtant des méthodes existent.

« Ovide Decroly [...] comme tous les pédagogues qui se réclament du courant de l'École Nouvelle, [...] fait de l'activité de l'enfant, l'élément essentiel des apprentissages. Convaincu que l'enfant aborde les problèmes de manière globale, il propose d'enseigner selon la méthode des centres d'intérêt » (M. Huber, 1999 : 24).

En appliquant cette démarche aux milieux scolaires, il ressort que l'élève devient l'élément principal de toute formation sachant que la démarche s'intéresse plus à son travail et à sa manière de résoudre les problèmes d'apprentissage afin d'aboutir à une meilleure réalisation du projet personnel.

Quant au projet d'élève, M. Huber (1999 : 17 ; cf. C. De Flandre, *Connaître par l'action*, 1992) le définit comme un « ensemble d'activités significatives, car convergeant vers un but précis, et comportant des démarches de résolution de problèmes réels ». Subséquemment, la pédagogie du projet est une démarche qui tend à présenter à l'élève un ensemble d'activités dont le but est de résoudre des situations-problèmes lors de l'apprentissage et d'employer correctement les connaissances qu'il maîtrise.

Par ailleurs, la question est assez délicate.

« Les définitions du projet-élève oscillent entre deux pôles : un pôle "pédagogue" et un pôle "émancipationniste", en rapport souvent avec le lieu de pratique, il faut entendre des mises en œuvre de la pédagogie du projet qui privilégient l'acquisition de savoirs, y compris des plus scolaires. Bien sûr, la maîtrise de ces savoirs apportera plus d'autonomie au sujet. Par pôle "émancipationniste", nous visons des pratiques du projet comme levier de transformation d'une réalité oppressante, insupportable. En écartant tout esprit de fatalité, les projets définis auront pour objectifs d'agir positivement sur la situation faite à des sujets dominés. Bien sûr cette émancipation passe par

l'acquisition de savoirs, mais de savoirs fonctionnels qui donneront un pouvoir sur le monde » (M. Huber, 1999 : 17).

Travailler et réaliser un projet, c'est demander à l'enseignant de respecter une pédagogie qui permette à l'élève d'étudier librement. La tâche de l'enseignant n'en est pas limitée pour autant parce qu'il devient l'animateur et sa présence aide l'élève à surmonter les difficultés rencontrées. Du côté de l'élève, le projet se réalise en fonction des savoirs et connaissances déjà acquis. L'acquisition des nouveaux savoirs, conformément à la pédagogie du projet, permet à l'élève de concrétiser l'apprentissage autonome. De fait, l'élève trouve une certaine liberté dans le travail assumé et la réalisation de son projet. Travailler en autonomie et réaliser un travail afin de transformer des réalités et agir positivement sont les moyens qui motivent l'élève. Ces moyens lui permettent également de savoir à quel point il maîtrise bien ses connaissances ou s'il a besoin de renforcer ses acquis. « *Entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, sociable, en intégrant des savoirs nouveaux* » (M. Huber, [1984]1999 : 17).

Réaliser un projet en classe peut s'effectuer en collectivité importante ou en groupe restreint afin de donner à chaque élève la chance de prouver ses capacités à résoudre des situations-problèmes. L'élève est plus motivé lorsqu'il s'agit de travailler en collaboration avec ses camarades. L'intérêt de la pédagogie du projet n'est par conséquent pas d'inciter l'élève à travailler individuellement en le séparant du groupe-classe mais bien de le pousser à participer en apportant ses propres capacités et compétences.

La pédagogie du projet permet à l'élève de construire ses connaissances à partir de la résolution des situations-problèmes proposées. Réaliser et produire un projet préparant la socialisation montre bien la finalité de la méthode constructiviste.

« En didactique, ce terme concerne plutôt les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires [...]. Les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement

parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend » (P. Rivenc, 2003 : 139).

Le constructivisme consiste à placer l'élève au centre de l'apprentissage, il lui appartient dès lors de (re)construire ses savoirs. De cette manière, les deux démarches se complètent car le projet-élève demande à ce que l'élève construise un produit personnel pour un but précis.

« Le constructivisme constitue une théorie d'apprentissage, une conception de développement des structures cognitives [...]. Grâce à la capacité de l'individu de posséder des structures adaptatives et grâce aux mécanismes d'assimilation et d'accommodation, tout nouvel objet ou toute nouvelle est intégrée aux schémas possibles ou modifiés » (P. Rivenc, 2003 : 139).

La théorie du constructivisme aide l'élève à développer ses capacités cognitives, à travailler en autonomie et à valoriser ses capacités en déployant des efforts personnels. Correctement appliquée en enseignement-apprentissage, elle fait travailler l'élève avec le sentiment qu'il réalise un travail lui appartenant et l'intéressant au plus haut point parce qu'il l'aura choisi. Elle lui donne envie d'œuvrer et de montrer à ses camarades, à son enseignant et à ses parents sa capacité d'exécuter une activité personnelle.

« Véritable régulateur opératoire et culturel, le projet entraîne un élan démocratique où chacun, avec tous, veut se sentir le créateur de sa propre action, qu'elle soit personnelle ou professionnelle. Cela est valable tout autant pour les enseignants que pour les élèves » (J.-P. Obin & F. Cros, 1991 : 77).

Dans ce cas, réaliser un projet équivaut à réaliser ses propres idées – l'individu a l'envie de se sentir créateur de son propre projet et non pas d'un projet que les autres personnes lui auraient imposé.

« Unité locale ancrée dans un tissu relationnel interne et externe, l'établissement définit à travers le projet sa spécificité fonctionnelle et sociale. En effet, l'individu demande de plus en plus à être reconnu, non seulement comme acteur mais aussi comme auteur, c'est-à-dire qu'il souhaite comprendre ses actions, pouvoir les inscrire dans un système de sens (signification et direction) défini avec, pour, et par les autres » (J.-P. Obin & F. Cros, 1999 : 77-78).

Le projet personnel permet à l'élève d'avoir envie de montrer ce qu'il possède comme capacités, de montrer ce qu'il peut faire et produire. Le projet-élève permet à l'élève d'être le créateur de son propre produit.

J.-P. Obin et F. Cros (1991 :77) insistent sur le fait qu'« *il n'y a pas de projet sans désir, sans élan interne* ». Le projet offre à l'élève l'amour de travailler et de fabriquer en toute joie ce produit qu'il voit « *énorme et important* ». Lorsque l'élève fait ce qu'il a envie de faire, il va tenter de mieux le faire afin de satisfaire tout le monde, tout *son* monde.

J.-P. Obin et F. Cros (1991 : 79) définissent le projet comme

« [...] un ensemble finalisé d'actions. Il est tension continue entre la ou les finalités recherchées, ce qu'on pourrait appeler sa visée, et la mise en œuvre concrète d'actions programmées et planifiées. Son élaboration contient des phases nécessaires articulées entre elles. Sa réussite dépend de quatre facteurs : les personnes impliquées, la méthode, les outils et le suivi ».

Il est vrai qu'un jeune élève est incapable d'élaborer seul un programme mais à partir des supports existants, son enseignant se trouve en mesure de lui demander de « *fabriquer* » un produit selon son intérêt et son désir. L'élève a la possibilité de réussir son projet car en classe les facteurs de succès sont le plus souvent présents. En classe, l'élève construit son projet à l'aide des orientations de l'enseignant, suivant une méthode et des moyens disponibles.

Pour ce qui est de l'effet du projet sur l'apprentissage de l'élève, M. Huber (1999 : 119) nuance son propos ; en effet

« susciter le désir de l'enfant c'est : ouvrir la porte au désir de résoudre l'énigme, tenter de tordre le cou à des croyances ou des certitudes, tenter de savoir. Les enfants ne sont pas déconnectés des problèmes de notre société (racisme, chômage, environnement...), ils y sont même complètement imbriqués, impliqués ».

Construire un projet semble susciter davantage l'intérêt de l'élève que la simple écoute passive ; lui donne par ailleurs l'envie de réaliser ce qu'il considère comme à la fois utile et réalisable. En d'autres termes, parce qu'il

fabrique « *un objet didactique* » l'élève se sait plus à l'aise. Consciemment, il tend vers de meilleurs résultats par intérêt et par choix –il est vrai grâce au programme interposé. « *Lancer un projet c'est orienter leur désir de vaincre vers la compréhension du monde plutôt que vers la soumission de l'autre et cela s'apprend ! Cette phrase reste à l'initiative de l'enseignant* » (M. Huber, 1999 : 119). Le rôle de l'enseignant devient plus important lorsqu'il suscite le désir de son élève au moyen du projet et lui apprend à donner du sens à son travail personnel, individuel et collectif.

Dans cette logique du processus, le manuel scolaire de français de la 2^e AM travaille, théoriquement, en projets mais la réalité de terrain montre que la démarche de projet n'est pas respectée à la lettre. Envisager le projet d'élève, c'est clairement laisser l'élève *choisir, imaginer et réaliser* ce qu'il a envie de réaliser. Les concepteurs du programme de français de la 2^e AM ont certes choisi la démarche de projet sans pour autant effectivement l'appliquer car ils ont imposé à l'élève trois projets à réaliser tout au long de l'année scolaire. L'élève est véritablement guidé lors de la réalisation des projets. Néanmoins il ne réalise pas le projet qui lui appartient. D'où un manque évident en matière de motivation suffisante.

« La motivation est la base nécessaire et le moteur de toute activité humaine : elle est d'abord un désir suscitant une énergie psychique et physique qui va s'investir ensuite dans la durée par une action et un projet. Le problème dans le cadre scolaire est de réussir à organiser des situations d'apprentissages telles que ce désir, souvent instable et éphémère aux âges de l'enfance et de l'adolescence (c'est-à-dire aux âges de la scolarité par cet ouvrage) se transforme en une motivation » (H. Przesmycki, 1994 : 16-17).

Aussi la motivation est-elle absolument nécessaire dans l'enseignement-apprentissage ; par sa médiation, l'élève apprend à canaliser toute son énergie dans la réalisation d'un travail. « *La motivation peut être intrinsèque (née de l'action elle-même menée par l'élève) ou extrinsèque née d'une récompense, d'une gratification extérieure* » (H. Przesmycki, 1994 : 17). Il existe différents moyens qui concourent à motiver l'élève dans son apprentissage

aussi bien à l'école qu'à la maison. La récompense de son enseignant, de ses parents ou l'estime de ses camarades motivent à l'extrême l'élève. Si les concepteurs donnent à l'apprenant le droit de choisir la réalisation d'un projet personnel (ce qui le motive grandement), ils sont alors en droit d'attendre de « *bons résultats* ».

1.2.2 Les auteurs concepteurs du manuel scolaire

« *Rédiger un manuel scolaire et le guide du maître correspondant est une opération complexe et ardue au bon achèvement de laquelle participent trois types de profil différents* » (J. Poth, 1997 : 08). L'élaboration du manuel scolaire exige comme corrélat nécessaire la rédaction du guide de l'enseignant – document complémentaire. Concrètement, il faut une relation étroite entre le manuel scolaire et le guide du professeur afin d'aboutir au résultat attendu par les concepteurs.

J. Poth (1997 : 08) tient aussi à déterminer la fonction de chaque participant dans le travail d'élaboration : « *L'auteur. Il peut être un enseignant retraité ou en activité, un cadre d'enseignement, un chercheur, une équipe disciplinaire ou interdisciplinaire, etc.* ». Chaque participant tient compte des normes pour une meilleure production et partant une meilleure élaboration.

Celle-ci est menée par des personnes capables, compétentes et dignes de faire aboutir un ouvrage à la base de tout enseignement-apprentissage. Cependant, ces personnes attitrées devront éviter le cumul de fonctions.

J. Poth (1997 : 08) essaye pareillement d'attirer l'attention des concepteurs du manuel sur cet aspect non négligeable des fonctions :

« *Ces fonctions sont indispensables et irréductibles l'une à l'autre, quelle que soit l'importance de la structure de travail (Institut pédagogique, maison d'édition, etc.). Il est [...] conseillé de ne pas permettre le cumul de ces fonctions par la même personne. En effet, chaque spécialiste apporte quelque chose de spécifique et d'irremplaçable à l'œuvre commune* ».

Ce travail d'auteur ou de concepteur de manuel scolaire est un travail très délicat car il demande une concentration totale sur chaque élément du manuel et non pas une approche globale de tous ses éléments.

À ce sujet, J. Poth (1997 : 09) préconise justement une manière de procéder :

« Avant de commencer à écrire, l'auteur doit d'abord se poser un certain nombre de questions qui sont les suivantes et que tout pédagogue digne de ce nom se poserait, pour ainsi dire, d'instinct : [...] Existe-t-il déjà d'autres manuels sur le même sujet et pour les élèves de même niveau ? »

L'auteur du futur ouvrage est invité à mener une recherche documentaire au cas où il existerait déjà un manuel afin de le comparer à celui qu'il envisage d'écrire. Il pourra aussi s'inspirer de la critique interne relative à l'exploitation du premier livre, notamment ses « faiblesses » méthodologiques afin de les éluder. L'auteur pourra en conséquence viser d'autres objectifs et une démarche autre pour un meilleur apprentissage. Il pourra même modifier ou simplifier les savoirs.

Dans cette perspective, J. Poth (1997 : 09) se propose d'aider les concepteurs par une série de questions opportunes à se poser lors de leur travail d'élaboration :

- *« S'agit-il de composer un manuel dont l'usage est prévu exclusivement à l'intérieur de la classe ou bien son utilisation est-elle prévue en dehors des heures de classe ?*
- *S'agit-il d'un manuel isolé ou bien d'un manuel qui n'est que le maillon d'une chaîne allant du cours préparatoire jusqu'au cours de fin d'études ? »*

Ces questions permettront certainement aux concepteurs des manuels scolaires de cerner leur activité pour pouvoir choisir et placer un savoir qui aidera l'élève à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Par un rigoureux travail de sélection, les concepteurs seront à même de distinguer ce qu'il faudra à l'élève apprendre en classe de ce qu'il lui faudra apprendre à la maison.

Par ailleurs, si les concepteurs des manuels envisagent une continuité entre les différents livres d'un même cycle scolaire, ils répartiront soigneusement les contenus selon un critérium de conditions telles que l'âge, le niveau de scolarisation, les objectifs visés à chaque niveau, les compétences des élèves, les profils d'entrée et de sortie, etc.

J. Poth (1997 : 09) continue en ajoutant d'autres questions auxquelles doivent penser les concepteurs :

- « *Quel est le type de pédagogie que l'on veut privilégier dans le manuel ?*
- *S'agit-il d'une pédagogie directive et contraignante (lorsque le livre doit être utilisé par exemple par des moniteurs ou des moniteurs adjoints qui ont bénéficié d'une formation pédagogique trop peu approfondie pour pouvoir faire preuve d'initiative en matière de pédagogie) ?*
- *S'agit-il au contraire d'une pédagogie ouverte laissant beaucoup de latitude à l'enseignant ? »*

Ces questions les aident à se fixer une démarche dès le début pour savoir quel itinéraire suivre et quels objectifs viser. Choisir une démarche qui pousse les concepteurs à présenter un travail d'élaboration organisé. C'est à partir de la démarche suivie que les enseignants comprennent s'ils sont libres ou guidés dans leur enseignement.

Suivant son idée, J. Poth (1997 : 09-10) pose franchement une question essentielle : « *Le manuel sera-t-il conçu comme un livre de l'élève? un guide du maître ? ou sera-t-il destiné aux deux à la fois ?* » Avant même de commencer le travail d'élaboration, il est important que les concepteurs précisent les destinataires de leur ouvrage : élèves, enseignants ou bien le partenariat pédagogique ? Les concepteurs envisagent très souvent une solution intermédiaire : produire un manuel « *hybride* » destiné à l'élève et à l'enseignant, chacun en ce qui le concerne. Pour l'élève afin d'apprendre et pour l'enseignant afin de guider son élève et préparer les leçons. De cette manière,

le manuel scolaire constitue le point de jonction de deux individualités-personnalités en interaction suivie. Pour ce faire,

« le manuel sera-t-il conçu comme un instrument pédagogique autonome et indépendant ou bien s'inscrira-t-il à l'intérieur d'un ensemble de moyens (documents d'accompagnement, compléments collectifs ou individuels, tableau d'élocution, diapositives, etc.) » (J. Poth, 1997 : 10).

À cette question, seul le concepteur est en mesure de répondre ; son choix méthodologique, sa décision finale dépendent de son intention première et de la teneur du cahier des charges : ouvrage autonome ou bien complément documentaire ?

D'après Poth (1997 : 10), ces questions permettent en définitive aux concepteurs de cerner correctement leur mode de travail en allant droit au but visé :

« Toute cette réflexion doit être menée avant la mise en œuvre du manuscrit, sinon l'auteur risque de réaliser un produit qui ne correspond pas à la réalité des classes et aux besoins du milieu utilisateur. Pour l'aider dans cette tâche de réflexion et lui éviter de s'engager dans des voies sans issues, l'auteur dispose de deux "garde-fou" : le cahier des charges pédagogiques et le cahier des charges techniques ».

Il est en effet très utile que l'ensemble des concepteurs du manuel scolaire se pose un certain nombre de questions tout au début de leur travail de conception afin d'éviter différents problèmes qu'ils pourraient rencontrer avant la fin de l'élaboration du document.

R. Seguin (1989 : 07) s'intéressant lui aussi à l'élaboration des manuels scolaires apporte d'autres précisions :

« C'est à partir d'une étude approfondie des besoins que les commissions de manuels peuvent prendre les décisions concernant l'élaboration des manuels en fonction des principaux aspects suivants : objectifs des programmes d'enseignement, priorités pour les niveaux d'études et les disciplines, qualité de l'édition, contraintes financières éventuelles ».

L'élaboration d'un manuel scolaire exige ainsi que les concepteurs tiennent compte d'un certain nombre de conditions à considérer ; à savoir : un

programme, des objectifs, l'âge et le niveau réel des apprenants, la discipline envisagée, enfin le coût du manuel scolaire.

Plus encore,

« cette élaboration suppose l'existence d'auteurs compétents et expérimentés, travaillant en étroite collaboration avec les responsables des programmes et les spécialistes en édition. Les pays peu développés ne disposent souvent pas de ces auteurs, ou en nombre insuffisant. Dans certains pays, les instituts de recherche pédagogique se chargent de cette élaboration mais leur personnel n'a pas toujours toutes les compétences requises. Ces instituts peuvent néanmoins faire des recommandations lorsque l'élaboration est confiée à des auteurs indépendants et évaluer la qualité des manuscrits produits, ainsi que leur adéquation aux objectifs des programmes d'enseignement » (R. Seguin, 1989 : 07).

Aussi avant toute élaboration, est-il indispensable de penser aux besoins qui constituent la base nécessaire à considérer pour une meilleure production.

C'est par la définition des besoins que les concepteurs du manuel scolaire commencent, ensuite ils arrêtent les principaux aspects et moyens à mettre en œuvre pour l'élaboration du manuel scolaire. C'est la compétence de l'organisateur qui est à la base de toute conception de manuel scolaire.

R. Seguin (1989 : 08) le mentionne : *« Les décisions à prendre se réfèrent aux principaux aspects suivants :*

- Les objectifs du manuel : quel est l'objectif essentiel de l'ouvrage, à quel besoin répond-il ? Peut-on estimer qu'il puisse y avoir des objectifs secondaires (par exemple alphabétisation des adultes, post alphabétisation, etc.) ? »*

En l'absence d'objectifs précis, le travail d'élaboration ne peut avancer car les concepteurs ne pensent pas leurs actions en tâtonnements. Se donner des objectifs généraux et intermédiaires permet en conséquence de se donner les moyens de leur réalisation concrète.

R. Seguin (1989 : 08) formule un second aspect non négligeable :

- « *Le coût de l'ouvrage, qui sera différent selon : le type et la qualité du papier, le format, le nombre d'illustrations, le nombre de couleurs, la complexité de la mise en page du texte et des illustrations, les conditions de stockage et de distribution des livres, leur durée prévisible d'utilisation* ».

La composition d'un manuel exige donc une source financière importante pour assurer sa production au double plan du fond et de la forme ; du contenu et du contenant. Il s'agit subséquemment de tenir compte des nombreux facteurs qui facilitent la transmission et l'apprentissage du savoir. Il faut aussi penser au statut social de la plupart des élèves de condition modeste dont les revenus des parents ne peuvent pas toujours garantir le prix d'achat de l'ouvrage –surtout lorsque plusieurs enfants sont scolarisés à la fois⁷.

Pour sa part R. Seguin (1989 : 08) insiste sur

- « *Le public visé : le niveau d'enseignement, l'âge des utilisateurs (élèves), le contexte socioculturel et éventuellement la langue d'enseignement, le niveau de préparation et de qualification des enseignants (aspect qui doit être examiné particulièrement avec les auteurs des manuscrits)* ».

Prendre en compte le public destinataire du manuel scolaire permet aux concepteurs de simplifier ou d'utiliser la démarche qu'ils estiment la plus adéquate afin d'inculquer le savoir sélectionné et d'aider les utilisateurs à comprendre comment apprendre.

Pour cela R. Seguin (1989 : 08-09) préconise qu'il y ait un

- « *“ Planning ”, pour lequel il convient de connaître : le nombre d'ouvrages par niveau d'enseignement, le chiffre prévu des tirages, les priorités et les urgences, les dates de remise des éléments de base (textes et illustrations) et leur nature (texte dactylographié, dessins, photos etc.), les capacités d'impression des livres, le réseau de distribution* ».

⁷ Il s'agit alors de multiplier le nombre d'enfants scolarisés par le prix du manuel de toutes les matières à enseigner (généralement une dizaine).

Tout bien considéré, il est très délicat de concevoir et de produire un manuel scolaire pour lequel il importe de réunir des compétences différentes mais dont la somme des efforts consentis assure le succès de l'entreprise ; tant de choses à examiner : *le contenu du manuel scolaire, sa forme, son coût, son public ou encore le planning d'exécution*. Les concepteurs sont dans l'obligation de faire attention à tous ces éléments garants de la qualité de leur travail.

Dans cet ordre d'idées, R. Seguin (1989 : 25) reconnaît que

« les manuels représentent un élément très important de l'enseignement et leur coût de production est souvent considérable, en particulier pour les niveaux primaire et secondaire. Il convient donc que leur élaboration réponde de la manière la meilleure possible aux besoins de l'enseignement ».

L'existence d'un manuel scolaire est innégociable et indiscutable. Auxiliaire pédagogique et didactique de premier ordre dans tout enseignement et apprentissage, le manuel scolaire représente le symbole même de l'acte pédagogique fondateur. Pour cette raison, son absence ne peut être envisagée – dans l'imaginaire des personnes de condition modeste, il est l'instruction et l'éducation combinées ; tout ce qui symbolise l'élévation de l'esprit, la grandeur de l'intelligence. C'est pourquoi, l'auteur d'un manuel (individu ou collectif) est investi d'une lourde responsabilité ; celle de doter des générations d'apprenants d'un instrument idéal d'acquisition des savoirs et de compétences variées.

« Les auteurs, élaborateurs des manuels, ont un rôle déterminant pour la réussite des opérations qui suivent la remise du manuscrit, notamment celle de l'édition, et pour la qualité de l'ouvrage final. Les auteurs doivent posséder un certain nombre de compétences et présenter quelques capacités spécifiques » (R. Seguin, 1989 : 25).

Il importe dès lors que le concepteur-projeteur du manuel scolaire ait une diversité de connaissances sur la matière ou la discipline ; un aperçu des attentes et des ambitions de la société. Pour ce faire, R. Seguin inventorie un certain nombre de traits distinctifs en termes de capacités à posséder, de

compétences à dynamiser et de performances à valoriser. Ces traits se résument *grosso modo* en *être et avoir, savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-agir* au service de la conception conformément à des cahiers de charges détaillant les objectifs généraux et intermédiaires. Des questions sont posées ; des réponses attendues.

Selon R. Seguin (1989 : 25), le concepteur doit faire preuve d'« *une bonne compétence pour la rédaction, avec un style clair et précis* ».

Cette compétence rédactionnelle permet à l'élève de comprendre de manière simple et claire le savoir transposé. Subséquemment, l'auteur du manuel est attentif à l'âge linguistique réel des apprenants, à leur psychologie du moment, à leur milieu familial, à leur environnement socioéconomique, etc. En fonction de tous ces paramètres, le concepteur-rédacteur choisit son style d'écriture, convenable et adapté aux circonstances de la situation semi-naturelle de la classe.

Le concepteur doit également posséder « *une connaissance de la discipline pour laquelle le manuel est élaboré* » (R. Seguin, 1989 : 25).

L'auteur du manuel scolaire est suffisamment au courant des dernières avancées du champ disciplinaire qu'il investit. Le concepteur-investigateur travaille une matière mouvante, en constante évolution ; chaque information du moment a une durée de vie qui ne peut être excédée. L'information, transposée en connaissance selon une démarche adéquate à l'apprentissage ciblé, est minutieusement examinée, sélectionnée et finalement validée conformément à un subtil dosage d'intellection.

Dans cet ordre d'idées, R. Seguin (1989 : 25) insiste aussi sur le fait que le concepteur d'un manuel scolaire est censé posséder « *une connaissance de la pédagogie et une expérience de l'enseignement* ».

L'auteur du manuel est, en théorie, fin connaisseur de la situation de classe. Lui-même pédagogue sinon enseignant expert, il maîtrise convenablement les différentes pédagogies et typologie de l'enseignement afin de pouvoir travailler et produire l'outil adéquat et nécessaire à l'apprentissage d'une matière scolaire. Il est tenu d'être un enseignant de qualité pour une meilleure conception et non pas un enseignant sans envergure soumis à la routine, sans véritable liberté d'initiative. Le concepteur-pédagogue n'est pas le simple exécutant d'un programme défini.

Par ailleurs, l'auteur d'un ouvrage didactique dispose d'« *une bonne capacité pour évaluer le niveau et la complexité du manuel, en fonction des besoins des enseignants, de leur qualification et des caractéristiques socioculturelles des élèves* » (R. Seguin, 1989 : 25). Le concepteur-docimologue est capable de répondre aux besoins et capacités des utilisateurs parce qu'il sait déterminer leurs niveaux réels en termes de profils d'entrée et de sortie.

L'action planifiée constitue un aspect non négligeable de la conception et de la personnalité de l'auteur d'un manuel. Il possède alors « *une capacité pour un travail de longue haleine, dans la mesure où la rédaction d'un livre scolaire exige un temps assez long* » (R. Seguin, 1989 : 25). Le concepteur-planificateur fait preuve d'une grande patience doublée d'une extrême vigilance ouverte sur le long terme. L'élaboration de son document de base exige différents tests avant sa validation finale.

De fait, l'auteur du manuel a pleinement conscience qu'il s'agit d'une collaboration suivie. Il sait que l'on attend de lui

« une compréhension des impératifs et des exigences de ses autres partenaires dans la production du livre, en particulier : les responsables des programmes, les illustrateurs, les maquettistes, les éditeurs. Il doit également savoir tenir compte des contraintes financières qui peuvent résulter du budget prévu pour l'ouvrage » (R. Seguin, 1989 : 25).

Dans cette collectivité chacun est compétent en la matière afin de produire le travail attendu par l'ensemble. Ce rôle ne peut être dévolu à n'importe qui. Le concepteur tient compte de la fonction de chaque ressource humaine participant à l'élaboration du manuel et au fait de ses exigences.

« Ces compétences et ces capacités semblent nécessaires pour éviter ou réduire l'éventualité de résultats décevants qui pourraient compromettre la qualité du livre. Une manière d'évaluer l'auteur, surtout lorsqu'il écrit un premier ouvrage, est de lui demander, tout d'abord, un plan précis et détaillé du futur manuel, ensuite d'en élaborer quelques courts chapitres et paragraphes, pour apprécier ses qualités d'écriture » (R. Seguin, 1989 : 25-26).

Il est donc nécessaire qu'un critérium soit respecté lors de l'élaboration d'un manuel scolaire afin d'éviter une mauvaise production donc un mauvais manuel scolaire. Une évaluation régulière à mi-parcours de chaque étape de réalisation s'avère indispensable. L'évaluation repose surtout sur la coordination de l'ensemble des tâches octroyées à chaque collaborateur. Le travail de groupe révèle ainsi toutes les potentialités de chacun.

« Les élaborateurs de livres scolaires se rencontrent le plus souvent parmi les enseignants expérimentés ayant reçu une bonne formation initiale et spécialiste d'une discipline, parmi les inspecteurs d'enseignement, les professeurs de l'enseignement secondaire ou technique, des enseignants travaillant dans des instituts de recherche pédagogique, des professeurs d'université » (R. Seguin, 1989 : 26).

Tout ce qui a été dit et présenté par R. Seguin permet d'expliquer aux concepteurs et aux utilisateurs des manuels scolaires que l'élaboration d'un manuel exige beaucoup de la part de tous les participants –de près ou de loin– et que la tâche vaut la peine pour un meilleur résultat. Le travail en collaboration donne le droit à différentes personnes du même domaine d'échanger leurs idées et leurs expériences pour aboutir à des résultats satisfaisants. Il est entendu que toutes les personnes collaborant au travail de conception et de réalisation sont liées par un contrat aux termes explicites.

« *Le contenu du contrat et son libellé sont fonction des usages et de la législation du pays intéressé. Cependant, quelques aspects semblent devoir y être indiqués :*

- *les caractéristiques pédagogiques de l'ouvrage : type et niveau d'enseignement, individuel ou collectif, niveau des élèves, qualification des enseignants ;*
- *le plan de l'ouvrage ;*
- *le nombre approximatif de pages d'un format déterminé ;*
- *les dates de remise des divers chapitres et du manuscrit définitif, sous forme de feuilles dactylographiées » (R. Seguin, 1989 : 26-27).*

Les informations à présenter aux utilisateurs du manuel scolaire diffèrent d'une matière à l'autre selon les spécificités du domaine, du champ et des contenus qui tiennent compte également du niveau d'enseignement et de l'âge des apprenants. Il est alors imposé aux concepteurs du manuel de réserver une page qui présente toutes les informations légales nécessaires

Le manuel scolaire de français de la 2^e AM est un ouvrage didactique élaboré par quatre auteurs⁸ : *une inspectrice de français, deux professeurs de français* (une femme et un homme) et *une quatrième personne* – chargée des illustrations du conte – dont le nom apparaît avec les noms des auteurs mais sans précision de la fonction.

De prime abord, le nombre des auteurs-concepteurs du manuel apparaît insuffisant.⁹ En ce qui concerne l'inspectrice et les deux professeurs de français, les conditions de qualification sont respectées mais pour l'illustrateur son statut n'est pas identifié ; de même l'un des professeurs cités accomplit deux fonctions¹⁰ différentes dans le manuel.

⁸ Mme Anissa Sadouni-Madagh (*inspectrice de français*) ; M. Halim Bouzelboudjen et Mme Zahra Leffad (*enseignants de français*) ; Mme Amira Shanez-Sadouni (*illustratrice*).

⁹ Nous avons déjà signalé (*cf. supra*) les conditions minimales à réunir pour la production raisonnable d'un manuel scolaire.

¹⁰ M. Halim Bouzelboudjen. Voir à ce propos R. Seguin, *op. cit.* (1989 : 07).

Ce manuel scolaire est le seul ouvrage officiel avec lequel l'élève apprend le français langue étrangère en 2^e année du cycle moyen. Il est peut être utilisé par l'élève seul ou avec ses camarades en classe – sous la supervision de l'enseignant – ou en dehors de la classe. C'est également le document de référence de l'enseignant de langue avec ses élèves en classe comme il l'utilise pour leur demander des devoirs à la maison.

L'enseignant de français possède son propre exemplaire du manuel de l'élève en plus du guide personnel élaboré par les auteurs – il présente l'essentiel des réponses attendues aux exercices notamment de langue. Nous comprenons donc que la pédagogie privilégiée soit directive car l'enseignant suit (en théorie) scrupuleusement le programme et respecte la teneur des contenus proposés aux élèves comme leçons. Que le manuel soit le seul support institutionnel, n'empêche nullement l'enseignant de faire preuve d'initiative et de recourir de temps à autre à d'autres moyens disponibles pour plus d'explications.

Avant d'élaborer le manuel scolaire de français de la 2^e AM, le point de départ des concepteurs est le programme du ministère ; ce qui crée une indispensable relation entre les concepteurs des programmes et ceux du manuel tenus d'agir en concertation.

Le prix du manuel est raisonnable pour les familles de revenu modeste et la quasi-totalité des élèves peuvent s'en procurer « un ». L'État consacre, annuellement, un quota de manuels aux élèves de familles pauvres et un autre quota destinés aux enfants des enseignants et des personnels travaillant dans le domaine de l'enseignement. Par ailleurs, sur décret présidentiel, à chaque rentrée scolaire, une bourse est distribuée à chaque élève pauvre, orphelin ou appartenant à une famille victime du terrorisme – comme aide plus ou moins consistante.

En Algérie l'élève ne choisit pas son manuel scolaire. Il est obligé d'acheter le manuel de l'État algérien ; c'est par conséquent le seul document officiel de référence.¹¹

I.2.3 Le programme de la classe de 2^e AM et son traitement dans le manuel scolaire

« Les manuels représentent un support du processus enseignement-apprentissage et doivent correspondre aux programmes. Cette correspondance concerne principalement les objectifs, les contenus et la méthodologie de l'enseignement de chacune des disciplines » (R. Seguin, 1989 : 29).

Il est très important que les contenus du manuel scolaire de l'élève soient identiques au programme particulier à un niveau d'enseignement. Son utilisateur comprend ainsi que les concepteurs de l'ouvrage ont suivi et respecté effectivement les exigences d'un cycle d'enseignement à travers le choix d'un ensemble de connaissances et de matières aux objectifs précis.

Cependant un sérieux écueil existe : *« La notion de "programme" dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes n'est pas toujours très claire et surtout pas univoque quand on passe d'une langue à une autre »* (Girard, 1995 : 109). D'où l'idée que la conception des programmes de langues est une tâche difficile et très délicate à accomplir en raison justement de facteurs socioculturels externes caractéristiques de chaque langue. Dès lors tout enseignement-apprentissage d'une langue exige une vision claire des enjeux et des retombées de l'enseignement d'un système linguistique étranger dans une société de réception appartenant à une aire culturelle autre.

À ce titre, *« dans les contextes scolaires (et peut être dans d'autres) il paraît difficile de nier la nécessité d'une programmation (ou distribution) des différents contenus »* (Girard, 1995 : 110). Perçu comme nécessaire dans tout

¹¹ De fait, encore une fois, le manuel scolaire semble privilégier une pédagogie directive et contraignante qui ne permet pas (relativement, en théorie) à l'enseignant de travailler librement et en toute latitude. Même chose pour l'élève car il doit apprendre ce que les concepteurs lui présentent comme contenus.

enseignement-apprentissage, quelle que soit la matière ou la discipline enseignée, la programmation organise l'acte pédagogique et didactique. Le programme aide à répartir les contenus à enseigner et donne plus d'importance à l'enseignement-apprentissage d'un savoir. Pour cette raison, tout savoir à enseigner doit suivre un programme, autrement dit une progression raisonnée des contenus distribués tout au long de l'année allant du connu vers l'inconnu, du facile vers le difficile, du simple vers le complexe – surtout dans le cas d'une langue étrangère dont l'enseignement comme l'apprentissage rencontre des résistances dues, entre autres, aux préjugés et aux représentations collectives.

« Les programmes de langue ne peuvent être valablement élaborés qu'après de sérieuses études et analyses (sur la langue étrangère considérée, sur ses rapports avec la langue 1 de la majorité des élèves, sur le langage, la didactique des langues, les aspects psycho- et socio-linguistiques de leur apprentissage, la psychologie de l'apprentissage en général, les besoins des élèves et des institutions, présents et à venir » (Girard, 1995 : 111).

Les concepteurs des programmes du cycle moyen prennent comme base la *Loi d'Orientation sur l'Éducation nationale* (n° 08-04 du 23 janvier 2008) :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle (Chapitre I, art. 2) » (2010 : 03).

L'École est la représentante de l'État. Elle concrétise dans ses constantes valeurs comme dans ses multiples actions le projet de citoyen conforme au projet de société tel que défini par les orientations des gouvernements successifs et la Constitution du pays. En conséquence, les programmes scolaires algériens ne se contentent pas de la seule transmission des savoirs mais ambitionnent le maintien de la personnalité nationale. L'État algérien forme le citoyen-élève en lui offrant les outils qui travaillent à son évolution, sa maturation et son ouverture sur le monde d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

La mission de l'École est fondamentale :

« [Elle] assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification [...] permet la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Loi d'Orientation sur l'Éducation nationale, 2010 : 03).

L'État algérien recherche aussi l'universalité des échanges entre les peuples, les cultures et les civilisations. La mondialisation-globalisation sereinement assumée n'est certes pas une finalité en soi mais l'expression de la souveraineté nationale responsable de sa contribution propre au sort partagé de l'humanité. Pour ce faire, la pierre angulaire de l'édifice de la civilisation universelle est l'apprenant doté de compétences fondamentales et transversales d'abord en langues parce que les langues constituent l'instrument privilégié de tous progrès.

« L'apprentissage y compris en langue étrangère, peut alors être défini comme : "l'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en terme de savoir et de savoir-faire, la somme de ce savoir et de ce savoir-faire participant à la construction des compétences de l'apprenant"» (J.-P. Robert, 2002 : 10).

Selon la *Loi d'Orientation sur l'Éducation nationale* :

« Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique » (cf. Référentiel Général des Programmes)» (2010 : 03).

Apprendre les langues étrangères en Algérie, c'est donc maîtriser les outils qui permettent à l'élève et au citoyen de communiquer avec le monde en créant des interactions culturelles avec les autres peuples dont la langue étrangère apprise est leur langue maternelle ou première.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, l'élève se retrouve face à un savoir d'une autre culture, à un autre monde, à une autre langue.

Les textes proposés ainsi que les idées et connaissances qui s'y trouvent permettent à l'élève d'entrer en contact avec une multitude de cultures. Déjà, le sens de l'écriture est le premier contact d'un subtil changement dans les mentalités et les esprits féconds : « *de droite à gauche puis de gauche à droite* », l'élève qui lit et écrit ressent intuitivement la mutation de son être et de son avoir. Les textes du manuel scolaire tels que ceux du conte, de la fable et de la légende introduisent l'apprenant à un univers de signes où les siens propres se fondent dans ceux de l'histoire dynamique de l'humain.

En élaborant le cursus de la 2^e AM, les concepteurs du programme de français cherchent à « *renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif* » (2010 : 04). Le programme de 2^e AM est pensé pour permettre à l'élève de consolider ses acquis antérieurs et de réagir face à des situations de communication toujours changeantes. C'est pourquoi, les concepteurs privilégient la faculté de narration à travers les activités de compréhension et de production orales et écrites parce que « *tout individu se dit et se raconte* » aux autres qui l'écoutent. Le nombre des exercices des activités orales de l'élève ainsi que les textes et les extraits écrits explique le souci des concepteurs d'asseoir véritablement la compétence disciplinaire et méthodologique de l'élève en apprenant la langue française.

Les concepteurs du programme de la 2^e AM ont fait aussi ce choix d'« *approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif* » (2010 : 04). Ce choix compose la suite logique des prérequis de la 1^{re} AM axés sur l'explicatif et le prescriptif.¹²

¹² Il s'agissait d'« homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif » (2010 : 04).

Les concepteurs assurent de la sorte les transitions nécessaires au sein du même palier et entre paliers différents de l'Éducation nationale. Pour les concepteurs, un élève de 2^e AM doit être capable à l'oral (compréhension) de : « *se positionner en tant qu'auditeur, [de] retrouver les composantes essentielles du récit* » (2010, p. 8). À travers les activités de compréhension orale, les concepteurs entraînent l'élève à l'écoute en le rendant capable de contrôler son attention, notamment en écoutant un texte narratif. Dans le livre de français de la 2^e AM, les concepteurs du manuel ont proposé à l'élève dix séances d'« *Expression orale* » à travailler. Lors de la première partie de cette séance, il est demandé à l'élève d'écouter le début d'un conte, d'une fable ou d'une légende, suivant le projet étudié, puis de répondre aux questions posées. Ensuite lors de la deuxième partie de la même séance, une autre consigne exige de l'élève de s'exprimer oralement à partir d'un sujet donné en relation avec la première partie. Dans cette deuxième partie également, les concepteurs demandent à l'élève de travailler avec ses camarades de classe et de s'exprimer entre eux. Ainsi, l'élève travaille son écoute et son expression orale.

Pour les concepteurs, un élève de 2^e AM doit être capable à l'oral (production) de :

« produire un récit cohérent et compréhensible, analyser et synthétiser une information et en rendre compte sous une forme résumée, communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée, utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale, interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi l'avis des autres » (2010 : 08).

En complément à l'« *Expression orale* », la « *Compréhension de l'écrit* » permet à l'élève d'affiner sa compréhension par un texte à lire accompagné d'un questionnaire. L'élève répond aux questions posées tantôt oralement tantôt par écrit comme exercice de production. Dans une troisième activité de « *Lecture entraînement* », les concepteurs demandent alors à l'élève de

répondre à un autre questionnaire. Une quatrième activité de « *Lecture plaisir* » travaille davantage l'oral aussi bien que l'écrit et clôt le projet.

J.-P. Cuq (2003 : 183) souligne la part grandissante de l'oral :

« Les approches communicatives, visant le développement des compétences de communication, ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière : de nouvelles techniques, jeux de rôles et cadres de simulations globales, en sont l'expression la plus évidente ».

L'enseignement-apprentissage de la langue française est censé se faire suivant de nouvelles méthodes et techniques qui permettent à l'élève de se distraire en apprenant.

J.-P. Cuq (2003 : 183) ajoute :

« Dans le même temps, la conception de l'oralité s'enrichit : l'approche morphosyntaxique est intégrée à une vision plus large faisant appel à tous les aspects non verbaux, à l'ethnographie de la communication et à la pragmatique ».

L'enseignement-apprentissage de l'oral établit les relations entre différents éléments de la langue apprise qui permettent à l'élève de s'exprimer correctement dans les différentes situations de communication. L'élève est amené à savoir comment structurer ses phrases, comment choisir ses mots – tout cela s'apprend dans les activités de langue et à partir des situations de communication choisies en classe.

J.-P. Cuq (2003 : 183) s'explique plus longuement :

« À côté des travaux développant la maîtrise de l'écrit, les manuels ont fait une place à des activités centrées sur la production orale, dans deux directions principales : l'apprentissage de la réalisation d'actes de parole (saluer, se présenter, parler de son état de santé, etc.) ; la maîtrise de genres oraux (explicatifs, narratifs, argumentatifs, etc.) ».

Les concepteurs des manuels de langue ont accordé une place importante à l'oral afin d'initier l'élève aux actes de paroles à travers l'étude des différents types de texte spécialement axés sur l'oral suivant la situation et à partir d'un contenu textuel précis.

Pour finir, J.-P. Cuq (2003 : 183) nous désabuse :

« Il faut se garder de réduire le travail de production orale en FLE à ces activités communicatives, car une part importante de la production orale est engendrée par les situations d'enseignement elles-mêmes : par exemple, le moment de préparation d'un jeu de rôle entraîne des échanges entre apprenants qui, menés en français, permettent un apprentissage en situation d'argumentation ».

Dans ce cas, nous considérons que l'élève est en apprentissage permanent dans ses tentatives, menées avec plus ou moins de succès, de s'adapter perpétuellement à la situation de classe –rappelons-le semi-naturelle.

Pour les concepteurs, un élève de 2^e AM doit être capable en compréhension de l'écrit de *« questionner un récit pour en construire le sens, distinguer les différents récits et leur visée, lire à haute voix un texte narratif devant un public »* (2010 : 09). Les concepteurs du programme de français cherchent à ce que l'élève de 2^e AM devienne progressivement autonome par la maîtrise des genres de textes proposés.

Pour les concepteurs, un élève de 2^e AM doit être capable en production écrite de :

« résumer un texte narratif, construire un récit de fiction cohérent et structuré, rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté (utilisation des usuels : dictionnaires, grammaires et autres mais également Internet et bibliothèques), s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose, manifester sa créativité par des moyens linguistiques » (2010 : 09).

Les concepteurs visent à rendre l'élève capable de produire un résumé, rédiger un texte, se débrouiller en rédigeant, travailler en groupe et créer des textes narratifs. Dans le manuel scolaire de la 2^e AM, les concepteurs du manuel scolaire ont proposé différentes activités de rédaction de textes narratif et qui relève de différents genres tels que le conte, la fable et la légende.

À propos du rôle de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage de la langue française, P. Rivenc (2003 : 198) précise qu'*« il consiste à renforcer,*

élargir et approfondir les connaissances acquises à l'oral, et par comparaison, à faire prendre conscience des spécificités des deux modes d'expression ». Cela permet à l'élève de comprendre qu'il existe une relation étroite entre l'oral et l'écrit lors de l'apprentissage de la langue. Les connaissances que l'élève acquiert dans les activités visant son oral sont gravées dans son esprit parce qu'il les réemploie à l'écrit – l'élève est alors plus vigilant lors des activités et des exercices oraux.

Pour les compétences disciplinaires, les concepteurs du programmes estiment qu'« *à la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, les textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication* » (2010 : 09). Rappelons que le texte narratif est le corpus sur lequel se base essentiellement l'élève dans l'apprentissage du français en 2^e AM.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs ont présenté à l'élève trois genres de textes : *le conte, la fable et la légende*. À partir des activités, l'élève écoute, lit, comprend et retient les caractéristiques de chaque genre de texte en apprenant au fur et à mesure la langue française. Il écoute des textes oraux et produit des réponses orales aux questions posées. Il lit les textes et les comprend en répondant au questionnaire d'accompagnement. Au terme de chaque activité de langue, un exercice est proposé à l'élève lui demandant de produire un court texte ou des phrases dans lesquelles il réemploie ce qu'il a appris dans la leçon. À la fin de toute séquence, deux activités de production écrite sont proposées dans lesquelles il est demandé à l'élève de produire des textes appartenant aux mêmes genres que ceux des textes étudiés. Le cheminement est toujours identique : l'élève écoute et comprend des textes oraux, construit des réponses orales ; lit un texte écrit et présente des réponses écrites ou orales ; et finalement produit des textes écrits.

Au sujet des textes, les concepteurs du programmes précisent qu'« *En 2^e AM, pour l'étude du récit de fiction qui fait vivre une action imaginaire, les genres de textes proposés aux élèves sont : la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable, et le roman* » (2010 : 11). Les concepteurs cherchent à installer chez l'élève de 2^e AM différentes compétences à travers l'étude du texte narratif et de ses genres. Ils ont fait ce choix car ils voient que le texte narratif fait travailler l'imaginaire de l'apprenant et incite son envie d'en découvrir plus.

« Des textes tels que histoires, contes, romans, poésie, sont à des titres divers des aiguilleurs de l'imaginaire. Ils donnent au lecteur au moins autant de pouvoirs qu'ils n'exigent de devoirs ; ils proposent beaucoup plus qu'ils n'imposent ; ils invitent à une construction individuelle, à une mise en scène personnelle et excluent toute banalisation ; ils incitent à un investissement d'ordre autant affectif et physique qu'intellectuel » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 11).

Le texte narratif avec tous ses genres permet à l'élève d'imaginer le contenu, les personnages et les scènes de l'histoire. Il joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage de la langue car il permet à l'élève d'apprendre ce qu'il est censé apprendre en imaginant. Imaginer les scènes de l'histoire écoutée, racontée ou lue permet à l'élève d'emmagasiner beaucoup de connaissances en gardant intacte son envie d'apprendre et de rechercher.

« Le plaisir de lire est ici lié à une activité de création orientée ; ces textes ne sont évidemment pas de simples prétextes à amener un rêve personnel ; ils fixent de façon plus ou moins contraignante un cheminement particulier à l'imagination du lecteur » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 11).

Il est vrai qu'il existe toujours un risque majeur de manipulation. Quel que soit le support didactique, on ne peut véritablement échapper à ce qui relève de l'essence même de l'objet et de son appréhension. C'est un facteur que l'on est forcé d'accepter tout en essayant de le minimiser. D'où l'importance de varier les compétences convoquées. À ce titre, les concepteurs du programme de français sont confiants : « *Les enseignants(es) susciteront la*

mobilisation des compétences dans des situations variées et favorisent les interactions entre les élèves par la mise en place de situations problèmes » (2010 : 12). La situation problème représente chez les concepteurs un moyen d'enseignement-apprentissage incontournable surtout en langue étrangère car elle permet à l'élève d'utiliser ses compétences dans la résolution de problèmes selon différentes situations de communication et leur intelligence.

« Résoudre un problème consiste à trouver un moyen de sortir d'une difficulté, de contourner un obstacle, d'atteindre un but qui n'était pas immédiatement compréhensible. La résolution de problèmes est la tâche spécifique de l'intelligence et l'intelligence est le propre de l'homme : on peut considérer cette tâche comme l'activité la plus caractéristique du genre humain (1962) » (G. Polya in S.-K. Reed, 2011 : 335).

Ce qui veut dire que résoudre un problème en apprenant pousse l'élève à rechercher le moyen de s'exprimer d'une manière ou d'une autre en fonction de diverses situations de communication. C'est aussi inciter l'élève à se débrouiller lors d'une situation de communication. Les situations problèmes servent à travailler l'intelligence de l'élève lors de son apprentissage car il essaye de trouver ce qu'il est censé utiliser et employer comme phrases et expressions pour s'exprimer correctement en langue française.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les situations problèmes sont proposées sous forme d'exercices présentés à la fin de chaque activité. Les situations problèmes ont été choisies dans quelques activités et non pas toutes. Dans la première activité intitulée « *Expression orale* », un dernier exercice intitulé « *À mon tour de m'exprimer* » présente à l'élève un sujet d'expression et lui demande simplement de raconter mais sans lui préciser oralement ou par écrit. Tout à la fin d'une deuxième activité de « *Lecture entraînement* », les concepteurs proposent un sujet d'expression et demandent à l'élève de produire un texte avec ses camarades. Dans les activités telles que le « *Vocabulaire* », la « *Grammaire* », la « *Conjugaison* » et l'« *Orthographe* » les concepteurs demandent à l'élève de rédiger quelques phrases

ou de rédiger un court texte tout en employant ce qu'il a appris dans chaque leçon. Tout à la fin de l'activité intitulée « *Atelier d'écriture* », les concepteurs demandent à l'élève de rédiger la première partie (situation initiale) du conte à présenter à la fin du projet après avoir terminé les autres parties dans les autres séquences. Une dernière activité intitulée « *Mon projet* » demande à l'élève de réaliser un projet final.

Néanmoins, nous estimons que les situations problèmes ne sont pas très claires dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM car elles sont présentées sous forme d'exercice de production ou d'application et non pas en tant que situation problème au sens propre du terme. Pour nous justifier, nous présentons ici quelques exemples tirés du manuel scolaires. Dans l'activité intitulée « *Lecture-entraînement* » :

- *À la page 11, les concepteurs ont proposé à l'élève la consigne suivante : « Venir en aide à une personne en difficulté est essentiel dans la vie. Avec tes camarades, développez l'idée de l'amitié, de l'entraide et de la solidarité en faisant part de votre point de vue par rapport à ces sentiments si nobles ».*
- *Aussi, à la page 23, les concepteurs ont proposé à l'élève la consigne suivante : « Avec tes camarades, dites en quelques mots quels sont les gestes simples à accomplir tous les jours pour préserver cette source si précieuse ». À partir de la consigne l'élève essaye de traiter le sujet avec ses camarades ce qui lui permet d'échanger des idées et de produire un texte.*

Les auteurs du programme de français cherchent à installer chez l'élève trois compétences terminales :

- *« CT. 1 : Comprendre/produire oralement un récit de fiction.*
- *CT. 2 : Lire/ comprendre des textes narratifs.*
- *CT. 3 : Produire un récit de fiction » (2010 : 14).*

À la fin de la 2^e AM, l'élève est censé posséder toutes les compétences vues en classe lors des séances d'apprentissage. Dans le manuel scolaire de français de la 2^e année,

- *l'installation de la première compétence se fait lors de l'activité intitulée « Compréhension orale »,*
- *l'installation de la deuxième compétence se fait lors des activités intitulées « Compréhension écrite » et « Lecture entraînement »*
- *et l'installation de la troisième compétence se fait lors des activités intitulées « Atelier d'écriture » et « Mon projet ».*

Ainsi, le manuel scolaire est constitué de différentes activités qui servent à installer les compétences tout au long de l'apprentissage de la langue. *Comprendre et produire, lire et comprendre*, des compétences qui peuvent être installées même dans les activités de langue et à d'autres niveaux d'enseignement – la seule différence réside juste dans le type de texte étudié. Cela veut dire que ces compétences sont toujours recherchées et installées dans les séances de langue. C'est-à-dire que l'élève est toujours en train de comprendre et produire, de lire et comprendre, de produire un texte final dans toutes les séances de son apprentissage de la langue étrangère.

Dans le programme de français, les auteurs ne manquent de soulever la problématique de l'évaluation :

« Dans l'approche par les compétences, mettre l'élève en situation d'évaluation c'est le placer en situation d'intégration où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources. En effet, il n'y a exercice de la compétence que si le problème à résoudre requiert la mobilisation, par l'élève, d'un ensemble de connaissances, capacités et habiletés » (2010 : 15).

Ce qui intéresse les concepteurs du programme de français, c'est d'enseigner le français en suivant l'approche par compétences ; c'est-à-dire l'élève est censé résoudre le problème en mobilisant et en utilisant ses propres compétences – d'une autre manière, proposer à l'élève des situations problèmes et lui demander de les résoudre avec ses propres compétences qui sont des connaissances et capacités acquises auparavant.

« [Par ailleurs] multiplier les situations d'intégration c'est, donner à l'élève l'occasion d'exercer sa compétence et par là-même d'évaluer ses acquis. La

résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences» (2010 : 15).

Pour les concepteurs, la situation d'intégration met l'élève dans l'obligation de mettre en valeurs ses compétences et ses connaissances dans la résolution du problème et en même temps de s'autoévaluer.

Pour A. Bentolila, B. Chevalier et D. Falcoz- Vigne de l'évaluation « [...] est une opération de jugement par laquelle on confronte des résultats ou des comportements à des intentions définies sous forme d'objectifs » (1991 : 15). Dans ce cas, l'apprenant a besoin de savoir comment faire pour évaluer ses compétences et connaître le degré de ses acquisitions car il s'agit d'apprendre une langue étrangère et non pas une matière enseignée comme langue première.

À ce titre, les deux éléments auxquels s'intéressent le plus les concepteurs du programme du français dans l'enseignement-apprentissage de la langue française sont : la « *situation d'intégration* » et l'« *approche par compétences* ». Ils voient que la situation d'intégration pousse l'élève à employer effectivement ses compétences lors de l'apprentissage de la langue française tout en lui donnant un aperçu plus ou moins fidèle du degré de ses acquisitions.

À propos des thèmes choisis dans le manuel scolaire, les concepteurs du programme de français jugent que

« [...] l'élève du cycle moyen s'intéressera progressivement aux grandes causes de son environnement immédiat, de son pays et du monde. Ses centres d'intérêt, ses rapports à la cité sont marqués par une quête de l'authenticité » (2010 : 15).

Les concepteurs du programme veulent à travers les thèmes choisis lier l'apprentissage de l'élève à son milieu immédiat et à son environnement particulier pour plus de « *réalisme* ».

L'élève est censé dégager le thème du texte à partir de sa lecture ou à partir de la consigne de la production à rédiger.

« [Ainsi] la sélection des textes, supports des activités de lecture notamment, se fera avec soin, sur la base des valeurs dont ils sont porteurs, du degré de difficulté des tournures grammaticales et de la richesse du lexique. Les activités elles-mêmes et les projets à réaliser doivent représenter un véritable tremplin à la mise en place des compétences à développer » (2010, p. 15).

Dans le programme élaboré, les concepteurs disent avoir sélectionné les textes suivant le degré de difficulté et la richesse lexicale. Ils cherchent à ce que l'élève réalise les projets tout en utilisant et développant ses propres compétences. Nous remarquons que dans le programme, les concepteurs mentionnent des éléments tels que *l'évaluation, les thèmes, les supports et les exemples de projets* proposés à l'élève de manière générale sans précision sur les tâches à réaliser à chaque niveau. La seule précision apportée concerne la thématique générale des textes supports.

« Les textes aborderont des thèmes comme : la lutte contre le gaspillage, l'aide à porter à autrui, le courage, la préservation de l'environnement : la faune et la flore, l'eau, la préservation de la cellule familiale, la préservation des ressources naturelles [...] » (2010 : 15-16).

Nous comptons 16 thèmes répertoriés par les auteurs du programme mais seuls 07 d'entre eux sont traités¹³ dans tous les textes proposés en 2^e AM. Nous présentons ici à titre illustratif les thèmes abordés dans le premier projet, à savoir *le conte*.

Tableau 1 : Thèmes majeurs du Projet n° 01

Projet n° 01	Le conte : les thèmes traités ¹⁴
Séquence 1	L'aide portée à autrui, le courage
Séquence 2	L'aide à porter à autrui, le courage ; la lutte contre le gaspillage ; la préservation de l'environnement : la faune, la flore, l'eau, etc.
Séquence 3	La préservation de l'environnement : la faune, la flore, l'eau... ; la préservation de la cellule familiale ; les droits de l'enfant
Séquence 4	La préservation de l'environnement : la faune, la flore, l'eau... ; la préservation des ressources naturelles

¹³ Les autres thèmes sont-ils traités dans les autres niveaux ?

¹⁴ Nous remarquons la répétition de thèmes dans les séquences du même projet.

« [De fait] les supports privilégiés pour l'étude du texte de fiction sont : des contes du patrimoine national, des contes du patrimoine maghrébin, des contes de la littérature universelle, des extraits de romans de littérature jeunesse, des fables, des nouvelles, des légendes » (2010 : 16).

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM les concepteurs présentent différents auteurs de littératures diverses.¹⁵ Ces écrits sont répartis suivant les projets, séquences et même les activités. Ils sont aussi présentés suivant les objectifs visés en textes complets ou extraits.

Finalement, à propos des exemples de projets à réaliser, les concepteurs donnent aux enseignants de façon directe 11 exemples sans préciser ni comment ni quand les réaliser. Une recherche sommaire dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM montre que les concepteurs ont demandé à l'élève de réaliser trois projets.

Tableau 2 : Les projets à réaliser

Projet	Programme correspondant
N° 01 : le conte	« Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège » (2011 : 07).
N° 02 : la fable	« Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables » (2011 : 59).
N° 03 : la légende	« Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix » (2011 : 97).

Dans chaque séquence du projet n° 01, il est demandé à l'élève de rédiger une partie de son conte jusqu'à arriver à le terminer à la dernière séance du projet – ce projet ne figure pas sur la liste présentée par les auteurs du programme.

Dans chaque séquence du projet n° 02, l'élève est invité à choisir une fable étudiée lors des activités intermédiaires et de la choisir comme point de départ et d'inspiration puis d'intégrer d'autres éléments jusqu'à arriver à la

¹⁵ Tels que des contes de *Grimm*, des écrits de *Paul Verlaine*, des écrits d'*Anderson*, des écrits de *Saint-Exupéry*, des écrits de *Victor Hugo*, des fables de *La Fontaine*, des fables d'*Ésope*, des écrits d'*Ibn Moqafâa*, des contes algériens, des contes égyptiens, des contes africains, des contes maliens, des contes berbères, etc.

dernière séquence où la fable doit être complète – ce projet ne figure pas sur la liste présentée par les auteurs du programme.

Dans la 1^{re} séquence du projet n° 03, il est demandé à l'élève et à ses camarades de rédiger un recueil de récits de fiction à travers la légende. Dans la 2^e séquence, ils sont amenés à rédiger des légendes et des récits fantastiques. Dans la 3^e séquence, il leur est exigé de faire des corrections et des répétitions pour présenter leurs travaux – ce projet ne figure pas sur la liste présentée par les auteurs du programme.¹⁶

1.2.4 L'examen du livre du maître et de ses recommandations

« Le guide du maître est un instrument d'enseignement destiné à faciliter le travail de l'enseignant en lui indiquant les objectifs poursuivis par chaque discipline, les contenus à enseigner et la méthodologie pédagogique à suivre » (R. Seguin, 2010 : 30).

Tout enseignant est censé trouver dans le livre du professeur les éléments qui lui permettent de comprendre le contenu de la discipline et savoir comment accéder aux objectifs visés. *Le guide* ou *le livre du maître* est un outil très utile dans l'enseignement car il facilite le travail du professeur en lui proposant le contenu de manière plus simple ou la méthodologie qu'il suivra en classe pour un enseignement efficace.

Le livre du professeur commence par une *Poésie verticale* de Roberto Juarroz :

*« Poésie verticale VI – 7
Comment aimer l'imparfait
si l'on écoute à travers des choses
comme le parfait nous appelle ?
Comment parvenir à suivre*

¹⁶ Aucun des projets du manuel scolaire de l'élève ne figure sur la liste des projets proposés par les concepteurs du programme de même niveau. *Est-ce à dire que le choix des concepteurs du programme de la 2^e AM n'a pas été respecté par les concepteurs du manuel scolaire de l'élève ?*

*dans la chute ou l'échec des choses
la trace de ce qui ne tombe ni n'échoue ?
Peut-être nous faudrait-il apprendre que l'imparfait
est une autre forme de la perfection :
la forme que la perfection assume
pour pouvoir être aimée.
Roberto Juarroz » (2011: 02).*

Ce poème est destiné aux professeurs de français et spécialement à ceux qui enseignent en 2^e AM afin de leur transmettre un message implicite qu'ils comprendront après l'avoir lu et utiliseront comme source d'inspiration.

Le livre du professeur commence aussi par un avant-propos :

« Destiné aux enseignants du moyen, ce guide a été rédigé dans le seul but d'accompagner efficacement le professeur dans la lecture du manuel scolaire. Les informations fournies traduisent notre souci de mettre en lumière notre démarche et l'itinéraire suivi pour la réalisation des projets didactiques et les contenus y afférents » (2011 : 03).

Les concepteurs présentent ici les buts assignés à leur ouvrage et précisent les grandes lignes de leur programme d'action. Ils explicitent ainsi leur vision personnelle et les moyens de la concrétiser.

Par ailleurs, *le livre du maître* donne un

« exposé clair des objectifs généraux et spécifiques de la discipline, qui devront être atteints par les élèves ; une synthèse des contenus qui fournit les informations et les connaissances de base dont l'enseignement doit permettre la réalisation des objectifs prévus » (R. Seguin, 1989 : 30).

Le livre du professeur est l'auxiliaire indispensable à l'activité d'enseignement-apprentissage ; il raffermi la confiance de l'enseignant conscient de ses responsabilités pédagogiques et didactiques.

En conséquence, le souhait des auteurs du livre du professeur est

« [...] qu'il renforce la motivation des enseignants chevronnés et les chances de réussite de ceux qui débutent dans le métier et qui ont à cœur de mener

à bon escient le projet de présenter un enseignement/apprentissage de qualité à leurs élèves » (2011 : 03).

À travers l'élaboration de leur document de référence, les concepteurs estiment pouvoir renforcer la motivation des enseignants et les pousser à aboutir aux objectifs visés par les concepteurs du programme et du manuel.

« J. Dewey (1859-1952) affirmait que la motivation est déjà présente dans tout individu et que l'objectif véritable est de la catalyser ou d'en faciliter l'expression et de la consolider » (M. Lebrun, 2002 : 100). Dès lors il est admis que l'enseignant a une double motivation afin d'accomplir convenablement son travail :

- *la motivation individuelle (intrinsèque) émanant de la profondeur de ses convictions personnelles,*
- *et la motivation du guide du professeur (extrinsèque) découlant du sens social de la responsabilité.*

L'enseignant ne manque certes pas de motivation mais le livre lui insuffle un nouveau souffle destiné à enthousiasmer suffisamment ses propres élèves.

Nous avons pu remarquer dans leurs propos que les auteurs s'intéressent beaucoup plus à la réalisation des projets qu'ils ont eux-mêmes choisi pour ce cycle d'enseignement. Dans ce cas précis les auteurs demandent aux enseignants de lire et d'appliquer les recommandations mentionnées :

« Afin d'assurer une utilisation optimale du manuel de l'élève, ainsi que la mise en œuvre d'une démarche pédagogique pertinente, nous invitons les enseignants à lire et à appliquer les recommandations contenues dans ce guide » (2011 : 03).

« [Pour ce faire] ce document didactique présente les points suivants :

- *rappel des grandes lignes du programme officiel,*
- *présentation du nouveau manuel scolaire de 2^e AM,*
- *organisation du nouveau manuel scolaire de 2^e AM,*
- *explications nécessaires dans la mise en œuvre des séquences proposées par le manuel de 2^e AM,*

- *suggestions pédagogiques,*
- *corrigé des exercices de langue et des activités d'orthographe,*
- *bibliographie » (2011 : 03).*

Les auteurs préparent l'enseignant en lui présentant les grands axes du contenu et ceux qu'ils jugent indispensables de travailler méthodiquement. Cela est fait de telle sorte que l'enseignant retrouve et comprenne la vision des concepteurs. C'est pourquoi, *le livre du professeur* est censé contenir :

- « *une progression des contenus selon des périodes déterminées (trimestre, semestre, année), pour les unités d'enseignement ;*
- *des activités d'apprentissages suggérées*
- *une méthodologie pédagogique recommandée pour l'enseignement » (R. Seguin, 1989 : 30).*

Cela permet au professeur d'être plus organisé dans son enseignement et de respecter ensuite le temps consacré à chaque projet et séquence. Cette répartition permet aussi d'inculquer l'ensemble des savoirs proposés à ce niveau.

Les auteurs du livre du professeur représentent ce que les concepteurs du programme ont dit :

« Au terme du cycle fondamental, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/produire à l'oral et à l'écrit : des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de paroles, des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif.

- *En 1^{re} AM l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.*
- *En 2^e et 3^e AM, l'élève sera capable de comprendre/de produire des textes de type narratif...*
- *En 4^e AM il comprendra/produira des textes de type argumentatif » (2011 : 03).*

Dans le rappel des grandes lignes du programme officiel, les mêmes informations sont présentées, dans le livre du professeur, telles qu'elles figurent dans le programme. Ces informations parlent de l'apprentissage de la langue selon les quatre niveaux de l'Enseignement moyen. Les auteurs du livre du professeur y expliquent l'ambition des concepteurs du programme d'installer chez l'apprenant de véritables compétences, de la 1^{re} à la 4^e année moyenne. Les concepteurs insistent sur le fait que l'élève ait la capacité de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes et des énoncés conformes aux situations de communications proposées.

Encore, les auteurs du livre du professeur le mentionnent :

« En ce qui concerne la 2e et la 3e AM, les concepteurs des programmes officiels ont choisi le texte narratif comme compétence discursive ».

Étant donné que c'est le récit de fiction qui occupe le devant de la scène en 2^e AM, et compte tenu des genres narratifs proposés à travers les projets didactiques (le conte, la fable et la légende), l'élève aura à découvrir plusieurs textes (oral, lecture, activité de langue et atelier d'écriture) ceci pour répondre aux finalités des programmes officiels qui font de la culture universelle "un pas considérable dans l'accomplissement de soi". Le conte, la fable et certaines légendes qui ne sont autres que "la sagesse du terroir" offrent des histoires aux ressemblances frappantes pourtant émanant de pays se situant aux antipodes les uns des autres. On ne peut donc faire l'économie de "l'interculturel", élément essentiel par le biais duquel nous percevons autrement le monde qui nous entoure et qui engage tout un travail de comparaison » (2011 : 03-04).

Les concepteurs voient que le choix du texte narratif à travers la découverte des genres choisis permet à l'élève d'apprendre la littérature de la langue française et de découvrir l'interculturalité. Ils sentent aussi que le texte narratif présenté dans les différentes activités telles que l'oral, la lecture et les activités de langue permettent d'apprendre davantage la spécificité de la langue française et de répondre aux finalités des programmes officiels. Les concepteurs trouvent que c'est à travers des textes littéraires que l'élève arrivera à percevoir convenablement le monde et la culture de la langue française.

« Il n'est pas possible pour les élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...] Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles. » (Marc Lits in Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire de Mohamed Mekhnache) » (2011 : 04).

Les concepteurs expliquent au professeur que le choix du texte narratif a été fait pour amener l'élève à mieux connaître sa culture en apprenant la culture de la langue française. C'est ainsi conduire l'élève à comparer les deux cultures afin de renforcer ses connaissances relativement à l'univers de deux langues, l'une qui lui appartient et l'autre qui lui est étrangère.

« L'activité de lecture littéraire implique des opérations cognitives élaborées et très diversifiées : la catégorisation, le recul critique, l'exploration de l'implicite (qui constitue une partie majeure de chaque texte), mais encore la mise en relation, la comparaison, la problématisation, l'objectivation, etc. Ces opérations, fortement inférentielles, reposent sur la mobilisation de connaissances culturelles (littéraires et générales), quelles enrichissent à leur tour. La lecture littéraire est ainsi "une activité à la fois culturelle et cognitive", mieux une activité "dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel" » (Trauveron, 2002 : 40 cité par M. Merri & M. Pichat 2007 : 114).

À partir de là le rôle déterminant du texte littéraire dans l'apprentissage car il ne permet pas de comprendre uniquement de simples idées mais ouvre à tout un savoir culturel.

« Par conséquent, l'élève algérien doit s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables au sien. Qu'importe, il s'agit pour lui d'enrichir son expérience linguistique et culturelle. Le manuel l'amènera donc à découvrir des œuvres et des auteurs algériens mais également africains ou occidentaux. Son manuel se veut une fenêtre sur d'autres cultures, en un mot, sur le monde. C'est un lieu de rencontre : la littérature, comme certains arts, est un espace qui bannit les frontières » (Livre du professeur, 2011 : 04).

Les auteurs du livre du professeur insistent pour que l'élève algérien s'ouvre sur le monde – ce qui lui permet d'enrichir son expérience culturelle et linguistique en langue étrangère.

« Si j'ai un slogan, c'est : bâtir des ponts plutôt que de creuser des puits. Les linguistes, les comparatistes, sont ceux qui font connaître des groupes les uns aux autres, et ce faisant font que chaque groupe se connaisse mieux lui-

même. Il faut des frontières, des identités distinctes [...] mais il faut aussi des portes, des ponts des passeurs [...]. L'interculturel ne consiste pas à devenir l'autre, ni après un premier apprentissage, à mimer l'autre, mais à devenir plus soi-même à force d'avoir compris l'autre et sa propre recherche d'identité. C'est la place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales comme c'est la place des étrangers dans la formation (continue) de l'identité nationale » (Colin Evans in La littérature des autres. Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales cité par le Livre du professeur, 2011 : 04).

L'intention des auteurs est alors très claire : d'une part, que l'élève construise une relation entre sa 1^{re} langue et la langue étrangère qu'il apprend. D'autre part, que l'élève ait pleine conscience de l'intérêt de renforcer le travail collectif ou le travail en groupe lors de l'enseignement-apprentissage. C'est une ouverture interculturelle grâce à la richesse inépuisée du texte littéraire. Toutefois, quelques réserves existent.

« Si les propositions théoriques se sont multipliés ces dernières années, les incidences dans le matériel pédagogique, contrairement à ce qui se passe en français langue maternelle, restent rarissimes alors que tous s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2009 : 413).

Les auteurs du manuel de 2^e AM sont conscients de certaines limites méthodologiques mais se promettent d'aller de l'avant.

« Toutes ces découvertes et appropriations ne sont rendues possibles qu'à travers l'analyse textuelle dans le cadre du texte littéraire. L'importance du texte littéraire n'est plus donc à démontrer, plus que cela, sa présence est recommandée en classe de langue » (Livre du professeur, 2011 : 04).

Les auteurs ajoutent :

« Dans le cadre des nouveaux programmes, l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire. Cadre fédérateur, intégrateur des enseignements et "laboratoire expérimental" du langage, le projet didactique et le texte littéraire permettent à l'apprenant de développer ses compétences de production et de découvrir la langue au travail dans un cadre instructif, "plaisant et communicatif". L'acte de lecture doit relever d'une démarche intégrative procédant par tâtonnement et essai-erreurs pour aboutir à une lecture cohérente et constructive » (2011 : 04-05).

Le choix du texte littéraire dans le nouveau programme de la langue française est fait afin de donner à l'élève le plaisir de mieux lire et écrire en langue. Les auteurs voient que le projet didactique et le texte littéraire sont considérés comme des outils efficaces pour développer les compétences de l'élève. Aussi, la lecture menée suivant une démarche intégrative constitue-t-elle « *la centration sur l'apprenant* » (J.-P. Cuq, 2009 : 139).

« Selon Henri Holec le concept de “centration sur l'apprenant” est devenu un pivot épistémologique du fait de sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent des dynamismes jusqu'alors dissociés, tels que ceux issus de l'autonomisation des apprenants, de la pédagogie par objectifs, ou de la prise en compte de la dimension culturelle de l'apprentissage des langues » (J.-P. Cuq, 2009 : 139).

Pour un apprenant de langue, lire un texte littéraire compose ainsi une tentative responsable d'intégrer ses propres compétences en lecture tout en travaillant son autonomie personnelle – parce que se confronter aux obstacles permet d'aboutir à une lecture correcte.

« [...] dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant du narratif [...]. Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans les récits. Parce qu'ils convoquent la parole et l'écriture [...] les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère puisque l'élève est appelé à mémoriser des récits ou des passages de récits, des dialogues, une fable, un conte, des extraits d'une nouvelle, une légende pour les dire ou les écrire. Le texte narratif sera étudié tout au long du 2^e palier (2^e et 3^e AM), selon la distribution suivante : en 2^e AM le récit de fiction, en 3^e AM le récit de faits réels » (finalités et objectifs de l'enseignement de 2^e AM, 2011 : 05).

Les concepteurs ont repris ce que les concepteurs du programme officiel ont dit sur la compétence globale visée en 2^e AM qui est de rendre l'élève capable de comprendre et produire des textes oraux et écrits relevant du narratif. Ils présentent à l'enseignant le rôle du texte narratif et la raison pour

laquelle ils l'ont choisi dans l'enseignement-apprentissage de la langue française. Ils ajoutent que le texte narratif sera étudié en deux ans (en 2^e AM et en 3^e AM).

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM tous les textes choisis comme support aux activités de lecture ou extraits comme activités de langue appartiennent au type narratif.

« En 2^e AM, pour l'étude du récit de fiction qui fait vivre une action imaginaire, les genres de textes proposés aux élèves sont : la légende, le conte merveilleux, la nouvelle, la fable et le roman. L'étude du texte narratif de fiction permettra d'en souligner les caractéristiques essentielles : - une histoire fictive, cette histoire peut relever du merveilleux - un cadre spatial : l'histoire se déroule en un lieu donné (imaginaire ou réel) - un cadre spatio-temporel : l'histoire se déroule à une période donnée ou indéterminée - des actants : personnages, lieux, objets - une succession de faits qui s'enchaînent (verbes d'action et de mouvement) avec dans leur déroulement un processus de transformation. Le texte est structuré selon un schéma narratif. Dans le récit, on peut trouver des descriptions et des dialogues » (Programme officiel 2011 : p. 08, 10, 11 et 12)» (2011: 05).

Les concepteurs trouvent que le texte narratif fait travailler l'imagination de l'élève et lui fait vivre l'histoire lue ou racontée. Ils voient que les caractéristiques du texte narratif permettent à l'élève d'aimer l'apprentissage de la langue à travers les textes narratifs proposés.

Dans le rappel des grandes lignes du programme officiel, les auteurs expliquent au professeur de français de la 2^e AM qu'il faut se fonder sur le texte narratif et ses genres littéraires afin d'enseigner la langue française. Ils voient que le texte narratif ne permet pas seulement à l'élève d'apprendre la langue française mais de s'ouvrir sur le monde et de connaître une autre culture.

Après le rappel des grandes lignes du programme officiel, les auteurs présentent le nouveau manuel scolaire de la 2^e AM :

« Le manuel de 2^e AM se veut conforme aux programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet. Comme pour les manuels

existants, il comporte trois projets, chaque projet se déclinant en séquences » (2011 : 05).

Les auteurs expliquent au professeur qu'il s'agit d'un manuel conçu de manière à ce qu'il soit conforme aux programmes et suive une démarche ou pédagogie de projet. Ils ajoutent que c'est un document qui est élaboré comme tous les manuels antérieurs. De plus ils présentent chaque projet et les séquences qui le composent. Cela permet au professeur d'avoir une idée générale sur ce que les auteurs cherchent à faire apprendre à l'élève.

« À partir des indications données par les curricula, l'enrichissement des contenus des manuels a ses origines dans des sources extérieures aux programmes :

- les connaissances de l'auteur, spécialisé dans une discipline et, souvent, les contenus des cours qu'il a élaborés et complétés progressivement, au long de plusieurs années d'enseignement ;*
- des livres de référence qui apportent des informations précises, exactes, objectives, approfondies, sur les aspects traités dans le manuel ;*
- des manuels de base déjà publiés, localement ou à l'étranger ;*
- des revues de caractères scientifique, technique, économique, social culturel qui apportent des informations actualisées ou des nouveautés dans les domaines de la connaissance, ainsi que des publications pédagogiques ;*
- des informations provenant des secteurs d'activité sociale et économique, des institutions publiques, de la vie culturelle » (R. Seguin, 1989 : 31-32).*

Tout document destiné à l'élève ou à l'enseignant est censé posséder une bibliographie à laquelle devront se référer les utilisateurs. Tout à la fin du livre du professeur, une bibliographie est effectivement présentée afin de justifier l'affirmation que les concepteurs du livre du professeur se sont ainsi fondés sur d'autres documents sources qu'ils ont vus nécessaires à l'enseignement de la langue française.

I.2.5 Le manuel scolaire : motivation et amélioration des connaissances et des compétences de l'apprenant en langue française

« Les manuels sont faits pour les élèves, et [...] un double rôle leur est assigné : accès à un savoir d'ordre disciplinaire – adapté en fonction des caractéristiques d'âge et de niveau du public visé –, et entraînement à des savoir-faire censés conforter l'acquisition des savoirs disciplinaires et en prouver en même temps la maîtrise » (H. Huot, 1999 : 33).

Les manuels sont élaborés pour différentes raisons dont la principale est celle de présenter à l'élève des savoirs adaptés à son âge. Tout manuel scolaire est vu comme un moyen contenant des connaissances à travers lesquelles l'élève construit ses propres compétences, accompagné de son enseignant en classe et d'un tiers à la maison.

« Instruments produits par la culture scolaire, édités et mis à disposition des classes pour favoriser le déroulement des apprentissages, les manuels scolaires et les moyens d'enseignement constituent des éléments essentiels de l'acte d'enseignement/apprentissage. Malgré les changements très importants qu'ils ont subis au cours des différentes époques (Choppin, 1992), ils restent des outils didactiques fondamentaux dans les pratiques actuelles d'enseignement » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1999 : 117).

Dans l'enseignement-apprentissage, le manuel scolaire fait partie des moyens essentiels pour l'apprentissage d'un savoir. Le manuel scolaire a connu différents changements et rénovations mais est resté toujours le moyen fondamental.

« Le manuel est en effet un ouvrage en constante évolution. Constitué, dans sa forme classique, d'une accumulation de textes informatifs, descriptifs et injonctifs à retenir et à mémoriser par les élèves (Beacco, 1988 ; Jacobi, 1989), il représente, sous un format maniable, une synthèse des connaissances et des techniques exigées par les programmes scolaires » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1999 : 117).

De fait, nous pouvons dire que le manuel présente à l'élève des connaissances et des savoirs à apprendre afin de les retenir comme bagage utile à réutiliser ultérieurement.

Pour ce qui est des nouveaux manuels scolaires,

« [ils] ont tendance à contenir aussi des textes narratifs et argumentatifs à inclure un questionnement rhétorique et à se rapprocher de l'ouvrage documentaire (Rosat, 1995), voire à devenir des moyens d'enseignement qui s'éloignent du caractère encyclopédique et dogmatique des premiers manuels » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1999 : 118).

Le manuel scolaire a connu une nette évolution mais son rôle n'a pas changé chez ses utilisateurs. Il est considéré comme un outil indispensable dans l'enseignement-apprentissage d'un savoir, d'une discipline et encore plus d'une langue.

Au sujet des manuels scolaires, *« leur fonction n'est plus la simple transmission des savoirs mais le guidage de la construction de nouvelles connaissances dans le cadre de la réalisation d'une activité (observation, exercice, problème, expérience, etc.) »* (J. Dolz & B. Schneuwly, 1999 : 118). Le rôle du manuel scolaire ne se limite pas par conséquent à une simple transmission de savoirs mais vise beaucoup plus la construction des nouvelles connaissances chez l'élève par la réalisation des différentes activités.

Tout manuel scolaire présente dans ses pages une panoplie de savoirs le plus souvent nouveaux à destination des élèves. Les concepteurs présentent aux élèves tout ce qui est important et nécessaire à leur apprentissage. À travers les textes et les activités proposés, les élaborateurs cherchent à améliorer leurs compétences et leurs connaissances à partir des différentes situations problèmes proposées.

À propos du rôle du texte dans l'enseignement de la langue, J.-P. Robert (2002 : 73) souligne :

« Le texte sert de base à l'enseignement du FLE [...] Les auteurs utilisent toute la typologie de textes dans leurs méthodes, notamment à l'écrit. Ces textes font l'objet d'une progression. [...] Ces textes peuvent être authentiques ou non. Ils donnent aux apprenants l'occasion de travailler sur la situation de communication, l'intention de l'auteur, le type de texte, le caractère du discours et les modes qu'il met en scène, la langue qui le compose ».

Les textes quels que soient leurs types contribuent à l'enrichissement des connaissances de l'élève et surtout en langue étrangère. Pour son caractère discursif et son travail sur les situations de communication, le texte est plus choisi par les auteurs de manuel scolaire par rapport à d'autres supports.

Dans tous les manuels scolaires de langues étrangères, nous retrouvons des textes à travers lesquels l'élève cherche toujours à découvrir du nouveau et dans lesquels il trouve de nouvelles idées, de nouveaux mots qui lui permettent de s'exprimer oralement ou par écrit ultérieurement.

Lorsque nous considérons le manuel scolaire de français de la 2^e AM, nous remarquons que les concepteurs du manuel proposent à l'élève près de 30 textes à lire, à comprendre et à analyser sans compter les extraits de textes proposés dans les différentes activités de langue.

« Les exercices ont un rôle important dans le processus d'apprentissage. D'une part, ils consolident et fixent l'acquisition des connaissances et la maîtrise des concepts, permettant aux aptitudes intellectuelles de se développer. D'autre part, ils servent de moyen d'évaluation des résultats et des progrès de l'élève » (R. Seguin, 1989 : 36).

Dans le manuel scolaire, en plus des textes, les concepteurs ont proposé d'autres activités qu'ils voient nécessaires à l'amélioration du niveau des élèves. Ils ont présenté pour cela et dans chaque projet et séquence un grand nombre d'exercices afin de découvrir tout ce qu'ils sont censés apprendre pour un bon apprentissage de la langue étrangère. Le nombre d'exercices dans chaque séquence et projet est très important.

Tableau 3 : Répartition des activités selon les projets du manuel de 2^e AM

Projets	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	Séquence 4
I : le conte	37 activités	37 activités	31 activités	33 activités
II : la fable	35 activités	29 activités	27 activités	
III : la légende	36 activités	32 activités	31 activités	

Les activités proposées dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM sont parfois accompagnées de récitations.

« Des textes de poésie sont proposés dans le manuel afin de divertir l'élève mais pas seulement. [...] Au-delà de la mémorisation, il s'agit d'inculquer à l'élève le goût et la curiosité de la poésie ; de le sensibiliser à la forme du texte poétique si différente des textes qu'il a l'habitude de lire » (Livre du professeur, 2011 : 08).

Le divertissement est à juste titre un moyen de motivation et d'apprentissage qui participe à la construction de l'équilibre psychologique devant prévaloir en situation de classe.

L'élève mémorise ces récitations car ce travail lui permet, entre autres, d'enrichir son lexique, de réciter un texte, de chanter les mots et de travailler sa prononciation. Les récitations proposées dans le manuel scolaire de la 2^e AM ne se présentent pas dans les mêmes activités.

Tableau 4 : Les récitations du manuel de 2^e AM

Récitations		
Projet I	Séquence 3	À la fin de l'activité « <i>Atelier d'écriture</i> »
	Séquence 4	À la fin de l'activité « <i>Orthographe</i> »
Projet II	Séquence 3	À la fin de l'activité « <i>Atelier d'écriture</i> »
Projet III	Séquence 3	À la fin de l'activité « <i>Grammaire</i> »
	Séquence 3	À la fin de l'activité « <i>Lecture plaisir</i> »

L'élève découvrira aussi dans son manuel scolaire de français d'autres informations régulièrement exposées dans la rubrique appelée « *Le sais-tu ?* ». Ainsi, en s'adressant à l'apprenant, les élaborateurs du manuel scolaire expliquent que « les rubriques "*Je retiens*" et "*Le sais-tu ?*" t'aideront à asseoir tes connaissances et à enrichir ta culture générale » (2011 : 06). Les élaborateurs jugent que ces informations permettent à l'élève d'améliorer ses connaissances et de les enrichir car elles ont une relation avec ce qu'il a précédemment étudié lors de la séquence ou du projet. L'élève a aussi la chance d'apprendre des récitations qui travaillent son oral – surtout par la prononciation et la répétition.

Tableau 5 : Place de la récitation dans chaque projet, séquence et activité

Projet	Séquence	Activité
I : le conte	S 1	À la fin de l'activité « <i>Compréhension écrite</i> »
	S 2	À la fin de l'activité « <i>Expression orale</i> »
	S 4	À la fin de l'activité « <i>Lecture plaisir</i> »
II : la fable	S 1	À la fin de l'activité « <i>Expression orale</i> »
	S 1	À la fin de l'activité « <i>Lecture entraînement</i> »
III : la légende	S 1	À la fin de l'activité « <i>Expression orale</i> »
	S 1	À la fin de l'activité « <i>Vocabulaire</i> »
	S 3	À la fin de l'activité « <i>Expression orale</i> »
	S 3	À la fin de l'activité « <i>Lecture entraînement</i> »
	S 3	À la fin de l'activité « <i>Vocabulaire</i> »
	S 3	À la fin de l'activité « <i>Grammaire</i> »

L'autre moyen utilisé pour l'amélioration des connaissances des élèves est le « *sac à mots* ». Il est proposé à l'élève afin d'utiliser ses mots dans les différentes productions personnelles ; il sert aussi à montrer à l'apprenant les mots liés à la compétence d'expression. Ce *sac à mots* accompagne l'élève tout le long des activités d'« *Atelier d'écriture* ». Il lui permet de sélectionner les mots qu'il voit nécessaires dans sa production écrite. C'est également un gain de temps considérable.

1.2.6 Les éléments constitutifs du manuel scolaire de français

« Le manuel de langue est constitué d'un assemblage d'éléments textuels très disparates en ce qui a trait à leur longueur, leur forme et leur rôle. Mais chacun d'entre eux y a sa place répondant aux besoins bien précis des règles de l'édition et d'une longue tradition du livre scolaire » (A. Choppin, 1992 cité par C.-C. Gauthier, 2002 : 10).

La connaissance des éléments constitutifs du manuel scolaire constitue un atout pour l'enseignant de langue qui agit par suite au mieux de ses compétences.

« Les éléments textuels placés à la périphérie, appelés aussi "paratexte" (P. Lane, 1992) sont constitués, soit de textes fournissant des informations relatives à l'édition, telles que le titre, le nom des auteurs, la liste des sources et des illustrations, ou autres indications typographiques, soit de textes plus longs mais qui demeurent en marge du corps central du manuel. Ce sont les préfaces, avertissements ou introductions, ou même encore le sommaire ou

la table des matières. Ces éléments se retrouvent dans tous les manuels scolaires » (C.-C. Gauthier, 2002 : 12).

De manière générale, les éléments choisis par les concepteurs sont très utiles car ils servent beaucoup plus à aider l'utilisateur à connaître différentes choses sur le document qu'il a en main. En plus du contenu proposé dans le manuel scolaire, les éléments constitutifs servent à éclaircir les idées de l'élève ou de l'enseignant sur le document qu'ils vont utiliser afin d'apprendre ou d'enseigner un savoir.

« Mais le manuel de langue peut aussi comporter un autre ensemble de textes, généralement regroupés en fin de manuel, et dont le lien avec le corps central est plus direct : il s'agit principalement des textes de référence tels que tableaux récapitulatifs, tables de conjugaisons, précis de grammaire ou lexiques. Leur existence dans le manuel est variable en fonction de l'âge du public concerné, mais aussi de la méthodologie préconisée » (C.-C. Gauthier, 2002 : 13).

Le plus souvent, les éléments constitutifs du manuel scolaire de langue sont différents des autres types de manuels car ils servent de référence à l'élève et au professeur. Les éléments diffèrent aussi en fonction du premier utilisateur à savoir l'élève que fascine l'apparence extérieure du manuel bien avant son contenu. Ces éléments sont encore une fois d'une très grande importance car ils simplifient et à clarifient l'organisation du manuel à l'élève et à l'enseignant.

« Grâce à l'utilisation des techniques typographiques, les organisateurs structurels sont d'une très grande lisibilité. Ils servent principalement comme :

- repères indicels : ils indiquent l'organisation générale du manuel et désignent les unités didactiques et leur structuration interne.*
- Marqueurs de l'organisation méthodologique : ils identifient les moments de la leçon, leur ordre et regroupements et désignent les types d'activité (exercice, réflexion).*
- Organisateur du contenu de l'enseignement : ils identifient les différents textes (dialogues, textes, grammaire) et ils désignent le contenu (la sélection et la mise en forme des éléments à enseigner/apprendre » (C.-C. Gauthier, 2002 : 14).*

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, chaque élément se caractérise par son rôle et l'objectif qui lui est assigné. Immanquablement, tout lecteur avisé repose ses regards sur *la couverture du manuel*. S'il est vrai que la couverture du manuel scolaire est choisie pour le protéger et contenir ses pages, sa principale finalité est de jouer sur la psychologie de l'élève, de le séduire et de l'enchanter. La part la plus importante est alors accordée à l'image ; « *c'est un support généralement apprécié s'il est bien choisi* » (P. Rivenc, 2003 : 196). À l'enseignement moyen, l'élève est encore très jeune (onze, douze ans) ; il est facile par conséquent d'attirer son attention et de l'orienter vers les images et leurs couleurs.

La page 02 du manuel comporte un autre élément d'importance : *l'avant-propos*. Il informe l'apprenant, lui donne une idée première sur son manuel scolaire et son contenu, à explorer. Il s'adresse directement à lui en *le tutoyant*¹⁷ et lui explique ce qu'il apprendra de manière générale. Il lui présente l'organisation de son manuel ses principaux objectifs.

Sur la page 03, les élaborateurs exposent à l'élève les rubriques balisant l'ouvrage. Cette présentation oriente l'élève en lui montrant la conduite à tenir en présence de l'une de ces rubriques. Cette page facilite en grande partie le travail de l'élève car il sait alors de manière précise ce que l'on attende de lui. Les auteurs lui présentent de fait les principales consignes propres à chaque activité.

Pour plus de clarté dans notre exposé, nous donnons ici quelques exemples se retrouvant dans le manuel scolaire de l'élève. Ces précieuses in-

¹⁷ L'histoire du tutoiement est remarquable. Loin d'être une marque de mépris ou de familiarité (voire d'intimité), il est intéressant de se rappeler qu'il fut un temps où le tutoiement était un signe de supériorité sociale et celui d'un style élevé (que l'on retrouve en religion : on tutoyait Dieu et les grands de ce monde). (cf. La version électronique du *Grand Robert de la langue française*, ©Le Robert / SEJER, 2005 [article : tutoyer])

dications sont un gain inestimable dans la gestion du temps imparti. Formulées en actions singulières, l'apprenant sait exactement ce qu'il doit exécuter comme tâche.

Tableau 6 : Exemples de consignes données selon les rubriques

1 ^{re} rubrique	<i>oral en images</i>	« j'observe et j'analyse des images » « à mon tour de m'exprimer » (2011 : 03)
2 ^e rubrique	<i>oral</i>	« j'écoute et j'analyse » « à mon tour de m'exprimer » (2011 : 03)
3 ^e rubrique	<i>lecture</i>	<i>je comprends le texte :</i> « je vérifie ma compréhension » « je retiens » <i>je lis mon texte :</i> « je vais plus loin dans la compréhension » : un ensemble de questions favorisera ta compréhension du texte étudié. « j'en parle avec mes camarades » : dernière étape de la lecture entraînement, est un espace d'expression conçu pour que vous puissiez échanger, tes camarades et toi, vos points de vue par rapport à des sujets donnés.
	<i>lecture plaisir</i>	« voyage autour du texte » (2011 : 03)

Nous relevons la volonté des élaborateurs du manuel scolaire de français de la 2^e AM de donner un peu plus de détails sur cette page. Sur celle-ci, les concepteurs essaient de faire comprendre à l'élève à l'avance ce qu'il va retrouver et ce qu'il aura à faire avant même d'aller voir le contenu du manuel.

Les pages 4 et 5 composent une double page présentant le contenu détaillé du programme de la 2^e AM. Sous forme d'un grand tableau récapitulatif y figurent les intitulés des projets, séquences, textes et des leçons proposés. Ce tableau « *chronologique* » assiste l'élève lors de son apprentissage. Comme guide, il permet à l'apprenant de suivre l'ordre du contenu.

La page 06 intitulée « *Présentation de ton manuel* » illustre ou titre le contenu de la plupart des pages du manuel. Les concepteurs y présentent les données de deux pages scannées. À l'aide de pictogrammes et de renvois,

chaque information a sa position sur les pages scannées ; elle indique à l'élève le rôle de chaque élément choisi et la raison pour laquelle il est placé à cet endroit précis de la page.

Tableau 7 : Éléments de la page 06 du manuel de 2^e AM

Exemples d'éléments (leur raison d'être)
l'intitulé du projet
l'intitulé de la séquence
les illustrations pour t'aider à lire et à t'exprimer
le numéro de la page
des mots et expressions pour t'aider à rédiger
les rubriques
« Je retiens » et « Le sais-tu ? »
t'aideront à asseoir tes connaissances et à enrichir ta culture générale
des couleurs différentes pour chaque séquence et pour chaque projet

Les pages 7, 59 et 97 constituent des pages intercalaires de présentation des projets. Elles indiquent à l'élève le début de chaque projet en le séparant des autres.

Les dernières pages du manuel scolaire contiennent en particulier les textes proposés dans l'activité de « *Compréhension orale* ». Ce sont des textes surtout destinés à l'écoute mais que l'élève peut également se contenter de lire.

« Les dernières pages doivent également inclure des annexes, lorsque c'est nécessaire, et dont le besoin varie avec le sujet traité. Les manuels de langage doivent normalement fournir en, annexe, des résumés des règles de base des fonctions grammaticales, des liste d'irrégularités les plus importantes, des tableaux de conjugaison des verbes etc. » (R. Seguin, 1989 : 50-51).

Deux autres pages intitulées « *Pour bien...* » formulent des recommandations afin de lire correctement les images du manuel et de rédiger convenablement ses productions personnelles. Il semble plus justifié, selon nous, de ramener ces deux pages au début du manuel.

Les pages 158 et 159 sont aussi intitulées « *Pour bien...* ». La page 158 concerne l'utilisation correcte des déterminants ; la page 159, la conjugaison,

à titre illustratif, des verbes « *avoir* » et « *être* » au mode indicatif. Leur emplacement apparaît juste si on les considère comme pages de révision ou de renforcement.

De plus, les images et les couleurs sont des éléments constitutifs du manuel scolaire de l'élève car elles orientent l'attention de l'élève lors de son apprentissage – nous le montrons dans les prochains titres de notre travail.

1.2.7 Des outils attractifs pour l'apprentissage du français langue étrangère

« La décision de produire un manuel soulève des questions importantes et variées. Tout d'abord, cette décision suppose qu'il existe un besoin indiscutable de livres scolaires pour améliorer le rendement d'un système éducatif à un ou des niveaux déterminés de la scolarité » (R. Seguin, 1989 : 13).

Comme le souligne R. Seguin, la question du rendement scolaire est au cœur des polémiques et au centre des préoccupations de l'Institution éducative. Instrument privilégié de l'acte pédagogique et didactique, le manuel scolaire véhicule également toute une philosophie de l'éducation qui repose sur une vision claire du projet de société. Très souvent implicite pour l'apprenant, elle transparaît dans les grandes orientations reçues par le corps enseignant qui se doit alors d'amener progressivement l'apprenant à y adhérer. D'où l'intérêt manifeste à l'égard des outils qui servent à rapprocher l'élève du savoir. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, ces outils didactiques sont devenus incontournables ; bien choisis, ils suscitent chez l'apprenant l'engouement pour les études et la découverte d'une langue-culture étrangère.

« L'aspect de l'ouvrage (livre avec couverture, fascicules se rangeant dans un classeur, guide d'enseignement, cahiers d'exercices, etc.) ; le format, ou les dimensions du livre, qui doit en faire un objet pratique et facile à manipuler par les élèves » (R. Seguin, 1989 : 7), constituent autant d'éléments séducteurs qu'efficaces qui facilitent le maniement du document de première

référence par les partenaires pédagogiques. Plus le manuel est pratique au plan formel plus il permet à l'élève de l'utiliser sans gêne.

- « *Le choix des caractères et la disposition du texte dans la page, qui ont un rapport étroit avec la facilité de lecture et la compréhension du texte ;*
- *l'importance à donner aux illustrations par rapport au texte et leur placement dans la page. Les qualités esthétiques des illustrations ne peuvent être le seul critère de choix car elles doivent être adaptées au contenu du texte et au type d'enseignement. Le choix d'une ou de plusieurs couleurs, qui détermine en partie la lisibilité de l'ouvrage mais aussi son coût ;*
- *le type de papier, qui peut varier selon l'épaisseur, la couleur, la qualité, et qui facilite ou non l'impression» (R. Seguin, 1989 : 8) ;*

déterminent déjà bien avant sa manipulation intellectuelle la fortune de l'ouvrage destiné à accompagner l'apprenant dans son périple scolaire.

« Les illustrations des manuels ont des objectifs précis, différents de ceux des images de loisirs, purement esthétiques, ou d'information générale destinées au grand public et qui n'ont pas de but didactique. [...] Les illustrations sont utiles dans les parties d'un texte qui traitent d'informations sur les choses ou les expériences qui ne se rencontrent pas dans la vie quotidienne ou dans l'environnement de l'école, de la région ou même du pays. Elles apportent à l'élève des représentations plus suggestives et plu précises du monde extérieur, d'activités humaines, de milieux géographiques, de paysages, qui lui sont inconnus » (R. Seguin, 1989 : 53).

Les nécessités didactiques de l'ouvrage font que concrètement le manuel *courtise* l'apprenant. Cet accaparement de tous les instants est le signe du souci constant de répondre aux besoins et aux attentes d'un jeune public dont l'attention fugitive exige un effort de centration sur l'apprenant de la part de l'Institution et de l'enseignant. T. Lakhal le montre ici.

« La généralisation des nouvelles techniques d'impression (offset, héliogravure) réduit considérablement les coûts de production d'un manuel scolaire. La part de l'iconographie (image) représente en moyenne 50% de son contenu. Le recours à la quadrichromie y est très fréquent » (T. Lakhal, 2010 : 23).

Avec le développement de la technique d'impression, les illustrations et les couleurs demeurent les outils les plus utilisés dans les manuels scolaires car elles ont un double intérêt : *attirer l'attention de l'élève et lui permettre de donner un sens au savoir*. Plus performantes que jamais, les illustrations et les couleurs possèdent un charme certain sur l'esprit du jeune apprenant.

« Certains dessins en couleur qui reproduisent fidèlement la réalité sont aussi efficaces que la photo. Par ailleurs, les livres de lecture pour enfants privilégient souvent les dessins, pour leur force suggestive (par exemple, les bandes dessinées qui mettent en évidence l'essentiel simplifient, symbolisent) » (R. Seguin, 1989 : 54-55).

Par ailleurs, le bon choix du papier donne à l'écriture et aux illustrations plus d'éclat et de lisibilité qui aident l'élève à lire et à déchiffrer aisément un contenu. La magie de l'outil didactique doit constamment opérer. Même si quelques éléments paraissent facultatifs, ils sont vraiment indispensables à la séduction des manuels scolaires.

« Quelle que soit la discipline ou le niveau considéré les éditeurs proposent des manuels où tout est mis en œuvre pour intéresser et retenir les élèves. Ainsi multiplie-t-on les images et utilise-t-on la couleur. Il n'y a plus de manuels en noir et blanc. Les images sont parfois des documents, des photographies d'expériences, des scènes permettant de comprendre un texte de langue vivante. Elles ont alors une fonction pédagogique. Dans d'autres cas les images peuvent avoir une fonction uniquement décorative » (D. Borne, 1998 : 14).

Le plus souvent, les images et les illustrations sont considérées comme des documents qui remplacent parfois des textes entiers pour des raisons didactiques – ce qui leur donne une fonction pédagogique. Parfois, les concepteurs les utilisent parce qu'ils cherchent juste à embellir le manuel scolaire et à lui offrir un aspect attrayant. Au début, l'élève est attiré par l'image qui l'emmène ensuite vers la recherche du sens de l'information et de la relation qui existe entre l'image et le savoir.

Ces mêmes outils se retrouvent de façon plus ou moins nuancée dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM. Les couleurs y ont été choisies du

début à la fin et sont utilisées dans la quasi-totalité des activités – coloriage des images et dessins ; écriture des mots ou des expressions suivant la consigne de l'activité. Des couleurs ont été sélectionnées également pour la pagination du manuel de l'élève. La présence de l'image est donc manifeste pour une fonction purement illustrative ou décorative –parfois l'image est choisie pour d'autres raisons que nous présentons dans les prochains titres. La majorité des images et photos du manuel accompagnent les activités d'« *Expression orale* » et de « *Lecture-entraînement*».

Au début de chaque projet, des images ont été choisies pour sa présentation et celle de son objectif principal. Elles sont alors présentes dans *les contes, fables ou légendes* du manuel. Elles représentent en particulier *les personnages* de chaque genre de texte. De la sorte, elles préparent l'élève au projet et provoque son imagination par anticipation de ce qu'il trouvera dans les différentes activités. À la fin du manuel scolaire des textes de lecture, tous illustrés, sont aussi proposés à l'élève.

D'autres outils ont été pareillement sélectionnés afin d'éveiller et de maintenir la curiosité naturel de l'apprenant tels que les pictogrammes qui placés dans différentes activités à côté de certaines informations –comme dans le « *Le sais-tu ?* » et l'« *Atelier d'écriture* » sinon « *le Sac à mots* » pour la rédaction personnelle.

Pour attirer l'attention de l'élève, les concepteurs du manuel ont choisi de mettre le numéro de la page au milieu et en bas dans un petit cercle coloré de la même couleur que celle choisie pour chaque projet. La même chose pour l'intitulé du projet mais en haut et à droit de la page. Ce choix permet à l'élève d'aller directement à la page demandée par l'enseignant ou qu'il veut consulter sans perdre de temps. Le choix de la couleur lui permet aussi de savoir dans quel projet il se trouve car les concepteurs ont choisi pour chaque projet une couleur qui le caractérise tel que le marron pour le premier

projet (*le conte*), le vert pour le deuxième projet (*la fable*) et le bleu pour le troisième projet (*la légende*).

De plus, des encadrés colorés en jaune intitulés « *Retenir* » apparaissent qui présentent à l'élève des informations soit à apprendre soit à mémoriser après chaque leçon. À la fin de chaque séquence, les concepteurs donnent des illustrations et des images en relation directe avec le projet auquel elle appartient.

Dans les sous-titres suivants nous présentons la lecture personnelle des principaux utilisateurs du manuel scolaire de français de la 2^e AM : *l'élève, l'enseignant et l'inspecteur de français*.

1.2.8 Les images et les pictogrammes choisis

« L'un des facteurs qui ont contribué le plus à l'évolution du livre scolaire, depuis les dernières décennies, est sans aucun doute l'utilisation de l'illustration et de la couleur (indépendamment du fait que les techniques de composition et d'impression se sont considérablement améliorées) » (R. Seguin, 1989 : 53).

Malgré l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication éducatives, l'image garde son statut. P. Rivenc nous montre ici cet intérêt jamais démenti jusqu'à maintenant qui concerne sa suprématie.

« Le support visuel présente de nombreux avantages. Comme pour la compréhension, il unifie le groupe d'apprenants en focalisant leur attention vers le même objet, stimule la production langagière, chacun intervenant en fonction de ce qu'il se sent capable de dire, et diversifier les productions car l'interprétation de l'image varie souvent selon les élèves » (P. Rivenc, 2003 : 196).

En plus de son rôle dans la compréhension du savoir, l'image permet à l'élève et à l'ensemble de la classe de fixer leur regard sur le même point mais de s'exprimer différemment lors de leurs différentes productions orales et écrites. Le rôle de l'image et de l'illustration n'est pas seulement de fournir

à l'élève un message mais de présenter une interprétation, de produire un langage et de s'exprimer en classe.

Dans l'enseignement-apprentissage, le support visuel est le plus apprécié mais cette appréciation est souvent conditionnée par le bon choix. Les manuels scolaires sont « *pleins d'images et d'illustrations* » mais le choix des couleurs ou des illustrations elles-mêmes ne permet pas à l'élève et parfois même à l'enseignant de comprendre la raison pour laquelle les concepteurs les ont choisies par rapport à d'autres. Quelquefois leur couleur ne sont pas attrayantes ce qui empêche l'élève de comprendre efficacement le contenu.

L'image, à l'instar de tous les documents visuels, est d'abord représentation matérielle lorsqu'elle est utilisée comme moyen didactique ; objet réel et tangible comme les photos ou dessins. L'image peut être aussi analogique quand elle ressemble à l'objet représenté.

Dans tout manuel scolaire, et surtout celui des langues étrangères, là où elle est présente l'image est conçue comme illustration non seulement attractive mais aussi porteuse d'informations car grâce à elle, l'élève peut accéder au sens même partiel du contenu proposé. Elle l'aide en fait à se rapprocher du sens – ce que montre admirablement ici A. Beguin-Verbrugge.

« Écrit et images peuvent donc, pour le lecteur, participer de la même unité signifiante qu'à la suite de Bruno Latour, j'appellerai une inscription lorsqu'il faudra en souligner la matérialité. L'image a sa place dans le discours. Elle est traversée par le flux du discours ; elle fait le corps avec le texte ; elle se noue avec le texte ; elle se noue à la parole, s'amalgame à elle dans la construction mentale du lecteur » (A. Beguin-Verbrugge, 2006 : 28).

L'image en collaboration avec le texte offrent à l'élève un plus qui lui permet de comprendre et de voir plus clair car il y a soit complémentarité soit redondance des contenus. L'image entretient avec les textes ou savoirs une relation très étroite en raison de son statut illustratif. Elle est utilisée dans les manuels scolaires pour donner plus d'explication et apporter plus de clarification. Elle permet à l'élève soit d'avoir une idée générale sur ce que les

concepteurs lui ont proposé soit d'ajouter d'autres idées à son idée personnelle.

Au début de chaque projet, une image est choisie en-dessous de laquelle est présenté l'objectif principal du projet. Cette image présente soit les personnages de l'histoire à étudier dans les prochains projets, soit les personnages d'une autre histoire mais du même genre. Cela permet à l'élève de comprendre que le texte analysé n'est pas le seul du genre.

Dans la première activité du manuel intitulée « *Expression orale* », les concepteurs présentent le plus souvent des images à observer, à analyser en incitant à répondre aux questions posées. Cette activité permet à l'élève de s'exprimer oralement tout en s'appuyant sur un support imagé. Même si dans la consigne de l'exercice les concepteurs demandent à l'élève d'écouter le texte, il y a le plus souvent une image qui accompagne l'exercice. Le tableau ci-dessous montre la présence de l'image suivant l'activité et le projet.

Tableau 8 : Pages de l'activité d'Expression orale contenant des images et des illustrations

Projets	Séquences	Pages
I	S. 1 →	08
	S. 2 →	21
	S. 3 →	35
	S. 4 →	47
II	S. 1 →	60-61
	S. 2 →	73
	S. 3 →	85
III	S. 1 →	98
	S. 2 →	111
	S. 3 → pas d'image dans cette activité	

Nous remarquons que la seule séquence où les concepteurs ne proposent pas à l'élève des images dans cette activité est la séquence 3 du projet n° 03. Ils donnent à l'élève un texte à écouter sans lui offrir des images qui puissent l'aider dans sa compréhension.

Dans l'activité de « *Compréhension de l'écrit* », peu de textes sont accompagnés d'illustrations ce qui rend plus ou moins difficile la compréhension rapide du texte. Nous trouvons uniquement trois ou quatre textes accompagnés d'illustrations.

Tableau 9 : Pages de l'activité de Compréhension écrite contenant des illustrations

Projets	Séquences	Pages
I	S. 1 →	10
II	S. 3 →	86
III	S. 1 →	99
	S. 3 →	124

Nous estimons insuffisant le nombre d'illustrations choisies dans cette activité car l'ensemble du manuel scolaire comporte 10 séquences chacune contenant une compréhension de l'écrit –il devrait y avoir donc 10 illustrations au lieu de 04. L'illustration, nous le rappelons, aide en grande partie l'élève à comprendre le contenu d'un texte surtout pour l'apprenant d'une langue étrangère.

Dans presque toutes les séquences des trois projets, l'activité intitulée « *Lecture entraînement* », est accompagnée d'illustrations. Dans cette activité, les concepteurs proposent à l'élève un travail en deux parties. Dans la première partie, ils demandent à l'élève de relire le texte vu dans l'activité précédente et d'aller plus loin dans la compréhension tout en répondant aux questions posées. Dans la deuxième partie, on demande à l'élève d'échanger avec ses camarades et de traiter le sujet proposé. Juste après avoir présenté à l'élève le sujet de l'expression, les concepteurs lui dévoilent une image illustrative.

Tableau 10 : Pages de l'activité de Lecteur-entraînement contenant des illustrations

Projets	Séquences	Pages
I	S1	11
	S2	23
	S3	Pas d'images
	S4	49
II	S1	63

Projets	Séquences	Pages
	S2	75
	S3	87
III	S1	100
	S2	113
	S3	125

Les activités de langue choisies dans le manuel scolaire sont peu illustrées. Les deux activités où nous avons pu retrouver quelques images sont le « *Vocabulaire* » et la « *Grammaire* ». Pourtant il s'agit d'accorder une même importance à toutes les activités sans exception pour montrer à l'élève qu'il doit s'y intéresser également pour le bon apprentissage de la langue étrangère.

Tableau 11 : Nombre d'illustrations selon l'activité et le nombre de ses leçons

Activité	Nbre de leçons	Nbre d'illustrations
<i>Vocabulaire</i>	16	05
<i>Grammaire</i>	10	03
<i>Conjugaison</i>	09	
<i>Orthographe</i>	10	
<i>Atelier d'écriture</i>		07
<i>Lecture plaisir</i>		06

À la fin du manuel scolaire, les concepteurs ont présenté à l'élève la rédaction écrite des textes vus lors de la première activité d'« *Expression orale* ». La plupart des textes sont accompagnés d'illustrations, ce qui permet à l'élève de comprendre plus aisément l'idée générale du texte.

Les pictogrammes ont été choisis dans de différentes situations d'apprentissage. La première dans l'« *Atelier d'écriture* » pour présenter *le sac à mots* et le deuxième pour présenter la rubrique « *Le sais-tu ?* ». Parfois l'expression *Sac à mots* est remplacée par celle de *Puits à mots* – le pictogramme est aussi troqué contre un autre, suivant le projet. Le pictogramme exposant la rubrique « *Le sais-tu ?* », est un *génie* qui apparaît à chaque fois pour présenter une information à l'élève utilisateur du manuel scolaire.

En définitive, pour ce qui est des images et illustrations, il est préférable d'en utiliser un nombre suffisant dans le manuel scolaire car elles constituent un facilitateur de compréhension des textes et des contenus.

1.2.9 Les couleurs choisies

« Les qualités esthétiques des illustrations ne peuvent être le seul critère de choix car elles doivent être adaptées au contenu du texte et au type d'enseignement. Le choix d'une ou de plusieurs couleurs, [...] détermine en partie la lisibilité de l'ouvrage mais aussi son coût » (R. Seguin R. Seguin, 1989 : 08).

Dans l'enseignement-apprentissage, choisir une image ou une illustration compose essentiellement une question de conscience sachant qu'elle illustre et s'adapte à un contenu informationnel jamais innocent – le seul aspect ou rôle décoratif et esthétique n'explique pas entièrement le choix. L'efficacité de l'image et de l'illustration est complétée par celle de la couleur qui contribue elle aussi à la lisibilité de l'image ; il en résulte une lisibilité globale du contenu à enseigner. En effet,

« le désir de motiver l'élève est le grand souci de ceux qui conçoivent et produisent les manuels scolaires. C'est dire que les textes choisis doivent répondre aux besoins affectifs et aux intérêts de l'élève. Il faut donc veiller au bon choix du contenu des manuels scolaires, et à une sélection précise aussi bien des couleurs que de la forme et de la taille des lettres » (E. Stati, 2010 : 11).

De fait, les élaborateurs des manuels scolaires ne doivent absolument pas négliger le rôle pédagogique de la couleur dans leur travail de conception car elle permet à l'instar de tous les autres éléments constitutifs de donner plus de sens à l'image et au contenu.

T. Lakhal énonce le « 7ème principe : une illustration en couleur attire plus l'attention qu'une illustration en noir » (2010, p. 23). La couleur offre à l'illustration l'avantage d'être plus claire et plus significative. De plus, elle embellie l'illustration et capte l'attention de l'élève. Les couleurs sont vues

comme étant les outils les plus utilisés dans les manuels scolaires car elles influent sur la psychologie de l'élève. La couleur par son caractère attractif sert avant l'image à séduire l'élève.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs ont choisi toutes les couleurs possibles de la première à la 4^e page de couverture. À l'intérieur du manuel scolaire, les couleurs sont réparties sur presque toutes les pages. Ces dernières contiennent des couleurs soit parce qu'elles aident l'élève à mieux comprendre les images et illustrations soit pour la rédaction des consignes. Les couleurs sont présentes dans les paginations et pour souligner les encadrés des rubriques « *Retenir* ». Elles sont aussi utilisées afin de guider l'élève lors de l'utilisation de son manuel, par exemple pour lui indiquer les projets et leurs séquences.

Le bon choix est garant du succès du manuel.

1.2.10 La lecture du manuel scolaire

« *Les différents modes de fonctionnement d'un manuel dépend[ant] du public concerné* » (T. Lakhali, 2010 : 20), choisir ou lire un manuel scolaire diffère conséquemment d'une personne à l'autre, selon ses intentions et ses centres d'intérêt. Les utilisateurs du manuel diffèrent de leurs lecteurs potentiels car chacun recherche ce qui l'intéresse en priorité. La lecture de l'élève se distingue de celle du maître car le premier est *un apprenant* et le second *un enseignant*. Leurs motivations et leurs raisons profondes ne sont absolument pas identiques.

« *Exploitation de documents, débats, interactions intellectuelles, toujours très riches, introduiront l'authenticité dans la classe de langue et soutiendront la motivation des apprenants, ceux-ci ayant compris que certaines tâches moins gratifiantes enrichissent leur compétences et les préparent à l'autonomie d'expression désirée* » (Porquier & Ry, 2010 : 195).

La consultation et la découverte du manuel scolaire avant l'usage en/hors classe donnent à l'élève préalablement une idée assez précise du médium qu'il utilisera désormais dans son apprentissage. Accompagné ou pas de son enseignant, l'élève, au cours de cette recherche, bénéficie d'une certaine *authenticité* du manuel qui lui fournit la motivation suffisante à travailler et à s'approprier un ensemble de savoirs didactiquement transposés.

« Offrons à nos élèves la possibilité de regarder, de toucher, de sentir, de feuilleter un livre pour se l'approprier. Apprenons à nos élèves à aimer le livre avant de connaître toute la saveur de son contenu ! Certains enfants ont découvert cela naturellement certes, mais les autres, ce sont ceux qui sont le plus souvent en difficulté, peut-être parce que justement l'objet-livre leur reste étranger » (Colin, 1996 : 24).

Avant de commencer son enseignement-apprentissage, l'enseignant offre à ses élèves l'occasion de découvrir ensemble leur manuel scolaire ; objet d'exception avec lequel ils travaillent et apprennent tout au long de l'année scolaire. Il est alors préférable de réserver aux élèves une séance de découverte collective car ceux qui rencontrent habituellement des difficultés certaines lors de l'apprentissage sont rebutés par leur manuel quand ils se retrouvent seuls. La séance peut devenir ainsi session de motivation.

« Le livre en effet est un objet et, en tant qu'objet, par son format, sa couverture, son titre et ses illustrations, par les sensations visuelles, tactiles ou olfactives qu'il procure, il peut être source de plaisir ou de non plaisir » (Colin, 1996 : 24). Afin d'obtenir l'intérêt de l'élève, les concepteurs du manuel scolaire traitent tous les éléments qui le poussent à devenir curieux, intéressé et finalement motivé. C'est pourquoi Colin (1996 : 24) demande aux enseignants de prendre en compte *« tous les aspects du livre ; [de les] abord[er] en classe avant même la lecture du premier mot du premier chapitre dans une séance-amorce destinée à lancer l'étude d'un ouvrage et à développer un comportement de lecture ».*

R. Seguin (1989 : 35) ajoute à propos de l'introduction des éléments qui contribuent à la motivation de l'élève :

« L'élaboration et le choix des contenus doit tenir compte du fait que les intérêts des élèves sont variés et, comme les aptitudes, diffèrent en fonction des facteurs tels que l'âge, le lieu de vie, les caractéristiques psycho-affectives. L'apprentissage est facilité lorsque l'élève trouve, dans le manuel, des contenus qui suscitent ses intérêts, non seulement d'ordre personnel, mais également comme membre d'un groupe particulier : intérêts, scientifiques, techniques, agricoles, sociaux, esthétiques, etc. ».

Il faut prendre en considération qu'il existe dans une même classe différents niveaux d'élèves, différentes compétences, différents besoins et encore toute une variété de capacités. Le fait que l'élève soit captivé par son manuel l'aide à s'intéresser pour la simple raison de découvrir l'inconnu par lui-même. La diversité des outils attractifs suscite le maximum d'attention.

« Une présentation claire et précise du texte, des illustrations suggestives et informatives, peuvent jouer un rôle important pour susciter les intérêts des élèves. Par ailleurs, l'élève doit pouvoir retrouver dans la présentation des contenu des situations qui lui sont familières ou des exemples tirés de son environnement » (R. Seguin, 1989 : 35-36).

Présenter un apprentissage clair et précis, des illustrations adéquates et bien choisies peuvent contribuer considérablement solliciter l'attention de n'importe quel utilisateur du manuel scolaire. Si l'élève y retrouve ce qui l'intéresse il plonge alors facilement dans le bain de l'apprentissage. L'élève cherche constamment à stimuler sa curiosité.

R. Seguin (1989 : 36) met en avant l'idée de demander aux concepteurs des manuels scolaires de prendre en considération l'importance de la motivation :

« La motivation doit apparaître dans tous les aspects où elle est nécessaire. Des formes variées peuvent être utilisées : exercices originaux, non habituels, révisions sous forme de jeux, items nouveaux, références historiques, personnages servant de fil conducteur et porteurs d'informations ou de questions, etc. Les motivations et les intérêts introduits dans les manuels servent également à développer le goût pour la lecture comme moyen d'auto-formation ».

Avant toute élaboration du manuel scolaire, les concepteurs sont obligés de rechercher et sélectionner ce qui peut vraiment motiver l'apprenant en matière d'exercices, de textes, d'illustrations, etc. Cela transforme le goût pédagogique de l'élève lentement mais sûrement ; développe son désir latent d'apprendre et de travailler avec volonté.

« *En classe : prise de contact avec le livre et anticipation du contenu* » (Colin, 1996 : 24) ; la séance d'amorce laisse l'élève se construire ses propres idées car il comprend qu'elle fait partie de son apprentissage qu'accompagne son enseignant.

Colin (1996 : 24) insiste sur trois éléments essentiels par rapport à d'autres éléments jouant un rôle sur la motivation des élèves dont :

« le format : de l'album au livre de poche, [qui] sont très variés et constituent des repères (édition, collection...). Un livre que l'on tient bien en main est déjà sécurisant [...]».

Rigide ou souple, lisse ou granuleuse, toilée ou recouverte de cuire, la couverture procure au touché des sensations. L'odorat peut parfois même entrer en jeu. Qui n'a goûté au moins une fois avec plaisir les senteurs caractéristiques d'un livre neuf ou ancien. Ce genre de sensation doit être exploité ».

Nous le rappelons quel que soit le genre de la couverture, elle demeure incontournable ; son rôle est incontestable dans l'approche des contenus et le contact d'abord physique puis intellectuel avec l'ouvrage didactique orient déjà le désir de compréhension.

« Titre et illustration [de la première de couverture] attirent le regard ; ils ont une fonction d'affichage ; ils font déjà vagabonder l'imagination. Une calligraphie fantaisiste, un dessin au trait annoncent un contenu humoristique. Une calligraphie académique dans une illustration en noir et blanc peuvent suggérer une histoire "sérieuse"» (Colin, 1996 : 25).

Le travail des concepteurs n'est pas seulement de proposer un contenu mais aussi de préparer et d'aider l'élève à entreprendre un travail de recherche en commençant tout de suite par la page de couverture.

« Le titre est [aussi] un porteur de sens, tout comme l'illustration d'ailleurs. Nous choisissons souvent un livre en fonction du titre. Il peut déjà nous faire "entrer" dans l'histoire. Et si nous sommes conscients du fait qu'"on ne lit bien que ce que l'on connaît déjà", on voit toute l'importance que revêt un bon titre surtout auprès d'élèves dont l'approche du livre reste assez timide » (Colin, 1996 : 25).

Ainsi, le choix du titre est le premier des éléments essentiels dans la démarche de motivation de l'élève : il lui permet de cerner graduellement ses idées, d'abord générales au début puis de plus en plus précises au fur et à mesure de la progression de la lecture et de l'interprétation.

« Importance également de la quatrième de couverture, de la table des matières, du nom de l'auteur même, à mettre en relation pour émettre des hypothèses en le feuilletant. Les titres des chapitres, les illustrations, quelques noms propres, glanés par-ci, par-là, sont autant d'indices, d'informations, à exploiter en toute conscience afin d'anticiper sur la lecture et avoir des attentes, donc une lecture plus active » (Colin, 1996 : 25).

Il est certain que la motivation de l'élève varie grandement selon son âge. C'est pourquoi, il convient de savoir l'entretenir dans la durée. Avoir l'envie de chercher, de feuilleter son manuel scolaire, cela s'apprend également. Pour l'enseignant, la découverte du manuel scolaire s'entreprind différemment, juste parce que ses besoins professionnelles ne sont pas ceux de ses apprenants.

« D'un côté, les enseignants se fient aux manuels scolaires et "les manuels scolaires transmettent des connaissances, permettent de gagner du temps et apportent de l'assurance aux professeurs et aux élèves en leur indiquant les grandes lignes des contenus, leur portée et leur enchaînement". De plus, là où ils sont le seul ou le principal support d'enseignement, les manuels scolaires "contiennent le sujet". D'un autre côté, résumer la fonction principale des manuels scolaires en une formule aussi courte provoquerait certainement les protestations de nombreux enseignants, qui ne se sentent pas dépendants des manuels, car ceux-ci apportent "essentiellement [...] une source d'information plutôt que [...] la structure d'un cours" » (Pingle, 1999 : 23).

L'univers du manuel scolaire repose sur des représentations séculaires où dominent *les vérités générales* de la science officielle. L'enseignant, comme fidèle représentant de l'Institution éducative, doit faire faire preuve

d'ouverture d'esprit et de justesse de raisonnement. Pour ce faire, l'auxiliaire premier de ses actions pédagogiques et didactiques demeure incontestablement le manuel scolaire – véritable source de sécurité intellectuelle pour le partenariat éducationnel. « *Au moment du choix des manuels par les enseignants, l'examen des sommaires ou des plans, de la répartition quantitative des notions clés et de la structure des différentes rubriques constitue un élément de comparaison intéressant* » (T. Lakhal, 2010 : 22).

L'enseignant cherche en priorité ce qui l'aide à transmettre efficacement le savoir et les connaissances proposés dans le manuel scolaire. Les éléments qui l'intéressent diffèrent de ceux de ses élèves car les objectifs et les centres d'intérêts ne sont pas les mêmes.

« Un manuel peut être conçu comme un instrument de travail, en fonction du maître ou en fonction de l'élève. La décision concernant ce choix détermine la nature du manuel comme instrument de communication : langage utilisé, quantité et niveau des informations, textes, illustrations et relations entre ces deux éléments » (R. Seguin, 1989 : 24).

Aussi bien l'enseignant que son élève, le manuel les fait travailler tous deux grâce à son contenu et à ses informations en attente d'interprétation. Il est l'outil créateur de communication qui relie les deux à l'univers-classe en perpétuel *interfrictions*. Son contenu est double : utilisé par l'enseignant pour transmettre un savoir précis à son élève ; exploité par l'apprenant afin d'apprendre ce même savoir sur orientation directe de son maître.

« Il est souhaitable que l'élaboration des manuels et la formation des maîtres soient coordonnées de telle sorte que les enseignants puissent utiliser de la manière la plus efficace possible, pour leur enseignement, les livres qui sont mis à la disposition des élèves. Le type de pédagogie auquel sont formés les maîtres et leur qualification sont des éléments dont il est nécessaire de tenir compte. Des manuels s'inspirant d'une pédagogie contraignante, laissant peu de liberté et d'initiative au maître, pourraient exiger des compléments permettant, par exemple, l'application de certaines méthodes comme les travaux d'enquête, la recherche d'informations, de travaux pratiques » (R. Seguin, 1989 : 24).

Avoir le même manuel scolaire et pour l'enseignant et pour l'élève leur permet de travailler en commun le plus efficacement possible.

« L'élaboration devrait, en conséquence, être adaptée à la compétence moyenne des enseignants, sans oublier le fait que le manuel peut être un moyen, pour les enseignants moins qualifiés, d'améliorer leur sommation et, par suite, leur enseignement » (R. Seguin, 1989 : 24).

Les élaborateurs du manuel scolaire sont obligés en conséquence de tenir compte de l'ensemble des compétences réelles de l'enseignant et des profils d'entrée-sortie réels de l'apprenant – seuls garants de leur avancement dans ce travail en partage qu'est la communication pédagogique.

« Le processus d'enseignement/apprentissage d'une discipline est déterminé autant par le manuel que par la méthode de ceux qui en font usage. Il s'agit dans tous les cas de savoir :

- *QUI enseigne ?*
- *À QUI enseigne-t-il ?*
- *Dans quel CONTEXTE ?*
- *Pour quel (s) OBJECTIF(S) ?*
- *QUEL contenu ?*
- *COMMENT ?*
- *À partir de QUEL(S) SUPPORT(S) ? » (K. Aboulfeth, 2010 : 6)*

Toutes ces questions exigent des réponses conséquentes conformes aux ambitions et aux attentes du partenariat pédagogique. Interrogés sur ce qu'ils attendent du manuel scolaire dès *le contact physique et intellectuel inaugural*, les enseignants et les inspecteurs de l'Enseignement moyen ne tergiversent pas – ils questionnent successivement toutes les pages, à partir de la 1^{re} de couverture :

- *« L'intitulé du manuel » c'est-à-dire, un manuel de quelle matière ?*
- *« Le niveau » c'est-à-dire, à quel niveau d'enseignement est-il destiné ?*
- *« Les illustrations choisies » c'est-à-dire pour quelles raisons les concepteurs les ont choisies par rapport à d'autres.*

« L'auteur doit accorder une importance particulière aux pages qui précèdent le texte lui-même et à celles qui lui succèdent [...]. Les manuels de langage doivent normalement fournir en, annexe, des résumés, des règles de base des fonctions grammaticales, des listes d'irrégularités les plus importantes, des tableaux de conjugaison des verbes, etc. » (R. Seguin, 1989 : 50-51).

Interrogé plus longuement un inspecteur de français s'explique au sujet de la lecture du manuel :

« Ce n'est pas parce que seulement le livre est neuf qu'il suscite des émotions chez lui mais c'est surtout parce qu'il est nouvellement édité. Le prof, sans attendre, et pour se faire une opinion de l'objet en question, doit l'examiner. Analyser rapidement la première page de couverture, de même la quatrième, identifier les auteurs, la maison d'édition, l'année d'édition, bien observer l'illustration...avant de s'offrir les premières pages du manuel où généralement on y trouve davantage d'informations tels la note des auteurs, l'avertissement de l'éditeur, le sommaire ou table des matières (parfois celle-ci est rangée à la fin de l'ouvrage), l'avant-propos... Le prof averti, lors de son observation du contenu du manuel, se voit obligé d'étudier scrupuleusement nombre de paramètres supposés existés d'emblée. »

Il formule de la sorte son opinion personnelle sur le manuel scolaire de français de la 2^e AM :

« D'après la couverture dont la photo ci-dessus, pour un prof qui aspire à voir ou découvrir quelque chose d'authentique ne verra pas grand-chose vu les illustrations monotones et sans reliefs pour mieux susciter la motivation chez les enfants utilisateurs. Les trois icônes mettant en garde les usagers du manuel du programme de 2 AM : l'étude du récit avec ses trois variantes à savoir le conte, la légende et la fable explicitement indiquées au bas de chaque image respective. La reliure du manuel manque de rigidité. Quant à son format assez grand est encombrant par rapport aux apprenants de cet âge. Les couleurs appliquées n'y sont guère gaies. La page une de la couverture n'est certes pas ravissante. L'apprenant s'en lassera si tôt... L'intitulé du manuel est présenté avec une police d'écriture trop plate et sans goût ; des lettres majuscules y sont employées à tort. »

Dans cet ordre d'idées, T. Lakhal (2010 : 23-24) énonce : *« Huit principes de base [qui] régissent la présentation d'un manuel scolaire :*

- *1er principe : attirer le regard du lecteur. C'est pour cela qu'il est souhaitable de placer toujours les titres des chapitres en haut de page.*

- *2e principe : le regard du lecteur est attiré par ce qui est visiblement fort et gras. Ainsi, les titres et intertitres sont souvent composés dans le gros corps.*
- *3ème principe : mettre en valeur des blocs typographiques sans jouer sur leur corps ou leur graisse, mais simplement en les faisant ressortir par le jeu des blancs qui les entourent.*
- *4ème principe : la mise en page efficace est caractérisée par une économie de moyens. Elle refuse l'utilisation de plusieurs styles, corps et graisses de caractères sur une même page, voire dans le même ouvrage.*
- *5ème principe : le lecteur recherche en priorité les informations dont il a besoin en haut des pages et à droite des pages de droite.*
- *6ème principe : plus une illustration est grande, plus elle attire l'attention du lecteur sans dépasser la limite de pleine page à fond perdu.*
- *7ème principe : une illustration en couleur attire plus l'attention qu'une illustration en noir.*
- *8ème principe : les 6ème et 7ème principes peuvent être atténués, parfois même contredits, par le maniement intelligent du 1er, 3ème et 4ème principes. Exemple : une illustration placée seule avec son commentaire sur une page blanche frappera plus que plusieurs en couleur. »*

Ces principes, pour judicieux qu'ils soient, ne manquent pas d'être relatifs dans la mesure où l'agencement des éléments constitutifs d'un manuel scolaire dépendent non seulement de son usage quotidien mais également des objectifs que se donne tout utilisateur averti en fonction de ses propres ambitions et attentes tant personnelles qu'institutionnelles.

1.2.11 La logique des activités du manuel scolaire de français de la 2^e AM

« Ce terme polysémique [activité] peut renvoyer :

- *1. aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple) ;*

- 2. *aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.)* ;
- 3. *au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.)* » (J.-P. Cuq, 2003 : 14-15).

Une activité peut regrouper différents genres d'exercices dépendamment des objectifs de l'enseignement-apprentissage. Elle peut avoir également différentes conceptions mais son premier rôle reste celui de faire travailler l'élève en apprenant ; lui offrir un savoir qu'il doit apprendre par lui-même à travers sa propre réflexion et recherche, etc.

« Le manuel scolaire est le meilleur outil pour apprendre à l'élève à lire au sens large du terme. Il ne s'agit pas seulement de l'initier à déchiffrer et à comprendre le sens de ce qu'il lit, mais aussi de le conduire à appréhender la structure d'un texte, à retrouver certains éléments, à utiliser une table des matières ou un index... » (E. Stati, 2010 : 09).

Cette définition du manuel scolaire élargit de manière considérable son champ d'action. Il s'agit alors de dépasser la simple conception de l'auxiliaire pédagogique « *clos* », fermé à toute initiative de l'enseignant.

« Le livre scolaire offre le moyen d'évaluer les acquis des apprenants. Généralement, le manuel scolaire contient les connaissances que l'élève doit maîtriser à un niveau donné de sa scolarité. Parallèlement, il propose des exercices qui permettent à l'enseignant de mesurer le degré de maîtrise par l'élève de ces connaissances » (E. Stati, 2010 : 10).

Les auteurs du manuel scolaire proposent un savoir et des connaissances que la lecture du texte principal et les consignes des activités complémentaires permettent de mieux appréhender. Le texte pris isolément ne permet pas à l'élève de *tout* apprendre d'où l'intérêt d'autres activités, notamment de découverte, donnant à l'apprenant la liberté de faire travailler sa mémoire et à l'enseignant le pouvoir d'évaluer les acquis de son élève à partir d'un ensemble d'exercices sélectionnés.

« La problématique des exercices, étudiée par Vigner (1984), est trop vaste pour être détaillée ici. Rappelons-en l'essentiel : parmi les divers objectifs

des exercices, sont visés le renforcement et l'automatisation des connaissances, même si on ne le dit guère depuis que les exercices structuraux de type mécaniste ont donné mauvaise presse à une certaine conception de l'automatisation » (P. Rivenc, 2003 : 213).

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs proposent dans chaque projet un nombre important d'exercices selon la nature des différentes activités, à mener individuellement ou bien en groupe.

« Bien qu'il ne soit pas impossible de laisser travailler seul un élève qui ne veut pas s'intégrer à un groupe –le travail produit peut être intéressant et bénéfique pour l'élève– il semble cependant plus souhaitable de favoriser le développement de l'esprit d'équipe en amenant les élèves à travailler à plusieurs » (D. Girard, 1995 : 78).

Habituellement en classe, l'élève est amené à travailler en solo afin de valoriser son autonomie mais aujourd'hui le travail en groupe lui permet d'apprendre plus et de développer un esprit d'équipe. Le groupe est la solution la plus retenue dans l'enseignement-apprentissage car il permet de rapprocher les élèves les uns des autres lors de la réalisation des activités grâce aux échanges d'idées reposant essentiellement sur des prérequis.

« Les connaissances qu'un individu possède déjà déterminent ce que cet individu peut apprendre ; ces connaissances préalables ne sont pas liées aux situations d'apprentissage, mais peuvent servir à élaborer des informations, à mettre des hypothèses sur ses informations : autrement dit l'acquisition préalable permet de construire un système de traitement d'informations » (P. Rivenc, 2003 : 139).

Dans ce cas, c'est l'intelligence et l'économie des échanges qui permettent à l'élève d'enchaîner les idées de son expression personnelle avec les idées des autres lors d'exercices ciblés.

« Exploitation de documents, débats, interactions intellectuelles, toujours très riches, introduiront l'authenticité dans la classe de langue et soutiendront la motivation des apprenants, ceux-ci ayant compris que certaines tâches moins gratifiantes enrichissent leur compétence et les préparent à l'autonomie d'expression désirée » (P. Rivenc, 2003 : 195).

Discuter avec les autres camarades de classe, parler du même sujet, chercher à trouver des solutions à des situations problèmes permet de motiver l'élève et enrichit ses connaissances en le préparant à devenir autonome dans ses réponses et son expression. Apprendre à travailler en groupe est très bénéfique pour l'apprenant d'une langue. De fait, il est très important de proposer des exercices de ce genre.

« Le postulat de base de la linguistique interactionniste est en effet qu'il existe un rapport "entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et, d'autre part, les processeurs acquisitionnels de cet individu". Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes » (J.-P. Cuq & I. Gruca 2005 : 133).

Le travail en groupe constitue aussi en soi un objectif pédagogique valable pour permettre à l'élève d'échanger ses idées avec les autres élèves de son âge et de sélectionner les meilleures. Cette prise de contact orientée avec ses camarades crée un genre d'interaction appréciable en classe de langue.

« Dans la classe, l'alternance des modes de travail (en groupe et individuel) est indispensable pour la construction des connaissances. Ainsi l'identification des obstacles, la résolution de situations-problèmes et la structuration des connaissances nécessitent des interactions sociales pour favoriser la construction des connaissances » (M. Merri & M. Pichat 2007 : 100).

Faire travailler l'élève avec ses camarades est devenu indispensable en classe car de cette manière l'élève construit ses connaissances propres en résolvant des situations-problèmes avec le concours de personnes du même âge et du même niveau.

« La coconstruction du savoir en classe de langue suppose donc une action concentrée des différentes parties prenantes au contrat didactique. Cette action est d'ordre linguistique et induit un discours polyphonique extrêmement complexe à analyser mais qui est l'objet de nombreuses recherches actuelles qui intéressent la DDLES » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 133).

Pour qu'il construise son savoir, l'élève est censé s'intéresser à tous les éléments du contrat didactique car il ne pourra pas le faire tout seul.

« [Le contrat didactique] désigne alors “l'ensemble des comportements [spécifiques du savoir] de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant” (Brousseau, 1980 : 127). [...] Le contrat didactique permet dès lors à l'élève d'injecter de la signification dans l'espace didactique au sein duquel il doit agir (faire des exercices et des contrôles, répondre à des questions, etc.)» (M. Merri & M. Pichat, 2007 : 141).

En classe, l'élève a besoin de son enseignant qui lui donne des explications nécessaires, le guide et l'aide dans son apprentissage. Quant à l'enseignant, il est là pour juger s'il a transmis correctement le savoir et si l'élève a bien appris et effectivement compris ce savoir.

« L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du développement de compétences linguistiques et discursives auxquels s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 166).

L'activité de compréhension de l'écrit permet à l'apprenant de français langue étrangère de développer ses connaissances linguistiques et discursives à travers la lecture des textes proposés avec un minimum d'autonomie.

« L'activité de comprendre est donc une activité psychologique complexe de construction de la signification. Comprendre(cum-prehendere) c'est prendre avec, c'est recueillir les informations véhiculées par un message (le premier sens “lego” en latin est “recueillir”), les confronter avec celles déjà stockées en mémoire (représentations antérieures pré-existantes), et construire de la signification, c'est-à-dire modifier les représentations antérieures, ces représentations étant alors utilisées comme source et comme instrument de l'activité de construction de cette signification » (D. Legros, 1991 : 235).

Dans une activité de compréhension de l'écrit, l'élève est amené à créer une relation entre les connaissances contenues dans les textes et celles qu'il a connues antérieurement. L'élève est tenu d'apprendre à travers l'étude des textes à ne pas négliger ses anciennes connaissances lors de la séance de compréhension car elles l'aident à donner du sens au texte étudié. La compréhension d'un texte est susceptible de modifier les connaissances de l'élève acquises préalablement. Cette activité permet à l'élève la réutilisation de ses

connaissances dans le but d'apprendre d'autres connaissances par le biais d'un texte support.

« L'influence des connaissances antérieures sur la compréhension et le rappel des idées a été magistralement illustrée dans une étude de Bransford et Johnson (1973) » (S.-K. Reed, 2011 : 307). Cela nous fait comprendre que les connaissances antérieures jouent un rôle important dans la compréhension des savoirs.

« L'activité de compréhension qui aboutit à un événement psychologique produisant la signification dépend donc de cette base de connaissances, constituée par les structures cognitives propres à chaque individu » (D. Legros, 1991 : 235). Il est très important de faire comprendre à l'élève à travers les séances de compréhension de l'écrit de ne pas se contenter des connaissances du texte support mais de se référer à ce qu'il a appris avant ou à ses connaissances personnelles, notamment par le biais de la langue maternelle.

« Plus fréquemment, on admet que L1 sert de réservoir de modèles auxquels l'apprenant a recours lorsque ses besoins dépassent les possibilités offertes par son interlangue. Par possibilité, il faut entendre aussi bien la présence dans l'interlangue d'une forme ou d'une règle que son accessibilité : il est parfois plus économique de transférer de L1 vers L2 que d'identifier ou dériver une ressource appropriée dans ou avec l'interlangue » (R. Porquier & B. Py, 2010 : 25).

La compréhension de texte se fait chez le jeune élève de la 2^e AM en référence à sa langue maternelle comme réservoir de lectures emmagasinées. Elle permet à l'élève de s'habituer à employer ses propres connaissances et savoirs lors des lectures et des analyses des textes. La langue maternelle joue chez l'élève un rôle d'importance dans l'apprentissage de la langue étrangère.

« Parce que l'acte de lire est à la fois, conditions première de la réussite scolaire, moyen d'accès à la connaissance et instrument de l'intégration sociale, sa maîtrise reste indispensable. On s'accorde en effet à penser que savoir lire est la "clé de tout", qu'un échec, lors de l'apprentissage, compromet sérieusement l'avenir scolaire d'un enfant et bien souvent son avenir social » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : IX).

Ce qui nous permet de dire que faire lire un élève est une chose indispensable dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère car savoir lire permet à l'élève de s'ouvrir sur le monde et sur la société. Les connaissances de l'élève deviennent lors de la lecture et de la compréhension d'un texte des instruments indispensables pour rechercher et redonner du sens. Dans cette activité, tous les textes sont accompagnés d'un questionnaire.

« Instrument de recherche essentiel, le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (même questions pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de questions : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme » (J.-P. Cuq, 2003 : 211).

Il est très important que le texte de compréhension soit accompagné d'un questionnaire car il permet à l'élève de se rapprocher du sens du texte lu et de recueillir les informations importantes qui valident ses acquis et sa compréhension. Le type de questionnaire est tributaire des objectifs visés.

« Le questionnaire à réponses ouvertes : ce sont les questions traditionnelles qui invitent l'apprenant à répondre, à l'oral ou à l'écrit, en utilisant son propre vocabulaire et en formulant ou en reformulant un discours avec son propre bagage linguistique ; selon le niveau, on peut exiger des réponses plus ou moins élaborées, plus ou moins longues. Cette procédure très ancienne et très souvent pratiquée (peut-être même trop souvent) engage l'expression et il est quelquefois bien délicat d'évaluer si une mauvaise réponse relève d'une difficulté de compréhension ou d'expression » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 446).

Le questionnaire contribue en grande partie à aider l'élève à apprendre l'information textuelle. Le questionnaire lui permet pareillement d'utiliser son bagage linguistique en répondant aux questions posées aussi bien en expression orale qu'écrite. Il est vrai qu'il est délicat d'évaluer les réponses mais du moment que le questionnaire pousse l'élève à s'exprimer la correction collective qui suit est toujours là pour réajuster d'éventuels écarts.

« Les questions orientées ou guidées : elles invitent l'apprenant à montrer le bien-fondé ou non d'une ou plusieurs informations. Il s'agit donc d'une activité de repérage et de justification ou d'élucidation ; elle constitue une aide à la compréhension et se présente souvent sous la forme "Montrez que..." » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 447).

Ce genre de questionnaire est utilisé afin d'inciter l'élève à repérer et fixer son regard sur les expressions recherchées, constituant l'essentiel du texte. À travers ses questions, les concepteurs cherchent à guider l'élève vers ce qui est important dans le texte et ce qu'ils veulent lui faire apprendre ou comprendre –le nombre de questions posées n'est pas fixe car dépendant toujours des intentions des concepteurs.

« Les connaissances qu'un individu possède déjà déterminent ce que cet individu peut apprendre ; ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées aux situations d'apprentissage, mais peuvent servir à élaborer des informations, à mettre des hypothèses sur ses informations : autrement dit l'acquisition des connaissances préalables permet de construire un système de traitement d'informations » (P. Rivenc, 2003 : 138).

La rubrique « *retenir* » accompagne l'apprenant dans sa construction personnelle et individuelle des connaissances en plus de celles fournies par les textes ou des activités liées aux différentes situations d'apprentissage. À partir du « *retenir* » présenté à la fin de chaque leçon, l'élève apprend à traiter les informations présentées par son manuel scolaire en étant plus attentif aux connaissances nouvelles –celle-ci deviennent par la suite un bagage réutilisable lors de prochains apprentissages.

« D'après la théorie cognitive, l'activité mentale est structurante. L'individu possède un système cognitif et une organisation propres. Il traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement, non selon les caractéristiques du matériel mais surtout selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel » (P. Rivenc, 2003 : 138).

À ce titre, il est très utile de rappeler de temps à autre des informations vues ou étudiées auparavant ce qui permet à l'élève d'utiliser ses anciennes connaissances pour en apprendre de nouvelles.

« Il est nécessaire d'améliorer la compréhension pour améliorer le rappel. Le rappel d'idées plus concrètes peut être amélioré par un contexte fourni après la lecture du texte si le contexte entraîne un changement de perspective » (S.-K. Reed, 2011 : 331). Aider l'élève à apprendre ou à se rappeler d'une information utile lors de son apprentissage c'est l'aider à comprendre l'essentiel du contenu du texte ou du message principal grâce aux différentes techniques de lecture.

« Lire c'est comprendre ; c'est-à-dire s'appuyer sur l'écrit segmenté et ordonné pour construire une réalité globale. La réussite de l'acte de compréhension dépend de la capacité à passer du linéaire segmenté au global cohérent » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 05). Lors de l'apprentissage de la langue, il est nécessaire de faire lire l'élève et de l'habituer à s'appuyer sur le texte pour arriver au sens. L'enseignant doit lui faire comprendre que la bonne lecture du texte le dirige vers la bonne compréhension et l'interprétation correcte des idées.

« La lecture en classe de langue est souvent une activité collective, sous la direction du professeur, avec deux objectifs :

- la compréhension, juste dans le petit détail, d'un passage généralement court, que ce soit en partant d'une explication préalable ou avec une explication intégrée à cette lecture ;*
- la restitution de la forme orale par une lecture à haute voix » (D. Girard, 1995 : 91).*

La lecture est une activité indispensable en classe de langue car elle permet à l'élève d'apprendre à rechercher dans les différents types de textes le savoir attendu.

« Un texte écrit est le lieu de rencontre entre un scripteur, sa production et l'interprétation qu'en fait le récepteur. La compréhension d'un texte met en œuvre des processus bas-haut-bas (va et vient entre la forme et le sens), dans une démarche non linéaire (alors que le texte est linéaire), que le lecteur réalise avec les moyens les plus ou moins maîtrisés dont il dispose [...] » (P. Rivenc, 2003 : 192).

Afin que l'élève comprenne bien le texte, il est préférable de l'entraîner à lire et relire le même texte plusieurs fois. L'entraînement à la lecture lui permet de mieux utiliser ses moyens de compréhension et d'analyse. Entraîner l'élève à relire le texte, c'est l'aider à mieux comprendre son contenu surtout si ce même texte est accompagné de questions auxquelles il devra répondre.

« Un questionnaire convenablement construit est utile s'il balise le texte en faisant dégager l'essentiel du sens, à travers les points sur lesquels les apprenants peuvent répondre. Il permet de vérifier la compréhension » (P. Rivenc, 2003 : 205). Il est vrai que celle-ci repose totalement sur une maîtrise et une richesse avérées du vocabulaire.

« On s'aperçoit que, pour communiquer (et, notamment pour comprendre) les mots, dans leur diversité, sont indispensables. Ils ne s'apprennent pas n'importe comment mais relèvent de stratégies et de tactiques d'apprentissage spécifiques » (L. Porcher, 1995 : 36). L'important du vocabulaire n'est plus à démontrer néanmoins, en classe de langue, il ne s'agit pas de se contenter de l'enseigner et de mémoriser le lexique mais de relier son enseignement-apprentissage à des stratégies particulières.

En effet, *« à quoi servirait, par exemple, de satisfaire la boulimie lexicale des apprenants, fréquentes au début d'apprentissage, s'ils n'ont pas les structures grammaticales ni d'autres moyens d'expression leur permettant d'utiliser leur vocabulaire ? »* (P. Rivenc, 2003 : 198) Enseigner et faire apprendre du vocabulaire n'équivaut pas proposer à l'élève des mots et des expressions dans de simples exercices, en dehors de situations de communication. C'est bien au contraire l'aider à comprendre où il peut exactement et sciemment les employer.

« Les études ciblées montrant qu'on peut retenir beaucoup d'éléments lexicaux sont une chose, l'utilisation de ces éléments intégrée à l'ensemble des compétences langagières en est une autre [...]. Dans le domaine lexical, on

distinguera cependant compétence de réception et compétence d'utilisation, la première pouvant être un peu plus développée pour préparer la seconde » (P. Rivenc, 2003 : 198).

Par ailleurs, diversifier les supports lors des activités permet à l'élève de s'entraîner davantage, d'approfondir ses connaissances et de maîtriser l'emploi de ce qu'il a appris dans les leçons. Ainsi, « *l'acquisition du vocabulaire se fait de façon plus efficace dans un projet et dans une activité d'élaboration, de construction* » (J. Bozon-Patard & C. Castelly, 2002 : 86). De fait, pour un bon enseignement-apprentissage du vocabulaire, il est préférable de proposer à l'élève des activités de production et de construction car cela lui permet d'appliquer ce qu'il a appris dans un discours et non seulement dans des phrases ou des expressions.

Il est importante de signaler que dans presque toutes les séquences du manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs présentent à l'élève deux leçons de vocabulaire.

« Par un examen détaillé des manuels de français langue étrangère, on constate que les exercices de vocabulaire y sont relativement peu nombreux. Le travail sur les mots consiste surtout à manier des mécanismes du système lexical qui se réduit souvent aux relations synonymiques, antonymiques et dérivatives. Un travail qui, en fait, n'enseigne pas le vocabulaire mais qui permet seulement de l'exercer (Armand, 1988 : 100) » (M.-C. Tréville & L. Duquette, 1996 : 95).

D'où l'importance également du rôle de l'enseignant dans l'enseignement du vocabulaire.

« Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance, c'est-à-dire que son enseignement doit comporter une dimension linguistique (aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques des mots), une dimension sociolinguistique (règles d'emploi des mots dans le discours en fonction de la situation de communication et d'un groupe social déterminé), et une dimension "stratégique" (axée sur le processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes), pour promouvoir l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et d'objectifs motivants » (M.-C. Tréville & L. Duquette, 1996 : 65).

Les concepteurs des manuels scolaires doivent proposer des exercices d'entraînement, suffisamment motivants, qui aident l'élève à renforcer ses connaissances et lui permettent de les utiliser automatiquement. Une telle démarche seconde beaucoup l'élève dans son travail car elle lui permet d'apprendre méthodiquement du savoir. L'activité de grammaire illustre parfaitement cette manière de procéder ; les mêmes étapes sont suivies : *observer, analyser, retenir et s'entraîner*.

L'activité de grammaire permet d'ordonner le travail de l'élève et cela après avoir travaillé sur des textes, analysé et compris des formules de vocabulaire. Il est évident qu'en grammaire, l'élève manie beaucoup plus la structure, les constructions des phrases et des expressions.

« En fait, pour l'enfant comme pour l'apprenant, la grammaire est implicite, c'est une "grammaire en actes" et l'enseignement a pour but de lui apprendre à faire en connaissance de cause ce qu'il n'a fait jusqu'ici que par hypothèses intuitive, manipulation, récréation. Il faut donc qu'il passe par des grammaires successives, de la grammaire intuitive à la grammaire raisonnée » (J. Bozon-Patard & C. Castelly, 2002 : 90).

Lors de l'apprentissage de la grammaire, l'élève est appelé non seulement à apprendre des règles et à les mémoriser mais s'évertue à les mettre en application dans les différentes situations d'apprentissage qu'il rencontre. Il produit par suite son propre discours. Il est vrai que la démarche ne va pas de soi. *« La grammaire c'est le plus souvent, pour l'élève, l'aspect le plus rébarbatif et ennuyeux de l'apprentissage d'une langue parce que la leçon de grammaire privilégie l'affirmation au détriment de la démonstration » (J. Bozon-Patard & C. Castelly, 2002 : 90).*

Pour enseigner et apprendre la grammaire d'une langue, il est préférable de travailler sur des supports qui suscitent l'intérêt de l'élève et le poussent à s'intéresser davantage par lui-même. Travailler sur des productions d'élève comme étant des supports est encore la meilleure solution pour l'enseignement-apprentissage. De la sorte, l'enseignant est amené à confronter

l'incorrect qui se trouve dans la production de l'élève à un écrit reconnu correct. L'élève entreprend ainsi un travail de comparaison et de correction.

« Si la grammaire ne sert pas à améliorer l'expression, elle participe néanmoins au développement d'une démarche intellectuelle. L'élève devient peu à peu capable de développer son niveau de conscience de la langue (il s'observe parlant) et peut davantage intervenir alors sur ce qu'il dit » (J. Bozon-Patard & C. Castelly, 2002 : 96).

L'importance de la grammaire réside dans le fait que même si l'élève trouve du mal à améliorer ses productions, elle lui permet toutefois de se construire une conscience intellectuelle en vue d'une expression correcte.

Pour ce qui est des exercices, dans cette activité, les concepteurs proposent à l'élève un exercice d'entraînement en cinq consignes différentes dont la dernière est sous forme de production écrite –on attend de l'élève qu'il produise des phrases acceptables.

« Il est impossible de parler d'enseignement de la grammaire sans évoquer les exercices, que beaucoup d'apprenants associent en effet à "grammaire" alors que les exercices peuvent porter sur bien d'autres contenus d'apprentissage » (P. Rivenc, 2003 : 213). Par la force de « l'habitude didactique », personne ne peut parler d'exercices sans parler de grammaire car les deux mots sont étroitement liés dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Lorsque nous disons exercice, l'idée de grammaire intervient directement dans la pensée.

« Parmi les divers objectifs des exercices, sont visés le renforcement et l'automatisation des connaissances » (P. Rivenc, 2003 : 213). De ce fait, nous pouvons dire qu'à partir des exercices d'entraînement proposés, les concepteurs des manuels visent à renforcer l'apprentissage de l'élève et lui permettre d'appliquer ce qu'il a appris dans la leçon.

« L'exercice grammatical peut être considéré comme une tâche plus ou moins ritualisée, ponctuelle, qui comporte des caractères répétitif, contraint et métalinguistique, et dont l'exécution suppose connus non seulement le

matériau langagier circonscrit par l'exercice, mais aussi les contraintes propres à l'exercice lui-même » (H. Besse et R. Porquier, 1991 : 255).

Après l'activité de grammaire, la place est accordée à l'activité de conjugaison. Dans cette activité, l'élève apprend à « *se débrouiller* » avec les temps de la langue française.

Pour cela, cette activité respecte elle aussi le même déroulement que les activités précédentes. Elle commence par un exercice d'observation qui sert à susciter la réflexion de l'élève et attirer son attention sur le contenu proposé. Ensuite, un exercice d'analyse dans lequel les concepteurs lui demandent de repérer les réponses et de répondre aux questions posées. Un « *Retenir* » qui présente à l'élève ce qu'il y a de plus important à retenir. Ensuite, un exercice d'entraînement dans lequel sont proposées plusieurs consignes. Cet exercice permet à l'élève de s'entraîner en respectant ce qu'il a appris durant la leçon. La dernière consigne demande à l'élève de construire un court texte de 3 à 4 phrases dans lequel il conjuguera les verbes au temps étudié. Cela permet à l'élève de produire un petit texte en essayant de conjuguer les verbes correctement conformément aux informations proposées dans le « *Retenir* ».

« Si l'étude de la conjugaison est nécessaire à l'apprenant pour approfondir sa compétence linguistique, elle n'est pas une fin en soi. L'objectif de l'apprentissage est d'apprendre à communiquer et non de connaître parfaitement les rouages de la conjugaison » (J.-P. Robert, 2002 : 35).

En classe de langue, il est nécessaire de faire apprendre à l'élève comment conjuguer un verbe, de savoir à quel groupe il appartient et à quel temps est-il possible de le conjuguer. Tous ces éléments sont certes fondamentaux mais le plus important est de les maîtriser dans une situation de communication et non pas seulement dans un exercice d'application. Nombreux sont les élèves capables de conjuguer correctement des verbes mais peu sont ceux qui peuvent parler en conjuguant correctement les verbes lors de leur expression orale.

L'orthographe est également l'une des activités par lesquelles doit passer l'élève de 2^e AM. Elle lui permet de faire plus attention à l'usage orthographique de la langue étudiée. Le déroulement de cette activité est identique à celui des autres activités : un exercice d'observation et d'analyse, un « *Retenir* » et finalement un exercice d'entraînement. Dans la dernière consigne de l'exercice d'entraînement, l'élève doit construire 4 phrases personnelles.

« Si la connaissance de l'orthographe est nécessaire à la maîtrise de la langue, maîtriser l'orthographe n'est pas connaître une langue, c'est ce que semblent ignorer nombre de parents, plus attachés aux résultats de leurs enfants dans l'exercice de dictée que dans celui de la production écrite, pourtant beaucoup plus formateur ! » (J.-P. Robert, 2002 : 123)

Il est nécessaire de comprendre que l'enseignement-apprentissage de l'orthographe d'une langue ne se limite pas à l'aspect théorique mais pratique des règles. Connaître une règle n'équivaut nullement à savoir la mettre en œuvre.

« [...] si le respect des règles orthographiques est nécessaire à la lisibilité d'un message, la rédaction de ce message exige d'autres compétences et que l'essentiel n'est pas de savoir appliquer des règles de normalité mais d'apprendre à communiquer par écrit » (J.-P. Robert, 2002 : 123).

Le plus important dans l'enseignement de l'orthographe et d'apprendre à communiquer en utilisant une orthographe correcte. Il est très important de faire comprendre à l'élève que même s'il est capable d'appliquer les règles pour une bonne lisibilité du message, il doit les appliquer dans ses productions écrites. Il doit travailler des exercices qui lui demandent d'utiliser son orthographe dans différentes productions écrites. Pour ce faire « *l'Atelier d'écriture* » se révèle approprié. Il représente une phase de préparation par rapport à l'activité intitulée *Mon projet*.

Cette activité ne ressemble pas à une activité de langue mais les concepteurs ont proposé à l'élève un déroulement qui y ressemble : *observation, analyse, entraînement*. C'est une aide intéressante puisqu'elle sert à guider et orienter l'élève dans sa rédaction.

« Compréhension et expression écrite gagnent à s'imbriquer plutôt qu'à se succéder. Même si la compréhension crée le terrain de l'apprentissage, la production en constitue probablement le moteur principal (Boulouffe, 1991 in Cornaire - Raymond, 1994) » (P. Rivenc, 2003 : 202).

À travers le texte de lecture proposé avant la consigne de la production, les concepteurs cherchent à préparer l'élève efficacement en lisant un texte afin d'en produire un autre. Il est très important que l'élève arrive à comprendre le contenu du premier texte et à l'analyser pour pouvoir produire le second avec les mêmes caractéristiques. Le texte lu constitue une aide précieuse pour l'élève. Ici, le rôle de l'enseignant s'avère essentiel : lecture et écriture assistées conduisent l'apprenant à une maîtrise acceptable de l'écrit futur.

« Les progrès à l'écrit, spectaculaires au début, s'essoufflent souvent une fois que les compétences de base sont acquises. Pour avancer, les apprenants ont besoin de s'entraîner à observer, reconnaître, intérioriser diverses composantes de la langue avant de s'essayer de produire » (P. Rivenc, 2003 : 205).

Avant toute production, l'élève est censé passer par toutes les activités qui lui permettent de devenir capable de produire un texte cohérent. Les activités de compréhension, de lecture et de langue contribuent en grande partie à la production écrite de l'élève. Pour cette raison, l'enseignant est lui aussi censé enseigner efficacement le savoir à enseigner. Il doit aider l'élève à devenir compétent à rédiger un texte en respectant ce qu'il a appris tout au long de la séquence et du projet.

« Le travail par petites équipes, "les ateliers d'écriture" sont motivants, mais en dernier ressort, pour apprendre à s'exprimer par écrit, un apprenant devra se mesurer à ses propres limites à un moment ou à un autre » (P. Rivenc, 2003 : 207).

Dans une classe de langue, il est préférable de faire travailler l'élève en groupe lors de la séance de l'atelier d'écriture car le travail en groupe motive plus l'élève mais ce qui est important à signaler c'est de demander à l'élève d'utiliser ses propres expressions et de ne pas recopier celles de ses camarades. Il est vrai que nous pouvons trouver des productions identiques

mais il y a toujours un groupe d'élèves motivés qui essaient de présenter leur propre production écrite.

« Parmi les exercices de préparation textuelle que nous avons développés [...], il en est un qui est particulièrement répandu dans le matériel didactique : il s'agit du "texte à gouffre", pour reprendre l'expression de Robert Bouchard, et qui consiste à écrire tout un épisode d'un texte supprimé : par exemple, inventer le début ou la fin ou le cœur d'un texte. Cet exercice, étroitement lié à la compréhension du texte support, accorde une place importante à l'imaginaire de l'apprenant qui est, cependant, contrôlé ou guidé par des contraintes de cohérence textuelle » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 452).

Dans l'activité « *Lecture-plaisir* », un texte de lecture est proposé à l'élève qui lui permet d'enrichir ses connaissances et ses savoirs. Pour plus d'approfondissement, les concepteurs l'ont accompagné d'un questionnaire. Le texte appartient au même genre du texte support de l'activité de la compréhension de l'écrit.

« En offrant au lecteur un pacte, un texte, lui tend en quelque sorte un piège : il veut lui plaire, l'intéresser, ou le convaincre, en tout cas retenir son attention [...] » (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 144). Le partenariat pédagogique n'a pas toujours conscience de cet aspect des choses ; et l'enseignant oublie très souvent de le signaler à son apprenant. Cette activité leur semble toute machinale ; de la simple lecture-déchiffrage qui s'éloigne de la véritable séduction intellectuelle.

Néanmoins, « le lecteur peut s'abandonner avec plaisir à ce jeu de séduction, pour s'instruire, pour rêver ou pour réfléchir ; il peut y avoir du plaisir jusque dans le fait de se laisser mystifier » (M.-P. Schmitt et A. Viala, 1982 : 144). Proposer à l'élève un texte bien choisi, c'est lui offrir le plaisir de lire. Ce plaisir crée chez l'apprenant curieux l'envie de s'instruire, de rêver, de réfléchir et bien sûr d'apprendre l'histoire culturelle d'une langue.

« Il est possible aussi d'éprouver de l'intérêt et du plaisir en adoptant un regard critique : s'informer et comprendre sont des satisfactions qui s'y li-

sent ; participer au jeu du texte (en observant sa rhétorique, ses choix d'écriture, ses mélodies, les contextes et intertextes qui s'y lisent, éventuellement ses traits de parodie ou de rituel), tout cela est de plein droit un plaisir » (M.-P. Schmitt et A. Viala, 1982 : 144).

Le plaisir de lire pousse l'élève à partir à la découverte du texte, à jouer sur le texte pour comprendre son contenu et essayer de tout s'avoir pour une pleine satisfaction finale.

Après être passé par toutes les activités de la séquence, le travail final est la réalisation du projet. L'intitulé de cette activité est : « *Mon projet* » ; *l'apprenant est interpellé. Il s'agit de son projet, c'est à lui de le réaliser. Dans cette activité, les concepteurs apportent leur aide afin que l'apprenant puisse commencer correctement la réalisation de son projet.*

L'activité est composée de deux parties. La 1^{re} partie sert à présenter à l'élève quelques détails, comme par exemple :

- *Sélectionner un des contes proposés dans les autres activités pour pouvoir s'en inspirer.*
- *Choisir un titre.*
- *Choisir les personnages, les lieux, le temps.*
- *Choisir le rôle de chaque personnage (des opposants ou des adjouvants).*

La deuxième partie est présentée dans un grand encadré jaune et les consignes sont écrites en couleurs différentes. Elles indiquent à l'élève les éléments à mettre en œuvre pour l'écriture d'un texte cohérent et structuré.

Contrairement à ce que suggère l'intitulé «*Mon projet*», c'est-à-dire la réalisation d'un projet complet, l'élève ne accomplit concrètement que la première partie de son projet.

Dans cette activité, les concepteurs doivent présenter à l'élève la démarche à suivre lors de sa production car cela lui permet de se former une idée sur ce qu'il doit faire lors de la rédaction écrite.

Pour ce faire, « [...] le scripteur en effet peut accumuler des matériaux pour écrire, planifier son texte futur, retourner à sa banque de données pour l'enrichir, réviser son travail, rédiger une partie de texte, l'évaluer, etc. » (A. Mercier, G. Lemoine & A. Rouchier, 2001 : 98-99).

La production écrite doit amener l'élève à mettre en place ses propres outils qu'il voit nécessaires lors de sa production. Il doit apprendre à élaborer son plan de travail, savoir comment utiliser ses connaissances personnelles afin d'enrichir son texte. En dernier lieu, il doit apprendre comment s'auto-évaluer et évaluer son produit final. Dans cette logique, les concepteurs lui présentent des recommandations à suivre pour une bonne production.

« Les apprenants ont besoin de temps pour apprendre à gérer simultanément, et en temps réel, tous les niveaux de traitement impliqués dans la production, dans un contexte situationnel et pragmatique donné » (P. Rivenc, 2003 : 197).

En produisant son texte, l'élève a besoin de savoir comment traiter différents genres de texte. En classe, l'enseignant l'aide à reconnaître les caractéristiques de chaque type et genre de texte à produire. Pour cela, les concepteurs donnent plus d'explications et présentent des modèles textuels qui permettent à l'élève de distinguer les caractéristiques propres à chaque texte.

Il est toutefois certain que « *des conflits procéduraux, inévitables, produiront des erreurs de tous ordres qu'ils faudra rectifier inlassablement, sans pour autant briser la spontanéité de l'expression, équilibre délicat qu'on peut atteindre en observant quelques règles [...]* » (P. Rivenc, 2003 : 197). Lors de la production du texte, l'enseignant est censé accepter toutes les erreurs commises par l'élève ; il essaiera de l'aider à les corriger petit-à-petit. Il doit aussi expliquer à son élève que les corrections lui permettent de produire un texte cohérent et correct.

P. Rivenc énonce en détail ces règles d'or.

- « [...] *laisser les apprenants aller au bout de ce qu'ils essaient de dire en leur demandant ensuite de reprendre eux-mêmes ou avec l'aide de leurs camarades, ou en dernier ressort celle du professeur, les productions déviantes ou à améliorer, et en indiquant précisément où sont les erreurs s'ils ne les trouvent pas (Bogaards 1988). Autoévaluation et interévaluation introduiront des prises de conscience qui favorisent une évolution positive de l'interlangue (IL) de chacun.*
- *faire progresser harmonieusement les différents compétences » (P. Rivenc, 2003 : 197).*

Les concepteurs des contenus scolaires doivent envisager des exercices de production dans lesquels ils demandent à l'élève d'utiliser les compétences qu'il estime nécessaires à la production de son texte ; apprendre à l'élève à donner du sens à son texte à travers la réutilisation des connaissances acquises lors de l'apprentissage.

La réalisation du projet permet à l'élève de se mobiliser et de réaliser un produit qu'il pense être nécessaire à la société. « *La "pédagogie du projet-élèves" peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise* » (M. Huber, 1999 : 18).

Il est vrai que dans le manuel scolaire, les concepteurs ont demandé à l'élève de réaliser un projet avec ses camarades pour le présenter à d'autres personnes mais nous ne pouvons pas le considérer comme un projet d'élève car il ne lui appartient pas. Les concepteurs n'ont pas permis à l'élève de choisir un sujet et de le développer à sa manière mais lui ont imposé de réaliser une production écrite répondant à la consigne de l'exercice.

« *Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles qui deviendront des savoirs d'action après formalisation* » (M. Huber, 1999 : 18). Lors de la réalisation de son projet, l'élève rencontrera différentes situations problèmes

qu'il doit résoudre afin de favoriser son travail de production tout en faisant appel à ses compétences et connaissances.

Au terme de cette section, nous comprenons que les concepteurs ont accordé plus d'importance aux trois éléments de la langue française : *la compréhension, la lecture et l'expression*.

- *Compréhension tout au long de la séquence.*
- *Lecture, dans l'activité de la compréhension de l'écrit, lecture entraînement, lecture-plaisir et atelier d'écriture.*
- *Expression orale : dans la même activité, Lecture entraînement.*
- *Expression écrite : dans la dernière consigne des activités de langue : vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture et mon projet.*

1.2.12 La compréhension dans le manuel scolaire de français

Dans le manuel scolaire, la compréhension est traitée sous ses deux aspects : *oral et écrit*.

« La compréhension de l'élève, qu'elle soit correcte ou non, relève de deux dynamiques conceptuelles distinctes : l'une orientée vers la tâche immédiate (et le savoir qu'elle implique) et l'autre vers le contrat didactique qui investit cette tâche » (M. Merri & M. Pichat, 2007 : 145).

La compréhension est une tâche qui mène l'élève à donner du sens à tout ce qu'il voit ou lit. En classe, cette tâche lui permet de diriger son regard et son attention simultanément vers le savoir et vers tous les éléments qui contribuent à donner du sens à ce savoir.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, l'apprentissage de la langue commence par la première activité intitulée « *Expression orale* ».

« Proposer un programme de travail collectif change d'emblée le rapport de pouvoir à l'intérieur de la classe. Le professeur devient une sorte de membre dans une entreprise dont il est toujours le "maître", peut-être, mais dont les élèves deviennent les véritables artisans. Sans eux, rien n'est possible : ils sont de vrais acteurs dans le processus éducatif et en ont pleinement conscience » (V. Breyer, 1989 : 29).

En conséquence, proposer des situations de communication qui créent des échanges d'idées et d'informations au sein de la classe aide l'élève à fournir davantage d'efforts en devenant plus conscient lors de son apprentissage. Commencer à travailler en collectivité à partir de la première activité lui permet déjà d'échanger ses idées avec ses camarades et de s'habituer au travail collectif.

« Il faudrait commencer par l'oral, parce que l'activité orale est la plus répandue [...]. Parce qu'un début d'apprentissage axé sur l'oral donne une perception globale de la LE, et un début de savoir-faire communicatif qui encourage l'apprenant à poursuivre, [...] en ne cherchant pas à tout faire en même temps (écrit, grammaire descriptive, etc. Parce que l'oral accélère l'automatisation des connaissances en confrontant l'apprenant à la contrainte du temps réel : il lui permet d'acquérir de la rapidité et un esprit de synthèse qu'il transférera aux autres domaines d'apprentissage» (P. Rivenc, 2003 : 179).

Pour mieux enseigner et apprendre l'oral d'une langue, il est très important d'envisager des supports audio-phonatoires qui accompagnent le manuel scolaire ou le guide du professeur car ce document aide en grande partie l'élève à comprendre le message oral et à savoir comment se prononcent les lettres et les mots pour une expression correcte. L'élève ne peut pas s'exprimer correctement sans écouter et comprendre correctement le message.

En classe de langue, le travail sur l'expression orale doit se faire en atelier et permettre à l'élève de s'exprimer et produire un discours seul ou en groupe. L'enseignant est censé suivre les étapes qui permettent à l'élève d'apprendre progressivement comment s'exprimer. Les concepteurs des manuels scolaires de langue eux aussi sont censés présenter à l'élève les techniques ou les étapes que l'élève doit suivre pour s'exprimer et améliorer son oral.

- « Les élèves sont confrontés à des textes de référence qu'ils écoutent, observent et analysent ;

- *les élèves sont mis dans des situations diverses qui leur permettent d'exercer pratiquement une à une certaines dimensions de l'activité langagière ;*
- *les élèves construisent un langage pour parler de l'activité langagière qu'ils sont en train de travailler » (Joaquim Dolz & B. Schneuwly, 2014 : 103-104).*

L'enseignement de l'oral doit se faire en commençant par des textes choisis au départ afin de les observer et de les analyser en répondant aux questionnaires. L'élève est amené à travailler différentes situations afin d'appliquer ce qu'il pense nécessaire à l'expression. À travers cette activité, l'élève comprend que pour pouvoir s'exprimer oralement, il doit mobiliser tout ce qu'il possède comme connaissances et acquis.

« Diverses stratégies permettent de favoriser une compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée du message. Dans tous les cas, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 161).

Le moyen le plus efficace pour mieux enseigner l'écoute à un élève c'est de lui présenter une activité de réflexion avant d'écouter le support choisi.

« La compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique" » (L. Porcher, 1995 : 45). Celle-ci peut revêtir plus formes et avoir des conséquences plus ou moins prévisibles dont la « *surconscience linguistique* »¹⁸ qui incite à une hyper-maîtrise de la langue étrangère – au plan théorique en termes de connaissances emmagasinées sans garantie de succès dans des situations de communication authentiques.

¹⁸ Le concept a été développé par...

« On a d'ailleurs pu penser que tout apprentissage d'une langue étrangère devrait commencer par une phase réceptive, un genre de "round d'observation" en quelque sorte. C'est ce que recommande H. Trocmé-Fabre : "La première étape est donc celle du "savoir observer". Observer avec tout son corps, avec sa vision, son audition, sa kinésie... . Découvrir dans le deuxième idiome ce qui est forme, texture, consistance, couleurs, dimensions, distances (Trocmé-Fabre, 1991 : 73)» (C. O'Neil, 1993 : 230).

Se concentrer à observer un document lors de l'apprentissage de la langue étrangère joue un grand rôle dans la réflexion et la compréhension de l'élève. L'observation lui permet de donner du sens au message ou au document.

« Les objectifs d'écoute qu'Élisabeth Lhote relève comme pertinents dans une situation d'apprentissage sont : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 161).

Nous remarquons que les textes choisis pour l'activité « *Expression orale* » se trouvent à la fin du document (de la page 139 à la page 146). Dans ce cas particulier, l'enseignant peut lire le texte à ses élèves en partant de ces pages. Cependant, le message peut passer uniquement si l'enseignant lui-même possède un accent et une prononciation correcte ; l'élève est alors chanceux. Dans la situation contraire l'apprentissage de l'oral devient difficile et parfois impossible – pour cette raison, la présence d'un document audio est souvent souhaitable. Entre *avoir la possibilité de faire* et *l'impossibilité de le faire*, le partenariat pédagogiques est très souvent indécis parce que incertain de ses propres compétences et limites.

« [...] tâche la plus importante [...] à l'apprentissage (au niveau des connaissances à mobiliser et des compétences à exercer), la "zone proximale de développement", la fameuse ZPD, est délimitée d'un côté par la tâche la plus difficile que le sujet peut entreprendre tout seul et de l'autre par la tâche la plus difficile que le sujet peut exercer avec l'aide de quelqu'un » (M. Lebrun, 2002 : 111).

Lors de l'apprentissage, le travail en groupe permet à l'élève de mobiliser toutes ses connaissances et ses compétences afin de les développer en

réalisant le travail. Cela lui permet d'apprendre et de vérifier ses connaissances antérieures et nouvellement acquises. Il est vrai qu'en travaillant seul, l'élève se sent à l'aise dans son travail mais travailler dans un groupe lui permet d'échanger davantage ses idées et de développer ses connaissances et ses acquis.

L'acquisition de la compréhension écrite constitue une question toute aussi délicate que celle de l'oral.

« L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire en langue maternelle), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propre à la langue étrangère [...] » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 166).

La séance de lecture est une séance très importante lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle permet à l'apprenant d'apprendre à donner du sens aux différents types et genres de textes écrits. L'élève ne pourra accéder au sens juste du texte sans être aidé par son enseignant. Le rôle de l'enseignant est très important dans ce genre de séances car sa présence lui permet d'encourager l'élève dans son travail de construction du sens et l'aider à assumer des stratégies de lectures propres à chaque texte. L'enseignant doit expliquer à l'élève que pour arriver à comprendre facilement les textes, ils doivent beaucoup lire, assimilant de la sorte les caractéristiques de chaque texte.

« Grosso modo, la démarche peut se décomposer en deux phases et se déroulent comme suit :

- *1- Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractère gras, majuscules, italiques, guillemets, etc.), photo, etc. ; cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte et peut lui fournir des informations qui lui permettent de reconnaître à quel genre appartient le texte*

- 2- *Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension :*
- *repérage des mots clés grâce à des questions clés ou des consignes de lecture très précises ;*
- *perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques, spatiotemporels, éléments anaphoriques, etc. ;*
- *attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;*
- *recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui décrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relations de paroles)» (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 168).*

Dans la classe de langue toute lecture doit se faire en deux grandes phases dont justement la première consiste à observer le texte et à repérer les éléments qui servent à rapprocher de son sens.

Il est très important de proposer à l'élève des activités qui créées chez lui des horizons d'attente et qui servent à le pousser à découvrir le sens du texte à travers l'usage et la mise en place de ses connaissances et à les intégrer dans sa compréhension. Ainsi, l'élève est conscient que pour comprendre un texte il a besoin de mobiliser toutes ses connaissances mais en prenant en considération les spécificités de chaque texte.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, la deuxième activité qui vise la compréhension de l'écrit s'intitule : « *Lecture-entraînement* » alors que la troisième activité est celle de la « *Lecture-plaisir* ». Tous les textes choisis dans les trois projets du manuel scolaire de l'élève appartiennent au narratif ce choix n'a pas été fait au hasard car il incite l'élève à imaginer le déroulement des événements et chercher à comprendre le texte.

« Des textes tels que histoires, contes, romans, poésie, sont à des titres divers des aiguilleurs de l'imaginaire. Ils donnent aux lecteurs au moins autant de pouvoirs qu'ils n'exigent de devoirs ; ils proposent beaucoup plus qu'ils n'imposent ; ils invitent à une construction individuelle, à une mise en scène personnelle et excluent toute banalisation ; ils incitent à un investissement

d'ordre autant affectif et physique qu'intellectuel » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 11).

Le choix du type de texte est très important lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Proposer à l'élève des textes de lecture appartenant au type narratif l'incite à imaginer ce qu'il lit et l'aide à donner du sens au texte.

1.2.13 La lecture dans le manuel scolaire de français

« Définissant la lecture comme un processus de production de sens, nous ne pouvons pas limiter l'acte lexique à une opération d'identification d'unités isolées (lettres, syllabes, mots, ou même phrases) : lire, c'est transformer une suite d'unités linguistiques en un texte. Comme de plus, nous ne lisons pas tous les écrits de la même façon, les lecteurs monovalents sont indéniablement handicapés : savoir lire, c'est savoir développer des stratégies de lecture conscientes d'au moins trois variables : les circonstances de lecture, les objectifs ou intentions de lecture, le support matériel de la lecture » (J.-M. Adam, 1991 : 229).

Pour cette raison, les concepteurs du manuel scolaire sont censés proposer à l'élève des genres et types de textes différents pour pouvoir comprendre les caractéristiques de chacun. Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les auteurs ont proposé un seul type de texte qui est le « *narratif* » et l'ont accompagné des trois genres qui lui appartiennent : *conte, fable, légende*. De fait, l'élève étudiera en 2^e AM *le texte narratif* pour distinguer entre ses différents genres en lui inculquant les caractéristiques de chaque et la façon singulière de le lire.

« La lecture en classe de langue est souvent une activité collective, sous la direction du professeur, avec deux objectifs :

- la compréhension, juste dans le plus petit détail, d'un passage généralement court, que ce soit en partant d'une explication préalable ou avec une explication intégrée à cette lecture ;*
- la restitution de la forme orale par une lecture à haute voix » (D. Girard, 1995 : 91).*

La séance de lecture dans une classe de langue est une séance collective : l'élève est accompagné de son professeur. Lors de la séance de lecture,

l'enseignant est censé lire et corriger les lectures de ses élèves, expliquer ce que l'élève n'a pas compris, l'aider à apprendre comment se fait une lecture. Dans les manuels scolaires, les concepteurs ont été amenés à signaler les différentes phases de lecture telles que : « *Lis le texte en silence* » puis « *Réponds aux questions* ». De fait l'élève apprend qu'avant d'entamer les questions, il doit lire et comprendre le texte pour pouvoir répondre. Il comprend aussi qu'il ne peut pas répondre aux questions s'il ne lit pas le texte. Cela lui permet de comprendre que la lecture est indispensable dans son apprentissage.

En classe de langue, la lecture de texte devient plus importante lorsqu'un enseignant envisage une lecture à haute voix. Cela permet à l'élève de savoir comment se prononcent les mots et expressions du texte écrit.

« *Avant de procéder à toute évaluation de la lecture, il est important de prendre en compte la lisibilité du texte proposé* » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 21). Cela veut dire que proposer à l'élève des textes lisibles est un point très important car nous ne pouvons pas lui demander de comprendre un texte et le traiter sans que ce dernier ne soit lisible et clair. Dans la classe de langue, les concepteurs des manuels scolaires sont censés présenter à l'élève des textes à leur portée, clairs, lisibles et bien choisis pour lui permettre d'accéder au sens voulu.

Nous avons remarqué encore une fois que les concepteurs du manuel scolaire de français de la 2^e AM proposent différentes activités de lecture telles que « *Compréhension de l'écrit* » dans laquelle l'élève est censé lire et comprendre le texte ; « *Lecture entraînement* » dans laquelle l'élève est censé relire le texte de l'activité précédente et approfondir ses connaissances ; et « *lecture-plaisir* » dans laquelle l'élève est censé lire un nouveau texte appartenant au même genre de texte étudié dans le projet. Nous comptons 33 textes complets à lire, et 80 extraits à lire et à utiliser comme support dans les activités de langue.

« *En didactique des langues, on aborde généralement la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens du message écrit* » (J.-P. Cuq, 2003 : 154). Ce qui nous permet de dire que le choix du texte à lire est très important car cela dépend de la nature de l'activité pour laquelle il a été choisi et le message qu'il veut transmettre. Choisir un texte de lecture destiné à un élève apprenant le français langue étrangère ne doit pas se faire au hasard car sa forme, son contenu, le message qu'il veut transmettre, sont des éléments à prendre en considération.

« *Un texte est lu différemment en fonction du but poursuivi par le lecteur (recherche d'une information, lire pour se distraire, etc.)* » (J.-M. Adam, 1991 : 229).

Les concepteurs du manuel scolaire sont amenés à présenter à l'élève des textes de lecture qui lui permettent de distinguer entre les différentes lectures et savoir comment construire le sens d'un texte. L'élève cherche à apprendre comment comprendre un texte et là le rôle de l'enseignant est très important –au début, il est toujours utile de laisser l'élève travailler seul en lui donnant le temps de comprendre et de chercher le sens puis de lui demander de travailler avec ses camarades les consignes proposées.

Le manuel scolaire n'est pas conçu juste pour faire lire des textes mais aussi donner du sens à ce qu'on lit, apprendre différentes structures de textes et en assimiler les caractéristiques. Pour faire apprendre à lire à un élève, les concepteurs et les enseignants doivent envisager différentes lectures de textes en classe.

« *Jusqu'à une date très récente, lorsqu'on parlait de lecture, on parlait essentiellement de lecture à haute voix (surtout dans la classe). Mais aujourd'hui, on distingue la lecture silencieuse, qui est un acte solitaire, de la lecture à voix haute qui est avant tout une situation de communication : le lecteur s'adresse à un public* » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 26).

Il est préférable de proposer dans les manuels scolaire des consignes qui demandent à l'élève de lire silencieusement le texte et à l'enseignant de lire le texte à haute voix. Cependant, nous relevons que dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs ne précisent pas la consigne et se contentent de s'adresser « *simplement* » à l'élève.

Tableau 12 : Nature de l'activité et formulation de la consigne

Nature de l'activité	Formulation de la consigne
<i>Compréhension de l'écrit</i>	<i>Je comprends le texte</i>
<i>Lecture entraînement</i>	<i>Je lis mon texte</i>
<i>Lecture plaisir</i>	*** pas de consigne

« *Les temps de lecture constituent un indicateur de l'activité de compréhension* » (D. Legros, 1991 : 240). Il est important d'habituer l'élève à lire le texte plusieurs fois car cela lui permet de découvrir ses détails –une première lecture ne suffit jamais.

« La lecture est donc une activité de structuration, c'est-à-dire de mise en rapport de signes les uns avec les autres. Elle suppose la connaissance de codes (au sens d'"ensembles de signes et règles de leur assemblage") dont elle suit le fonctionnement dans le texte : vocabulaire et syntaxe, mais aussi à un plan plus général, enchaînement des actions dans un récit ou des arguments dans un discours » (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 13).

Lors de la lecture du texte, le rôle de l'enseignant est très important car il est censé faire découvrir et faire comprendre à l'élève que le texte n'est pas une suite de mots sans sens mais c'est tout un ensemble de signes et de règles à respecter. L'élève est censé savoir que pour comprendre un texte, il est important de revenir sur ses connaissances en langue.

« *[La lecture] est un travail constant d'interprétation (c'est-à-dire attribution de significations)* » (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 13). L'élève est censé comprendre que la lecture est une tâche qui lui demande de donner du sens à un contenu suivant la situation. Cela lui permet d'interpréter correctement le sens du texte. Il s'agit d'un travail de production de signification en perpétuelle transformation parce que jamais définitif.

I.2.14 Les questionnaires d'accompagnement des textes

En classe de langue, tout texte est accompagné d'un certain nombre de questions afin d'aider l'élève à le comprendre.

« *[Les questions] sont assez intéressantes au niveau de la vie de la classe : tout le monde participe et "essaye de suivre !"* » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 24). Les questions posées accompagnant les textes de lecture encouragent et mènent l'élève à participer en classe et à suivre l'enseignant lors de la compréhension du texte. Elles animent la classe en assistant l'élève dans sa compréhension progressive du texte.

Lors de l'élaboration des questionnaires d'accompagnement, les concepteurs sont amenés à tenir compte du but visé à travers le choix des questions à poser.

« *Les questions seront bâties de manière telle qu'en transcrivant les réponses exactes le lecteur possède un résumé du passage [...]. Selon le moment où les questions sont soumises aux élèves, on met en jeu des compétences différentes et des modes de lecture différentes* » (A. Bentolila, B. Chevalier & D. Falcoz-Vigne, 1991 : 25).

Proposer un questionnaire avant ou après le texte dépend du but visé par les concepteurs du manuel. Aussi, poser des questions avant ou après le texte, c'est permettre à l'élève de se créer une stratégie de compréhension et de savoir-faire relative à la mise en jeu de ses compétences.

Demander à l'élève de lire tout d'abord le texte puis de répondre aux questions lui permet de comprendre que les réponses se trouvent dans le texte et nulle part ailleurs. De cette manière, c'est rendre l'élève capable de s'orienter dans le texte et de repérer ses réponses.

I.2.15 Les activités de langue proposées dans le manuel scolaire de français

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, quatre activités de langues sont proposées à l'élève : *le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.*

« *Les premières leçons des méthodes de FLE récentes établissent généralement entre l'apprenant et la langue étrangère(LE) un rapport avant tout linguistique et fonctionnel* » (P. Rivenc, 2003 : 180). Lorsque nous parlons de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pensons toujours qu'il faut apprendre des faits de langue pour pouvoir s'exprimer oralement et par écrit. On ne spécule jamais sur la nécessité de lier la dimension linguistique à la dimension fonctionnelle de la langue.

« *Les auteurs de cours ont donc la tâche délicate de fabriquer de "l'authenticité pédagogique" en pensant à son interaction avec les démarches méthodologiques. Celles-ci devraient être "encodées" dans la réalisation du matériel et permettre un "encodage" varié et inventif par l'apprenant et l'enseignant* » (P. Rivenc, 2003 : 180).

Élaborer des activités qui visent l'apprentissage de la langue est un travail qui demande une réflexion approfondie car différents éléments doivent être pris en considération lors de cette élaboration, tels que l'authenticité des activités et la création de l'interaction entre les élèves en classe.

« *Avant de proposer une approche méthodologique des activités d'apprentissage, il y a un point à éclaircir : le positionnement de la méthodologie par rapport aux apprenants. Ce positionnement s'insère, avec des degrés variés dans deux approches : l'une que j'appellerai "naturaliste", et l'autre que je qualifierai de "guidée", l'association des deux selon les activités, les publics, etc. étant possible et même souhaitable* » (P. Rivenc, 2003 :180).

Les concepteurs du manuel doivent proposer des activités qui suscitent chez l'élève l'esprit de travail et le désir d'apprendre en autonomie –sans oublier qu'ils doivent à travers ces activités guider l'élève pour apprendre ce qu'il faut. Ce qui conduit à définir précisément le concept d'enseignement.

« Nous nous donnerons une définition assez simple de l'enseignement : l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui est appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. En revanche, l'appropriation linguistique hors de la relation de classe sera réputée non guidée » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 123).

Pour un enseignement-apprentissage efficace du français langue étrangère, la médiation est l'un des moyens ou instruments didactiques à même de réconcilier le savoir et l'élève – ce qui suppose un apprentissage guidé.

Lors de l'enseignement-apprentissage, l'enseignant est celui qui transmet et guide ; en son absence l'élève se sent perdu ou encore désorganisé. De fait, l'élève est celui qui apprend et travaille suivant les consignes de son enseignant conformément aux finalités arrêtées par l'Institution.

« L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant prend un sens un peu différent : elle est conçue comme une "disparition progressive du guidage" » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 123).

Le but visé lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est de rendre l'élève capable d'apprendre en mobilisant ses capacités personnelles avec l'idée d'être pleinement autonome. L'autonomie lui permet de s'éloigner du guidage de son enseignant. C'est pourquoi, les activités proposées en langue française et qui visent l'apprentissage des faits de langue tels la grammaire, l'orthographe etc. doivent être conçu entre le guidage et l'autonomie de l'élève.

« Du point de vue psycholinguistique, le guidage consiste à orienter l'attention des apprenants vers les problèmes à résoudre. En proposant ses solutions, l'enseignant court-circuitera sans doute certains traitements personnels ; il peut aussi, en les fédérant, faire gagner du temps » (P. Rivenc, 2003 : 182).

Il est vrai que le guidage permet d'orienter directement le regard de l'élève vers le problème posé mais de peur de la perte de temps l'enseignant

ne permet pas à l'élève de réfléchir longtemps pour trouver la solution – chose qui rend l'apprentissage difficile.

« *D'autre part, une approche trop guidée, en situation scolaire par exemple, peut freiner le développement de l'autonomie des apprenants* » (P. Rivenc, 2003 : 182). Offrir à l'élève la possibilité de travailler en autonomie lui permet d'apprendre et de découvrir ; par contre lui proposer un apprentissage trop guidé l'empêche de développer ses acquis et l'habitude à attendre ce que son enseignant lui propose et lui présente. Pour cette raison, les concepteurs des manuels scolaires suggèrent un enseignement ni trop guidé pour donner à l'élève la chance de travailler et investir ses connaissances ; ni trop autonome pour ne pas dévier dans l'apprentissage et oublier le rôle important de l'enseignant.

« *Quatre activités, non cloisonnées, interactives et n'ayant pas toujours lieu dans cet ordre bien qu'il soit le plus fréquent, sont incontournables : la perception, la compréhension, la mémorisation, la production* » (P. Rivenc, 2003 : 183). Les activités auxquelles il faut prêter attention lors de l'apprentissage de la langue étrangère sont celles qui permettent à l'élève de percevoir, de comprendre, de mémoriser et de produire correctement des faits de langue.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs insistent sur les quatre activités : *le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe*, tout en suivant une progression commençant par *la conception, la compréhension, la mémorisation et la production*. Ils proposent à l'élève des activités de langue dans lesquelles l'élève commence par *un exercice d'observation, un exercice d'analyse, un « Retenir », un exercice d'entraînement* – dans la dernière consigne, il s'agit soit d'une production de phrases soit d'un court texte.

Au début de chaque activité, l'élève est guidé car après avoir répondu à chaque consigne, son enseignant lui corrige son travail. Lors de cette étape, l'enseignant est amené à faire une correction sous forme de leçon et présenter en expliquant à l'élève le « *Retenir* » qui se trouve dans le manuel scolaire. Juste après, les concepteurs du manuel présentent à l'élève des exercices d'application qui lui sont données afin d'appliquer ce qu'il a appris mais cette fois en autonomie.

1.2.16 Les exercices

« Connaître les principes du développement, savoir repérer les caractéristiques principales du développement d'un enfant à un moment donné : il s'agit là d'informations dont la connaissance est essentielle lorsque le professeur, ou l'auteur d'un manuel cherchent à agencer des exercices » (D. Gaonac'h & C. Golder, 1995 : 22).

Le rôle des exercices est très important dans n'importe quel apprentissage. Ils permettent à l'élève de développer son apprentissage et de renforcer ses connaissances. À travers les exercices, l'élève apprend à repérer, à connaître, à développer ses acquis et connaissances et encore à vérifier son apprentissage.

« [...] les exercices doivent être "assimilables" par l'enfant : ils doivent se situer à un niveau de difficulté tel que leur réalisation soit possible » (D. Gaonac'h & C. Golder, 1995 : 22). Il est très important de proposer à l'élève des exercices accessibles et abordables pour lui permettre de se situer dans son apprentissage et savoir dans quelle mesure il est capable de résoudre les problèmes posés dans l'exercice – ou s'il a encore besoin d'apprendre.

Les exercices « *doivent aussi permettre que des progrès se réalisent, c'est-à-dire permettre à l'élève d'être confronté à des situations problèmes qui remettent en cause les bases actuelles de son fonctionnement cognitif* » (D. Gaonac'h & C. Golder, 1995 : 22). Les exercices choisis doivent rendre

l'élève capable de répondre à différentes situations problèmes où il réutilise ses connaissances dans les réponses données.

« *[Les exercices] doivent être divers et assez nombreux, pour permettre la construction de classes de problèmes, et de l'automatisme des processus* » (D. Gaonac'h & C. Golder, 1995 : 22). Lors du choix des activités, les concepteurs proposent à l'élève une diversité d'exercices pour lui offrir la chance de répondre à différents modèles d'apprentissages et d'agir rapidement dans la résolution des problèmes posés.

Nous avons remarqué que les exercices proposés dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM sont des exercices qui suivent la même progression. Ils commencent par demander à l'élève d'observer puis de répondre à des questions ouvertes. Un court « *Retenir* » est proposé à l'élève afin de l'aider à appliquer la règle proposée puis un exercice d'entraînement dans lequel sont présentées différentes consignes – l'élève est censé répondre à chaque consigne différemment.

Ce qui attire par ailleurs l'attention, c'est que toutes les activités de langue se terminent par une consigne qui demande à l'élève de rédiger un court texte ou de construire des phrases en employant une liste de mots, de conjuguer des verbes, etc.

1.2.17 Les consignes des exercices

« *La consigne doit dire quoi faire, mais sans l'imposer à tout prix. C'est une aide, un appui, pas un étouffoir, ni un bâillon* » (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 102). Le choix des consignes dans l'enseignement-apprentissage est très important. Les élaborateurs des manuels ainsi que des exercices doivent accorder une attention particulière aux consignes des exercices. Des consignes ambiguës n'aident absolument pas l'élève à résoudre le problème posé par l'exercice. Faire saisir à l'élève que la compréhension de

la consigne lui permet de sentir ce qu'il doit faire pour arriver à trouver la solution de l'exercice.

« Les consignes des activités proposées par le maître ou les manuels sont une marque spécifique de l'interaction didactique, puisqu'elles sont marquées par la valeur asymétriques et hiérarchisée de l'échange que leur confrère le caractère injonctif du faire dire ou du faire faire » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 135).

Il faut faire comprendre à l'élève que le rôle de la consigne est la clé de la résolution du problème posé par la consigne de l'exercice. La bonne compréhension de la consigne permet à l'élève de se diriger vers la solution recherchée. Elle crée une interaction entre l'élève, ses connaissances et l'exercice pour arriver à la résolution du problème.

« En effet si la consigne peut apparaître a priori comme un acte d'enseignement, elle est aussi un moment privilégié d'apprentissage. Selon Anne Beaucourt, le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveaux "saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche" » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 135).

Le choix des consignes des exercices et leur formulation doivent être correctement rédigées car une consigne mal choisie et une mauvaise formulation ne permettent pas à l'élève de comprendre ce qu'il doit faire ni comment il doit répondre.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, nous remarquons que les consignes choisies sont presque les mêmes. L'enseignant peut éviter de la sorte de donner plus d'explication si la consigne est claire et bien formulée.

À titre d'illustration, les consignes qui ont été proposées dans le manuel scolaire de l'élève dans l'activité d'« *Expression orale* » demandent à l'élève de s'exprimer sans lui expliquer quelles sont les étapes à suivre pour s'exprimer correctement.

Dans l'activité de « *Lecture entraînement* », l'élève doit produire un texte sans savoir ce qu'il doit faire ou ce qu'il doit utiliser comme expressions

et mots pour produire un texte correct et cohérent. Quelle que soit la consigne, sa valeur dépend étroitement des pratiques de transmission et de leurs conditions contextuelles.

« Les pratiques de transmission sont des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (F. Cicurel, 2011 : 155).

Lors des séances d'activités de langue, les enseignants sont amenés à employer tous les moyens possibles afin de transmettre le savoir à leurs élèves. Ils ne doivent pas se contenter de suivre le déroulement de la séance étape par étape. Ils peuvent au fur et à mesure créer des pratiques interactionnelles qui leur permettent de pousser l'élève à s'exprimer et à entrer en contact avec ses camarades pour mieux apprendre le savoir. Le rôle de l'enseignant est très important dans la transmission des savoirs, il est capable de mobiliser différentes stratégies à même de diriger l'intérêt de son élève vers l'apprentissage.

« Ainsi, des actions aussi diverses que les modes de distribution de la parole, les modes correctifs, l'encouragement à participer au processus de découverte du sens ou l'appel à la mémoire des élèves, les improvisations, le recours à des narrations, les procédés d'oppositions entre les termes, les comparaisons, l'appel à la langue d'origine, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission » (F. Cicurel, 2011 : 155).

La diversité des pratiques de transmission peuvent être choisies dans toutes les activités d'apprentissage d'une langue étrangère. En plus des stratégies habituelles que l'enseignant choisit, le fait de changer de temps à autre les pratiques de transmission permet à l'élève de comprendre qu'il existe d'autres façons de lui faciliter l'apprentissage.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs proposent à l'élève une autre activité qui s'intitule « *Récitation* ». Son emplacement dans le manuel n'est pas fixe ; elle est parfois présente dans des séquences et parfois non. Son emplacement n'est pas défini dans les projets et

les séquences comme les autres activités proposées dans le manuel scolaires et tout dépend de la séquence et du projet dans lequel elle est proposée.

« [...] la récitation, si elle est d'abord, comme le dit le *Dictionnaire de pédagogie de 1883*, "l'exercice spécial de la mémoire" Buisson, 1883, (p. 2545) sa forme aussi est l'objet d'une attention particulières » (M. Lebrun, 2002 : 13). Le choix de la récitation dans l'enseignement du français langue étrangère est fait dans le but d'habituer l'élève à mémoriser du contenu. Il permet aussi d'attirer l'attention de l'élève et de l'amener à chercher le sens d'un texte écrit en vers. La différence qui existe dans la forme de la récitation pousse l'élève à chercher plus à comprendre.

« À partir de ce siècle, la mémorisation des leçons fera de plus en plus place à la récitation de poèmes, au point que "récitation" et "poème" deviennent presque synonymes dans le langage scolaire » (M. Lebrun, 2002 : 13). Mémoriser les récitations aide l'élève à mémoriser les leçons importantes à l'apprentissage de la langue.

« L'importance croissante de la récitation de poèmes est sans doute liée à l'insistance croissante du discours sur les besoins de l'enfant et la joie qu'il doit éprouver » (M. Lebrun, 2002 : 13).

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, cinq récitations sont proposées à l'élève pourtant leur nombre est insuffisant (05 pour 159 pages) vu le rôle qu'elles jouent dans l'apprentissage. Dans le manuel scolaire, la répartition des récitations n'est pas équilibrée.

Tableau 13 : Répartition des récitations du manuel scolaire

Récitation	Projet	Séquence	Activité	Page
1	I.	3	Atelier d'écriture (à la fin)	44
2	I.	4	Orthographe	54
3	II.	3	Atelier d'écriture (à la fin)	94
4	III.	3	Grammaire (à la fin)	129
5	III.	3	Lecture-plaisir (à la fin)	137

1.2.18 Les productions à réaliser

En 2^e AM, différentes productions, orales ou écrites, sont à élaborer. Les concepteurs du manuel scolaire et à travers plusieurs activités proposées demandent à l'élève de rédiger des textes différents suivant les consignes.

« Dans l'apprentissage d'une langue, la première étape est aussi mimétique. On peut donc dire que des apprenants interprétant le dialogue d'une leçon sont déjà en situation d'expression » (P. Rivenc, 2003 : 193). En classe de langue, il est très utile de faire parler l'élève en créant différentes situations de communication par une phase d'imprégnation d'un texte ou d'une leçon car ce genre de dialogue permet à l'élève de commencer à s'exprimer. L'enseignant est censé à tout moment profiter des occasions en classe et demander à l'élève de s'exprimer en donnant son point de vue. Parler avant de commencer une activité, avant de comprendre et lire un texte, ou même après permet à l'élève de s'exprimer et de s'habituer à parler.

« L'acquisition de la parole ne peut avoir lieu dans de meilleures conditions qu'à travers la pratique spontanée de la langue » (J. Courtyllon, 2003 : 64). Enseigner à l'élève à produire un message oral peut se faire de différentes manières mais la plus efficace est celle qui se crée spontanément et pousse l'élève à dire ce qu'il a envie de dire sur le sujet traité. Pour ce faire, les concepteurs proposent à l'élève des situations-problèmes qui l'aident à produire un message oral en s'exprimant spontanément.

« [...] la classe est par excellence le lieu où de nombreux échanges peuvent avoir lieu au sujet de la langue. La langue comme sujet d'échange motive toujours les élèves puisqu'ils sont là pour l'apprendre et qu'ils ont besoin d'y réfléchir » (J. Courtyllon, 2003 : 64).

Travailler l'oral de l'élève se fait beaucoup mieux en classe de langue car la création de différentes situations de communication lui permet d'apprendre différentes manières d'échanger ses idées avec ses camarades et avec

son enseignant. C'est encore une autre manière appropriée de le motiver en lui apprenant à s'exprimer.

« En travaillant sur le même sujet, l'activité procédurale (l'utilisation) éclaire le savoir déclaratif (théorique), et donne vie à la langue qui autrement resterait abstraite » (P. Rivenc, 2003 : 193). S'exprimer en classe, c'est demander à l'élève de réemployer ce qu'il a appris dans les leçons et les séances d'apprentissage lors de ses productions orales. Proposer en classe de langue un sujet de débat permet à l'élève de s'exprimer en collectivité, d'échanger ses idées personnelles en utilisant la langue qu'il pratique alors.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, la seule activité où l'élève peut s'exprimer de manière authentique est la première activité de chaque séquence. Dans cette activité, il observe et analyse les images en répondant au questionnaire proposé puis il écoute un texte et répond à des questions ; enfin il doit s'exprimer en traitant le sujet proposé dans la consigne. Nous remarquons dans cette activité que soit elle commence par des images à observer et analyser, soit directement par l'activité d'écoute. Les concepteurs sont amenés à commencer ce genre d'activité par un exercice d'observation puis une phase d'écoute.

« Le support visuel présente de nombreux avantages.

- Comme pour la compréhension, il unifie le groupe d'apprenants en focalisant leur attention vers le même objet, stimule la production langagière, chacun intervenant en fonction de ce qu'il se sent capable de dire, et vérifie les productions car l'interprétation de l'image varie souvent selon les élèves*
- Alors que le verbal correspond à un certain bagage linguistique, les mêmes images permettent des exploitations à plusieurs niveaux, en fonction des ressources langagières des apprenants.*
- C'est un support généralement apprécié s'il est bien choisi » (P. Rivenc, 2003 : 196).*

Il est très important de proposer à l'élève des supports visuels car ils servent à créer des interactions en classe de langue et stimulent l'intérêt de l'élève. L'observation d'une image, d'une photo permet à l'élève d'apprendre à interpréter et de présenter ce qu'il a envie de dire à propos de ce qu'il voit.

À travers l'image, l'élève est obligé d'investir son bagage linguistique afin de s'exprimer correctement et présenter oralement ses idées et ses points de vue. Le choix des illustrations joue un grand rôle dans l'expression de l'élève car les illustrations l'aident à bien voir les choses et savoir au juste ce qu'elles transmettent comme message. Une image floue, peu claire, aux couleurs mal choisies rendent difficile le travail de la compréhension et de l'expression.

L'enseignement-apprentissage de l'expression orale en classe de langue peut être réalisé en proposant des exercices sous forme de jeux afin de motiver l'élève et l'aider à apprendre à s'exprimer en classe et à l'extérieure du milieu scolaire. Apprendre en jouant différents rôles aide l'élève à montrer à son enseignant et ses camarades ses compétences en expression.

C'est pourquoi, encore une fois, il est raisonnable de travailler l'oral de l'élève en créant différentes situations de communication. La situation de communication permet à l'élève de s'exprimer et de dialoguer en réemployant ses acquis et en apprenant comment les réemployer. Ces situations de communication mènent l'élève à jouer différents rôles et à s'exprimer de différentes manières en s'appuyant sur ses propres connaissances. Le jeu de rôle motive l'élève et l'encourage à s'exprimer en classe de langue.

Aux côtés de l'oral, la compétence de rédaction représente un enjeu majeur dans l'enseignement d'une langue étrangère. La maîtrise de la rédaction est le premier pas effectif d'une autonomie avérée.

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer » (J.-P. Cuq J.-P. Cuq, 2005 : 184).

Il n'est pas évident de demander à un élève de rédiger un texte en langue étrangère. La production écrite demande de la part de l'enseignant tout un travail de concentration et d'explication et de la part de l'élève une résolution de problème. Il est important d'expliquer à l'élève que la production d'un texte ne consiste pas à placer des mots les uns à côté des autres ou des phrases à côté d'autres phrases. Il s'agit bien au contraire d'assumer une posture et ces conséquences : c'est proprement résoudre un problème en utilisant ses propres connaissances et compétences.

« [L'écrit] consiste à renforcer, élargir et approfondir les connaissances acquises à l'oral, et, par comparaison, à faire prendre conscience des spécificités des deux modes d'expressions » (P. Rivenc, 2003 : 198). Aider l'élève à rédiger un texte, c'est l'aider à accorder plus d'importance à ses connaissances et à ses acquis. Produire un texte en langue étrangère mène l'élève à réfléchir à la réutilisation de ses connaissances acquises à l'oral afin de les renforcer dans une production écrite.

« L'enseignement de l'écrit ne peut pas se faire selon les mêmes modalités que celui de l'oral. À l'écrit, exercer un contrôle conscient et volontaire sur sa propre activité langagière signifie entre autres revenir sur son propre texte, qui est matériellement devenu à travers l'écriture, un objet extérieur à retravailler en fonction de critères acquis » (Joaquim Dolz & B. Schneuwly, 2014 : 103).

L'élève est censé se baser beaucoup plus dans sa production sur ce qu'il a appris à l'oral et sur ce qu'il a appris lors des activités de langue afin de produire un texte correct. L'enseignant est censé faire apprendre à l'élève que pour produire un texte en langue étrangère, il est obligé de faire attention

au discours oral, aux structures des textes lus et aux activités de langue étudiées.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les élaborateurs présentent à l'élève différentes activités de production écrite. Ils lui proposent des exercices dans lesquels l'élève est supposé produire des phrases et parfois de courts textes afin d'appliquer les contenus des leçons étudiées.

Nous illustrons ici notre propos en décrivant la première séquence du premier projet.

Tableau 14 : Description de la séquence 1 du projet n° 01

Projet n° 01 : le conte	Séquence n° 01
Activité	Consigne
Expression orale	Le récit que tu viens d'écouter ne t'est pas étranger. Imaginer la suite n'est donc pas difficile. Avec tes camarades racontez la suite des événements en répondant aux questions suivantes : l'homme mystérieux charge Aladin d'une mission difficile, laquelle ? En acceptant, Aladin court-il véritablement un danger ? (p. 08)
Lecture-entraînement	Venir en aide à une personne en difficulté est essentiel dans la vie. Avec tes camarades, développez l'idée de l'amitié, de l'entraide et de la solidarité en faisant part de votre point de vue par rapport à ces sentiments si nobles. (p. 11).
Vocabulaire	À ton tour, rédige quatre phrases en utilisant des formules d'ouverture que tu choisis parmi celles proposées dans l'exercice 1. (p. 12)
	À partir de l'image, rédige deux phrases contenant deux mots de la même famille que « mer ». (p. 13)
Grammaire	Rédige un court texte dans lequel tu utiliseras le complément circonstanciel de temps, de lieu et de manière. (p. 14).
Conjugaison	Construis un court texte (3 à 4 phrases), en mettant les verbes à l'imparfait de l'indicatif. (p. 15)
Orthographe	Construis 4 phrases où tu utiliseras les verbes suivants : crier, songer, placer, essayer. (p. 16)
Atelier d'écriture	La situation initiale de ce conte a disparu ! L'as-tu remarqué ? En t'aidant de ton sac à mots, rédige-la en tenant compte de la suite qui t'est proposée. (p. 17)
Mon projet	Pour réaliser le projet : « Rédigez un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège », tes camarades et toi allez respecter un certain nombre de recommandations. (p. 20)

Dans les activités de pure production, les consignes sont un peu plus détaillées. Or pour les exercices proposés dans les activités de langue, les consignes demandent à l'élève de rédiger de courts textes ou de construire des phrases tout en respectant ou en ajoutant ce qu'ils ont appris durant la leçon.

Ainsi, pouvons-nous dire que les concepteurs se sont intéressés beaucoup plus à la production écrite de l'élève. Sauf la première activité qui s'intéresse à l'oral de l'élève, le reste des activités s'attache à ses rédactions écrites.

Il est préférable de proposer à l'élève dans chaque activité un exercice d'expression orale afin de l'expliquer l'oral est aussi important que l'écrit.

1.2.19 Les projets finaux

« [Projet :] *Entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète sociable, en intégrant des savoirs nouveaux* » (M. Huber, 1999 : 17). La réalisation d'un projet consiste à amener l'élève à devenir utile et à réaliser un produit en intégrant toutes ses nouvelles connaissances. L'objet réalisé doit être le travail produit par une collectivité d'élèves afin de créer des interactions positives dans une classe de langue.

C'est aussi un « *ensemble d'activités significatives, car convergeant vers un but précis, et comportant des démarches de résolution de problèmes réels* » (M. Huber, 1999 : 17). Lors de l'apprentissage, le projet se réalise après une suite d'activités significatives qui visent la réalisation d'un même but. En classe, réaliser un projet, c'est aussi résoudre un problème en mobilisant différentes connaissances et acquis.

Les projets finaux dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM sont des productions finales à réaliser après une série de séquences appartenant à chaque projet.

« *Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture. Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite* » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2005 : 188).

Amener l'élève à écrire et à produire un texte est une tâche très délicate qui demande à l'enseignant d'orienter son élève et de l'aider à savoir comment faire. Pour l'élève, produire un texte c'est savoir comment mobiliser correctement ses compétences afin de le réussir. Cependant, l'élève ne pourra pas produire de textes s'il n'arrive pas à comprendre de quoi il va parler ou ce qu'il veut dire et présenter.

« Dans les approches récentes de la production des textes, la réflexion porte plus sur le processus de rédaction que sur le produit fini, c'est-à-dire sur le texte écrit. Les stratégies suivantes sont mises en avant : la planification textuelle, c'est-à-dire la prise en compte du destinataire et l'organisation sémantique des informations ; la textualisation, la mise en forme du texte, la progression des informations, la segmentation ; la relecture des textes au cours et à la fin de la production » (J.-M. Adam, 1991 : 290).

Dans une classe de langue, l'enseignant est amené à enseigner à l'élève les différentes étapes à respecter avant de produire un texte final. Permettre à l'élève d'apprendre comment produire un texte, c'est déjà l'aider à réussir sa production. L'élève doit savoir que la préparation d'un plan, la mobilisation de ses connaissances et de ses compétences et la relecture sont les étapes essentielles qui lui permettent de réussir sa production. Il est censé savoir que la production est une tâche très importante dans l'apprentissage d'une langue.

« Moment de réalisation définitive du projet communicatif introduit lors de la mise en situation, la production finale constitue l'aboutissement véritable de la séquence didactique ; par le fait même qu'elle la dépasse, elle lui donne rétrospectivement tout son sens comme entreprise collective et progressive d'enseignement apprentissage en vue d'une meilleure maîtrise d'une situation de communication » (Joaquim Dolz & B. Scheuwly, 2014 : 112).

La réalisation d'une production finale permet à l'élève de comprendre qu'il est arrivé à la vraie réalisation du projet. Il doit comprendre par la suite que pour aboutir à réaliser un projet il est censé passer par une suite d'activités de compréhension et d'expression orales et écrites. Il doit aussi passer par différentes activités langagières qui lui permettent de se construire des acquis et des connaissances qui seront mobilisés lors de la réalisation finale.

« La production finale apparaît comme le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être investis dans une activité réelle de communication langagière orale » (Joaquim Dolz & B. Scheuwly, 2014 : 112). Le rôle de la production finale est très important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère car elle est considérée comme une activité d'investissement. Elle demande à l'élève d'employer tous acquis dans une activité réelle.

« La forme que prend la production finale est variable et dépend beaucoup de la situation de communication définie lors de la mise en situation » (Joaquim Dolz & B. Scheuwly, 2014 : 113). L'élève doit savoir que la situation de communication définit la forme de la production finale. C'est à partir de la situation de communication choisie que la production finale se réalise.

« La production finale est un révélateur important des apprentissages effectués : aussi bien les élèves que l'enseignant peuvent observer s'il y a eu progression par rapport au point de départ : les élèves peuvent se voir "comme ayant progressé" » (Joaquim Dolz & B. Scheuwly, 2014 : 113).

C'est à travers une production finale réalisée à la fin de l'apprentissage que nous arrivons à comprendre s'il y a progression dans l'apprentissage de l'élève ou pas. À travers cette production, l'enseignant saura si son élève est capable de produire un texte communicatif ou pas.

« Annoncer les étapes, les tâches, permet d'aider les élèves à apprendre [...]. Faire anticiper les élèves, c'est leur donner les moyens de contrôler leurs apprentissages. Lorsqu'ils savent nommer les étapes, ils sont plus aptes à comprendre les tâches à exécuter, et à agir » (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 101).

Avant de produire son texte final, l'élève doit connaître ou étudier les différentes phases par lesquelles il doit passer pour réaliser ce qui lui est demandé. La phase d'anticipation joue un grand rôle dans l'enseignement-apprentissage. Elle sert à aider l'élève à comprendre comment agir face à la consigne proposée. Il est très important d'anticiper l'élève à la production pour pouvoir quels sont les moyens à utiliser lors de la réalisation.

« Dans la séquence didactique, l'enseignant apporte un soin particulier à installer dans la classe un climat propice au travail, à l'apprentissage » (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 101). Le travail de l'enseignant devient de plus en plus important car c'est lui qui peut dans une classe de langue mettre l'élève à l'aise en travaillant.

« Annoncer, l'objet permet de rendre l'élève responsable de son apprentissage, d'orienter son action, de délimiter l'objet d'apprentissage. Quant à l'annonce de la gratification finale, elle rend cet apprentissage utile et plaisant » (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 101). Lorsque l'objet est annoncé à l'élève, cela lui permet de se sentir concerné par son apprentissage. De ce fait, l'élève se trouve au centre de l'apprentissage et ne peut que chercher ce qu'il lui permet de présenter un travail correct.

« L'élève doit s'approprier l'objectif et souhaite faire l'apprentissage attendu, en faire son projet » (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 101). À travers l'annonce de l'objectif, le seul souci de l'élève doit être de mobiliser tous ses efforts pour une meilleure production.

« L'enseignant encourage l'élève, le félicite, le valorise, le remercie et, au besoin dédramatise la situation [...]. Il connaît les obstacles à l'apprentissage et l'importance de l'affectivité dans cette aventure » (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 102). Dans l'enseignement-apprentissage, le rôle de l'enseignant ne consiste pas à transmettre uniquement les savoirs. Son rôle consiste aussi à travailler sur le côté affectif de l'élève. Ses encouragements, ses appréciations et son aide permettent à l'élève d'aimer l'apprentissage et chercher à satisfaire son enseignant. L'affectivité de l'enseignant peut faire disparaître les obstacles rencontrés par l'élève. Cela veut dire que l'enseignant doit enseigner et faire aimer à l'élève l'apprentissage afin d'aboutir à de meilleurs résultats.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, nous le rappelons, l'activité choisie pour produire le projet final s'intitule « *Mon projet* ». L'élève est amené à réaliser trois projets durant toute l'année, autrement dit un projet par trimestre. Nous remarquons que dans cette activité des recommandations sont présentées afin que l'élève les réutilise lors de sa production.

Chaque projet est composé de séquences et chaque séquence est composée d'une série d'activités de compréhension et d'expression ainsi que de langue. Dans chaque séquence, l'élève est censé réaliser une partie du projet final en utilisant les nouveaux acquis appris à travers les activités proposées.

1.2.20 Le rôle du manuel scolaire de français dans l'amélioration des connaissances et des compétences de l'apprenant de la 2^e AM

« Les manuels sont faits pour les élèves, et [...] un double rôle leur est assigné : accès à un savoir d'ordre disciplinaire – adapté en fonction des caractéristiques d'âge et de niveau du public visé –, et entraînement à des savoir-faire censés conforter l'acquisition des savoirs disciplinaires et en prouver en même temps la maîtrise » (H. Huot, 1999 : 33).

Destiné à l'élève, le manuel scolaire est considéré comme un instrument à deux rôles. Le premier lorsqu'il permet à l'élève d'accéder aux savoirs d'une matière donnée et le deuxième lorsqu'il aide l'élève à s'entraîner pour maîtriser ce même savoir.

« C'est un outil mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants afin de les aider, dans le contexte qui est le leur, à acquérir une autonomie vis-à-vis de la construction du savoir » (K. Aboulfeth, 2010 : 5).

Le manuel scolaire est conçu afin d'aider l'enseignant et l'élève. Il permet à l'élève de devenir autonome dans son apprentissage et de construire ses connaissances. Considéré comme ressource, il est utilisé par l'enseignant afin de préparer ses cours.

« Les manuels sont décrits, en outre, comme “des outils au service de la sécurisation de l’enseignant. Ils serviraient ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l’élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l’année” » (E. Stati, 2010 : 8). L’enseignant considère le manuel scolaire comme un outil qui lui offre une certaine sécurité vis-à-vis du contenu. Il lui permet de savoir ce qu’il doit faire apprendre à son élève pour le rendre capable de maîtriser le savoir.

« On constate que le manuel scolaire remplit à la fois une mission officielle, puisqu’il traduit la philosophie éducative de l’État, et une fonction pédagogique, car il comporte les connaissances que l’élève doit acquérir à un niveau donné de sa scolarisation » (E. Stati, 2010 : 8). Le manuel scolaire est censé présenter à l’élève des connaissances qu’il essaiera d’apprendre et de connaître à un certain niveau. Les concepteurs du manuel scolaire sont tenus de respecter le niveau et l’âge de l’élève lors de la conception du contenu proposé.

« Le manuel scolaire est le meilleur outil pour apprendre à l’élève à lire au sens large du terme. Il ne s’agit pas seulement de l’initier à déchiffrer et à comprendre le sens de ce qu’il lit, mais aussi de le conduire à appréhender la structure d’un texte, à retrouver certains éléments, à utiliser une table de matières ou un index [...] » (E. Stati, 2010 : 8).

Le manuel scolaire est l’auxiliaire le plus précieux pour enseigner à l’élève la lecture des textes. C’est à partir de là que l’élève commence à déchiffrer, analyser et comprendre des textes. Il est le plus utilisé lors de l’apprentissage des langues étrangères car il permet à l’élève d’apprendre des stratégies de lecture et de compréhension de différents écrits.

1.3 L'apprenant et la découverte des textes dans le manuel scolaire de langue

Le présent chapitre montre le rôle du manuel scolaire dans la découverte des textes et l'aide qu'il apporte à l'apprenant du français langue étrangère. Préalablement, il expose de façon détaillée la notion de *texte* qui sous-tend le concept même d'ouvrage didactique.

Dans une définition sommaire, M.-P. Schmitt et A. Viala (1982 : 18) précisent : « *C'est bien comme un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils que se présente un texte* ». Au fondement de tout apprentissage de la langue étrangère, le support textuel est très important. Le texte permet à l'élève de découvrir des savoirs et des connaissances variés. Il lui permet d'apprendre une série d'informations dans un ensemble matériellement constitué.

En effet, selon M.-P. Schmitt et A. Viala (1982 : 20), « *un texte a d'abord un aspect matériel : long ou bref, en vers ou en prose, avec ou sans titre, complet ou fragmentaire [...]. Cet aspect est un premier ensemble d'indications sur sa nature et son but* ». Ces éléments constitutifs de l'aspect formel du texte le différencient d'autres genres textuels plus ou moins similaires. Ce sont ces mêmes éléments qui rendent l'élève capable, à travers la lecture et la compréhension d'un texte quelconque, de découvrir son contenu, son but et sa nature. Mais l'élève comprend que la seule lecture superficielle d'un texte est insuffisante à l'apprentissage de la langue étrangère ; elle n'épuise absolument pas toutes ses facettes.

« Un texte étant la mise en œuvre d'une langue, sa découverte passe par la compréhension des mots (leur phonétique et leur morphologie) et des phrases (leur syntaxe) : une pratique raisonnée de la lecture doit donc, pour rendre compte de cet aspect verbal (qui peut être écrit ou oral) ». M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 20)

Les concepteurs de manuels et de programmes scolaires sont dès lors pleinement conscients des enjeux particuliers qui relèvent des modalités d'appréhension du texte. En conséquence, mettre à la portée de l'élève des textes « *lisibles* » lors de son apprentissage de la langue étrangère, renforce ces compétences de base par la redécouverte d'extraits de textes lus auparavant. Progressivement, en commençant par la compréhension des mots jusqu'à la compréhension des faits de langue, l'élève en vient à produire « *des textes écrits* » et « *des discours oraux* » à caractère académique comme première forme d'initiation à la textualité.

« Tout texte, enfin, est un fait culturel significatif de situations sociales et historiques. Il prend place dans l'ensemble des modes d'expression par lesquels une société manifeste ses attitudes, ses comportements et ses valeurs ». (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 21).

Inciter l'élève à lire et à comprendre un texte, c'est l'initier à donner du sens au texte par la saisie des faits socio-historiquement situés ; sens pluriel qu'il peut réutiliser dans ses discours personnels, ses comportements individuels et ses situations de communication partagées.

Face à un document d'apprentissage, l'élève devient curieux ; naît alors en lui le désir intense de découvrir le texte qu'il a entre les mains et sous les yeux. Les concepteurs sont tacitement aussi des psychopédagogues. Faciles ou difficiles, nouveaux ou déjà vus, d'auteurs connus ou étrangers, ce sont ces aspects « *fuyants* » qui poussent à juste titre l'apprenant à rechercher dans son manuel scolaire de langue *la solution*. En lisant un texte, l'élève découvre pour « *la première fois* » tout un amas de connaissances à mémoriser prometteuses de nouvelles compétences à acquérir. Chaque lecture est l'occasion inespérée d'une aventure intellectuelle et culturelle ; une évasion.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les textes *sont* « *éparpillés* », distribués çà et là suivant les besoins de l'élève, son désir de lire et son « *appétit* » de perfectionner sa lecture et sa compréhension. Les textes

sont présents partout dans le manuel, sous forme intégrale ou bien d'extraits, dans des activités de compréhension orale, de compréhension écrite, de lecture-entraînement et de lecture plaisir. Le texte apparaît sur presque toutes les pages du manuel scolaire de langue, dans des activités de lecture et dans de langue comme support d'apprentissage privilégié.

1.3.1 L'apprenant : le désir de la découverte des textes illustrés pour l'amélioration des connaissances et des compétences

« La typographie peut présenter au regard du lecteur des indices d'insistance ou de nuances par l'aspect et la grandeur des signes : mots ou phrases en italique, caractère gras, en capitales, en couleurs [...]. De même, elle peut mettre en œuvre la disposition du texte dans l'espace de la page (prose ou vers et strophes) ou du livre (paragraphe, chapitres) ». (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 24)

Enseigner à l'élève à porter attention aux illustrations et aux signes typographiques, c'est proprement le secourir contre sa paresse intellectuelle en lui montrant une infinité de pistes de lecture du texte et de son contenu. Les illustrations, les images, les parenthèses ainsi que tout élément constituant ou accompagnant le texte participent de la liberté d'imagination de l'élève *en initiation* : apprendre à mieux découvrir le contenu, les différentes idées et les caractéristiques principales du texte, composent alors les différents visages du passionnant jeu de la lecture autonome, de la lecture en solitaire.

1.3.2 Le texte dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM

E. Stati (2010 : 09) le proclame : « *Le manuel scolaire est le meilleur outil pour apprendre à l'élève à lire au sens large du terme* ». En classe, avant d'utiliser tout autre moyen de lecture, l'élève apprend à lire dans son manuel scolaire. Pour apprendre la lecture d'un texte en langue étrangère, le manuel scolaire est considéré comme le premier auxiliaire didactique. À l'École, le premier support qui offre à l'élève des textes à lire, c'est son manuel scolaire.

En classe, l'enseignant utilise aussi le manuel scolaire pour demander à l'élève de lire et de comprendre.

Cependant, « *il ne suffit pas d'avoir des manuels avec des lettres claires et lisibles et des textes accompagnés d'images [...]. Il faut s'interroger sur ce que ces textes et ses supports véhiculent comme savoirs et valeurs* ». (E. Stati, 2010 : 10) Aux concepteurs des manuels scolaires se posent aussi des problèmes récurrents d'ordre axiologique. Le texte permet à l'apprenant d'acquérir de plus en plus d'idées, d'informations, de vocabulaire et de caractéristiques propre à chaque type et genre de textes que les sociétés modernes exploitent différemment selon les champs de la connaissance et les domaines d'application.¹⁹

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, plusieurs textes et extraits de textes sont proposés à l'élève tout au long de l'ouvrage – dans des activités de lecture ou de langue. Rencontrer des textes dans une activité de lecture « *c'est normal* » pour l'élève mais travailler sur des textes ou des extraits de textes comme support dans des activités de langue lui permet déjà de mieux apprendre la langue en situation, contextualisée – connaissance préalable, le préparant à aborder de nouveaux contextes réels de réutilisation et de mise en œuvre de ses acquis.

1.3.3 Les textes et supports

A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (2001 : 103) préconisent que « *pour prendre en compte les différences individuelles des élèves, l'enseignant utilise des supports tantôt oraux, tantôt écrits* ». Il est indispensable lors de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère de présenter à l'élève des supports sur lesquels il se base pour apprendre. Les concepteurs du manuel scolaire de langue sont censés penser à la diversité des niveaux des élèves

¹⁹ Le monde de la publicité, dans sa dimension interculturelle, constitue un domaine d'application privilégié, où se rencontre le social et l'économique.

d'une même classe lors du choix des textes. De plus, la diversité des supports aide l'élève à comprendre que l'apprentissage de la langue ne se fait pas seulement à travers un seul support. Les supports oraux et écrits sont indispensables à l'apprentissage de la langue française vu leur importance dans la transmission des savoirs. Cela aide l'élève à comprendre que les textes oraux sont aussi importants que les textes écrits lors de l'apprentissage de la langue.

« Le changement ponctuel de support relance l'attention des élèves qui occasionnellement pourraient avoir tendance à errer sans cette incitation nouvelle à adopter un nouveau comportement d'écoute. En effet, cette variation de support implique que les élèves soient plus actifs ». (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 103)

Le choix de divers de textes supports suscite donc chez l'élève une certaine curiosité et plus d'attention. De fait, l'élève devient plus actif dans son apprentissage et cherche à s'approprier de nouvelles stratégies d'apprentissage. Pourtant, la grande difficulté consiste ici à maintenir suffisamment longtemps l'intérêt éphémère, évasif et inconstant des apprenants.

Dans tout apprentissage de langue étrangère, des textes sont proposés aux élèves ; ils peuvent être utilisés comme des supports écrits (à lire) ou des supports oraux (à écouter) accompagnés le plus souvent d'un questionnaire.

Dans le manuel scolaire de la 2^e AM, l'élève découvre différents genres de textes appartenant au type narratif. Les genres de textes que l'élève étudie sont : *le conte, la fable et la légende*. L'élève est confronté quelquefois à des textes complets, parfois à des extraits – épisodiquement le même extrait dans deux séquences différentes du même projet.

Conformément à notre démarche, nous présentons ici le premier projet comme donnée de recherche soumise à l'analyse et à l'interprétation – dans un tableau explicatif et récapitulatif.²⁰

²⁰ Voir *infra* le tableau n° 06.

Dans ce premier projet du manuel scolaire intitulé « *Le conte* », environ 46 extraits ont été choisis répartis sur les différentes activités existantes aux côtés de 14 textes complets dont 02 récitations et 01 texte à écouter.

Tableau 15 : Textes et extraits par projet, séquences et activités du manuel de la 2e AM

Projet	Séquence	Activités	Titres des textes et extraits de choisis comme supports	Remarque(s)
I - Le conte	N° 1	Expression orale	Titre du texte à écouter : <i>-Aladin et la lampe merveilleuse</i>	Écouter le début du conte
		Compréhension de l'écrit	Titre du texte à lire et à comprendre : <i>-La boule de cristal conte de Grimm</i>	Complet
		Vocabulaire	Trois extraits de texte : <i>-La boule de cristal</i> <i>-Les trois plumes</i> <i>-La princesse et le château des morts</i>	Extraits
		Grammaire	Titre du texte : <i>-Le vieux pêcheur et le poisson d'or</i>	Extrait
		Conjugaison	Un texte sans source ni titre	Extrait
		Orthographe	Un extrait de texte sans source	Extrait
		Atelier d'écriture	Deux extraits de contes (très courts) +un extrait à lire	Extrait
		Lecture plaisir	Titre du texte : <i>-Le cheval du roi</i>	Complet

Projet	Séquence	Activités	Titres des textes et extraits de choisis comme supports	Remarque(s)
I - Le conte	N° 2	Expression orale	Titre du texte à écouter : <i>-Aladin et la lampe merveilleuse</i>	La suite
		Compréhension de l'écrit	Titre du texte à lire et à comprendre : <i>-Conte de l'eau volée</i>	Complet Extrait
		Vocabulaire	Un extrait d'un conte algérien *Un court extrait	Extrait
		Grammaire	Titre du texte : <i>-L'homme-serpent</i> <i>-La fée des bois</i>	Extraits
		Conjugaison	<i>Pinocchio</i>	Extrait
		Orthographe	<i>Les trois cheveux d'or du diable</i>	Extrait
		Atelier d'écriture	Deux extraits de texte : <i>-Le 1er extrait sans source</i> <i>-Le film</i> <i>-Le maître du jardin (donné en désordre)</i>	Extraits

		Lecture plaisir	Deux extraits de contes sans source - <i>La princesse de Bambara</i> - <i>Le pot fêlé</i>	Extrait Complet
--	--	-----------------	---	--------------------

Projet	Séquence	Activités	Titres des textes et extraits de choisis comme supports	Remarque(s)
I - Le conte	N° 3	Expression orale	Pas de texte à écouter juste des illustrations à analyser	***
		Compréhension de l'écrit	Titre du texte à lire et à comprendre : - <i>La vache des orphelins</i>	Complet Extrait
		Vocabulaire	Un extrait d'un conte algérien * texte sans source	Extrait
		Grammaire	Des extraits de textes sans source	Extraits
		Conjugaison	- <i>Un extrait (sans source)</i> - <i>Un extrait d'un conte berbère</i> - <i>3 extraits de contes (sans source)</i>	Extraits
		Orthographe	Extrait de conte - <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i>	Extrait
		Atelier d'écriture	Deux extraits de texte : - <i>Les misérables</i> - <i>Les fées</i>	Extraits
		Lecture plaisir	Récitation : - <i>Le petit chaperon rouge</i> Titre du texte - <i>La belle au bois dormant...</i>	Complète Complet

Projet	Séquence	Activités	Titres des textes et extraits de choisis comme supports	Remarque(s)
I - Le conte	N° 4	Expression orale	Des illustrations à analyser Titre du texte à écouter : - <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i>	*** La fin
		Compréhension de l'écrit	Titre du texte à lire et à comprendre : - <i>L'arbre entêté</i>	Complet
		Vocabulaire	- <i>L'arbre entêté</i> - <i>La vache des orphelins</i> - <i>Manon des sources</i>	Extraits
		Grammaire	Des extraits de textes sans source	Extraits
		Conjugaison	***	***
		Orthographe	Extrait de conte - <i>La princesse aux petits pois</i> - <i>La princesse claire de lune</i>	Extraits

		Atelier d'écriture	Récitation : - <i>La clé des champs</i> Six extraits (sans source) + Titre du texte à lire : - <i>Les fées</i>	Extraits
		Lecture plaisir	- <i>La belle au bois dormant...</i>	Complet

Dans le deuxième projet intitulé « *La fable* », 19 extraits de fables ont été choisis dans les différentes activités conjointement avec 10 extraits de textes, 02 textes complets à écouter et 01 récitation.

Dans le dernier projet intitulé « *La légende* », se retrouvent 12 textes complets à lire y compris 03 textes à écouter, 15 extraits de textes et 02 récitations.

Au total, le manuel scolaire de français de la 2^e AM offre à l'élève :

- 33 textes complets à lire,
- 80 extraits à lire et à réutiliser dans les différentes activités de langues,
- 06 textes à écouter et
- 05 récitations à apprendre par cœur puis à réciter.

Il existe par ailleurs trois modèles de textes proposés à l'élève dans son manuel scolaire de français de la 2^e AM :

- des textes à lire accompagnés de questionnaires,
- des images à observer et analyser accompagnées d'un questionnaire et
- des textes à écouter suivis d'un questionnaire.

Une remarque s'impose quant à la distribution des textes :

- les textes complets sont proposés dans les activités de lecture et de compréhension de l'écrit ;
- les extraits de textes sont le plus souvent proposés dans les activités de langue.

Cette logique de distribution respecte la nature même des activités, les extraits, par exemple, suffisent amplement aux points de langue qui sont plus ciblés.

Tableau 16 : Typologie des supports par projets et séquences du manuel de la 2^e AM

Les textes supports (à lire)	Supports visuels (à observer)	Supports audio (à écouter)
Tous les textes proposés dans l'activité intitulée <i>Compréhension de l'écrit</i>	Projet I S1 : Images/illustrations S2 : Rien S3 : Images/illustrations S4 : Images/illustrations	S1 : Le début du conte d' <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i> S2 : La suite du conte d' <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i> S3 : Rien S4 : La fin du conte d' <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i>
	Projet II S1 : Images/illustrations S2 : Rien S3 : Images/illustration	S1 : La fable de <i>La colombe et la fourmi</i> S2 : La fable de <i>L'Âne et le chien</i> S3 : Rien
	Projet III S1 : Rien S2 : Rien S3 : Rien	S1 : La légende de <i>Une pluie d'alligators</i> S2 : La suite du conte de <i>La légende de Sethos</i> S3 : La légende de <i>L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse</i>

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs présentent à l'élève, de manière générale, des textes complets lorsqu'il s'agit d'une activité de lecture ou de compréhension de l'écrit exception faite de l'activité intitulée « *Lecture entraînement* » durant laquelle l'élève relit le texte abordé lors de l'activité de « *Compréhension de l'écrit* ». C'est alors pour lui, l'occasion d'approfondir ses connaissances en répondant à un nouveau questionnaire. Par suite, les extraits de textes sont choisis dans les activités de langue pour amener l'élève à travailler sur des extraits de textes supports et non pas de phrases supports. C'est aussi une autre façon d'habituer l'élève à travailler sur des textes ou à partir de textes pour un meilleur apprentissage et usage de la langue étrangère.

Il est à signaler que la plupart des extraits proposés dans le manuel scolaire ne possèdent pas de mentions de sources : pas de titre, ni de nom d'auteur ni même d'où il a été extrait. Pourtant, les informations accompagnent le texte ou l'extrait de texte aident considérablement l'élève à comprendre avec force de détails sur le document support.

D'autres textes sont placés à la fin du manuel scolaire pour des activités de lecture, de découverte ou d'enrichissement de vocabulaire. La première partie des textes proposés sont les textes que l'élève a écoutés et non pas lus lors de l'activité d'« *Expression orale* » des trois projets.

Tableau 17 : Liste des textes à écouter lors de l'activité d'expression orale

Titre n°	Titre du texte	Auteur	Source	Projets et séquences
1	<i>Aladin et la lampe merveilleuse</i>	***	Contes des Mille et une nuit.	I : S1+2+4
2	<i>La colombe et la fourmi</i>	La Fontaine		II : S1
3	<i>L'âne et le chien</i>	Ibn El Moukafâa	Kalila wa Dimna	II : S2
4	<i>Une pluie d'Alligators</i>	Charles Berlitz	Les phénomènes du monde	III : S1
5	<i>La légende de Sethos</i>	D. MORNET	La légende de Séthos, 1970	III : S2
6	<i>L'étrange histoire de la jeune auto-stop-peuse</i>		La Dame Blanche, une légende urbaine	III : S3

Les concepteurs ont proposé dans le premier projet un seul texte à écouter alors que celui-ci renferme plus de séquences (4) par rapport aux autres projets. Dans les séquences : 1, 2 et 4 du premier projet, les concepteurs demandent à l'élève d'écouter *le début*, *la suite* et *la fin* du conte de « *Aladin et la lampe merveilleuse* » alors que dans la deuxième séquence, ils cherchent à lui apprendre à dresser le portrait des personnages à partir du conte. Dans les séquences des autres projets, il y a une diversité de textes à comprendre et à écouter.

Deux autres textes à lire et à comprendre n'ont pas de relation avec les intitulés des projets et séquences. Nous pensons que ces textes ont été proposés pour permettre à l'élève de simplement lire des textes écrits en langue française et par des auteurs algériens. Ces textes sont accompagnés de la biographie de l'auteur et d'une bibliographie qui donnent à l'élève plus de détails sur le parcours singulier de l'auteur.

Nous notons au passage que ces textes traitent du thème unique de *l'Algérie* – peut-être les concepteurs ont-ils délibérément choisis de « rapprocher » l'élève de son pays et de sa patrie par des textes estimés « fondateurs ». Ces textes sont essentiellement des poèmes, afin de montrer à l'élève qu'il existe d'autres textes ressemblant formellement à des fables mais qui ne sont pas des fables.

Tableau 18 : Les 02 poèmes de la fin du manuel de la 2e AM

Texte n°	Titre du texte	Genre	Auteur
1	<i>Mon pays, ma patrie</i>	Poème	Mohamed LEBDJAOUI (écrivain algérien)
2	<i>Poème pour l'Algérie heureuse</i>	Poème	Assia DJEBBAR (écrivain algérien)

Deux autres textes présentés dans le manuel scolaires sont très longs par rapport à tous les textes vus précédemment dans les différents projets. Ces textes constituent un entraînement certain à la lecture des textes véritablement longs ; leur style incite l'élève à partir à la découverte de la fin de chaque texte.

Tableau 19 : Les deux plus longs textes proposés hors activités

Texte n°	Titre du texte	Source	Longueur (nombre de pages)
1	<i>Le K</i>	Dino BUZZATI	4 pages (p. 149 - 152)
2	<i>Le dragon</i>	Ray BRADBURY, Un remède de la mélancolie, (1948)	2 pages et demi (p. 153 - 155)

Les 10 textes dont nous venons de parler sont accompagnés d'images ou d'illustrations ayant une relation étroite avec le thème du texte – comme par exemple, *les images de la première page de couverture sont en relation avec le roman d'où est extrait le texte.*

1.3.4 Genres et types de textes proposés dans le manuel scolaire

« On appelle genres, des ensembles de textes regroupés selon quelques traits communs. Lorsqu'en présence d'un texte inconnu on se demande : "qu'est-ce c'est ?", la première réponse se fonde souvent sur une indication, même précise, concernant son genre : "C'est un roman, un article, un manuel...". De fait, l'appartenance d'un texte à un genre oriente d'emblée, au moins confusément, ce que le lecteur en attend et admet d'avance [...] ». (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 210)

L'enseignement des genres textuels aux apprenants de français leur permet de repérer et d'apprendre à distinguer entre les différentes sortes de textes. Au début de son apprentissage, l'élève se retrouve face à un texte « *étranger* », nouveau qu'il cherche à reconnaître et à découvrir par tous les moyens. Il est alors indispensable de lui soumettre des textes de genres distincts afin de lui inculquer des nouvelles stratégies de travail. L'élève a besoin de comprendre et de savoir comment interroger les repères textuels et les indices linguistiques qui l'aident à manipuler un écrit à partir de son genre.

« Les genres au sens courant du terme ; ce sont des ensembles de textes qui obéissent à des modèles, des conventions et des contraintes (on parle ainsi des "lois" d'un genre) ; et ils sont déterminés par des goûts, des habitudes et des attentes du public ». (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 210)

Néanmoins, dans un premier temps, l'apprenant doit s'entraîner à lire et à comprendre des textes du *même genre* dont il découvre les caractéristiques à partir de plusieurs « *formes* » contenues dans son manuel scolaire. Proposer à l'élève plusieurs textes, c'est lui permettre de connaître et d'appréhender les éléments caractérisant chaque texte du même genre et du même type.

« Les types de textes, [...] correspondent à des catégories plus générales (tout texte et tout genre représentant des combinaisons de ces catégories) ». (M.-P. Schmitt & A. Viala, 1982 : 210)

Aider l'élève à distinguer le type du texte de son genre participe de la compréhension même de l'écrit. Faire comprendre à l'élève que le texte appartient à un genre et à un type, c'est lui donner les moyens didactiques et critiques de l'analyser. Les séances de compréhension de texte développent chez l'élève une nette prise de conscience de la typologie textuelle et lui explicitent son intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère. De fait, les

textes des manuels sont accompagnés de questionnaires qui travaillent simultanément le type et le genre du texte proposé – par exemple *le narratif*.²¹

Le narratif est un type de texte qui accroit l'imagination de l'élève et l'incite à la lecture : *rechercher la fin d'une histoire, en découvrir la trame, les événements et les personnages* ; des éléments qui interpellent l'apprenant de langue dans son contact avec l'autre.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les seuls genres étudiés appartenant au type narratif sont : le conte, la fable et la légende et – chacun en un projet singulier. Ces trois genres textuels permettent à l'élève de se référer à son imagination lors des activités de lecture.

- *Le premier projet est consacré entièrement au conte. L'élève y découvre un récit de fiction dans lequel évolue un narrateur qui rapporte des événements et les paroles des personnages. Dans ce projet, l'élève dégage les caractéristiques essentielles du conte – entre autres ses étapes successives, de la situation initiale à la situation finale.*
- *Le deuxième projet est dédié à la fable. Elle y est présentée comme « une nouvelle mensongère » ; un récit imaginaire toujours doté d'une morale. Elle permet à l'élève de travailler et d'apprendre la langue française à travers un autre genre de texte narratif. À partir des textes lus et vus dans les différentes activités, l'élève découvre une autre forme du texte narratif.*
- *Le troisième et dernier projet tourne autour de la légende. C'est le troisième genre de texte narratif proposé à l'élève de 2^e AM. Il s'agit d'une histoire vue comme véridique et qui est transfigurée par l'imagination populaire. L'élève après avoir lu et compris ce dernier genre de texte comprend facilement que le texte narratif suit différents modèles.*²²

²¹ Les textes et extraits de textes proposés dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM appartiennent tous au type narratif.

²² Comme nous l'avons précisé auparavant l'élève est appelé à étudier, dans son manuel scolaire de français de la 2^e AM, 33 textes complets à lire et à comprendre et 6 textes à écouter et comprendre.

Il importe de signaler que l'élève est amené régulièrement à répondre à un questionnaire d'accompagnement, après la lecture ou l'écoute du texte proposé. Cette démarche lui permet de porter toute son attention au texte qu'il ou écoute – les stratégies convoquées étant différentes. L'écoute du texte familiarise l'élève aux sons de la langue et à leur perception grâce à des conduites d'écoute précises afin de le rendre capable de répondre aux questions posées. La lecture du texte lui inculque le lexique et les caractéristiques propres à chaque genre de texte narratif.²³

Tableau 20 : Statistiques des textes du manuel à lire, à écouter et à comprendre.

Projet	Texte à lire et à Comprendre	Texte à écouter et à comprendre
Projet I Nombre de séquences : 04 Intitulé du projet : <i>Le conte</i>	11 textes	01 texte
Projet II Nombre de séquences : 03 Intitulé du projet : <i>La fable</i>	10 textes	02 textes
Projet III Nombre de séquences : 03 Intitulé du projet : <i>La légende</i>	12 textes	03 textes

Ce tableau expose plus clairement le nombre de textes propres à chaque projet soit à lire soit à écouter. L'importance est accordée beaucoup plus à la lecture et à la compréhension du texte écrit qu'à celles du texte oral.

1.3.5 Les textes choisis à écouter et à comprendre

J. Bozon-Patard et C. Castelly (2002 : 22) précisent qu'« *en classe de langue, l'écoute est très importante. C'est une évidence* ». L'enseignement de l'écoute est fondamental pour la réception, la compréhension et la production d'un message oral. L'apprentissage d'une langue étrangère, se basant uniquement sur l'écrit, se révèle insuffisant car l'élève est censé lire et parler couramment en langue étrangère.

²³ Nous avons remarqué un déséquilibre dans la répartition du nombre de textes proposés mais par la suite nous avons compris la raison pour laquelle cette répartition a été faite.

« *Écouter est en effet une activité très complexe : c'est "être attentif", "entendre volontairement", "prêter attention à ce que quelqu'un dit pour l'entendre et comprendre", "accepter d'entendre ce que quelqu'un a à dire, lui donner audience [...]"* ». (J. Bozon-Patard et C. Castelly, 2002 : 22)

En classe, faire écouter à l'élève des textes en français lui permet de s'intéresser même en l'absence de véritable compréhension. C'est une manière appropriée d'exercer son oreille. Elle habitue l'élève à écouter et à produire un message oral grâce à une faculté de discrimination des sons et des phonèmes.

L'élève doit sentir et concevoir que le texte n'est pas seulement le texte lisible, mais c'est aussi le texte écouté et même imagé. À partir de ce genre d'activités, l'élève apprend à diriger son écoute vers les textes sonores et audio pour un meilleur apprentissage de la langue française. Pour ce faire, les concepteurs du manuel scolaire de français de la 2^e AM proposent à l'élève des textes à écouter lors de l'activité intitulée « *Expression orale* » se trouvant dans la quasi-totalité des séquences des trois projets.

Cependant, nous estimons insuffisant le nombre de textes à écouter. Parler et s'exprimer oralement aide l'élève à prononcer correctement les sons de la langue. Le travail phonétique est une facette des activités possibles ; l'élève peut en effet suivre, à la maison, des histoires audio-visuelles enregistrées pour perfectionner son oral.

Tableau 21 : Listing des textes à écouter et à comprendre du manuel scolaire

Projets et séquences du manuel	Textes proposés à écouter et à comprendre dans le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM
Projet I Nombre de séquences : 04 Intitulé du projet : <i>Le conte</i>	01 seul texte à écouter et à comprendre car les concepteurs l'ont divisé en trois parties : Le titre : <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i> 1 ^{re} séquence : 1 ^{re} partie -présente la situation initiale 2 ^e séquence : 2 ^e partie -présente l'élément perturbateur et le déroulement des événements 3 ^e séquence : 3 ^e partie -présente la situation finale

Projets et séquences du manuel	Textes proposés à écouter et à comprendre dans le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM
Projet II Nombre de séquences : 03 Intitulé du projet : La fable	Deux textes sont proposés 1 ^{re} séquence : <i>La colombe et la fourmi</i> 2 ^e séquence : <i>L'âne et le chien</i> 3 ^e séquence : des images qui illustrent la fable <i>Le corbeau et le renard</i> - l'élève doit les observer et les analyser sans écouter la fable.
Projet III Nombre de séquences : 03 Intitulé du projet : La légende	1 ^{re} séquence : <i>Une pluie d'Alligators</i> 2 ^e séquence : <i>La légende de Sethos</i> 3 ^e séquence : <i>L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse</i>

1.3.6 Les textes choisis à lire et à comprendre

« La compréhension d'un texte est une activité de formation de compromis dans lequel le lecteur doit se positionner : sa lecture doit être respectueuse du texte mais, en même temps, elle doit relever d'une création singulière, garante d'une (relative) part de liberté d'interprétation ». (M. Merri & M. Pichat, 2007 : 111)

La variété des textes à lire et à comprendre constitue un perpétuel travail sur le contenu et son interprétation juste ; tout message écrit est en attente d'une multitude de significations selon la saisie du sens par le lecteur. Lire différents types et genres de textes en langue française lui permet ainsi de s'entraîner à construire des stratégies de lecture amorphes afin d'arriver à l'interprétation correcte des idées du texte au moyen de sa cristallisation. À force de lire, l'élève apprend à se positionner face à chaque type et genre de texte. Il se sent alors capable de lui donner une signification précise.

« D'un point de vue cognitif, la construction de la signification d'un texte est le fruit de nombreuses inférences et opérations de pensée, qui vont bien au-delà de la simple mise en œuvre de règles grammaticales et de la maîtrise du vocabulaire ». (M. Merri & M. Pichat, 2007 : 111)

La lecture compose une incontestable gymnastique cérébrale qui questionne constamment tout le contenu du texte : *typographique, linguistique, iconique*, etc. L'élève est en mesure de prêter attention aux structures grammaticales, au vocabulaire choisi, aux constructions des phrases car elles jouent un rôle important dans l'interprétation du texte. Il a désormais conscience

que pour pouvoir interpréter un texte, l'acte de lire isolé est insuffisant. Il ne s'agit pas d'un exercice de déchiffrage mais d'une construction de tous les possibles sémantiques ; d'un regard dirigé sur tout ce qui peut l'aider à donner une signification au texte. C'est pourquoi, le texte occupe une grande place dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM ; il en est le support didactique privilégié. Il est présent dans la quasi-totalité des activités soit sous forme d'extraits soit de textes complets à lire ou à écouter.

Tableau 22 : Listing des textes à lire et à comprendre de l'activité de compréhension écrite

Projets et séquences	Textes à lire et comprendre (<i>compréhension de l'écrit</i>)
PI : <i>Le conte</i>	
S1	Titre du texte à lire et à comprendre : <i>La boule de cristal</i>
S2	Titre du texte à lire et à comprendre : <i>Conte de l'eau volée</i>
S3	Titre du texte : <i>La vache des orphelins</i>
S4	Titre du texte : <i>L'arbre entêté</i>
PII : <i>La fable</i>	
S1	Titre de la fable : <i>Le lion et le renard</i>
S2	Titre de la fable : <i>Le coq et le renard</i>
S3	Titre de la fable : <i>Le laboureur et ses enfants</i>
PIII : <i>La légende</i>	
S1	Titre du texte : <i>Le chant du rossignol</i>
S2	Titre du texte : <i>Taourit la protégée</i>
S3	Titre du texte : <i>La tragédie du vol 19</i>

Tous les textes proposés dans l'activité « *Compréhension de l'écrit* » ont une relation étroite avec l'intitulé du projet. De la sorte, les concepteurs du manuel scolaire permettent à l'élève de distinguer facilement entre les genres textuels. Tout au long du projet, l'élève découvre graduellement des textes à lire mais les seuls textes qu'il doit lire et analyser attentivement en répondant à une série de questions, renforçant la compréhension, sont ceux choisis dans l'activité de « *Compréhension de l'écrit* ».

Notons au passage que même les extraits rangés dans les activités de langue ont une relation directe avec le genre textuel étudié dans chaque projet. Ce qui aide l'élève à travailler autour du même genre de texte en consolidant ses connaissances.

1.3.7 Les textes à produire

A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (2001 : 103) signalent que « *le processus d'écriture et le processus de création font appel à l'imaginaire et les déclencheurs de l'imaginaire sont variés* ». Faire apprendre à l'élève à produire des textes est une tâche indispensable lors de l'apprentissage de la langue. La production lui permet de créer et d'imaginer ce qu'il a envie de faire découvrir aux autres. La production déclenche chez les élèves leur imagination et leur créativité. En effet, « *chacun des élèves a des histoires de vie qui fondent sa démarche d'écriture littéraire ; chacun a des intérêts et des besoins particuliers qui le motivent à entreprendre une activité* ». (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 103) L'élève est capable de raconter mais il a besoin tout d'abord d'être motivé. Le sujet de la production peut en grande partie le motiver au point de l'inciter à imaginer et à créer un texte. Les activités de production mobilisent ainsi toutes ses connaissances pour une production minimale correcte. Il est vrai que « *pour soutenir l'intérêt de l'élève pour une tâche d'écriture, il faut tenir compte de ces facteurs et par conséquent varier les moyens pédagogiques* » (A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier, 2001 : 103)

Le choix du sujet de production est fondamental car l'élève a besoin de traiter des sujets qu'il pense intéressants pour lui et qu'il peut effectivement développer par un réinvestissement clair de ses propres connaissances et idées personnelles. Cela le motive et *l'encourage à dire en écrivant*. Aussi est-il important de diversifier les moyens langagiers qui stimulent l'élève, sa production et son expression en langue étrangère.

La production de textes est devenue une étape primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En partant des activités réservées à la production, l'élève apprend à rédiger des textes tout en respectant les règles rédactionnelles. Généralement en matière de production, l'élève a toujours

l'idée de produire un texte écrit mais avec le manuel scolaire de français de la 2^e AM, l'élève apprend qu'à partir de quelques idées, il peut produire des textes oraux et s'exprimer oralement de façon aisée.

En utilisant son manuel scolaire de français de la 2^e AM, l'élève est conduit à équilibre entre expressions orale et écrite. Au début de chaque séquence, l'élève commence par une activité d'« *Expression orale* » qui le prépare et le pousse à essayer dès le début à s'exprimer oralement. Au cours des activités de langue, l'élève est initié à produire des phrases et des résumés jusqu'à arriver à la dernière activité dans laquelle il essaye de produire un texte final. Il applique alors tout ce qu'il a vu et travaillé précédemment avec son enseignant.

Le tableau ci-dessous montre les différentes productions que l'élève réalise au moyen de son manuel scolaire de français de la 2^e AM – nous ne retenons ici que l'exemple du premier projet du manuel car c'est presque la même stratégie qui est suivie dans les deux autres projets.

Tableau 23 : Les différentes productions du manuel de la 2^e AM

Projet I	Activités	Production orale	Activités	Production écrite
S1	Expression orale	1- L'élève doit observer des illustrations et des images puis répondre sous forme d'expression orale 2-La consigne demande à l'élève en partant du récit qu'il a écouté d'imaginer la suite avec ses camarades tout en répondant aux questions posées	Vocabulaire	1-Rédiger 4 phrases en employant des formules d'ouverture 2-À partir de l'image, l'élève doit rédiger 2 phrases en employant 2 mots de la même famille que <i>mer</i>
	Lecture entraînement	1-L'élève et ses camarades doivent traiter le sujet de l'amitié, l'entraide et la solidarité en partant de l'idée du texte support <i>La boule de cristal</i>	Grammaire Conjugaison Orthographe Atelier	1-Rédiger un court texte dans lequel, il utilisera des c. circonstanciels 1-Construire un court texte en conjuguant les verbes à l'imparfait 1- 04 verbes ont été proposés, à l'élève de les employer dans 4 phrases

Projet I	Activités	Production orale	Activités	Production écrite
			d'écriture Mon projet	1-L'élève et à l'aide de son sac à mots doit rédiger la situation initiale du conte proposé 1- Les concepteurs présentent à l'élève les différentes étapes par lesquelles il doit passer pour arriver à bien rédiger la première partie de la rédaction du projet présenté dans un grand encadré jaune sous forme de rappel
S2	Expression orale Lecture entraînement	1-Écouter et répondre aux questions de l'après écoute 2-Demander aux élèves de résumer l'histoire écoutée en utilisant leurs propres mots 1-Demander à l'élève de produire en quelques mots et présenter les gestes simples pour préserver l'eau	Vocabulaire Grammaire Conjugaison Orthographe Atelier d'écriture Mon projet	1-Rédiger 3 phrases en utilisant des connecteurs aux choix. 2-Rédiger de courtes phrases en utilisant des personnages proposés par l'activité Pas de production Pas de production 1-Exercice de dictée 2-Rédiger un court texte en utilisant des homophones aux choix 1-Remettre en ordre un texte. 1-Rédiger la suite de la 1 ^{re} rédaction commencée dans la 1 ^{re} séquence
S3	Expression orale Lecture entraînement	1-Analyser des illustrations 2-Faire des descriptions 3-Demander à l'élève de choisir avec ses camarades les personnages de l'activité précédente en se référant à l'un des exercices pour faire sa description 1-L'élève doit traiter le sujet des droits de l'enfant et dire ce qu'un enfant a besoin le plus	Vocabulaire Grammaire Conjugaison Orthographe Atelier d'écriture Mon projet	Pas de production Pas de production Pas de production 1-Rédiger 4 phrases en employant les adjectifs de la liste proposées 1-L'élève doit lire le début du conte de Perrault <i>Les fées</i> puis rédiger les portraits des personnages en présence 1-L'élève doit compléter son travail par une description des personnages

Projet I	Activités	Production orale	Activités	Production écrite
S4	Expression orale	1-A partir des réponses de l'analyse des illustrations, l'élève doit raconter l'histoire de <i>La princesse et la sorcière</i> 2-Ecouter la fin du conte de <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i> 3-L'élève doit résumer avec ses camarades le conte de <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i>	Vocabulaire Grammaire Conjugaison Orthographe Atelier d'écriture	1-Rédiger une courte phrase dans laquelle l'élève doit utiliser une formule de clôture aux choix Pas de production Pas de production (Une récitation à apprendre) 1-Associer chaque situation initiale à la situation finale qu'il lui convient.
	Lecture entraînement	1-À partir d'un passage d'un conte, l'élève doit faire en 2 ou 3 phrases la différence entre les êtres humains et dire comment cette différence peut être source de richesse	Mon projet	1-Rédiger la fin du conte

Le manuel scolaire de français de la 2^e AM s'intéresse beaucoup aux productions de l'élève car il lui propose de réaliser différentes productions tout au long du projet. L'élève doit produire des textes oraux et des textes écrits. Les textes oraux sont des productions présentées dans les activités intitulées : « *Expression orale* » et « *Lecture entraînement* ». Ces deux activités lui apprennent, en respectant les consignes données, à organiser ses idées personnelles à travers une expression correcte.

Les textes écrits sont des productions présentées dans les activités de « *Vocabulaire* », « *Grammaire* », « *Conjugaison* », « *Orthographe* », « *Atelier d'écriture* », « *Mon projet* ». Durant ces six activités, l'élève rédige des phrases, de courts textes, réordonne des textes en désordre, conjugue les verbes d'un texte, réemploie des mots dans de courtes phrases jusqu'à arriver à produire un texte final. Afin de l'assister dans sa démarche, les concepteurs lui présentent un sac à mots et un grand encadré jaune dans lequel il retrouve les conseils et les étapes à suivre pour sa production finale.

Dans le *Projet n° 01*, il y a un total de 33 productions à réaliser : 14 productions orales et 19 productions écrites –produire des textes constitue un des objectifs principaux des concepteurs.

Tableau 24 : Nombre de productions du Projet n° 01

Type d'activité	Nombre de production	Type d'activité	Nombre de production
Expression orale	11	Conjugaison	01
Lecture-entraînement	04	Atelier d'écriture	04
Vocabulaire	05	Orthographe	04
Grammaire	01	Mon projet	04

Dans le *Projet n° 02* avec ses trois séquences, il y a un total de 26 productions à réaliser : 08 productions orales et 18 productions écrites.

Tableau 25 : Nombre de productions du Projet n° 02

Type d'activité	Nombre de production	Type d'activité	Nombre de production
Expression orale	05	Conjugaison	01
Lecture-entraînement	03	Atelier d'écriture	06
Vocabulaire	04	Orthographe	01
Grammaire	02	Mon projet	04

Nous avons choisi compter le nombre des exercices où les concepteurs demandent à l'élève de produire ou de rédiger des phrases et de courts textes car la consigne est présente presque à la fin de toutes les activités. Cela justifie le souci des concepteurs de faire travailler l'élève en produisant des textes en commençant par de courtes phrases pour arriver à rédiger un texte.

Le nombre de productions proposées dans ce projet est inférieur à celui du premier projet. Il nous semble ici qu'il est préférable d'équilibrer entre les différentes productions et d'en proposer davantage tant à l'oral qu'à l'écrit car l'élève a besoin de consolider ses deux sortes d'expression. Nous remarquons aussi que les concepteurs proposent des exercices de langue avec des consignes du genre : *conjuguer les verbes, remplacer les mots, trouver l'intrus, souligner les compléments, transformer les phrases suivant l'exemple* etc. Cette variation de la consigne est en elle-même positive.

Dans le *Projet n° 03* avec ses trois séquences, il y a un total de 19 productions à réaliser : 07 productions orales et 12 productions écrites.

Tableau 26 : Nombre de productions du Projet n° 03

Type d'activité	Nombre de production	Type d'activité	Nombre de production
Expression orale	04	Conjugaison	01
Lecture-entraînement	03	Atelier d'écriture	03
Vocabulaire	01	Orthographe	02
Grammaire	02	Mon projet	03

Notons que le nombre de productions proposées dans ce projet est également inférieur à celui du second projet. Si nous ne retrouvons aucune production dans l'activité de « *Conjugaison* », c'est qu'il n'y a pas d'exercice qui demande à l'élève de produire un texte ou des phrases.

Encore une fois, les deux activités qui demandent à l'élève de produire des textes oraux sont : « *Expression orale* » et « *Lecture-entraînement* ».

Dans la première activité intitulée « *Expression orale* », les concepteurs proposent tout d'abord à l'élève des illustrations à observer et à analyser puis d'écouter un support audio ensuite de répondre aux questionnaires. Au terme de l'activité, ils lui demandent de produire un texte oral et de s'exprimer suivant la consigne de l'exercice. Parfois, ils lui fournissent une petite présentation pour démarrer sa production.

Dans la deuxième activité de « *Lecture-entraînement* » et après avoir lu le texte support de l'activité « *Compréhension de l'écrit* », l'élève est censé relire le même texte afin de renforcer tout d'abord sa compréhension puis on lui propose une petite présentation à lire et à comprendre avant d'entamer la production. On lui présente le plus souvent des sujets ayant plus ou moins de relation avec ce qu'il a lu et vu lors des activités précédentes.

Nous considérons pour notre part ce genre de présentation comme une aide qui oriente l'élève vers le sens exact du sujet à traiter. Cette présentation est le plus souvent accompagnée d'une illustration afin d'attirer son attention et de préparer l'élève à exprimer ses idées personnelles.

Avec le reste des activités, l'élève s'adonne à la production écrite. À travers ces activités, les concepteurs cherchent à motiver l'apprenant par les

différentes consignes choisies afin d'arriver à la meilleure production possible tout en passant par des activités intermédiaires qui lui font acquérir les outils nécessaires à la production finale.

Lors des activités de langue telles que le « *Vocabulaire* », la « *Grammaire* », la « *Conjugaison* » et l'« *Orthographe* », l'élève produit uniquement des phrases courtes et des textes aussi courts. Il mémorise déjà le plus de mots-clés qu'il peut employer, construit les types de phrases nécessaires, s'initie aux temps auxquels il doit conjuguer les verbes de son texte, tente de maîtriser l'orthographe adéquate – tout cela par la prise en compte et le respect du genre de textes étudié.

Après avoir assimilé en détail l'usage des outils de langue, l'élève parvient à l'activité « *Atelier d'écriture* » ; c'est alors pour lui l'occasion de produire vraiment un texte écrit. Avant la production finale, les concepteurs préparent longuement l'élève par des exercices d'observation et d'entraînement, pris comme exemples, qui le rapprochent des exigences d'une rédaction correcte. Ces exercices constituent la piste, le cheminement suivi pour entamer le sujet à traiter.

En début de rédaction, les concepteurs présentent à l'élève une petite introduction en couleur et en gras afin de le mettre dans le bain de la production à rédiger. Ce qui attire vraiment son attention et justifie l'aide des concepteurs dans le manuel scolaire, ce sont les étapes servant de guide à la production correcte des textes :

- ***Je rédige*** : une introduction du sujet à traiter.
- ***Le sac à mots ou le puits à mots*** : présente à l'élève les mots nécessaires à sa rédaction.
- ***Les critères de réussite*** : on demande à l'élève de répondre à quatre ou cinq questions afin d'orienter sa production.
- ***Je m'évalue*** : les concepteurs présentent à l'élève un tableau d'auto-évaluation sur lequel figurent les éléments à employer dans

la production. On lui demande alors de cocher ce qu'il a réellement utilisé dans sa production écrite.

Grâce à ces étapes, à l'élève devient peu à peu organisé et méthodique dans ses productions écrites ; il est de plus en plus attentif. À la fin de la séquence, l'élève découvre une dernière activité : « *Mon projet* ».

Celle-ci rappelle à l'apprenant l'objectif général du projet et lui explique comment en réaliser les différentes parties. À la fin de chaque séquence du même projet, l'élève rédige une partie de sa production écrite jusqu'à arriver à la dernière séquence lors de laquelle il produit un texte complet. Les étapes d'aide à la rédaction sont présentées dans un grand encadré jaune.

Exemple :

Tableau 27 : Étapes d'aide à la rédaction du Projet n° 01

Projet n° 01	Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège	
Séquence	Étape	Consigne
1	Une	Écrire la situation initiale de mon conte
2	Deux	Écrire les péripéties de mon conte
3	Trois	Décrire les personnages de mon conte
4	Quatre	Rédiger la fin de mon conte

Tableau 28 : Étapes d'aide à la rédaction du Projet n° 02

Projet n° 01	Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interpréterons nos fables	
Séquence	Étape	Consigne
1	Une	Raconter une fable avec mes propres mots
2	Deux	Insérer un dialogue dans ma fable
3	Trois	Présenter ma fable

Tableau 29 : Étapes d'aide à la rédaction du Projet n° 03

Projet n° 01	Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix	
Séquence	Étape	Consigne
1	Une	
2	Deux	Dans ce projet les étapes sont plus détaillées.
3	Trois	

Nous constatons que l'élève est le plus souvent guidé dans ses productions car les concepteurs lui présentent à chaque fois des mots qu'il peut réutiliser dans ses productions. Également, ils lui présentent les étapes successives, suffisamment précise, d'une production correcte.

1.3.8 Le texte et l'illustration des idées

Le manuel scolaire « permet à l'élève de se familiariser avec les livres. C'est une invitation à lire, à découvrir et à s'interroger avant même d'avoir l'idée du contenu du livre et sa nature ». (E. Stati, 2010 : 09) Afin d'apprendre à lire des textes en langue étrangère, le premier document avec lequel l'élève apprend à lire c'est son manuel scolaire. Cet ouvrage didactique permet à l'élève de développer et d'acquérir de nouvelles idées, savoirs et connaissances. Les concepteurs, lors de la conception de chaque manuel scolaire proposent à l'élève des textes qui l'invite à s'épanouir grâce à lecture analytique, par un perpétuel questionnement du contenu. Pour ce faire, les textes offerts doivent l'intéresser selon les centres d'intérêt de son âge.

« Jacques Aumont, faisant un état des travaux structuralistes sur le rapport texte-image, s'interroge sur la présence "en profondeur" du langage dans les images : "Toute représentation est apportée par son spectateur – ou plutôt par ses spectateurs historiques et successifs – à des énoncés idéologiques, culturels, en tout cas symboliques, sans lesquels elle n'a pas de sens" ». (A. B., 1982 : 24)

Il est préférable de proposer à l'élève, dans son manuel scolaire, des textes accompagnés d'éléments indicateurs qui servent à le rapprocher du sens en attirant son attention lors des différentes lectures successives. L'élève apprend ainsi à donner du sens aux éléments illustrant les idées du texte afin de mieux le comprendre.

Dans tout apprentissage de langue, existent différents moyens permettant à l'apprenant de l'étudier et d'en découvrir les spécificités. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons toujours l'idée préconçue de

rencontrer des textes, de les lire et de les découvrir. Le texte constitue le support principal à toutes activités langagières.

Appréhendé simplement, le texte est vu comme un assemblage de mots et de phrases qu'un auteur entrelace pour transmettre un message oral ou écrit à des lecteurs ou auditeurs. À travers ses mots et phrases travaillés au double plan du style et de la rhétorique, le texte présente une vision du monde singulière par le biais du vécu d'un auteur-personnage, simple témoin ou véritable actant. C'est tout un ensemble d'idées et d'images transformés en mots et expressions écrits qui donnent à voir, à lire, à écouter un univers particulier à une personnalité en mouvement.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, les concepteurs présentent, à l'élève, différents genres de textes afin de lui permettre de se familiariser avec les différentes catégories d'écrits récupérés par l'École. L'enjeu principal est d'en comprendre les idées qui illustrent une pensée d'auteur, en répondant aux questionnaires d'accompagnement – situés juste en-dessous des textes.

Comme nous l'avons signalé auparavant, le manuel scolaire de la 2^e AM propose à l'élève des textes audio (à écouter) et des textes à lire afin de susciter son imagination par l'écoute éduquée et la lecture maîtrisée des textes dont il s'agit de comprendre le message délivré par l'auteur. Ce travail de perception permet à l'élève de comprendre que le texte ne se donne pas uniquement à lire mais surtout à interpréter à partir d'un subtil jeu de cache-cache avec ses mots et ses phrases.

1.3.9 Le texte et l'image facilitatrice de la compréhension

« Le texte est un produit mixte : l'organisation active de signes à la fois linguistiques et iconiques, inscrits sur le même support et dans le même dispositif de communication ». (A. Beguin-Verbrugge, 2006 : 13)

L'apprenant de langue est graduellement introduit à la reconstruction du sens d'un texte grâce à une compréhension guidée tous ses signes linguistiques et non-linguistiques. Lors de la séance de la compréhension écrite ou de lecture, l'enseignant amène progressivement ses élèves à prêter de plus en plus attention aux éléments périphériques accompagnant le texte. Photos, dessins, images, etc. ces outils facilitent sa compréhension, l'éclaire sous des angles variés. Le texte seul, isolé reste toujours hermétique.

« L'image qui accompagne la parole apporte deux genres d'informations de type référentiel (les référents des objets dont on parle peuvent être présents sur l'image) et une information de type situationnel [...] ». (F. Desmons & F. Ferchaud, 2005 : 28)

L'image joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage. Qu'elle accompagne un discours oral ou un message écrit, elle suggère souvent plus que ne le fait l'écrit seul. Sa perception est aussi plus rapide plus immédiate, presque intuitive. *« Elle permet également l'étude des éléments paralinguistiques tels que les gestes et les mimiques. L'image peut être facilitatrice ».* (F. Desmons & F. Ferchaud, 2005 : 28). L'image est utilisée afin d'aider l'élève à donner du sens à ce qu'il apprend grâce aux informations véhiculées par les signes paralinguistiques. Si l'image faciliter l'enseignement de l'enseignant et l'apprentissage de l'élève, elle exige toutefois une certaine connivence culturelle. Une même image possède des valeurs différentes selon les cultures. C'est pourquoi, *« l'image a sa place dans le discours. Elle est traversée par le flux du discours ; elle fait corps avec le texte ; elle se noue à la parole, s'amalgame à elle dans la construction mentale du lecteur ».* (A. Beguin-Verbrugge, 2006 : 28)

Aussi, l'image est-elle considérée comme le moyen le plus efficace pour la construction du sens. À l'oral ou à l'écrit, elle s'ajoute au discours pour faciliter l'appréhension d'une multitude de significations et la compréhension d'un message étranger. En s'ajoutant au texte et à la parole, l'image aide plus à la compréhension de l'information et des idées.

F. Pingel (1999 : 25) le montre bien :

« Nos enfants sont influencés par la télévision, les vidéos et les ordinateurs ; les illustrations attirent leur attention mieux qu'un texte écrit. Les images sont comme des slogans et servent de clés permettant à la mémoire d'avoir accès à tel ou tel chapitre. La fonction des illustrations est donc un thème important ».

En classe, l'influence de l'image sur l'élève est plus sérieuse que celle de n'importe quel autre support car, au-delà de l'attention de l'élève, proprement elle l'enchant. Le jeune apprenant est toujours à la recherche d'un « *merveilleux technologique* ». L'image qui accompagne le texte devient elle aussi le support d'une mondialisation-globalisation où prime l'enseignement-apprentissage pour la mobilité des citoyens.

« Les illustrations touchent souvent les émotions des lecteurs et les incitent à exprimer leurs sentiments, ce que la seule lecture d'un texte ne parvient pas forcément à faire » (F. Pingel, 1999 : 25). Personne ne peut en effet nier le rôle joué par l'illustration dans l'enseignement-apprentissage d'un savoir. Elle est plus utilisée dans les manuels scolaires car elle excite davantage l'émotion de l'élève en le libérant des frontières langagières. Si l'élève comprend au mieux un texte présenté seul, il le saisit plus sûrement lorsqu'il est accompagné d'une image ou d'une illustration –non exempte, il vrai d'une certaine forme de manipulation.

En situation d'apprentissage, le regard de l'élève est toujours attiré par l'illustration qui accompagne le texte. Pour cette raison, il est très important d'en proposer une grande variété lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignant explique à son apprenant que l'image ou l'illustration est au service d'un contenu ; elle est alors complémentaire sans être forcément redondante. Pour ce faire, les concepteurs sont tenus de choisir judicieusement les images et les illustrations de leurs manuels.

Un texte présenté sans illustrations peut être compris par son lecteur mais devient plus clair et mieux compris s'il est accompagné de planches

ayant une relation avec le contenu. L'élève recherche toujours ce qui peut l'aider à comprendre le texte de manière juste et correcte. L'image et les illustrations iconographiques sont les moyens didactiques prédominants qui peuvent accompagner un texte et illustrer ses idées même si parfois elles sont là uniquement comme éléments décoratifs.

Dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, l'image est doublement utilisée : accompagner les textes supports et embellir le manuel en « *enchant* » l'apprenant.

Tableau 30 : Présence de l'image dans le manuel de 2^e AM (exemple du Projet n° 01)

Projets et séquences	Activités	Intitulés des textes proposés dans le manuel scolaire	Illustrés ou non	Remarques
Projet I S1	E. Orale	Les premières pages de couverture de quatre contes	Illustré	Petites mais claires
	C. de l'écrit	Texte : <i>La boule de cristal</i>	Illustré	Grande mais qui se trouve en tournant la page.
	L. plaisir	Texte : <i>Le cheval du roi</i>	Illustré	Petite photo peu claire. Petite image en face.
S2	E. Orale	Texte : <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i>	Illustré	+
	C. de l'écrit	Texte : <i>L'eau volée</i>	Non →	Deux images peu claires
S3	E. Orale	Images présentant les personnages du conte écouté.	Non	+
	C. de l'écrit	Texte : <i>La vache des orphelins</i>	Non	Deux images peu claires +
S4	E. Orale	Images présentant les des scènes de contes	→	Bien illustré
	C. de l'écrit	Texte : <i>L'arbre entêté</i>	Non	
	L. plaisir	Texte : <i>La belle au bois dormant</i>	Illustré	

Nous remarquons cependant que toutes les activités de « *Compréhension orale* » du projet n° 01 sont certes illustrées mais la qualité des images pose problème –exceptée la première séquence dont l'image est de bonne résolution. Dans l'activité de « *compréhension de l'écrit* », l'image est presque absente alors qu'il est très important de choisir des images pour une meilleure compréhension et interprétation surtout pendant cette activité qui demande plus de réflexion.

Dans le projet n° 02, l'image est moins utilisée par rapport au premier. Elles deviennent moins claires ce qui rend la compréhension difficile ou malaisée surtout pour un jeune apprenant de langue étrangère. En revanche presque toutes les illustrations du projet n° 03 sont claires et permettent à l'élève d'avoir une idée précise sur ce qu'il lit.

Dans tout le manuel scolaire, nous notons que l'utilisation des images et des illustrations est limitée : soit elles accompagnent les textes supports soit jouent un rôle purement décoratif et attractif. Elles sont également présentes dans quelques activités de langue mais leur choix n'est pas convainquant car parfois elles n'ont pas de relation avec le contenu.

Nous ajoutons que les couleurs des images et des illustrations sont parfois mal choisies qui rendent l'image peu claire ou encore floue. Sans couleur, l'image ou l'illustration ne peut être lisible. Ce qui permet à l'élève de comprendre et lire l'image, c'est justement le bon choix de la couleur. La couleur offre à l'image une lisibilité certaine et à l'élève une compréhension aisée du contenu.

1.3.10 Les textes et les auteurs

« Les auteurs du manuel des langues devraient être conscients de ce travail de structuration et veiller à la cohérence de chaque unité d'apprentissage. Ce travail ne peut être fait que par des auteurs qui ont la compétence de produire des textes cibles, courts et pertinents ». (E. Stati, 2010 : 11)

Le choix du texte dépend donc du choix de l'auteur. Avant de proposer à l'élève des textes à lire dans son manuel scolaire, les concepteurs sélectionnent les auteurs des textes à retenir. En classe de langue, l'élève doit lire et analyser des textes écrits par des auteurs connus et célèbres, les « classiques ». Cependant, s'il importe de sélectionner sciemment les auteurs des textes, les auteurs des manuels doivent être également passés au crible. De leurs propres compétences dépend en grande partie la valeur de l'ouvrage didactique qu'ils promettent—conformément, il est vrai, à un cahier des

charges. Les textes doivent être réécrits par des auteurs capables de faire aimer la lecture à l'élève grâce à leurs compétences rédactionnelles mises au service des opérations d'adaptation, de réécriture ou de traduction. Le manuel scolaire est censé comporter des textes qui aident l'élève à apprendre la langue et à comprendre le contenu non à le rebuter.

« Le désir de motiver l'élève est le grand souci de ceux qui conçoivent et produisent les manuels scolaires. C'est dire que les textes choisis doivent répondre aux besoins affectifs et aux intérêts de l'élève. Il faut donc veiller au bon choix du contenu des manuels scolaires ». (E. Stati, 2010 : 11)

Les concepteurs des manuels scolaires de langue doivent accorder plus d'importance aux textes choisis lors de leur élaboration. Choisir un texte, c'est préalablement comprendre les attentes, les besoins et les intérêts de l'apprenant facilement démotivé – nous rappelons opportunément qu'un grand nombre de textes et d'extraits choisis du manuel scolaire de français de la 2^e AM ne sont pas accompagnés du nom de l'auteur ou de la source. Même si par ailleurs, les textes et les extraits choisis dans les activités de lecture ou de langue du manuel scolaire de français de la 2^e AM ont une relation étroite avec les genres et le type de textes étudiés.²⁴

Par suite, le manuel scolaire de français de la 2^e AM étant riche des auteurs cités, dans un souci de représentativité, il nous semble nécessaire de les classer par nationalité pour en faciliter le répertoire.

1.3.11 Textes d'auteurs algériens

Notons d'emblée que pour les occurrences des textes et extraits supports de lecture et d'exercices de langue, la représentativité des écrivains algériens d'expression française est absente. Le texte d'auteur algérien n'apparaît qu'une seule fois dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM. Ce qui prouve que les concepteurs se sont basés dans leur choix sur d'autres auteurs

²⁴ Les genres sont répartis suivants les projets : 3 genres de textes, 3 projets. Ces textes ont été placés dans des activités d'expression orale et des activités de lecture.

d'expression française. Une question s'impose à l'esprit : *y aurait-il implicitement un problème de quantité et/ou de qualité des textes des auteurs algériens ?*²⁵ Ou bien songerait-on à une « algérianisation manquée » des contenus de ces mêmes textes laissés en friche ?

De nombreuses questions peuvent se poser de la sorte.

1.3.12 Textes d'auteurs français

La présence des écrivains français est manifeste dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM. Leur présence est quantitativement la plus importante en comparaison à celle d'autres auteurs. Les textes des écrivains français sont éparpillés dans tout le manuel et à tous les emplacements réservés aux textes. Ils sont choisis comme textes supports de lecture, d'exercices et comme textes complémentaires.

1.3.13 Textes d'auteurs étrangers

Nous constatons que le manuel scolaire de français de la 2^e AM regroupe également des textes d'auteurs étrangers. Leur présence est sensible dans tout le manuel. Cette diversité des auteurs assure un juste ancrage des genres.

« Dans l'optique de l'enseignement, les genres constituent un point de référence concret pour les élèves. Par rapport à l'extrême variabilité des pratiques langagières, les genres peuvent être considérés comme des entités intermédiaires permettant de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques ». (J. Dolz & B. Schneuwly, 2014 : 65)

De fait, le texte est l'un des moyens les plus utilisés dans tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Les textes peuvent appartenir à un type ou à un genre avec des caractéristiques propres. Les genres de textes mènent l'élève à travailler sur des supports concrets ; lesquels réfèrent à différentes pratiques langagières et textuelles.

²⁵ La question mérite qu'on lui consacre mûre réflexion.

« Ainsi le travail sur les genres dote les élèves de moyen d'analyse des conditions sociales effectives de production et de perception des textes. Il fournit un cadre d'analyse des contenus, de l'organisation de l'ensemble du texte et des séquences qui le composent, ainsi que des unités linguistiques et des caractéristiques spécifiques à la textualité orale [...] ». (J. Dolz & B. Schneuwly, 2014 : 65)

Pour cette raison, les concepteurs choisissent des genres textuels différents non seulement pour pousser l'élève à lire, mais aussi afin de l'aider à comprendre l'organisation des textes et leurs contenus en vue de les analyser à partir des spécificités de chaque genre.

Pour le premier projet intitulé *Le conte*, les concepteurs mettent à la portée des apprenants plusieurs textes et extraits dont la majorité des auteurs sont des Occidentaux parmi lesquels des écrivains français. Quant aux auteurs algériens, un seul de leurs textes écrits est présent dans la troisième séquence ; pas de textes oraux en revanche. Pourtant, l'élève a besoin de lire des textes appartenant à son patrimoine et qui *élargissent « son champ de réflexion nationale »*.

Concernant les auteurs français, dans ce projet, les concepteurs présentent à l'élève 09 de leurs textes et extraits écrits. Une question se pose ici : *les auteurs français ou encore occidentaux sont-ils les seuls représentants attirés de la culture et du patrimoine littéraire de la langue française ?*

Pour ce qui est des textes d'auteurs étrangers, notamment orientaux, les concepteurs du manuel ne font figurer que 02 de leurs textes ou extraits.

Tableau 31 : Origine culturelle des auteurs du Projet n° 01

Projet n° 01	LE CONTE					
Séquence	Texte	Oral	Écrit	Aut. Algériens	Aut. Français	Aut. Étrangers
1	La princesse et le château des morts		X			Conte égyptien
	Le vieux pêcheur et le poisson d'or		X			A. Pouchkine
	Le cheval du roi		X			conte africain
	La boule de cristal		X			Grimm
2	Les trois cheveux d'or du diable		X			Grimm

	L'homme serpent		X	Conte berbère		
	L'eau volée		X			conte hawaïen
	La fée des bois		X			conte russe
	Pinocchio		X			Carlo Collodi
	La princesse de Bambara		X			conte italien
	Le pot fêlé		X			conte chinois
3	La chèvre de Monsieur Seguin		X		Alphonse Daudet	
	Les misérables		X		Victor Hugo	
	Les fées		X		Charles Perrault	
	La belle au bois dormant...		X		Paul Verlaine	
	La vache des orphelins		X	M. Taous Amrouche		
4	Manon des sources		X		Marcel Pagnol	
	La princesse des petits pois		X			Anderson
	Les fées		X		Éric Voisin	
	L'arbre entêté		X			conte chinois
	La clé des champs		X		Charpentreau	

Pour les textes et extraits oraux, les concepteurs retiennent un seul texte appartenant au conte des *Mille et une nuits* : *Aladin et la lampe merveilleuse*. Ce même texte est proposé à écouter et à comprendre.

Par textes oraux, nous signifions les textes que les concepteurs choisissent de faire lire par l'enseignant et écouter par l'élève lors des activités d'« *Expression orale* ».

Il est très important de rappeler que les textes choisis dans le premier projet sont écrits par différents auteurs de différentes nationalités. Ce choix permet à l'élève d'étudier le même type et genre de texte mais suivant différentes visions et réflexions culturelles.

Tableau 32 : Origine culturelle des auteurs du Projet n° 02

Projet n° 02	LA FABLE					
Séquence	Texte	Oral	Écrit	Aut. Algériens	Aut. Français	Aut. Étrangers
1	Le lion et le renard		X		Jean Muzi et Gérard	
	Le loup et l'agneau		X		La Fontaine	

	Le loup et la cigogne		X		La Fontaine	
	Le loup et le chien		X		La Fontaine	
	Le lion devenu vieux		X		La Fontaine	
	Le rat des villes et le rat des champs		X		La Fontaine	
	L'ours et les deux compagnons		X			Ésope
	La colombe et la fourmi	X			La Fontaine	
	La tortue et les deux canards	X				Ibn El Moukafâa
2	Le coq et le renard		X		La Fontaine	
	La cigogne et les poissons		X		La Fontaine	
	La laitière et le pot au lait		X		La Fontaine	
	Le loup et l'agneau		X			Ésope
	L'âne et le chien		X		La Fontaine	
	L'âne et le chien	X			La Fontaine	
	Le loup et l'agneau	X				Ésope
	Le petit prince	X			Saint Exupéry	
	Kalila wa Dimna	X				Ibn El Moukafâa
3	Le laboureur et ses enfants		X		La Fontaine	
	L'homme et le serpent		X		La Fontaine	
	L'ours et les deux compagnons		X		La Fontaine	
	Le renard cajolant l'agneau et le chien		X		La Fontaine	
	Le renard et les raisins		X		La Fontaine	
	Le sanglier et le renard		X		La Fontaine	
	L'âne, le renard et le lion		X		La Fontaine	
	Le loup et le chien		X		La Fontaine	
	Le renard et le corbeau	X			La Fontaine	

Dans le 2^e projet intitulé *La fable*, les concepteurs du manuel proposent également à l'apprenant différents textes et extraits. Il est notable qu'ici aussi n'apparaît aucun texte, oral ou écrit, d'auteur algérien.²⁶ Par contre, les auteurs français se retrouvent dans les trois séquences du projet aussi bien pour les textes oraux que les textes écrits et extraits.

Concernant les textes d'auteurs étrangers (orientaux), les concepteurs du manuel retiennent des textes et extraits écrits du même auteur ; cependant aucun texte oral. Pareillement, les concepteurs ne choisissent aucun texte oral ou écrit d'auteurs étrangers (occidentaux, autres que français).

Il est évident que dans le 2^e projet, les concepteurs se basent beaucoup plus sur *les Fables* de La Fontaine.²⁷ Les deux textes orientaux choisis par les concepteurs présentent des histoires similaires aux fables mais écrites en prose. Les mêmes textes sont aussi étudiés dans les manuels scolaires d'arabe. Les textes d'Ibn El Moukafâa sont aussi connus des élèves que *les Fables* de La Fontaine.

Tableau 33 : Origine culturelle des auteurs du Projet n° 03

Projet n° 03		LA LÉGENDE				
Séquence	Texte	Oral	Écrit	Aut. Algériens	Aut. Français	Aut. Étrangers
1	Le chant du rossignol		X		Colette	
	Atelier cauchemar		X		Roselyne Morel	
	Ouarâ		X		André Demaison	
	Une maison méditerranéenne		X			Maxence Van Der Marsh
	Un remède de la mélancolie		X			Sans auteur
	Une pluie d'alligators	X				Charles Beerlitz
2	Taourit la protégée		X	populaire algérienne		
	Sidi Fradj		X	Ben Khoudja		

²⁶ Le patrimoine littéraire algérien manquerait-il de fables ?

²⁷ Les Fables de La Fontaine sont-elles plus facilement accessibles à la compréhension des apprenants et à l'étude ?

	Les pauvres gens		X		Victor Hugo	
	Atelier cauchemar		X		Roselyne Morel	
	Le grenier		X		Dominique Rollin	
	Un orage au Hoggar		X		Pierre Benoit	
	Le fantôme de la plage		X			Robert Lawrence Stine
	Les Morlock		X			H.-G. Wells
	La légende de Séthos	X				D. Mornet
3	Les meilleurs nouvelles de l'année 89-90		X		Paul Fournel	
	Les phénomènes étranges du monde, 1989		X			Charles Beerlitz
	J'écris		X		Geneviève Rousseau	
	La tragédie du vol 19		X			Larry Kusche
	Les phénomènes étranges du monde, 1989		X			Charles Beerlitz
	Cœur de Jade		X			Kristoff Valla
	La légende du joueur de flûte		X			Légende allemande
	Goût musical et personnalité		X			Radio Canada
	Le sorcier de Niamina		X			Récit africain
	Chroniques martiennes		X			Ray Bradbury
	Le consommateur et son hôte		X			Pierre Gamarra
L'étrange histoire de la jeune stoppeuse	X				Conte Urbain	

Dans le 3^e projet intitulé *La légende*, les concepteurs du manuel présentent aussi à l'apprenant différents textes et extraits du genre.

- *Pour les textes d'auteurs algériens, les concepteurs choisissent deux textes écrits mais aucun texte oral.*

- *Pour ce qui est des textes d'auteurs français, les concepteurs retiennent plusieurs textes écrits mais aucun texte oral.*
- *Les concepteurs ne proposent aucun texte oral ou écrit d'auteurs étrangers orientaux mais plusieurs textes et extraits écrits ainsi que trois textes oraux d'auteurs étrangers occidentaux.*

Dans les trois projets, l'élève apprend la langue française par la lecture systématique des textes et leur compréhension guidée lors des activités de *compréhension de texte*. Il lit et comprend pareillement des extraits et des textes courts dans les *activités de langue* comme *la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, etc.*

Les textes les plus nombreux sont ceux des auteurs français – ce qui est somme toute assez logique puisqu'il s'agit de *leur langue* et de *leur culture*.²⁸ Le choix des concepteurs aide en conséquence l'élève à apprendre et à enrichir ses connaissances et son apprentissage. Lire et comprendre des textes appartenant à la culture de la langue étudiée semble contribuer au perfectionnement de l'expression et à la compréhension en langue étrangère à l'oral comme à l'écrit.²⁹

En deuxième position viennent les textes d'auteurs étrangers occidentaux car les concepteurs ont choisi des textes écrits par des auteurs occidentaux francophones – sinon traduits en français. Ces textes permettent de montrer à l'élève qu'il existe des textes écrits en français mais par des auteurs étrangers – il peut lui aussi produire des textes du genre.

En dernière position se retrouvent, à moindre titre, les textes d'auteurs algériens et orientaux.

²⁸ Un Claude Hagège nuance néanmoins ses propos lorsqu'il précise dans son ouvrage (réf.) qu'il existe désormais non *un* français mais *des* français ; chaque peuple, essentiellement les ex-colonisés, utilisant la langue française selon leur vision des choses et leur réalité sociolinguistique particulière.

²⁹ En théorie seulement, car les mythes du locuteur natif et du texte authentique sont remis en question, à l'heure actuelle, par la didactique. (réf.)

À partir de ce que nous venons de présenter dans ce chapitre, nous sommes en droit de dire que les concepteurs du manuel scolaire de français de la 2^e AM accordent beaucoup d'importance au texte dont le rôle se révèle fondamental dans l'apprentissage du français comme langue étrangère. Encore une fois, le nombre de textes proposés dans le manuel scolaire est considérable. Ils sont présents sous forme de textes complets comme supports pour les activités de lecture et sous forme d'extraits sélectionnés pour les activités de langue. L'élève est alors conduit à partir des activités de langue à écrire de courts textes ; et durant les activités de production écrite, à rédiger des textes complets.

Le manuel scolaire de la 2^e AM considère ainsi le texte comme point de départ et d'arrivée de l'apprentissage du français –à la fois exigence et couronnement d'un projet didactique ciblé. Pour récapituler :

- *dans le projet n° 01, dominant les textes des auteurs français et des auteurs étrangers occidentaux –un juste équilibre des deux.*
- *Dans le projet n° 02, les textes d'auteurs français dominant également comme support oral ou écrit.*
- *Dans le projet n° 03, les textes des auteurs étrangers prennent le dessus avec 15 textes.*

Partie II : la recherche

II.1 Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants

II.1.1 Programme de la langue française

La quasi-totalité des enseignants de français³⁰ (soit 86% de l'ensemble) se disent satisfaits du programme choisi par le ministère de l'Éducation nationale algérien. Ils se déclarent contents (taux de satisfaction >50%) contre 14% des collègues peu convaincus. Il convient de souligner que la moitié des enseignants interrogés ont plus de 20 ans d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement du français. Ce capital-expérience est à leur bénéfice dans la mesure où ils sont capables de juger de la valeur du programme de langue destiné à leurs élèves de la 2^e AM. Par leur longue pratique, ils peuvent aisément distinguer les aspects négatifs vs positifs de tout programme d'enseignement-apprentissage. Ils représentent à ce titre une ressource humaine appréciable au service de la tutelle.

Le programme adopté par le ministère de l'Éducation nationale est le résultat du travail d'un groupe d'experts. En effet, il n'est pas facile de décider d'un programme d'enseignement à destination d'un public jeune, notamment des collégiens, en l'absence de la collaboration des enseignants, fins connaisseurs du terrain, régulièrement en contact direct avec les élèves. Le programme étant consacré à des élèves âgés d'onze-douze ans, exige une réflexion mesurée voire des années de débats publics pour répondre finalement aux attentes légitimes d'un projet de société. Pour rappel, les taux de satisfaction globaux ont porté sur 06 aspects du programme complémentaires :

- *les contenus pédagogiques,*
- *les moyens didactiques disponibles,*
- *le volume horaire hebdomadaire d'enseignement,*

³⁰ Une cinquantaine d'enseignants compose l'échantillon des personnes effectivement interrogées.

- *la tranche horaire généralement impartie à l'enseignement du français,*
- *l'information relative à la pratique enseignante,*
- *la liberté d'initiative pédagogique reconnue.*

II.1.1.1 Le contenu pédagogique mis en œuvre

62% des enseignants affirment être insatisfaits du contenu pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement du programme de français en 2^e AM. Seuls 38% des enseignants s'estiment satisfaits à plus de 50%.

Ce taux de satisfaction est lié, semble-t-il, aux formations et stages suivis par les enseignants de la matière. En effet, 62 enseignants sur 100 ont accompli des stages et des formations aussi bien en Algérie qu'en France. C'est un atout en termes de connaissances relatives aux contenus à proposer pour l'enseignement-apprentissage de la langue française. Ces stages et formations sont l'occasion d'échanges d'idées et de recherche concernant le savoir adéquat à même d'améliorer l'enseignement de la langue française.

En principe, le programme et les contenus sont conçus en concertation. Les concepteurs des programmes scolaires et des manuels sont amenés à collaborer en matière de progression pédagogique. Pour ce faire, les contenus doivent refléter le programme choisi, supposé répondre aux besoins réels des élèves pour un apprentissage correct et efficace. Il est vrai parfois qu'il existe une petite divergence entre le programme et le contenu mais sans exagération. Et les programmes et les contenus sont au final bien étudiés avant d'être mis en place. Le rôle des enseignants et des experts est important à leur réalisation sous forme de véritable coordination des commissions.

II.1.1.2 Les moyens didactiques employés dans l'enseignement du programme

62% des enseignants sont insatisfaits. Ils jugent les moyens didactiques employés dans l'enseignement du programme de français insuffisants. Il convient ici de nuancer néanmoins les positions sachant que, dans le groupe des

enseignants interrogés, un grand nombre de collègues ont dispensé les deux programmes c'est-à-dire avant et après la réforme. Cela leur a permis de comparer les moyens utilisés concernant l'ancien programme et celui de la réforme.

Dans tout enseignement-apprentissage, les moyens didactiques sont indispensables afin d'assurer la transmission du savoir. Les moyens didactiques aident l'enseignant soit à faciliter le savoir à enseigner soit à aider l'élève à apprendre. Décider des moyens didactiques appropriés est un travail très délicat car seul le bon choix permet à l'enseignant de mieux transmettre son savoir et à l'élève de mieux apprendre. Les élaborateurs du programme ainsi que les concepteurs des manuels sont amenés à préciser les moyens didactiques à utiliser nécessairement lors de l'enseignement-apprentissage d'un contenu scolaire.

II.1.1.3 le volume horaire consacrée à l'enseignement du programme

À propos du volume horaire, de manière générale, les enseignants préfèrent la matinée : 50% optent pour le début de la matinée contre 32% pour sa fin. Toutefois, à taux égal, d'autres enseignants (32%) préfèrent tout aussi bien le début de l'après-midi contre 28% la fin de l'après-midi.

Les avis sont très partagés sans qu'il y ait un véritable consensus. Chaque enseignant défend sa position selon ses préférences personnelles lorsqu'il affirme vouloir enseigner la matinée ou l'après-midi. Une remarque assez significative : 92 enseignants interrogés sur 100 sont des titulaires alors même que 50 d'entre eux ont plus de 20 ans d'ancienneté. Encore une fois, il y a lieu de considérer ce choix comme étant très personnel car chaque enseignant a choisi la tranche horaire qu'il voit convenable et juste pour l'apprentissage de la langue française.

Pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la tranche horaire choisie joue un rôle essentiel. Les enseignants choisissent ou proposent au ministère de tutelle les horaires qu'ils estiment pédagogiquement fondés. Forts d'une pratique de plusieurs années, les titulaires, notamment, peuvent juger du moment où l'élève est capable d'apprendre la langue de façon rentable. La majorité des enseignants tiennent pour avéré le fait que la mémoire de l'élève est fraîche la matinée ; il peut suivre aisément les leçons alors que l'après-midi l'élève se sent davantage fatigué.

II.1.1.4 L'information relative à la pratique de l'enseignant

Concernant l'information relative à la pratique de l'enseignant en matière de programme dispensé, 70% des interrogés ont répondu avec un taux de satisfaction supérieur à 50%. Parmi ceux-là, 62 enseignants sur 100 ont profité de stages, de formations et de séminaires en Algérie et en France. D'où l'idée amplement justifiée que leur participation les a aidés concrètement dans leur pratique d'enseignement.

Ainsi, la majorité des enseignants interrogés sont satisfaits touchant l'information se rapportant à l'enseignement du programme de français de la 2^e année car ils trouvent qu'elle a été bien choisie. La plupart ont trouvé cela intéressant. Ces enseignants ont suivi, rappelons-le, différents stages de formation en Algérie et à l'étranger ; chose qui leur a permis de juger positivement de l'information liée à leur pratique.

Les élaborateurs des programmes et les concepteurs des manuels scolaires sont conduits à sélectionner des informations permettant à l'élève d'apprendre la langue et de l'utiliser raisonnablement en classe et ailleurs. Aussi, est-il important de proposer à l'enseignant les pratiques qui l'aident à transmettre son savoir de manière claire et précise. Mettre à la disposition de l'enseignant différents moyens didactiques, l'inciter à participer à des stages

et des formations, lui reconnaître une certaine liberté dans sa tâche pédagogique, l'aide à mieux accomplir sa mission principale. Si les élaborateurs des programmes et les concepteurs des manuels scolaires cherchent à aider l'élève à apprendre une langue étrangère, ils sont amenés à chercher ce qui peut aider matériellement l'enseignant dans sa classe.

II.1.1.5 La liberté comme initiative pédagogique

Sur les 50 enseignants interrogés, 32 d'entre eux ont une expérience de 10 ans et plus dans l'enseignement de la langue française – chose qui a permis à la majorité des 82% des éducateurs de dire qu'ils sont satisfaits à plus de 50% de leur liberté d'initiative pédagogique. Les 14% restants sont justement ceux qui n'ont pas encore atteint les 10 ans d'expérience.

Les enseignants expérimentés, contrairement à leurs plus jeunes collègues, confirment qu'il relève de leur droit d'exercer une certaine liberté dans leur pratique quotidienne. Une certaine liberté en classe est assurément garante du succès de la communication pédagogique et didactique : pouvoir transmettre le savoir de la façon qu'ils voient convenable ouvre davantage de perspectives de réussite.

En conséquence, tout enseignant préfère être libre dans ses pratiques de classe : enseigner librement les savoirs proposés dans le programme n'équivaut toutefois pas à improviser confusément des contenus. Étant la seule personne capable de connaître vraiment le niveau de ses élèves et de les aider dans leur apprentissage, par son expérience, l'enseignant se révèle efficace dans sa transmission des contenus scolaire : il maîtrise suffisamment les mécanismes de la transposition didactique. Pourtant, une question cruciale demeure en suspens : *jusqu'à quel point les enseignants sont-ils véritablement autonomes ? Également, jusqu'à quel point sauront-ils assumer concrètement une légitime liberté d'initiative pédagogique souvent revendiquée ?*

II.1.2. Objectifs pédagogiques visés par le manuel scolaire de français de la 2^e AM de la réforme

58% des enseignants regardent comme raisonnables, voire très raisonnables les objectifs visés par le manuel scolaire de la 2^e AM alors que 42% d'entre eux tiennent ces mêmes objectifs pour ambitieux et même très ambitieux. Parmi les interrogés, 56 sur 100 enseignants ont professé le français avant et après la réforme. Par ailleurs, plus de la moitié des enseignants ont travaillé conformément aux objectifs visés par les deux systèmes (l'ancien et le nouveau), cette forme de comparaison plus ou moins explicite justifie leur point de vue positif.

Les enseignants recherchent à travers les programmes et les manuels des résultats scolaires acceptables. L'enseignant préfère toujours réaliser à la fin de son enseignement des objectifs qui aident l'élève à pratiquer couramment la langue étrangère. Pour lui un programme bien choisi avec des objectifs raisonnables et même ambitieux l'encourage dans sa pratique solitaire. C'est pourquoi, les élaborateurs et les concepteurs des manuels scolaires sont tenus de bien choisir les objectifs qui soutiennent l'enseignant dans son enseignement et l'apprenant dans son apprentissage.

II.1.2.1 Les contenus des programmes

Concernant les contenus des programmes, 40% des enseignants trouvent qu'ils sont plutôt théoriques contre 36% à la fois théoriques et pratiques ; seule une minorité de 24% considèrent que les contenus sont pratiques. L'ancienneté de l'enseignant joue ici un rôle important dans le jugement de la qualité des contenus du programme. Le nouvel enseignant est quant à lui désarmé ; le manque de recul ne lui permet pas de se prononcer objectivement.

Les avis sont plus ou moins partagés. Le premier groupe d'enseignants insiste que le contenu du programme est beaucoup plus théorique. Ils affirment la nécessité pour l'élève d'être contraint d'apprendre des règles et de suivre des exemples précis afin de pouvoir répondre correctement aux activités du manuel scolaire. Pour eux, cela revient à apprendre les règles de base. La position du deuxième groupe se veut plus nuancée : le programme est à la fois pratique et théorique. Il est vrai que l'élève est amené simultanément à apprendre les règles de base mais en sachant les utiliser lors des exercices. De cette façon il saura comment les mettre en œuvre lors de son expression personnelle orale et écrite. Le troisième groupe des enseignants tranche en faveur d'un contenu pratique du programme de français de la 2^e AM : l'élève apprend la langue en la pratiquant de manière claire et simple.

En définitive, les élaborateurs des programmes sont amenés à proposer des contenus équilibrés entre la théorie et la pratique car l'élève a besoin, d'une part, d'apprendre l'information de base ; et, d'autre part, d'être en mesure de l'appliquer en classe afin d'être corrigé par l'enseignant lors des différentes activités proposées. Finalement, l'élève cherche à apprendre la règle soit par cœur soit en la lisant simplement comme information qu'il ré-utilise lors des exercices pour vérifier personnellement sa compréhension.

II.1.2.2 Les attentes des enseignants vis-à-vis des contenus pédagogiques

60% des enseignants disent avoir trouvé ce qu'ils attendaient des contenus pédagogiques de la réforme contre 40%. Les journées de formations ainsi que les stages suivis tout au long de leur carrière leur permettent de savoir dans quelle mesure le contenu pédagogique proposé répond ou pas à leurs attentes.

Tout élaborateur d'un contenu pédagogique sérieux tient compte des attentes des enseignants. Il leur propose ainsi des contenus variés en réponse aux besoins des élèves et à leur motivation à entretenir. L'enseignant est le

seul à connaître les véritables termes des besoins de ses élèves en fonction de la réalité de terrain.

II.1.2.3 Les attentes des apprenants vis-à-vis des contenus pédagogiques

44% des enseignants affirment que leurs élèves ont trouvé formellement ce qu'ils cherchaient dans les contenus pédagogiques de la réforme contrairement à 56% qui disent leur déception. Un enseignant titulaire est à même d'évaluer le degré de compréhension de ses élèves dans leur apprentissage ciblé de la langue étrangère. La tendance des 56% semble s'expliquer par le fait que 92/100 enseignants sont des titulaires et donc plus proches de leurs élèves en termes d'apport affectif et intellectuel grâce à leur expérience avérée. La relation enseignant/élève aide considérablement dans sa tâche journalière.

Toute personne (enseignant ou apprenant) formule des attentes vis-à-vis de ce que les concepteurs lui ont proposé mais sa satisfaction ou insatisfaction dépend de ce qu'il cherche à apprendre ou savoir.

II.1.2.4 Les types de textes préférés par les enseignants pour le bon apprentissage de la langue française

58% des enseignants préfèrent exploiter dans leur enseignement du français des textes beaucoup plus littéraires alors que 42% d'entre eux penchent pour des textes scientifiques. La majorité des enseignants interrogés ont un bac lettre (42 sur 50) – pour cette raison ils auraient choisi d'enseigner le français à partir des textes littéraires.

La majorité des enseignants interrogés font valoir que les textes littéraires aident l'élève à apprendre la langue française plus que les textes scientifiques car les premiers l'incitent à développer son imagination alors que les seconds lui présentent de l'information objective. Une minorité juge cependant que le type à proposer pour l'enseignement-apprentissage de la langue

française est justement celui du texte scientifique plus efficace à étudier lors durant les activités variées.

Les concepteurs des manuels scolaires, recherchant toujours ce qui peut assister efficacement l'élève dans son apprentissage de la langue étrangère, s'arrêtent inmanquablement sur le choix des types de textes jouant un rôle réellement important. Pour ce faire, ils sont amenés à diversifier les types et genres de textes choisis et proposés dans le manuel scolaire de l'élève afin d'assurer sa motivation à partir de centres d'intérêts certains. L'équation semble a priori très simple : si les concepteurs des programmes et des manuels scolaires proposent les types de textes demandés par les apprenants, l'élève sera intéressé. Pour cette raison, les concepteurs en réfèrent prudemment aux enseignants quant à la question largement débattue des supports didactiques (textes surtout) les plus convenables à l'apprentissage de la langue étrangère.

II.1.2.5 Les qualités du texte retenus par les enseignants de français

54% des enseignants prônent l'actualité du texte suivis de près par les 46% en faveur de son genre. Pourtant intervient ici un biais : les enseignants recherchent les textes qui les aide à enseigner la langue et non pas celui qui aide l'élève à apprendre.

Les auteurs des programmes et des manuels scolaires doivent diversifier les supports didactiques et demander aux enseignants quels sont les types et genres de textes préférés ou choisis par les élèves de chaque niveau afin de les inciter à apprendre et de les motiver en conséquence. L'élève aime apprendre lorsque les concepteurs lui proposent un contenu qu'il trouve bon et intéressant. Les concepteurs sont conduits aussi à demander aux enseignants quels sont les textes dont les critères attirent l'élève et le font travailler en classe.

II.1.2.6 Les aspects privilégiés par les enseignants pour l'acquisition de la langue française

Concernant les aspects privilégiés pour l'acquisition de la langue française, les enseignants interrogés n'ont pas fait le choix d'un seul aspect mais de plusieurs et cela nous a rendu la tâche difficile. Concrètement apparaissent trois catégories d'aspects privilégiés.

- *La première catégorie d'aspects favorisés est celle qui rassemble la phonétique (24%), l'oral (38%) et l'écrit (44%). Elle vise beaucoup plus la pratique de la langue au moyen de laquelle l'élève apprend à s'exprimer correctement et à produire des textes écrits.*
- *La deuxième catégorie d'aspects avantagés regroupe la syntaxe (24%) et le lexique (46%). Elle mise sur les bases de l'enseignement de la langue française.*
- *La troisième catégorie d'aspects privilégiés fusionne le culturel (18%), le social (18%) et le littéraire (32%). Elle met en avant la nécessité de faire acquérir par les élèves un niveau littéraire et culturel appréciable.*

Comme nous l'avons déjà signalé, la majorité des enseignants interrogés sont des titulaires, ils enseignent la langue française depuis plus de 10 ans d'où l'idée d'une estimation plus juste de leur part. C'est pourquoi, ils ont retenus plusieurs critères dans l'acquisition de la langue française :

- *l'écrit, l'oral et la phonétique ;*
- *le lexique, la syntaxe ;*
- *le littéraire, le culturel et le social.*

Un premier classement donne respectivement : le lexique avec 46%, l'écrit avec 44%, l'oral avec 38% et le littéraire avec 32%.

Pour les enseignants, l'élève cherche à apprendre beaucoup plus le lexique de la langue, son orthographe, la prédominance de l'expression orale aux côtés d'une compétence de compréhension des différents contenus littéraires car il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Pour cette raison, les

concepteurs des manuels scolaires sont amenés à proposer à l'élève des activités et des exercices qui l'aident en premier lieu à apprendre le lexique de la langue, ensuite progressivement à s'exprimer oralement et par écrit. Ils sont conduits également à lui proposer des activités qui l'incitent à pratiquer la langue et non pas à apprendre des règles sans utilité.

II.1.2.7 point de vue d'un enseignant sur l'enseignement d'une langue étrangère

Pour 58% des enseignants, enseigner et apprendre la langue française, *c'est favoriser l'ouverture socioculturelle* contre 22% pour lesquels *c'est apprendre principalement à interagir avec l'étranger* ; sinon *inculquer des connaissances linguistiques* (20% des enseignants). Ces trois pourcentages nous permettent de dire que les enseignants de langue visent un même objectif à travers l'enseignement du français qui est de faire apprendre à l'élève à utiliser et à pratiquer la langue aussi bien à l'école qu'en dehors du milieu scolaire.

De fait, les élaborateurs des programmes ainsi que les concepteurs des manuels scolaires proposent aux élèves des contenus les aidant à s'ouvrir sur le monde, à interagir avec l'étranger mais également qui enrichissent leurs connaissances. L'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas juste se limiter à l'apprentissage de ses règles mais pareillement partir à la découverte du monde, communiquer et approfondir ses connaissances. Les contenus possèdent de la sorte un but utilitaire conforme aux attentes et ambitions du partenariat pédagogique.

II.1.3 L'enseignant et le manuel scolaire de français de la 2^e AM

II.1.3.1 L'aspect matériel du manuel scolaire

La matérialité de tout manuel scolaire prime déjà sur son contenu lui-même dans la mesure où, étant proprement à son service, le contact physique et la manipulation de l'ouvrage, qui en découlent, préparent l'appréhension intellectuelle. S'y attarder, loin de compromettre le fond, c'est le valoriser par une forme appropriée qui enrichit et facilite la compréhension. Les stratégies de mise en page, la distribution spatiale des éléments linguistiques et iconiques, les blancs des pages, les illustrations, les graphiques et les couleurs participent de la séduction de l'ensemble de l'ouvrage didactique. La qualité du papier, son grammage, son grain, les dimensions de la feuille, l'épaisseur du livre, sa reliure, son brochage ; tous ces ingrédients didactiques contribuent à motiver le lecteur. D'où l'importance d'un équilibre conceptuel entre forme et fond dont il s'agit d'anticiper l'appréciabilité auprès du lectorat scolaire.

II.1.3.2 Page de couverture, couleurs choisies et illustrations

À propos de la page de garde, 45 enseignants³¹ apprécient qu'elle annonce explicitement les trois projets du manuel scolaire de français de la 2^e AM. Cependant, cinq d'entre les interrogés ne perçoivent absolument pas cet aspect. En ce qui concerne les couleurs choisies, 27 enseignants trouvent qu'elles sont attractives contrairement à l'avis des 23 autres s'arrêtant à leur banalité. Un semblant d'équilibre des pour et contre se manifeste ici.

Comparativement aux anciens manuels, quelques enseignants reconnaissent une certaine attractivité des nouveaux en raison des couleurs choisies. Cependant, d'autres collègues se montrent plus précis dans la formulation de leur opinion : pas de motivation justifiée, les couleurs sont pâles dues

³¹ Nous rappelons ici que l'échantillon global des personnes interrogées se compose de 50 enseignants.

à la mauvaise qualité de l'impression ce qui les rend moins attrayantes. Le choix des couleurs ne doit en aucun cas être arbitraire mais correctement décidé surtout lorsqu'il importe de « séduire » des apprenants très jeunes tels de 12 à 13 ans tels les élèves de 2^e AM.

Pour ce qui est des illustrations, 34 enseignants jugent que le manuel scolaire de français de la 2^e AM est modestement bien illustré contre l'avis de 16 « déçus ». Pour la lisibilité des illustrations, les positions sont également partagées : 50% vs 50%.

Il est important que les concepteurs de documents scolaires, en particulier des manuels destinés à un large usage, donnent déjà sur la première de couverture des indices qui en présentent le contenu, le niveau, la matière – toutes informations utiles à une personne intéressée. L'élève cherche avant tout ce qu'il y a sur la couverture de son manuel scolaire pour en identifier le contenu. Il est essentiel en conséquence que les élaborateurs retiennent ce qui est nécessaire à la maniabilité-manipulation du document dans le souci d'en faciliter l'usage et de gagner du temps.

L'élève de 2^e AM est à un âge très difficile car il commence à s'habituer à la vie de collégien après six années au primaire : *changement de matières, d'enseignants, de responsables, de camarades, d'établissement*, etc. Il devient graduellement plus autonome dans son travail et plus organisé. À cet âge-ci, l'élève recherche tout ce qui est attractif, coloré ; qui suscite son intérêt et sa curiosité. Pour cette raison, il s'agit d'accorder un grand sérieux aux choix des couleurs et à tout ce qui motive possiblement l'élève dans son apprentissage.

À ce titre, l'illustration est aussi un élément indispensable, non négligeable dans le processus d'enseignement-apprentissage, notamment d'une langue. Elle aide l'élève à comprendre, assimiler et apprendre le savoir. L'illustration est choisie pour plusieurs raisons dans un manuel scolaire ; entre autres, pour exemplifier un texte, un savoir ou bien pour séduire. Un désir

de bonne compréhension exige un besoin mesuré d'illustrations, d'images et de couleurs. Ces éléments demandent une sélection rigoureuse si l'on veut aboutir aux résultats escomptés.

II.1.3.3 L'aspect institutionnel du manuel scolaire

L'Institution, comme représentante d'une politique d'État dans sa mise en œuvre d'un projet de société et de construction d'une citoyenneté, est tenue de s'engager juridiquement, d'investir ses ressources humaines et matérielles en vue de concrétiser les ambitions du Pouvoir en place. Pour ce faire, sa politique éducationnelle doit préciser, sous forme de directives et d'orientations générales, ses stratégies à destination des enseignants, inspecteurs et personnels administratifs, au moyen d'un ensemble de guides rédigés en termes clairs. Une philosophie certaine doit apparaître dans ses notions et concepts clés qu'elle explicitera à ses principaux partenaires et représentants.

II.1.3.4 Le manuel scolaire de français et sa conformité avec la Loi d'orientation sur l'école et aux référents généraux des programmes

Pour ce qui est de la conformité du manuel avec la Loi d'orientation sur l'école, 40 enseignants la confirment contre 08 d'entre eux qui ne sont pas d'accord –leur manque d'expérience semble conditionner leur réponse objective. 02 enseignants se sont abstenus de répondre sans donner aucune raison précise. Et ce qui concerne cette même conformité du manuel scolaire aux référents généraux des programmes, 40 enseignants l'attestent également. L'ancienneté et la titularisation des enseignants sont des paramètres qui interviennent ici comme justificatifs des avis formulés.

Les élaborateurs des programmes sont dans l'obligation, en matière de programmes et de contenus scolaires, de se conformer aux textes (décrets, arrêté et circulaires) en vigueur. C'est pourquoi, au moment de concevoir leurs programmes scolaires, les auteurs sont contraints de préciser leurs objectifs et d'en vérifier la compatibilité.

II.1.3.5 L'aspect pédagogique du manuel scolaire

La mise en application de certaines théories pédagogiques est aussi une forme de coercition plus ou moins déguisée où transparait un ensemble de mesures didactiques comme stratégies nécessaires au rendement du partenariat de classe. La situation de classe étant unanimement perçue comme situation semi-naturelle, les relations humaines sont complètement revisitées.

II.1.3.6 Le manuel scolaire et la préconisation de la méthode socioconstructiviste

30 enseignants estiment que le manuel scolaire de français de la 2^e AM préconise la *méthode socioconstructiviste* alors que 18 enseignants ne la retrouvent pas dans leur pratique quotidienne ; 02 enseignants n'ont pas donné de réponses.

28 enseignants de l'échantillon global ont déjà enseigné avant et après la réforme, ce qui leur permet de comparer objectivement ce manuel à d'autres manuels avec lesquels ils ont travaillé auparavant et de dire s'ils préconisent à ce titre la démarche socioconstructiviste ou pas. L'expérience des enseignants interrogés peut notamment faire comprendre certaines choses qui ne sont pas forcément « visibles » au grand jour dans le domaine de l'enseignement. Ainsi, plus de la moitié des enseignants (60%) trouvent que la démarche socioconstructiviste est effectivement préconisée dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM et la considèrent comme bien présente contre l'avis affiché des 36% sortants. 4% des enseignants n'ont pas répondu à la question, sans raison précise.

La démarche socioconstructiviste est l'une des démarches qui offrent à l'élève une certaine autonomie et la possibilité de réaliser un travail personnel. Lors des situations-problèmes, il apprend à travers cette démarche à utiliser les moyens disponibles pour les résoudre. L'élève apprend aussi à mettre en œuvre ses capacités et ses connaissances.

Au moment de concevoir les manuels et les programmes scolaires, les auteurs fournissent à l'élève des contenus qui le font travailler en autonomie. Lui proposer des situations-problèmes l'aide à résoudre les problèmes et à produire des réponses conséquentes.

II.1.3.7 L'aspect didactique du manuel scolaire

L'aspect didactique est l'autre versant de la communication de classe, en complément à l'aspect pédagogique davantage centré sur le type de relations à entretenir en situation d'apprentissage. Ce premier aspect touche de près à la conception du manuel et à la gestion des contenus en termes de gradation conformément à un rythme scolaire à la fois collectif et individuel-personnel. Les apprenants n'assimilent pas tous le même contenu didactique avec le même rythme, la même cadence, la même facilité vs difficulté. C'est une autre façon de mettre en œuvre les recommandations et principes de la pédagogie différenciée et de la pédagogie du tutorat à partir d'éléments didactiques centrés sur les capacités, compétences et performances recherchées chez l'élève désormais conscient de son environnement de classe, humain et matériel.

II.1.3.8 Le manuel scolaire et sa capacité d'installer les compétences visées

38 enseignants estiment que le manuel scolaire de français de la 2^e AM permet incontestablement d'installer les compétences visées alors que 11 d'entre eux pensent le contraire – 02 enseignants ont refusé de répondre à la question. Parmi les enseignants interrogés, 31 enseignants ont suivi des stages et des formations dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie et en France. 25 des interrogés (la moitié) ont obtenu une licence et des diplômes leur permettant d'enseigner la langue française.³²

³² Pendant longtemps, des enseignants de différentes spécialités ont fait office d'enseignants de français, en raison du manque quantitatif des professeurs de la discipline.

Tout au début de l'élaboration du document scolaire, les concepteurs se fixent des objectifs généraux et intermédiaires selon le contenu proposé. Lors de l'élaboration des manuels scolaires, ils ont déjà décidé des séquences capables d'installer chez l'élève des connaissances et des savoirs qui l'assistent dans sa pratique correcte de la langue étrangère. La conception doit ainsi se faire progressivement suite à une réflexion poussée car il n'est pas raisonnable ni rationnel de proposer des programmes sans en préciser les objectifs.

II.1.3.9 Le manuel scolaire et les différents domaines du savoir des activités proposées

Sur les 50 enseignants interrogés, 31 décident que les activités touchent en fait les quatre domaines du savoir contre 19 d'entre eux qui estiment le contraire. Cependant, une approche sommaire du manuel étudié montre clairement les intitulés des différentes activités chacune selon son domaine de savoir.

Tableau 34 : Domaines du savoir et leurs activités respectives

Domaines du savoir	Activités
expression orale	expression orale, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, mon projet
compréhension orale	lecture-entraînement, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, lecture plaisir
expression écrite	vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture, mon projet
compréhension écrite	compréhension de l'écrit, lecture-entraînement, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture, lecture plaisir

La plupart des enseignants jugent que les activités présentées touchent de manière explicite les domaines du savoir et qu'elles ont toutes une relation avec un, deux ou même plusieurs de ces domaines. Ils trouvent, par ailleurs, que, dans la logique de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de créer des rapports directs entre les activités et les domaines. Selon les enseignants, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les quatre domaines sont dans les faits inséparables.

Apprendre une langue étrangère, c'est donc apprendre à la comprendre, à l'utiliser en s'exprimant correctement à l'oral et à l'écrit. Les concepteurs proposent ainsi à l'élève des activités susceptibles de lui faciliter la compréhension des messages oraux et écrits. Le français est une matière pour laquelle la seule connaissance des règles de base s'avère très insuffisante. Comme pour toute langue, il s'agit bien plus de la pratiquer par un usage quotidien et des échanges directs. Si les concepteurs se contentent uniquement de synthétiser des savoirs théoriques à mémoriser, l'élève ne saura jamais utiliser la langue en l'adaptant à son environnement immédiat, familial et social.

II.1.3.10 Le manuel scolaire et le respect de la gradation des exercices proposés

Les enseignants interrogés ne sont pas d'accord pour ce qui est du respect de la gradation des exercices présentés car 27 d'entre eux estiment qu'elle existe contrairement à l'opinion sceptique des 23 autres de leurs collègues.

Les partisans de la gradation (*du plus facile au plus difficile*), représentent 50 % des enseignants (25) qui ont de 10 à 32 ans d'ancienneté alors que 26% (13) ont relativement moins d'expérience – entre une année et 9 ans de carrière. Parmi les 50 enseignants interrogés 12 (24%) sont encore des stagiaires.

Lors de l'élaboration des manuels scolaires, les concepteurs décident du choix et de l'emplacement des exercices en imposant une gradation réfléchie relative à leur degré de difficulté, afin de permettre à l'élève d'apprendre par étape le contenu soumis à son entendement. Celui-ci assimile progressivement le savoir suivant sa facilité vs difficulté supposées. Il peut de la sorte s'autoévaluer en ayant une conscience claire de son niveau réel et des progrès engendrés. Les enseignants de la matière demandent constamment à ce que

les exercices proposés soient ordonnés du plus facile au plus difficile afin d'aider l'élève à apprendre petit-à-petit.

II.1.3.11 Les activités proposées dans le manuel scolaire : de la diversité à la motivation

Sur les 50 personnes interrogés, 31 enseignants reconnaissent le caractère diversifié et motivant des activités proposées dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM, contre 19 professeurs pour lesquels ce n'est pas le cas.

Pourtant le feuilletage du manuel montre l'existence de 10 sortes d'activités par séquence proposant chacune un ensemble d'exercices :

- expression orale,
- compréhension de l'écrit,
- lecture-entraînement,
- vocabulaire,
- grammaire,
- conjugaison,
- orthographe,
- atelier d'écriture,
- lecture plaisir,
- mon projet.

Dans l'apprentissage de l'élève la motivation est à la fois un paramètre et un facteur clés de son intégration scolaire. L'apprenant cherche perpétuellement ce qui le motive, le fait travailler « *avec amour* ». La diversité des activités et des exercices représente une forme de compensation appréciable pour susciter et maintenir la motivation et l'intérêt car le caractère répétitif des mêmes consignes crée très souvent l'ennui et partant le mécontentement chez l'élève inlassablement en attente de nouveautés. C'est le souci majeur des concepteurs que d'y remédier intensément.

Les enseignants préfèrent des contenus qui motivent suffisamment l'élève dans son apprentissage et non pas un contenu juste à mémoriser car il s'agit d'une langue et qui plus est étrangère. En l'absence de motivation

raisonnable, l'élève ne veut simplement rien apprendre. Diversifier les supports didactiques ainsi que les exercices et les activités est le travail des concepteurs des manuels. Ils sont censés chercher et proposer ce qui peut attirer l'attention de l'élève et le motiver. L'élève a besoin d'un contenu qui l'aide à apprendre de manière simple et facile à comprendre.

II.1.3.12 Les consignes des activités du manuel scolaire

Sur 50 enseignants interrogés, 30 d'entre eux (dont 29 ont suivi régulièrement des stages de formation et des séminaires) estiment que les consignes des exercices proposés dans le manuel sont bien formulées tandis que les 20 autres pensent franchement le contraire.

Dans tout enseignement-apprentissage, la consigne est le critère objectif. Son choix est très important car elle aide l'élève à comprendre ce qui lui est demandé. Les concepteurs des manuels sont les seuls responsables du choix des consignes. Pour les enseignants, des consignes bien choisies et correctement formulées aident considérablement l'élève à comprendre en lui indiquant la manière de procéder. En classe, l'enseignant est capable de reformuler les consignes de l'exercice et de les simplifier mais ce n'est pas le cas pour les devoirs à la maison. Pour cette raison, il est important que les concepteurs choisissent des consignes qui aident l'élève à approcher sans difficulté majeure le contenu suggéré.

II.1.3.13 L'authenticité et le choix des textes du manuel scolaire

34 enseignants sur 50 jugent que les textes du manuel scolaire de français de la 2^e AM sont authentiques ; 16 d'entre eux pensent exactement le contraire.

Pour ce qui est de l'authenticité et du choix des textes du manuel scolaire, la majorité des enseignants voit que les textes proposés dans le manuel scolaire sont authentiques et bien choisis car ils répondent aux objectifs visés

par les concepteurs. Ces enseignants sont licenciés en langue française et sont dans le terrain. Leurs collègues possèdent des diplômes d'autres spécialités mais par manque d'enseignants, le ministère leur a donné la possibilité d'enseigner le français. Mais ils sont unanimes : les concepteurs devraient proposer plus de textes authentiques dans les manuels scolaires parce qu'il s'agit également de montrer et de faire comprendre à l'apprenant la culture d'origine du français langue étrangère.

II.1.3.14 Les textes et l'installation des compétences visées

35 des enseignants questionnés soutiennent, à partir de leur longue expérience, que les textes choisis dans le manuel scolaire permettent d'installer sûrement les compétences visées, contre l'avis explicite des 15 autres restants – il n'est pas évident ici pour un jeune enseignant de se prononcer favorablement par manque de recul.

Pour les concepteurs, le travail est très délicat et de longue haleine. Avant de choisir des textes et de les proposer, ils sont amenés à rechercher ceux les plus appropriés à leur objectifs et qui servent concrètement à installer les compétences propres à l'apprentissage correct de la langue étrangère. Il n'est pas facile d'exploiter un texte sans connaître la raison pour laquelle il a été choisi. Vouloir installer des compétences, c'est choisir des textes qui aident à les installer.

II.1.3.15 Le manuel et les situations problème proposées

28 enseignants sur 50 trouvent que le manuel propose des situations-problèmes ; les 22 restants soutiennent le contraire sans pouvoir se justifier. Ce sont toujours ceux ayant suivi des stages de formations dans le domaine et avec plus de dix ans d'expérience qui se prononcent positivement.

Dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, proposer des situations-problèmes constitue l'une des méthodes qui aident l'apprenant à « *se débrouiller* » en recherchant des solutions à partir de ce qu'il a appris.

II.1.3.16 Les séances de l'oral dans le manuel scolaire

21 enseignants sur 50 estiment que les séances consacrées à l'oral dans le manuel scolaire de français de la 2^e AM sont suffisantes alors que 29 professeurs soutiennent le contraire.

L'examen attentif du manuel scolaire permet d'observer que les concepteurs ont proposé une seule activité orale par séquence étudiée. Intitulée « *expression orale* », lors de cette activité, il est demandé à l'élève d'écouter un passage de conte ou d'observer des images, de s'exprimer individuellement en répondant aux questions posées, puis par groupe relativement au sujet de la consigne. Cela veut dire que l'élève s'exprime oralement une fois par séquence au lieu de lui proposer des exercices d'expression orale dans les autres activités de la même séquence. Dans ce cas, les séances consacrées à l'oral, comme les ont jugé les enseignants interrogés, sont réellement insuffisantes.

Le français étant langue étrangère, l'oral est une activité indispensable dans la perspective communicationnelle de son enseignement-apprentissage. L'oral constitue l'un des quatre domaines visés par les élaborateurs du programme de 2^e AM, pour cette raison, il leur revient de proposer plusieurs activités qui travaillent l'oral de l'élève. Les concepteurs des programmes sont censés penser à toutes autres activités qui renforcent la mise en œuvre de son oral.

II.1.3.17 Les séances de l'écrit dans le manuel scolaire

26 enseignants sur 50 estiment que les séances consacrées à l'écrit dans le manuel scolaire sont suffisantes alors que 24 ont une opinion divergente.

Le nombre des enseignants interrogés est presque le même dans les deux groupes et il n'existe pas de grande différence sauf que leurs réponses sont pertinentes. Le premier groupe voit que les séances de l'écrit sont suffisantes car lorsque nous feuilletons le manuel scolaire de français de la 2^e AM,

nous trouvons qu'il y a 2 activités consacrées à l'écrit telles que l'*Atelier d'écriture* et *Mon projet* –sans oublier les exercices proposés à la fin de chaque activité de langue dans lesquels les concepteurs demandent à l'élève d'appliquer ce qu'il a retenu dans la leçon en construisant des phrases ou de courts textes. Dans ce cas, indubitablement, les séances consacrées à l'écrit apparaissent suffisantes –dans tout le manuel, l'élève est censé produire de l'écrit. L'autre groupe d'enseignants maintiennent que c'est insuffisant pour l'apprentissage d'une langue étrangère où doit prévaloir l'écrit sur l'oral.

II.1.3.18 Le manuel scolaire et les types d'évaluation installés

26 enseignants jugent que les différents types d'évaluation ont leur place dans ce nouveau manuel ce que contredisent les 23 autres –1 enseignant s'est abstenu de répondre à la question sans se justifier.

Un examen sérieux du manuel scolaire de 2^e AM montre que le seul exercice où nous retrouvons un genre d'évaluation est celui se situant à la fin de l'activité intitulée *Atelier d'écriture* dans laquelle les concepteurs exigent de l'élève de s'autoévaluer après avoir rédigé le texte demandé. Dans les faits il n'y a donc qu'une unique évaluation proposée à la fin de chaque séquence de la même activité

L'évaluation est très importante dans tout enseignement-apprentissage et surtout dans l'enseignement des langues étrangères. Grâce à elle, l'enseignant sait dans quelle mesure son élève a compris le contenu sinon il a besoin de renforcer son apprentissage. Les concepteurs sont amenés à proposer à la fin de chaque séquence une évaluation, serait-elle sommaire, afin de donner à l'élève l'occasion de vérifier par lui-même s'il a compris ou pas ; et à l'enseignant l'opportunité de contrôler s'il a réussi à transmettre le savoir comme il se doit.

II.1.3.19 Le manuel scolaire : source d'apprentissage pour l'apprenant ?

37 sur 50 enseignants interrogés ont jugé que le manuel scolaire est une source d'apprentissage pour l'élève alors que les 13 restants ne lui reconnaissent pas cette qualité.

Le feuilletage du manuel scolaire de français de la 2^e AM montre là aussi, dans les trois projets proposés par les concepteurs, la présence constante de trois à quatre séquences renforcées chacune par dix activités portant sur l'oral, l'écrit, la lecture et la compréhension. Une telle diversité de supports permet a priori à l'élève de retrouver ce qu'il recherche grâce à la lecture des textes, à leur écoute, à l'expression, à la production des textes ou encore par la résolution des exercices de langue.

« Généralement, le manuel scolaire contient les connaissances que l'élève doit maîtriser à un niveau donné de sa scolarité. Parallèlement, il propose des exercices qui permettent à l'enseignant de mesurer le degré de maîtrise par l'élève de ces connaissances ». (E. Stati, 2010 : 10)

II.1.3.20 L'apprenant et sa capacité de se procurer un manuel scolaire

08 enseignants sur 50 spéculent que l'élève peut se procurer un manuel scolaire alors que les 42 restants pensent le contraire –le prix de l'ouvrage semble intervenir ici de façon inopportune (200 DA). Le niveau de vie de la grande majorité des élèves est assez modeste. Pour cette raison, l'État algérien réserve chaque année des quotas de manuels aux enfants des familles pauvres.

Tout apprenant est dans la nécessité de posséder son manuel scolaire afin de lui permettre de progresser dans ses études, notamment en l'absence de bibliothèque familiale ou de toute autre source étrangère à l'établissement.

II.1.4 L'avis personnel des enseignants vis-à-vis du manuel scolaire de l'apprenant

II.1.4.1 Le nombre d'activités proposées dans le manuel scolaire de français

25 enseignants sur 50 trouvent suffisant le nombre des activités proposées. 05 autres l'estiment raisonnable à l'inverse d'un petit groupe de 03 qui le juge insuffisant. Alors que 10 enseignants considèrent le nombre d'activités exagéré ; 07 professeurs n'ont pas répondu à la question.

La moitié des enseignants interrogés voit que le nombre des activités proposées à l'apprenant dans son manuel scolaire de français langue étrangère est suffisant car selon eux l'élève doit fournir davantage d'efforts pour apprendre et assimiler la langue de manière correcte. Ces enseignants jaugent par ailleurs qu'il convient de faire travailler plus l'élève car il s'agit de maîtriser raisonnablement une langue étrangère et non une langue maternelle. D'autres enseignants estiment également que le nombre est raisonnable, voire bénéfique à l'amélioration harmonieuse du niveau des apprenants car ces activités contribuent largement à leurs assimilations. Un petit groupe de 03 enseignants voit que c'est insuffisant pour l'apprentissage d'une langue étrangère et demande en conséquence aux concepteurs d'ajouter encore des activités et des exercices.

Quant à l'autre groupe (10 enseignants), il pense que les concepteurs ont proposé trop d'activités à un apprenant de 2^e AM car l'apprentissage doit se faire petit-à-petit et non pas en vrac – ce qui pourrait perturber l'acquisition du savoir ou empêcher l'apprenant d'assimiler de manière juste.

Dans tout enseignement-apprentissage, les concepteurs proposent à l'élève des activités et des exercices qui renforcent son apprentissage et facilitent son utilisation nuancée de la langue et de ses règles pour une meilleure expression à l'oral et à l'écrit. Pour cette raison les concepteurs sont amenés à équilibrer le nombre d'exercices proposés afin d'aider l'élève à apprendre

la langue de manière raisonnable. Le nombre des activités dépend des concepteurs et de la difficulté du contenu – lorsque le contenu s’avère difficile, les concepteurs proposent plus d’activités intermédiaires.

II.1.4.2 L’activité qui aide à l’apprentissage de la langue française

La grande majorité des enseignants se sont mis d’accord sur le fait que parmi toutes les activités du manuel scolaire pour l’apprentissage d’une langue étrangère telle que le français, quatre activités principales soutiennent réellement les élèves. 18 enseignants sur 50 estiment que l’activité de *l’oral* ou de *l’expression orale* aide beaucoup l’élève à apprendre le français. 17 professeurs estiment quant à eux que l’activité de la *production écrite* est celle qui permet le plus, au contraire, d’apprendre la langue. 15 enseignants valorisent davantage l’activité de la *compréhension de l’écrit*.

Si les enseignants sont plus ou moins unanimes en ce qui concerne la prédominance des activités de *compréhension et d’expression orales et écrites*, quelques-uns tablent sur la totalité des activités suggérées sans exception même si d’aucuns estiment encore qu’il convient d’accorder la primauté aux activités de langue : *grammaire, orthographe, etc.*

La variété des activités est garante de la maîtrise raisonnable de la langue étrangère – approche suffisante parce que complémentaire de tous les aspects à étudier, à différents dosage.

II.1.4.3 Le nombre de projets proposés dans le manuel scolaire

20 des enseignants questionnés trouvent que le nombre des projets proposés est largement suffisant vu le volume horaire consacré à l’apprentissage de la langue française réparti sur toute l’année scolaire. 15 d’entre eux le jugent raisonnable, voire acceptable. 12 autres pensent qu’il y a une exa-

gération du nombre des activités car le nombre de séance de français ne permet pas de finir le programme composé de 03 longs projets. Un groupe de 03 enseignants n'a pas donné de réponses.

Le manuel scolaire de français de la 2^e AM est composé de trois projets didactiques : *le conte, la fable et la légende*. Le point de vue des enseignants diverge quant au nombre d'activités proposées pour plusieurs raisons. Les concepteurs des programmes et des manuels scolaires sont amenés à proposer un contenu qui soit en équilibre avec le nombre de séances consacrées à l'enseignement de la matière afin de terminer le programme dans les délais impartis. Peu de projets ne permet pas d'installer les compétences visées ; trop de projet encombre l'apprentissage de l'élève.

II.1.4.4 Le nombre de séquences proposées dans le manuel scolaire

28 des enseignants interrogés trouvent que le nombre de séquences proposées est suffisant. 12 d'entre eux au contraire estiment que les séquences sont chargées –ils préféreraient même supprimer l'un des projets puisqu'ils appartiennent au même type de texte qui est le narratif. Les 10 restants disent néanmoins que le nombre est acceptable et équilibré vu celui des projets proposés puisque les concepteurs cherchent à installer chez l'élève le strict minimum de ce qu'il doit apprendre. Les concepteurs sont censés ne pas exagérer : ni trop alléger ni trop alourdir le programme et son contenu.

II.1.4.5 Les illustrations choisies dans le manuel scolaire de l'apprenant

15 des enseignants questionnés sont satisfaits des illustrations choisies dans le manuel scolaire contre l'avis sceptique des 35 restants.

Le premier groupe (30%) estime que les illustrations sont claires, efficaces, bonnes et bien conçues alors que le second groupe (70%) les juge inadéquates, mal disposées, insuffisantes, obscures, illisibles, leurs couleurs

peu attirantes. Ils considèrent par ailleurs que ces illustrations ne reflètent pas le contenu et sont mêmes difficiles à la compréhension.

Le rôle de l'illustration est capital dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Tout d'abord, elle sert à séduire l'élève en éveillant sa curiosité naturelle. Elle sert également à attirer l'attention de l'élève plus que ne le feraient les textes et les activités. Lors de son apprentissage, l'élève recherche le plus souvent les illustrations, les images des moyens appropriés qui, à ses yeux, lui facilitent grandement la compréhension. Les illustrations des manuels scolaires doivent donc être justement sélectionnées, claires et surtout bien colorées afin de maintenir l'intérêt des élèves.

II.1.4.6 Le manuel et le progrès dans le niveau de l'apprenant

65% des enseignants reconnaissent que le niveau de leurs élèves a progressé. 35% des enseignants estiment qu'il ne s'agit pas d'un véritable un progrès, juste d'une « petite » amélioration.

Le plus grand nombre d'enseignants (33) ont remarqué un progrès évident du niveau de leurs élèves contre l'avis réservé des autres (17). Parmi les enseignants du premier groupe, certains le notent plus chez les filles que les garçons et chez les élèves qui ont une base avérée en français. Les élèves excellents sont les seuls qui ont pu avancer dans leur apprentissage ; ceux jugés de niveau faible trouvent du mal à apprendre et leur niveau s'améliore lentement. Le manuel leur a permis certes d'avancer dans leur apprentissage mais de façon lente.

Les concepteurs sont amenés à proposer des manuels qui travaillent les niveaux de tous les élèves. Après son enseignant, le manuel est pour l'élève le premier agent qui l'aide à apprendre même en dehors de la classe. Pour cette raison, les concepteurs sont censés choisir des contenus qui aident à améliorer le niveau de tous les élèves sans exception. De fait, l'élève apprend les règles de base de la langue durant les premières années de son

apprentissage qu'il développe, chaque année, à partir des programmes et des contenus ciblés par les concepteurs.

II.1.4.7 L'avis de l'enseignant sur le manuel scolaire de français de la 2^e AM

70% des enseignants sont satisfaits de ce nouveau manuel scolaire. 30% ne le sont pas.

La grande majorité des enseignants affirment que le manuel scolaire de la 2^e AM est *bien conçu, organisé, riche en matière d'information, acceptable, très pratique, adapté au niveau des élèves avec des activités variées*. Comparativement à l'ancien manuel d'avant la réforme du système éducatif, le nouveau est fort acceptable.

L'autre groupe des enseignants insistent qu'il n'est pas adapté au niveau de leurs élèves (notamment ceux du sud du pays) car *trop chargé, pas organisé, vocabulaire difficile, insuffisant à l'oral*. Ils constatent qu'il est difficile pour les élèves qui n'ont pas de base et doit être modifié suivant le nombre de séances consacrées à l'apprentissage du français langue étrangère. Ils suggèrent de réduire le nombre d'activités existantes, de proposer à l'élève des textes courts adaptés au *leur* niveau, de ramener le nombre de séquences de 10 à 08, de prolonger la séance de vocabulaire (2 heures), de supprimer la 4^e séquence du 1^{er} projet. Tout cela influe, selon eux, sur l'avancement des leçons et donc du programme qui se prolonge ; conséquemment une année ne suffit pas à le terminer. Ils insistent beaucoup sur le fait qu'on a proposé à l'élève des textes très longs.

La conception d'un manuel scolaire est un travail qui demande une grande réflexion car il est destiné à un public à la fois large et ciblé. Les enseignants recherchent des manuels qui soient riches en informations pratiques. Ils les préfèrent pas trop chargés, adaptés aux niveaux réels des élèves et conformes au volume horaire consacré à l'apprentissage du français.

II.1.4.8 L'enseignant et la réforme du système éducatif algérien

85% des enseignants sont pour la réforme du système éducatif algérien ; 15% sont contre.

La quasi-totalité des enseignants se prononce en faveur de la réforme du système éducatif algérien et ajoute qu'il faut concevoir les programmes suivant la région tout en donnant à l'enseignant une certaine liberté dans la réalisation des leçons. Ils voient que la réforme est une nécessité, voire une obligation. Pour ces enseignants, le programme doit être allégé afin d'améliorer le niveau des élèves sans exception. Ils pensent que cette réforme permet à l'élève une avancée technologique afin de se mettre au diapason du monde. Ils voient aussi qu'elle corrige les maladroitures de leurs élèves et vise l'amélioration de leur niveau. Ils suggèrent des formations régulières destinées aux enseignants afin d'appliquer correctement la réforme.

Un autre groupe d'enseignants est contre car il estime que le système éducatif algérien est très difficile et la réforme ne répond pas aux conditions socioculturelles de tous les apprenants. Ils trouvent le programme trop chargé ne touchant pas au quotidien des élèves et même l'enseignant n'est pas libre dans le choix d'une méthode de travail. Ces enseignants justifient leur point de vue par le changement du manuel scolaire qui bouleverse et n'améliore pas le niveau de l'élève –selon eux, il faut tenir compte de la surcharge des classes, alléger le programme en général et celui du primaire en particulier.

Ils trouvent l'ancien programme plus pratique par rapport au niveau de leurs élèves. En un mot, ils estiment que cette nouvelle réforme est formelle, sans fond et ne prend pas en considération les niveaux des élèves, ne répond pas à leurs besoins, exige l'application de nouvelles approches (*bien former les enseignants, fournir tous les moyens didactiques nécessaires à un bon apprentissage, etc.*).

La réforme d'un système éducatif est le travail de toute personne ayant une relation avec l'enseignement-apprentissage. C'est le travail des élaborateurs des programmes, des concepteurs des manuels, du ministère, des experts, des retraités, des enseignants et même parfois des apprenants.

Avant d'élaborer un programme et un manuel scolaire, les spécialistes doivent prendre en considération des éléments fondamentaux tels que les objectifs ciblés, les contenus choisis, le public visé, les démarches choisies, le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la matière, l'âge des élèves. Tout cela afin de pouvoir aboutir à un apprentissage efficace.

II.2 Les résultats du questionnaire destiné aux apprenants

II.2.1 La page de couverture du manuel et son rôle dans l'apprentissage de la langue française

« Le livre [...] est un objet et, en tant qu'objet, par son format, sa couverture, son titre et ses illustrations, par les sensations, tactiles ou olfactives qu'il procure, il peut être source de plaisir ou de non plaisir ». (D. Colin, 1996 : 24)

Ainsi, il est primordial d'accorder à la couverture du manuel scolaire toute son importance. Elle attire l'élève vers l'apprentissage du contenu comme elle peut l'en éloigner. Sa conception doit être longuement réfléchie.

50% des élèves jugent la couverture bonne ; 22% trouvent qu'elle est normale et acceptable – ce groupe ne s'y intéresse pas beaucoup mais au contenu ; qu'importe la couverture, l'essentiel c'est ce qu'il y a « à l'intérieur ». 11% estiment qu'elle est excellente et bien choisie – ce groupe est plus attiré par la forme que le fond. Ils voient que le choix d'une bonne couverture garantit l'utilisation du manuel. Pour 08% des élèves, il n'y a pas des choses notables qui attirent l'attention.

06% des élèves disent avoir aimé la page de couverture mais partiellement car c'est le choix des couleurs qui n'est pas bon. 03% confirment également avoir aimé la page mais regrettent le choix des images qui n'est pas judicieux.

À partir des réponses des élèves, il appert que le côté forme du manuel attire plus l'élève, lui donne l'envie de se procurer un manuel et d'en découvrir le contenu. Les élèves d'aujourd'hui recherchent des manuels attrayants, aux couvertures bien conçues pour avoir l'envie suffisante d'apprendre et de se documenter. Dans ce cas, il est très important que les concepteurs conçoivent des manuels scolaires avec des pages de couverture claires, lisibles, qui répondent aux besoins des élèves apprenants une langue étrangère.

II.2.1.1 L'apprenant et les éléments attractifs de la page de couverture du manuel scolaire

32% des élèves voient que c'est le mariage des couleurs avec les images qui attirent leur l'attention. 31 % d'entre eux aiment les images et les couleurs sans parler de la relation entre les deux. 18% des élèves préfèrent néanmoins les images offertes alors que 04% retiennent les couleurs choisies. Pour 05%, rien de véritablement intéressant. 08% évitent carrément de répondre. Seul 01 élève est séduit par la forme de toute la page, aux côtés d'un autre davantage attiré par l'écriture.

Les 32 élèves sur 100 interrogés trouvent que c'est le mariage des couleurs et des images choisies sur la couverture qui leur a plu le plus. Nous pensons que les séances de dessin leur ont permis de comprendre cette relation existante entre la couleur et les images – ce qui les a aidés à apprécier la couverture. 30% des élèves estiment que les images et les couleurs sont belles sans parler de la relation entre ces deux éléments – pour ces élèves, il n'est pas important de marier entre les deux éléments du moment que *le bon choix* a été fait. 18% des élèves affirment que ce sont les images qui leur ont plu le plus. Seuls 04 élèves mettent en avant les couleurs – cela semble dépendre du goût de chaque élève et de ce qu'il aime le plus dans la vie. Les couleurs attirent beaucoup les élèves même s'ils ont des préférences précises.

À partir des réponses des élèves, leur intérêt est manifeste pour le choix de la couverture du manuel. Les concepteurs l'ont fort bien compris. L'élève recherche des belles images, des couleurs attirantes qui l'incitent à découvrir le manuel et son contenu. Le bon choix des couleurs, le bon choix des images, la présentation brève du contenu du manuel peut répondre à la demande de l'élève.

II.2.1.2 Le choix des couleurs

Un grand nombre d'élèves insiste sur le fait de changer des éléments de la page de couverture tels que les couleurs ou les dessins, sinon les deux à la fois –ils n'ont cependant pas expliqué la raison pour laquelle ils veulent qu'il y ait un changement.

Les élèves de 2^e AM ne s'étant pas contentés de choisir une couleur unique, en conséquence apparaissent ici respectivement les pourcentages qui rendent compte de leurs préférences par ordre décroissant :

- 43% : *le bleu,*
- 40% : *le rouge,*
- 34% : *le vert,*
- 32% : *le jaune.*

À partir des réponses obtenues, nous relevons la présence de trois couleurs fondamentales sur quatre ; à savoir : *le rouge, le jaune et le bleu.* Ces couleurs de base attirent plus l'attention des élèves sans qu'ils sachent nuancer véritablement leurs préférences résumées en une seule expression : « *des couleurs éclatantes* ».

L'examen attentif de la couverture du manuel scolaire montre que les concepteurs ont choisi presque toutes les couleurs avec toutefois une sorte de sélection suivant le genre de texte :

- *le rose, le bleu ciel, le violet dans le dessin présentant les personnages du conte.*
- *Le vert, le bleu ciel, le gris, le noir dans le dessin présentant les personnages de la fable.*
- *L'orange, le rouge, le noir, le jaune dans le dessin présentant les personnages de la légende.*

Certains élèves auraient préféré une couverture blanche –il semble cependant que ce dernier choix soit dû en partie à la mauvaise qualité de l'impression du document.

Les couleurs comme tous éléments présents dans le manuel scolaire, pour une raison ou pour une autre, jouent un grand rôle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Leur choix judicieux est le travail réfléchi des concepteurs pleinement conscients des enjeux de leur portée affective et psychologique.

II.2.1.3 Le choix des images et des illustrations

D'après, D. Colin (1996 : 24), « *titre et illustration attirent le regard ; ils ont une fonction d'affichage ; ils font déjà vagabonder l'imagination* ». Ces éléments sont les premiers vers lesquels convergent l'attention et le regard de l'élève.

Relativement au choix raisonné des illustrations, les élèves se positionnent différemment :

- *18% des élèves préfèrent retrouver sur la couverture des images d'animaux.*
- *13% penchent pour des images représentatives de la nature.*
- *11% chérissent des images liées au monde des contes et de l'aventure.*
- *09% demandent des images en relation directe avec les textes choisis.*

Les images choisies par les concepteurs n'ont pas beaucoup plus aux élèves qui reconnaissent que ce sont leurs couleurs en particulier qui ont attiré leur attention. alors que d'autres n'ont pas donné d'explications.

Le choix des images joue lui aussi un rôle capital dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. L'image secourt l'élève dans sa tentative de comprendre le contenu. Mal choisie, elle lui complique grandement la tâche. Pour cette raison les concepteurs sont amenés à choisir les images qui aident à transmettre le savoir aux élèves en leur facilitant la compréhension. Le choix des images dépend du contenu proposé et non pas du seul hasard du désir d'illustration.

II.2.1.4 La relation page de couverture et contenu du manuel scolaire

Sur la couverture figurent des dessins qui illustrent déjà les projets du manuel : trois dessins différents pour chaque type de personnages appartenant respectivement à chaque projet à étudier.

- *Premier dessin, des personnages du conte : le prince, la princesse, une sorcière, etc.*
- *Deuxième dessin, différents personnages des fables : le lion, le corbeau, la cigale, le renard, le loup, etc.*
- *Troisième dessin, des personnages de légendes : un cavalier en lutte avec un grand serpent.*

Sur la couverture du manuel scolaire, apparaissent des flèches sur lesquelles ont été écrits les intitulés des projets à étudier –une façon de mettre en relation ce qui existe sur la couverture et le contenu du manuel.

II.2.1.5 L'effet de la page de couverture sur l'utilisation de l'apprenant

À la question posée de savoir si l'élève retrouve dans le manuel ce qui lui est présenté sur la couverture, 91% des élèves répondent par l'affirmative contrairement à 4% déçus et 5% qui s'abstiennent de répondre. À la deuxième question qui demande à l'élève si la couverture du manuel le pousse à rechercher dans son contenu, 73% des élèves répondent « oui » alors que 21% réfutent ; 6 élèves n'ont pas donné de réponses.

Il semble que la couverture ait pleinement joué son rôle : préparer les élèves à découvrir le contenu de leur manuel.

II.2.1.6 L'apprenant et ses préférences pour la page de couverture de son manuel scolaire

En réponse à cette question, seuls 21% des élèves restent constants dans leurs choix personnels³³ : il ne faut rien changer à la couverture

³³ Voir notamment leurs réponses aux questions précédentes.

puisqu'elle leur plaît. Le reste des élèves réclament un changement des couleurs, des images avec agrandissement et de l'écriture.

II.2.2 Le contenu du manuel scolaire et l'apprentissage de la langue française

II.2.2.1 Les premières pages du manuel scolaire et leur rôle dans l'utilisation du manuel scolaire

Nous avons posé la question à 100 élèves de savoir s'ils s'intéressent aux premières pages de leur manuel scolaire ; 75% répondent affirmativement (dont 57% après l'avoir feuilleté par simple curiosité) contre 22% négativement (seuls 18% se justifient) et 3% d'abstention.

Nous comprenons à partir des justifications données que ces pages jouent un rôle important sur le côté psychique des élèves qui disent « *voir si elles sont faciles ou difficiles* » à appréhender. Pour eux de prime abord, soit ces pages les inquiètent soit elles les soulagent et les encouragent à travailler.

Pour les déçus, ces pages ne sont pas importantes, elles ne leur ont pas plu parce que « *pleines d'écriture* ».

En ce qui concerne *la page 2*, plus que la moitié des élèves interrogés voient que c'est une page très importante car elle leur présente le manuel et elle explique en même temps son utilisation. Elle leur donne également des informations utiles l'utilisation correcte du manuel avec force détails qui leur permettent de s'organiser dans leur travail.

Les 34% des élèves, qui ont répondu négativement, estiment que c'est « *une page pleine, pas claire et sans utilité* » car « *elle n'explique pas bien et ses couleurs ne sont pas bonnes* ».

De fait, il apparaît que les élèves qui se sont vraiment intéressés aux premières pages ont bien lu *la page 2* d'où leur satisfaction.

Quant à *la page 3*, les élèves la jugent importante car elle leur permet de bien comprendre le contenu et le programme et leur montre comment réaliser les exercices proposés dans leur manuel scolaire. Ils y trouvent d'après eux des conseils et des instructions qui leur permettent pareillement de réaliser ce qu'on leur demande dans leur manuel. Elle est d'un apport certain à la réalisation des activités.

Relativement à l'importance *des pages 4 et 5*, le nombre d'élève ayant répondu affirmativement indique bien que apprenants s'intéressent à la forme, au contenu de leur manuel et à tous les détails qui leurs permettent de comprendre son « *fonctionnement* » correct.

Les 66% des élèves dont l'attention a été retenue par *la page 6*, soulignent qu'elle leur présente des images des histoires contenues dans leur manuel. Ils estiment par ailleurs que *la page 6* synthétise parfaitement les leçons et la manière de l'aborder. Ils trouvent que ces images (*pictogrammes*) sont importantes pour les élèves qui ne peuvent pas apprendre la langue. Dès lors, elle leur présente les premières étapes de l'utilisation du manuel et leur simplifie et facilite son usage. Pour les 21% des élèves restants cette page n'est pas si importante car c'est « *un genre de sommaire qui reprend ce qu'il y a dans le contenu* ».

Quant à la question des instructions à suivre, les élèves trouvent qu'elles sont importantes parce qu'ils les perçoivent comme règles à suivre pour le bon usage du manuel. 55% voient en ces instructions un genre d'aide pour le bon usage du document pour assimiler les savoirs et concrétiser les objectifs. Nous constatons ici que le nombre d'élèves satisfaits est plus élevé que celui des insatisfaits. Nous constatons aussi que tous les élèves ont lu les instructions même si leurs points de vue divergent sur la question.

C'est pourquoi, les concepteurs sont conduits à simplifier l'utilisation des premières pages « *guides* » du manuel afin de donner à l'élève la possibilité de savoir comment l'utiliser convenablement.

II.2.2.2 Le choix de la première page de chaque projet

49% des élèves trouvent que la première page de chacun des projets est « *normale* » et 36% des élèves reconnaissent qu'elle est bien choisie contre l'avis contraire des 11% restants pour lesquels « *ce n'est pas un bon choix* ».

85% des élèves sont satisfaits par le choix de la première page représentant chaque projet parce qu'elles anticipent. Les concepteurs des manuels scolaires élaborent les manuels de telle manière à ce qu'ils servent aussi à ordonner l'apprentissage de l'élève. Les pages choisies pour séparer les différents projets proposés ont un double rôle dans le manuel : par-delà leur fonction d'intercalaires, elles préparent l'élève à entrer dans le projet en lui présentant brièvement son « *idée générale* ». Pour cette raison, les concepteurs choisissent ce qui est nécessaire.

II.2.2.3 Le manuel scolaire, l'apprenant et le choix des images, des illustrations et des couleurs

Pour le choix des couleurs à l'intérieur du manuel scolaire, 43% des élèves trouvent qu'elles sont « *normales* », 34% d'entre eux estiment qu'elles sont simplement « *bonnes* » contre l'avis négatif de 17% ; 8% ne répondent pas.

En ce qui concerne le choix des images et illustrations à l'intérieur du manuel scolaire, 47% affirment qu'elles sont « *bonnes* », 38% des élèves trouvent qu'elles sont « *normales* ». 10% des élèves expriment leur mécontentement alors que 5% s'abstiennent de répondre.

Les concepteurs des manuels scolaires sont amenés à ne pas négliger le côté esthétique, décoratif et attractif de l'ouvrage. Avant le savoir ou le con-

tenu pur de l'apprentissage, l'œil de l'élève captent immédiatement les couleurs et les illustrations choisies. L'élève de 2^e AM est encore « *un enfant* » qui recherche toujours « *l'amusement* » en défiant sa propre mémoire d'où l'importance de la motivation, concept clé des concepteurs.

II.2.2.4 L'apprenant et la raison de l'utilisation de son manuel en dehors du milieu scolaire

Nous avons interrogé 100 élèves sur leurs raisons de recourir à leur manuel en dehors du milieu scolaire. Nous obtenons les réponses suivantes :

- *20% des élèves l'utilisent comme support de lecture,*
- *19% des élèves l'emploient pour résoudre des exercices,*
- *14% des élèves en usent pour réviser leurs leçons,*
- *14% des élèves l'exploitent pour préparer leurs leçons,*
- *17% l'utilisent pour travailler leurs devoirs,*
- *12 % y recourent parce qu'ils aiment lire les textes librement et*
- *4% des élèves n'ont pas donné de réponses.*

Dans tout enseignement-apprentissage, l'élève est attiré par le contenu qu'il choisit d'apprendre. Chaque élève a des activités qu'il préfère à d'autres même si en classe *il est censé apprendre ce que son enseignant lui demande d'apprendre*. À la maison, l'élève est libre d'utiliser son manuel n'importe comment sauf si son enseignant lui demande des préparations ou de rédiger des devoirs. Le plus souvent, l'élève est curieux et cherche à mémoriser uniquement ce qu'il aime comme savoirs. Chez lui, l'élève utilise librement son manuel scolaire ; c'est pourquoi les concepteurs proposent des activités variées sous forme de jeux de mots, de petits textes de lecture qu'un élève du moyen aime beaucoup lire et des exercices qui le divertissent. Les concepteurs installent ainsi implicitement certaines compétences par ces activités ludiques.

II.2.2.5 L'effet des images choisies dans le manuel scolaire sur l'apprentissage de l'apprenant

À la question de savoir si les illustrations et les images qui se trouvent à côté des textes et des activités les aident à comprendre, les élèves interrogés répondent de la sorte :

- 78% : *oui*
- 17% : *non*
- 5 : *sans réponse aucune.*

À la lumière des réponses données, il ressort que, de manière visible, les illustrations et les images accompagnant un texte ou un exercice assistent les élèves dans leurs efforts de compréhension d'une séquence écrite ou bien encore d'une consigne liée à une activité précise. Pour cette raison, 75% des élèves souhaitent que les concepteurs ajoutent plus d'illustrations et d'images au manuel dans leur souci légitime de mieux comprendre.

Les images et les illustrations comme nous l'avons déjà évoqué, jouent un grand rôle dans tout enseignement-apprentissage si elles sont choisies pour un but précis. L'élève s'intéresse beaucoup à l'image et à l'illustration car il perçoit en elles un médium de communication efficace.

Afin d'aider l'élève à comprendre le contenu proposé, les concepteurs sont censés choisir des images et illustrations pour différentes raisons ; entre autres, embellir le manuel pour donner l'envie à l'élève d'apprendre et à aimer ce qu'il apprend grâce à des images qui simplifient et éclaircissent le contenu proposé.

II.2.3. Le manuel scolaire et les textes supports choisis

II.2.3.1 L'apprenant et les textes supports choisis dans son manuel scolaire

À la question concernant leur degré de satisfaction quant aux textes du manuel, nous obtenons les résultats suivants :

- 83% : *oui*,
- 12% : *non*,
- 5% : *sans réponse aucune*.

61% des élèves qui justifient leurs réponses, qualifient les textes « imposés » comme étant : « *bons, parfois claires et parfois compliqués* », « *anciens, amusants, imaginaires et intéressants car ils se terminent par des “leçons” [une morale ou des conseils]* ». Certains élèves trouvent « *les textes faciles à comprendre et conviennent à leur niveau et parfois ils ressemblent à des textes vus en langue arabe* ».

Les élèves insatisfaits (12%) estiment pour leur part que « *les textes ne sont pas tous faciles et il y a des textes qui sont difficiles et pas claires. Il y a des textes qui sont longs et difficiles à lire* ». Quelques élèves regrettent même que les textes retenus « *ne parlent pas de sport et c'est pour cette raison qu'ils ne leurs ont pas plu* ».

Il clair que les élèves recherchent des textes qui incitent leur imagination, « *des textes pas longs, des textes faciles à comprendre* » dont les sujets sont préférés des élèves de 12 à 13 ans.

II.2.3.2 La clarté et l'importance des textes supports vis-à-vis de l'apprenant

En ce qui concerne le degré de difficulté des textes abordés, les avis sont nettement partagés :

- 56% : *les textes sont difficiles* ;
- 39% : *les textes ne sont pas difficiles* ;
- 5% : *sans réponse*.

Quant à l'importance de ces mêmes textes, les positions sont tout aussi tranchées :

- 85% : *les textes proposés sont importants ;*
- 9% : *les textes ne sont pas importants ;*
- 6% : *sans réponse aucune.*

L'importance des textes ne remet pas en question leur degré de difficulté pour les élèves qui reconnaissent le fait de recourir très souvent à l'aide du professeur. Cependant que d'autres élèves confondent entre *importance vs difficulté* : un texte obscur représente à leurs yeux du temps perdu aussi bien pour eux que pour leurs enseignants.

II.2.3.3 Les types et genres de textes supports préférés de l'apprenant de FLE

Les types de textes préférés des élèves se classent comme suit selon leurs propres réponses :

- 67% : *les textes d'histoires imaginaires,*
- 24% : *les textes scientifiques,*
- 5% : *les textes littéraires ;*
- 4% : *sans réponse.*

Une première lecture montre que 70% des élèves préfèrent le *texte narratif*. Le jeune âge des élèves explique en partie leur engouement pour tout ce qui éveille leur imagination et la nourrit. Cet aspect est pris en compte par les concepteurs des manuels et des programmes pour lesquels il garantit une part considérable de l'intérêt et de la motivation suscités chez tout apprenant.

II.2.3.4 L'autonomie de l'apprenant dans la préparation de ses études de textes

Interrogés sur leur capacité de résoudre leurs exercices à partir de leur manuel scolaire, tout seul, sans l'aide des autres, les élèves répondent différemment :

- 35% : *oui (dont 19% justifient leurs réponses).*

- 59% : non (dont 54% justifient leurs réponses).
- 6% : ne se prononcent absolument pas.

Dans une deuxième question, il est demandé aux élèves s'ils attendent de l'aide au moment d'utiliser leur manuel. Les réponses sont fort révélatrices :

- 63% des élèves répondent par oui (dont 46% justifient leurs réponses).
- 31% des élèves répondent par non (dont 24 justifient leurs réponses)
- 6% des élèves ne se prononcent pas.

Parmi les 35% des élèves qui ont répondu par oui, 19% justifient leur réponse par l'habitude de travailler seul à partir de leur manuel grâce justement aux images qui leur facilitent la tâche. Par ailleurs, ils trouvent que les textes « *sont faciles et les caractères de l'écriture sont bien choisis* » – ce qui leur permet de travailler en autonomie.

Le travail autonome pour certains élèves est la meilleure façon de vérifier leurs progrès. Les résultats obtenus notamment après un travail en autonomie les encouragent à poursuivre sur la même voie ; celle d'une indépendance véritable qu'ils retrouvent lors des devoirs et compositions en classe.

Il est vrai qu'une majorité (59% des élèves) peinent encore à trouver son cheminement propre et recourent très souvent à l'aide du professeur sinon à celle des camarades ; prétexte avancé : « *des textes difficiles avec des mots difficiles ; les mots employés dans les textes nouveaux et les textes longs* ». C'est pourquoi, selon leur mot, ils ont « *toujours besoin [de leur] dictionnaire* ».

Pour 63% des élèves l'aide des autres est un palliatif appréciable, voire incontournable ; ils ne peuvent « *comprendre qu'avec d'autres personnes car le manuel contient des connaissances, des mots et des idées difficiles à com-*

prendre seul » – bien qu'ils essayent de travailler seuls. Il faut toutefois souligner que certains élèves optent « *pour le travail en groupe car cela [leur] permet d'échanger les idées et comprendre mieux* ».

Dans tout enseignement-apprentissage, les concepteurs aspirent à ce que l'élève travaille seul en usant de ses propres efforts et compétences. Ils recourent pour ce faire à différents procédés didactiques garants d'une efficacité certaine. Quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, il est remarquable que l'élève recherche le plus souvent une personne, à ses yeux, compétente et capable de lui simplifier et faciliter la compréhension, en l'occurrence son enseignant ou un parent. L'élève tentant toujours d'être assisté, les concepteurs sont conduits à proposer un contenu équilibré, c'est-à-dire des textes et des exercices que l'élève pourra réellement comprendre et faire seul et d'autres qui demandent l'intervention et l'explication de l'enseignant ou des parents. De cette façon l'élève est encouragé lorsqu'il répond juste et seul. Aussi, le fait de travailler en autonomie incite-t-il l'élève à user de ses propres efforts, à montrer et à vérifier ses compétences. Les concepteurs sont amenés de fait à proposer des travaux de groupe qui aident l'élève à travailler avec ses camarades et à échanger leurs idées.

II.2.3.5 Le vocabulaire employé dans le manuel scolaire

À la question de savoir si les élèves recourent toujours à leur dictionnaire en travaillant avec leur manuel scolaire, ils répondent ainsi :

- 49% : oui (31% justifient leurs réponses).
- 37% : non (31% justifient leurs réponses).
- 14 : sans réponse aucune.

Les réponses dépendent grandement du niveau réel des élèves et de leur degré d'autonomie effective. Parmi les 37% des élèves qui répondent par la négative, 31% justifient leur choix en disant que « *les textes sont faciles et n' [ont] pas besoin de dictionnaire. Et au cas où [ils rencontrent] un mot difficile c'est le professeur qui l'explique pendant la séance* ».

D'autres réponses sont plus nuancées. Quelques élèves reconnaissent « *ne pas aimer chercher dans le dictionnaire* » car ils attendent « *l'explication du professeur* ». Certains cas sont véritablement déplorables : ils ne « *[savent] même pas chercher dans un dictionnaire* ».

De tout ce qui précède, découlent deux genres de réponses :

- *le premier celui des élèves qui « sont accros » au dictionnaire et*
- *le deuxième celui des élèves qui voient que « les textes sont faciles et c'est l'enseignant qui explique tout ».*

Ceux qui utilisent le dictionnaire sont justement ceux qui cherchent à découvrir seuls le sens des mots et en prennent l'habitude. Également, ceux pour qui les textes sont faciles et ne nécessitent pas le dictionnaire ou bien comptent sur l'explication du professeur et attendent le plus souvent l'aide des autres.

Il semble que l'enseignant n'impose pas à ses élèves l'utilisation du dictionnaire ni ne leur montre, par ailleurs, comment mener leur recherche. Tout cela cause chez l'élève une paresse intellectuelle et l'attente impatiente de l'explication du professeur sans qu'il fournisse d'efforts personnels.

En ce qui concerne, l'usage d'un « *dictionnaire bilingue* », les élèves sont affirmatifs à 94%. Néanmoins, ils privilégient à 58% le dictionnaire français-arabe ; ils se sentent « plus en sécurité » lorsqu'ils invoquent la langue maternelle.

L'une des préoccupations majeures des concepteurs de manuels scolaires est également d'apprendre à l'élève le maniement d'un dictionnaire sans perte de temps et avec fruit. Rechercher le sens précis des mots est loin d'être évident, surtout lorsqu'existent plusieurs entrées pour un même terme. C'est pourquoi, ils suggèrent des pistes différentes à partir d'exercices différents mais complémentaires. La recherche du sens d'un mot dans un dictionnaire constitue une phase incontournable de l'apprentissage d'une langue

étrangère. Entraîner l'élève au dictionnaire, c'est proprement ne plus l'assister ; devenir autonome dans son apprentissage est en soi la finalité première.

II.2.3.6 Les questionnaires d'accompagnement des textes supports

À la question de savoir si les questionnaires accompagnant les textes supports sont faciles à comprendre, les élèves répondent de la sorte :

- 53% : oui (30% justifient leurs réponses).
- 39% : non (31% ont justifié leurs réponses).
- 08% ne répondent pas à la question.

Un peu plus de la moitié des élèves (53%) estiment que les questionnaires sont effectivement faciles à comprendre parce qu'ils ont une relation directe avec les textes principaux qu'ils accompagnent. De fait, les questionnaires les aident à comprendre petit-à-petit le contenu du texte qui contient de manière plus ou moins évidente les réponses attendues. À ce titre, la formulation des questions et le libellé des réponses, voire le style du texte revêtent une importance capitale ; ils contribuent opportunément à la facilitation de la compréhension. De cette façon, l'élève a envie de lire car il sait désormais repérer les réponses dans le texte.

Quant aux élèves qui jugent les questionnaires difficiles, ce sont ceux qui trouvent difficiles les termes de la question ou bien c'est encore la structure de la question elle-même qui leur pose problème.

Le questionnaire d'accompagnement a un rôle primordial dans l'opération de compréhension d'un texte. L'élève est capable de lire un texte, de le comprendre et de le résumer à condition d'en saisir l'idée générale. Grâce justement au questionnaire d'accompagnement, il organise ses idées et approfondit le contenu du texte.

Les concepteurs du manuel scolaire sont conduits à élaborer des questionnaires précis en tenant compte de certaines retombées de la psychologie

cognitive notamment en matière de *lisibilité* d'un message. De la sorte, l'élève apprend vite et mieux.

II.2.3.7 Le manuel scolaire et l'enseignant de la langue française

À la question de savoir si l'enseignant utilise le manuel lors des *séances d'étude du texte*, nous obtenons les pourcentages suivants :

- 58% : *oui*.
- 37% : *non*.
- 8% : *sans réponse aucune*.

Si généralement l'enseignant de langue se contente de suivre à la lettre les textes du manuel scolaire, il prend quelquefois l'initiative de faire appel à des ouvrages parascolaires. Dans ce cas précis, il répond efficacement à une attente tacite de ses élèves en difficulté de compréhension de l'écrit. La plupart de ces livres sont rédigés par des professeurs à la retraite sinon des inspecteurs ou un comité d'enseignants mais toujours en conformité avec les orientations du ministère de l'Éducation nationale. Le professeur remplace les textes du manuel par des textes du même genre mais plus faciles à comprendre.

À travers le choix des textes externes, l'enseignant exerce pleinement son autonomie. Choisir un texte correspondant au niveau réel de ses élèves à des fins pédagogiques et didactiques, montre aussi le degré de maîtrise de l'éducateur capable de s'adapter aux situations de son environnement de classe en perpétuel mouvement.

Le choix des textes supports pour l'apprentissage d'une langue étrangère est très important. Un texte bien choisi, clair, facile à comprendre aide considérablement l'élève à apprendre de manière appropriée le savoir proposé. C'est pourquoi, les concepteurs choisissent des textes qui attirent l'attention des élèves et les impressionnent.

II.2.4 Le manuel scolaire et les leçons proposées à l'apprenant de français

II.2.4.1 L'importance des leçons proposées

À la question de savoir si les leçons proposées dans le manuel scolaire sont importantes ou pas, les élèves sont relativement précis dans leurs réponses :

- 89% : oui (49% justifient leurs réponses).
- 09% : non (4% justifient leurs réponses).
- 02% sans réponse aucune.

Les élèves manifestent une logique certaine dans la progression de leur apprentissage. Ils jugent les textes du manuel fort importants parce qu'ils savent pertinemment qu'ils les retrouvent sous forme de questions dans les sujets de devoirs et de compositions. Ils pensent aussi au moment de la production écrite et aux situations d'intégration.

En ce qui concerne l'importance des leçons du manuel, aucun élève ne pense à dire qu'elles l'aident vraiment à apprendre correctement la langue française. Seule une minorité d'élèves estime qu'il s'agit des leçons de base qui facilitent l'apprentissage des techniques du français.

Quelques élèves ne sont pas d'accord : « *Ce sont des leçons difficiles et ennuyeuses* ». Ces élèves recherchent « *toujours les choses faciles et les techniques motivantes pour pouvoir comprendre et apprendre un savoir quelconque* ».

Le choix des leçons dépend grandement des objectifs visés par les concepteurs des programmes et du manuel de 2^e AM afin d'installer, de façon adaptée, chez l'élève des compétences essentielles à l'apprentissage de la langue étrangère et à son utilisation correcte. Les concepteurs proposent ainsi des leçons de base qui structurent efficacement l'apprentissage en évitant les répétitions inutiles des contenus.

II.2.4.2 Le manuel scolaire et la manière d'expliquer les leçons

Lorsque nous demandons aux élèves de nous donner leur avis sur la manière dont sont présentées les leçons et si elle leur plaît, les positions sont nettement tranchées :

- 47% : *oui (2% seulement justifient leurs réponses).*
- 47% : *non (15% justifient leurs réponses).*
- 6% : *sans réponse aucune.*

Nous retrouvons un certain équilibre dans les réponses des élèves. La façon de présenter les leçons dans le manuel apparaît à la moitié des élèves « *facile et claire* » alors que l'autre moitié l'estime « *difficile et demande la simplification* ».

La méthode choisie pour enseigner un savoir dans un manuel est différente de celle que l'enseignant utilise en classe. Les concepteurs tentent de concilier les deux approches dans l'intérêt de l'élève appelé à approfondir son apprentissage en lui choisissant une méthode favorisant son autonomie.

II.2.5 Le manuel scolaire et les activités proposées

II.2.5.1 Le choix des activités (exercices)

En ce qui concerne leur avis sur les exercices proposés et leur degré de difficulté, les élèves s'expriment différemment :

- 54% : *des exercices moyens,*
- 22% : *des exercices difficiles,*
- 16% : *des exercices faciles,*
- 8% : *des exercices très difficiles.*

Dans tout enseignement-apprentissage, les élèves rencontrent des difficultés qui les empêchent d'apprendre ce qu'ils sont censés apprendre. Pour cette raison, les concepteurs leur soumettent des exercices de différents degrés de difficulté afin de les inciter à fournir des efforts conséquents et à progresser raisonnablement dans leurs apprentissages.

II.2.5.2 Les consignes des activités et le degré de compréhension de l'apprenant

Pour ce qui est des consignes choisies dans les exercices et les activités et de leur facilitation dans le travail des élèves, nous obtenons les résultats suivants :

- 62% : *facilitent la compréhension.*
- 31% : *ne facilitent pas la compréhension.*
- 07% *ne se prononcent pas.*

La structure de la consigne de l'exercice est supposée permettre à l'élève de bien comprendre ce que les concepteurs lui demandent de faire. Plus de la moitié des élèves questionnés trouvent que les consignes sont claires et faciles à comprendre ce qui leur facilite la résolution des exercices.

Comprendre la consigne, c'est déjà « *répondre à la moitié de la question* ». Si l'élève comprend la consigne de l'exercice ou de l'activité, il est capable d'y répondre. L'aider par conséquent à comprendre la consigne, c'est l'aider à trouver la réponse. Pour cette raison, les concepteurs décident de choisir des consignes claires, nettes et faciles. Le bon choix ici équivaut à choisir « *un vocabulaire efficace, simple, facile à comprendre* » et qui mène « *droit au but* ».

II.2.5.3 L'autonomie des apprenants dans la réalisation des activités du manuel scolaire

Lorsque nous demandons aux élèves s'ils arrivent à répondre juste aux exercices lorsqu'ils les font seuls, un peu plus que la moitié des élèves répondent « *oui* ». Pour les autres, « *les exercices sont difficiles, les consignes [tout aussi] difficiles* » ; de fait ils ne peuvent pas travailler sans l'aide des autres personnes, camarades ou membres de la famille.

II.2.5.4 Les activités préférées chez l'apprenant en classe et à l'extérieur du milieu scolaire

Les activités préférées de l'élève de 2^e AM sont respectivement :

- 18% : l'expression orale,
- 15% : le vocabulaire,
- 15% : la grammaire et
- 12% : la lecture-entraînement.

Ce sont aussi les activités grâce auxquelles l'élève s'exprime le plus en classe et qui le poussent à parler.

- *En expression orale, il y a des activités de production d'écoute et d'oral.*
- *En vocabulaire, il peut s'exprimer en cherchant dans le dictionnaire ou en complétant les phrases.*
- *En grammaire il s'exerce à la construction des phrases.*
- *En lecture-entraînement, il s'exprime lorsqu'il a déjà vu et lu le texte. Il approfondit et produit un court texte avec ses camarades.*

II.2.6 Les projets proposés dans le manuel scolaire

II.2.6.1 Le projet préféré et non préféré de l'apprenant

À la question de savoir quel est le projet qui leur plaît le plus, les élèves répondent aimer respectivement :

- 49% le conte (36% justifient leurs réponses).
- 45% la fable (37% justifient leurs réponses).
- 8% la légende (3% justifient leurs réponses).

Les élèves « *aiment beaucoup le conte* » par rapport aux autres genres des textes étudiés car ils préfèrent « *plus les histoires imaginaires et amusantes* » qu'ils ont lues et qu'ils estiment également « *plus faciles à comprendre* ».

De fait, il appert certain que l'élève recherche toujours ce qui l'amuse et incite son imagination à travers des textes faciles qui lui permettent de comprendre facilement l'histoire en imaginant le déroulement des actions et le jeu des personnages.

Les élèves jugent que la fable est le genre de texte qui vient en deuxième position ; ils pensent que la fable est difficile à comprendre. Ils regrettent aussi de ne pas y retrouver ce qui les « *amuse pour la comprendre* ». Quant à la légende « *très compliquée à comprendre* », selon leur mot, ils préférèrent ne pas s'y attarder.

Les concepteurs proposent aux apprenants trois genres de textes du même type – *le narratif* – sauf que les élèves choisissent le genre de texte qu'ils disent comprendre. Il est évident que les concepteurs prennent également en compte la dimension ludique des textes.

II.2.6.2 Le manuel scolaire et le niveau de l'apprenant en langue française

À la question de savoir si les élèves remarquent une amélioration de leur niveau suite à leur utilisation du manuel scolaire de 2^e AM, nous obtenons les réponses suivantes :

- 75% : *oui (36% justifient leurs réponses).*
- 23% : *non (14% justifient leurs réponses).*
- 2 % : *sans réponse aucune.*

Beaucoup d'élèves estiment que leur manuel scolaire de français les aide de manière appréciable à améliorer leur niveau scolaire grâce aux textes et activités proposés. Ils soulignent aussi que le choix du conte dans le manuel leur a permis de comprendre et d'apprendre de nouveaux mots. En somme, ils conviennent que le manuel est « *un bon moyen qui les [aident] à compter sur leurs propres efforts et à travailler seuls* ». Les autres élèves en difficulté affirment que « *les informations du manuel ne sont pas claires* » et insistent sur le rôle du professeur dans l'explication des savoirs et des leçons.

Le manuel scolaire fait partie des outils didactiques utilisés par l'enseignant et l'élève dans son enseignement-apprentissage. Les concepteurs élaborent les manuels afin de faciliter l'apprentissage à l'élève et l'enseignement à l'enseignant. Les concepteurs du manuel préparent des manuels scolaires

destinés à tous les élèves ; ils proposent un contenu général au service du niveau de tous les élèves sans exceptions. Les contenus sont suffisamment hétérogènes au point d'intéresser « *l'élève faible, le moyen et l'excellent* » de la même classe.

Le choix des textes, des activités, des exercices ; tout le contenu du manuel doit être équilibré afin d'aider tous les élèves et ne pas les décourager à cause des contenu difficiles et ennuyeux.

II.2.6.3 Le manuel scolaire est-il suffisant pour l'apprentissage de la langue ?

Comme réponses à la question de savoir si le manuel scolaire est suffisant pour apprendre le français langue étrangère, les élèves répondent de la sorte :

- 77% : non (56% justifient leurs réponses).
- 19% : oui (08% justifient leurs réponses).
- 04% ne se prononcent pas.

Les élèves estiment que « *le manuel scolaire tout seul ne suffit pas pour apprendre la langue française* ». Ils insistent sur le rôle du professeur et de ses explications en classe qui les aide à travailler avec le manuel et à réaliser les résultats attendus. Ils confirment aussi que l'utilisation du dictionnaire est très importante dans l'apprentissage de la langue française aussi bien pour l'explication des mots que la compréhension des textes.

Dans tout enseignement-apprentissage, le manuel scolaire est présent et fait partie des moyens didactiques les plus utilisés en classe ou ailleurs car il sert à transmettre des savoirs particuliers et précis aux apprenants. Le manuel scolaire aide à la formation mais il est insuffisant pour l'apprentissage d'une langue étrangère telle que le français. Les concepteurs des manuels sont amenés à proposer d'autres outils qui l'accompagnent comme *documents audiovisuels, documents parascolaire, carnets de route*, etc. afin de diversifier les supports assurant la motivation des apprenants.

II.2.7 Les examens et les questions posées lors des examens

II.2.7.1 Ressemblance : textes d'examen et textes étudiés en classe

Nous remarquons que le professeur tient à ce qu'il y ait une relation entre les textes du manuel et ceux proposés à l'examen. Pour lui, cela renforce opportunément l'évaluation des acquis de ses élèves en les motivant suffisamment à l'utilisation du manuel scolaire s'ils veulent réussir. Les élèves jugent que ce choix va dans le sens de leur intérêt. Pourtant, une minorité d'élèves trouvent « *[qu'] il n'y a pas de ressemblance et les textes de l'examen sont plus faciles* ».

II.2.7.2 Ressemblance : questions d'examen et questions posées en classe

Nous pensons qu'il est important de préparer les élèves de telle sorte que lors des devoirs et compositions ils retrouvent dans les sujets d'examens presque les mêmes questions que celles de leur manuel scolaire. Cela semble les motiver davantage en les poussant à utiliser volontiers plus leur manuel scolaire ; ils retrouvent les mêmes questions présentées différemment ou reformulées pour les inciter à prêter vraiment attention aux explications du professeur et à ce qu'il fait en classe.

II.2.7.3 Relation examen vs manuel scolaire

La quasi-totalité des élèves disent retrouver dans les sujets d'examens ce qui existe dans leur manuel scolaire. De fait nous comprenons que le professeur fasse comprendre indirectement à ses élèves que ce qu'ils ont dans leur manuel scolaire, ils vont « *le revoir lors des examens et compositions* ». C'est un moyen de motivation que le professeur utilise pour attirer l'attention des élèves et leur fait savoir que leur manuel est utile s'ils veulent savoir ce qu'il y a dans les sujets d'examens.

II.2.7.4 Les autres moyens à exploiter pour le bon apprentissage de la langue française

À cette question précise, les élèves donnent plusieurs réponses avec des choix qu'ils estiment importants dans l'apprentissage du français. Mais ce qui attire l'attention, c'est notamment le choix de dire que « *le dictionnaire contribue à l'apprentissage de la langue française plus que les autres moyens* ». D'autres élèves soulignent que l'Internet joue aussi un rôle de premier ordre dans son enseignement-apprentissage.

Conclusion

Nous avons envisagé d'analyser le manuel scolaire de français de la 2^e AM paru lors de la réforme du système éducatif en Algérie. En 2003, l'Éducation nationale entamait une nouvelle refonte de sa « méthodologie institutionnelle » ; elle aura été pour nous, essentiellement, l'expression de notre volonté de contribuer à une amélioration programmée de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ; nous la souhaitons « meilleure » dans la mesure où notre École connaît presque –malheureusement– chaque année des changements dans les programmes scolaires et l'élaboration des manuels scolaires des différentes matières enseignées –tous niveaux et cycles confondus. Ces changements reposent en grande partie sur la composition de manuels permettant à l'élève d'apprendre efficacement le contenu proposé. Par ailleurs, parce que nous voulions tout simplement nous améliorer progressivement, nous comprenions la nécessité et le sens d'une indispensable ouverture sur le monde en général, et le savoir en langue étrangère de manière particulière.

Il était bien sûr très important que cela exigeait de nous une concertation pédagogique basée sur une stratégie de conception des programmes scolaires dans lesquels devaient être impliqués aux côtés des enseignants-pédagogues, des inspecteurs, des experts ; enfin tous les spécialistes du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

La réforme du système éducatif algérien avait été décrétée par le Président de la République afin de repenser l'enseignement-apprentissage des différents savoirs scolaires y compris ceux référant à la langue étrangère. C'est dans ce contexte spécifique, et sans doute dans cet état d'esprit, que nous avons décidé d'adhérer à la problématique générale de la réforme par une modeste réflexion pratique tournée tout entière autour de la thématique singulière de la conception du manuel scolaire.

C'est pourquoi, au cours de notre travail de recherche, nous avons essayé d'analyser et de comprendre dans quelle mesure la démarche socio-constructiviste sous-tend les grandes lignes philosophiques du manuel scolaire de français de la 2^e année moyenne de la Réforme ; et partant de quelle manière le manuel scolaire contribue vraiment à améliorer les connaissances et les compétences des apprenants de la langue étrangère. Pour ce faire, une approche des contenus s'est avérée incontournable au-delà de leur seule description, somme toute insignifiante par elle-même. Ainsi avons-nous tenté de savoir jusqu'à quel point les textes du manuel accompagnés d'illustrations donnent à l'élève le désir de les découvrir et améliorent en conséquence son niveau de connaissances grâce notamment aux dispositifs d'aide qui y sont présentés.

Depuis l'Indépendance, l'Institution éducative s'est donné les moyens de sa politique. Elle a connu des réformes successives avec l'idée constante de repenser la conception de ses manuels scolaires et leurs programmes-contenus. Qu'il y ait eu véritablement évolution ou bien regrettablement involution ; il ne nous appartient pas d'en juger. Notre intérêt étant d'un double ordre pédagogique et didactique, les changements et les transformations sont évidents. Ont-ils tenu leur promesse est une question d'un autre ordre. Et une simple étude de cas, telle que la nôtre, ne peut s'engager objectivement dans la voie de la généralisation des résultats. Ceux-ci sont ce qu'ils sont à un moment de la réalité des soubresauts du système éducatif selon l'histoire politique de la société algérienne. Nous sommes cependant certaine d'une chose, essentielle à nos yeux, l'Éducation nationale se doit de connaître des « bouleversements légitimes » et de reconnaître les initiatives de ses « penseurs » –enseignants, pédagogues, inspecteurs, experts, fédération des parents d'élèves. Le discours de la société n'est jamais « un », l'École n'est que le représentant de l'État en place, sommée de concrétiser le projet de société décidé par les Institutions majeures du Pouvoir.

Un manuel scolaire n'est que le reflet d'une philosophie de l'éducation à un moment précis et singulier de l'histoire d'une société ambitieuse d'assurer sa perpétuelle construction intellectuelle.

Nous sommes pleinement consciente des limites de notre travail : du caractère spéculatif de notre analyse, de la subjectivité masquée de notre interprétation, de la justesse (sans doute) contestée de nos outils (notamment des questionnaires élaborés) et peut-être aussi d'une certaine « naïveté » dont nous avons fait preuve tout au long de la rédaction de notre thèse. « Œuvre » formellement terminée mais tout aussi inévitablement inachevée.

Références bibliographiques et sitographiques

- Aboulfeth, K. (2010). *Le manuel scolaire : quelle utilisation ?* In *Le manuel scolaire et les supports pédagogiques*. Cahier de l'éducation et de la formation n° 3. Maroc : Sapress.
- Adam, J.-M. In Bentolila, A. Chevalier, B. Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture, apprentissage, évolution, perfectionnement*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Aumont, J. (1990). *L'image*. Paris : Nathan.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
- Beguine Verbrugge A. (2006). *Images en texte. Images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*. France : Septentrion.
- Benbouzid, B. (2009). *La réforme de l'Éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*. Alger : Casbah.
- Benbouzid, B. (2010). *Revue d'information*. (2010). Algérie : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Benbouzid, B. (2010). *Revue L'école & la Réforme* n°= 3. Algérie : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Benedetto, P. Etienne, R. (1990). La conduite du projet d'établissement, l'évaluation comme élément moteur. Actes de l'université d'été GHB953N. Montpellier : Université Paul Valéry.
- Bentolila, A. Chevalier, B. Falcoz-vigne, D. (1991). *La lecture, Apprentissage, Évaluation, Perfectionnement*. Paris : Nathan pédagogie.
- Besse, H. (2012). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. France : Didier.
- Besse, H. Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. France : Didier/Hatier.
- Borne, D. et al. (1998). *Le manuel scolaire*. Programme de travail 1997-1998 Thème 2. France : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Bouari, H. (2011). *Le manuel de français de 5^e AP : quels traits identitaires et quelles représentations culturelles y [sont] véhiculés ?* Téléchargé à

l'adresse : https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=578344482223973&id=428384627219960, consulté le 9 février 2015.

- Bozon-Patard, J. *et al.* (2002). *Réussir en langues, un savoir à construire*. Lyon : Pédagogie Formation.
- Breyer, V. (1989). *Lire et écrire au collège*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bucheton, D. (1996). *Manuel et enseignement du français*. La Manche : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.
- Caillard, F. *et al.* (2008). *Psychologie de l'éducation*. Tome 2. France : Bréal.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Colin, D. (1996). *Stratégies pour une meilleure lecture suivie au collège*. Tours : Ed Didier Colin, Académie d'Orléans-Tours, CRDP.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde*. France : PUG.
- De Salin, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- Deker, J.-F. (1988). *Être motivé et réussir*. Paris : Organisation.
- Desmons, F. *et al.* (2005). *Enseigner le FLE (Français langue étrangère). Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1999). *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*. France : ESF éditeur.
- G. Polya. In Reed, S.-k. (2011) *Cognition, Théories et applications*. Traduction de la 8^e édition américaine par Etienne Verhasselt. (3^e Ed.). Bruxelles : de Boeck.

- Gaonac'h, D. Golder, C. (1995). *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette Éducation.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues ; méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- Grand Larousse en 5 volumes. (1998). article « Écouter ». Paris. Tome 2.
- Hébrard, J. (2005). Journée de formation aux élèves-inspecteurs- 2/6/05 ESEN- France : Savoir Livre.
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projets, La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Ed Chronique Sociale.
- Huot H. In. Plane, S. (1999). *Manuels et enseignement du français*. France : CNDP.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Belgique : De Boeck.
- Lakhal, T. (2010). *Les manuels scolaires compte-rendu de lectures*. In *Le manuel scolaire et les supports pédagogiques*. Cahier de l'éducation et de la formation n° 3. Maroc : Sapsess.
- Lautier, N. (2001). *Psychologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, Quelle place pour les TIC dans l'éducation*. Bruxelles : De Boeck université.
- Legros, D. (1991). *Compréhension de textes*. In Bentolila, A. Chevalier, B. Falcoz-vigne, D. (1991). *La lecture, Apprentissage, Évaluation, Perfectionnement*. Paris : Nathan pédagogie.
- Louichon, B. (2005). Journée de formation aux élèves-inspecteurs 2/6/05 ESEN- France : Savoir Livre.
- Maley, A. (1980). *L'enseignement d'une compétence de communication. Illusion du réel et réalité de l'illusion*. Paris : *Le français dans le Monde* n° 153.
- Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. (6^e Ed.). France : Puf.

- Mercier, A. Lemoyne, G. Rouchier, A (Eds). (2001). *Le génie-didactique, usages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck université.
- Merri, M. *et al.* (2007). *Psychologie de l'éducation*. France : Bréal.
- Métoudi, M. Duchauffour, H. (2011). *Des manuels et des maîtres*. Paris : Savoir-livre.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *La Loi d'orientation sur l'Éducation Nationale* n° 08-04 du 23 janvier 2008. Algérie : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2010). *Programme de 2^e AM*. Algérie : ONPS.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011). *Livre du professeur*. Algérie : ONPS.
- Obin, J-P. Cros, F. (1991). *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette Éducation.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. France (Saint Cloud) : Ed Didier, Hatier, Crédif.
- Pantanella, R. (1992). *Un certain regard*. France : In cahier pédagogique n° 300.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Pingle, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. France : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Institut Georg Eckert de recherche internationale sur les manuels scolaires.
- Plane, S. (1996). *Manuel et enseignement du français*. La Manche : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.
- Porquier, R. Py, Bernard. (2010). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. France : Didier, Collection Crédif Essais.

- Poth, J. (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires*. Initiation aux techniques d'auteurs. Mons : Centre International de Phonétique Appliquée.
- Préambule des programmes de l'école primaire de 2007. BD n° 101 - février 2008 - Inspection Académique du Nord.
- Przesmucki, H. (1994). *La pédagogie de contrat*. France : Ed Hachette. (1ère Ed)
- Reed, S.-k. (2011) *Cognition, Théories et applications*. Traduction de la 8^e édition américaine par Etienne Verhasselt. (3^e Ed.). Bruxelles : de Boeck.
- Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/secondaire, 3. La méthodologie*. Bruxelles : de Boeck.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Sadouni-Madagh *et al.* (2011). *Manuel scolaire de la 2^e AM*. Algérie : ONPS.
- Schmit, M.-P, Viala, A. (1982). *Savoir lire*. Paris : Didier.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique*. Paris : UNESCO.
- Semri, A. (2009). *Réforme du système éducatif algérien. À propos de l'articulation entre l'enseignement secondaire et le système LMD de l'enseignement supérieur en mathématiques*.
<http://fastef.ucad.sn/EMF2009/Groupes%20de%20travail/GT7/Semri.pdf>, consulté le 13 mai 2013.
- Stati, E. (2010). *Le manuel scolaire à l'école primaire : effets et limites*. In *Le manuel scolaire et les supports pédagogiques*. Cahier de l'éducation et de la formation n° 3. Maroc : Sapress.
- Toualbi-Thaalibi, N. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat : UNESCO.
- Tréville, M.-C. Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

- Trocmé- Fabre. (1991). *J'apprends, donc je suis, Recherches et applications : enseignements/apprentissages précoces des langues*. Paris : *Le français dans le Monde* Août- Septembre.
- Viallon, V. (2009). *Images et apprentissages, le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : l'Harmattan.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre ?* Belgique : Ed De Boeck.

Annexes

Annexe 1 : Description entière du manuel scolaire de 2^e AM

Projet I : Le conte

Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège

Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte

Tableau 35 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 1- projet n° 01

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1- expression orale	Un exercice d'observation Deux exercices d'écoute accompagnés de questionnaire (on n'a pas donné le titre du texte écouté) Un exercice pour s'exprimer en groupe
2- compréhension de l'écrit	Je comprends le texte Un texte → conte de Grimm : <i>La boule de cristal</i> accompagné de 13 questions Un retenir Une information en plus intitulée : <i>Le sais-tu ?</i> Illustration à la fin de l'activité (a une relation avec le texte) → Il fallait la mettre à côté du texte. Nous avons l'impression qu'elle illustre la définition du conte dans cet endroit (une gitane avec une boule de cristal). La lecture du même texte support : <i>La boule de cristal</i> L'élève doit relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux quatre questions posées.
3- lecture - entraînement	Deux exercices proposés : Le premier sous forme d'un simple exercice qui fait la suite de la compréhension du texte avec un tableau à compléter. Le deuxième sous forme d'un exercice de production accompagné d'un dessin très significatif. 1 ^{re} leçon de vocabulaire : Les formules d'ouverture du conte.
4- vocabulaire	Un exercice d'observation : trois débuts de conte : <i>1- boule de cristal conte de Grimm.</i> <i>2- Les trois plumes conte de Grimm</i> <i>3- La princesse et le château des morts Conte égyptien.</i> Un exercice d'analyse Un retenir Deux exercices d'entraînement 2 ^e leçon de vocabulaire : Les mots de la même famille. Un exercice d'observation. Un exercice d'analyse (accompagné de deux questions) Un retenir.

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
5- grammaire	<p>Cinq exercices d'entraînement (le cinquième exercice est présenté sous forme d'une production écrite qui doit être rédigée à partir d'un tout petit dessin qui peut être flou pour un élève car elle est très petite) p. 13.</p> <p>Une leçon intitulée : Les compléments circonstanciels.</p> <p>Un exercice d'observation (bien clair avec des expressions colorées) il s'agit d'observer le texte de A. Pouchkine : <i>Le vieux pêcheur et le poisson d'or</i></p> <p>Un exercice d'analyse (questions en relation avec le texte choisi pour cette activité).</p> <p>Un retenir.</p> <p>Trois exercices d'entraînement (le dernier exercice sous forme de production écrite.</p> <p>Une leçon intitulée : L'imparfait de l'indicatif : morphologie et valeurs.</p> <p>Un exercice d'observation.</p>
6- conjugaison	<p>Un exercice d'analyse (accompagné de trois questions).</p> <p>Un retenir.</p> <p>Quatre exercices d'entraînement (le quatrième sous forme de production écrite en conjuguant les verbes à l'imparfait de l'indicatif.)</p> <p>Une leçon intitulée : L'imparfait des verbes en « cer » « ger » « yer » « ier »</p> <p>Un exercice d'observation.</p> <p>Un exercice d'analyse.</p>
7- orthographe	<p>Un retenir.</p> <p>Des exercices d'entraînement. (quatrième exercice de construction de phrases).</p> <p>Je rédige la situation initiale de mon conte.</p> <p>Un exercice d'observation.</p> <p>Un exercice d'analyse.</p> <p>Un exercice d'entraînement.</p>
8- atelier d'écriture	<p>Un exercice de lecture.</p> <p>Un exercice de rédaction en relation avec le texte de l'exercice précédent :</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'élève doit rédiger la situation initiale du conte précédent car elle a disparu tout en utilisant (le sac à mots proposé) - Des critères de réussite sont présentés à l'élève (des questions lui ont été posées qui l'aident à produire correctement la situation initiale). <p>*Une auto-évaluation proposée à la fin.</p> <p>Un texte de lecture : <i>Le cheval du roi</i> Un conte africain</p>
9- lecture-plaisir	<p>Un voyage autour du texte : huit questions de compréhension de texte accompagnées d'une petite photo de cheval.</p> <p>Étape une : Écrire la situation initiale de mon conte.</p>
10- mon projet	<p>L'élève doit préparer son propre projet tout en lui facilitant le travail avec un ensemble de consignes qui lui servent de guide.</p> <p>La présentation de la première étape de rédaction de la situation initiale d'un conte dans un grand encadré jaune (qui ressemble à un retenir) à la fin de la séquence.</p> <p>Les concepteurs ont indiqué à l'élève la fin de la première séquence par un dessin typiquement oriental.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils dont il a besoin afin de produire une situation initiale en la rédigeant correctement. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Les concepteurs donnent à voir, tout au début de la séquence, des illustrations représentant les premières pages de différents contes afin de montrer à l'élève ce qu'est ce genre textuel suivant sa structure spécifique. L'élève se fait également une idée sur quelques titres de conte. Dans la même activité, un exercice d'écoute incite l'élève à écouter le début d'un conte en vue de savoir comment le raconter par la suite. C'est déjà une façon d'attirer son attention sur le contenu du texte.*
- *Une seconde activité lui demande de lire un texte (en l'occurrence un conte de Grimm), de le comprendre en répondant aux questions posées. Cela lui permet de savoir comment il peut lire un conte et ce qu'il peut y trouver comme informations majeures. L'élève a besoin d'écouter pour de se faire une idée précise sur le genre dans le souci de l'étudier comme il se doit.*
- *Une troisième activité exige de l'élève de relire le même texte lu auparavant en répondant à d'autres questions. Cela lui permet d'approfondir sa compréhension grâce à ce qu'il y a comme détails dans le conte. Par suite, les auteurs proposent à l'élève et à ses camarades un sujet d'expression fait pour développer leurs idées.*
- *Par une quatrième activité, l'élève apprend les formules d'ouverture du conte afin de la réutiliser lors de sa production personnelle.*
- *Une cinquième activité l'initie au rôle des compléments circonstanciels et à la manière de les ré-exploiter dans son conte.*
- *Une sixième activité requiert de l'élève de conjuguer des verbes à l'imparfait. Il s'entraîne ainsi à la conjugaison en sachant dès lors à quelle étape précise du conte il doit utiliser un temps de passé propre à la description.*
- *Une septième activité prépare l'élève à la conjugaison délicate de certains verbes difficiles. L'élève apprend alors à conjuguer des verbes du même genre.*

- *Une huitième activité commande à l'élève de rédiger la situation initiale du conte. Il met en pratique ce qu'il a appris jusqu'alors avant d'écrire son conte.*
- *Une neuvième activité invite l'élève à lire un nouveau texte. Il enrichit son vocabulaire par la lecture.*
- *Une dixième activité demande à l'élève de commencer à produire la première partie (situation initiale) de son conte en employant tous les moyens acquis lors des activités précédentes.*

Lors de chaque activité, les concepteurs proposent à l'élève un ensemble d'exercices progressif. Dans cette séquence, l'élève s'initie à l'ouverture du conte, aux expressions qu'il doit réutiliser pour rédiger la situation initiale de *son* conte personnel. Il enrichit petit à petit son bagage linguistique ; emploie des compléments circonstanciels et distingue mieux la conjugaison de l'imparfait. Écouter des contes, les lire, les comprendre et les analyser, tout cela aide considérablement l'apprenant à se constituer *des références* pour sa future production. Les exercices sont une mise en pratique directe de ses acquis ; une première sorte d'auto-évaluation par laquelle il affirme plus ou moins rapidement son autonomie.

Séquence 2 : Je découvre la suite des événements

Tableau 36 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 2- projet n° 01

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1- expression orale	<p>J'écoute la suite du conte : <i>Aladin et la lampe merveilleuse</i></p> <p>Un exercice qui demande à l'élève de résumer le premier extrait du conte vu dans la première séquence (la suite du conte)</p> <p>Un exercice d'écoute réparti en deux parties :</p> <p>Partie n° 1 : 3 questions /Partie n° 2: 6 questions</p> <p>Un exercice d'expression orale (l'élève doit s'exprimer oralement)</p> <p>Une information en plus intitulée <i>Le sais-tu ?</i></p> <p>On a illustré ces exercices par un dessin représentant le personnage d'Aladin.</p> <p>Je comprends le texte.</p>
2- compréhension de l'écrit	<p>Un texte de <i>hawaïen</i> le conte de : <i>L'eau volé</i>. Il est accompagné de 12 questions de compréhension.</p> <p>Exercice de vérification de la compréhension du texte (les 12 questions).</p> <p>Un retenir.</p> <p>La lecture du même texte support : <i>Le conte de l'eau volé</i></p> <p>L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux quatre questions posées.</p>
3- lecture-entraînement	<p>Un exercice de production écrite (travail de groupe avec ses camarades) parler du même sujet traité dans le texte support (parler de l'importance de l'eau).</p> <p>Cet exercice est accompagné d'une illustration représentant le sujet</p> <p>1^{re} leçon de vocabulaire intitulée : Les mots qui structurent un conte.</p> <p>Un exercice d'observation (un texte à observer : il s'agit d'un conte algérien).</p> <p>Un exercice d'analyse.</p> <p>Un retenir (trois encadrés).</p>
4- vocabulaire	<p>Trois exercices d'entraînement (le troisième exercice, une production ou rédaction de phrases)</p> <p>2^e leçon de vocabulaire intitulée : Le vocabulaire du merveilleux.</p> <p>Un exercice d'observation (un texte à observer : il s'agit d'un conte berbère : <i>L'homme-serpent</i>)</p> <p>Un exercice d'analyse. (une seule question)</p> <p>Un retenir. (deux encadrés)</p> <p>Trois exercices d'entraînement. (le troisième une production de phrases)</p> <p>Une leçon intitulée : Les valeurs de l'imparfait et du passé simple.</p> <p>Un exercice d'observation ; il s'agit d'observer un conte russe d'après Les fée des bois.</p> <p>Un exercice d'analyse accompagné de quatre questions.</p> <p>Un retenir.</p> <p>Trois exercices d'entraînement (le troisième exercice un texte de Carlo Collodi, <i>Pi-nocchio</i>)</p>
5- grammaire	<p>Une leçon intitulée : Le passé simple de l'indicatif.</p> <p>Un exercice d'observation ; il s'agit d'observer un conte de Grimm : <i>Les trois cheveux d'or du diable</i></p> <p>Un exercice d'analyse accompagné de quatre questions.</p>

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
6- conjugaison	<p>Un retenir. Quatre exercices d'entraînement (le troisième exercice sous forme d'un jeu ; une grille de mots croisés). Une leçon intitulée : Les homophones lexicaux. Un exercice d'observation. Un exercice d'analyse en 4 questions. Un retenir.</p>
7- orthographe	<p>Cinq exercices d'entraînement. (le quatrième exercice une dictée et le cinquième exercice, un exercice de rédaction ou de production écrite) Je rédige une suite d'événements pour mon conte. Deux exercices d'entraînement : Le premier est un extrait du conte : <i>Le maître du jardin</i>, de Henri Gougaud. Le deuxième : six différents extraits de contes. Un exercice de lecture, il s'agit d'un conte malien, «<i>La princesse de Bambara</i>»</p>
8- atelier d'écriture	<p>Un exercice de rédaction (consigne de l'exercice) + un sac à mots (pour l'utiliser lors de la production) - L'élève est demandé de rédiger la suite des événements tout en utilisant (le sac de mots proposé) - Des critères de réussite ont été présentés à l'élève (des idées lui ont été proposées qui servent à l'aider pour la production correcte de la suite des événements. *Une auto-évaluation proposée à la fin sous forme de tableau. À la fin de la séquence une image qui n'a pas de relation avec les exercices proposés. Un texte. Il s'agit d'un conte chinois intitulé : <i>Le pot fêlé</i> Un exercice intitulé : Un voyage autour du texte (accompagné de huit questions de compréhension) Étape deux : Écrire les péripéties de mon conte.</p>
9- lecture plaisir	<p>On demande à l'élève de compléter avec ses camarades la rédaction du conte commencé dans la première séquence en répondant aux questions posées dans un grand encadré.</p>
10- mon projet	<p>Un dessin final pour clôturer la 2^e séquence.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils dont il a besoin afin de produire le déroulement des événements de son conte en les rédigeant correctement. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Les concepteurs présentent tout au début de la séquence un exercice d'écoute qui mène l'élève à écouter la suite du conte déjà écouté durant la première séquence. Il comprend ce qu'est le déroulement d'événements. Il s'initie à l'enchaînement des événements d'un conte. Il sait désormais qu'il y a toujours une suite à*

un début. Il apprendra comment le déroulement des événements fait suite au début du conte.

- *Une deuxième activité lui demande de lire un conte hawaïen, de le comprendre et de répondre aux questions posées. Il comprend l'organisation et la succession des événements dans un conte.*
- *Une troisième activité exige de l'élève de relire le même texte préalablement lu en répondant à d'autres questions. Il approfondit sa compréhension grâce à des détails du conte. Encore, l'élève s'exprime avec ses camarades autour d'un thème suggéré.*
- *Une quatrième activité montre à l'élève les mots qui structurent un conte. Son vocabulaire s'enrichit.*
- *Une cinquième autre activité l'ouvre au vocabulaire du merveilleux. Son champ lexical du merveilleux se précise.*
- *Par une sixième activité, l'élève différencie entre l'imparfait et le passé simple ; il connaît désormais la valeur de chaque temps : Cette activité l'imparfait essentiellement pour la description ; le passé simple, les actions rapides.*
- *Durant la septième activité, l'élève apprend la conjugaison du passé simple. La suite d'actions du conte lui demande de conjuguer les verbes au passé simple.*
- *Une huitième activité explique à l'élève ce qu'est un homophone lexical et lui montre son utilisation dans son conte. Ce genre d'activité enrichit aussi son vocabulaire.*
- *Une neuvième activité requiert de l'élève de rédiger le déroulement des événements de son conte en employant tous les moyens acquis lors des activités précédentes.*
- *Une dixième activité présente à l'élève un nouveau texte, à lire et à comprendre. Il s'agit aussi d'un conte.*
- *Une onzième activité exige de l'élève de compléter la suite de son conte en imaginant le déroulement des événements.*

Lors de chaque activité, les concepteurs proposent à l'élève un ensemble d'exercices progressif. Dans cette séquence, l'élève apprend à imaginer le déroulement des événements de son conte au moyen d'un ensemble d'expressions à rajouter. Dans cette séquence, l'élève mémorise les outils nécessaires à la rédaction du déroulement des événements. Il apprend les mots

qui structurent un conte, le vocabulaire du merveilleux, les valeurs de l'imparfait et du passé simple. L'écoute de la suite du conte de la première séquence ainsi que la lecture des contes proposés par les concepteurs l'aident à rédiger la suite de son conte personnel.

Séquence 3 : Je découvre le portrait des personnages du conte.

Tableau 37 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 3- projet n° 01

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1- expression orale	<p>Je découvre le portrait des personnages.</p> <p>Un court rappel permettant à l'élève de se rappeler des deux séquences précédentes et ce qu'il a fait dans ces deux séquences.</p> <p>Il s'agit d'une préparation pour la suite.</p> <p>Un exercice d'observation et d'analyse (deux illustrations à observer et analyser) il s'agit de deux images représentant des personnages.</p> <p>Deux activités (exercices) en relation avec les illustrations :</p> <p>Activité n° 1 → répondre aux questions posées</p> <p>Activité n° 2 → cette activité est répartie en deux parties (A et B)</p> <p>Partie A : l'observation d'une image qui représente une sorcière et tout en lui commençant la description, l'élève est invité à faire son portrait.</p> <p>Partie B : quatre illustrations à utiliser pour employer des adjectifs.</p> <p>Ces deux activités sont basées sur les illustrations.</p> <p>Remarque : Les concepteurs se sont contentés de parler des personnages royaux alors que dans un conte il y a tout genre de personnages.</p> <p>Un exercice de production écrite (en groupe)</p> <p>À la fin de cette activité (compréhension orale) une image illustrant un fort.</p> <p>Je comprends le texte.</p> <p>Un texte de Marguerite Taous Amrouche intitulé : <i>La vache des orphelins</i> Extrait de <i>Le grain magique</i></p>
2- compréhension de l'écrit	<p>Un exercice de vérification de la compréhension du texte (huit questions posées)</p> <p>La lecture du même texte support : <i>La vache des orphelins</i></p> <p>L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux trois questions posées.</p> <p>Un exercice de production écrite (l'élève va réaliser un travail de groupe avec ses camarades).</p>
3- lecture-entraînement	<p>L'élève va réaliser ce travail tout en se basant sur trois articles qui renvoient aux droits de l'enfant.</p> <p>Une seule leçon de vocabulaire intitulée : Le portrait.</p> <p>Un exercice d'observation de texte conte d'Algérie.</p> <p>Un exercice d'analyse.</p> <p>Un retenir.</p>
4- vocabulaire	<p>Quatre exercices d'entraînement.</p> <p>Une leçon intitulée : Les expansions du nom. L'adjectif et le complément du nom.</p>

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
5- grammaire	Un exercice d'observation Un exercice d'analyse (cinq questions) Un retenir Trois exercices d'entraînement. Une leçon intitulée : Le passé simple des verbes du 3ème groupe. Un exercice d'observation Un exercice d'analyse Un retenir
6- conjugaison	Deux exercices d'entraînement (1er exercice, un conte berbère) Une leçon intitulée : L'accord de l'adjectif qualificatif. Un exercice d'observation (texte d'Alphonse DAUDET, <i>La chèvre de Monsieur Seguin</i>) Quatre exercices d'entraînement. (le quatrième sous forme de production /Construction de phrases). Je décris les personnages de mon conte. Deux exercices d'entraînement (texte de Victor Hugo, <i>Les Misérables</i>)
7- orthographe	Un exercice de rédaction (début du conte de Perrault, <i>Les fées</i>) On a demandé à l'élève de lire le début du texte de Perrault physique et moral puis de rédiger le portrait de tous les personnages en présence. Trois critères de réussite sont proposés à l'élève pour réussir sa production. *Une auto-évaluation (sous forme de deux tableaux)
8- atelier d'écriture	Une petite récitation de Maurice Bouchor, <i>Le petit chaperon rouge</i> accompagné de l'image illustrative du petit chaperon rouge. Un texte intitulé : <i>La belle au bois dormant</i> d'après Paul Verlaine, Amour. Un exercice intitulé : voyage autour du texte (7 questions).
9- lecture plaisir	Une information en plus <i>Le sais-tu ?</i> Étape trois : Décrire les personnages de mon conte. La présentation de la troisième étape de l'écriture du conte
10- mon projet	Les concepteurs ont présenté à l'élève cette explication en lui demandant d'insérer les personnages et leurs traits physiques et moraux. La fin de la troisième séquence (bien tracée à la fin)

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils dont il a besoin afin d'introduire les personnages de son conte en le rédigeant correctement. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Les concepteurs présentent tout au début de la séquence un exercice d'observation : des illustrations montrant les personnages d'un conte. L'élève observe attentivement les illustrations puis décrit ce qu'il voit. Ainsi, l'élève sait qu'il peut introduire des personnages dans son conte en imaginant différents portraits.*

- Une deuxième activité lui demande de lire un conte algérien, de le comprendre et de répondre aux questions posées. L'élève découvre les personnages du conte. Il sait désormais que, dans un conte, chaque personnage a un rôle qui le caractérise. Il comprend aussi que les personnages et leurs actions font avancer le conte.
- Une troisième activité exige de l'élève de relire le même texte lu auparavant en répondant à d'autres questions. Il approfondit sa compréhension en sachant ce qu'il peut rajouter comme éléments descriptifs au conte. Les auteurs lui proposent un sujet d'expression qu'il traite avec ses camarades.
- Une quatrième activité initie l'élève au portrait. Il apprend à esquisser le portrait d'un personnage ou d'une personne. Il en a besoin pour sa production personnelle.
- Une cinquième activité ouvre l'élève à l'emploi des expansions du nom, de l'adjectif et du complément du nom.
- Par une sixième activité, l'élève s'exerce à la conjugaison des verbes du 3^e groupe au passé simple. Ces exercices le préparent à sa production finale.
- Une septième activité apprend à l'élève comment accorder l'adjectif qualificatif avec le nom – il en a besoin pour la description.
- Une huitième activité requiert de l'élève d'exécuter le portrait de quelques personnages puis de commencer à décrire les personnages de son conte. L'élève met alors en pratique ce qu'il a appris dans les activités précédentes.
- Une neuvième activité offre à l'élève un poème à lire et à comprendre. Dans ce texte des portraits et des descriptions sont présents. En lisant et en répondant aux questions, l'élève initié à la description sait comment repérer un portrait dans un conte.
- Une dixième activité demande finalement à l'élève de compléter la suite de son conte en y rajoutant les portraits des personnages.

Dans cette séquence, l'élève s'initie au choix des personnages et à la manière de les replacer dans son conte. Il applique ce qu'il a appris dans les différentes activités précédentes afin de peindre correctement les portraits des personnages qu'il a choisi pour son conte. Pour ce faire, les concepteurs lui donnent les outils nécessaires. Il apprend les expansions du nom, approfondit

sa conjugaison des verbes au passé simple. L'élève maîtrise l'accord de l'adjectif qualificatif. Les concepteurs lui offrent des illustrations montrant des personnages. De cette façon, l'élève comprend le rôle essentiel du personnage dans un conte. Les textes lui font découvrir comment sont introduits et décrits les personnages. Les textes l'entraînent à la structure du conte.

Séquence 4 : Je découvre la fin du conte

Tableau 38 : Description du manuel de 2e AM : séquence 4- projet n° 01

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1- expression orale	<p>Un exercice d'observation et d'analyse accompagné de deux illustrations et de cinq questions tout en s'adressant à l'élève pour qu'il se rappelle des séquences précédentes.</p> <p>Un exercice d'expression orale (l'élève va essayer de raconter l'histoire tout en utilisant les questions de l'exercice d'observation)</p> <p>Un exercice d'écoute</p> <p>Un exercice d'expression écrite.</p>
2- compréhension de l'écrit	<p>Je comprends le texte</p> <p>Un texte intitulé : <i>L'arbre entêté</i> conte Chinois</p> <p>Un exercice de vérification de la compréhension du texte</p> <p>12 questions accompagnant le texte.</p> <p>La lecture du même texte support : <i>L'arbre entêté</i></p>
3- lecture-entraînement	<p>L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux trois questions posées.</p> <p>Un exercice de production écrite (l'élève va réaliser un travail de groupe avec ses camarades).</p> <p>Cet exercice est suivi d'une photo représentant des enfants en train de lire un conte.</p> <p>1^{re} leçon de vocabulaire s'intitule : Les formules de clôture.</p>
4- vocabulaire	<p>Un exercice d'observation (le début du texte support conte chinois)</p> <p>Un exercice d'analyse (accompagné de quatre questions).</p> <p>Un retenir</p> <p>Trois exercices d'entraînement (le troisième exercice est un exercice de rédaction)</p> <p>2^e leçon de vocabulaire s'intitule : Les substituts lexicaux.</p> <p>Un exercice d'observation (un extrait du conte : <i>La vache des orphelins</i> par M.-T. Amrouche.</p> <p>Un exercice d'analyse.</p> <p>Un retenir.</p> <p>Trois exercices d'entraînement. (le 3^{ème} exercice un texte de Marcel PAGNOL, <i>Manon des Sources</i>.)</p> <p>Une leçon intitulée : Les substituts grammaticaux.</p> <p>Un exercice d'observation.</p> <p>Un exercice d'analyse.</p> <p>Un retenir.</p> <p>Quatre exercices d'entraînement.</p>

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
5- grammaire	<p>Une leçon intitulée : Les homophones grammaticaux. Un exercice d'observation (conte de <i>La princesse au petit pois</i>, par Andersen.) Un exercice d'analyse. (cinq questions) Un retenir. Un exercice d'entraînement.</p>
6- orthographe	<p>Un exercice d'observation. (conte de <i>La princesse Claire de lune</i>) Un exercice d'analyse. Un retenir. Quatre exercices d'entraînement. Une récitation : <i>La clé des champs</i>. Par Jacques Charpentreau Je rédige la situation finale de mon conte. Deux exercices d'entraînement accompagnés d'un texte à lire (le conte d'Éric Voisin, <i>Les fées</i>. Extrait de <i>Mes premières légendes</i>. Exercice de rédaction. L'élève est demandé d'achever son conte commencé dans les séquences précédentes. Des critères de réussite sont proposés à l'élève pour réussir sa production et pour que sa production soit réussie il doit répondre aux questions posées.</p>
7- atelier d'écriture	<p>Une auto-évaluation (sous forme d'un tableau) Cette activité est clôturée par une illustration qui représente un pêcheur dans la mer. C'est une production écrite qui consiste à terminer le conte vu et lu dans l'exercice d'entraînement. Un texte intitulé : <i>La belle au bois dormait</i>. D'après Paul Verlaine, Amour. Texte bien illustré car il est présenté à l'intérieur de l'image. Un exercice intitulé : voyage autour du texte (3 questions).</p>
8- lecture plaisir	<p>Une information en plus <i>Le sais-tu?</i> Les concepteurs parlent de la poésie. Un encadré présente une brève explication parlant de la poésie, des rimes, des strophes etc. Dernière étape : Rédiger la fin de mon conte. L'élève est demandé de rédiger avec ces camarades la situation finale du conte imaginée auparavant</p>
9- mon projet	<p>La fin de la quatrième séquence. (un petit dessin typiquement oriental pour clôturer le premier projet.)</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils dont il a besoin afin de finir son conte. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Les concepteurs présentent tout au début de la séquence un exercice d'observation : des illustrations montrant les mêmes personnages du conte présentés lors de la séquence précédente. L'élève observe attentivement les illustrations puis décrit ce qu'il voit. Dans la même activité, les concepteurs lui présentent également un exercice d'écoute : l'élève écoute la fin du conte écouté précédemment pendant la première séquence. L'élève comprend que le début d'un conte a une fin ; il en écoute alors la fin pour pouvoir enchaîner ses idées.*
- *Une deuxième activité lui demande de lire un conte chinois, de le comprendre et de répondre aux questions posées. Il s'initie à la structure globale du conte : un début, un déroulement des idées, des personnages ainsi que leurs portraits respectifs et une fin.*
- *Une troisième activité exige de l'élève de relire le même texte lu préalablement en répondant à d'autres questions. Il approfondit sa compréhension et sait désormais comment se termine un conte. Dans cette même activité, l'élève s'exprime par un sujet soumis à débat.*
- *Par une quatrième activité, l'élève s'ouvre aux formules de clôture. Il sait en conséquence les réutiliser.*
- *Une cinquième activité introduit l'élève à l'usage des substituts lexicaux afin d'éviter la répétition. Il enrichit son vocabulaire par des mots variés. Ce genre d'exercice le pousse à rechercher les synonymes pour les réemployer dans ses productions. Il sait ainsi que tout début a une fin ; il est amené à choisir une fin qui convient à ce même commencement de conte.*
- *Dans une sixième activité, l'élève s'exerce à l'emploi des substituts grammaticaux ; il sait les choisir. Il différencie le substitut grammatical du substitut lexical.*
- *Une septième activité apprend à l'élève ce qu'est un homophone grammatical ; quand il faut l'utiliser et dans quel but. L'élève est amené à utiliser les homophones dans sa production personnelle.*
- *Une huitième activité présente à l'élève des exercices de rédaction afin de l'entraîner à produire une fin et savoir comment la réaliser. Les concepteurs cherchent à apprendre à l'élève comment choisir et réaliser une fin ayant une relation avec le début, le déroulement et les personnages de son conte.*

- *Une neuvième activité qui offre à l'élève un poème à lire et à comprendre. Ce texte a le même titre que le texte de la même activité dans la séquence précédente. Ce texte présente la fin du conte. Dans cette activité, l'élève comprend qu'il y a une fin après le déroulement des événements.*
- *Une dixième activité exige de l'élève de terminer son conte par une fin choisie. Pour ce faire, les concepteurs lui présentent un genre de rappel indirect qui l'aide à produire cette fin de conte.*

Dans cette séquence, l'élève termine le conte qu'il a rédigé tout au long du projet n° 01. Dans cette dernière séquence du projet, les concepteurs mettent à la disposition de l'élève, à travers les exercices des différentes activités, les formules de clôture, les substituts grammaticaux et lexicaux afin d'éviter les répétitions et d'enrichir son conte. Il apprend également l'utilisation réfléchie des homophones dans le conte.

Projet 2 : La fable

Dans le cadre du concours de lecture mes camarades et moi
interprétons nos fables

Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.

Tableau 39 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 1- projet n° 02

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1- expression orale	<p>Un exercice d'observation et d'analyse. (six illustrations à observer et à analyser.) Ces illustrations représentent des animaux. Deux exercices d'écoute (fable de Jean De La Fontaine, <i>La Colombe et la Fourmi</i>. Un exercice d'expression. (l'élève va raconter à travers la fable.) Une information en plus : <i>Le sais-tu ?</i> Deux grandes illustrations représentant deux premières pages de couvertures de deux livres de fables : 1^{re} page de couverture : <i>La Fontaine aux fables</i>. 2^e page de couverture : <i>Les plus jolies Fables d'Ésope</i>. Le format des deux illustrations permet à l'élève d'avoir une idée sur les personnages qu'il va rencontrer lors de la lecture des fables soit d'Ésope ou de La Fontaine. Je comprends le texte</p>
2- compréhension de l'écrit	<p>Un texte intitulé : <i>Le Lion et le Renard</i> conte Chinois Un exercice de vérification de la compréhension du texte 12 questions accompagnant le texte. La lecture du même texte support : <i>Le Lion et le Renard</i> L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux quatre questions posées.</p>
3- lecture-entraînement	<p>Un exercice de production écrite /de phrases (l'élève va développer l'idée du passage présenté en quelques phrases. Deux dessins illustrant les deux personnages dont va parler l'élève et ses camarades. Une information en plus : <i>Le sais-tu ?</i> 1^{ère} leçon de vocabulaire s'intitule : Le champ lexical. Un exercice d'observation (fable sans titre, Fable de La Fontaine) <i>Le loup et l'agneau</i> Un exercice d'analyse (quatre questions). Un rappel.</p>
4- vocabulaire	<p>Quatre exercices d'entraînement (le quatrième exercice est un exercice de rédaction). À partir de questions. 2^e leçon de vocabulaire s'intitule : La synonymie. Un exercice d'observation (un extrait de la fable : <i>Le Loup et l'Agneau</i>. Par La Fontaine. Un exercice d'analyse (quatre questions). Un retenir. Six exercices d'entraînement. (le sixième exercice sous forme de production écrite Une leçon intitulée : Les valeurs du présent de l'indicatif. Un exercice d'observation. (La Fontaine, <i>Le Loup et la Cigogne</i>). Un exercice d'analyse. (une seule question) Un retenir.</p>

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
5- grammaire	<p>Deux exercices d'entraînement. Extraits de : Ésope, La fontaine, Ibn El Moukafâa. Une leçon intitulée : Le présent de l'indicatif. Un exercice d'observation. (fable, <i>Le Loup et le Chien, La Fontaine.</i>) Un exercice d'analyse. (trois questions) Un retenir. Un exercice d'entraînement. (texte d'Ibn Al Muquaffa, <i>La Tortue et les deux canards</i>) Une leçon intitulée : L'adjectif verbal et le participe présent. Exercice d'observation (un texte sans titre). Un exercice d'analyse. (quatre questions). Un retenir.</p>
6- conjugaison	<p>Trois exercices d'entraînement. (deuxième exercice, une fable d'Ésope intitulée : <i>Le Renard et le Geai</i> et une fable de La Fontaine intitulée : <i>Le Lion devenu vieux.</i> Je rédige avec mes propres mots une fable choisie. Un exercice d'observation. (observation de cinq vignettes en désordre). Un exercice d'entraînement. (ordonner les vignettes de l'exercice précédent). Un exercice de lecture (fable De La Fontaine, <i>Le Rat des villes et le Rat des Champs</i>) Il est accompagné d'une explication.</p>
7- orthographe	<p>Un exercice de rédaction accompagné d'un puits à mots. Des critères de réussite sont proposés à l'élève pour réussir sa production et pour qu'elle soit réussie il doit répondre aux questions posées. * Une auto-évaluation (sous forme d'un tableau)</p>
8- atelier d'écriture	<p>Un texte intitulé : <i>L'Ours et les deux compagnons</i> D'après Ésope. Un exercice intitulé : voyage autour du texte (sept questions). Exercice accompagné d'une image (peu claire) représentant les personnages du texte de la lecture plaisir.</p>
9- lecture plaisir	<p>Étape une : Rédiger une fable avec vos propres mots. L'élève doit choisir avec ses camarades une fable et la raconter sous forme d'un récit mais avec leurs propres mots.</p>
10- mon projet	<p>Cette première séquence est clôturée par l'image de Willy le petit oursin tenant à la main une jarre de miel tout en traçant la fin de la séquence.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils dont il a besoin afin de produire une fable. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Au tout début de la première activité, les concepteurs présentent à l'élève une fable à écouter en deux temps. L'élève répond aux questions posées après chaque temps d'écoute et dit ce qu'il a compris. Dans cette même activité, l'élève s'exprime en interprétant la fable écoutée.*

- Une deuxième activité lui demande de lire une fable, de la comprendre et de répondre aux questions posées. Il apprend que la fable est une histoire dont les personnages sont des animaux. Elle contient une morale, généralement à sa fin.
- Une troisième activité exige de l'élève de relire le même texte lu auparavant dans la deuxième activité et de répondre à d'autres questions. Il approfondit alors sa compréhension. Un autre exercice sollicite de l'élève de parler et de s'exprimer avec ses camarades sur un sujet proposé par les auteurs du manuel. Dans cette activité, l'élève dit ce qu'il en pense, donne son avis sur le sujet.
- Une quatrième activité initie l'élève au champ lexical. C'est aussi pour lui l'occasion d'enrichir son bagage linguistique : il apprend à retrouver les mots appartenant au champ lexical du mot étudié – les mots en relation avec la fable.
- Une cinquième activité requiert de l'élève de rechercher et retrouver des synonymes de mots. Les concepteurs lui suggèrent des exercices pour l'aider à savoir comment trouver les synonymes d'un mot.
- Dans une sixième activité, l'élève discrimine les différentes valeurs du présent de l'indicatif au moyen d'exercices ciblés.
- Une septième activité introduit l'élève à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.
- Une huitième activité ouvre l'élève à l'usage de l'adjectif verbal et du participe présent. Il sait désormais les différencier.
- Une neuvième activité lui demande de produire avec ses propres mots une fable choisie. Avant de commencer à rédiger, l'élève passe par des exercices d'application la préparant à la production de la fable.
- Une dixième activité demande à l'élève de lire et comprendre une nouvelle fable mais en prose. Il comprend alors qu'il existe une forme de fable autre que celle en vers.
- Une onzième activité exige de l'élève de raconter sa fable en la rédigeant avec ses propres mots et en prose.

Grace à des exercices choisis, l'élève apprend petit à petit à rédiger une fable en réinvestissant tous ses acquis des activités précédentes de la même séquence. Il réutilise tous ces moyens afin de produire un texte correct.

Pour rédiger le texte voulu par les concepteurs, l'élève apprend ce qu'est un champ lexical d'un mot et comment le construire. Il apprend également ce qu'un synonyme et comment le former. Il connaît désormais les valeurs du présent et sa conjugaison. Il différencie l'adjectif verbal du participe présent. La lecture des différents textes proposés par les concepteurs renforce ses idées personnelles et l'aide à comprendre leur organisation et leur structure.

Séquence 2 : J'insère un dialogue dans ma fable

Tableau 40 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 2- projet n° 02

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1- expression orale	<p>Deux exercices d'écoute ; une fable intitulée : <i>L'Âne et le Chien</i></p> <p>Un exercice d'expression. (un jeu de rôle, pour l'interprétation de la fable : <i>L'Âne et le Chien</i>).</p> <p>Une illustration représentant les personnages de la fable écoutée par l'élève (l'illustration n'est pas très claire).</p> <p>Le format des deux illustrations permet à l'élève de comprendre les personnages qu'il va rencontrer lors de la lecture des fables soit d'Ésope ou de La Fontaine.</p> <p>Je comprends le texte.</p> <p>Un texte intitulé : <i>Le Coq et le Renard</i> D'après les Fables de La Fontaine.</p>
1- compréhension de l'écrit	<p>Un exercice de vérification de la compréhension du texte.</p> <p>10 questions accompagnent le texte.</p> <p>La lecture du même texte support : <i>Le Coq et le Renard</i></p> <p>L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux quatre questions posées.</p>
2- lecture-entraînement	<p>Un exercice de production écrite de phrases (l'élève va réaliser un travail de groupe avec ses camarades).</p> <p>Cet exercice est suivi d'une image représentant des personnages mais le sujet de la production est différent (c'est à dire que l'élève et ses camarades ne vont pas rédiger une partie d'une fable ou d'un récit.</p> <p>1ère leçon de vocabulaire intitulée : Les verbes introducteurs de paroles.</p> <p>Un exercice d'observation (fable sans titre, Fable de Jean Muzi et Gérard Franquin, 19 fables du roi lion.</p> <p>Un exercice d'analyse (trois questions).</p> <p>Un retenir.</p> <p>Trois exercices d'entraînement.</p>
3- vocabulaire	<p>2^e leçon de vocabulaire s'intitule : Le vocabulaire de la fable.</p> <p>Deux exercices d'entraînement. (le deuxième sous forme d'une production de phrases.</p> <p>Une leçon intitulée : La ponctuation dans le dialogue.</p> <p>Un exercice d'observation. Fable d'Ésope, <i>Le Loup et l'Agneau</i></p> <p>Un exercice d'analyse. (quatre questions)</p>

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
4- grammaire	<p>Un retenir.</p> <p>Trois exercices d'entraînement. (le deuxième exercice extrait du conte : <i>Le petit prince</i>. De <i>Antoine de Saint- Exupéry</i> et le troisième exercice sous forme d'une production écrite d'un dialogue).</p> <p>Une leçon intitulée : Le futur simple de l'indicatif.</p> <p>Un exercice d'observation. (texte extrait de <i>Kalila wa Dimna</i>, Ibn El Moquafaâ)</p> <p>Un exercice d'analyse. (deux questions)</p> <p>Quatre exercices d'entraînement. (dans le troisième exercice deux extraits : <i>1-La cigogne et les poissons</i> <i>2-La laitière et le pot de lait</i> (le quatrième sous forme de production écrite)</p> <p>Une leçon intitulée : La formation des adverbes.</p> <p>Un exercice d'observation.</p> <p>Un exercice d'analyse.</p>
5- conjugaison	<p>Un retenir.</p> <p>Deux exercices d'entraînement.</p> <p>J'insère un dialogue dans la fable : <i>Le Loup et l'Agneau</i></p> <p>Un exercice de lecture : la fable d'Ésope : <i>Le Loup et l'Agneau</i></p> <p>Un exercice de rédaction accompagné d'un puits à mots.</p>
6- orthographe	<p>Des critères de réussite sont proposés à l'élève pour réussir sa production et pour qu'elle soit réussie il doit répondre aux questions posées.</p> <p>Un exercice d'auto-évaluation (sous forme d'un tableau)</p> <p>Une image à la fin de cette activité qui représente les personnages de la fable : <i>Le Loup et l'Agneau</i>. (sujet sur lequel va parler l'élève dans l'atelier d'écriture).</p> <p>L'image est bien choisie car l'élève pourra facilement comprendre et interpréter le caractère de chaque personnage, la méchanceté du loup et la naïveté de l'agneau.</p>
7- atelier d'écriture	<p>Un texte à lire : la fable de Jean de La Fontaine, <i>L'Âne et le Chien</i></p> <p>Ce texte est accompagné d'une explication de mots.</p> <p>Un exercice intitulé : voyage autour du texte (sept questions).</p>
8- lecture plaisir	<p>Étape deux : Insérer un dialogue dans ma fable.</p> <p>L'élève doit choisir avec ses camarades d'introduire un dialogue pour faire parler les animaux de la fable choisie dans la première séquence.</p>
9- mon projet	<p>Cette deuxième séquence est clôturée par l'image de Willy le petit oursin tenant à la main une jarre de miel tout en traçant la fin de la séquence.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils dont il a besoin afin de produire de finir sa fable. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *au tout début de la première activité, les concepteurs demandent à l'élève d'écouter une fable et de répondre aux questions posées. L'exercice montre à l'élève comment lire une fable et y insérer un dialogue. Il comprend que les animaux parlent dans une fable et ont des rôles particuliers à y jouer. Il sait progressivement insérer un dialogue dans sa fable.*
- *Une deuxième activité exige de l'élève de lire une autre fable, de la comprendre et de répondre aux questions posées. Il améliore sa lecture des fables.*
- *Une troisième activité sollicite de l'élève de relire le même texte lu auparavant lors de l'activité précédente et de répondre à d'autres questions. Il approfondit ainsi sa compréhension. Un autre exercice lui demande de parler et de s'exprimer avec ses camarades sur un sujet proposé par les auteurs du manuel. Dans cette activité, l'élève dit clairement ce qu'il en pense.*
- *Une quatrième activité initie l'élève aux verbes introducteurs de paroles. Il apprend de la sorte à insérer un dialogue dans la fable qu'il écrit à la fin du projet.*
- *Une cinquième activité l'ouvre au vocabulaire de la fable. Il enrichit peu-à-peu son vocabulaire et mémorise des mots en relation avec le genre de texte étudié.*
- *Dans une sixième activité, l'élève travaille la ponctuation du dialogue. Il en a besoin pour insérer correctement un dialogue dans sa fable personnelle.*
- *Une septième activité initie l'élève à la conjugaison des verbes au futur simple. L'élève est amené à réutiliser le futur dans la fable à produire en fin de projet.*
- *Une huitième activité lui apprend comment former des adverbes. Il doit utiliser des adverbes dans sa production personnelle.*
- *Une neuvième activité lui présente comment insérer en pratique un dialogue dans la fable qu'il a choisi lors de la séquence précédente.*
- *Une dixième activité sollicite de l'élève de lire et comprendre une nouvelle fable. Il comprend encore mieux comment sont insérés les dialogues dans les fables.*
- *Une onzième activité exige de l'élève de compléter sa fable en rajoutant les dialogues des personnages choisis.*

Grace à ces différents exercices, l'élève apprend petit à petit à rédiger convenablement une fable en imaginant des animaux comme personnages principaux (*première séquence*) et en insérant des dialogues (*deuxième séquence*). L'élève met en œuvre tous les moyens et outils appris grâce aux différentes activités proposées dans la production de sa fable.

Dans cette séquence, pour produire le texte visé, les concepteurs initient l'apprenant aux verbes introducteurs, au vocabulaire de la fable, à la ponctuation dans un dialogue, à la conjugaison du futur de l'indicatif et finalement à la formation des principaux adverbess. Ils estiment que ce sont des outils à assimiler suffisant afin d'être en mesure de rédiger correctement le texte voulu.

Séquence 3 : Je découvre les différentes morales des fables choisies

Tableau 41 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 3- projet n° 02

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1. <i>expression orale</i>	Je découvre la morale dans la fable. Un exercice d'observation et d'analyse. (trois illustrations sont proposées à l'élève représentant la fable « <i>Le corbeau et le Renard</i> ». Mais ces illustrations ne sont pas bien claires. Cet exercice est accompagné de cinq questions. Un exercice d'expression orale. (les concepteurs demandent à l'élève de jouer avec ses camarades en racontant avec leurs propres mots la fable présentée sous forme d'illustrations)
2. compréhension de l'écrit	Je comprends le texte. Le texte intitulé : « <i>Le laboureur et ses enfants</i> ». Fable de La Fontaine. Texte accompagné d'une image qui représente les personnages du texte lu. Un exercice de vérification de la compréhension du texte.(10 questions accompagnent le texte)
3. lecture-entraînement	Je lis mon texte : « <i>Le laboureur et ses enfants</i> » La lecture du même texte support : <i>Le laboureur et ses enfants</i> . L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux quatre questions posées. Un exercice de production écrite /de phrases (l'élève va réaliser un travail de groupe avec ses camarades). Cet exercice est suivi de trois ombres représentant trois différents métiers. (on cherche à faire parler l'élève et ses camarades de l'autonomie.)

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
4. vocabulaire	<p>Une leçon intitulée : La périphrase. Un exercice d'observation. Fable de La Fontaine, «<i>L'homme et le serpent</i>». Un exercice d'analyse. (une seule question) Un retenir. Quatre exercices d'entraînement. (le quatrième exercice sous forme de production écrite.</p>
5. grammaire	<p>Une leçon intitulée : Les types de phrases. Un exercice d'observation. Un exercice d'analyse. Un retenir. Trois exercices d'entraînement. (le troisième exercice sous forme de production écrite/phrases)</p>
6. conjugaison	<p>Une leçon intitulée : L'impératif présent. Un exercice d'observation. (fable de La Fontaine, «<i>Le Laboureur et ses enfants</i>» Un exercice d'analyse. Un retenir. (sans encadrement) Quatre exercices d'entraînement. Une autodictée. Un seul exercice proposé dans cette activité.</p>
7. orthographe	<p>La consigne : Afin de bien préparer ta dictée, il t'est demandé de relire une petite partie de la fable : L'ours et les deux compagnons. «<i>Les deux voyageurs s'étaient sauvés... par terre</i>». Fais attention à l'orthographe de chaque mot. Sur la même page que l'activité de l'orthographe J'assure une fin à la fable « <i>Le renard cajolant l'Agneau et le Chien</i>». Je rédige la morale de cette fable.</p>
8. atelier d'écriture	<p>Un exercice d'observation. (cinq illustrations à observer. Il s'agit des images représentant les personnages des cinq fables présentées dans cet exercice) Deux exercices d'entraînement. Un exercice de lecture. « <i>Le renard cajolant l'Agneau et le Chien</i>». Un exercice de rédaction accompagné d'un puits à mots. Des critères de réussite sont proposés à l'élève pour réussir sa production et pour qu'elle soit réussie, il doit répondre aux questions posées. *Une auto-évaluation (sous forme d'un tableau) Une récitation : <i>La pomme</i>. D'après Pierre Gamarra.</p>
9. lecture plaisir	<p>La récitation est bien illustrée. Un texte à lire : la fable de Jean de La Fontaine, «<i>Le Loup et Le chien</i>» Ce texte est accompagné d'une explication de mots. Un exercice intitulé : voyage autour du texte (sept questions).</p>
10. mon projet	<p>Dernière étape : Présenter ma fable. On demande à l'élève d'interpréter face à ses camarades, les meilleurs récits Ce deuxième projet est clôturé par les photos des deux écrivains de fables : Ésope et Jean de La Fontaine.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils qu'ils jugent indispensables à son apprentissage. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Au tout début de la première activité, les concepteurs demandent à l'élève d'observer des images illustrant une fable puis de les analyser et de répondre aux questions posées. Dans cette même activité, un autre exercice exige de l'élève de raconter la même fable mais en utilisant ses propres mots. Dans ce cas précis, l'élève essaye de se rappeler les fables déjà lues. Il se remémore les acquis des deux séquences précédentes et raconter la fable. Les textes lus, les productions réalisées l'aident considérablement.*
- *Une deuxième activité sollicite de l'élève de lire une nouvelle fable, de la comprendre et de répondre aux questions posées. Il comprend alors son contenu et améliore en conséquence sa lecture.*
- *Une troisième activité exige de l'élève de relire le même texte lu précédemment lors de l'activité antécédente et de répondre à d'autres questions. Il approfondit ainsi sa compréhension. Un autre exercice demande à l'élève de parler et de s'exprimer avec ses camarades sur un sujet proposé par les auteurs du manuel. L'élève dit alors ce qu'il en pense. Il échange de la sorte ses idées personnelles avec d'autres personnes d'âge et de niveau identiques. Il évacue sa peur car il comprend peu-à-peu le message des autres.*
- *Une quatrième activité explique à l'élève ce qu'est une périphrase. L'élève apprend à remplacer un mot par plusieurs autres mots. Cela l'aide à inventer des expressions complètes pour parler d'une seule chose. C'est un genre de description qu'il réalise progressivement.*
- *Une cinquième activité présente à l'élève les différents types de phrases. L'élève a besoin de comprendre pour quelles raisons dit-on que les phrases appartiennent à des types. Il en a besoin pour sa production finale.*

- *Une sixième activité initie l'élève à la conjugaison des verbes au mode impératif. L'élève a besoin de ce mode afin de l'employer dans la rédaction de la morale de sa fable.*
- *Une septième activité apprend à l'élève le principe de l'autodictée. Il sait désormais comment la faire seul et s'entraîner à la faire quotidiennement afin d'apprendre de nouveaux mots et expressions en vue de ses productions personnelles.*
- *Une huitième activité demande à l'élève d'assurer la fin de la fable en rédigeant sa morale. Plusieurs exercices sont proposés comme entraînement à produire une morale propre à la fable.*
- *Une neuvième activité sollicite de l'élève d'apprendre une récitation. Cette récitation motive l'élève surtout s'il la chante à haute voix avec ses camarades de classe.*
- *Une dixième activité requiert de l'élève de lire et comprendre une nouvelle fable. Cela lui permet de savoir comment est insérer la morale et comment peut-on la terminer.*
- *Une onzième activité exige de l'élève de compléter sa fable en rajoutant la morale qu'il voit convenable à sa fable. L'élève présente alors sa fable à ses camarades.*

Grace à ces différents exercices, l'élève apprend petit à petit à affiner la rédaction de sa fable. Dans cette séquence, les concepteurs l'initient à la périphrase, aux types de phrases, au choix et à la conjugaison des verbes à l'impératif présent afin de produire le texte visé.

Projet 3 : La légende et le récit fantastique

Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

Séquence 1 : Animaux et légendes

Tableau 42 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 1- projet n° 03

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1. expression orale	Deux exercices d'écoute accompagnés de questionnaire Le texte écouté s'intitule : « <i>Une pluie d'alligators</i> » Deux illustrations représentant la différence entre le Crocodile et l'Alligator. Une information en plus « <i>Le sais-tu?</i> » (parlant de la légende) Je comprends le texte.
2. compréhension de l'écrit	Un texte → conte de Colette : « <i>Le chant du rossignol</i> ». Extrait de « <i>Les vrilles de la vigne</i> ». Il est accompagné de 9 questions et la première page de garde du roman de Colette : « <i>Les vrilles de la vigne</i> ». La lecture du même texte support : « <i>Le chant du rossignol</i> ».
3. lecture-entraînement	L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux trois questions posées. Un exercice d'expression orale accompagné d'une illustration (parler du réchauffement de la planète.)
4. vocabulaire	1 ^{re} leçon de vocabulaire : La description objective. Un exercice d'observation. Texte intitulé : « <i>Une maison méditerranéenne</i> ». D'après Maxence Van Der Meersch Un exercice d'analyse (3 questions posées). Un à retenir. Trois exercices d'entraînement. (le troisième exercice sous forme d'une production écrite) Description du tableau de Vincent Van Gogh peint en 1888. Une information en plus « <i>Le sais-tu?</i> » 2 ^e leçon de vocabulaire : La suffixation. Un exercice d'observation. (texte de Roselyne Morel, <i>Atelier Cauchemar</i>) Un exercice d'analyse (accompagné de deux questions) Un retenir. Quatre exercices d'entraînement.
5. grammaire	Une leçon intitulée : L'expression du temps. Un exercice d'observation (texte de Fernand Gregh). Un exercice d'analyse (deux questions). Un retenir. Cinq exercices d'entraînement (le dernier exercice sous forme de production écrite). Une petite image accompagnant les exercices
6. conjugaison	Une leçon intitulée : Le subjonctif présent. Un exercice d'observation. (texte de Tristan Derème) Un exercice d'analyse. (accompagné de 6 questions). Un retenir.

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
7. orthographe	<p>Deux exercices d'entraînement. Une leçon intitulée : L'accord sujet/verbe. Un exercice d'observation. (court texte écrit par Jules Vallès) Un exercice d'analyse. Un retenir.</p>
8. atelier d'écriture	<p>Trois exercices d'entraînement. Je rédige la d'un récit fantastique mettant en scène un animal de légende. Deux exercices d'analyse. Texte : «<i>Un remède à la mélancolie</i>» D'après Ray Bradbury (1948) et un questionnaire d'accompagnement. (une toute petite image à côté de l'exercice présentant un dragon). Deux exercices d'entraînement. Un exercice de rédaction en relation avec le texte de l'exercice d'analyse. -Les concepteurs demandent à l'élève de rédiger la suite du récit tout en utilisant (le sac à mots proposé) -La présentation des critères de réussite(les concepteurs ont proposé à l'élève des consignes qui vont l'aider à produire correctement la suite du conte. Une auto-évaluation proposée à la fin. Un texte de lecture : <i>Ourarâ</i>. D'après André Demaison <i>Le livre des bêtes qu'on appelle sauvages (1929)</i></p>
9. lecture -plaisir	<p>Un voyage autour du texte : sept questions de compréhension de texte accompagnées de la première page de couverture du roman : «<i>Les bêtes qu'on appelle sauvages</i>». Étape une : Rédiger un recueil de récits de fiction à travers la légende.</p>
10. mon projet	<p>Les concepteurs demandent à l'élève de préparer son propre projet tout en lui facilitant le travail avec un ensemble de consignes qui lui servent de guide. Ils lui ont indiqué la fin de la première séquence avec un dessin typiquement oriental.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils qu'ils jugent nécessaires à son apprentissage. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Au tout début de la première activité, les concepteurs demandent à l'élève d'écouter un texte et de répondre aux questions posées. Il vérifie ainsi sa compréhension et son écoute. Cet exercice l'entraîne de plus en plus l'écoute. Une petite information est présentée à l'élève : elle lui définit la légende et lui indique ce qu'il peut trouver dans un texte légendaire.*

- Une deuxième activité exige de l'élève de lire une légende, de la comprendre et de répondre aux questions posées. Il comprend son contenu et améliore sa lecture personnelle.
- Une troisième activité sollicite de l'élève de relire le même texte lu auparavant lors de l'activité précédente et de répondre à d'autres questions. Il approfondit dès lors sa compréhension. Un autre exercice lui demande de parler et de s'exprimer avec ses camarades sur un sujet proposé par les auteurs du manuel. Dans cette activité, l'élève dit ce qu'il en pense. Il échange ses idées avec ses camarades de classe. Il a alors le courage de s'exprimer.
- Une quatrième activité explique à l'élève comment faire une description objective. Cette activité l'aide dans sa production personnelle. L'élève apprend à décrire des lieux ; il sait choisir les moyens-outils indispensables. Une information ciblée enrichit ses connaissances.
- Une cinquième activité introduit l'élève à la suffixation. Il a besoin de comprendre la formation de certains mots.
- Une sixième activité ouvre l'élève à l'expression du temps. Il a besoin de savoir comment l'utiliser dans ses descriptions et productions personnelles.
- Une septième activité explique à l'élève la conjugaison au présent du subjonctif. Il en a besoin lors de sa production finale. Des exercices sont proposés par les concepteurs.
- Une huitième activité apprend à l'élève à accorder le sujet à son verbe. Les concepteurs lui suggèrent plusieurs exercices.
- Une neuvième activité présente à l'élève un récit fantastique ; elle lui demande de le lire et de l'analyser en répondant aux questions posées. L'élève réécrit alors le texte en reprenant ses idées essentielles. Cet exercice prépare l'élève à la technique du résumé.
- Une dixième activité sollicite de l'élève de lire une nouvelle légende et de répondre aux questions posées. Cette lecture lui montre l'organisation d'une légende.
- Une onzième activité requiert de l'élève de retrouver le sujet de légendes algériennes afin de s'en inspirer. Il pense déjà à la manière de rédiger sa légende en suivant les étapes proposées par les concepteurs du manuel.

Grace à ces différents exercices, l'élève apprend petit à petit à rédiger sa légende en y ajoutant des animaux – il s'inspire de légendes algériennes. Il réutilise tous ses acquis. Dans cette séquence, les concepteurs l'initient à la description objective, à l'utilisation correcte de l'expression du temps, à la conjugaison au subjonctif présent et finalement à l'accord du sujet et de son verbe afin de pouvoir rédiger le texte voulu. L'élève réemploie ce qu'il a appris dans l'ensemble des activités de la séquence pour sa production finale. Les textes proposés aident l'élève à approfondir ses connaissances sur la légende et la rédaction d'un texte légendaire.

Séquence 2 : Personnages de légendes

Tableau 43 : Description du manuel de 2e AM : séquence 2- projet n° 03

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1. expression orale	Deux exercices d'écoute. L'intitulé du texte écouté : <i>La légende de Sethos</i> . Ces deux exercices d'écoute accompagnés de neuf questions. Un exercice pour s'exprimer en groupe. Une photo accompagne les deux exercices. Elle présente la pyramide de Mykérinos. Une information de plus. (La légende) Je comprends le texte.
2. compréhension de l'écrit	Un texte → Taourirt la protégée, <i>Légende populaire algérienne</i> . Un exercice de vérification de la compréhension du texte en 9 questions. La lecture du même texte support <i>Taourirt la protégée</i> . L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux quatre questions posées. Une image accompagne cet exercice. (K'sar du sud algérien)
3. lecture - entraînement	Un exercice d'expression orale (travail de groupe entre les élèves) 1 ^{re} leçon de vocabulaire : La description subjective. Un exercice d'observation. Texte de Victor Hugo, <i>Les pauvres gens</i> . La légende des siècles Un exercice d'analyse. Un retenir.
4. vocabulaire	Deux exercices d'entraînement. (le deuxième sous forme de production écrite) Ces exercices sont suivis d'un tableau peint représentant le grand écrivain français Victor Hugo (26 février 1802-22 mai 1885) 2 ^e leçon de vocabulaire : L'antonymie. Un exercice d'observation. (Texte de Robert Lawrence Stine, <i>Le fantôme de la plage</i> .) Un exercice d'analyse (accompagné de quatre questions) Un retenir. Quatre exercices d'entraînement. Une leçon intitulée : La proposition subordonnée relative.

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
5. grammaire	<p>Un exercice d'observation. Il s'agit d'observer le texte de H.-G. Wells, <i>Les Morlocks</i>, extrait de : <i>La machine à explorer le temps</i>.</p> <p>Un exercice d'analyse (quatre questions)</p> <p>Un à retenir.</p> <p>Quatre exercices d'entraînement (le dernier exercice sous forme de production écrite).</p> <p>Une leçon intitulée : Le passé composé.</p>
6. conjugaison	<p>Un exercice d'observation. Texte de Roselyne Morel : <i>Atelier cauchemar</i>.</p> <p>Un exercice d'analyse (accompagné de deux questions).</p> <p>Un à retenir.</p> <p>Trois exercices d'entraînement.</p> <p>Une leçon intitulée : L'accord du participe passé.</p>
7. orthographe	<p>Un exercice d'observation. Texte de Dominique Rollin : <i>Le grenier</i>.</p> <p>Un exercice d'analyse.</p> <p>Un à retenir.</p> <p>Trois exercices d'entraînement.</p> <p>Je rédige un paragraphe dans lequel je raconte la légende de Sidi Fredj</p> <p>Un exercice d'analyse (sous forme de lecture) Texte de M. Benkhoudja, in <i>El Moudjahid</i> du 04.07.2010</p> <p>Un exercice d'analyse. (six questions)</p>
8. atelier d'écriture	<p>Un exercice d'entraînement.</p> <p>Un exercice de rédaction en relation avec le texte de l'exercice précédent :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les concepteurs demandent à l'élève après avoir lu l'histoire de Sidi Fradj de la raconter avec ses propres mots tout en utilisant (le sac à mots proposé). -Ils lui ont présenté les critères de réussite (on lui a présenté cinq consignes qui vont l'aider à produire correctement sa production écrite. <p>Une auto-évaluation proposée à la fin.</p>
9. lecture -plaisir	<p>Un texte de lecture : <i>Un orage au Hoggar</i>. D'après Pierre Benoît, <i>L'Atlantide</i>.</p> <p>Un voyage autour du texte : sept questions de compréhension de texte accompagnées d'une petite illustration représentant la première page de garde du roman : <i>L'Atlantide</i>.</p> <p>Étape deux : Rédiger des légendes et des récits fantastiques.</p>
10. mon projet	<p>Les concepteurs ont demandé à l'élève de préparer son propre projet tout en lui facilitant le travail avec un ensemble de consignes qui lui servent de guide.</p> <p>Les concepteurs ont indiqué à l'élève la fin de la seconde séquence avec un dessin typiquement oriental.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils qu'ils jugent nécessaires à son apprentissage. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Au tout début de la première activité, les concepteurs présentent à l'élève un exercice d'écoute réparti en deux moments. Après chaque moment d'écoute il répond aux questions posées. Un autre exercice lui demande de s'exprimer en répondant à des questions accompagnées d'une image. Une autre information portant sur la légende est disponible.*
- *Une deuxième activité demande à l'élève de lire une nouvelle légende, de la comprendre et de répondre aux questions posées. Il comprend dès lors son contenu et améliore en conséquence sa lecture.*
- *Une troisième activité sollicite de l'élève de relire le même texte lu antérieurement lors de l'activité précédente et de répondre à d'autres questions. Il approfondit ainsi sa compréhension. Un autre exercice demande à l'élève de s'exprimer avec ses camarades sur un sujet proposé par les auteurs du manuel. Dans cette activité, l'élève dit ce qu'il en pense. Il échange ses idées personnelles avec des personnes de son âge et de même niveau.*
- *Une quatrième activité explique à l'élève ce qu'est une description subjective. Cette activité lui apprend comment décrire en s'impliquant dans le texte.*
- *Une cinquième activité introduit l'élève à l'antonymie et comment former les antonymes des mots.*
- *Une sixième activité ouvre l'élève à la proposition subordonnée relative. L'élève a besoin d'apprendre comment utiliser une proposition subordonnée relative afin d'éviter les répétitions dans ses productions personnelles.*
- *Une septième activité apprend à l'élève à conjuguer les verbes au passé composé.*
- *Une huitième activité explique à l'élève l'accord du participe passé –il a vu lors de l'activité précédente comment conjuguer les verbes au passé composé.*
- *Une neuvième activité sollicite de l'élève de lire une nouvelle légende et de répondre aux questions posées. Il comprend dès lors mieux le contenu du texte. Dans la même activité, l'élève s'entraîne à réécrire la légende lue mais avec ses propres mots. Il s'entraîne déjà à rédiger un résumé.*

- Une dixième activité demande à l'élève de lire et de comprendre une nouvelle légende. Encore, il doit répondre aux questions posées pour approfondir sa compréhension. Cela lui permet de savoir comment sont insérés les personnages dans une légende.
- Une onzième activité requiert de l'élève de commencer la rédaction de sa légende en suivant les étapes proposées par les concepteurs.

Grace à ces différents exercices, l'élève apprend petit à petit à rédiger sa légende en y ajoutant des animaux. Il réutilise tous ses acquis. Dans cette séquence, les concepteurs initient l'apprenant à la description subjective, à la formation des antonymes, à l'emploi correcte de la proposition subordonnée relative, à la conjugaison au passé composé et à l'accord du participe passé afin de pouvoir rédiger sa production. Les textes proposés l'aident aussi à savoir comment organiser et structurer sa production personnelle.

Séquence 3 : Légendes urbaines

Tableau 44 : Description du manuel de 2^e AM : séquence 3- projet n° 03

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
1. expression orale	Deux exercices d'écoute. Le texte écouté : <i>L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse</i> . Ces deux exercices d'écoute accompagnés de dix questions (les deux) Un exercice d'expression. Une information en plus « <i>Le sais-tu?</i> ». (La légende urbaine)
2. compréhension de l'écrit	Je comprends le texte. Un texte intitulé : <i>La tragédie du vol 19</i> . Extrait de <i>The Bermuda Triangle Mystery Solved Larry Kusche (1975)</i> . Le texte est accompagné d'une petite illustration collée au texte.
3. lecture - entraînement	Un exercice de vérification de la compréhension du texte en 8 questions. La lecture du même texte support : <i>La tragédie du vol 19</i> . L'élève va relire le texte et va essayer d'approfondir sa compréhension en répondant aux trois questions posées. Une image accompagne cet exercice. La première page de couverture du roman de Larry Kusche, <i>The Bermuda Triangle Mystery</i> Un exercice d'expression orale (travail de groupe entre les élèves) Une information en plus « <i>Le sais-tu?</i> ». (qu'est-ce que le triangle des Bermudes) accompagnée d'une petite carte géographique présentant les triangles.
4. vocabulaire	1 ^{re} leçon de vocabulaire : Les registres de langue. Un exercice d'observation. Texte de Paul Fournel, <i>Les Meilleures Nouvelles de l'année 89-90</i> . Un exercice d'analyse. (cinq questions)

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
5. grammaire	<p>Un retenir. Quatre exercices d'entraînement. Une information en plus (les différents registres de langue) Une leçon intitulée : La forme passive. Un exercice d'observation. Il s'agit d'observer le texte de Charles Berlitz, <i>Les phénomènes étranges du monde</i>, 1989. Un exercice d'analyse (six questions)</p>
6. conjugaison	<p>Un retenir. Quatre exercices d'entraînement. Une information en plus. (brève explication sur la forme passive) Une récitation : «<i>J'écris</i>» de Genviève Rousseau Une leçon intitulée : La conjugaison passive. Un exercice d'observation. Texte de Kristoff Valla : <i>Cœur de Jade. Lame du Dragon</i>, 2010. Un exercice d'analyse (accompagné de quatre questions).</p>
7. orthographe	<p>Un retenir. Trois exercices d'entraînement. Une leçon intitulée : L'homonymie. Un exercice d'observation. Texte de Gabriel Voisin Un exercice d'analyse. (quatre questions)</p>
8. atelier d'écriture	<p>Un retenir. Trois exercices d'entraînement. Je rédige un récit fantastique Un exercice d'analyse (sous forme de lecture) Deux textes sont proposés à l'élève : 1^{er} texte : <i>La légende du joueur de flûte</i>, Légende allemande. 2^e texte : <i>Goût musical et personnalité</i>, Radio Canada.ca avec AFP et Reuters Un exercice d'analyse. (quatre questions) Deux exercices d'entraînement. (avec texte : <i>Le sorcier de Niamina</i>) Un exercice de rédaction en relation avec le texte du premier exercice -Les concepteurs demandent à l'élève d'imaginer un personnage qu'il va introduire dans l'histoire du texte (modifier l'histoire en insérant ses propre personnages) tout en utilisant (le sac à mots proposé) -Les concepteurs présentent à l'élève les critères de réussite (on lui a présenté quatre consignes qui vont l'aider à produire correctement sa production écrite. Une auto-évaluation proposée à la fin.</p>
9. lecture -plaisir	<p>Une illustration à la fin de l'exercice (mais elle n'a aucune relation avec la légende) Un long texte de lecture : <i>Chroniques martiennes</i>. De Ray Bradbury. Un voyage autour du texte : six questions de compréhension de texte accompagnées d'une petite illustration représentant un lieu et des personnages mystérieux. Une information en plus «<i>Le sais-tu?</i>». Récitation : <i>Le cosmonaute et son hôte</i>. Par Pierre Gamarra Dernière étape : Préparer la présentation des légendes et récits préparés et corrigés.</p>

Les intitulés des activités	Le déroulement des activités et des exercices
10. mon projet	<p>Les concepteurs demandent à l'élève de préparer son projet (recueil de légendes et de récits) tout en lui choisissant la couverture et en le lisant plusieurs fois de le présenter le jour de la cérémonie.</p> <p>Les concepteurs indiquent à l'élève la fin du projet avec cinq ovnis.</p>

Dans cette séquence, les concepteurs présentent à l'élève les moyens et les outils qu'ils jugent nécessaires à son apprentissage. Pour ce faire, l'élève s'adonne à plusieurs activités afin d'aboutir aux objectifs visés par les concepteurs.

- *Dans la première activité, les concepteurs présentent à l'élève un exercice d'écoute réparti en deux moments. Après chaque moment d'écoute il répond aux questions posées. Un autre exercice lui demande de s'exprimer en répondant à des questions accompagnées d'une image. Une information concernant la légende urbaine est disponible.*
- *Une deuxième activité demande à l'élève de lire une légende urbaine, de la comprendre et de répondre aux questions posées. Il comprend son contenu et dès lors améliore sa lecture.*
- *Une troisième activité exige de l'élève de relire le même texte lu auparavant lors de l'activité précédente et de répondre à d'autres questions. Il approfondit ainsi sa compréhension. Un autre exercice demande à l'élève de s'exprimer avec ses camarades sur un sujet proposé par les auteurs du manuel. Dans cette activité, l'élève dit ce qu'il en pense. Il échange ses idées personnelles avec ses camarades de classe. Une autre information est donnée sur le «Triangle des Bermudes» comme exemple de légende.*
- *Une quatrième activité présente à l'élève les registres de langue. Cette activité ouvre l'élève aux registres de langues existant en français. Les exercices proposés lui expliquent comment choisir ces registres et quand il faut les utiliser. Une autre information est présentée à l'élève en relation avec le contenu étudié dans cette même activité.*
- *Une cinquième activité explique à l'élève la transformation passive d'une phrase. Plusieurs exercices sont proposés à l'élève afin de comprendre ce qu'il doit faire pour réussir sa transformation.*

- Une règle brève explique la transformation à l'élève. Après cette activité, une récitation à apprendre.*
- *Une sixième activité introduit l'élève à la conjugaison passive ; il en a besoin dans sa production finale.*
 - *Une septième activité explique à l'élève comment former les antonymes. L'élève a besoin de cette activité afin d'enrichir son vocabulaire pour ses prochaines productions.*
 - *Une huitième activité présente à l'élève deux légendes différentes accompagnées d'un questionnaire. Des exercices d'entraînement à l'écrit puis une rédaction à réaliser.*
 - *Une neuvième activité exige de l'élève de lire et comprendre une nouvelle légende. Cela lui permet de comprendre davantage comment écrire une légende. Ce texte est accompagné d'un questionnaire afin d'aider l'élève à comprendre plus la légende. Une information en plus qui présente des informations sur la légende de Ray Bradbury est disponible. Ce qui ajoute un plus aux connaissances de l'élève.*
 - *Une dixième activité requiert de l'élève de compléter les dernières retouches de son recueil de légendes avant de le lire à la cérémonie de la remise des prix. Tous les élèves réunissent leurs travaux afin de les corriger ; ils leur choisissent une page de couverture.*

Grace à ces différents exercices, l'élève apprend petit à petit à rédiger sa légende en employant et appliquant tous ses acquis. Dans cette séquence, les concepteurs initient l'élève aux registres de langue, à la conjugaison passive, à la formation et à l'utilisation des homophones afin de pouvoir rédiger le texte final. Les textes proposés par les concepteurs servent à enrichir les connaissances de l'élève afin de comprendre la structure des textes du genre.

L'intitulé de l'activité : Vos textes

À la fin du manuel scolaire, des pages de lecture sont proposées à l'élève.

- *Sur la première page, un grand titre et une image représentant des écoliers qui se dirigent vers l'école.*

- De la page 139 à la page 155 (15 pages), les concepteurs ont choisi des textes écrits parmi lesquels qui ont été choisis lors des exercices d'écoute.

Ces textes sont classés comme suit.

Tableau 45 : Textes choisis de la fin du manuel de la 2^e AM

Titre du texte	Auteur	Accompagné ou pas d'une illustration	Vu ou pas dans un exercice d'écoute
<i>Aladin et la lampe merveilleuse</i>	Les contes des Mille et une nuits	La photo d'un royaume.	Oui /projet 1 séquence 1
<i>La Colombe et la Fourmi</i>	La Fontaine	La première page de couverture du livre des fables.	Oui/projet 2 Séquence 1
<i>L'Âne et le Chien</i>	Kalila wa Dimna Ibn El Mouquafâa	Une image représentant les deux personnages de la fable (vu à l'intérieur du manuel)	Oui /projet 2 Séquence 2
<i>Une pluie d'Alligators</i>	Charles Berlitz, Les phénomènes étranges du monde.	Une carte géographique indiquant la ville où s'est déroulé le phénomène.	Oui /projet 3 Séquence 1
<i>La légende des Sethos</i>	D. Mornet, 1907	Le sais-tu ? Le plan de construction de la pyramide de Menkaouré.	Oui/projet 3 Séquence 2
<i>L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse</i>	La dame blanche, une légende urbaine	Le sais-tu ? Une toute petite photo de La Chevrolet impala et une brève information sur cette voiture.	Oui/ projet 3 Séquence 3
<i>Mon pays, ma patrie</i>	Mohamed Lebjaoui	Photo de l'auteur et le drapeau Algérien.	Non
<i>Mon pays, ma patrie</i>	Assia Djebar	Photo de l'auteur	Non
<i>Le K</i>	Dino Buzzati	La première page de couverture du roman.	Non
<i>Le dragon</i>	Ray Bradbury	La première page de couverture du roman « <i>Un remède à la mélancolie</i> » (1948).	Non

Les quatre dernières pages présentent des consignes à l'élève *pour correctement* :

- lire une image
- écrire
- utiliser les déterminants

- *conjuguer « avoir » et « être » au mode indicatif (sous forme de deux tableaux de conjugaison).*

À la fin un remerciement des auteurs.

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants de français

Enquête auprès des enseignants de FLE de la wilaya de Ghar-daïa (enseignement moyen)

Objectif de l'enquête

L'enquête entre dans le cadre d'une étude que nous menons en doctorat ès sciences, option : *didactique du français langue étrangère*.

Elle vise à mesurer l'impact de la réforme du système éducatif algérien sur les manuels scolaires de langues étrangères, d'une part ; et sur l'apprentissage des élèves, d'autre part. Pour ce faire, nous avons choisi comme corpus le manuel scolaire de français de la 2^e AM produit lors de la réforme de 2003.

Nous vous prions de répondre en toute liberté au questionnaire ci-dessous. L'anonymat vous est assuré. Merci de votre collaboration.

- Sexe : H F
- Ancienneté : ans
- Nature du bac (ou équivalent) :
- Diplômes obtenus :
- Nature et nombre de stages suivis :
- en Algérie :
- en France :
- Établissement actuel :
- Ville :
- Grade : suppléant stagiaire titulaire
- Niveau d'enseignement :

- Avez-vous enseigné avant la réforme de 2003 du système éducatif algérien ? Oui Non

- Enseignez-vous à la 2^e année moyenne en utilisant le nouveau manuel scolaire de 2011-2012 ? Oui Non

Le programme

1/ Quel est votre pourcentage de satisfaction par rapport

a- aux contenus pédagogiques ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

b- aux moyens didactiques (*rétroprojecteur, tv, magnétophone, ordinateur, bibliothèque*) ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

c- au volume horaire hebdomadaire d'enseignement ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

d- à la tranche horaire qui vous est généralement impartie ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Précisez :

- début de matinée début d'après midi
- fin de matinée fin d'après midi

e- à l'information (*journée pédagogiques, séminaire, stages*) relative à votre pratique ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

f- à votre liberté d'initiative pédagogique ?

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

2/ Pour vous, les objectifs pédagogiques sont :

- très ambitieux ambitieux
- raisonnables très raisonnables

3/ Pour vous, les contenus des programmes sont :

- très pratiques pratiques
- à la fois théoriques et pratiques
- plutôt théoriques trop théoriques

4/ Selon vous, les programmes correspondent- ils

- à vos attentes en matière d'enseignement d'une langue étrangère ? oui non
- aux attentes de vos apprenants de la 2^e année moyenne ?
oui non

5/ Sur quel type de texte pris comme support didactique aimeriez-vous travailler en particulier pour l'acquisition d'une langue étrangère (sans tenir compte des exigences des programmes) ?

- *texte technique* *texte scientifique* *texte littéraire*

6/ Quelles « qualités » du texte reprenez-vous ?

- *son authenticité* *son actualité*
- *son genre* *aucune particularité*

7/ Quels aspects privilégiez-vous dans l'acquisition de la langue française ?

- *lexical* *syntactique* *culturel* *social* *littéraire*
- *scientifique* *phonétique* *écrit* *oral*
- *équilibre en tous les aspects*

8/ Pour vous, enseigner une langue étrangère, c'est :

- *inculquer des connaissances linguistiques.*
- *favoriser une ouverture socio-culturelle.*
- *apprendre à interagir avec l'étranger.*
- *contribuer à une intégration internationale.*
- *autres (à préciser).*

Concernant le nouveau manuel scolaire de français de la 2^e AM

Critères	Indicateurs	Oui	Non
Aspect matériel	9/ La page de garde annonce-t-elle explicitement les trois projets ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10/ Les couleurs choisies sont-elles attractives ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11/ Le manuel est-il bien illustré ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12/ Les illustrations sont-elles lisibles ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aspect institutionnel	13/ Le manuel est-il en conformité avec la loi d'orientation sur l'école ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14/ Est-il conforme aux référents généraux des programmes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aspect pédagogique	15/ Le manuel préconise-t-il la méthodologie socioconstructiviste ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16/ Le manuel permet-il d'installer les compétences visées ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	17/ Offre-t-il des activités touchant les quatre domaines du savoir ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	18/ La gradation dans les exercices proposés est-elle respectée ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	19/ Le niveau des activités proposées est-il adapté à l'âge mental des apprenants ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	20/ Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	21/ Les consignes sont-elles bien formulées ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	22/ Les textes sont-ils authentiques ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aspect écono- mique	23/ L'intraculturel est-il pris en considération dans le choix des textes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	23/ Les textes choisis permettent-ils d'installer la compétence visée ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	24/ Le manuel propose-t-il des situations problèmes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	25/ Les séances consacrées à l'oral sont-elles suffisantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	26/ Les séances consacrées à l'écrit sont-elles suffisantes ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	27/ Les différents types d'évaluation ont-ils leurs places dans ce nouveau manuel ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	28/ Le manuel constitue-t-il une source d'apprentissage pour l'apprenant ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	29/ Le manuel est-il à la portée de toutes les catégories sociales ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30/ Que pensez-vous du nombre d'activités proposées à l'élève dans son manuel de français (dix activités dans chaque séquence) ?

31/ Quelle est d'après vous l'activité qui aide vraiment l'élève à apprendre la langue française ?

32/ Que pensez-vous du nombre de projets proposés dans le manuel scolaire ?

33/ Que pensez-vous du nombre des séquences proposées dans le manuel scolaire ?

34/ Que pensez-vous des illustrations choisies dans le manuel scolaire ?

35/ Avez-vous remarqué un progrès dans le niveau de vos élèves ?

- *oui* *non*

36/ Pourriez-vous nous donner votre avis sur le manuel scolaire de français de la 2^e AM ?

37/ Avez-vous un livre du professeur ?

- *oui* *non*
- *Si votre réponse est non, pourquoi ?*

38/ Utilisez-vous votre livre du professeur ?

- *oui* *non*
- *Si votre réponse est non, pourquoi ?*

39/ Êtes-vous pour la réforme du système éducatif algérien ?

- *oui* *non*
- *Pourquoi ?*

Merci chers collègues de votre collaboration

Annexe 3 : Réponses des enseignants de français

Le programme

Sur les 50 enseignants questionnés, un grand nombre a donné plusieurs réponses à une même question.

1/ Quel est votre pourcentage de satisfaction par rapport

a- aux contenus pédagogiques

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
00	02	04	00	06	32	30	12	12	00	00

** 1 personne n'a pas répondu*

b- aux moyens didactiques (rétroprojecteur, tv, magnétophone, ordinateur, bibliothèque)

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
14	10	06	24	08	14	12	08	02	00	00

** 2 personnes n'ont pas répondu*

c- au volume horaire hebdomadaire d'enseignement

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
02	04	00	10	08	20	20	00	08	12	6

** 04 personnes n'ont pas répondu*

d- à la tranche horaire qui vous est généralement impartie

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
00	02	04	04	12	36	14	06	08	06	02

** 04 personnes n'ont pas répondu*

Précisez

- début de matinée : 50/100
- début d'après-midi : 32/100
- fin de matinée : 32/100
- fin d'après-midi : 28/100

e- à l'information (journée pédagogiques, séminaire, stages) relative à votre pratique

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
02	04	10	06	04	18	26	12	08	06	00

* 04 personnes n'ont pas répondu

f- à votre liberté d'initiative pédagogique

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
00	06	00	04	04	24	18	20	14	06	00

* 04 personnes n'ont pas répondu

2/ Pour vous, les objectifs pédagogiques sont :

- très ambitieux : 08/100
- ambitieux : 34/100
- raisonnables : 52/100
- très raisonnables : 02/100

3/ Pour vous, les contenus des programmes sont :

- très pratiques : 00/100
- pratiques : 20/100
- à la fois théoriques et pratiques : 36/100
- plutôt théoriques : 40/100
- trop théoriques : 00/100

4/ Selon vous, les programmes correspondent- ils

- à vos attentes en matière d'enseignement d'une langue étrangère ? oui : 60/100 non : 36/100

* 4 personnes n'ont pas répondu

- aux attentes de vos apprenants de la 2^e AM ?

Oui : 44/100 (0.44) Non : 50/100 (0.44)

* 6 personnes n'ont pas répondu

5/ Sur quel type de texte pris comme support didactique aimeriez-vous travailler en particulier pour l'acquisition d'une langue étrangère (sans tenir compte des exigences des programmes) ?

- texte technique : 08/100
- texte scientifique : 44/100
- texte littéraire : 58/100

6/ Quelles « qualités » du texte reprenez-vous ?

- *son authenticité : 10/100*
- *son actualité : 42/100*
- *son genre : 26/100*
- *aucune particularité : 16/100*

7/ Quels aspects privilégiez-vous dans l'acquisition de la langue française ?

- *lexical : 46/100*
- *syntactique : 24/100*
- *culturel : 18/100*
- *social : 18/100*
- *littéraire : 32/100*
- *scientifique : 08/100*
- *phonétique : 24/100*
- *écrit : 44/100*
- *oral : 38/100*
- *équilibre en tous les aspects : 34/100*

8/ Pour vous, enseigner une langue étrangère, c'est :

- *inculquer des connaissances linguistiques : 40/100*
- *favoriser une ouverture socio- culturelle : 58/100*
- *apprendre à interagir avec l'étranger : 48/100*
- *contribuer à une intégration internationale : 22/100*
- *autres (apprendre à parler et écrire correctement) : 04*

* il y a d'autres éléments

Concernant le nouveau manuel scolaire de français de la 2^e AM

Critères	Indicateurs	Oui /100	Non /100
Aspect matériel	9/ La page de garde annonce-t-elle explicitement les trois projets ?	90	10
	10/ Les couleurs choisies sont-elles attractives ?	54	46
	11/ Le manuel est-il bien illustré ?	68	32
	12/ Les illustrations sont-elles lisibles ?	50	50
Aspect institutionnel	13/ Le manuel est-il en conformité avec la loi d'orientation sur l'école ?	80	16

	14/ Est-il conforme aux référents généraux des programmes ?	80	08
Aspect pédagogique	15/ Le manuel préconise-t-il la méthodologie socioconstructiviste ?	60	36
	16/ Le manuel permet-il d'installer les compétences visées ?	78	22
	17/ Offre-t-il des activités touchant les quatre domaines du savoir ?	62	32
	18/ La gradation dans les exercices proposés est-elle respectée ?	52	46
	19/ Le niveau des activités proposées est-il adapté à l'âge mental des apprenants ?	28	68
	20/ Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ?	60	38
Aspect économique	21/ Les consignes sont-elles bien formulées ?	60	38
	22/ Les textes sont-ils authentiques ?	68	24
	23/ L'intraculturel est-il pris en considération dans le choix des textes ?	56	38
	23/ Les textes choisis permettent-ils d'installer la compétence visée ?	70	28
	24/ Le manuel propose-t-il des situations problèmes ?	56	40
	25/ Les séances consacrées à l'oral sont-elles suffisantes ?	42	56
	26/ Les séances consacrées à l'écrit sont-elles suffisantes ?	52	48
	27/ Les différents types d'évaluation ont-ils leurs places dans ce nouveau manuel ?	52	46
	28/ Le manuel constitue-t-il une source d'apprentissage pour l'apprenant ?	74	24
	29/ Le manuel est-il à la portée de toutes les catégories sociales ?	16	84

* des enseignants qui n'ont pas donné de réponse

30/ Que pensez-vous du nombre d'activités proposées à l'élève dans son manuel de français (dix activités dans chaque séquence) ?

Réponses des enseignants	Le nombre des enseignants qui ont choisi la même réponse
Suffisant :	32
Trop :	22
Raisonné :	06
Manque d'activités :	12
Diminuer le nombre :	02
Profitables et bénéfiques :	04
Pas de réponse :	14
Autres réponses :	04

Peut contribuer aux assimilations : 04

31/ Quelle est d'après vous l'activité qui aide vraiment l'élève à apprendre la langue française ?

Réponses des enseignants	Le nombre des enseignants qui ont choisi la même réponse
Toutes les activités :	02
Écriture/ Production écrite :	34
Évaluation bilan :	02
Oral / Expression orale :	36
Vocabulaire/ Lexique :	04
Compréhension de l'écrit :	30
Compte rendu :	02
Activités de langue :	04
La poésie :	06
Les exercices (faire davantage d'exercice de tous genres) :	02
La dictée :	02
La grammaire :	02
La lecture :	18
Pas de réponse :	02

32/ Que pensez-vous du nombre de projets proposés dans le manuel scolaire ?

Réponses des enseignants	Le nombre des enseignants qui ont choisi la même réponse
Raisonné :	08
Trop long :	10
Acceptable :	10
Trop chargé :	10
Non conforme au volume horaire :	02
Suffisant :	40
Exagéré :	06
Beaucoup par rapport au volume horaire :	04
Largement suffisant :	02
Il faut alléger le nombre :	02
Pas de réponse :	10

33/ Que pensez-vous du nombre des séquences proposées dans le manuel scolaire ?

Réponses des enseignants	Le nombre des enseignants qui ont choisi la même réponse
Trop chargées :	12
Trop longues :	06
Normal :	02

Claires :	02
Deux séquences par projet sont suffisantes :	06
Trois séquences c'est mieux :	08
Adéquates :	02
Équilibrées :	02
Largement suffisantes :	12
Acceptables :	04
Les séquences sont bien réparties :	02
Les projets et séquences dépassent le programme de l'année :	02
Supprimer une séquence :	04
Trop par rapport à l'âge de l'élève :	02
À revoir :	04
Exagérées :	04
Supprimer l'un des projets (légende, fable ou conte) :	02
Ordonnées :	02
Variées :	02
Proportionnel au niveau des élèves :	02
Pas de réponse :	12

34/ Que pensez-vous des illustrations choisies dans le manuel scolaire ?

Réponses des enseignants	Le nombre des enseignants qui ont choisi la même réponse
Non adéquates :	10
Mal disposées (choisies) :	04
Insuffisantes :	06
Moyennes :	02
Acceptables :	06
Pas claires :	02
Claires :	20
Illisibles :	10
Couleurs pas attirantes :	06
Parfois elles ne reflètent pas le contenu (n'approche pas le sens) :	04
Efficaces :	02
Bonnes :	14
Lisibles :	08
Difficiles à la compréhension :	06
Exploitable :	02
Bien conçues :	02
Insuffisantes :	08

Accessibles à l'élève : 02

Pas de réponse : 08

35/ Avez-vous remarqué un progrès dans le niveau de vos élèves ?

- *oui* : 72 *réponses justifiées* : 14
- *non* : 18 *réponses non justifiées* : 40

* D'autres réponses présentées en plus par les enseignants :

- *le niveau des filles seulement* : 04
- *quelques élèves* : 02
- *à peine* : 06
- *ceux qui ont une base* : 06
- *suivant la leçon* : 02
- *il y a des leçons qui ne doivent pas être programmées en 2^e AM* : 04
- *les bons élèves* : 06
- *oui mais lentement* : 04
- *pas de réponse* : 02

36/ Pourriez-vous nous donner votre avis sur le manuel scolaire de français de la 2^e AM ?

- *oui* : 60
- *non* : 26
- *pas de réponse* : 14

Réponses des enseignants	Le nombre des enseignants qui ont choisi la même réponse
Il ne s'adapte pas avec le niveau des élèves :	06
Acceptable :	02
Trop théorique :	02
Très pratique :	02
Chargé :	02
Pas organisé :	02
Textes longs :	06
Difficiles pour ceux qui n'ont pas de base :	04
Faciles pour ceux qui ont une base :	02
Organisé :	04
Riche en informations :	08
À modifier :	08
Adapté au niveau des élèves :	04

Vocabulaire difficile :	02
Bien conçu :	04
Pas de réponse :	14
Modifier les heures de certaines séances :	02
Varié les activités de l'atelier d'écriture :	02
Moment de dictée :	02
Insuffisance à l'oral :	02
Il offre des compétences et peut être amélioré :	04

37/ Est ce que vous avez un livre du professeur ?

- *oui : 48*
- *non : 42*
- *pas de réponse : 10*
- *réponses justifiées : 12*
- *réponses non justifiées : 30*

38/ Utilisez-vous votre livre du professeur ?

- *oui : 48*
- *non : 40*
- *Pas de réponse : 12*
- *Autres réponses : Nous devons avoir un laboratoire de langues étrangères*

39- Êtes-vous pour la réforme du système éducatif algérien ?

- *oui : 76*
- *non : 16*
- *pas de réponse : 04*

Annexe 4 : Questionnaire destiné aux élèves de la 2^e AM

Traduction du questionnaire destiné aux élèves de la 2^e AM à propos du manuel scolaire de français de la deuxième année moyenne.

Cher élève, actuellement, nous menons une étude approfondie sur le nouveau manuel scolaire de français de la 2^e AM. Pour cela, nous te prions de répondre en toute franchise à nos questions – nous t’assurons de ne pas dévoiler tes réponses.

- *Nom et prénom :*
- *Classe :*
- *L'établissement :*
- *As-tu refait l'année ?* oui non *combien de fois :*

- * *Coche ta réponse lorsque tu as le choix entre « oui » ou « non ».*
- * *Souligne ta réponse lorsqu'on te propose plusieurs réponses possibles.*
- * *Écris ta réponse lorsque tu trouves des pointillés.*

Ton manuel scolaire de français

1/ La couverture

Q1 : Quel est ton avis à propos de la couverture de ton manuel scolaire ?

R1 :

Q2 : Qu'est ce qui te plaît dans la couverture du manuel scolaire ?

R2 : *Les couleurs choisies ?* *Les dessins choisis ?*

Les couleurs et les dessins choisis ? *Le mariage entre les deux ?*

Autres choses ?

Lesquelles ?

Q3 : As-tu trouvé dans le manuel ce qui t'était présenté sur la couverture du manuel ? oui non

Q4 : Penses-tu que ton manuel scolaire te pousse à l'utiliser et à rechercher dans son contenu ? oui non

Q5 : Quelle est la chose qui ne te plaît pas sur la couverture de ton manuel scolaire de français ?

Pourquoi ?.....

Q6 : Si on te demandait de changer la couverture de ton manuel, que changerais-tu ?

R6 : Les dessins ? Les couleurs ?

Les dessins et les couleurs ? *Rien*

Q7 : Quelles sont les couleurs que tu choisiras pour la couverture de ton manuel scolaire et qui te poussent ainsi que tes camarades à l'utiliser ?

R7:.....

Q8 : Quels sont les dessins que tu choisiras pour la couverture de ton manuel scolaire et qui te poussent ainsi que tes camarades à l'utiliser ?

R8:.....

2/ Le contenu

Q1 : As-tu déjà feuilleté les premières pages de ton manuel scolaire avant de l'utiliser ? *oui* *non*

Pourquoi ?.....

Q2 : As-tu bien lu (avec attention) ce qui est écrit sur les premières pages (de 1 à 6) de ton manuel scolaire de français ? *oui* *non*

Pourquoi ?.....

Q3 : Quel est ton avis à propos de la page 2 ?

– *importante ?* *pas importante ?*

Pourquoi ?.....

Q4 : Quel est ton avis à propos de la page 3 ?

– *importante ?* *pas importante ?*

Pourquoi ?.....

Q5 : Quel est ton avis à propos des deux pages 4 et 5 ?

– *importantes ?* *pas importantes ?*

Pourquoi ?.....

Q6 : Quel est ton avis à propos de la page 6 ?

– *importante ?* *pas importante ?*

Pourquoi ?.....

Q7 : Suis-tu les instructions qui te sont données sur ces pages ?

R7:.....

Q8 : À ton avis ces pages te facilitent-elles l'utilisation de ton manuel sans l'aide de ton professeur ? *oui* *non*

Q9 : Quel est ton avis à propos du choix des couleurs utilisées dans les deux pages 4 et 5 ? *pas bon ?* *normal ?* *bon ?*

Q10 : La page 6 t'explique-t-elle comment bien utiliser ton manuel scolaire ? *oui* *non*

Q11 : Quel est ton avis à propos du choix de la première page pour chacun des projets ? *pas bon ?* *normal ?* *bon ?*

Q12 : Quelle est la chose qui t'a plu en feuilletant ton manuel scolaire ?

– *les couleurs ?* *les textes ?* *les exercices ?*

Q13 : Le choix des dessins à l'intérieur de ton manuel est :

– *normal ?* *bon ?* *pas bon ?*

Q14 : Le choix des couleurs à l'intérieur de ton manuel est :

– *normal ?* *bon ?* *pas bon ?*

Q15 : Lorsque tu n'es pas à l'école et tu veux utiliser ton manuel, pourquoi l'utilises-tu ?

R15 : *Pour lire des textes ?* *Pour faire des exercices ?*

– *Pour réviser tes leçons ?* *Pour préparer tes leçons ?*

– *Parce que ton professeur t'a donné un devoir ?*

– *Parce que tu aimes la lecture dans ce manuel et tu lis tout ce que tu veux ?*

Q16 : Crois-tu que les dessins choisis et ceux que tu trouves parfois à côté des textes et parfois à côté de certaines activités t'aident ils à comprendre mieux ? *oui* *non*

Q17 : À ton avis faut-il ajouter des dessins dans le manuel ?

oui *non*

Q18 : Les textes

Q18.1 : Les textes choisis dans ton manuel-t-ont plus ?

oui *non*

– *Pourquoi ?*

Q18.2 : Les textes sont-ils faciles à comprendre ?

oui *non*

– *pourquoi ?*

Q18.3 : Ont-ils été importants et as-tu appris avec ?

oui *non*

– *pourquoi ?*

Q18.4 : Quels types ou genres de textes espères-tu trouver dans ton manuel scolaire ?

– *des textes littéraires ?* *des textes d'histoires imaginaires ?*

– *des textes scientifiques ?* *d'autres genres de textes ?*

– *précise :*

Q18.5 : Trouves-tu, par toi-même, facile la préparation de l'étude de texte à partir de ton manuel ? *oui* *non*

– *pourquoi ?*

Q18.6 : Attends-tu de l'aide des autres personnes pour comprendre les textes choisis dans ton manuel ? *oui* *non*

– *pourquoi ?*

Q18.7 : Utilises-tu toujours le dictionnaire pour expliquer les mots que tu trouves dans les textes ? *oui* *non*

– *pourquoi ?*

Q18.8 : Utilises-tu le dictionnaire français-français, français-arabe pour expliquer les mots difficiles et préparer tes leçons ?

- *français-français* *français-arabe*
- *pourquoi ?*

Q18.9 : Les images choisies accompagnant les textes te facilitent-elles la compréhension des textes ? *oui* *non*

- *pourquoi ?*

Q18.10 : Les questionnaires accompagnant les textes sont-ils faciles à comprendre ? *oui* *non*

- *pourquoi ?*

Q18.11 : Utilisez-vous les textes du manuel scolaire pour l'étude de texte ? *oui* *non*

Q18.12 : Votre professeur choisit-il des textes ne se trouvant pas dans votre manuel scolaire pour vous faciliter la compréhension ?

- *souvent* *parfois* *toujours* *jamais*

Q19 : Les leçons

Q19.1 : Les leçons choisies dans le manuel sont-elles pour toi importantes ? *oui* *non*

- *Pourquoi ?*

Q19.2 : Est-ce que la façon dont on a choisi pour t'expliquer les leçons dans ton manuel est facile au point où tu peux comprendre la leçon sans l'aide des autres ? *oui* *non*

- *pourquoi ?*

Q19.3 : Est-ce que tu as déjà vu les mêmes leçons dans les niveaux précédents ? *oui* *non*

- *si oui en quelle année ?*

Q20 : Les exercices

Q20.1 : Les exercices choisis dans ton manuel sont-ils :

- *faciles ?* *moyens ?* *difficiles ?* *très difficiles ?*

Q20.2 : L'ordre des exercices est-il fait suivant la difficulté ?

- *oui* *non*

– *pourquoi ?*

Q20.3 : Lorsque tu fais tes exercices à la maison, tu les fais :

- *seul(e) ?*
- *avec les camarades ?*
- *à l'aide d'une personne de la famille ?*
- *pourquoi ?*

Q20.4 : La façon de poser les questions des exercices (les consignes) t'aide-t-elle à comprendre facilement ce qui t'est demandé dans l'exercice ? *oui* *non*

Q20.5 : Si tu fais les exercices tout seul, arrives-tu à répondre juste ? *oui* *non*

– *pourquoi ?*

Q20.6 : Lorsque tu veux faire tes exercices, demandes-tu toujours l'aide d'une autre personne afin de t'éclairer ?

- *oui* *non*
- *pourquoi ?*

Q20.7 : À ton avis, faut-il reformuler les consignes des exercices ?

- *oui* *non*
- *pourquoi ?*

Q21 : Les mots utilisés dans le manuel scolaire sont-ils :

- *faciles ?* *difficiles ?* *nouveaux ?* *habituels ?*

Q22 : Quels sont les activités que tu aimes faire :

Activités	À la maison	En classe
Expression orale		
Compréhension de l'écrit		
Lecture-entraînement		
Vocabulaire		
Grammaire		
Orthographe		
Atelier d'écriture		
Lecture plaisir		
Mon projet		

Q23 : Quelle est pour toi l'activité la plus facile parmi les activités précédentes ?

.....

Q24 : Ordonne les activités de la plus facile vers la plus difficile lorsque tu les fais à la maison :

Activités	Le numéro
Expression orale	
Compréhension de l'écrit	
Lecture-entraînement	
Vocabulaire	
Grammaire	
Orthographe	
Atelier d'écriture	
Lecture plaisir	
Mon projet	

Q25 : Ordonne les activités de la plus facile vers la plus difficile lorsque tu les fais en classe :

Activités	Le numéro
Expression orale	
Compréhension de l'écrit	
Lecture-entraînement	
Vocabulaire	
Grammaire	
Orthographe	
Atelier d'écriture	
Lecture plaisir	
Mon projet	

Q26 : Mets une croix sous le projet qui t'a plu le plus et que tu as bien compris :

Le conte	La fable	La légende

– pourquoi ?.....

Q27 : Mets une croix sous le projet qui ne t'a pas plu et que tu n'as pas bien compris :

Le conte	La fable	La légende

– pourquoi ?.....

Q28 : Ordonne les projets suivant leur degré de facilité pour toi ?

Le conte	La fable	La légende

Q29 : Les compositions et leurs questions

Q29.1 : Les textes choisis par ton professeur lors des examens ressemblent-ils aux textes proposés par le manuel ?

- *oui* *non*
- *pourquoi* ?

Q29.2 : La façon de poser les questions de l'examen ressemble-t-elle à celle du manuel scolaire ? *oui* *non*

Q29.3 : Quels sont les questions les plus faciles ? Celles de l'examen ou bien celles du manuel scolaire ?

- *pourquoi* ?.....

Q29.4 : Y a-t-il une relation entre ce que tu trouves dans le manuel et ce que tu trouves dans les sujets des examens ?

- *oui* *non*
- *Pourquoi* ?.....

Q29.5 : Est-ce que le manuel t'a aidé dans l'amélioration de ton niveau en langue française ? *oui* *non*

Q29.6 : À ton avis le manuel seul est-il suffisant pour apprendre la langue française ?

- *oui* *non*
- *pourquoi* ?.....

Q29.7 : Quels sont à ton avis les moyens qui pourraient aider l'élève à apprendre la langue française ?

- *Cite les* :.....

Merci encore une fois cher/chère élève

Annexe 5 : Réponses des élèves de la 2^e AM

1/ La couverture du manuel scolaire de français de la 2^e AM

Q1 : Quel est ton avis à propos de la couverture de ton manuel scolaire ?

– Pour 100 élèves

Mauvaise	01 (1%)	Papier pas bon	01 (1%)
Acceptable ou normale	20 (20%)	Images pas bonnes	03 (3%)
Pas bonne	07 (7%)	Couleurs pas bonnes	06 (6%)
Bonne	50 (50%)	Pas de réponses	01 (1%)
Excellente ou très bonne	11 (11%)		
Autres réponses proposées par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pas motivante et couleurs manquantes</i> • <i>C'est une couverture qui protège le manuel</i> • <i>Ennuyeuse</i> 		

Q2 : Qu'est ce qui te plaît dans la couverture du manuel scolaire ?

– Pour 100 élèves

Couleurs choisies	04 (4%)	Rassembler les couleurs et les images	32 (32%)
Images choisies	18 (18%)	Rien	05 (5%)
Couleurs et images	31 (31%)	Pas de réponse	04 (4%)
Autres réponses proposées par les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La forme</i> • <i>L'écriture</i> 		

Q3 : As-tu trouvé dans le manuel ce qui t'était présenté sur la couverture du manuel ?

– pour 100 élèves

Oui	Non	Pas de réponse	Autres réponses
91 élèves (91%)	04 (4%)	05 (5%)	/

Q4 : Penses-tu que ton manuel scolaire te pousse à l'utiliser et à rechercher dans son contenu ?

Oui	Non	Pas de réponse	Autres réponses
73 élèves (73%)	21 (21%)	06 (06%)	/

Q5 : Quelle est la chose qui ne te plaît pas sur la couverture de ton manuel scolaire de français ?

Écritures	08 (8%)	Rassembler les couleurs et les images	15 (15%)
Couleurs	20 (20%)	Papier	03 (3%)
Images	13 (13%)	Rien	23 (23%)
Pas de réponse			***
Autres réponses	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Manque d'images</i> • <i>Il est grand et les couleurs pas bonnes</i> • <i>Les couleurs pas cohérentes et pas unies</i> • <i>Éléments non organisés</i> • <i>Couleurs pas vives</i> • <i>Toute la couverture m'a plu</i> • <i>Espace vide</i> 		

Q6 : Si on te demandait de changer la couverture de ton manuel, que changerais-tu ?

Images ou dessins	Couleurs	Images ou dessins et couleurs	Rien	Pas de réponses	Autres réponses
35 élèves (35%)	41 (41%)	21 (21%)	21 (21%)	01 (1%)	/

Q7 : Quelles sont les couleurs que tu choisiras pour la couverture de ton manuel scolaire et qui te poussent ainsi que tes camarades à l'utiliser ?

Rouge	40%	Noir	8%	Autres réponses
Bleu	43%	Violet	14%	Couleurs de base
Vert	34%	Marron	4%	Couleurs éclatantes
Orange	15%	Gris	3%	Couleurs claires
Rose	6%	Pas de changement	00%	Couverture blanche
Jaune	32%	Pas de réponse	2%	Peu importe
Blanc	12%			Garder la même couverture

Q8 : Quels sont les dessins que tu choisiras pour la couverture de ton manuel scolaire et qui te poussent ainsi que tes camarades à l'utiliser ?

Garder les mêmes images	6%	Images de personnages	11%
Agrandir les images	6%	Images d'animaux	18%
Images de mythes	3%	Images de nature	13%
Images de joueurs et de sport	7%	Images de BD et de dessins animés	5%
Images d'histoires et de contes et d'aventures	10%	Images en relation avec les textes	9%
Images d'un élève qui lit	2%	Images des projets	2%
Pas de réponse	9%		

2/Le contenu du manuel scolaire de français de la 2^e AM

Q1 : As-tu feuilleté les premières pages de ton manuel scolaire avant de l'utiliser ?

Oui	75 élèves (75%)
	Réponse justifiée : 57 élèves (57%)
Raison la + répétée	– Pour voir le sommaire
	– Pour voir le contenu
	– Pour s'organiser
	– Par curiosité
	– Pour voir les images choisies qui m'ont poussée à chercher dans son contenu
	– Pour voir les textes
Non	22 élèves (22%)
	Réponse justifiée : 18 élèves (18%)
Raison la + répétée	– Pas importants
	– J'ai oublié de jeter un coup d'œil
	– J'ai directement commencé à utiliser mon manuel
	– Je n'ai pas fait attention
Pas de réponse	03 élèves (3%)

Q2 : As-tu bien lu (avec attention) ce qui est écrit sur les premières pages (de 1 à 6) de ton manuel scolaire de français ?

Oui	59 (59%)
	Réponse justifiée : 37 (37%)
Raison la + répétée	– Pour connaître les leçons (le contenu)
	– Pour voir si c'est facile ou difficile.
	– Pour préparer les leçons.
	– Pour lire les conseils.
	– C'est important.

Non	36 (36%)
	Réponse justifiée : 32 (32%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Pas importantes. - Je n'ai rien compris. - Elles ne m'ont pas plu. - Ils y a beaucoup d'écritures. - C'est une perte de temps.
Pas de réponse	05 (5%)

Q3 : Quel est ton avis à propos de la page 2 ?

Importante	56 (56%)
	Réponse justifiée : 36 (36%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elle présente le contenu du manuel - Elle explique le manuel - Il y a des informations - Pour voir le contenu - Elle présente des conseils pour l'usage du manuel - Elle présente les détails - Elle présente le sommaire - Elle explique l'usage du manuel - Pour s'organiser dans le travail - Elle contient tous les détails
Pas importante	34 (34%)
	Réponse justifiée : 27(27%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne l'ai pas lue - Je ne l'ai pas comprise - Elle n'est pas importante - Elle n'explique pas bien - Elle ne présente que le sommaire - Elle ne m'a pas plu - Elle n'est pas claire - Elle est pleine - Elle n'est pas bonne - Il faut changer les couleurs - C'est une perte de temps - Elle n'explique rien
Pas de réponse	10 (10%)

Q4 : Quel est ton avis à propos de la page 3 ?

Importante	65 (65%)
	Réponse justifiée : 41 (41%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elle présente des leçons. - Elle explique le contenu. - Elle explique le programme.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elle présente des exercices et des règles. - Elle présente des instructions et des conseils. - Elle nous aide dans les activités. - Elle présente des infos. - Il s'agit d'un rappel.
Pas importante	23 (23%)
	Réponse justifiée : 05(9%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Il y ' a beaucoup d'écriture. - Elle est ennuyeuse. - Elle n'est pas claire. - Elle n'est pas intéressante. - Elle n'est pas belle. - Déjà vu
Pas de réponse	11 (11%)

Q5 : Quel est ton avis à propos des deux pages 4 et 5 ?

Importante	71 (71%)
	Réponse justifiée : 39 (39%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elles expliquent comment utiliser le manuel - Elles présentent les leçons - Elles présentent le sommaire - Elles expliquent le programme - Pour voir le contenu - Elles présentent les textes - Elles résument les leçons - Elles aident à trouver la page
Pas importante	19 (19%)
	Réponse justifiée : 14 (14%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elles n'ont pas de sens - Elles concernent le professeur - Elles contiennent le sommaire - Je n'ai pas compris ce qu'il y a dans ce contenu - C'est le sommaire - Elles ne sont pas importantes - Elles ne sont pas bonnes - Elles n'ont pas de relation avec l'apprentissage des leçons - Elles sont ennuyeuses
Pas de réponse	10 (10%)

Q6 : Quel est ton avis à propos de la page 6 ?

Importante	66 (66%)
	Réponse justifiée : 35(35%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elle présente les images des histoires présentes dans le manuel - Elle explique l'utilisation du manuel - C'est une présentation brève des leçons proposées - Elle explique le programme et les règles - Importante pour l'élève qui ne peut pas apprendre la langue - Elle présente les leçons à voir - Présente la première étape de l'utilisation du manuel - Présente les projets et leurs séquences - Elle aide à apprendre - Elle facilite et simplifie le contenu du manuel
Pas importante	21 (21%)
	Réponse justifiée : 17(17%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elle n'est pas claire - Elle n'est pas nécessaire - Elle n'a pas de relation avec les leçons - Elle n'est pas convaincante - Elle contient des infos qui se trouvent à l'intérieur du manuel - Elle présente un genre de sommaire - Elle ne nous aide pas - Elle nous présente des images - Elle ne nous intéresse pas
Pas de réponse	13 (13%)

Q7 : Suis-tu les instructions qui te sont données sur ces pages ?

Oui	55 (55%)
	Réponse justifiée : 30 (30%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elle nous aide beaucoup - Elle nous facilite la compréhension - Quelques-unes d'elles sont importantes et non pas toutes - Parfois - Je les suis - Ce sont des instructions et des règles - Elles sont importantes
Non	20 (20%)
	Réponse justifiée : 07 (7%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne les suis pas - Ce sont les leçons qui m'intéressent

	<ul style="list-style-type: none"> - Couleurs pas belles et écritures pas claires - Ce n'est pas important - Je ne les ai pas vues
Pas de réponse	23 (23%)

Q8 : À ton avis ces pages te facilitent-elles l'utilisation de ton manuel sans l'aide de ton professeur ?

Oui	Non	Pas de réponse
44(44%)	52(52%)	04(4%)

Q9 : Quel est ton avis à propos du choix des couleurs utilisées dans les deux pages 4 et 5 ?

Pas bon	Normal	Bon	Pas de réponse
20 (20%)	47 (47%)	29 (29%)	04(4%)

Q10 : La page 6 t'explique-t-elle comment bien utiliser ton manuel scolaire ?

Oui	Non	Pas de réponse
69 (69%)	26 (26%)	05 (5%)

Q11 : Quel est ton avis à propos du choix de la première page pour chacun des projets ?

Pas bon	Normal	Bon	Pas de réponse
11 (11%)	49 (49%)	36 (36%)	04 (4%)

Q12 : Quel est la chose qui t'a plu en feuilletant ton manuel scolaire ?

Dessins (images)	Couleurs	Textes	Activités (exercices)	Pas de réponse
34 (34%)	17 (17%)	50 (50%)	27 (27%)	06 (6%)

Q13 : Le choix des dessins à l'intérieur de ton manuel est

Pas bon	Normal	Bon	Pas de réponse
10 (10%)	38 (38%)	47 (47%)	05 (5%)

Q14 : Le choix des couleurs à l'intérieur de ton manuel est

Pas bon	Normal	Bon	Pas de réponse
17 (17%)	43 (43%)	34 (34%)	05 (5%)

Q15 : Lorsque tu n'es pas à l'école et tu veux utiliser ton manuel, pourquoi l'utilises-tu ?

Lecture des textes	Faire des exercices	Révision des leçons	Préparation des leçons	L'enseignant a donné un devoir	Aimer lire ce qu'on veut	Pas de réponse
20(20%)	19(19%)	15(15%)	13(13%)	17(17%)	20(20%)	08(8%)

Q16 : Crois-tu que les dessins choisis et ceux que tu trouves parfois à côté des textes et parfois à côté de certaines activités t'aident ils à comprendre mieux ?

Oui	Non	Pas de réponse
78(78%)	17(17%)	05(5%)

Q17 : À ton avis faut-il ajouter des dessins dans le manuel ?

Oui	Non	Pas de réponse
75(75%)	22(22%)	03(3%)

Q18 : Les textes

Q18.1 : Les textes choisis dans ton manuel t'ont plus ?

Oui	83 (83%)
	Réponse justifiée : 61 (61%)
Raison la + répétée	- Bon
	- Parfois clairs, parfois compliqués
	- Ils sont anciens, intéressants et se terminent par une leçon
	- Ce sont des histoires faciles
	- C'est notre niveau
	- Ils nous font beaucoup apprendre
	- On les trouve dans les textes en arabe
	- Ils sont amusants et intéressants
	- Ce sont des textes variés et faciles à comprendre
	- Ce sont de bons textes, simples, claires, imaginaires et aide à comprendre les leçons
Non	12 (12%)
	Réponse justifiée : 10 (10%)
Raison la + répétée	- Pas bons
	- Quelques textes m'ont plu
	- Ils n'ont pas parlé de sport
	- Pas clairs et longs
	- Ils sont difficiles
- Difficiles à lire	
Pas de réponse	05 (5%)

Q18.2 : Les textes sont-ils faciles à comprendre ?

Oui	56%
	Réponse justifiée : 41%
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Oui, ils sont faciles - Ils sont faciles grâce aux images - Les images ont facilité - Textes difficiles mais faciles grâce au professeur - Textes avec des histoires faciles - La majorité des textes sont déjà vus - Ce sont des textes faciles, pleins d'images et de mots difficiles - Ce sont des textes qui attirent l'attention - Textes bons et impressionnants - Textes faciles et clairs car ils sont imaginaires
Non	39%
	Réponse justifiée : 35%
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Parfois faciles parfois difficiles - Ils sont difficiles et compliqués - Ils demandent beaucoup d'efforts pour être compris - Il y a des mots difficiles à comprendre - Ils sont longs et difficiles - Ils sont difficiles à comprendre - J'attends toujours le professeur pour m'expliquer les textes - La moitié des textes est facile et la moitié est difficile - Ils contiennent des mots difficiles - J'attends le professeur pour m'expliquer les mots difficiles
Pas de réponse	05%

Q18.3 : Ont-ils été importants et as-tu appris avec ?

Oui	85 (85%)
	Réponse justifiée : 52 (52%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Parfois - À l'aide du professeur - Ils sont tous presque importants - J'ai appris de nouvelles choses et leçons - Parfois j'apprends et parfois non - Oui ils sont importants et j'ai appris avec - Ils sont bons - J'ai trouvé ces textes aux devoirs et compositions - Ils nous aident à comprendre et à apprendre - Je me suis cultivé - Ils se terminent tous par des leçons

Non	09 (9%)
	Réponse justifiée : 05 (5%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Normal - J'aime les aventures - Je n'ai rien appris
Pas de réponse	07 (7%)

Q18.4 : Quels types ou genres de textes espères-tu trouver dans ton manuel scolaire ?

Textes littéraires	05 (5%)	Autres réponses (les plus répétées) Textes de sport Textes comiques Textes historiques Textes avec des histoires réelles Textes anciens Textes de batailles Textes avec des histoires d'aventures
Textes avec des histoires imaginaires	65 (65%)	
Textes scientifiques	24 (24%)	
Pas de réponse	04 (4%)	

Q18.5 : Trouves-tu, par toi-même, facile la préparation de l'étude de texte à partir de ton manuel ?

Oui	35 (35%)
	Réponse justifiée : 19 (19%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Je me suis habitué - Les images nous facilitent le travail - Les mots faciles - Le caractère de l'écriture est bon - Moyennement car les informations sont difficiles - J'aime travailler seul - Pour moi les textes sont faciles - La langue française est difficile pour moi - J'ai toujours besoin d'aide - les images, les couleurs et l'explication du professeur nous facilitent le travail - Quelques textes sont faciles
Non	59 (59%)
	Réponse justifiée : 54 (54%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Non car c'est difficile - Il y a beaucoup de mots difficiles - Je ne peux pas comprendre tout seul - À force de préparer ils deviennent faciles - J'ai besoin de mon professeur

	<ul style="list-style-type: none"> - Grâce aux images et au professeur - Ils sont ennuyeux et compliqués - C'est difficile de préparer tout seul - Les mots ne me sont pas habituels - Il y a des textes longs - Il y a des phrases difficiles - Exercices pas claires - Il faut utiliser un dictionnaire - Parfois
Pas de réponse	06 (6%)

Q18.6 : Attends-tu de l'aide des autres personnes pour comprendre les textes choisis dans ton manuel ?

Oui	63 (63%)
	Réponse justifiée : 46 (46%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne comprends qu'avec les autres - Ce manuel contient des choses difficiles, des mots et idées difficiles - J'essaye mais toujours aidé par les autres - Oui afin de dialoguer, étudier et préparer - Pour comprendre - Pour plus de compréhension et d'explication de mot - Si le texte est difficile - J'attends toujours le prof ou mes parents - Pour avoir plus d'idées - Lorsque je ne comprends pas - J'attends toujours l'aide de quelqu'un - Pour me faciliter la compréhension - Pour bien apprendre - Il m'aide dans l'explication - Oui car il y a des choses compliquées - Je ne peux pas comprendre tout seul
Non	31 (31%)
	Réponse justifiée : 24 (24%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Je dois compter sur mes efforts - Parfois j'attends - Je lis tout seul - Je comprends tout seul - Je travaille seul pour évaluer mon niveau de compréhension - C'est facile - Chacun travaille seul - J'ai bien compris - C'est le prof qui explique tout

	<ul style="list-style-type: none"> - Je préfère faire seul - Ça m'aide à lire - C'est très facile
Pas de réponse	06 (6%)

Q18.7 : Utilises-tu toujours le dictionnaire pour expliquer les mots que tu trouves dans les textes ?

Oui	49 (49%)	
	Réponse justifiée : 31(31%)	
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Pour comprendre - Il y a des mots que je ne comprends pas et ils sont difficiles - Les mots utilisés ne sont pas clairs - Pour comprendre les mots du texte - Lorsque je ne comprends pas un mot dans le texte - Pour savoir le sens d'un mot - Car ça nous aide à comprendre - Pour m'aider à comprendre - Car le dictionnaire explique mieux - Parfois - Car il y a toujours de nouveaux mots 	
	37 (37%)	
	Non	
	Réponse justifiée : 31 (31%)	
	Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Parfois - C'est rare - Il y a des textes qui n'ont pas besoin de dictionnaire - Sauf si je n'arrive pas à comprendre un mot - Le professeur nous explique les mots difficiles - Je n'aime pas chercher dans le dictionnaire - Je ne sais pas utiliser un dictionnaire - J'apprends par cœur les mots expliqués par le professeur - C'est bien clair
		Pas de réponse
		14 (14%)

Q18.8 : Utilises-tu le dictionnaire français-français, français-arabe pour expliquer les mots difficiles et préparer tes leçons ?

Oui	Dictionnaire français /français	Dictionnaire français /arabe	Les deux genres de dictionnaires	Non	Pas de réponse
94 (94%)	17 (17%)	58 (58%)	16 (16%)	03 (3%)	03 (3%)

Q18.9 : Les images choisies accompagnant les textes te facilitent-elles la compréhension des textes ?

Oui	71 (71%)
	Réponse justifiée : 42 (42%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Grâce aux images choisies - Les images facilitent beaucoup - Elles sont bien choisies - C'est à partir des images - À partir des images je comprends les textes - Les images nous aident beaucoup - Les images démontrent le contenu des textes - Elles nous aident à comprendre - Je vois les images pour comprendre - Elles nous aident mieux lorsqu'on a un texte difficile et rapidement - L'image est principale pour la compréhension - Elles simplifient et expliquent bien le texte - Ça dépend du texte choisi
Non	17 (17%)
	Réponse justifiée : 09 (9%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elles ne ressemblent pas au texte - Elles ne sont pas claires - Parfois ce ne sont pas les mêmes personnages - Les couleurs ne sont pas bonnes - Les textes sont difficiles et les images ne sont pas claires - Pas beaucoup d'images - Il n'y a pas de relation - Parfois les images ne sont pas claires
Pas de réponse	12 (12%)

Q18.10 : Les questionnaires accompagnant les textes sont-ils faciles à comprendre ?

Oui	53 (53%)
	Réponse justifiée : 30 (30%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Oui, la majorité m'a plu - C'est clair - Parfois difficiles - Ils parlent du texte - Je comprends facilement - Quelques fois seulement - Ils ont une grande relation - Car les réponses sont dans le texte

	<ul style="list-style-type: none"> - Parfois oui parfois non - Facile à comprendre - Parfois - Le prof nous aide aussi - Faciles et clairs - Très faciles - Avec quelques textes - Normal
Non	39 (39%)
	Réponse justifiée : 31 (31%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Je ne peux pas comprendre les mots - Ils sont difficiles à comprendre - Les mots utilisés sont difficiles - Très difficiles à comprendre - Je n'arrive pas à comprendre les textes - La structure des phrases est un peu difficile - C'est compliqué - Ils ne sont pas à la portée de tout le monde - Un peu faciles - Il y a des questions difficiles - Je n'ai rien compris
Pas de réponse	08 (8%)

Q18.11 : Utilisez-vous les textes du manuel scolaire pour l'étude de texte ?

Oui	Non	Pas de réponse
58 (58%)	37 (37%)	05 (5%)

Q18.12 : Votre professeur choisit-il des textes ne se trouvant pas dans votre manuel scolaire pour vous faciliter la compréhension ?

Souvent	Parfois	Toujours	Jamais (non)	Autres réponses	Pas de réponse
09 (9%)	60 (60%)	07 (7%)	20 (20%)	Il n'utilise pas 01 (1%)	03 (3%)

19 : Les leçons

Q19.1 : Les leçons choisies dans le manuel sont-elles pour toi importantes ?

Oui	89 (89%)
	Réponse justifiée : 49 (49%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - On les trouve dans les compos - On peut les comprendre et ils sont simples - Oui, ils sont importants - Ça nous aide lors des exercices - Pour comprendre - Elles nous aident lors des révisions - Très importantes - Nous allons les utiliser dans les prochains ans - Elles sont très importantes - Elles sont importantes lors des productions écrites et les exercices d'intégration - Elles sont intéressantes - Nous en avons besoin - Elles m'aident dans mes révisions et corrections des exercices - Elles sont importantes pour préparer les compositions - Elles facilitent la compréhension - Ce sont presque les mêmes textes de l'année passée (?) - C'est très intéressant - C'est suivant l'année scolaire - Je ne les ai pas vus avant - Elles nous font beaucoup apprendre - Ca convient notre niveau - Claires et faciles - Car c'est la base de la langue - Elles nous font apprendre les techniques de la langue
Non	09 (9%)
	Réponse justifiée : 04 (4%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Normales - Difficiles et ennuyeuses
Pas de réponse	02 (2%)

Q19.2 : Est-ce que la façon dont on a choisi pour t'expliquer les leçons dans ton manuel est facile au point où tu peux comprendre la leçon sans l'aide des autres ?

Oui	47 (47%)
	Réponse justifiée : 02 (2%)
Raison la + répétée	– Parce qu'elles sont faciles et courtes
Non	47 (47%)
	Réponse justifiée : 15 (15%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> – C'est difficile – Je ne comprends pas bien le français – Je demande l'aide de ma famille – C'est difficile à comprendre – Il y a celles qui ne sont pas faciles – J'ai toujours besoin d'aide
Pas de réponse	06 (6%)

Q19.3 : Est-ce que tu as déjà vu les mêmes leçons dans les niveaux précédents ? Si oui en quelle année ?

Oui	71 (71%)	L'année	
- R. justifiée	60 (60%)	Primaire : 01 (1%)	5 ^e AP : 25 (25%)
Non	25 (25%)	3 ^e AP : 01 (1%)	1 ^{re} AM : 37 (37%)
Pas de réponse	04 (4%)	4 ^e AP : 08 (8%)	2 ^e AM (?) : 03 (3%)

20 : Les exercices

Q20.1 : Les exercices choisis dans ton manuel sont

Faciles	Moyens	Difficiles	Très difficiles	Pas de réponse
16 (16%)	54 (54%)	22 (22%)	08 (8%)	00 (00%)

Q20.2 : l'ordre des exercices est fait suivant la difficulté

Oui	Non	Pas de réponse
39 (39%)	59 (59%)	02 (2%)

Q20.3 : Lorsque tu fais tes exercices à la maison, tu les fais

Seul(e)	34 (34%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime travailler seul - Je comprends - Lorsque c'est facile - Les exercices sont faciles - Je comprends en classe - Les règles sont claires et les leçons sont faciles - Pour bien comprendre - Seul et à l'aide de mon dictionnaire - J'aime me concentrer - Je compte sur mes propres efforts - Je comprends bien tout seul - Pour voir si j'ai bien compris - Ça dépend des exercices demandés par le professeur
Avec les camarades	20 (20%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Aide réciproque - Pour plus d'idées - Lorsque c'est difficile - Pour comprendre - Pour échanger les informations - Pour plus d'explication car il y a des difficultés - Lorsque je ne comprends pas
À l'aide d'une personne de la famille	49 (49%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Je cherche à bien comprendre - Pour bien comprendre - Ils m'aident toujours et j'ai confiance en eux - Pour plus d'explication - Ils parlent bien le français - Je ne comprends pas tout seul - Parfois c'est difficile de comprendre seul - Pour bien répondre
Pas de réponse	01 (1%)

Q20.4 : La façon de poser les questions des exercices (les consignes) t'aide-t-elle à comprendre facilement ce qui t'est demandé dans l'exercice ?

Oui	Non	Pas de réponse
62 (62%)	31 (31%)	07 (7%)

Q20.5 : Si tu fais les exercices tout seul, arrives tu à répondre juste ?

Oui	54 (54%)
	Réponse justifiée : 34 (34%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Oui mais pas toujours - Souvent - Parfois je ne comprends pas bien - Quelques-fois - Parfois - Lorsque je suis l'explication du professeur en classe - Car je comprends les leçons - 50/50 - Car c'est facile - J'utilise le dictionnaire - Lorsqu'on a un exercice facile - Notre prof explique bien - J'essaye - Il y a des exercices faciles
Non	42 (42%)
	Réponse justifiée : 34 (34%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Très difficile - Car je ne comprends pas - Je demande l'aide - Je ne fais pas mes exercices - C'est difficile - Je ne comprends pas les questions - Parfois les exercices sont difficiles - J'ai besoin de quelqu'un qui me fait un rappel
Pas de réponse	04 (4%)

Q20.6 : Lorsque tu veux faire tes exercices, demandes-tu toujours l'aide d'une autre personne afin de t'éclairer ?

Oui	65 (65%)
	Réponse justifiée : 37 (37%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - C'est difficile - Pour bien m'expliquer - Pour bien comprendre - Parce que c'est difficile - 50/50 - Lorsque je ne comprends pas - Pour comprendre les mots - Je ne sais pas les faire en français

	<ul style="list-style-type: none"> - Ils y a quelques exercices difficiles - Parce que comprendre la question est la moitié de la réponse
Non	32 (32%)
	Réponse justifiée : 25 (25%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime employer mes propres efforts - Je suis le professeur en classe - J'essaye de comprendre les consignes - Il y a des exercices faciles - J'utilise mon dictionnaire - Parfois je comprends bien la question et parfois non - Ma famille refuse de m'aider - Je travaille toujours seul - J'ai confiance en moi - Les leçons sont claires
Pas de réponse	03 (3%)

Q20.7 : À ton avis, faut-il reformuler les consignes des exercices ?

Oui	Non	Pas de réponse
67 (67%)	31 (31%)	02 (2%)

Q21 : Est-ce que les mots utilisés dans le manuel scolaire sont

Faciles	Difficiles	Nouveaux	Habituels	Moyennement	Pas de réponse
17 (17%)	15 (15%)	20 (20%)	29 (29%)	11 (11%)	06 (6%)

Q22 : Quelles sont les activités que tu aimes faire

Activités	À la maison	En classe	Pas de réponse
Expression orale	18 (18%)		16 élèves (16%)
Compréhension de l'écrit	08 (8%)	+	
Lecture-entraînement	12 (12%)		
Vocabulaire	15 (15%)		
Grammaire	15 (15%)		
Orthographe	01 (1%)	+	
Atelier d'écriture	04 (4%)	+	
Lecture plaisir	07 (7%)	+	
Mon projet	10 (10%)		
Conjugaison	02 (2%)	+	

Q24 : Ordonne les activités de la plus facile vers la plus difficile lorsque tu les fais à la maison :

Activités	Pourcentage	Activités	Pourcentage
Expression orale	44 (44%)	Orthographique	21 (21%)
Compréhension de l'écrit	31 (31%)	Atelier d'écriture	27 (27%)
Lecture-entraînement	41 (41%)	Lecture plaisir	37 (37%)
Vocabulaire	31 (31%)	Mon projet	20 (20%)
Grammaire	29 (29%)	Pas de réponse	06 (06%)

Q25 : Ordonne les activités de la plus facile vers la plus difficile lorsque tu les fais en classe

Activités	Pourcentage	Activités	Pourcentage
Expression orale	43 (43%)	Orthographique	25 (25%)
Compréhension de l'écrit	38 (38%)	Atelier d'écriture	14 (14%)
Lecture-entraînement	36 (36%)	Lecture plaisir	32 (32%)
Vocabulaire	42 (42%)	Mon projet	19 (19%)
Grammaire	26 (26%)	Pas de réponse	09 (09%)

Q26 : Mets une croix sous le projet qui t'a plu le plus et que tu as bien compris

Le conte	49 (49%)
	Réponse justifiée : 36 (36%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - C'est facile - Je l'ai bien compris - Facile à comprendre - J'aime lire ce genre d'histoire - Amusant - C'est le plus facile projet - Des histoires formidables
La fable	45 (45%)
	Réponse justifiée : 37 (37%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a de belles histoires - Ces histoires sont imaginaires - Ce sont des histoires qui se terminent par une morale - Elles nous font apprendre des leçons - Intéressantes - Amusantes - C'est facile à comprendre - Elles demandent une grande réflexion - Je les ai bien comprises - Elles parlent d'animaux
La légende	08 (8%)

	Réponse justifiée : 03 (3%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Elles sont belles - Belles et m'ont beaucoup plu
Pas de réponse	01 (1%)

Q27 : Mets une croix sous le projet qui ne t'a pas plu et que tu n'as pas bien compris

Le conte	19 (19%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Pas clair - Beaucoup de leçons - Compliqué - Peu d'images - C'est difficile - Demande une grande réflexion - Ennuyeux
La fable	28 (28%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Difficile - Il n'y a que des animaux - Pas important et je ne l'ai pas assimilé - Moyen - Pas amusant
La légende	38 (38%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Difficile - Imaginaire - Il n'y a rien d'impressionnant - Je ne l'ai pas compris - Pas amusant - Compliqué - Pas bon mythique - C'est difficile de comprendre - Je n'aime pas ce genre d'histoire
Pas de réponse	01 (1%)

Q28 : Ordonne les projets suivant leur degré de facilité pour toi

Le conte	La fable	La légende
(1): 56 (56%)	(1): 41 (41%)	(1): 03 (3%)
(2): 31 (31%)	(2): 40 (40%)	(2): 29 (29%)
(3): 13 (13%)	(3): 19 (19%)	(3): 68 (68%)

Q29 : Les compositions et leurs questions

Q29.1 : Les textes choisis par ton professeur lors des examens ressemblent-ils aux textes proposés par le manuel ?

Oui	87 (87%)
	Réponse justifiée : 45 (45%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Habituels - À peu près - C'est le même programme - C'est le professeur qui choisit - Nous les avons appris - Le professeur veut nous aider - Pour que les élèves réussissent - Déjà vus en classe - Le professeur nous explique avant chaque examen - Presque les mêmes mais présentés différemment - Pour nous faciliter la compréhension - Mêmes sujets
Non	13 (13%)
	Réponse justifiée : 06 (6%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ne se ressemblent pas - Ceux de l'examen sont plus faciles - Le professeur ne les utilise pas à l'examen - Le professeur nous présente toujours des textes difficiles pour ne pas avoir 20/20 - Pour comprendre - Des nouveaux textes
Pas de réponse	00

Q29.2 : La façon de poser les questions de l'examen ressemble-t-elle à celle du manuel scolaire ?

Oui	Non	Pas de réponse
65 (65%)	34 (34%)	01 (1%)

Q29.3 : Quelles sont les questions les plus faciles, celles de l'examen ou bien celles du manuel scolaire ?

Celles de l'examen	Celles du manuel	Même chose	Non	Pas de réponse
35 (35%)	23 (23%)	37 (37%)	02 (2%)	02 (2%)

Q29.4 : Y a-t-il une relation entre ce que tu trouves dans le manuel et ce que tu trouves dans les sujets des examens ?

Oui	95 (95%)
	Réponse justifiée : 43 (43%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Ce que j'apprends avec mon professeur est plus facile - Parfois - Ça se ressemble - Tout ce qu'on apprend nous est présenté à l'examen - Impossible de trouver un sujet non vu - Nous avons trouvé à l'examen ce qu'on a trouvé dans le manuel - Nous n'avons trouvé que les exercices - Ce sont les mêmes questions - Le professeur explique bien et mieux - Oui tout ce qu'on a vu en classe - Les questions de l'examen sont plus faciles - Tous les sujets sont pris du manuel - Le professeur nous pose des questions de leçons - Ils se ressemblent beaucoup - Même sujets et toutes les questions sont du manuel
Non	05 (5%)
	Réponse justifiée : 00(00%)
Raison la + répétée	***Pas de justification pour le « non »
Pas de réponse	00(00%)

Q29.5 : Est-ce que le manuel t'a aidé dans l'amélioration de ton niveau en langue française ?

Oui	75 (75%)
	Réponse justifiée : 36 (36%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptable - Les textes surtout - Il est clair - Avec le conte j'ai appris beaucoup de choses - Il nous a appris beaucoup de nouveaux mots - Vu le nombre des exercices et questions proposées - Par la lecture et la compréhension - J'ai beaucoup appris - À peu près mais insuffisant - Il m'a plu mais il m'a aidé à améliorer mon niveau - Ses exercices sont faciles et géniaux - J'ai beaucoup appris à travers les exercices proposés - C'est très important

	<ul style="list-style-type: none"> - Il m'a aidé à compter sur mes propres efforts - Il nous a proposé de nouvelles leçons - Le manuel nous a facilité l'apprentissage de la langue - Après avoir compris les leçons - Il contient beaucoup de nouvelles choses - Il nous a beaucoup aidés - Il convient à notre niveau - Il propose beaucoup de textes et d'informations - Il m'a aidé pendant les examens - Il a une bonne méthode
Non	23 (23%)
	Réponse justifiée : 14 (14%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Il ne contient pas de très bonnes informations - Il contient des informations qui ne sont pas claires - Le professeur est mieux que le manuel car il nous fait apprendre plus que le manuel - Le professeur nous détaille les informations - C'est difficile - Il faut suivre le professeur en classe et faire attention
Pas de réponse	02 (2%)

Q29.6 : À ton avis le manuel seul est-il suffisant pour apprendre la langue française ?

Oui	19 (19%)
	Réponse justifiée : 08 (8%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - En quelques sortes - Le professeur nous oblige à apprendre - Car c'est facile - Il faut demander de l'aide - Il contient beaucoup d'informations - Il m'aide à comprendre - La lecture
Non	77 (77%)
	Réponse justifiée : 56 (56%)
Raison la + répétée	<ul style="list-style-type: none"> - Difficile - Beaucoup d'informations manquantes - On a besoin de beaucoup de livres et documents - Insuffisant - Il n'est pas clair - À l'aide du dictionnaire - Ses informations sont difficiles - Il ne suffit pas - Les informations du manuel sont difficiles

	<ul style="list-style-type: none"> - Le manuel ne répond pas à nos questions - Il y a d'autres moyens qui nous aident le plus - On ne peut pas comprendre les informations du manuel sans le professeur - Des informations insuffisantes - Le dictionnaire et le professeur - Le renforcement et le professeur - Les livres + ordinateur + images + tv + médias + exposé - Dictionnaire en classe - Insuffisant en langue - Il ne faut pas compter sur le manuel - Le professeur joue un grand rôle - Le professeur doit être présent - Il faut beaucoup lire
Pas de réponse	04 (4%)

Q29.7 : Quels sont à ton avis les moyens qui pourraient aider l'élève à apprendre la langue française ? Cite les.

* Des élèves ont donné plusieurs réponses et possibilités – chacun ayant répondu à sa manière.

Faire beaucoup d'exercices	02(2%)	Images	03(3%)
Ouvrir des sujets d'examen	04(4%)	Tous les moyens possibles	01(1%)
Rien	02(2%)	Revue	05(5%)
Manuel para scolaire	06(6%)	Révisions	01(1%)
Ordinateur	14(14%)	Lecture	12(12%)
CD	08(8%)	Manuel	01(1%)
Internet	27(27%)	Médias	07(7%)
Livres et documents	11(11%)	Chanson	02(2%)
Dictionnaire	44(44%)	Exposé	01(1%)
Résumé	01(1%)	Parler en français	01(1%)
Professeur	09(9%)	Aide à la maison	01(1%)
Télévision	08(8%)	Aide à l'école	01(1%)
Pas de réponse	04(4%)		
Autres réponses			
1- faire des apprentissages en plus (études)			01(1%)
2- le renforcement			
3- simplifications et explications			06(6%)
4- cours supplémentaires			03(3%)
5- explications des mots difficiles à la fin du manuel scolaire et à côté des activités			03(3%)
6- poser des questions et utiliser des mots habituels			

Table des matières

Introduction	9
1. Le manuel scolaire : héritage de pédagogie et de culture éducatif.....	10
2. Le manuel scolaire dans la société algérienne	16
3. Le manuel scolaire dans le milieu scolaire de l'apprenant algérien.....	21
4. Le manuel scolaire et l'apprentissage du français langue étrangère.....	27
5. La réforme du système éducatif algérien	30
6. Le manuel scolaire du français et la réforme du système éducatif algérien.....	36
7. Structuration de cette recherche.....	38
Partie I : Le projet de recherche.....	39
I.1 Définition de l'objet de recherche, du problème et de la problématique	40
I.1.1 Problème et problématisation du travail de recherche	41
I.1.2 Épistémologie du manuel : les différents visages de l'apprentissage de la langue étrangère	41
I.1.3 Un objet symbolique	42
I.1.4 L'apprenant : la nécessaire compréhension de la nature de l'apprentissage.....	42
I.1.5 L'apprenant : l'indispensable compréhension de la structure du manuel scolaire	43
I.1.6 Un objet utilitaire : pédagogique et éducatif	44
I.1.7 Traces de cours et outil de mémorisation	45
I.1.8 Fonds et outil de recherche documentaire.....	46
I.1.9 Outil de lecture et de transversalité.....	48
I.1.10 Outil méthodologique pour l'apprentissage de la langue	49
I.1.11 Un vecteur de culture.....	50

1.2 Le manuel scolaire dans l'enseignement-apprentissage du FLE	52
1.2.1 Le manuel scolaire de français : une démarche de projet socioconstructiviste pour l'apprentissage de la langue	52
1.2.2 Les auteurs concepteurs du manuel scolaire	61
1.2.3 Le programme de la classe de 2 ^e AM et son traitement dans le manuel scolaire	73
1.2.4 L'examen du livre du maître et de ses recommandations	88
1.2.5 Le manuel scolaire : motivation et amélioration des connaissances et des compétences de l'apprenant en langue française.....	98
1.2.6 Les éléments constitutifs du manuel scolaire de français	102
1.2.7 Des outils attractifs pour l'apprentissage du français langue étrangère.....	107
1.2.8 Les images et les pictogrammes choisis.....	111
1.2.9 Les couleurs choisies	116
1.2.10 La lecture du manuel scolaire	117
1.2.11 La logique des activités du manuel scolaire de français de la 2 ^e AM	125
1.2.12 La compréhension dans le manuel scolaire de français.....	145
1.2.13 La lecture dans le manuel scolaire de français	151
1.2.14 Les questionnaires d'accompagnement des textes	155
1.2.15 Les activités de langue proposées dans le manuel scolaire de français.....	156
1.2.16 Les exercices.....	159
1.2.17 Les consignes des exercices	160
1.2.18 Les productions à réaliser	164
1.2.19 Les projets finaux	169
1.2.20 Le rôle du manuel scolaire de français dans l'amélioration des connaissances et des compétences de l'apprenant de la 2 ^e AM.....	173
1.3 L'apprenant et la découverte des textes dans le manuel scolaire de langue	175

1.3.1 L'apprenant : le désir de la découverte des textes illustrés pour l'amélioration des connaissances et des compétences	177
1.3.2 Le texte dans le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	177
1.3.3 Les textes et supports	178
1.3.4 Genres et types de textes proposés dans le manuel scolaire	185
1.3.5 Les textes choisis à écouter et à comprendre.....	188
1.3.6 Les textes choisis à lire et à comprendre	190
1.3.7 Les textes à produire	192
1.3.8 Le texte et l'illustration des idées.....	200
1.3.9 Le texte et l'image facilitatrice de la compréhension.....	201
1.3.10 Les textes et les auteurs.....	205
1.3.11 Textes d'auteurs algériens.....	206
1.3.12 Textes d'auteurs français.....	207
1.3.13 Textes d'auteurs étrangers	207

Partie II : la recherche 215

II.1 Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants 216

II.1.1 Programme de la langue française	216
<i>II.1.1.1 Le contenu pédagogique mis en œuvre</i>	<i>217</i>
<i>II.1.1.2 Les moyens didactiques employés dans l'enseignement du programme.....</i>	<i>217</i>
<i>II.1.1.3 le volume horaire consacré à l'enseignement du programme</i>	<i>218</i>
<i>II.1.1.4 L'information relative à la pratique de l'enseignant.....</i>	<i>219</i>
<i>II.1.1.5 La liberté comme initiative pédagogique.....</i>	<i>220</i>
II.1.2. Objectifs pédagogiques visés par le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM de la réforme.....	221
<i>II.1.2.1 Les contenus des programmes.....</i>	<i>221</i>
<i>II.1.2.2 Les attentes des enseignants vis-à-vis des contenus pédagogiques.....</i>	<i>222</i>
<i>II.1.2.3 Les attentes des apprenants vis-à-vis des contenus pédagogiques</i>	<i>223</i>
<i>II.1.2.4 Les types de textes préférés par les enseignants pour le bon apprentissage de la langue française.....</i>	<i>223</i>
<i>II.1.2.5 Les qualités du texte retenus par les enseignants de français</i>	<i>224</i>
<i>II.1.2.6 Les aspects privilégiés par les enseignants pour l'acquisition de la langue française</i>	<i>225</i>
<i>II.1.2.7 point de vue d'un enseignant sur l'enseignement d'une langue étrangère</i>	<i>226</i>
II.1.3 L'enseignant et le manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	227
<i>II.1.3.1 L'aspect matériel du manuel scolaire.....</i>	<i>227</i>

<i>II.1.3.2 Page de couverture, couleurs choisies et illustrations.....</i>	<i>227</i>
<i>II.1.3.3 L'aspect institutionnel du manuel scolaire.....</i>	<i>229</i>
<i>II.1.3.4 Le manuel scolaire de français et sa conformité avec la Loi d'orientation sur l'école et aux référents généraux des programmes.....</i>	<i>229</i>
<i>II.1.3.5 L'aspect pédagogique du manuel scolaire.....</i>	<i>230</i>
<i>II.1.3.6 Le manuel scolaire et la préconisation de la méthode socioconstructiviste.....</i>	<i>230</i>
<i>II.1.3.7 L'aspect didactique du manuel scolaire.....</i>	<i>231</i>
<i>II.1.3.8 Le manuel scolaire et sa capacité d'installer les compétences visées.....</i>	<i>231</i>
<i>II.1.3.9 Le manuel scolaire et les différents domaines du savoir des activités proposées.....</i>	<i>232</i>
<i>II.1.3.10 Le manuel scolaire et le respect de la gradation des exercices proposés.....</i>	<i>233</i>
<i>II.1.3.11 Les activités proposées dans le manuel scolaire : de la diversité à la motivation.....</i>	<i>234</i>
<i>II.1.3.12 Les consignes des activités du manuel scolaire.....</i>	<i>235</i>
<i>II.1.3.13 L'authenticité et le choix des textes du manuel scolaire.....</i>	<i>235</i>
<i>II.1.3.14 Les textes et l'installation des compétences visées.....</i>	<i>236</i>
<i>II.1.3.15 Le manuel et les situations problème proposées.....</i>	<i>236</i>
<i>II.1.3.16 Les séances de l'oral dans le manuel scolaire.....</i>	<i>237</i>
<i>II.1.3.17 Les séances de l'écrit dans le manuel scolaire.....</i>	<i>237</i>
<i>II.1.3.18 Le manuel scolaire et les types d'évaluation installés.....</i>	<i>238</i>
<i>II.1.3.19 Le manuel scolaire : source d'apprentissage pour l'apprenant ?.....</i>	<i>239</i>
<i>II.1.3.20 L'apprenant et sa capacité de se procurer un manuel scolaire.....</i>	<i>239</i>
<i>II.1.4 L'avis personnel des enseignants vis-à-vis du manuel scolaire de l'apprenant.....</i>	<i>240</i>
<i>II.1.4.1 Le nombre d'activités proposées dans le manuel scolaire de français.....</i>	<i>240</i>
<i>II.1.4.2 L'activité qui aide à l'apprentissage de la langue française.....</i>	<i>241</i>
<i>II.1.4.3 Le nombre de projets proposés dans le manuel scolaire.....</i>	<i>241</i>
<i>II.1.4.4 Le nombre de séquences proposées dans le manuel scolaire.....</i>	<i>242</i>
<i>II.1.4.5 Les illustrations choisies dans le manuel scolaire de l'apprenant.....</i>	<i>242</i>
<i>II.1.4.6 Le manuel et le progrès dans le niveau de l'apprenant.....</i>	<i>243</i>
<i>II.1.4.7 L'avis de l'enseignant sur le manuel scolaire de français de la 2^e AM.....</i>	<i>244</i>
<i>II.1.4.8 L'enseignant et la réforme du système éducatif algérien.....</i>	<i>245</i>

II.2 Les résultats du questionnaire destiné aux apprenants.....247

<i>II.2.1 La page de couverture du manuel et son rôle dans l'apprentissage de la langue française.....</i>	<i>247</i>
<i>II.2.1.1 L'apprenant et les éléments attractifs de la page de couverture du manuel scolaire.....</i>	<i>248</i>
<i>II.2.1.2 Le choix des couleurs.....</i>	<i>249</i>
<i>II.2.1.3 Le choix des images et des illustrations.....</i>	<i>250</i>
<i>II.2.1.4 La relation page de couverture et contenu du manuel scolaire.....</i>	<i>251</i>
<i>II.2.1.5 L'effet de la page de couverture sur l'utilisation de l'apprenant.....</i>	<i>251</i>

<i>II.2.1.6 L'apprenant et ses préférences pour la page de couverture de son manuel scolaire</i>	251
II.2.2 Le contenu du manuel scolaire et l'apprentissage de la langue française	252
II.2.2.1 <i>Les premières pages du manuel scolaire et leur rôle dans l'utilisation du manuel scolaire</i>	252
II.2.2.2 <i>Le choix de la première page de chaque projet</i>	254
II.2.2.3 <i>Le manuel scolaire, l'apprenant et le choix des images, des illustrations et des couleurs</i>	254
II.2.2.4 <i>L'apprenant et la raison de l'utilisation de son manuel en dehors du milieu scolaire</i>	255
II.2.2.5 <i>L'effet des images choisies dans le manuel scolaire sur l'apprentissage de l'apprenant</i>	256
II.2.3. Le manuel scolaire et les textes supports choisis	257
II.2.3.1 <i>L'apprenant et les textes supports choisis dans son manuel scolaire</i>	257
II.2.3.2 <i>La clarté et l'importance des textes supports vis-à-vis de l'apprenant</i>	257
II.2.3.3 <i>Les types et genres de textes supports préférés de l'apprenant de FLE</i>	258
II.2.3.4 <i>L'autonomie de l'apprenant dans la préparation de ses études de textes</i>	258
II.2.3.5 <i>Le vocabulaire employé dans le manuel scolaire</i>	260
II.2.3.6 <i>Les questionnaires d'accompagnement des textes supports</i>	262
II.2.3.7 <i>Le manuel scolaire et l'enseignant de la langue française</i>	263
II.2.4 Le manuel scolaire et les leçons proposées à l'apprenant de français	264
II.2.4.1 <i>L'importance des leçons proposées</i>	264
II.2.4.2 <i>Le manuel scolaire et la manière d'expliquer les leçons</i>	265
II.2.5 Le manuel scolaire et les activités proposées	265
II.2.5.1 <i>Le choix des activités (exercices)</i>	265
II.2.5.2 <i>Les consignes des activités et le degré de compréhension de l'apprenant</i>	266
II.2.5.3 <i>L'autonomie des apprenants dans la réalisation des activités du manuel scolaire</i>	266
II.2.5.4 <i>Les activités préférées chez l'apprenant en classe et à l'extérieur du milieu scolaire</i>	267
II.2.6 Les projets proposés dans le manuel scolaire	267
II.2.6.1 <i>Le projet préféré et non préféré de l'apprenant</i>	267
II.2.6.2 <i>Le manuel scolaire et le niveau de l'apprenant en langue française</i>	268
II.2.6.3 <i>Le manuel scolaire est-il suffisant pour l'apprentissage de la langue ?</i>	269
II.2.7 Les examens et les questions posées lors des examens	270
II.2.7.1 <i>Ressemblance : textes d'examen et textes étudiés en classe</i>	270
II.2.7.2 <i>Ressemblance : questions d'examen et questions posées en classe</i>	270
II.2.7.3 <i>Relation examen vs manuel scolaire</i>	270
II.2.7.4 <i>Les autres moyens à exploiter pour le bon apprentissage de la langue française</i>	271

Conclusion	272
Références bibliographiques et sitographiques	276
Annexes	283
Annexe 1 : Description entière du manuel scolaire de 2^e AM	284
Projet 1 : Le conte.....	284
<i>Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège....</i>	<i>284</i>
<i>Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte.....</i>	<i>284</i>
<i>Séquence 2 : Je découvre la suite des évènements.....</i>	<i>288</i>
<i>Séquence 3 : Je découvre le portrait des personnages du conte.</i>	<i>291</i>
<i>Séquence 4 : Je découvre la fin du conte</i>	<i>294</i>
Projet 2 : La fable.....	298
<i>Dans le cadre du concours de lecture mes camarades et moi interprétons nos fables .</i>	<i>298</i>
<i>Séquence 1 : Je découvre la vie des animaux à travers la fable.....</i>	<i>298</i>
<i>Séquence 2 : J'insère un dialogue dans ma fable</i>	<i>301</i>
<i>Séquence 3 : Je découvre les différentes morales des fables choisies.....</i>	<i>304</i>
Projet 3 : La légende et le récit fantastique	308
<i>Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix.....</i>	<i>308</i>
<i>Séquence 1 : Animaux et légendes</i>	<i>308</i>
<i>Séquence 2 : Personnages de légendes.....</i>	<i>311</i>
<i>Séquence 3 : Légendes urbaines.....</i>	<i>314</i>
Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants de français	320
Enquête auprès des enseignants de FLE de la wilaya de Ghardaïa (enseignement moyen)	320
<i>Objectif de l'enquête</i>	<i>320</i>
Annexe 3 : Réponses des enseignants de français.....	325
Annexe 4 : Questionnaire destiné aux élèves de la 2^e AM	333
Annexe 5 : Réponses des élèves de la 2^e AM.....	341
1/ La couverture du manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	341
2/Le contenu du manuel scolaire de français de la 2 ^e AM.....	343

Table des matières366

Tableau 1 : Thèmes majeurs du Projet n° 01	86
Tableau 2 : Les projets à réaliser	87
Tableau 3 : Répartition des activités selon les projets du manuel de 2 ^e AM	100
Tableau 4 : Les récitations du manuel de 2 ^e AM.....	101
Tableau 5 : Place de la récitation dans chaque projet, séquence et activité	102
Tableau 6 : Exemples de consignes données selon les rubriques.....	105
Tableau 7 : Éléments de la page 06 du manuel de 2 ^e AM	106
Tableau 8 : Pages de l'activité d'Expression orale contenant des images et des illustrations	113
Tableau 9 : Pages de l'activité de Compréhension écrite contenant des illustrations	114
Tableau 10 : Pages de l'activité de Lecteur-entraînement contenant des illustrations	114
Tableau 11 : Nombre d'illustrations selon l'activité et le nombre de ses leçons	115
Tableau 12 : Nature de l'activité et formulation de la consigne	154
Tableau 13 : Répartition des récitations du manuel scolaire.....	163
Tableau 14 : Description de la séquence 1 du projet n° 01	168
Tableau 15 : Textes et extraits par projet, séquences et activités du manuel de la 2 ^e AM	180
Tableau 16 : Typologie des supports par projets et séquences du manuel de la 2 ^e AM	183
Tableau 17 : Liste des textes à écouter lors de l'activité d'expression orale	184
Tableau 18 : Les 02 poèmes de la fin du manuel de la 2 ^e AM	185
Tableau 19 : Les deux plus longs textes proposés hors activités.....	185
Tableau 20 : Statistiques des textes du manuel à lire, à écouter et à comprendre.	188
Tableau 21 : Listing des textes à écouter et à comprendre du manuel scolaire....	189
Tableau 22 : Listing des textes à lire et à comprendre de l'activité de compréhension écrite.....	191
Tableau 23 : Les différentes productions du manuel de la 2 ^e AM	193
Tableau 24 : Nombre de productions du Projet n° 01	196
Tableau 25 : Nombre de productions du Projet n° 02	196

Tableau 26 : Nombre de productions du Projet n° 03	197
Tableau 27 : Étapes d'aide à la rédaction du Projet n° 01	199
Tableau 28 : Étapes d'aide à la rédaction du Projet n° 02.....	199
Tableau 29 : Étapes d'aide à la rédaction du Projet n° 03.....	199
Tableau 30 : Présence de l'image dans le manuel de 2 ^e AM (exemple du Projet n° 01)	204
Tableau 31 : Origine culturelle des auteurs du Projet n° 01	208
Tableau 32 : Origine culturelle des auteurs du Projet n° 02	209
Tableau 33 : Origine culturelle des auteurs du Projet n° 03	211
Tableau 34 : Domaines du savoir et leurs activités respectives.....	232
Tableau 35 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 1- projet n° 01	284
Tableau 36 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 2- projet n° 01	288
Tableau 37 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 3- projet n° 01	291
Tableau 38 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 4- projet n° 01.....	294
Tableau 39 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 1- projet n° 02	298
Tableau 40 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 2- projet n° 02.....	301
Tableau 41 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 3- projet n° 02	304
Tableau 42 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 1- projet n° 03	308
Tableau 43 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 2- projet n° 03	311
Tableau 44 : Description du manuel de 2 ^e AM : séquence 3- projet n° 03.....	314
Tableau 45 : Textes choisis de la fin du manuel de la 2 ^e AM	318



LE MANUEL SCOLAIRE ET LA RÉFORME

DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

Cas du manuel scolaire de français de la 2^e année moyenne

Année universitaire : 2017/2018