

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU ARRERIDJ



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES

## **Cours**

Destiné aux étudiants de MASTER2

Option : didactique du FLE

*Intitulé*

# **Étude des programmes et des manuels scolaires**

**Élaboré par : Dre. BENSALEM Djemâa**

**Année Universitaire : 2021/2022**

**Table des matières**

Introduction	04
1 Définition du manuel scolaire	06
2 Les principales caractéristiques d'un manuel scolaire	07
3 Les différentes fonctions du manuel scolaire	08
3.1- <i>La fonction de transmission des connaissances</i>	08
3.2- <i>La fonction de développement de capacités, de compétences           communicatives</i>	08
3.3- <i>La fonction de consolidation des acquis</i>	09
3.4- <i>La fonction d'évaluation des acquis et de régulation des apprentissages</i>	09
3.5- <i>La fonction de référence</i>	10
4 Le manuel scolaire algérien dans le contexte contemporain des réformes curriculaires	11
4.1- Les étapes d'évolution du manuel scolaire	12
4.1.1- L'étape de l'après-guerre	14
4.1.2- L'étape de l'algérianisation du manuel	16
4.1.3- L'étape prenant en charge la qualité du manuel	19
4.1.4- Le manuel scolaire d'aujourd'hui	23
4.2- Exploitation du manuel scolaire	25
5 La refonte de la pédagogie en Algérie	34
5.1- La réalisation des nouveaux programmes	39
5.1.1- De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences	42
5.1.2- Le projet dans les nouveaux programmes	46
5.1.3- La pédagogie du projet	49
5.1.3.1- Définition du projet	55
5.1.4- Spécificités de la pédagogie du projet	59
5.1.4.1- Développer des savoirs et des savoir-faire en agissant / en affrontant de situations-problèmes	63
5.1.4.2- Développer des compétences transversales / Favoriser le transfert des apprentissage	67

5.1.4.3-Développer des valeurs pédagogiques comme la responsabilité, la coopération, la créativité, la confiance en soi et l'autonomie	68
5.1.4.3.1- Développement de la responsabilité	69
5.1.4.3.2- Développement de la coopération	70
5.1.4.3.3- Développement de la créativité	72
5.1.4.3.4- Développement de la confiance en soi	73
5.1.4.3.5- Développement de l'autonomie	74
5.1.4.3.6- Réconcilier des savoirs scolaires et sociaux / motiver grâce à la socialisation du produit fini	76
5.1.5- Les limites d'une démarche de projet	77
6 Lecture critique des nouveaux programmes scolaires algériens	79
6.1- Divers points de vue sur la nouvelle réforme	80
6.1.1- La réalisation du projet	81
7 Spécificités du manuel scolaire	82
7.1- Les facilitateurs	84
7.1.1- Les facilitateurs techniques	86
7.1.2- Les facilitateurs pédagogiques	89
7.2- L'avant-propos du manuel de 3 <sup>ème</sup> AM <sup>ème</sup> année moyenne	90
7.3- Les compétences visées par le programme	91
7.4- L'inscription de l'oral dans les nouveaux manuels scolaires	93
7.4.1- Code oral / code écrit : deux compétences complémentaires	94
7.4.2- L'évaluation de l'oral	95
8 Analyse du manuel scolaire	96
8.1- Critères d'évaluation d'un manuel scolaire	97
8.2- Analyse pédagogique et technique d'un manuel scolaire	98
8.2.1- Principaux paramètres à prendre en compte	99
8.2.1.1- Analyse pédagogique et technique du manuel de français 4 <sup>ème</sup> AM	100
Conclusion	102
Références bibliographiques	
Annexes	

**Semestre : 03**

**Intitulé de l'UE :** Unité d'enseignement fondamentale

Intitulé de la matière : **Étude des programmes et des manuels scolaires.**

**Crédits : 6      Coefficients : 3**

**Objectifs de l'enseignement :** A travers cette unité d'enseignement, l'étudiant est censé acquérir comme compétences :

- La connaissance des principes de conception des programmes et des manuels scolaires dans le cadre de la nouvelle réforme.
- Se familiariser avec le concept de l'approche par compétences dans les nouveaux manuels ainsi que celui de la pédagogie du projet.

**Connaissances préalables recommandées**

- Connaître les principes et les objectifs de la nouvelle réforme éducative. Connaître les nouveaux contenus des programmes de français dans les établissements algériens des trois paliers. Mettre l'accent sur les différents changements introduits sur les manuels scolaires sur le plan du fond et de la forme.

**Contenu de la matière**

- Analyse du manuel scolaire (Analyse pédagogique et technique). Évaluation du contenu du manuel scolaire (les facilitateurs techniques et pédagogiques : les textes, les illustrations, la table des matières, l'avant propos, le glossaire, les tableaux de synthèse, les tableaux de conjugaison,...). Évaluation des manuels en se référant à des grilles d'évaluation, le manuel est-il accessible ? les contenus sont-ils conformes aux normes scientifiques ? Prend-il en compte les exigences de la réalité culturelle des élèves ?

## **Introduction**

En dépit du développement des technologies de l'information et de la communication dans la société contemporaine, le livre en général et le manuel scolaire en particulier, continue à jouer un rôle irremplaçable et constitue une véritable source de diffusion des connaissances.

Le manuel scolaire est un élément central dans la pratique pédagogique. De sa qualité dépend, pour une grande part, la valeur d'un enseignement. En effet, il est reconnu comme l'un des facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, particulièrement dans les pays où le système éducatif manque de moyens, et où « *le manuel est parfois la seule source écrite d'informations* »<sup>1</sup>.

Ce support pédagogique demeure, donc un outil d'une importance capitale pour l'efficacité de tout système éducatif. Dans ce sens, Gérard et Roegiers<sup>2</sup> affirment : « *le manuel scolaire reste encore le support d'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace* ».

Nous tenterons à travers le contenu proposé dans ce cours de mettre l'accent, d'une part, sur les concepts clés se rapportant au module objet d'étude tels programme, curriculum, approche d'enseignement-apprentissage, facilitateurs techniques et pédagogiques,... afin de permettre à l'étudiant de se familiariser avec ces différentes notions.

D'autre part, le cours sera une occasion permettant aux étudiants d'identifier les principales caractéristiques du manuel scolaire ainsi que ses fonctions, les différentes étapes de son évolution et les changements qu'il a subi notamment ceux se rapportant aux nouvelles approches sur lesquelles sont fondés les nouveaux programmes après la réforme (approche par compétences, pédagogie du projet,...). Nous ne manquerons pas de signaler, dans le présent document, les modifications introduites sur les programmes notamment celles marquées par le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences.

---

<sup>1</sup>Gérard, F-M. et Roegiers, X. « Concevoir et évaluer des manuels scolaires ». Bruxelles : De Boeck-Wesmäl. *Revue des sciences de l'éducation*, 1993, 20 (2), p.72 .

<sup>2</sup>ibid.

Ce cours nous permettra également de jeter un regard critique sur ces programmes plus particulièrement tout ce qui se rapporte aux diverses compétences à développer chez l'apprenant que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Il nous est certes impossible, dans le présent document, d'étudier les programmes et les manuels des trois paliers c'est pourquoi nous tenterons de mettre l'accent, de manière générale, sur les fondements théoriques sur lesquels se basent les nouveaux programmes notamment après la réforme de notre système éducatif afin de donner aux étudiants plus d'éclaircissement sur la manière dont ces supports sont-ils conçus pour une utilisation optimale de cet outil pédagogique en classe.

## 1- Définition du manuel scolaire

Il serait, tout d'abord, nécessaire, de rappeler ce que l'on entend par « manuel scolaire ». Le dictionnaire Robert<sup>1</sup> le définit comme « *un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* ».

Le dictionnaire de la langue française propose la définition suivante : « *ouvrage contenant les notions fondamentales d'une science, d'une technique, d'un art* ».

Si nous nous éloignons un peu des dictionnaires, nous pouvons dire que le manuel scolaire, conçu après la réforme de 2003<sup>2</sup>, est un livre d'apprentissage réparti en séquences qui respectent une répartition temporelle bien définie (en terme d'horaire). Les dites séquences sont régies par des lignes directives d'un programme officiel et sont articulées les unes aux autres et conçues en fonction des capacités d'attention de l'apprenant, des compétences à installer et des objectifs visés. En somme, on peut dire que ce support pédagogique est un ensemble structuré qui intègre tous les apprentissages dans des projets pédagogiques.

Dans le même sens, Hussain Bilhaj<sup>3</sup> précise :

*Le manuel scolaire constitue une base d'accord entre d'un côté, l'enseignant et l'institution (soit le ministère de l'Éducation), et de l'autre, entre l'enseignant et les apprenants. Selon cet accord, l'enseignant s'engage à transmettre, en un temps limité, des connaissances, des informations, des savoirs et des savoir-faire selon un ordre logique et suivant des étapes pédagogiques pensées pour être efficaces. Autrement dit, l'enseignant se trouve engagé à respecter un certain nombre de recommandations pédagogiques et méthodologiques pour garantir le succès de ce processus d'enseignement.*

Pour sa part, Jean-Pierre Cuq<sup>4</sup>, définit le manuel scolaire comme « *un ouvrage didactique servant de support sur lequel s'appuie l'enseignant dans le*

<sup>1</sup>Le dictionnaire Robert de la langue française, 2007.

<sup>2</sup> Nous tenons à préciser que les manuels scolaires avant la réforme et ceux après la réforme n'obéissent pas à la même architecture. Avant 2003, les programmes s'organisaient en unités didactiques alors qu'après la réforme les apprentissages sont intégrés dans des projets pédagogiques qui sont répartis à leurs tours en séquences..

<sup>3</sup>Bilhaj, H. «*Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye*». Norsud, université Misurata (Libye), 2016, 8, p.47

<sup>4</sup> Cuq, J-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. 2003, CLE International. p. 161

*processus d'enseignement* ». Il ajoute que « *d'autres outils auxiliaires et accessoires audio ou vidéo (cassettes, CD audio ou audiovisuels) peuvent accompagner le manuel scolaire, notamment dans l'enseignement des langues vivantes* ». Selon Cuq, « *l'ensemble des manuels scolaires (le livre de l'élève, le guide du professeur, le cahier d'exercices etc.) ainsi que tous les supports audio et vidéo, et tous les outils pédagogiques accompagnateurs du manuel dans le processus d'enseignement, sont regroupés sous le terme de « Méthode », lequel a été reconnu depuis la parution de la méthodologie audiovisuelle* ».

En fait, nous tenons à préciser que l'utilisation d'un manuel scolaire ne veut pas dire qu'il faut le respecter strictement. Autrement dit, il revient à l'enseignant d'utiliser ce support comme déclencheur des activités et des situations pédagogiques. Et ce en fonction des besoins des apprenants et du contexte dans lequel il est utilisé pour qu'il soit réellement efficace.

## **2- Les principales caractéristiques d'un manuel scolaire**

Bien que le manuel scolaire soit un objet connu et familier, il demeure un support qui suscite de nombreuses réflexions comme le précise dans ces propos Alain Choppin<sup>1</sup> « *quelle que soit la génération à laquelle on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir : ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu* ».

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, le manuel représente un outil d'une grande importance en classe et en dehors de la classe. Il est important aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Cette importance revient en fait aux spécificités de ce support pédagogique que nous énumérons dans ce qui suit :

D'abord, le manuel scolaire est ***articulé étroitement au programme*** d'étude dont il est un des supports essentiels. Il couvre, en plus ***les champs les plus***

---

<sup>1</sup> Choppin, A. *Manuels scolaires : histoire et actualités*. Paris, Hachette Education, 1992, p. 5

*importants et les plus fédérateurs* du programme d'études, c'est-à-dire ceux qui permettent d'aborder beaucoup d'aspects du programme.

Par ailleurs, il est *simple d'utilisation et agréable* : les pages ne sont pas surchargées et leur organisation est facile à comprendre et répétitive pour tout le volume. Un même volume présente ainsi une structure simple et récurrente.

Le manuel scolaire est *structuré* et présente une progression logique. Il offre *des facilitateurs à l'apprentissage* alors qu'un « précis » dans la discipline est simplement descriptif. Ces facilitateurs guident l'élève dans ses démarches.

Les situations proposées sont contextualisées. Elles sont porteuses de sens pour les élèves.

Le manuel scolaire peut présenter *un caractère ludique* (par exemple, l'usage des principes de la BD dans certaines sections du manuel. Un jeune enfant doit pouvoir s'identifier aux personnages présentés dans les situations proposées dans le manuel.

### **3- Les différentes fonctions du manuel scolaire**

Le manuel scolaire est un support essentiel pour les activités d'enseignement/apprentissage en Algérie, comme dans la plupart des pays du monde, et ce pour plusieurs raisons.

Ce support pédagogique se présente de prime abord, comme une banque de données inestimables pour les enseignants et pour les élèves qui vivent dans un environnement où la langue française n'est pas couramment utilisée même si elle circule dans certains écrits ou domaines.

En effet, sur le plan pédagogique, le manuel remplit, selon Roegiers<sup>1</sup>, plusieurs fonctions que nous résumons dans ce qui suit :

**3.1- La fonction de transmission des connaissances**, qu'il considère comme la fonction la plus classique mais surtout la plus critiquée, car certes le livre scolaire

---

<sup>1</sup> Roegiers, X. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles, De Boeck Université, 1993, p.64

transmet des règles, des formules, donc des connaissances ou un savoir, ce qui fait allusion à la répétition, à la mémorisation, mais il n'empêche qu'un savoir-faire lui est inhérent.

L'élève doit utiliser ces connaissances en contexte scolaire pour parler et écrire à ses camarades, à son enseignant ou ailleurs. Donc, le manuel ne dispose pas seulement de ce « savoir redire » mais se compose aussi d'un « savoir-faire cognitif ».

**3.2- La fonction de développement de capacités, de compétences communicatives.** Selon Roegiers, « une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet de manière spontanée d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment »<sup>1</sup>.

Cela nous conduit à dire que pour exercer une compétence, qu'elle soit d'ordre communicatif ou linguistique, il faudrait mettre en œuvre plusieurs capacités.

Les capacités sont soit installées au cours des niveaux précédents, soit font partie des objectifs du projet et donc en cours d'appropriation par l'apprenant. Si nous voulons, à titre d'exemple; installer la compétence communicative « défendre un point de vue », nous devons viser progressivement plusieurs capacités, indispensables à cette compétence. De même si nous voulons installer la compétence de l'écrit, rédiger une lettre amicale, plusieurs capacités doivent être au préalable acquises :

- ✓ La graphie française (les majuscules, les minuscules,...)
- ✓ La ponctuation
- ✓ L'ordre des mots dans la phrase
- ✓ Les articulateurs logiques, chronologiques,...
- ✓ Les temps verbaux
- ✓ Le lexique thématique, relationnel
- ✓ Les marques d'énonciation
- ✓ Les formules d'appel, leur disposition
- ✓ L'image de la lettre dans l'espace page.

<sup>1</sup> Ibid. p.66

### **3.3- La fonction de consolidation des acquis antérieurs**

En réalité, elle existe depuis toujours dans les manuels scolaires et se manifeste à travers les exercices et les différentes questions servant de moyen d'acquisition et d'installation permanente, pour leur permettre de s'en servir si la situation réclame des savoirs ciblés.

A titre d'exemple, demander aux élèves un essai pour justifier un choix donné, réclame sur le plan du discours, des activités sur les différentes parties d'un texte argumentatif. De même, l'organisation des arguments du moins important au plus important doit aussi donner lieu à des exercices précis.

### **3.4- La fonction d'évaluation des acquis et de régulation des apprentissages**

Elle tient une place importante dans tout acte d'enseignement-apprentissage et constitue un vecteur de réussite de tout système éducatif comme le précisent Gérard François-Marie et Roegiers Xavier<sup>1</sup> dans ces propos : « *l'évaluation est une composante de l'apprentissage ; et si elle n'est pas menée, de manière pointue, le système éducatif reste défaillant* ». Cette fonction se manifeste à travers les tâches à réaliser qui renseignent sur le niveau de l'élève, pour pouvoir réguler le travail de la séance du jour ou ultérieure. Le manuel scolaire contient aussi des activités qui permettent à l'élève de s'auto évaluer ce qui permet de développer une autonomie de l'apprenant comme le préconisent les nouveaux programmes après la réforme.

### **3.5-La fonction de référence**

Le manuel peut être considéré comme une banque de données à laquelle l'élève peut à tout moment faire appel pour chercher une information. Des tableaux à comparer, à compléter, aideraient l'élève à devenir maître de son apprentissage.

---

<sup>1</sup> Gérard F-M, Roegiers X, « Chapitre 5. Les fonctions d'un manuel scolaire », dans : , *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, sous la direction de Gérard François-Marie, Roegiers Xavier. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », 2009, p. 83. URL : <https://www.cairn.info/--page-83.htm> (consulté en 2021)

Dans ce sens Hafida Mderssi précise que le manuel scolaire « *doit Être un grand ouvrage de référence élaboré dans un souci de progression rigoureuse, de clarté et de souplesse d'emploi. Cette fonction fait du manuel scolaire un ouvrage offrant un éventail de savoirs essentiels permettant à tout apprenant d'enrichir ses connaissances* ». <sup>1</sup>

**Morphologie du manuel scolaire du FLE** Dans ce qui suit, nous tenterons de montrer et décrire ce qui compose les manuels du FLE de 1ère AS. Le manuel n'est pas principalement composé de textes, mais aussi de cours portant sur des activités langagières (comme la syntaxe, le lexique, l'orthographe), d'exercices et d'images. Il est nécessaire de distinguer les textes littéraires, des textes didactisés, des textes authentiques. Dans le manuel, certains textes sont très courts, d'autres ont plus de cinq (5) pages. Le texte se présente comme un extrait d'une œuvre d'un auteur. Dans ce cas, il est généralement identifiable parce qu'il s'agit d'un écrit dont la visée n'est pas proprement didactique par opposition aux exercices. Les auteurs dans le manuel scolaire de 1AS La majorité des extraits appartient aux auteurs étrangers, particulièrement français. Le tiers est assigné à des auteurs algériens. Le reste revient aux autres auteurs étrangers non français. Parmi les auteurs français, nous notons Victor Hugo, Jean de La Fontaine, Guy de Maupassant, Alphonse Daudet, Jean-Jacques Rousseau, Jules Verne, Emile Zola. Pour les auteurs algériens, Mohamed Dib, Mouloud Feraoun, Mouloud Mammeri sont les plus cités. Parmi les vingt-sept (27) extraits d'auteurs algériens, nous retrouvons notamment : Malek Ouary, Assia Djebbar, Tahar Djaout, Malek Haddad ; etc. Enfin pour d'autres auteurs étrangers non français : Dino Buzzati, un italien ; Mark Twain, un américain ; William Golding, un britannique ; Edgar Poe, américain ; Oscar Wild, irlandais ; Nazim Hikmet, turc ; Camara Laye, guinéen ; et Gabriel Garcia Marquez, colombien ; font également partie de la liste, longue et riche, d'auteurs de textes proposés à l'étude. Enfin, la majorité des textes se rapportent à l'actualité, c'est-à-dire que ces textes ont été publiés entre 1980 et aujourd'hui à l'exception de certains textes remontant aux

<sup>1</sup> Mderssi, H . «Pour un essai d'évaluation du manuel scolaire. Cas du manuel de français».Université Mohammed V, FSE de Rabat.2018. [https://revues.imist.ma/index.php/SEMEION\\_MED/article/download/23212/12347](https://revues.imist.ma/index.php/SEMEION_MED/article/download/23212/12347) (consulté en 2022)

siècles classiques. **Contenu didactique du manuel Le manuel de 1re AS série lettres** vise à mettre en oeuvre, par le biais des séquences, les interactions entre lecture écriture et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue française dans le but de répondre aux finalités de l'enseignement du français qui prennent en compte les formes discursives au profil d'une intention de communication. Les cent quatre-vingt deux (192) pages qui structurent le manuel se composent de trois (3) projets, d'un sommaire et d'un avant-propos. Les projets se présentent ainsi : - réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée ; - rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ; - écrire une petite biographie romancée. Ces projets se succèdent dans le manuel. Chaque chapitre commence par une évaluation diagnostique qui, dans le cas ordinaire, vise à mesurer ce que les élèves savent déjà. Chaque chapitre comprend deux ou trois séquences : Chapitre 1 : 3 séquences, Chapitre 2 : 2 séquences, Chapitre 3 : 2 séquences Chapitre 4 : 2 séquences Chapitre 5 : 3 séquences. Une séquence didactique est un ensemble regroupant des textes et exercices (analyse de texte, expression écrite...) ayant comme consigne, selon l'objectif visé : écrire un texte, commenter un texte, résumer le texte...etc. Chaque séquence a pour but d'installer un niveau de compétences. Elles proposent des activités orales (Programme de français 2006 :4), des activités de lecture suivies de questions, des activités d'expression écrite où l'élève doit produire des énoncés ou des textes en fonction de l'objectif convoité. Il va de soi que ces activités mentionnées se complètent dans la mesure où elles visent l'acquisition d'un même savoir-faire. A chaque fin de séquence, une correction et une évaluation sont fournies aux élèves. Pour illustrer ceci, nous donnerons l'exemple du premier chapitre intitulé : « Exposé pour donner des informations sur divers sujets ». Le contenu didactique est reparti en 3 séquences : - Contracter des textes ; - Résumer à partir d'un plan détaillé ; - Résumer en fonction d'une intention de communication. Les textes figurant au début de l'ouvrage ne sont pas dotés de titres. Nous notons par exemple : -Page 6 : évaluation diagnostique suivie de textes ; -Page 7 : article de journal (disposition en colonnes, références...) ; - Page 10 : texte sans titre, auteur R. Hamm tiré de pour une typologie arabe ; - Page 13 : texte sans titre et sans auteur. Ce texte a un objectif d'enrichissement ; -Page 14 : deux discours proposés à l'étude

pour faire la différence entre situation de communication et situation d'énonciation et la consigne est de dégager les caractéristiques de la langue orale ; -Page 16: ce texte, sans titre, est un extrait de la revue Africaine, n°67 ; -Page 18 : texte intitulé le langage de l'image de ses auteurs Yves Agues et Jean Michel Croissandeau. Le texte traite du thème de l'image ; -Page 23 : poème identifié ; Tous les textes qui composent cette séquence sont suivis d'activités : observations, lecture analytique et de l'expression écrite. Deuxième séquence - Page 26 : texte intitulé la planète Terre extrait de L'homme et son environnement, d'auteurs H. Harris, C. Harrison et P. Smithson ; - Page 29 : texte didactisé (cf. d'après auteur Asimov) intitulé la terre et l'eau douce ; - Page 31 : texte intitulé le Rhône ; - Page 33 : une évaluation formative afin d'organiser un texte ; (K. Djilali, op, cit, p. 13.) - Page 34 : texte didactisé L'alimentation, sans auteur ; - Page 37 : texte intitulé je me présente, je m'appelle squelette, article de presse (disposition en colonnes et références citées (El Watan, mardi 26 octobre 2004) ; - Page 40 : texte sans titre ; - Page 43 : texte intitulé la population d'Alger au XIXème siècle de Tray Diego de Haedo ; - Page 47 : texte intitulé les plans de villes dans le tiers monde, semble avoir le même thème ; - Page 48 : trois (3) extraits sans titre, dont un est un poème je voyage bien peu de J. Cocteau ; - Page 53 : texte intitulé les moyens de transport ; -Page 57 : texte portant le titre : villes géantes ; Les textes proposés à l'étude, qui composent la deuxième séquence sont à visées scientifique et technique. Ils sont destinés à être lus, et à être reconnus à leur typologie. Cet enseignement est réduit à un discours formaliste : repérer les catégories grammaticales, dresser des inventaires de connecteurs logiques, relever des indicateurs de temps (p. 25, 27, 89, 58). Les œuvres sont, selon la tradition, classées par genre : Roman : nombreux romanciers : -M. Dib (algérien) avec son roman l'incendie ; -H. De Balzac (français), Le père Goriot ; -J.J. Rousseau (français), Le premier amour est toujours le dernier ; -M. Twain (américain), Les aventures de Tom Sawyer ; - L. Camara (Guinéen), L'enfant noir ; Les thèmes choisis sont répartis entre « exposer pour donner des informations scientifiques » (vulgarisation scientifique), « argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue », qui ne porte que sur les loisirs et « relater un événement » portant sur le fait divers et la nouvelle. Dans ce genre de récit, il s'agit de présenter à l'élève de longs passages descriptifs. Nous avons relevé la prédominance d'une culture algérienne liée à un

mode de vie traditionnel. Les textes « Ma chère maman » et « Claire fontaine » appartenant respectivement à Jean Amrouche et Mouloud Feraoun l'attestent. Par ailleurs, la culture algérienne est exploitée à travers les faits divers publiés, pour la plupart, dans le journal El Watan. La nouvelle de Dino Buzzati, auteur de *Le K* p.153 – 154 ; *Le chef*, p. 171 et *Vie de marin*, p. 178 – 179 ; *Le conte* C'est un récit fictif souvent assez court en prose qui narre des événements imaginaires et fantastiques. Nous relevons à titre indicatif: - Contes et légendes de Prosper Mérimée ; - Conte du lundi d'Alphonse Daudet. La poésie Il n'y a pas beaucoup de poèmes et parmi les présents, la plupart sont de Jacques Prévert. Choisir quelques poèmes de Prévert, imprégnés de jeux de mots permet, en effet, d'initier les élèves à l'emploi assez caractéristique Le texte de lecture dans le manuel scolaire de français Revue n° 24 28 de la langue française mais nous nous sommes aperçue qu'aucun poème n'est soumis à l'étude. Leur présence soulève des questionnements... En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, il est demandé, à chaque question posée, de relever, de souligner, de remplacer, de retrouver la phrase... L'élève est invité, en permanence, à répondre seulement à un genre de questions ne réclamant aucune réflexion. Genre des textes et production écrite Nous venons de voir que le manuel de français propose des projets repartis en séquences : les textes (extraits) longs et nombreux, ont comme objectif essentiel et commun d'aboutir sur l'exercice final qui n'est autre que l'expression écrite dans laquelle doivent être réinvestis tous les moyens linguistiques acquis lors de la séquence, ceci, dans le cadre d'une technique d'écriture liée elle-même au modèle étudié. La représentativité des genres de textes dans les manuels du FLE Nous avons constaté que dans le texte narratif, la représentation de certains genres tels que roman, fable, nouvelle, est dominante. Le roman est le plus important quantitativement par rapport aux autres genres. En effet, il est représenté par des textes (extraits) répertoriés comme récit et qui ne sont que des extraits de romans. Le genre théâtre est totalement absent du manuel de français de 1<sup>ère</sup>AS. L'essai n'est présent que par une seule occurrence. La nouvelle est présente par quatre occurrences. Tout un projet (projet III) de 36 pages porte sur la nouvelle. Quant au conte, il est représenté par une seule occurrence. La poésie est présente par 6 occurrences. Analyse Les derniers programmes officiels de français stipulent qu'à la fin du cursus scolaire, les élèves doivent avoir une maîtrise de la

langue française « à la fin de son cursus scolaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, langue qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, l'entreprise qui l'emploiera ou tout simplement qu'il mettra au service des contraintes de la communication. Il aura une facilité d'écoute et de compréhension et une aptitude à communiquer de manière pertinente en français», ce que souligne également Henry Widdowson (1996 : 11) : « (...) connaître une langue ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication ». Dans la même perspective, il y a quelques années déjà, pour Danielle Bailly (1992 ; 1995) et Guy Fève (1985), la communication ne se résume pas seulement à la réception et à la compréhension de messages émis ; elle est essentiellement liée à la production orale et écrite, en dehors de l'institution scolaire. Cependant, les objectifs fixés par les instructions officielles ne sont que très partiellement atteints (Meirieu Philippe, 1995).

Devant les difficultés et les contenus chargés, d'autant que la réforme n'a pas prévu de formation des enseignants, ces derniers sont contraints à pérenniser les modèles existants. Les nouveaux programmes sont voués à se plier aux habitudes de travail antérieures malgré les principes innovants qui structurent les nouvelles réformes. Enfin, les textes soumis à l'étude incitent à l'apprentissage de la langue basique, ce qui, non seulement ne motive pas mais ne facilite pas non plus son réemploi dans des situations de communication en dehors de la classe.

#### **4- Le manuel scolaire algérien dans le contexte contemporain des réformes curriculaires**

Dans le système éducatif algérien, les manuels scolaires connaissent de profonds changements. En effet, sous l'impact d'un contexte socioculturel et politique en mutation (Cherdon Laetitia, 2007), et suite aux avancées de la technologie et des approches didactiques, les manuels changent de contenus et de méthodes d'enseignement.

Selon qu'il est utilisé par les enseignants, les élèves, ou leurs parents, le manuel scolaire peut remplir différentes fonctions, pour l'élève il est un recueil de connaissances, et un guide d'apprentissage, pour l'enseignant, c'est un auxiliaire pédagogique, il constitue une précieuse aide à la gestion des cours et un réservoir d'exercices, les parents d'élèves, quant à eux, l'utilisent davantage pour le suivi des apprentissages de leurs enfants, le manuel est un outil aux fonctions multiples qui s'adresse à divers destinataires, il permet une continuité de l'enseignement en dehors de l'école, et crée un lien entre celle-ci, la famille et l'élève. Toutefois, l'élève est la principale destinataire des auteurs de manuels, et le principal utilisateur de cet outil didactique, qui a pour fonction d'« aider l'élève d'une part, à comprendre, à appliquer, à analyser, à synthétiser ses acquisitions, voire à inventer des données nouvelles, et, d'autre part, à évaluer ses apprentissages » (Spreng 1976, cité dans De Landsheere, 1982, p. 336).

Ces dernières années, un vaste courant de réformes a touché notre système éducatif qui a connu la mise en place de nouveaux programmes se référant à des approches innovantes. C'est dans ce contexte de renouvellement des curriculums que s'inscrit nécessairement une réflexion sur le manuel scolaire.

Avant de parler des différentes étapes d'évolution du manuel scolaire algérien, nous jugeons utile de clarifier le concept de programme et sa situation par rapport au curriculum.

Selon le dictionnaire des concepts clés, Raynal et Rieunier<sup>1</sup> définissent les deux concepts comme suit : « *Un curriculum est un énoncé d'intention de formation comprenant, un public cible, des finalités, des objectifs, des contenus, des modalités d'évaluation et la planification d'activités* ». Selon ces auteurs, « *Un programme s'oppose à un curriculum. Un programme est une liste de contenus à enseigner qui s'accompagne généralement d'instructions méthodologiques qui les justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces contenus*».

Nous pouvons donc dire que le curriculum peut être considéré comme étant un ensemble d'éléments qui, articulés efficacement entre eux, permettant la mise en place d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Un curriculum est donc plus vaste que les programmes d'étude qu'il inclut et oriente. Le curriculum fournit par là les orientations à donner aux manuels scolaires.

Le manuel scolaire apparaît alors comme étant une des composantes du curriculum qui participe à l'efficacité de l'acte pédagogique (les autres composantes comme le guide pédagogique de l'enseignant, les outils d'évaluation, le matériel didactique,...). Tous ces outils peuvent être mobilisés en classe afin de faciliter la tâche de l'enseignant et d'assurer ainsi un meilleur enseignement-apprentissage.

#### **4.1- Les étapes d'évolution du manuel scolaire**

Le manuel scolaire algérien tel que nous le connaissons aujourd'hui a subi de nombreux changements au niveau du contenu et de la forme. Nous énumérons cette évolution à travers les étapes ci-dessous :

**4.1.1- L'étape de l'après-guerre** (juste après l'indépendance) : étape durant laquelle fut reconduit le manuel scolaire, manuel hérité de l'école française pendant la colonisation.

---

<sup>1</sup>Raynal, F., & Rieunier, A. *Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive*. 1997, Paris: ESF Editeur.

Au lendemain de l'indépendance, en 1963, le souci principal du gouvernement algérien était de nationaliser les programmes hérités de l'école française. L'enseignement du français n'est plus centré sur l'étude des textes littéraires trop marqués idéologiquement et véhiculant un mode de pensée capitaliste comme le précise Bouguerra Tayeb : « *les anciens programmes ont été reconduits mais expurgés des textes littéraires trop marqués idéologiquement, véhiculant des modes de pensée capitaliste ou à caractère colonial nettement affirmé. La diversification des supports et le souci d'ouverture sur la culture universelle conduira à l'introduction de la littérature étrangère* »<sup>1</sup>.

**4.1.2- L'étape de l'algérianisation du manuel** : des efforts considérables ont été déployés pour élaborer un manuel scolaire algérien. Ainsi le défi a été relevé que ce soit sur le plan de la forme ou celui du contenu. Quant à sa disponibilité, elle était gratuite et il était distribué dans les différents paliers de l'enseignement.

**4.1.3- L'étape prenant en charge la qualité du manuel** : c'est l'étape actuelle à travers laquelle le MEN œuvre et ce, en vue d'élaborer de nouveaux manuels scolaires répondant aux nouvelles attentes et aux nouveaux objectifs de la réforme du système éducatif ainsi qu'aux normes universelles de qualité.

#### **4.1.4- Le manuel scolaire d'aujourd'hui**

Il a subi plusieurs modifications depuis sa première élaboration jusqu'à nos jours. Des modifications relatives à son contenu, sa forme, la qualité du papier, son édition, son impression et ce, grâce à l'évolution des moyens d'impression et d'édition.

Malgré la nouvelle orientation vers la création de nouveaux outils pédagogiques tels que le C.D.ROM, le manuel scolaire demeure actuellement un moyen

---

<sup>1</sup> Bouguerra, T. « Didactique du texte littéraire et démarche de projet : une approche indicielle et analogique », p.15 in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXII, n° 2 (décembre 2007), Belgique, Collection Proximités didactiques dirigée par L. Colles et Silvia Lucchini.

d'enseignement et d'apprentissage dont la continuité est incontournable et ce, en attendant d'autres innovations. L'élaboration de manuels scolaires répondant aux objectifs de la réforme du système éducatif constitue un vecteur de qualité de l'enseignement et d'amélioration des apprentissages.

L'ouverture du manuel scolaire aux maisons d'édition publiques et privées, selon les propos de Mustapha Zahal<sup>1</sup> et les déclarations du Ministre de l'Education Nationale sur la nécessité de produire des ouvrages de qualité répondant aux attentes des enseignants, des apprenants et des parents d'élèves et de garantir un approvisionnement permanent et général de manuels attestent entre autres de l'importance des enjeux que représente cette question stratégique.

Sur le plan pédagogique, comme le précise Zahal<sup>2</sup> « *Le manuel interprète et traduit l'esprit des programmes d'enseignement et propose des modèles pédagogiques et des types de didactisation des savoirs qui déterminent largement les pratiques de la classe* ».

---

<sup>1</sup> Zahal M. *Didactique des manuels scolaires. Etude comparative des manuels de 3ème année secondaire*: 1980/2004. Mémoire de magister, Université Kasdi Merbah, ouargla, 2006. Disponible sur le site: [https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/733/1/Mustapha\\_ZAHAL.pdf](https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/733/1/Mustapha_ZAHAL.pdf) (Consulté en 2021)

<sup>2</sup> Ibid. P.56.

#### 4.2- Exploitation du manuel scolaire

L'époque actuelle connaît une véritable explosion des supports d'enseignement qu'ils soient informatisés, audiovisuels, ou autres, toutefois, le manuel scolaire reste encore de très loin le support d'apprentissage le plus répandu et sans aucun doute le plus efficace.<sup>1</sup>

Mettant toujours l'accent sur l'importance de ce support en classe et sur le rôle qu'il peut jouer comme outil d'apprentissage malgré l'évolution qu'il a connu, Bilhaj Hussain précise : « *Si dans sa forme matérielle, l'objet manuel est resté pratiquement le même (bien qu'à ce niveau on doit noter les apports remarquables en matière des diversifications des modes de présentation apports rendus possibles par l'évolution des techniques utilisées dans les arts graphiques) par contre, sa conception, sa fonction et sa place dans le processus pédagogique ont fortement évolué* »<sup>2</sup>.

Nous tenons également à signaler que le manuel scolaire en plus de ces fonctions qui demeurent indispensables, il doit également répondre à de nouveaux besoins, tels : développer chez les élèves les habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissages, intégrer les connaissances acquises dans de nombreux domaines et contribuer à la mise en place d'aptitudes qui favorisent des comportements d'auto formation. C'est particulièrement à ces objectifs que tendent les nouveaux programmes après la réforme. Nous verrons un peu en détails, dans ce qui va suivre, l'apport de la refonte du système éducatifs sur les pratiques enseignantes et notamment sur le manuel scolaire.

A notre sens, le manuel scolaire, comme support pédagogique, devrait prendre place au rang des priorités dans la mesure précisément où il représente l'outil de travail privilégié de l'enseignant et des apprenants. L'enseignant doit aussi savoir pourquoi on a construit cet outil, comment on l'a élaboré et sur quelles bases, quelles

<sup>1</sup> Bilhaj H. *Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye*.Norsud, université Misurata (Libye), 2016, 8, pp.47-65.<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361/document>

<sup>2</sup> Ibid. P.49

fonctions doit-il remplir? Dans quelles conditions doit-il être mis en application?  
Quels rapports doit-il entretenir avec d'autres outils ?

Dans ce sens Abdelkader Kassoul<sup>1</sup> précise que les questions citées ci-dessus représentent le point central sur lequel l'enseignant doit porter son attention afin de mettre en place :

- Des savoirs à partir des référents théoriques mis en œuvre pour la réalisation des manuels ; (finalités, buts, objectifs, choix des contenus, approches méthodiques ....) ;
- Des savoir-faire visant à développer les pratiques professionnelles liées à l'utilisation optimale du manuel scolaire et l'organisation pertinente des activités d'enseignement / apprentissage dans lesquelles il intervient.
- Des capacités d'adaptation permettant une meilleure intégration de ses apports dans les situations d'éducation et de formation et éventuellement des aménagements jugés pertinents (par exemple sous forme de compléments, d'actualisation ; voir de correction).

Il est à noter que le praticien en plus du manuel scolaire, bénéficie de l'apport complémentaire d'un « guide de l'enseignant ». Ce dernier est conçu dans le but d'aider l'enseignant pour une utilisation optimale du manuel scolaire surtout sur le plan de :

- 1- La communication des objectifs pédagogiques
- 2- L'organisation des objectifs d'apprentissage
- 3- La sélection des contenus
- 4- La mise en place des diverses activités
- 5- L'évaluation des acquis

---

<sup>1</sup>Kassoul, K. «L'enseignant de français face aux exigences de la pratique de classe, dans le secondaire», *Revue Académique des études sociales et humaines*, vol 12, numéro 02, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, 2020 . disponible sur le site :<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/12/6/123465> (consulté en 2022).

Afin de mettre l'accent sur les fondements théoriques sur lesquels se basent les concepteurs des programmes pour l'élaboration des manuels scolaires, nous évoquerons les changements introduits par la tutelle sur les programmes et sur le système éducatif en général, depuis le lancement de la réforme en Algérie en 2003.

## **5- La refonte de la pédagogie en Algérie**

Depuis l'année 2003, le ministère de l'Éducation nationale en Algérie a entamé une réforme d'une grande ampleur du système éducatif. Cette réforme a pour objectif l'ouverture de notre école aux exigences et aux défis de ce siècle. Afin d'améliorer la qualité de la formation, la réforme a touché divers angles : les contenus et les méthodes d'enseignement (l'approche par compétences), la formation des formateurs, le recours aux TICE. Tous les niveaux d'enseignement ont été concernés par ces changements.

### **5.1- La réalisation des nouveaux programmes d'enseignement**

Après une période de résistance au changement spécialement dans le domaine éducatif, notre système éducatif n'a pas pu échapper aux mutations survenues dans le monde. Il s'est fixé alors une finalité difficile mais ambitieuse qui consiste à revoir les contenus d'enseignement afin qu'ils deviennent plus appropriés aux diverses exigences de l'école de la société algérienne. Même si le changement a été difficile parce que le poids du passé demeure toujours et il est, selon les propos de Ferhani Fatiha Fatma, à l'origine de la difficulté à « *injecter massivement du changement* »<sup>1</sup>, notre système éducatif a connu une refonte totale des méthodes et des contenus enseignement.

Le réaménagement des méthodes d'enseignement et des contenus à enseigner indique une autre image de l'éducation qui serait, selon Sobhi Tawil<sup>2</sup>, comme « *une rupture pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant* ».

Si nous revenons au nouveau programme, nous constatons que la conception de ces programmes se base sur les principes des théories cognitivistes. Ces dernières

---

<sup>1</sup>Farhani. F.F. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». *Le français Aujourd'hui*, n° 154, 2006, p.14

<sup>2</sup>Tawil.S. « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. 2005, p.34

« considèrent la langue non comme un savoir "inerte" mais plutôt comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources »<sup>1</sup>.

Ainsi, les contenus d'enseignement-apprentissage selon les nouvelles recommandations sont organisés sur la base d'un nombre de compétences à développer chez l'élève (compétence de compréhension, d'expression et de production à l'écrit).

De ce fait les nouveaux programmes ont été effectués en se référant à une nouvelle approche qu'est l'approche par les compétences dérivée du constructivisme et qui est centrée sur l'apprenant tout en se basant sur ses actions face à des situations-problèmes.

En réalité le recours à l'approche par compétences avait pour objectif que l'école arrive à satisfaire les exigences de la vie moderne et prépare l'élève à devenir un citoyen ayant la capacité d'agir dans des situations de la vie quotidienne et pouvant accéder au monde de l'information. En termes plus simples, ce qui constitue le principe de l'approche par compétences c'est que dans une telle approche, il n'est plus question de transmettre à l'apprenant des savoirs qu'il est sensé restituer le jour de l'examen mais plutôt de le doter d'aptitudes lui permettant un réinvestissement des savoirs acquis à l'école dans des situations de la vie quotidienne.

Dans le même sens Fatiha Fatma Ferhani<sup>2</sup> précise que les programmes actuels en se centrant sur l'apprenant lui permettent « *de construire de manière consciente ses savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation* ». En comparant les nouveaux contenus d'enseignement avec ce qui était pratiqué avant la réforme, elle ajoute :

*Auparavant, dans une routine aussi implacable pour les élèves que pour les enseignants, la pédagogie du modèle imposait son sempiternel parcours : observation d'un texte modèle, étude des points de langues et enfin restitution par les élèves du modèle au travers d'une rédaction.*

<sup>1</sup>Commission Nationale des Programmes. *Programme première année secondaire*. 2005. Alger, Office National des Publications Scolaires. p.29

<sup>2</sup>Farhani. F.F. Lo-cit. p.15

Alors, en adoptant une approche par compétences cela signifie « rendre les apprentissages plus actifs ». Dans cette approche, comme l'explique Xavier Roegiers, l'attention est centrée particulièrement sur l'organisation de situations d'apprentissage pouvant remplacer les cours magistraux basés surtout sur l'activité de l'enseignant. Il est question, dès lors, de « *mettre l'élève au centre des apprentissages, au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages* »<sup>1</sup>.

L'adoption de l'approche par compétences dans le système rénové a eu certainement des incidences d'une part sur l'élaboration des programmes qui doivent s'inscrire dans une approche constructiviste en associant l'apprenant à la construction de ses savoirs. Et d'autre part, sur la perception même de l'activité évaluative et de sa fonction.

Au début de la réforme, Benbouzid<sup>2</sup>, évoque les questions prises en charge par les concepteurs des programmes en s'inscrivant dans une approche par compétences. Il résume ces questions dans ce qui suit :

- Les savoirs acquis doivent être fonctionnels et contribueront à résoudre les problèmes que rencontre l'apprenant soit dans la vie scolaire, sociale ou professionnelle ;
- Le recours à la pédagogie différenciée afin que les besoins et la singularité de chaque apprenant soient pris en charge ;
- Le recours à l'évaluation formative pour une remédiation des acquis au cours du processus d'apprentissage.

Il est clair que l'objectif primordial d'une telle réforme est d'adapter l'école à la réalité contemporaine et aux exigences de la modernité.

---

<sup>1</sup>Roegiers.X. *L'APC dans le système éducatif algérien*. [En ligne]. In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS, 2006, pp. 51-85. Disponible sur : [http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lapc\\_dans\\_systeme\\_educatif\\_algerien&s=3&rs=17&uid=153&lg=fr](http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lapc_dans_systeme_educatif_algerien&s=3&rs=17&uid=153&lg=fr) . (Consulté en 2021).

<sup>2</sup>Benbouzid. B. *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*. Alger : Casbah Editions, 2009, p.46.

En réalité, l'approche par compétences à laquelle l'école algérienne a fait appel ces dernières années, a pour visée initiale de libérer l'élève des contraintes des anciens programmes qui l'ont rendu passif. Ces programmes dont les contenus sont en retard par rapport au progrès réalisé dans le monde entier et dans tous les domaines.

### **5.1.1- De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences**

Dans le domaine de l'enseignement, l'approche par les compétences n'a pas évolué indépendamment de l'approche par objectifs. L'approche par les compétences est venue en réalité pour dépasser ou en quelque sorte couvrir les insuffisances qui ont été remarquées dans la pédagogie par objectifs.

Beacco<sup>1</sup> précise qu'il n'est pas facile, du moins dans le domaine de l'enseignement, de définir le concept de la compétence sans que celui de l'objectif pédagogique ne soit défini. Cela est dû au fait qu'une compétence n'est considérée, en fin de compte, que comme un objectif à atteindre par les programmes d'enseignement.

En réalité, ce qui distingue les deux approches c'est que dans l'approche par compétences le principe que l'élève peut apprendre mieux en agissant est développé, c'est-à-dire :

- 1- quand on met l'élève effectivement dans des contextes de production réelles ;
- 2- quand il est impliqué réellement dans la réalisation de diverses activités qui le poussent à mobiliser et à intégrer des acquis antérieurs (ce que Piaget appelle les schèmes antérieurs) ;
- 3- lorsque la situation d'apprentissage proposée est significative pour lui ;

---

<sup>1</sup>Beacco. J-C. *L'approche par compétences dans l'apprentissage des langues*. Paris, Editions Didier, 2007.

4- lorsque les erreurs commises lors du processus d'apprentissage et qui peuvent constituer un obstacle pour des apprentissages ultérieurs, elles sont utilisées par l'enseignant afin de réguler les apprentissages ;

5- quand l'élève interagit avec les autres pour la construction du savoir (cela se rapproche de ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement). Ce que l'élève apprend à réaliser collectivement (avec l'aide des autres élèves ou de l'enseignant) peut l'amener à réaliser plus tard individuellement la tâche.

Ainsi, nous pouvons dire que l'approche par compétences, par ces principes de base, vise à combler le manque et les insuffisances constatés dans l'approche par objectifs qui s'est intéressée davantage à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et a négligé les processus d'apprentissage autrement dit comment faire pour apprendre.

L'approche par compétences, en mettant l'élève au centre de ces apprentissages et en lui permettant de jouer un rôle actif dans la construction du savoir, a permis la conciliation entre les « deux façons de penser l'enseignement/apprentissage ».

Cette nouvelle approche de l'apprentissage permet certes d'atteindre les objectifs d'apprentissage par « *la mobilisation de savoirs et savoir-faire liés aux énoncés injonctifs mais aussi à développer des compétences disciplinaires orale et écrite dans la mesure où ces savoirs et savoir-faire sont mobilisés et intégrés pour résoudre une situation-problème significative* »<sup>1</sup>.

L'approche par compétences permet également de développer diverses stratégies qui permettent d'impliquer l'ensemble des élèves dans le travail telles le travail coopératif qui permet à l'ensemble du groupe de chercher la démarche convenable pour la réalisation de la tâche demandée.

Certes, dans une approche par objectifs, des savoirs et des savoir-faire sont mobilisés afin de répondre à une consigne donnée mais, le problème réside dans le fait que la tâche s'effectue selon une consigne unique décidée préalablement par l'enseignant dans l'absence de toute négociation ou initiative de la part de l'élève.

---

<sup>1</sup>Ibid. p.34

Dans ce dernier cas la situation est limitée au développement d'un objectif bien précis et de ce fait au développement d'une "micro-compétence" disciplinaire bien précise, ce qui ne donne pas trop de chance à l'apprenant pour l'acquisition d'une véritable compétence de communication.

Parlant de la relation entre les deux approches, François Lasnier précise :

*Certains diront qu'il y a une nette différence entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences, d'autres considéreront que l'approche par compétences recoupe certains aspects de l'approche par objectifs. Pour ma part, je préfère considérer l'approche par compétences comme une suite logique à l'approche par objectifs.*<sup>1</sup>

De son côté Michel Hubert, faisant la différence entre la pédagogie par objectifs et la pédagogie du projet, précise que dans la pédagogie du projet, les objectifs visés sont précis, mais cela ne se fait pas de manière « mécaniste » : il arrive qu'au cours de la tâche, des modifications interviennent, c'est-à-dire que certains objectifs fixés préalablement seront écartés au profit d'autres jugés plus accessibles. L'auteur précise aussi que ce qui distingue les deux approches est que la pédagogie par objectifs se caractérise par ses excès analytiques. C'est-à-dire qu'elle insiste sur les parties et perd ainsi de vue le tout. Toutefois, Hubert arrive à la conclusion suivante : « *la pédagogie du projet relève d'une pédagogie par objectifs, mais avec des objectifs plus globaux* ». <sup>2</sup>

En plus de l'adoption de l'approche par compétences dans les nouveaux programmes, la pédagogie du projet occupe une place prépondérante dans les programmes d'enseignement de tous les cycles. Nous verrons dans ce qui va suivre tout ce qui se rapporte à cette nouvelle démarche d'apprentissage.

### **5.1.2- Le projet dans les nouveaux programmes**

---

<sup>1</sup>Lasnier.F. *Réussir la formation par compétences*. [En ligne]. 2000. Repris d'un document tunisien destiné aux enseignants de français. Disponible sur : [http://www.renaudbray.com/Livres\\_Produit.aspx?id=18730&def=R%C3%A9ussir+la+formation+par+comp%C3%A9tences%2CLASNIER%2C+FRANCOIS%2C2760156982](http://www.renaudbray.com/Livres_Produit.aspx?id=18730&def=R%C3%A9ussir+la+formation+par+comp%C3%A9tences%2CLASNIER%2C+FRANCOIS%2C2760156982) (Consulté le en 2020).

<sup>2</sup>Hubert.M. *Conduire un projet-élèves*. Paris, Hachette, 2005. p.22

Les nouveaux réaménagements introduits sur les contenus d'enseignement imposés par la réforme ces dernières années, insistent sur le fait de travailler sur des contenus significatifs qui permettent à l'apprenant de s'épanouir. En réalité, les contenus proposés dans les nouveaux programmes, que ce soit en compréhension ou en production (orale ou écrite) ont un caractère authentique. Le but de ces nouveaux contenus est de conduire l'élève à se concentrer sur divers domaines en lien avec ses motivations et ses besoins.

De ce fait ces nouveaux programmes devraient permettre aux enseignants de :

- passer d'une « logique d'enseignement à une logique d'apprentissage », c'est-à-dire adopter une démarche de travail qui permet à l'apprenant de participer dans la construction de son savoir. Cela a pour finalité d'amener l'élève de manière progressive à être autonome et responsable ;
- faire développer aussi chez les apprenants des comportements et des valeurs sociales positives tels la coopération (en réalisant des projets collectifs), la curiosité et l'esprit d'inventivité.

La démarche recommandée dans ces programmes est celle du projet.

La pédagogie de projet n'est pas conçue comme une succession d'activités libres, mais plutôt comme un incessant va et vient entre une tâche principale, le « projet », et des activités qui permettent aux élèves de se questionner par rapport à cette tâche, de structurer leurs connaissances et de stabiliser des savoirs et savoir-faire.

### **5.1.3- La pédagogie du projet**

En réalité l'idée de la pédagogie du projet, telle qu'elle est pratiquée actuellement, est le fruit de plusieurs réflexions qui trouvent leur source dans des années précédentes<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Mavromara-Lazaridou. C. *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Thèse D'université pour le Doctorat de Lettres modernes de l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe, 2006. p. 63

La pédagogie du projet s'inspire principalement des travaux de Dewey (1859 - 1952), de son élève Kilpatrick, ainsi que d'autres pédagogues<sup>1</sup> qui se rattachent à l'Education nouvelle, et qui s'accordent sur le fait que l'éducation de l'enfant est importante dans le processus d'apprentissage afin qu'il puisse devenir acteur de ses propres apprentissages. Il doit apprendre à collaborer avec d'autres personnes et ainsi à vivre en société.

Cela nous amène à dire que bien que l'idée du projet ne soit pas neuve, elle n'est pas pratiquée comme méthode d'enseignement que ces dernières décennies et récemment en Algérie.

### **5.1.3.1- Définition du projet**

Si nous cherchons, nous trouverons une infinité de définitions du projet. Cependant, la définition qui nous semble la plus complète est celle donnée par Michel Huber<sup>2</sup> :

*La pédagogie de 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. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation des compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits socio-cognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours.*

Huber met l'accent d'une part, sur le rôle de la « *socialisation de la production* » qui est importante pour donner du « *sens* » à l'apprentissage des élèves et qui les motive. D'autre part, l'auteur souligne l'importance du « *conflit socio-cognitif* » dans l'acquisition du savoir.

<sup>1</sup>Decroly (1871- 1932), médecin et pédagogue belge, Kershenteiner (1854-1932) pédagogue allemand et Claparède (1873-1940), pédagogue genevois,...

<sup>2</sup>Hubert.M. Op-cit. p.18

#### **5.1.4- Spécificités de la pédagogie du projet**

Les grands objectifs de la pédagogie du projet sont :

##### **5.1.4.1- Développer des savoirs et des savoir-faire en agissant / en affrontant des situations-problèmes**

En réalité la réalisation d'un projet expose l'élève à des situations-problèmes qu'il est appelé à surmonter afin d'atteindre son but. Cette situation le pousse à s'approprier des connaissances pour arriver à ses fins.

A ce sujet, Bordallo et Ginestet précisent « *N'ayant pas tous les éléments nécessaires pour la résolution du problème, l'élève doit s'approprier des connaissances ou construire des compétences nouvelles* ». <sup>1</sup>

Donc, la pédagogie du projet permet à l'élève d'apprendre en le plaçant dans des situations d'apprentissage qui lui donnent l'occasion de jouer un rôle actif dans la construction de son savoir. Face à une situation-problème, l'élève est appelé à chercher une solution qui permet de surmonter un obstacle et cela l'aide à acquérir un savoir.

Nous pouvons donc dire que les problèmes que l'élève rencontre et qu'il doit résoudre lui permettent de découvrir les savoirs à acquérir. Et de cette façon, il va prendre conscience de la nécessité d'acquérir des connaissances pour atteindre son objectif. Ainsi ses apprentissages pourraient être significatifs parce qu'il apprend non pas parce qu'il se sent obligé, mais parce qu'il éprouve le besoin d'apprendre.

##### **5.1.4.2- Développer des compétences transversales / Favoriser le transfert des apprentissages**

Il est important de signaler aussi que l'une des fonctions essentielles de la pédagogie du projet est d'aider et de permettre le transfert des connaissances chez les apprenants afin qu'ils soient en mesure d'utiliser leurs acquis dans de nouveaux

---

<sup>1</sup>I. Bordallo & J-P. Ginestet. *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette. 1993, p.127

contextes. A ce sujet Lafortune précise : « *La pédagogie de projet apparaît comme moyen privilégié pour favoriser la construction du transfert chez les élèves* ».<sup>1</sup>

L'auteur ajoute que la pédagogie du projet permet aux élèves : « *d'exprimer leurs goûts et leurs intérêts ; de donner du sens aux activités scolaires et de mieux voir les possibilités de transfert* »<sup>2</sup>.

Cependant, il est important de signaler que l'interdisciplinarité ne consiste en aucun cas à une juxtaposition de disciplines, mais signifie qu'elles doivent interagir entre elles et avec l'aide des enseignants, elle peut créer des situations d'apprentissage capables de susciter la motivation des élèves.

Evoquant la notion d'interdisciplinarité, Vergnes<sup>3</sup> précise que les disciplines deviennent « *instruments* » pour l'atteinte d'un objectif précis, il ajoute : « *Les outils disciplinaires ne sont plus un but en soi, mais un moyen d'aboutir à un but : le projet* ».

On peut alors dire que grâce à la pédagogie du projet, les disciplines sont considérées comme un « *moyen* » et non comme un but de l'apprentissage.

L'auteur a mené une expérience qui consistait à former des enseignants à la réalisation d'un projet d'enseignement interdisciplinaire dans divers établissements. Elle a obligé les enseignants à travailler en duo et même en trio afin qu'ils expérimentent le principe du travail en équipe et de la collaboration. « *La préparation, la réalisation et l'évaluation du projet forment la colonne vertébrale de la formation* »<sup>4</sup>.

Les attitudes observées chez les enseignants ont permis de les classer en deux catégories. La première catégorie représente ceux qui profitent de la formation, ils ont une conception de l'enseignement basée sur l'apprenant. Ils aiment innover et n'hésitent pas à négocier avec les autres. Alors que la seconde catégorie représente

---

<sup>1</sup>L. Lafortune. « Une pédagogie du projet ». In, *Les cahiers pédagogiques*, n°408, novembre 2002, p.35

<sup>2</sup> Ibid. p.36

<sup>3</sup>Vergnes.G. « Education à l'environnement et projets interdisciplinaires ». In, *Cahiers série didactique*, n°11, 1995 (Vallée d'Aoste : I.R.R.S.A.E), p.30

<sup>4</sup> Ibid. p.11

ceux qu'inquiète la démarche interdisciplinaire. Ils préfèrent suivre des modèles pédagogiques. La conception de l'enseignement qu'ils ont est celle qui privilégie les contenus.

Cela nous amène à dire que même si le projet exige parfois une interdisciplinarité, il ne faut pas oublier que sa réalisation peut être entravée par de multiples obstacles tout simplement parce que nombreux sont les praticiens qui se méfient de cette approche interdisciplinaire soit par méconnaissance des autres disciplines, soit par peur d'être critiqué ou de se faire juger par d'autres enseignants.

#### **5.1.4.2- Développer des valeurs pédagogiques comme la responsabilité, la coopération, la créativité, la confiance en soi et l'autonomie**

La réalisation d'un projet implique différentes valeurs pédagogiques primordiales dans toute pédagogie telles la responsabilité, la coopération, l'affirmation de soi, l'autonomie,...

Nous essayerons d'aborder ces diverses composantes d'une manière un peu détaillée.

##### ● ***Développement de la responsabilité***

Dans le cadre du projet, l'élève peut faire des choix et prendre des décisions et essaye de trouver des solutions à des problèmes. Il joue même un rôle dans l'évaluation de son action (il s'auto-évalue). Cela l'aide à comprendre le pourquoi de toute action qu'il mène. Ces actions renforcent également la responsabilité de l'élève comme le précise Vergnes « *Il sait toujours le pourquoi de son activité par conséquent, il agit pour avoir un résultat et non pour faire plaisir au maître ou pour ne pas être puni* ». <sup>1</sup>

##### ● ***Développement de la coopération***

De nombreux auteurs s'accordent sur le fait que le travail en projet favorise les échanges et les confrontations à l'intérieur du groupe-classe.

---

<sup>1</sup>Vergnes.G. Loc-cit. p.30

Pour Bordallo et Ginestet, le travail en projet permet de changer les pratiques habituelles de classe et particulièrement celles du travail individuel et de la situation magistrale, « *il nécessite coopération et solidarité favorisant ainsi des pratiques d'équipes qui créent une rupture par rapport aux situations et aux attitudes souvent vécues au lycée qui sont plutôt de type individuel* »<sup>1</sup>. Les auteurs ajoutent que travailler en projet permet aux élèves de prendre conscience de la valeur de leur travail qui représente le fruit d'un effort collectif. Ils précisent : « *La dynamique et la réussite du projet reposent sur la richesse d'un travail de groupe dont le résultat est forcément meilleur que celui que peut produire une réflexion individuelle si rigoureuse et si sérieuse qu'elle soit* ».<sup>2</sup>

- ***Développement de la créativité***

Certes, en situation scolaire, et avec des objectifs d'acquisition de savoirs, le mot créativité ne peut pas être employé comme on le ferait pour un artiste. Cependant, nous pourrions lui donner un autre sens.

En effet, dans une démarche de projet, les élèves ont la possibilité de proposer des thèmes, ils peuvent également négocier le contenu de leur projet avec l'enseignant, ils font aussi des choix, ils cherchent et proposent des solutions aux problèmes rencontrés, ils échangent des informations, ...etc.

Toutes ces actions donnent aux élèves la possibilité d'être créatifs et ils pourraient développer ainsi de nombreuses compétences.

- ***Développement de la confiance en soi***

La pédagogie du projet expose l'élève à des situations-problèmes qu'il doit résoudre. « *Le sentiment de se sentir capable de dépasser des problèmes fonctionne comme facteur du développement de la confiance en soi chez l'individu* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Bordallo. I. & Ginestet. J-P. Op-cit. p.140

<sup>2</sup>Ibid. p.135

<sup>3</sup>Mavromara-Lazaridou. C. Op-cit. p.77

Donc, le projet, en impliquant l'élève dans l'action et en le responsabilisant, lui permet de s'affirmer et développe ainsi sa confiance en soi surtout lorsqu'il réussit à surmonter des difficultés.

De son côté, Perrenoud précise : « *Le projet est une source majeure de confiance en soi et d'identité qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable* ». <sup>1</sup>

- **Développement de l'autonomie**

Evoquant la notion de l'autonomie dans une démarche de projet, Perrenoud voit que le projet favorise un double apprentissage : d'un côté, l'élève apprend à être autonome par rapport au groupe qui lui permet de « *se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action* ». D'un autre côté, l'élève pourrait apprendre à « *se faire entendre dans le groupe* » et cela en donnant son point de vue et en essayant « *d'influencer les décisions collectives* ». <sup>2</sup>

- **Réconcilier des savoirs scolaires et sociaux / motiver grâce à la socialisation du produit fini**

Travailler en suivant une démarche de projet amène à une production concrète. Selon Huber, on parle de pédagogie de projet « *si le projet débouche sur une fabrication concrète, un produit palpable* ». <sup>3</sup>

Insistant sur le rôle important du produit socialisé Hubert précise :

*Le produit réalisé dans le projet doit avoir un impact sur l'environnement qui apportera la preuve tangible de l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être nouveaux. De cette action sur le milieu découlera une reconnaissance sociale qui valorisera le formé, lui redonnera confiance en lui-même et le persuadera qu'il est capable d'acquisitions plus difficile encore.* <sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Perrenoud. Ph. Loc-cit. p.10

<sup>2</sup>Ibid.

<sup>3</sup>Huber.M. op-cit. p.50

<sup>4</sup>Ibid. p.51

On peut donc dire que le produit fini joue un rôle dans l'apprentissage parce qu'il mobilise les élèves pour qu'ils puissent atteindre leur objectif et exerce sur eux une véritable motivation. La réalisation finale influe également sur l'attitude de l'enseignant car elle le rend plus attentif au processus de réalisation afin d'atteindre les objectifs d'enseignement. Le rôle du produit fini est aussi que sa réalisation oblige à faire une synthèse de tous les savoirs ou savoir-faire en jeu.

Il est évident qu'un enseignant qui travaille sur un projet ne vise pas en même temps l'ensemble des objectifs cités ci-dessous, mais cette liste semble pertinente pour mettre en valeur la richesse d'une telle démarche de travail.

### **5.1.5- Les limites d'une démarche de projet**

Apprendre en réalisant des projets est une méthode qui a des avantages mais à l'image de toutes les démarches, elle peut être aussi source de nombreuses difficultés qui entravent la réalisation du projet.

La première difficulté est celle du temps. La réalisation de certains projets demande du temps. Parfois le temps prévu pour les enseignements est limité c'est pourquoi la démarche traditionnelle pourrait être plus rassurante et plus rapide.

Cependant, le problème dans ces acquisitions rapides, selon Agnès Bracke, c'est qu'elles risquent de se perdre rapidement comme elle le souligne : « *Les savoirs découpés en petites unités et enseignés en un temps limité s'oublie facilement, tandis que ceux qui sont liés aux structures cognitives sont plus solidement enracinés et peuvent avoir une longue durée* ». <sup>1</sup>

Un autre problème se pose en pratiquant la pédagogie du projet c'est celui de l'évaluation des acquis des apprenants.

Dans une démarche de projet, le produit fini est le résultat d'une coopération entre un nombre d'apprenants pour la réalisation des tâches.

---

<sup>1</sup>Bracke. A « Activité langagière et pédagogie de projet ». In, *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, numéro spécial, p.176

C'est là où se pose le problème. Comment évaluer les compétences individuelles de chaque apprenant ?

Parmi les problèmes rencontrés, on peut citer également celui du manque du matériel nécessaire (équipement informatique, connexion,...) ou même celui de la formation des enseignants qui résistent et éprouvent des craintes devant cette nouvelle démarche d'apprentissage.

## **6- Lecture critique des nouveaux programmes scolaires algériens**

Les mutations qu'a connues le monde ont exigé de grands réaménagements au niveau des institutions scolaires algériennes qui ont pour rôle principal la formation de l'intelligence et l'ouverture sur le monde afin que les idées humanistes soient renforcées.

Certes, le changement s'impose mais après de longues années de pratique où l'élève en classe n'était considéré que comme un membre passif dans l'action pédagogique, est-il possible de changer brusquement tout le système afin d'opter pour un nouveau système où la construction du savoir se fait par l'élève à travers les situations-problèmes qu'il essaye de dénouer ? Pourrions-nous réellement passer et sans aucune transition de pratiques pédagogiques centrées sur l'enseignant, où ce dernier joue le rôle actif et définit au préalable les objectifs d'enseignement à atteindre partant d'un contenu enseigné, à la réalisation d'objectifs qui se manifesterait par une compétence chez le sujet apprenant ?

Pour mettre l'élève réellement dans l'approche par compétences, il faut qu'il y ait d'abord certaines conditions parmi lesquelles : être dans une classe non surchargée (15 à 20 élèves) et avoir également un emploi de temps allégé afin de permettre à l'élève de faire des recherches. Sans oublier aussi ceux qui sont chargés d'appliquer cette approche c'est-à-dire les enseignants qui doivent également être bien formés pour savoir ce qu'il faut faire sur le terrain. Cependant, si nous revenons au terrain nous constatons que la réalité est totalement différente de celle décrite ci-dessus.

Le système éducatif algérien s'est doté récemment de sa propre approche par les compétences, en se basant sur ce qui est appliqué dans le monde particulièrement au Canada. C'est ainsi que les groupes spécialisés de disciplines (GSD)<sup>1</sup> ont entamé leur mission qui consiste à concrétiser « *les orientations du ministre de l'éducation et à partir du référentiel général élaboré par la commission nationale des programmes* »<sup>2</sup>. Cela tout en dotant les praticiens d'outils nécessaires leur permettant de progresser dans leurs pratiques éducatives. Les réflexions et toutes les actions menées par ces groupes ont permis l'élaboration de nouveaux contenus d'enseignement et de nouveaux manuels basés principalement sur les compétences.

En réalité, la volonté et l'ambition des concepteurs des programmes d'introduire dans le nouveau programme certaines innovations les a poussé à agir de façon qu'ils ont perdu de vue que les meilleurs innovations sont celles qui prennent en considération le contexte dans lequel elles s'implantent. Au cas où ces conditions sont absentes, il est fort possible que ces innovations donneront leurs fruits uniquement dans les milieux favorisés et particulièrement avec des élèves favorisés et des enseignants privilégiés.

Dans cette nouvelle approche, l'élève est mis au centre de ses apprentissages. Sur le plan théorique cela ne pose pas de problème mais, si nous revenons à la réalité du terrain nous allons certainement nous demander : Qu'est ce qui prouve que le fait de mettre les élèves au centre des apprentissages va les concerner tous et ne se limiterait pas uniquement aux bons éléments dans la classe ? Il est clair que l'intention des concepteurs des programmes n'est pas de centrer ces apprentissages sur une minorité d'élèves, mais malgré eux les orientations proposées dans ces programmes, par un niveau d'exigence excessif, peuvent avoir des conséquences non souhaitées. Personne ne nie que depuis le lancement de la réforme, les enseignants et même les parents d'élèves se plaignent de la surcharge des programmes. Ce qui fait que ce sont uniquement les meilleurs élèves qui sont en mesure de les suivre et de réussir.

---

<sup>1</sup>GSD : Les Groupes Spécialisés de Disciplines, rattachés à la commission nationale des programmes, sont chargés de l'élaboration des programmes d'enseignement et des documents d'accompagnement y afférents.

<sup>2</sup>Benbouzid.B. Op-cit. p.42

Parlant toujours de cette nouvelle démarche, Perrenoud<sup>1</sup> ajoute qu'une approche par compétences « *n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhéreraient pas, rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignant et évaluant à leur guise* ».

En plus de l'approche par compétences, un simple examen de ces nouveaux programmes montre qu'ils ont choisi comme option méthodologique : la pédagogie de projet. Cependant, de nombreuses questions se posent au sujet de cette démarche d'apprentissage : Comment est-elle pratiquée dans les classes ? Quelles sont les attitudes adoptées par les enseignants qui sont chargés de la mettre en pratique ? Est-ce qu'ils suivent effectivement les élèves et les guident dans la réalisation et l'évaluation de ces projets ?

En réalité, ce qui est attirant dans ces nouveaux programmes, ce ne sont pas les méthodes et les approches en elle-même, parce qu'elles ont été testées ailleurs (dans de nombreux pays comme le Canada, la France,...), mais le problème, dans notre pays, est qu'en l'absence de recherche et d'innovation dans le domaine pédagogique. Nous sommes restés au stade de l'imitation pédagogique en appliquant des méthodes conçues par et pour les autres et que notre école est devenue ainsi un véritable champ d'expérimentation. Mais, en réalité il n'y a jamais eu d'initiative purement algérienne! A notre sens ce qui a pu réussir ailleurs ne conviendra pas obligatoirement à un autre contexte et spécialement au nôtre. Nous pouvons même dire que l'échec de l'école fondamentale en Algérie est un cas parfait qui illustre cette situation.

Par ailleurs, il est illogique d'attendre d'un praticien, qui a suivi durant de longues années l'approche transmissive des contenus, qu'il change du jour au lendemain sa méthode d'enseignement en optant pour cette nouvelle approche par les

---

<sup>1</sup>Idem. *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* [En ligne]. Actes du 20<sup>ème</sup> colloque de l'AQPC. 2000. Disponible sur : [http://www.creg.acversailles.fr/Dossiers\\_travail\\_%20mises\\_en\\_ligne/Travaux%20exp%20rimentaux/groupe\\_pedagogie\\_eval\\_differenciee/approches\\_par\\_competchences.pdf](http://www.creg.acversailles.fr/Dossiers_travail_%20mises_en_ligne/Travaux%20exp%20rimentaux/groupe_pedagogie_eval_differenciee/approches_par_competchences.pdf). (Consulté le 14/09/2010).

compétences alors qu'il n'a reçu aucune formation préalable qui le prépare à mettre ces nouveaux programmes en pratique.

Le fait de négliger la formation des enseignants veut dire la remise en cause de tout leur parcours éducatif. Et par conséquent, il est tout à fait normal que des formateurs, qui n'acceptent pas le changement, restent enfermés dans leurs anciennes pratiques.

Il est évident que quel que soient les contenus élaborés et la démarche suivie pour les mettre en pratique (même si ces programmes et méthodes ont montré leur efficacité dans d'autres contextes), rien ne garantit leur réussite dans notre contexte surtout dans l'absence d'un personnel bien formé afin de les mettre en pratique. Malheureusement nombreux sont les obstacles rencontrés par l'enseignant sur divers plans : matériel, pédagogique,... et qui sont une conséquence de l'insuffisance ou nous dirons même de l'absence d'une formation (les rares séminaires et journées pédagogiques organisés par les inspecteurs ne sont pas réellement satisfaisants et ne fournissent pas la formation nécessaire aux enseignants).

Donc, cela nous amène à dire que la formation des enseignants est indispensable. Former « *des praticiens réflexifs* » selon l'expression de Lafortune et al<sup>1</sup>., selon qui, cette expression désigne « *La personne qui se montre, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants [...] afin de rendre sa pratique plus efficace.* »

Il importe donc, comme le précisent Jonnaert et Vander Borgh<sup>2</sup>, de se demander si les systèmes éducatifs qui optent pour l'approche par compétences disposent des moyens nécessaires qui leur permettent d'éviter ses dérives. Ils ajoutent : « *le plus fou serait en effet de prétendre développer des compétences sans s'en donner les moyens pédagogiques* ».

---

<sup>1</sup>Lafortune. L. & al. *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Saint-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001. p.205

<sup>2</sup>Jonnaert Ph. & C. Vander Borgh. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck, 1999.

Les auteurs précisent également que l'un de ces moyens a trait à la formation des enseignants et leur adhésion aux nouvelles approches et modèles de l'apprentissage : le constructivisme et l'approche par compétences.

Le pire serait, comme l'affirme Bassis<sup>1</sup>, que l'approche par compétences ne se concrétise pas dans les pratiques enseignantes qui demeurent enfermées dans une sphère d'enseignement et d'évaluation traditionnelle. Et de ce fait cette démarche ne sera « *présente que dans les textes* ». L'auteur ajoute que dans un cas pareil, les choses seront davantage compliquées pour l'élève parce qu'il est d'une part perdu entre les objectifs visés par le programme et d'autre part, avec la relation au savoir et aux compétences mises réellement en œuvre en classe.

L'auteur précise enfin que « *pour éviter le scénario catastrophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la formation initiale des professeurs. L'urgence n'est tant de les instrumenter que de leur donner des raisons d'adhérer à la réforme curriculaire* ».

Si nous revenons aux choix méthodologiques recommandés par les nouveaux contenus d'enseignement, l'approche par compétences paraît un choix bien décidé.

*L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'apprenant, 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.<sup>2</sup>*

Dans cette approche les spécialistes parlent de « logique d'enseignement » et de « logique d'apprentissage » et il est demandé à l'enseignant de privilégier la deuxième logique par rapport à la première. Autrement dit, l'enseignant est appelé à installer prioritairement chez l'apprenant diverses compétences (langagière, sociale, comportementale, culturelle,...) et dans un second temps, s'intéresser aux savoirs

---

<sup>1</sup>Bassis. O. *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. Paris, ESF, 1998.

<sup>2</sup>Farid. A. « L'élaboration des nouveaux programmes scolaires ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif. 2005, p.47

purement linguistiques. En réalité sur le plan théorique cela semble parfait mais, ce n'est pas le cas pour les praticiens.

La question qui se pose alors : comment mettre l'accent concrètement sur cette évolution personnelle et sociale de l'apprenant ? Dans notre contexte ce ne sont pas certainement pas les manuels proposés (et qui ont été changés à maintes reprises depuis la réforme soit pour un allègement des programmes ou pour des ajouts ou des rectifications) qui s'en occuperont, ni les praticiens insuffisamment formés qui le feront (même si depuis la réforme, il y a eu certains recyclages et des séminaires qui ont été organisés par les inspecteurs des différentes disciplines afin d'éclaircir de nombreux points sur ces programmes). Le problème se complique davantage avec un personnel habitué à une pédagogie transmissive (approche dans laquelle certains praticiens s'enferment jusqu'à maintenant et ne veulent pas changer de méthode de travail. Bref, ils n'acceptent pas l'innovation).

A notre sens, cette situation est liée directement à un problème majeur celui de l'absence dans le système de l'éducation nationale d'une formation adéquate et du recyclage qui se feront à tous les niveaux.

Nous pouvons même dire qu'il n'est pas encore tard et qu'avec une bonne politique de formation et en appliquant une stratégie bien pensée qui s'adapte à notre contexte, les résultats peuvent être positifs. Il est également possible de mettre en place un dispositif pédagogique afin de prendre en charge les nouvelles exigences non pas uniquement par un apport théorique mais en se basant sur une pratique réelle des nouveaux contenus (réalisation de projets authentiques) afin de mieux comprendre le processus de réalisation et les difficultés qui peuvent être rencontrées que ce soit lors de la réalisation des projets ou pour l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être par les apprenants. Dans l'absence d'une telle formation, il est évident qu'un bon nombre de formateurs, pour ne pas dire tous, vont revenir automatiquement à ce qu'ils savent déjà faire c'est-à-dire s'enfermer dans leurs anciennes pratiques.

Il est vrai que si nous examinons les nouveaux programmes, nous remarquons que les contenus proposés sont riches. Cependant, il ne faut pas oublier que la

pertinence et l'efficacité de toute action pédagogique n'est pas mesurable par la somme des connaissances dispensées. Au contraire, la surcharge des contenus et du volume horaire ainsi que la multiplication des disciplines pourraient être des facteurs qui ne font qu'aggraver la situation.

A notre sens, les nouveaux contenus d'enseignement, bien qu'ils soient riches, s'apparentent davantage « aux projets des concepteurs des programmes qu'à ceux des enseignants ou des élèves ». Par ailleurs, avant de dicter ce qu'il faut faire, il est important de préparer le terrain et de vérifier si cela est réalisable dans notre contexte ou non. Avant que l'enseignant demande aux élèves de s'inscrire dans une démarche de projet, il est important que cette expérience soit vécue par lui-même parce que le travail en projet nécessite certes des connaissances théoriques mais il s'inscrit davantage dans le vécu. Cette dimension est importante pour assurer la réussite d'une démarche de projet et sans cela, elle sera de « la simple littérature ! »

### **Divers points de vue sur la nouvelle réforme**

Nous devons avouer que la réforme qu'a connue notre système éducatif depuis quelques années est sûrement ambitieuse (notamment avec la richesse des contenus qu'elle propose), mais face à la réalité du terrain qui n'a pas été préparé pour sa mise en pratique, elle a été violemment critiquée.

Pour sa part, le syndicat autonome des travailleurs de l'éducation et de la formation (SATEF) précise à ce sujet « *c'est une réforme importée et inadaptée à la réalité algérienne. Elle a été imposée sans préparer les établissements, ni les enseignants pour l'appliquer. C'est une réforme qui répond à des considérations économiques et non pédagogiques* »<sup>1</sup>.

En critiquant toujours ces réformes, d'autres observateurs dévoilent leurs pensées franchement. C'est le cas pour Belkacem Mohamed Cherif, directeur général de l'Ecole Supérieure de Gestion (ESG) à Alger qui déclare « *l'Etat algérien a échoué dans sa politique de refonte du système éducatif. Il n'y jamais eu de réforme*

---

<sup>1</sup>Douik. R. « Réformes de l'enseignement algérien. Entre ambitions et lacunes ». [En ligne]. Paru le : 3/9/2008. Disponible sur : [www.algerie-focus.com](http://www.algerie-focus.com) . (Consulté en 2019).

*de l'école au sens propre du terme. L'Etat a malheureusement fait dans le rafistolage et le bricolage ». Pour soutenir son opinion, il ajoute « une réforme doit impliquer tous les acteurs concernés, à savoir les enseignants, les parents d'élèves et les syndicats. Chez nous c'est ce manque de concertation et de dialogue qui a engendré l'échec total de toutes les réformes du système éducatif ».<sup>1</sup>*

Toutes ces réflexions nous amènent à penser que même si les nouvelles approches sont ambitieuses et paraissent efficaces, leur utilité reste quand même à démontrer.

Dans le même sens Fatiha Fatma Farhani<sup>2</sup> précise :

*Comme tout changement, la réforme suscite des résistances, mais celles-ci paraissent plus liées à des appréhensions qu'à des rejets manifestes de son contenu par les acteurs du monde de l'éducation. Sur le terrain, si les choses ont commencé à évoluer, il est encore trop tôt pour en apprécier les résultats concrets.*

Il est clair que le problème de la réforme introduite récemment sur le système de l'éducation nationale ne réside pas dans les méthodes elles-mêmes (approche par compétences ou pédagogie du projet), mais plutôt dans les conditions dans lesquelles elles ont été appliquées, surtout que le terrain n'a pas été réellement préparé avant leur mise en pratique (volume horaire par semaine, nombre d'élèves par classe, préparation du personnel chargé de mettre en application cette démarche d'enseignement, ...).

Certes, le changement est nécessaire mais est-ce que les enseignants ont pu mettre en pratique l'approche par compétences sans difficultés ?

### **6.1.1- La réalisation du projet**

Les avis des praticiens (enseignants et inspecteurs) sur la démarche du projet sont unanimes par rapport aux atouts de cette pédagogie mais, ils n'hésitent pas à montrer des réticences par rapport à la démarche suivie pour la mise en pratique du

<sup>1</sup> Douik.R. Loc-cit.

<sup>2</sup> Farhani. F.F. Loc-cit. p.18

dispositif du projet en classe surtout que « *Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens* »<sup>1</sup>. cela nous conduit à dire que le projet n'est jamais une fin en soi mais un moyen parmi tant d'autres, d'apprendre.

Dans le même sens Idir Oufella, partant de constat sur le terrain, précise : « *Les projets tels qu'ils sont présentés et préconisés dans nos programmes, s'apparentent plus aux projets des concepteurs des programmes qu'à ceux des enseignants ou des élèves* ». Il ajoute : « *Réaliser un projet d'un autre, n'est ni motivant, ni indiqué ! Sa démarche est beaucoup plus proche de l'unité didactique d'antan que de celle d'un vrai projet* »<sup>2</sup>.

Le témoignage ci-dessus, nous permet de dire que le secret de la réussite de la pédagogie du projet réside dans la réalisation d'un produit fini qui constitue le projet de l'apprenant. Un projet basé sur le choix de l'apprenant, un travail réalisé dans l'entraide. Ce qui donne à l'apprenant le sentiment d'être utile à lui et aux autres. Sans cela, cette démarche restera de la simple littérature et l'élève continuera toujours à restituer ce qu'il a appris à l'école au lieu de réinvestir les connaissances acquises dans le milieu institutionnel dans des situations de la vie quotidienne comme le précise Oufella dans ces propos : « *Mettre l'élève en situation d'intégration c'est l'amener à utiliser ses connaissances de manière concrète en réinvestissant (non en restituant)* ».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Perrenoud, Ph. (2002). « Apprendre à l'école à travers les projets : pourquoi ? Comment ? ». In, *Educateur*, n° 14, décembre, p.8

<sup>2</sup> Idir Oufella I.E.E.F. de Français. Programme scolaire tiraillements et divergences. 2016. Disponible sur le site: [http://www.oasisfle.com/culture\\_oasisfle/espce\\_opinion.htm](http://www.oasisfle.com/culture_oasisfle/espce_opinion.htm) (consulté en 2020)

<sup>3</sup>Ibid

## **7- Spécificités du manuel scolaire**

Le manuel scolaire est un livre d'apprentissage qui se caractérise par la présence de certains éléments qui le distinguent de tous types de livres (roman, dictionnaire, encyclopédie ...).

Parmi ces spécificités, nous citerons les facilitateurs.

### **7.1- Les facilitateurs**

En didactique des langues, le terme de « facilitateurs » désigne plusieurs rubriques qu'on retrouve souvent dans les manuels et ouvrages scolaires. Ils reviennent à l'avant propos, la table des matières, les sommaires, les notes sur l'auteur, index, glossaires, résumés, tableaux, corrigés, images, illustrations,... que l'on appelle depuis plus d'une décennie, du moins en Algérie, le paratexte.

On ne peut pas parler de manuels scolaires sans parler de facilitateurs, car ils sont toujours présents, à commencer par la classique table des matières ainsi que l'avant propos sans oublier le potentiel iconographique, qu'il s'agisse de simples dessins, d'images ou de photos, de symboles et autres.

Ils ne sont pas là gratuitement, mais remplissent plusieurs fonctions à commencer par leur aspect attractif et rassurant : la page avec photos en couleur est accueillante pour l'œil. On s'y attarde avant de plonger dans le scriptural. Dans ce cas, un va et vient entre l'iconographique et le texte s'opère.

Comme nous le savons, le manuel scolaire n'est pas un roman pour être lu d'une traite. On s'arrête aisément sur une page aérée avec des images qu'une suite uniforme d'écrit qui rebute souvent les jeunes apprenants (et même ceux qu'on appelle communément lecteurs moyens).

Bref, les facilitateurs qu'ils soient techniques ou pédagogiques sont des aides qui doivent normalement apporter à l'apprenant des éclairages qui vont lui faciliter l'entrée dans le manuel. Revoilà les classe en deux sortes :

**7.1.1- Les facilitateurs techniques** qui préparent et aident à l'emploi de l'ouvrage et sa progression, l'organisation, soit : la préface, l'avant propos, les conseils d'utilisation,... Ce sont des textes préliminaires explicatifs en tête de l'ouvrage qui exposent clairement :

- Les objectifs de l'ouvrage
- Les grandes lignes de l'ouvrage
- L'organisation des contenus
- La méthodologie utilisée
- Les conseils d'utilisation

**7.1.2- Les facilitateurs pédagogiques** qui participent en éclairant l'apprenant sur l'apprentissage proposé tels les exercices corrigés, lexique glossaire, les tableaux (présentation de synthèse, table de conjugaison),...

**NB :** Ces facilitateurs peuvent ne pas coexister en même temps dans le manuel.

## **7.2- L'avant-propos du manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne (voir annexe B)**

Pour ce facilitateur placé juste avant le sommaire, nous constatons que cette introduction s'inscrit de prime abord dans l'enseignement /apprentissage par sa centration sur l'apprenant. En effet, il s'ouvre sur la formule de politesse et de bienvenue, qu'on réserve à l'invité qu'on attend : « *Bienvenue dans ton nouveau manuel de français !* »

Regardons maintenant la formulation de cet énoncé accrocheur :

- La présence de l'apprenant est déjà marquée dans l'emploi du substantif « bienvenue », marque de politesse et qui est souvent prononcée par l'hôte qui reçoit lorsqu'une personne attendue arrive.

Mais nos élèves, du moins ceux qui voyagent, le rencontrent aussi à l'entrée des agglomérations algériennes et lieux habités.

De même, l'adjectif possessif de la deuxième personne du singulier « ton » qui renvoie à « à toi » de « tu » installe une approchante complicité entre les concepteurs du manuel et son futur utilisateur.

Par ailleurs, nous ne devons pas occulter aussi le ton exclamatif de l'énoncé qui augure un départ positif et émotionnel entre le futur utilisateur et le manuel, comme on le ferait devant un cadeau ou une première entrée dans un lieu qui va apporter des changements de taille.

Examinons maintenant le choix des termes employés, en l'occurrence le groupe nominal auquel est associé ce déterminant, « ton manuel de français » : nous ne pouvons ignorer que le français de spécialité a remplacé dans cette missive, le français de communication courante, « ton livre », habituel à nos élèves, à leurs parents et surtout aux enseignants « ton livre de lecture, ton livre de français » .

Cet avant-propos se compose de :

- La partie présentation de l'objet du livre de français, en l'occurrence les projets et les composantes de chaque projet exprimés par cet énoncé introducteur : « *ce manuel couvre ton nouveau programme de français* ». Il faut reconnaître que cette phrase est révélatrice de la volonté (inconsciente ?) de rester dans un langage de spécialistes tout en s'adressant à un enfant de 13 à 14 ans en moyenne et auquel on sert en guise de bienvenue ce jargon récemment mis en œuvre dans les séminaires, tout comme dans ces nouveaux documents pédagogiques destinés aux apprenants d'abord, mais exploités aussi par les enseignants qui en font un outil de travail indispensable.

### **7.3- Les compétences visées par le programme**

Les contenus proposés dans les nouveaux manuels scolaires privilégient une logique d'apprentissage que celle d'enseignement et vise le développement de diverses compétences chez l'apprenant que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Certes, dans le présent cours nous n'allons pas aborder les différentes compétences, mais nous nous limiterons à titre illustratif à la compétence orale vu que les nouveaux manuels après la réforme lui accorde une place non négligeable. Une part importante lui a été accordée dans les nouveaux programmes après la réforme comme forme première dans l'échange langagier.

### **7.4- L'inscription de l'oral dans les nouveaux manuels scolaires**

#### **7.4.1- Code oral / code écrit : deux compétences complémentaires**

Étant donné que le cours de français a pour finalité d'apprendre à l'élève à communiquer oralement et par écrit dans cette langue, les programmes scolaires prévoient des activités qui permettent aux élèves la pratique des deux codes. Cependant, nous constatons qu'à l'école, la primauté est accordée à l'écrit. Selon M. Dabène<sup>1</sup> « *l'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural. L'oral domaine de la "nature", n'est souvent toléré que comme préparation de l'écrit et ne devient légitime que s'il peut s'écrire ou s'il provient de l'écrit, que s'il est le " parler " de l'écrit* ». Pendant longtemps, la langue écrite a été privilégiée et même considérée comme critère de maîtrise de la langue vu le statut qu'elle occupe dans la vie courante et dans la société.

En réalité l'oral et l'écrit diffèrent sur le plan lexical et grammatical. Il y a des tournures et des mots ou expressions familiers qui ne sont pas tolérés à l'écrit. La langue écrite, comme le précise Boyer « *sert à la fixation et à la transmission de la norme dont elle est devenue la seule référence* ».<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dabène M. « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In, *Repères*, n°4, INRP.1991. P.76

<sup>2</sup> Boyer. H. *Elément de sociolinguistique*. Paris, Duculot, 1991, p. 24

Soulignant la différence entre les deux codes oral et écrit, Pudelko et Legros<sup>1</sup> précisent : « *A la différence de la production orale, la production écrite est sujette à des activités de relecture et de réécriture : l'écriture n'est pas un processus strictement linéaire, mais circulaire et récursif, puisqu'il privilégie les activités de réélaboration progressive des contenus communicationnels* ».

Concernant toujours la différence entre l'oral et l'écrit, Michel Fayol<sup>2</sup> précise que pour produire un écrit, les scripteurs sont confrontés à deux contraintes nouvelles par rapport à la production d'un message oral. D'un côté, des contraintes en lien avec le système graphique (la lenteur de la transcription et le respect des différentes normes linguistiques). D'un autre côté, des contraintes en relation avec la situation même de production (le scripteur doit produire en autonomie, sans interlocuteur direct). Le jeune scripteur ou le novice, dans l'incapacité de gérer plusieurs actions à la fois, se trouve souvent en situation de « surcharge cognitive ». Alors que l'expert peut gérer automatiquement différents aspects de l'écriture (graphie, orthographe, syntaxe, ...). Ce qui lui permet de centrer sa concentration sur d'autres actions (la recherche, la formulation et l'organisation des idées en fonction du contexte communicationnel). Il peut également grâce à cette « automatisation », diriger plusieurs tâches simultanément.<sup>3</sup>

Malgré la différence entre l'oral et l'écrit, les deux codes possèdent quand même des points communs et se complètent parce qu'ils servent tous les deux à communiquer. L'entrée dans l'écrit se fonde selon Fijalkow<sup>4</sup> sur des connaissances de la langue parlée. Donc selon l'auteur l'apprenant s'appuie sur du connu dans tout apprentissage.

---

<sup>1</sup> Pudelko B. & Legros. D. « J'écris donc j'apprends ? ». In, *Cahiers Pédagogiques*, dossier : "Écrire pour apprendre". n°388-389, novembre/décembre 2000, p.12

<sup>2</sup>Fayol. M. *La production de textes et son apprentissage*. [En ligne]. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007. Disponible sur le site : [www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download](http://www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download) (Consulté le 20 décembre 2019).

<sup>3</sup>Chanquoy. L & Alamargot. D. « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». In, *Le langage et l'homme*. 38 (2), 2002.

<sup>4</sup>Fijalkow. J. *Entrer dans l'écrit*. Magnard, 1993.

Même si l'oral (compréhension ou expression) a été toujours parmi les compétences à développer chez tout apprenant, la place qui lui est attribuée dans les nouveaux manuels scolaires de français apparaît clairement après la réforme de notre système éducatif et ce à travers des rubriques bien visibles. Cette réforme, entamée en 2003, se basant principalement sur l'approche par compétences et la pédagogie du projet semble ambitieuse mais elle a été sujette à de nombreuses évaluations qui ont engendré à leurs tours de nombreux réaménagements des programmes depuis son lancement et ce afin d'améliorer la qualité du manuel sur le plan du contenu et de la forme.

Les contenus proposés dans les manuels s'inspirent des principes des approches constructiviste et socioconstructiviste et visent le développement de diverses compétences à l'oral et à l'écrit. L'oral se trouve présent et il occupe l'espace page en tant que rubrique à part bien visible.

Cette revalorisation de l'oral dans nos manuels nous amène à nous interroger : La réforme du système scolaire algérien a permis à l'oral d'être présent en classe mais cette présence reste-t-elle suffisante? Les activités proposées pour enseigner l'oral contribuent-elles réellement à développer le niveau des apprenants à l'oral ? Développent-elles les compétences d'écoute, de compréhension et d'expression orale chez les apprenants ? Ce qui est proposé dans le manuel scolaire aide-il effectivement l'enseignant à enseigner l'oral ?

Pendant longtemps, la langue écrite a été privilégiée et plus particulièrement la langue littéraire qui a été considérée comme le modèle du bon français. Les textes d'auteurs ont été les meilleurs exemples à suivre, jusqu'au point de les exploiter même dans les exercices de grammaire (nous faisons référence à la méthode traditionnelle qui a sévi pendant longtemps).

Ce qui remettra en question la méthodologie directe en détrônant cette sacralisation de la langue écrite, en donnant la priorité à la langue parlée, créant la rupture qui va donner lieu avec l'avènement de la linguistique et de la psycholinguistique aux méthodologies audio-orales et structurales globales audiovisuelles qui vont aussi favoriser l'oral.

Pour revenir à cette dépréciation de la langue parlée, comparée à l'écrit qui a toujours eu la primauté, aussi bien dans les contenus des manuels que le parlé en situation de classe. Jean-Pierre Cuq<sup>1</sup> nous précise la situation réelle de l'oral dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère : « *La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE (...) l'oral est référé à l'écrit (...) dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place a été réellement problématisée au point de passer parfois au premier plan* ».

Plus tard, les apports de la sociolinguistique, de la linguistique pragmatique ouvriront la voie à l'approche communicative interactive et ses compétences de communication orale et écrite vont inscrire le volet de l'oral comme objectif d'enseignement/apprentissage tout comme le volet de l'écrit. Elle va encore servir d'assise pour l'exploitation de la pédagogie du projet, en expérience effective chez nous depuis la réforme de l'enseignement en 2003.

Nous essayerons de voir la place qu'occupe l'oral au cycle moyen. Nous allons prendre comme échantillon les manuels de français de 1<sup>ère</sup> AM, 2AM et 3AM. (voir annexe B)

Dans le manuel de 1AM, l'oral est inscrit dès la première page de chaque séquence des projets sous l'appellation : **J'observe, je découvre et je m'exprime.**

En effet, avant d'apprendre à s'exprimer, on apprend à écouter C'est-à-dire qu'on comprend d'abord et on parle après.

Autrement dit, pour encoder dans une langue étrangère, on doit être au préalable, capable de décoder la langue orale. Il en est de même pour les compétences de l'écrit,

---

<sup>1</sup>Cuq, J-P , Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International, 2003

pour être capable d'écrire, donc d'encoder, il faut savoir lire, c'est-à-dire comprendre ce qu'on lit, décoder la langue écrite. Malheureusement de l'expression orale est réduite à sa plus simple expression puisqu'elle est traitée par le programme proposé comme une simple activité mécanique, vidée de sa substance : écouter et reproduire avec distribution de parole bien réglée et réglementée.

Nous sommes aussi en présence de supports iconographiques et/ou linguistiques. On pourrait considérer cette rubrique comme de l'oral pédagogique, au service de l'écrit, pour la simple raison que nous ne savons pas si telle ou telle réponse convient selon les situations. Quels objectifs sont-ils visés à travers ces activités : est-ce la fluidité verbale ? Est-ce être capable de parler en français ? ou de participer aux « questions-réponses » ?

Quel que soit l'objectif visé, il n'en demeure pas moins que la langue s'acquiert beaucoup plus par la manipulation suivie, que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit.

Pour le niveau de 2AM, les concepteurs ont choisi l'intitulé « **expression orale** » suivi du titre : « **J'observe et j'analyse des images** »

Les activités orales proposées visent directement l'expression orale sans préparer premièrement la compréhension orale qui exige de développer la compétence de l'écoute chez nos élèves.

Ces activités orales se limitent à quelques tâches telles : la lecture à haute voix, jeux de questions-réponses, même les bons élèves de la classe n'arrivent pas à s'exprimer oralement et parfois ils répondent collectivement à la question posée.

C'est au niveau du manuel de 3AM que l'expression « **compréhension orale** » apparaît. Les activités orales à ce niveau sont introduites d'abord par « **j'écoute et je comprends** » où l'élève est appelé à répondre à une série de questions partant d'un texte écouté. Cette activité est suivie par une autre portant sur « **la production orale** » cette fois-ci. En haut de la page, cette activité est annoncée par le titre « **Je m'exprime** » « **Arrêt sur Image : parlons-en** ». (voir annexe B)

Par rapport aux deux niveaux précédents 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> AM, c'est uniquement à ce niveau (3AM) que les activités orales proposées visent à la fois la compréhension et la production orale.

L'activité qui semble relever de l'oral est la lecture des images. C'est une activité qui incite la prise de parole des élèves tout en analysant des images mais les élèves ne prennent pas la parole pour s'exprimer pendant une longue durée, ils répondent juste aux questions posées sur ces images.

Évoquant l'importance de l'image et du support filmé dans l'acquisition d'une langue qu'elle soit étrangère ou autre, j'aimerais m'appuyer sur le témoignage d'un inspecteur de l'enseignement moyen qui met en valeur ces supports.

Il déclare *«J'ai vu et connu des enfants qui s'expriment correctement en langues étrangères (français et anglais) avant même l'âge de la scolarisation rien qu'en regardant les dessins animés ! C'est à méditer ! Ce à quoi les concepteurs des programmes n'ont jamais pensé : le support filmé, l'image! Ce qui est dommage du moment que l'enfant passe plusieurs heures face à la télévision et que l'image est un excellent support pédagogique pour mettre l'apprenant directement dans le bain linguistique et dans des situations qui font appel à des échanges authentiques.»*. L'auteur critiquant la démarche d'apprentissage proposée par les programmes, ajoute : *« Au lieu des brides de savoirs que l'enfant peine à rassembler pour s'approprier une langue, mieux vaut commencer autrement. En mettant l'apprenant directement en contact avec la langue cible (comme un jeune enfant qui découvre sa langue maternelle), par tâtonnements expérimentaux, il finira par s'approprier efficacement la langue en situation»*.

Cela nous amène à la conclusion que les savoirs linguistiques, auxquels une grande importance est accordée, deviennent secondaires et émaneront de l'apprenant lui-même car ils deviennent des besoins réels et pas des savoirs isolés.

Nous pouvons illustrer ce point de vue par un enfant ayant appris la langue en regardant la télévision bien qu'il ignore les règles grammaticales auxquelles les

programmes ont donné une importance démesurée. Un autre exemple pourrait illustrer cette situation c'est celui de l'apprentissage de la langue maternelle.

Dans les consignes, l'apprenant est simplement invité à répondre aux questions et non à susciter l'échange avec ses camarades. La plupart des activités consacrées à l'oral ne répondent pas aux besoins des apprenants, elles reposent le plus souvent sur des écrits oralisés qui ne reflètent pas le français parlé. Il vaut mieux encourager et améliorer l'oral spontané des élèves en évitant que la parole soit monopolisée par certains d'entre eux.

On peut également signaler la rareté ou l'absence d'enregistrements pour enseigner l'oral : malheureusement nous n'avons pas de références radiophoniques ou télévisuelles pour l'enseignement de l'oral. Ces documents sonores mettent l'élève en contact direct avec la langue authentique ce qui améliorera son intonation et sa prononciation et à la fin il sera capable de produire des énoncés.

La présence de tels moyens pédagogiques nécessite l'élaboration de salles spéciales équipées (comme les labos de langues) sinon, pourquoi ne pas créer un logiciel éducatif officiel pour l'enseignement de l'oral que tout enseignant aura la chance d'exploiter en classe.

En plus, le cadre interactif, inhérent à l'institution, fait que l'élève doit prendre la parole lorsqu'il est sollicité et doit attendre d'être autorisé pour la prendre.

L'examen des manuels montre que les activités visant l'enseignement de l'oral y sont présentes. Cependant, nous devons signaler qu'aucuns des manuels n'est accompagné d'un quelconque produit multimédia qui pourrait contenir des textes oraux (cassette, CD, DVD, etc...). Cela ne peut que freiner l'enseignement de l'oral.

Nous pouvons donc dire que les manuels restent largement dominés par l'écrit. La réforme du système scolaire algérien a permis à l'oral d'être présent en classe de langue, mais cette présence reste insuffisante, elle doit être renforcée par les matériaux audio-visuels qui sont importants pour un tel enseignement. Les enseignants doivent être bien formés en pédagogie de l'oral pour assurer un bon enseignement de l'oral.

Afin de donner plus de précisions sur la place accordée à l'oral et à l'écrit dans les documents officiels (programmes et manuels scolaires) nous avons choisi de présenter une étude, dans le cadre du doctorat, réalisée par M'hand Ammouden (l'université de Béjaia). Nous n'avons pas pris l'article tel qu'il est.

### **Place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement du français dans le secondaire algérien.**

Après avoir été durant longtemps radicalement opposés, l'oral et l'écrit sont actuellement placés sur un continuum et de nombreux didacticiens prônent leur articulation dans l'enseignement des langues. Quelle est la place accordée à l'enseignement articulé des compétences de communication à l'oral et à l'écrit dans la matière « langue française » dans l'enseignement secondaire (lycée) en Algérie ?

En Algérie, la réforme globale et progressive du système éducatif pré-universitaire (primaire, moyen et lycée), amorcée en 2002, s'est traduite par l'adoption de l'approche par compétences dans l'ensemble des matières enseignées, dont celle consacrée à l'enseignement du français. Cela a impliqué la réécriture de l'ensemble des programmes et inévitablement la conception de nouveaux manuels. Théoriquement, ces changements auraient dû, en principe, favoriser l'enseignement de l'oral et par ricochet l'enseignement/apprentissage articulé de l'oral et de l'écrit. Dans quelle mesure est-ce le cas actuellement ? Pour apporter les premiers éléments de réponse à cette question, nous examinons, dans cette étude, les nouveaux programmes, documents d'accompagnement et manuels fournis par le Ministère de l'éducation nationale algérien (désormais, MEN) aux enseignants de français dans les trois niveaux du secondaire : la 1<sup>ère</sup> année de secondaire (désormais 1 A.S.), la 2<sup>ème</sup> année de secondaire (désormais 2 A.S.) et le niveau concerné par l'examen du baccalauréat, la 3<sup>ème</sup> année de secondaire (désormais 3 A.S.).

### **Contexte de l'étude et problématique**

Sur le plan théorique, notre étude se place dans une période caractérisée par la coexistence de plusieurs logiques didactiques opposées au sujet de l'enseignement de l'oral et/ou de l'écrit. Nous avons pu en distinguer trois : l'exclusion, la

différenciation et l'articulation (Ammouden, 2012). La première est issue des séquelles des conceptions séculaires réductrices et dévalorisantes dont sont victimes l'oral et son enseignement et du caractère « scripto-centré » de l'école : elle s'oppose notamment à l'enseignement de l'oral. La deuxième est celle de chercheurs qui, à l'instar de plusieurs de ceux du CRAPEL de Nancy dont Francis Carton, prônent l'enseignement entièrement différencié de l'oral et de l'écrit. La troisième, qui semble s'imposer actuellement plus que les deux autres, est celle des didacticiens qui recommandent d'accorder une place plus importante à l'enseignement de l'oral et de tisser toutes formes d'articulation entre l'oral et l'écrit : apprentissage simultané de l'oral et de l'écrit, enseignement/apprentissage par approche intégrée, utilisation de l'un pour enseigner l'autre, etc. Parmi les nombreux partisans de cette nouvelle conception, nous pouvons citer ceux dont les contributions ont alimenté des publications collectives telles qu'« Oser l'oral » (Rispaïl et Faye, 2002), « Enseigner l'oral » (Garcia-Debanc et Delcambre, 2002), « Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? » (Cortier et Bouchard, 2008), « Discours oraux-discours écrits : quelles relations ? » (Py, 1996), « Comment enseigner l'oral à l'école » (Garcia-Debanc et Plane, 2004), « Articulation oral/écrit » (David et Le Cunff, 1991) et « L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques » (Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélaïr, 2008). Ces travaux devraient favoriser l'apparition de pratiques éducatives dans lesquelles les enseignements de l'oral et de l'écrit coexisteront et seront conçus conformément à la logique de l'articulation aux dépens de celle de la différenciation.

Notre étude concerne le contexte algérien. Celui-ci se caractérise par son plurilinguisme institutionnel et sociétal actif et par le fait que la langue française y jouit d'une place privilégiée dans les pratiques langagières sociétales notamment et dans les représentations individuelles et sociales. Elle est largement employée dans tous les contextes qu'ils soient officiels, sociaux, économiques, professionnels, médiatiques, culturels et artistiques, éducatifs et universitaires, etc. Bien qu'elle soit officiellement déclarée langue étrangère, la position privilégiée dont elle bénéficie et son omniprésence conduisent plusieurs sociolinguistes et didacticiens – dont J.-P. Cuq, A. Dourari et P. Martinez – à lui attribuer le statut de Langue Seconde

(Ammouden, 2012). Il est à préciser, en outre, que cette langue est très fréquemment et couramment utilisée aussi bien dans des situations de communication orales et écrites que dans celles dans lesquelles l'oral et l'écrit sont simultanément utilisés (télévision, enseignement, Internet, etc.), ce qui donne lieu à diverses formes de coexistence des deux discours.

Notre étude porte sur un système éducatif qui est au stade des premiers bilans d'une réforme qui s'est traduite sur le plan didactique par l'adoption de l'approche par compétences. Cette approche devrait avoir entre autres conséquences l'attribution d'une meilleure place à l'enseignement de l'oral (Ammouden, 2010).

L'enseignement secondaire, dans ce contexte, est le dernier des trois paliers de l'éducation pré-universitaire. Le français y est enseigné dans les trois années de ce cursus (1 A.S, 2 A.S, et 3 A.S). Avant d'accéder à ce niveau, les apprenants ont déjà étudié le français durant sept ans (trois années à l'école primaire et quatre années au cycle moyen), à raison d'un volume horaire hebdomadaire atteignant parfois 5 heures. Arrivés au lycée, les apprenants sont censés avoir suffisamment pratiqué aussi bien le français oral que le français écrit et assisté/pris part à de nombreuses pratiques dans lesquelles les deux sont simultanément utilisés.

La problématique qui sous-tend notre étude est suscitée par l'ensemble de ces paramètres. Il s'agit de s'interroger sur la part accordée à l'articulation oral/écrit dans les nouveaux outils didactiques (programmes, documents d'accompagnement des programmes, manuels) conçus suite à la réforme éducative. Un enseignement qui devrait, d'une manière ou d'une autre, s'inspirer des recommandations de la didactique d'aujourd'hui.

Nous avons également conclu que bien que l'enseignement du français, en Algérie, s'inspire largement des démarches centrées sur l'apprenant et son activité, il risque de subir les effets de la coexistence de cultures éducatives opposées, vu que cet enseignement cohabite à l'école avec ceux de la langue arabe et des matières enseignées en arabe, qui eux, restent encore très attachés aux démarches de l'enseignement transmissif (Ammouden 2010, Ammouden et Cortier, 2009). Cette

situation peut favoriser un enseignement/apprentissage cloisonné de l'oral vs de l'écrit, aux dépens d'un enseignement/apprentissage articulé de ces derniers.

Nous avons également retenu que les approches intégrées peuvent être freinées par les représentations parfois réductrices de l'oral et de son enseignement et par la nature du « rapport à » l'écrit, à l'oral et aux approches intégrées de ces derniers. Nous avons enfin posé que le développement des compétences à l'oral et à l'écrit par un enseignement/apprentissage articulé peut être empêché par le manque d'outils didactiques adéquats permettant aux enseignants de pratiquer un enseignement/apprentissage articulé ou de s'en inspirer pour concevoir d'autres outils didactiques. Ces hypothèses sont d'autant plus justifiées que l'analyse de certains aspects des rapports des étudiants de licence de français à l'écrit, à l'oral et aux approches intégrées, révèle que ces « rapports à » sont largement caractérisés par la logique de l'opposition et de la différenciation (Ammouden, 2012). Or, la prédominance des approches intégrées dans l'enseignement pré-universitaire, dont l'enseignement secondaire, aurait dû avoir, dans ce cas, un effet positif sur les « rapports à » de ces apprenants. Cela renforce donc par ricochet les hypothèses que nous venons de formuler.

Pour réaliser notre recherche, nous nous appuyerons sur l'étude d'un corpus constitué de onze documents remis par le MEN, suite à la récente réforme, aux enseignants de français travaillant au secondaire. Il s'agit des programmes, des documents d'accompagnement de programmes et des manuels suivants :

## **L'articulation oral/écrit dans les documents théoriques officiels**

Les programmes et documents d'accompagnement des programmes ou des manuels remis aux enseignants favorisent-ils l'approche intégrée des compétences de l'oral et de l'écrit ? L'examen des sept documents théoriques (trois programmes et quatre documents d'accompagnement) qui concernent le secondaire (MEN, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b) nous permet, tout d'abord, de retenir qu'aucune des expressions par lesquelles on désigne généralement l'articulation oral/écrit (Approche intégrée oral/écrit, enseignement/apprentissage intégré de l'oral et de l'écrit, enseignement simultané de l'oral et de l'écrit, etc.) ou par lesquelles on renvoie, inversement, à l'apprentissage différencié (enseignement différencié de l'écrit et de l'oral, séparation de l'écrit et de l'oral, etc.) n'est citée. Pour répondre à la question que nous venons de poser, nous nous contenterons de découvrir si les indications données sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit et/ou de l'oral, sont de nature à « suggérer » (plus ou moins implicitement donc), un apprentissage articulé ou différencié.

L'une des plus importantes nouveautés qui pourraient favoriser l'enseignement/ apprentissage intégré de l'oral et de l'écrit réside dans le fait que l'ensemble des documents sur lesquels nous travaillons réserve une place importante à l'oral. Cela peut conduire les enseignants à remédier à l'un des obstacles les plus évidents qui freinent ce type d'enseignement, à savoir, le « scripto-centrisme » de l'école et la marginalisation, voire l'exclusion de l'oral. Par exemple, en décrivant le profil de sortie attendu à l'issue de l'enseignement secondaire, on annonce l'Objectif Terminal d'Intégration suivant : « *Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement*

(...) » (MEN, 2007 a : 10). On préconise aussi que chaque séquence doit intégrer des « *activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier* » (MEN, 2005 b : 3). Cela se traduit par la présence d'objectifs et de contenus qui visent le développement de compétences de réception, de production et d'interaction orales, dans l'ensemble des documents. Les intitulés et/ou descriptifs de quelques séquences didactiques font même une place à des objets d'étude oraux : l'entretien radiophonique, l'exposé oral (MEN, 2005 a) ; la prise de notes à partir de l'oral, l'exposé oral (MEN, 2005 c) ; le débat d'idées, la technique de la prise de parole (MEN, 2007 a). Le fait que les concepteurs de ces documents ne négligent pas l'oral est d'autant plus important que de nombreux passages, indications et contenus proposés, montrent que l'on ne confond plus l'oral « par défaut » (comme moyen d'enseignement de l'écrit) avec l'oral comme objet d'enseignement. En d'autres termes, on ne se contente pas de suggérer de « faire de l'oral », mais on recommande explicitement « d'enseigner l'oral », en témoignent les directives ci-après, pareillement formulées dans les deux documents d'accompagnement des deux premiers niveaux de l'enseignement secondaire :

*L'enseignant doit savoir régulièrement prévoir, au début ou en fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation [...]. Il est donc nécessaire de prévoir pour la classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit, en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux* (MEN, 2005 b : 14 ; 2006 b : 70).

Si cela peut favoriser l'apprentissage articulé, il est néanmoins à préciser que l'examen des « tableaux synoptiques » présentés pour les trois années montre que les objets d'étude retenus sont, en fait, largement scripto-centrés. En effet, sur 19 objets, 6 uniquement peuvent concerner partiellement l'oral :

« Interview, entretien (radio-phonique et dans la presse écrite) », « Poèmes et chansons » (1 A.S.) ; « Le discours théâtral », « Le plaidoyer et le réquisitoire » (2 A.S) et « Le débat d'idées », « Poésie et chansons engagées » (3 A.S.). Or, cela ne favorise guère l'articulation oral/écrit.

Qu'en est-il de la nature des « relations » établies entre l'oral et l'écrit ? Certains passages et indications semblent indiquer que les auteurs de ces documents rapprochent l'oral et l'écrit. Il est par exemple rappelé dans les programmes des deux premières années que « *les processus de réception et de production d'un discours oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit, il s'agit ici d'adapter son discours à la situation de communication (monologue ou échange)* » (MEN, 2005 a : 15 ; 2005 c : 9). Cela dit, on trouve toutefois d'autres indications à travers lesquelles les mêmes auteurs opposent l'oral et l'écrit, et les considèrent même comme deux « langues » différentes. C'est le cas de la directive suivante : « *La langue orale et la langue écrite font partie du même code mais ont chacune leurs spécificités découlant de la situation de communication* » (MEN, 2005 b : 14 ; 2006 b : 70). Il nous semble que des affirmations de ce genre peuvent conduire les inspecteurs et enseignants à amplifier les représentations séparatrices de l'oral et de l'écrit, et favoriser par ricochet l'enseignement différencié. Au lieu de parler de « langues » orale et écrite, il aurait été préférable de recourir par exemple au terme « discours ».

L'un des facteurs qui freinent l'articulation est le manque d'exemples concrets qui peuvent aider les enseignants à concevoir des tâches et activités qui visent l'enseignement/apprentissage simultané de l'écrit et de l'oral. Les documents contribuent-ils à atténuer cette contrainte ? Nous décelons quelques indications qui sont susceptibles de jouer ce rôle. En traitant de la production orale, on attire l'attention des enseignants sur le fait que l'on puisse s'appuyer sur un écrit pour déclencher la parole : « *les occasions de*

*production se présentent quand l'élève réagit oralement face à un texte (écrit ou oral) » (MEN, 2005 b : 15). Cette pratique est illustrée par la lecture oralisée. On suggère également pour les enseignants de la 3 A.S, le projet suivant : « Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée » (MEN, 2007 a : 24). Cela dit, force est de constater que des indications qui ressemblent à ces deux dernières se font très rares.*

Nous pouvons donc conclure que, bien que ni la différenciation ni l'articulation de l'oral et de l'écrit ne soit explicitement indiquée dans les documents théoriques officiels, il semble que la première est implicitement plus favorisée que la seconde.

### **L'articulation oral/écrit dans les manuels**

Si les programmes et documents d'accompagnement préconisent le développement des compétences de réception, de production et d'interaction orales, on s'attendrait à ce que les manuels qui correspondent à ces documents soient en conformité avec ces directives, ce qui peut jouer en faveur de l'approche intégrée de l'écrit et de l'oral. En revanche, le fait que les indications véhiculées par les mêmes documents ne semblent pas favoriser l'articulation oral/écrit, nous conduit à supposer que les manuels, également, ne vont pas la favoriser. Nous allons, dans ce qui suit, soumettre ces hypothèses à la vérification.

Conformément à notre première hypothèse, l'examen des manuels montre que des activités visant l'enseignement de l'oral y sont présentes. Cela dit, nous devons signaler d'emblée qu'aucun des quatre manuels n'est accompagné d'un quelconque produit multimédia qui pourrait contenir des textes oraux (cassette, disquette, CD, DVD, etc.). Cela ne peut que freiner l'enseignement de l'oral, dont notamment la compréhension, et par effet de suite l'apprentissage articulé. Nous n'avons, en effet, trouvé dans ces manuels aucune séance destinée à la compréhension orale : l'intitulé « compréhension orale » n'y figure pas. Cela rend très difficile la mise en place d'une bonne partie des situations permettant l'approche intégrée interdiscursive que nous appelons « oralo-scripturale » (Ammouden, 2012 : 208) : rendre compte par écrit d'une écoute, synthèse de compréhension de textes oraux et écrits, résumé écrit d'une intervention orale, etc. Les quatre manuels prévoient par contre, dans l'écrasante majorité des séquences, des activités travaillant l'expression orale. A l'exception de celles qui figurent dans l'un des deux manuels de la 1<sup>re</sup> A.S (Amir *et al.*, 2005), les autres sont explicitement désignées par l'intitulé « Expression orale ». Bien que ces activités ne soient pas, à notre sens, suffisamment récurrentes, nous pensons qu'elles peuvent, à priori, offrir aux enseignants des occasions de pratique de l'apprentissage intégré de l'oral et de l'écrit. Il est cependant clair que le fait que l'enseignement de l'oral ne soit pas exclu, n'implique pas forcément l'apprentissage articulé de l'oral et de l'écrit, ni même l'établissement de liens entre eux : s'appuyer sur l'un pour enseigner l'autre. Une éventuelle exploitation de la coexistence des deux

enseignements en faveur d'un enseignement/apprentissage articulé dépend largement du rapport à l'oral et à l'écrit et aux approches intégrées des enseignants et de la nature des activités. Cela étant précisé, le fait que les documents théoriques officiels soient fondés sur des représentations qui semblent séparer l'oral de l'écrit plus qu'elles ne les rapprochent peut faire en sorte que les concepteurs des manuels proposent des leçons, tâches et activités qui s'inscrivent dans la même logique.

C'est apparemment le cas dans le manuel de la 1<sup>re</sup> A.S. destiné aux classes de Lettres (Djilali, 2005), d'autant plus que des passages à travers lesquels l'auteur du manuel s'exprime au sujet des relations oral/écrit, témoignent que ces représentations s'inscrivent davantage dans la logique de l'opposition et non dans celle du continuum oral/écrit. Après une activité visant l'expression orale (oralisation d'un tableau contenant les résultats d'un sondage sur l'impact de différents moyens de communication), sous le sous-titre « faites le point », le concepteur du manuel de la 1<sup>re</sup> A.S. insère une mise au point, présentée comme étant le résultat auquel on devrait aboutir à l'issue de l'activité. L'auteur semble souhaiter que les apprenants retiennent que l'oral et l'écrit sont deux « langues » différentes : « *La langue écrite et la langue orale font partie du même code mais diffèrent par la situation de communication. Ceci a des conséquences sur la construction syntaxique des phrases* » (2005 : 21). Il ajoute : « *La langue orale est généralement moins précise, elle possède des moyens expressifs spécifiques : l'accentuation, l'intonation, le débit que la langue écrite doit traduire par des mots ou par la ponctuation* » (2005 : 21). On trouve une mise au point similaire plus loin. L'auteur déclare que « *dans un journal, une interview présente la transcription écrite d'une conversation [sic]* ». Il ajoute que le souci de faciliter la lecture et compréhension de ce texte contraint souvent le journaliste à reformuler le texte oral, voire à le corriger : « *Souvent les questions et les réponses sont recomposées (les traces de l'oral sont effacées) pour que l'interview soit plus facile à lire et à comprendre par le lecteur* » (2005 : 74).

En dépit de cette position, nous repérons une forme d'articulation des activités de l'expression écrite et orale. Celle-ci se limite, en fait, le plus souvent à un simple rapprochement des thèmes des deux expressions : raisons de l'établissement d'un

lieu (p. 44), moyens de transport (p. 52), protection des animaux (p.103). Ce rapprochement est doublé par une pratique oralo-scripturale : Expliquer oralement puis par écrit le processus de fabrication de produits laitiers en s'appuyant sur un schéma (p.36). Il est également doublé à deux reprises d'une articulation de type scripto-orale, rendue possible, ici, par le recours lors de l'activité de production orale à un document/texte écrit déclencheur : parler de l'image qu'on se fait d'une personne interviewée, après la lecture de l'interview (p. 74), s'appuyer sur le dessin qui illustre un texte traitant du piratage des chansons, pour s'exprimer oralement sur ce sujet (p.108).

Dans le manuel de 2 A.S., en plus de deux activités consacrées exclusivement à l'oral (raconter son lever ; raconter une séance de travail en groupe), figurant respectivement dans les pages 132 et 134, nous ne repérons en tout que quatre situations scripto-orales. Il s'agit de deux tâches consistant à préparer un exposé par écrit, puis à le présenter oralement (Zegrar *et al.*, 2006 : 22, 25), et deux activités à travers lesquelles il est demandé de faire le compte-rendu oral, après la lecture d'un texte sur la génétique (2006 : 35) et d'interpréter cinq actes d'une pièce de théâtre de Beaumarchais (2006 : 160).

Dans le manuel de la 3 A.S., les situations visant l'enseignement/apprentissage de l'oral se font très rares. Nous n'en décelons aucune qui travaille directement la compréhension orale. Nous ne repérons que 8 activités travaillant l'expression orale. Celles-ci sont consacrées à la préparation d'un exposé oral (cf. Mahboubi *et al.*, 2007 : 25), à l'organisation d'un débat (2007 : 28), au compte rendu oral d'une lecture (2007 : 35), à la théâtralisation d'une nouvelle (2007 : 121), à la narration de son lever le matin (2007 : 132) et d'une séance de travail (2007 : 134), à l'interprétation d'une scène de théâtre (2007 : 160) et au débat (2007 : 171). Précisons que, telles que présentées, quatre activités uniquement conduisent les apprenants à recourir à l'écrit : il s'agit de celles figurant dans les pages 25, 35, 121 et 160.

Dans le manuel de la 1 A.S. scientifique et technologique, l'oral se fait encore plus rare : nous n'y avons repéré qu'une seule tâche. Elle a été insérée au début de

la séquence didactique portant sur l'interview. Elle consiste à se documenter et à interroger des personnes sur l'histoire de son village ou de son quartier, pour l'intégrer dans sa monographie (Amir *et al.*, 2005 : 26).

En définitive, nous pouvons conclure que, contrairement à ce qui serait attendu suite à la lecture des programmes et documents d'accompagnement, les manuels restent largement dominés par l'écrit. Cela est suffisant pour que les situations qui peuvent permettre l'articulation oral/écrit soient rares, d'autant que les activités visant la compréhension orale sont quasi-inexistantes dans les quatre manuels. En outre, les consignes des rares activités d'expression orale, telles que formulées, ne concernent l'écrit que rarement. Ajoutons enfin que le fait qu'une activité qui concerne simultanément l'oral et l'écrit soit prévue n'implique pas que celle-ci travaille forcément l'articulation oral/écrit. Si l'attention de l'apprenant n'est pas orientée par les concepteurs des manuels vers cet objectif, si l'enseignant ne sensibilise pas l'apprenant aux relations, interactions et articulation à établir entre l'oral et l'écrit, on n'aura affaire qu'à une activité nécessitant deux types de supports, sans que cela ne permette l'apprentissage articulé de l'oral et de l'écrit. Ces activités pourraient même dans certains cas renforcer davantage la séparation des deux types de discours, voire leur désapprentissage.

#### 7.4.2- L'évaluation de l'oral

Les études sur la didactique de l'oral mettent l'accent sur la difficulté de son évaluation. Soit, suivant l'argument le plus courant, à cause du nombre des apprenants qui dissuade l'enseignant d'évaluer leurs productions, soit à cause du caractère spécifique de l'oral lui-même comme objet.

Cela pourrait même démotiver l'élève qui ne s'investit pas dans une matière où il ne sera pas évalué.

Dans ce sens ALRABADI E. précise : « *D'un point de vue méthodologique, nous pensons que l'oral, avec ses spécificités et ses caractéristiques, doit être enseigné indépendamment de l'écrit. Il doit être conçu comme moyen et objectif à part entière en classe de langue étrangère* »<sup>1</sup>. L'auteur signale également l'importance des ressources employées en séances de l'oral pour familiariser l'apprenant avec la langue étrangère et faciliter son acquisition . Il ajoute : « *Afin de mettre les apprenants en situation de se familiariser avec la pratique de l'oral et ses différentes variétés, il est possible de s'appuyer sur les documents authentiques (radio, télévision, cinéma, internet, etc.) et de susciter des échanges entre eux. Ainsi, l'oral est à la fois un objet d'apprentissage et un outil d'apprentissage* ».

Pour conclure, il est à noter que l'enseignant devrait guider les apprenants dans le processus d'acquisition d'une compétence de communication orale et leur fournir les moyens qui leur permettent d'auto-apprendre. Dans ce sens, il faut s'intéresser davantage aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et voir quel rôle elles peuvent jouer dans l'autonomisation de l'apprentissage et de l'évaluation.

---

<sup>1</sup>Alrabadi E. «Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?» in, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2011, Vol. 23, p.28

## **8- Analyse du manuel scolaire**

Selon Abboud<sup>1</sup>, une analyse d'un manuel scolaire doit se fixer au moins deux objectifs

primordiaux :

1- dégager les ressources que les livres mettent à la disposition des utilisateurs pour une

meilleure exploitation sur le terrain.

2- mesurer les insuffisances que présentent les manuels pour apporter les correctifs

nécessaires.

Pour que cette analyse soit fondée et soit scientifique, elle doit se baser sur des instruments

d'analyse (grille) qui proposent des critères de mesure et d'évaluation.

L'auteur ajoute que l'analyse du manuel doit au moins se faire à la lumière des quatre paramètres

suivants :

1-paramètre d'adéquation avec les compétences visées, les objectifs d'apprentissage, le public, le

contexte socio-culturel.

2-paramètre pédagogique : les contenus thématiques, linguistique, ...

3-paramètre d'utilisation : démarche et techniques proposées.

4-paramètre technique : aspect physique du manuel en tant que matériel.

Il est important de signaler que le manuel reste un outil de travail dont l'efficacité dépend de son utilisateur.

---

<sup>1</sup>Abboud, A. « Présentation d'une grille d'analyse d'un manuel scolaire ». Dans De la formation des formateurs en didactique du fle, Alger, Dar El Khaldounia, 2019. Disponible sur le site : <http://formation-des-formateursfrancais-com.over-blog.com/2019/09/par-a.abboud-presentation-d-une-grille-d-analyse-d-un-manuel-scolaire.html> (consulté en 2021)

## **8.1- Critères d'évaluation d'un manuel scolaire**

## **8.2- Analyse pédagogique et technique<sup>1</sup> d'un manuel scolaire**

### **8.2.1- Principaux paramètres à prendre en compte**

#### **Identification du produit**

Support : livre / format : longueur ? largeur ? épaisseur ? poids ? qualité du papier ?

Le parti pris éditorial de l'ouvrage? Les auteurs et leur statut.

Lisibilité?

Facilité d'utilisation?

Son esthétique? illustré /non illustré ?

#### **Analyse du produit**

Conformité avec les programmes

L'avant-propos : à qui s'adresse-t-il ? Explique-t-il le fonctionnement du manuel ? Le discours est-il intelligible ?

La table des matières : Facilite-t-elle la consultation du manuel ?

#### **1- Les titres**

Formulation du titre : le titre du projet reflète-t-il le contenu le plus fidèlement possible ? Les titres des séquences incitent-ils les élèves à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui leur est proposé ?

#### **2- Les textes**

Sont-ils diversifiés ? Leurs types ? Leurs sources ? Y a t-il équilibre entre documents authentiques/textes littéraires ? Textes en prose et poème ?

---

<sup>1</sup> Disponible sur le site : <http://jmadoux.e-monsite.com/pages/grille-d-evaluation-d-un-manuel-scolaire.html>

Présentent-ils un problème de lisibilité ? Typographique ? Linguistique ?

Sont-ils accessibles au niveau des élèves ?

Le lexique (champ lexical, termes techniques, redondance ou nouveauté...)

La syntaxe (longueur des phrases,...)

### **3- Les illustrations**

Quelle place est accordée aux illustrations ? Qu'apporte-t-elles par rapport aux objectifs d'apprentissage ? Apportent-elles certaines informations que ne contiennent pas les textes ? Leur suppression limiterait-t-elle la compréhension du contenu ? La couleur est-elle utilisée à bon escient ?

### **4- Les contenus**

Le manuel est-il accessible ? Les contenus sont-ils conformes aux normes scientifiques ? Quelle représentation de la société sous-tend-il ? Comment représente-t-il les autres sociétés ? Prend-il en compte les exigences de la réalité culturelle des élèves ?

### **5- Les fonctions**

Le manuel poursuit-il bien les fonctions qu'il déclare poursuivre ? Remplit-il les fonctions suivantes : fonction de transmission des savoirs ? Fonction de développement des compétences ? Fonction de l'évaluation des acquis ? Fonction d'éducation sociale et culturelle (savoir-être) ?

### **6- Les activités et les exercices**

Le niveau des activités et des exercices est-il adapté à l'âge des élèves ? Les activités proposées sont-elles diversifiées et motivantes ? Quels types d'exercices sont proposés ? de consolidation ? de remédiation ? Sont-ils rangés par ordre de difficulté croissante ? Les situations proposées respectent-elles un équilibre culturel ? (prénoms de garçons et de filles, situations proches des uns et des autres, situation en milieu rural et en milieu urbain, différentes professions...)

### **7- Les consignes**

Les consignes sont-elles bien formulées ? (Pas de confusion) Sont-elles comprises ? Mettent-elles l'accent sur ce qui est essentiel ?

La consigne utilise-t-elle les verbes d'action exprimant un comportement vérifiable ? Sont-elles courtes ou plutôt longues ? S'adressent-elles directement à l'élève ?

### **8- L'évaluation**

Place de l'évaluation dans le manuel ? Diagnostique ? Formative ? Sommative ?

### **Evaluation globale**

Le manuel répond-il aux attentes ?

Le manuel vise-t-il à aider l'enseignant dans la gestion quotidienne des apprentissages ?

Développe-t-il la capacité d'apprendre à apprendre ?

Le manuel met-il l'élève dans une situation exploratoire (à interroger les personnes de son entourage ?)

Les innovations sont-elles à la portée des utilisateurs ?

### **8.3- Analyse pédagogique et technique du manuel de français 4<sup>ème</sup> AM**

En référence à la grille d'évaluation citée ci-dessus, nous proposons, dans ce qui suit, les différents critères évoqués, appliqués sur le manuel de français de la 4<sup>ème</sup> année moyenne à titre illustratif.

#### **Le livre de français, 4<sup>ème</sup> année moyenne**

##### **I- L'analyse technique**

###### **1- Identification du produit**

###### **Support**

**Livre :** le livre de français (édition 2019, Ets awrass, Alger)

**Niveau :** 4<sup>e</sup> année moyenne

**Format :** 28cm/20cm/0.8cm (L/l/h)

**Poids :** 400g

**Qualité du papier :** 160 pages, en extra blanc, 80g/m<sup>2</sup>.

**Destinataires :** livre de l'élève

**Pays :** Algérie

###### **Fonction**

- **En classe :** avec l'aide du professeur

- **Hors de la classe :** seul et avec l'aide des parents

**Esthétique :** illustré, usage des couleurs, mise en page attrayante, contenus aéré.

**Mode de communication :** 1<sup>ère</sup> personne, 2<sup>ème</sup> personne.

###### **2- Analyse du contexte**

**Institutionnel :** conforme avec les programmes. (Voir : manuel adapté – langue française – 4<sup>e</sup>AM, septembre 2018, repéré a [http://:education.gov.dz](http://education.gov.dz)).

**Economique :** le prix indiqué est de 213.64 DA, relativement a la portée de tous les élèves.

**Social :** pas de sensibilisation des autres acteurs.

## **II- L'analyse pédagogique**

### **1- Indicateurs**

#### **Parti pris éditorial**

- **la couverture** : Réalisée avec une maquette comportant des images en rapport avec le contexte socio-culturel algérien.

- **le titre**

Univoque, sans insinuation.

- **les auteurs et leur statut**

Un inspecteur et deux professeurs de l'enseignement moyen.

- **L'avant-propos**

Il s'adresse à l'élève, et donne un aperçu général de la structure du livre. Le fonctionnement est expliqué dans un discours claire et intelligible.

#### **La table des matières**

Placé au début du livre, son contenu est facile à consulter grâce aux couleurs utilisés ; toutefois, la lisibilité est réduite par le choix de la taille de la police trop petite.

#### **La bibliographie**

Les sources sont indiquées pour tous les textes et documents ; absence d'une récapitulation bibliographique a la fin du manuel.

### **2- Le titre**

#### **Formulation du titre**

Formulé en un mot « français » ; sa fonction est strictement pédagogique alors qu'il est associé au niveau cible « 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement moyen ».

Le titre reflète le contenu du livre (il s'agit bien d'un manuel de français)

Les titres des séquences incitent les élèves à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui leur est proposé, et ce grâce à leur formulation qui a trait au sensationnel. (Usage des tournures exclamatives, interrogatives, contenus en étroite relation avec les représentations collectives à ancrage socio-culturel) ...etc.

### **3- Les textes**

Les textes proposés sont diversifiés, on y trouve des textes littéraires, en prose et poèmes ; des documents authentiques ; un équilibre entre ces genres est à rechercher dans les prochaines éditions. (La majorité des textes proposés sont des documents authentiques)

Les types de textes utilisés sont à visé argumentatif en adéquation avec la compétence globale qui constitue la ligne directrice des apprentissages au niveau textuel et phrastique en 4<sup>e</sup> AM.

La lisibilité est bonne ; l'impression est de bonne qualité ; la langue utilisée est relativement simple.

Les textes sont relativement accessibles au niveau des élèves.

Le champ lexical de chaque texte est respecté à travers toutes les activités inhérentes.

Peu de termes techniques sont utilisés, le lexique est riche.

Les phrases utilisées vont de la plus simple à la composée, mais pas de phrases complexes.

Les styles sont variés ; on y trouve le récit, le dialogue, le rapport journalistique ...etc.

### **4- Les illustrations**

#### **La place accordée aux illustrations**

Les illustrations par des images sont rares, les quelques images utilisées se trouvent au début de chaque projet ou séquence ; d'autres moyens d'illustration plus abstraits sont utilisés comme les exemples. Qui s'avèrent être très pertinentes et apportent des compléments au texte et facilitent la compréhension. Toutefois, leur suppression ne limiterait pas la compréhension.

Les couleurs sont bien choisies et utilisées à bon escient, elles permettent le repérage rapide des projets et séquences, ainsi que les différentes étapes de chaque séquence, d'une manière redondante et répétitive pour tous le manuel.

## **5- Les contenus**

Les contenus enseignés sont choisis en référence à des valeurs explicites à savoir : les composantes de l'identité algérienne, conscience de ce qui fait l'unité nationale (histoire, la culture, les valeurs, les symboles ...etc.), la citoyenneté, l'ouverture sur le monde.

Le choix des contenus répond à la demande sociale en matière de représentations, mais aussi aux représentations collectives faites des autres sociétés. Ainsi l'élève se retrouve dans un cadre éducatif familier, qui prend en compte ses exigences culturelles.

Ceci dit, on remarque que 24/41 supports que contient le manuel sont algériens, 8/41 sont à visée universelle, le reste, 9/41 sont des textes littéraires d'origines différentes.

Autres connaissances, techniques, et divers éléments, que l'élève doit apprendre, s'approprier, utiliser, intégrer, pour installer la compétence visée, sont exactes et conforme aux normes scientifiques.

## **6- Les fonctions**

### **Transmission des savoirs**

Les contenus (savoirs, connaissances, techniques) sont de nature à être transmis ; ils sont présentés d'une façon permettant leur transmission quelque soit l'approche adoptée.

### **Développement des compétences**

Les compétences visées sont développées à travers une large gamme de tâches (activités de l'écrit et de l'orale) sous forme d'exercices et de mini projets

Les performances ainsi induites recouvrent la compétence visée

Exemple : rédiger un texte argumentatif (compétence visée)

Les tâches : proposition d'exercices pour compléter une partie d'un texte argumentatif soit l'introduction, ou le développement avec les arguments, ou bien la

conclusion pour soutenir la thèse annoncé dans l'introduction. Et ce, jusqu'à ce que l'élève maîtrise la technique et puisse rédiger le texte complet tout seul.

### **Évaluation des acquis**

Les tâches sont explicitées avec des consignes claires, permettant aux élèves de définir leur champ d'action, et délimiter leur intervention. L'auto-évaluation est rendus plus accessible pour l'élève, plus facile pour l'enseignant par la disponibilité des critères explicités dans la consigne.

### **Éducation sociale et culturelle**

Les contenus (textes, exercices, et autres activités) sont puisés dans le patrimoine nationale pour leur majorité, le reste fait partie du patrimoine mondiale de l'humanité. L'éducation sociale et culturelle ainsi, s'inscrit dans un cadre socio-culturel purement algérien, tenant compte des valeurs universelles de l'humanité.

L'équilibre entre l'apport d'informations et l'acquisition des compétences est assuré grâce a la mise en œuvre des acquis, et leur réinvestissement dans différentes situations d'apprentissages.

### **7- Les activités et les exercices**

Les activités et les exercices proposés sont diversifiés ; ils vont de la question simple fermé a la consigne complexe, en passant par des questionnaires a réponse ouverte courte, des textes à trou, des tableaux de production a entrée multiples, au textes induit.

Ces activités sont proposées dans un ordre de difficulté croissante, tantôt pour application, et tantôt pour consolidation. Les exercices de remédiation sont laissés au soin de l'enseignant.

Les situations proposées traitent des thèmes de la vie quotidienne des élèves algériens avec toute leur diversités culturelles, sociales, professionnelles, en maintenant un équilibre socio-culturel, qui permet de toucher les différentes couches sociales, c'est ainsi que chacun (les élèves) peut s'identifier à travers ce qui lui est proposé.

## 9- Les consignes

La formulation des consignes obéit à des critères techniques qui sont dans leur majorité respecte à savoir : l'univocité, la clarté, la précision, mettant l'accent sur l'essentiel, formulés à l'impératif quand c'est nécessaire.

Elles s'adressent directement à l'élève en utilisant la 1<sup>ère</sup> personne.

Elles utilisent des verbes d'actions observables et mesurables.

On a relevé l'existence de : consignes-but (qui identifient la tâche à réaliser)

Consignes-procédures (qui guident l'apprenant dans sa quête)

Consignes-critères (qui décrivent le produit attendu)

Quand a leur pertinence, nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour se prononcer là-dessus ; Et pour cela il faut vérifier si elles permettent aux élèves de se mettre en action plus rapidement sans perdre de temps à se questionner sur la tâche à accomplir.

## 10- L'évaluation

L'évaluation occupe une place prépondérante dans le manuel de 4<sup>e</sup> année moyen

**L'évaluation diagnostique** : laissé au soin du professeur, qui doit consacrer un volume horaire de 10 heures au début de l'année soit deux semaines, pour faire un bilan complet des prérequis des élèves et prendre note des manques observés afin d'y remédier, pour pouvoir se lancer sur des bases saines.

**L'évaluation formative** : elle accompagne l'élève durant toute l'année ; elle est formulée sous forme d'activités et exercices ; elles sont réalisées au fur et à mesure que les cours avancent ; on remarque que les activités proposées sont de nature formatrice plus que formative.

**L'évaluation sommative** : est proposée à la fin de chaque projet et a la fin du programme annuel

Ou une situation ou plus sont proposées afin de présenter une production (projet) nécessitant l'intégration des acquis et des apprentissages (savoirs, savoirs faire et

savoir être) ; dans le plan annuel du contrôle continue, une semaine est dédiée pour chaque projet, en plus d'une semaine dédiée pour l'évaluation finale a la fin du programme.

### **Evaluation globale**

Le manuel de français pour la 4<sup>e</sup> année moyen, présente plusieurs innovations par rapport à ces prédécesseurs aussi bien sur le plan technique que sur le plan pédagogique.

Sur le plan technique on remarque une nette amélioration touchant sa réalisation, mais beaucoup de choses restent à faire notamment celle relevant de ses dimensions et son poids qui constituent un handicap majeur pour l'élève.

Sur le plan pédagogique, l'approche par compétence et la pédagogie de projet adoptées, sont concrétisée à travers une structuration fonctionnelle allant dans la ligne directrice et les principes qui régissent l'approche.

Les nouveautés sont censées mettre l'apprenant dans une situation d'investigation continue tous au long de l'année, tous comme l'enseignant qui est censé être dans une posture bien meilleur lui permettant une gestion efficace des apprentissages ; reste à savoir si ces présomptions sont juste ; chose impossible à vérifier en l'absence d'études empirique rigoureuse.

En somme, ce manuel parait bien élaboré que ce soit au niveau du contenu ou au niveau de l'aspect formel. Les intentions exprimées par les concepteurs sont porteuses d'un grand espoir quand a l'avenir de l'enseignement des langues étrangères ; mais sa pertinence dépend de la manière dont on l'utilise.

Nous ne devons pas perdre de vue qu' un manuel scolaire ne vaut que par celui qui l'utilise.

**Conclusion**

Malgré la diversification des outils d'enseignement et l'irruption de l'audiovisuel et de l'informatique dans le milieu institutionnel, le manuel scolaire reste un levier incontournable de la rénovation pédagogique et un outil indispensable d'apprentissage et de documentation.

L'adoption de l'approche par compétences dans la conception des nouveaux programmes d'enseignement en Algérie n'est pas ainsi sans conséquences sur le statut pédagogique du manuel scolaire ; on lui reconnaît dans le cadre de cette nouvelle orientation de l'éducation, des fonctions plus larges que celles qui consistent à fournir des informations, proposer des activités et des exercices ; c'est un support de communication et d'interaction entre l'enseignant et les élèves, entre l'école et les familles.

L'examen des contenus des manuels scolaires par rapport aux pratiques réelles en classe de langue, nous permet de dire que le dispositif du projet qui représente le pilier sur lequel se fonde les programmes conçus pour les différents paliers, n'est pas pratiqué, selon les témoignages des praticiens (enseignants ou inspecteurs), comme le préconise une véritable démarche de projet (contrat didactique, négociation des contenus à enseigner et implication des apprenants dans les choix faits, réalisation d'un produit fini et sa socialisation, implication de l'apprenant dans l'évaluation pour le responsabiliser,...). Ce qui représente une principale source de démotivation pour l'apprenant.

Toutes les insuffisances constatées sur le terrain et qu'a révélé l'examen des manuels scolaires sont dues certes d'une part, à un manque de formation des praticiens pour une utilisation optimale du manuel et de tous les outils pédagogiques et d'autre part, à la conception du manuel lui même qui nécessite un grand intérêt (choix des concepteurs, des contenus, ...).

Le manuel scolaire qui se conçoit ces derniers temps dans l'urgence absolue (à peine quelques semaines) et qui - sans corrections ni essais - est soumis à une large diffusion, ne peut que contribuer à l'échec scolaire tant redouté.

Comme toute opération qui œuvre pour la mise en place d'une démarche qualité, la conception du manuel scolaire doit être soumise à des conditions nécessaires :

D'abord, nous insistons sur la prise en considération du terrain avant toute décision de changement. Autrement dit, on devrait commencer par l'analyse des besoins pour éviter plusieurs anomalies.

En outre, L'équipe des concepteurs des manuels devrait être constituée de spécialistes dotés d'une grande compétence, d'enseignants chercheurs, d'enseignants-praticiens, d'inspecteurs en exercice quotidien, de psychologues de formation, et pourquoi pas de parents bien avertis.

En plus, nous pensons qu'avant la diffusion d'un support aussi important que le manuel scolaire, la mise en place d'un projet de formation à l'usage du manuel scolaire en faveur des enseignants et des apprenants, suivie d'essais dans des classes-pilotes afin de repérer toutes les anomalies, les traiter et affiner les imperfections. Et terminer par, une évaluation pointue de cet ouvrage, en sollicitant des acteurs pédagogiques étrangers à l'opération (le regard étranger), avant la validation définitive et la diffusion officielle, s'avèrent des étapes indispensables pour garantir l'efficacité de cet outil .

En définitive, nous dirons que si les concepteurs prennent en considération les divers aspects dont on a déjà parlé (une démarche rigoureuse, un temps suffisant, un contenu varié, une utilisation souple) lors de l'élaboration des manuels scolaires, ces supports seront plus rentables car ils permettront à l'apprenant, non seulement de chercher du sens dans tout apprentissage, mais surtout de construire son propre savoir.

**Références bibliographiques**

- Abboud, A. (2019). « Présentation d'une grille d'analyse d'un manuel scolaire ». Dans *De la formation des formateurs en didactique du fle*, Alger, Dar El Khaldounia. Disponible sur le site : <http://formation-des-formateursfrancais-com.over-blog.com/2019/09/par-a.abboud-presentation-d-une-grille-d-analyse-d-un-manuel-scolaire.html> (consulté en 2020)
- Alrabadi E. «Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?» in, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2011, Vol. 23, pp.15-34
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. Paris, ESF.
- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'apprentissage des langues*. Paris, Editions Didier.
- Benbouzid, B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie. Enjeux et réalisations*. Alger : Casbah Editions.
- Bilhaj, H. (2016). Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye.Norsud, université Misurata (Libye), 8, pp.47-65.<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03081361/document>
- Bordallo, I & J-P. Ginestet, J-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.
- Bouguerra, T. (2007), « Didactique du texte littéraire et démarche de projet : une approche indicielle et analogique », p.15 in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXII, n° 2 (décembre 2007), Belgique, Collection Proximités didactiques dirigée par L. Colles et Silvia Lucchini.
- Boyer. H. (1991). *Elément de sociolinguistique*. Paris, Duculot.
- Bracke, A. (2001). « Activité langagière et pédagogie de projet ». In, *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*, numéro spécial, pp.175-187.

- Chanquoy, L & Alamargot, D. (2002). « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail ». In, *Le langage et l'homme*. 38 (2).
- Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires : histoire et actualités*. Paris, Hachette Education.
- Commission Nationale des Programmes. (2005). *Programme première année secondaire*. Alger, Office National des Publications Scolaires.
- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International.
- Dabène, M. (1991). « Un modèle didactique de la compétence scripturale ». In, *Repères*, n°4, INRP.
- [Douik, R. \(2008\)](#). « Réformes de l'enseignement algérien. Entre ambitions et lacunes ». [En ligne]. Disponible sur : [www.algerie-focus.com](http://www.algerie-focus.com) . (Consulté en 2019).
- Farid, A. (2005). « L'élaboration des nouveaux programmes scolaires ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif.
- Fayol, M. (2007). *La production de textes et son apprentissage*. [En ligne]. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. Disponible sur le site : [www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download](http://www.onl.inrp.fr/ONL/publications/.../Ecriredestextes/.../download) (Consulté le 20 décembre 2020).
- Ferhani, F-F. (2006). « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». *Le français Aujourd'hui*, n° 154, pp.11-18
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Magnard.
- Gérard F-M, Roegiers , X. (2009). « Chapitre 5. Les fonctions d'un manuel scolaire », dans : , *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir,*

évaluer, utiliser, sous la direction de Gérard François-Marie, Roegiers X. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », pp. 83-106. URL : <https://www.cairn.info/---page-83.htm>

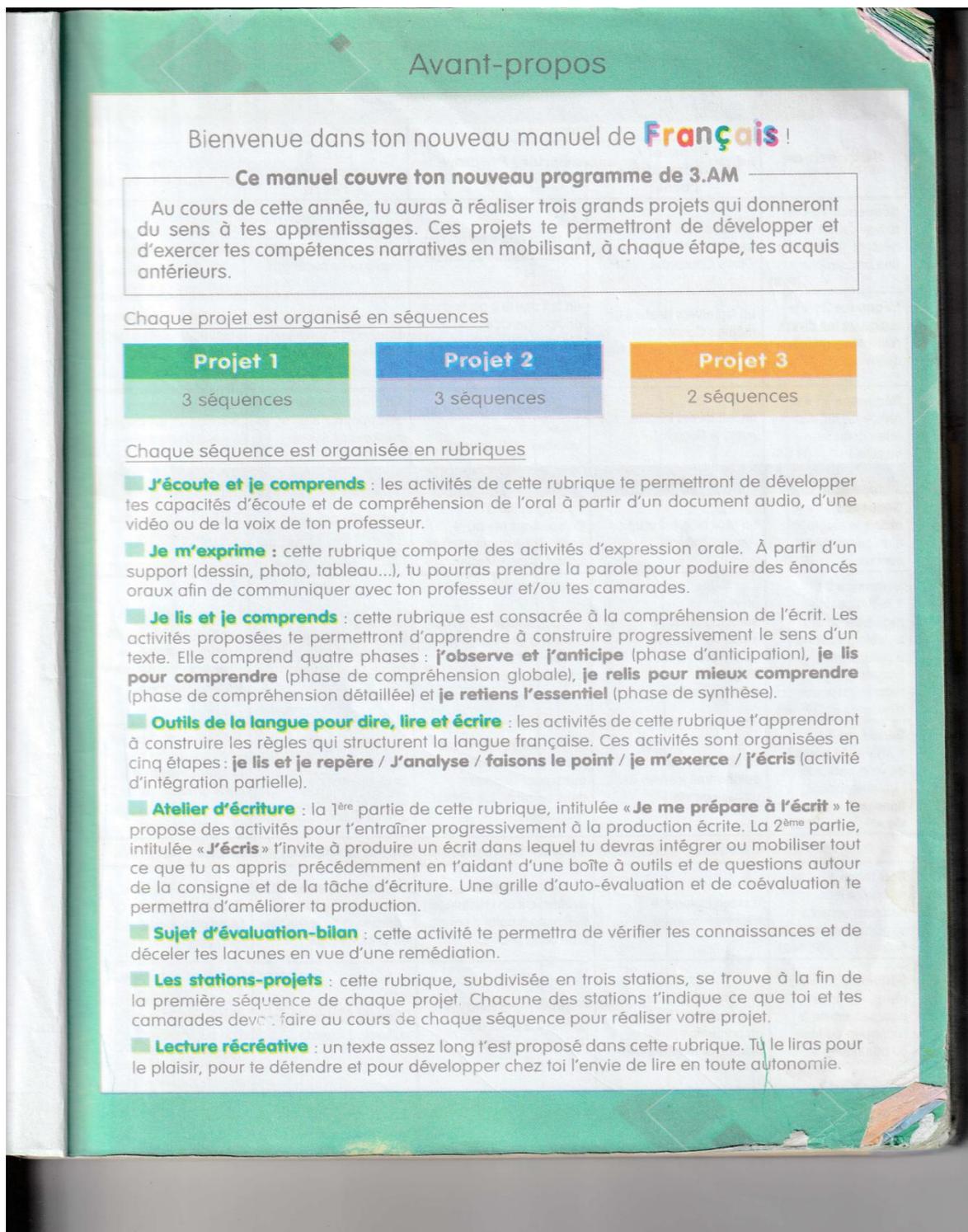
- Gérard, F-M. et Roegiers, X. (1993). « Concevoir et évaluer des manuels scolaires ». Bruxelles : De Boeck-Wesmäel. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (2)
- Hubert, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris, Hachette.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- Kassoul, A. (2020), L'enseignant de français face aux exigences de la pratique de classe, dans le secondaire, *Revue Académique des études sociales et humaines*, vol 12, numéro 02, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pp : 55 - 63. disponible sur le site : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/12/6/123465> (Consulté en 2022)
- Lafortune, L. & al. (2001). *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Saint-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2002). « Une pédagogie du projet ». In, *Les cahiers pédagogiques*, n°408.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. [En ligne]. Repris d'un document tunisien destiné aux enseignants de français. Disponible sur : [http://www.renaudbray.com/Livres\\_Produit.aspx?id=18730&def=R%C3%A9ussir+la+formation+par+comp%C3%A9tences%2CLASNIER%2C+FRANCOIS%2C2760156982](http://www.renaudbray.com/Livres_Produit.aspx?id=18730&def=R%C3%A9ussir+la+formation+par+comp%C3%A9tences%2CLASNIER%2C+FRANCOIS%2C2760156982) (Consulté en novembre 2020).
- *Le dictionnaire Robert de la langue française*. (2007).

- Mavromara-Lazaridou, C. (2006). *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Thèse D'université pour le Doctorat de Lettres modernes de l'Ecole Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe.
- Mderssi, H. (2018) « Pour un essai d'évaluation du manuel scolaire. Cas du manuel de français » Université Mohammed V, FSE de Rabat. [https://revues.imist.ma/index.php/SEMEION\\_MED/article/download/23212/12347](https://revues.imist.ma/index.php/SEMEION_MED/article/download/23212/12347)
- Oufella, I. (2016). Programme scolaire tiraillements et divergences. Disponible sur le site: [http://www.oasisfle.com/culture\\_oasisfle/espce\\_opinion.htm](http://www.oasisfle.com/culture_oasisfle/espce_opinion.htm) (consulté en 2020)
- Perrenoud, Ph. (2002). « Apprendre à l'école à travers les projets : pourquoi ? Comment ? ». In, *Educateur*, n° 14, décembre, pp.6-11.
- Perrenoud, Ph. (2002). « Apprendre à l'école à travers les projets : pourquoi ? Comment ? ». In, *Educateur*, n° 14.
- Pudelko, B. & Legros, D. (2000). « J'écris donc j'apprends ? ». In, *Cahiers Pédagogiques*, dossier : "Écrire pour apprendre". n°388-389.
- Raynal, F., Rieunier, A. (1997) Dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris: ESF Editeur.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC dans le système éducatif algérien*. [En ligne]. In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS, pp. 51-85. Disponible sur [http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lapc\\_dans\\_syste\\_me\\_educatif\\_algerien&s=3&rs=17&uid=153&lg=fr](http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lapc_dans_syste_me_educatif_algerien&s=3&rs=17&uid=153&lg=fr) . (Consulté le en 2019).
- Roegiers, X. (2000). *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* [En ligne]. Actes du 20<sup>ème</sup> colloque de l'AQPC. Disponible sur :

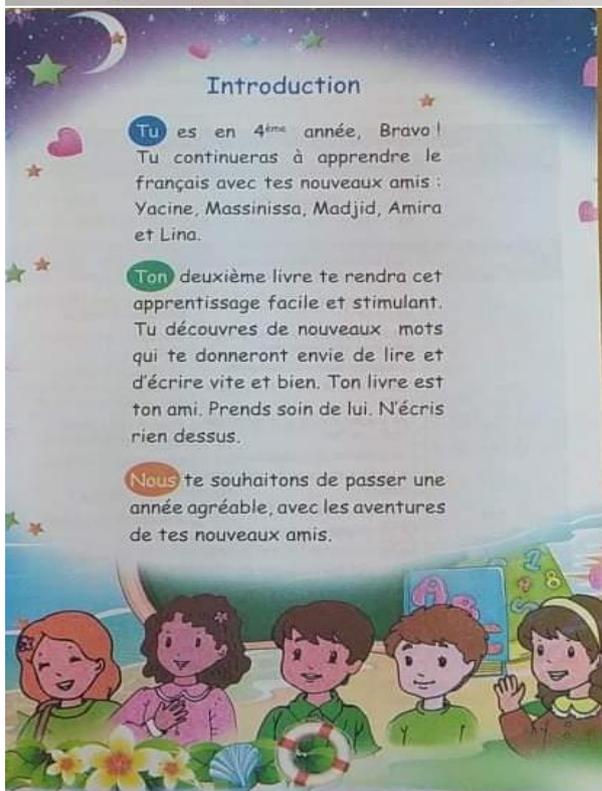
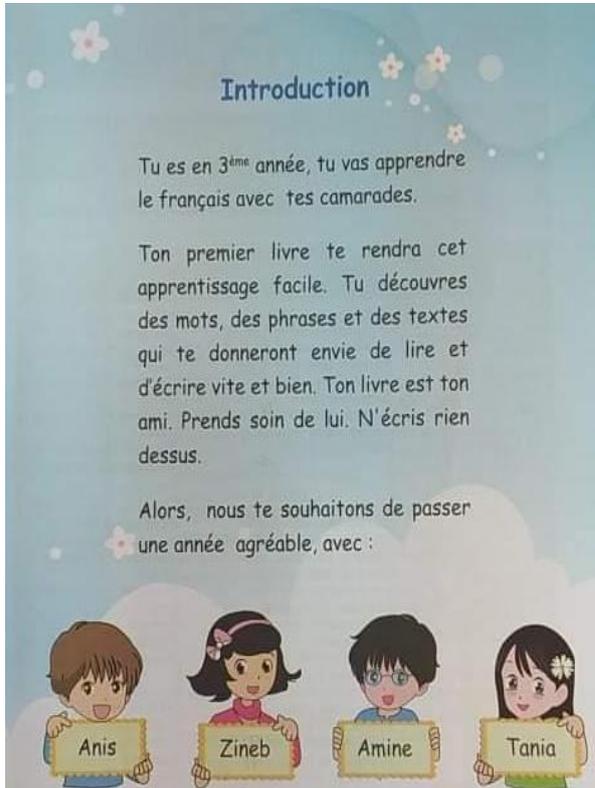
[http://www.creg.acversailles.fr/Dossiers\\_travail\\_%20mises\\_en\\_ligne/Travaux%20exp%20expérimentaux/groupe\\_pedagogie\\_eval\\_differeenciee/approches\\_par\\_compétences.pdf](http://www.creg.acversailles.fr/Dossiers_travail_%20mises_en_ligne/Travaux%20exp%20expérimentaux/groupe_pedagogie_eval_differeenciee/approches_par_compétences.pdf). (Consulté en 2020).

- Tawil, S. (2005) « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie ». In, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif.
- Vergnes, G. (1995). « Education à l'environnement et projets interdisciplinaires ». In, *Cahiers série didactique*, n°11, (Vallée d'Aoste : I.R.R.S.A.E).
- Zahal, M. (2006) Didactique des manuels scolaires. Etude comparative des manuels de 3<sup>ème</sup> année secondaire: 1980/2004. Mémoire de magister, Université Kasdi Merbah, ouargla. Disponible sur le site: [https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/733/1/Mustapha\\_ZAHAL.pdf](https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/733/1/Mustapha_ZAHAL.pdf) (consulté en 2022)

## Annexe «A» : L'avant propos du manuel de 3AM.



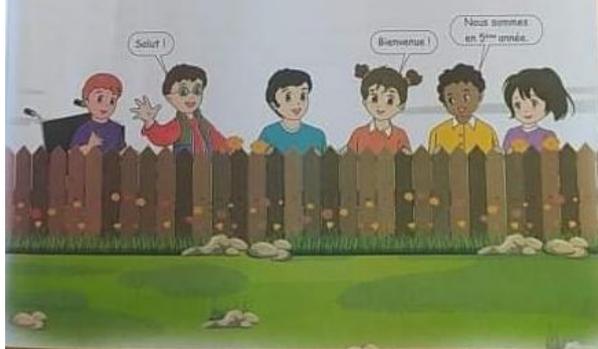
Avant propos des manuels de 3AP, 4AP et 5AP



### Introduction

Dans ton livre, tu vas continuer à apprendre le français avec tes camarades. Tu apprendras également à parler, à écrire et à lire. Tu réaliseras des projets agréables et tu te prépareras à l'examen final de la 5<sup>ème</sup> année.

Bonne chance !



Annexe B : Les activités orales dans les manuels du cycle moyen

**J'observe, je découvre et je m'exprime.**








1. .... 2. .... 3. ....  
4. .... 5. ....

**Banque des illustrations :**

- En récréation, le premier jour de la rentrée scolaire.
- Ma première inscription au collège.
- Formalités administratives d'embarquement.
- Ma première boîte "e-mail".
- Arrivée à l'hôtel.

**Banque de mots :**

- a) **Verbes** : se présenter, s'appeler, se nommer, se prénommer, naître, habiter, résider, demeurer, fréquenter...
- b) **Noms** : nom, prénom, surnom, pseudonyme, date et lieu de naissance, adresse, nationalité, village, commune, cité, quartier, rue, boulevard, daïra, wilaya...
- c) **Adjectifs** : âgé, jeune, vieux, résidant, aîné, cadet...

**Questionnaire :**

- Que représente chaque image ?
- Fais correspondre chaque légende à la photo qui lui convient.
- Les photos 1, 2 et 3 ont un lien commun, lequel ?
- Observe les illustrations, mets-toi à la place de l'un des élèves et présente-toi à ton camarade. Utilise les mots fournis dans la banque de mots.
- Observe la photo n° 5 et dis comment faire pour créer une boîte "e-mail".

Neuf. 9

**J'observe, je découvre et je m'exprime.**



**Ahmed ZABANA (1926-1956)**  
de son vrai nom **ZAHANA**  
et  
**Hassiba BEN BOUALI**  
(1938-1957)

**Martyrs de la guerre  
de libération nationale.**





Nom : CHEIKH BENSLIMANE  
Prénom : Zakaria  
Surnommé : Moudji Zakaria  
Date et lieu de naissance : 12 juin 1908 à Beni Izguen. Ghardata.  
Décédé le 17 août 1977.  
Poète de la révolution algérienne.  
Auteur de l'hymne national.



Nom : DIB  
Prénom : Mohamed  
Date et lieu de naissance : 21 juillet 1920 à Tiemcen.  
Décédé le 02 mai 2003.  
Activités : écrivain et poète.  
Œuvres célèbres : la grande maison (1952) - l'incendie (1954) - le métier à tisser (1957).

**Banque de mots :**

- a) **Verbes** : s'appeler, se nommer, être né, vivre, grandir, fréquenter, habiter, résider, affronter, résister, combattre, lutter, militer, libérer, écrire, se sacrifier...
- b) **Noms** : homme, femme, personnalité, révolutionnaire, citoyen, martyr, indépendant, moudjahid, militant, combattant, œuvre(s), hymne, chahid, révolution, combat, lutte, libération, sacrifice, pays...
- c) **Adjectifs** : historique, nationaliste, courageux, brave, dévoué, illustre, passionné, célèbre, honnête, noble...

**Questionnaire :**

- Observe les deux premières photos et cite les points communs entre ces personnalités.
- Relève les points communs entre les personnalités des photos 3 et 4.
- Dis dans quel domaine s'est distinguée chacune d'elles.
- Présente oralement à tes camarades une des personnalités dont la fiche signalétique est donnée.

24 Vingt-quatre.

**La Contes**

**Séquence 1 : Je découvre la situation initiale du conte**

**EXPRESSION ORALE**

**J'observe et j'analyse des images**



1. Que représentent ces illustrations ?
2. Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?
3. En connais-tu d'autres ? Cite-les.

**J'écoute et j'analyse le début d'un conte**

**Consignes d'écoute : Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte.**

**1<sup>ère</sup> écoute**

1. Par quelle expression commence ce conte ?
2. Où se passe l'histoire ?
3. Aladin est le personnage central du conte, quels sont les autres personnages en présence ?
4. Où se trouvait Aladin quand le mystérieux étranger vint lui parler ?
5. Comment est présenté cet étranger ?

**2<sup>ème</sup> écoute**

1. Qui travaillait dur pour nourrir Aladin ?
2. Dans ce texte, deux questions sont posées à Aladin, lesquelles ?
3. Quelle est la réponse à la première question ?
4. Le mystérieux étranger fait une proposition à Aladin, laquelle ?
5. La trappe qui mène à la caverne est trop étroite, pourtant Aladin réussit à la traverser, pourquoi ?
6. Quel est l'objet remis à Aladin et quel pouvoir magique a-t-il ?

**A mon tour de m'exprimer**

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-t-il véritablement un danger ?

8

**La Fable**

**Séquence 2 J'insère un dialogue dans ma fable**

**EXPRESSION ORALE**

**L'Âne et le Chien**

**Consignes d'écoute**

**Lis les questions avant d'écouter la fable**

**1<sup>ère</sup> écoute :**

1. Un voyageur, un chien et un âne sont les personnages de cette fable. Quel temps faisait-il quand le voyage fut entrepris ?
2. Qui parle en premier ? Que demande t-il ?
3. Quelle est la réponse donnée par le second personnage ?
4. Qui vient faire peur à l'Âne ?

**2<sup>ème</sup> écoute :**

1. A quel moment l'Âne s'était-il mis à brouter ? L'a-t-il fait en présence de son maître ?
2. Que demande l'Âne à son tour au Chien ?
3. Quelle était la réponse du Chien ?
4. Comment se termine l'histoire ?
5. Quelle est la morale de cette fable ?

**A mon tour de m'exprimer**

Comme pour la première séquence, tes camarades et toi, allez raconter avec vos propres mots la fable écoutée.

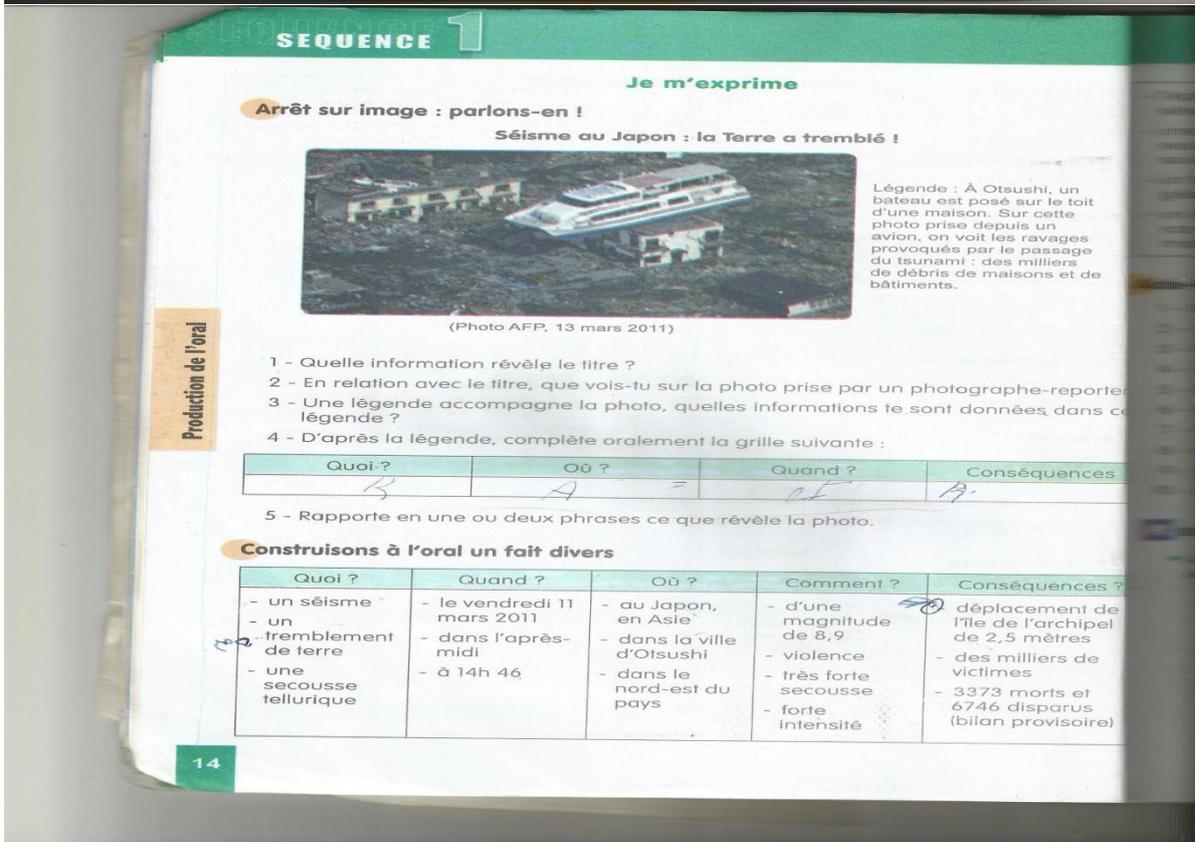
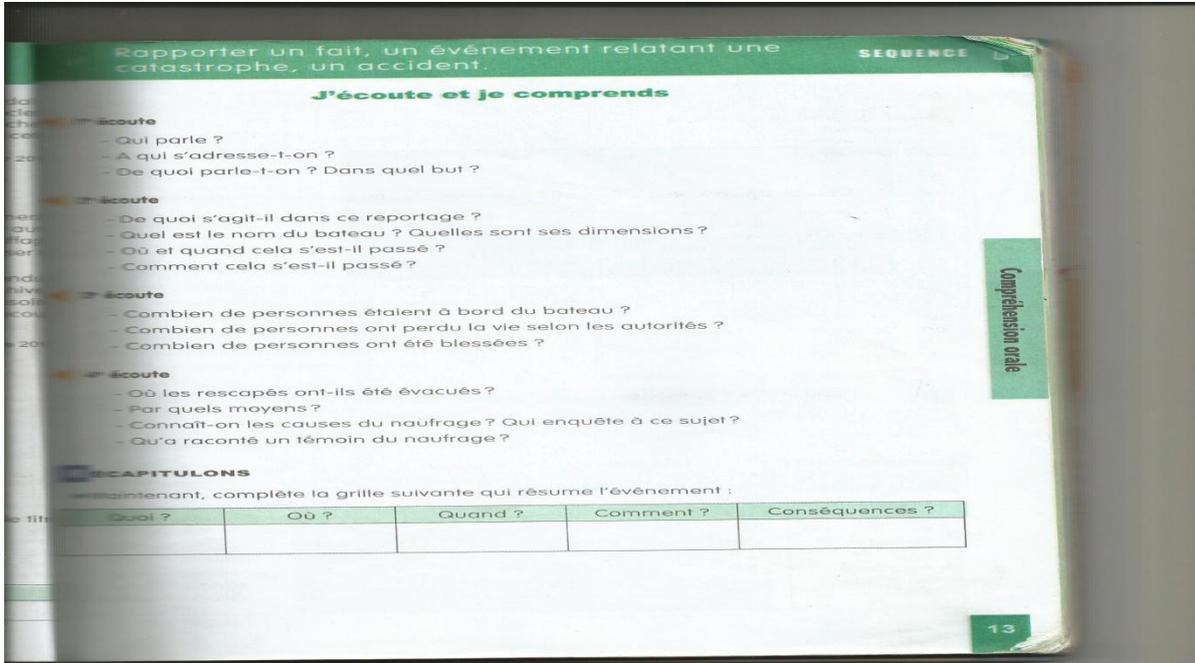
**Jeu de rôles**

Par groupe de deux, interprétez la fable « L'Âne et le Chien ».



L'Âne et le Chien

73



SEQUENCE

- l'épicentre du séisme	- le même jour - ce jour-là	- dans l'Océan Pacifique - à 100 km des côtes pacifiques	- des vagues hautes de 10 mètres	- des dégâts importants - des maisons, immeubles, voitures et ponts emportés
-------------------------	--------------------------------	---	----------------------------------	---

**À partir des éléments de la grille pour répondre aux questions suivantes :**

- 1- Que s'est-il passé au Japon ?
- 2- Quelle est la magnitude de ce séisme ?
- 3- Quand et où précisément a eu lieu le tremblement de terre, au Japon ?
- 4- Qu'est-il arrivé à l'île de l'archipel ?
- 5- Combien de personnes ont été victimes de cette catastrophe ?
- 6- Ce séisme a provoqué une autre catastrophe, laquelle ?
- 7- Où est situé l'épicentre du séisme ?
- 8- Quelle a été la hauteur des vagues du tsunami ?
- 9- Quelle expression de même sens remplace tsunami géant ?
- 10- Le tsunami a causé de graves dégâts. Lesquels ?

**RÉCAPITULONS**

À partir de la grille, résume oralement, dans un énoncé de quelques phrases, les événements survenus au Japon, en mars 2011.



Production de l'oral

Conséquences ?

Conséquences ?

déplacement de l'île de l'archipel de 2,5 mètres  
des milliers de victimes  
3373 morts et 6746 disparus (bilan provisoire)

Séquence 2 J'insère un dialogue dans ma fable



EXPRESSION ORALE  
L'Âne et le Chien

Consignes d'écoute

Poses des questions avant d'écouter la fable

1ère écoute :

1. Un voyageur, un chien et un âne sont les personnages de cette fable. Quel temps faisait-il quand le voyage fut entrepris ?
2. Qui parle en premier ? Que demande-t-il ?
3. Quelle est la réponse donnée par le second personnage ?
4. Qui vient faire peur à l'Âne ?

2ème écoute :

1. A quel moment l'Âne s'était-il mis à brouter ? L'a-t-il fait en présence de son maître ?
2. Que demande l'Âne à son tour au Chien ?
3. Quelle était la réponse du Chien ?
4. Comment se termine l'histoire ?
5. Quelle est la morale de cette fable ?

Mon tour de m'exprimer

Comme pour la première séquence, tes camarades et toi, allez raconter avec vos propres mots la fable écoutée.

Jeu de rôles

Par groupe de deux, interprétez la fable « L'Âne et le Chien ».



L'Âne et le Chien

**Annexe D: Grille d'analyse d'un manuel scolaire**

**Analyse pédagogique et technique D'un manuel scolaire**

**Le livre de français, 4<sup>ème</sup> année moyenne**

**I- L'analyse technique :**

**1- Identification du produit :**

**Support :**

**Livre :** le livre de français (édition 2019, Ets awrass, Alger)

**Niveau :** 4<sup>e</sup> année moyenne

**Format :** 28cm/20cm/0.8cm (L/l/h)

**Poids :** 400g

**Qualité du papier :** 160 pages, en extra blanc, 80g/m<sup>2</sup>.

**Destinataires :** livre de l'élève

**Pays :** Algérie

**Fonction :**

- **En classe** : avec l'aide du professeur

- **Hors de la classe** : seul et avec l'aide des parents

**Esthétique** : illustré, usage des couleurs, mise en page attrayante, contenus aéré.

**Mode de communication** : 1<sup>ère</sup> personne, 2<sup>ème</sup> personne.

**2- Analyse du contexte :**

**Institutionnel** : conforme avec les programmes. (Voir : manuel adapté – langue française – 4<sup>°</sup>AM, septembre 2018, repéré a <http://education.gov.dz>).

**Economique** : le prix indiqué est de 213.64 DA, relativement a la portée de tous les élèves.

**Social** : pas de sensibilisation des autres acteurs.

## **II- L'analyse pédagogique :**

### **1- Indicateurs :**

#### **Parti pris éditorial :**

- **la couverture** : Réalisée avec une maquette comportant des images en rapport avec le contexte socio-culturel algérien.

- **le titre** : univoque, sans insinuation.

- **les auteurs et leur statut** : un inspecteur et deux professeurs de l'enseignement moyen.

#### **- L'avant-propos :**

Il s'adresse à l'élève, et donne un aperçu général de la structure du livre. Le fonctionnement est expliqué dans un discours clair et intelligible.

**La table des matières** : placé au début du livre, son contenu est facile à consulter grâce aux couleurs utilisés ; toutefois, la lisibilité est réduite par le choix de la taille de la police trop petite.

**La bibliographie** : les sources sont indiquées pour tous les textes et documents ; absence d'une récapitulation bibliographique à la fin du manuel.

### **2- Le titre :**

**Formulation du titre** : formulé en un mot « français » ; sa fonction est strictement pédagogique alors qu'il est associé au niveau cible « 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement moyen ».

Le titre reflète le contenu du livre (il s'agit bien d'un manuel de français)

Les titres des séquences incitent les élèves à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui leur est proposé, et ce grâce à leur formulation qui a trait au sensationnel. (Usage des tournures exclamatives, interrogatives, contenus en étroite relation avec les représentations collectives à ancrage socio-culturel) ...etc.

### **3- Les textes :**

Les textes proposés sont diversifiés, on y trouve des textes littéraires, en prose et poèmes ; des documents authentiques ; un équilibre entre ces genres est à rechercher dans les prochaines éditions. (La majorité des textes proposés sont des documents authentiques)

Les types de textes utilisés sont à visé argumentatif en adéquation avec la compétence globale qui constitue la ligne directrice des apprentissages au niveau textuel et phrastique en 4<sup>e</sup> AM.

La lisibilité est bonne ; l'impression est de bonne qualité ; la langue utilisé est relativement simple.

Les textes sont relativement accessibles au niveau des élèves.

Le champ lexical de chaque texte est respecté à travers toutes les activités inhérentes.

Peu de termes technique sont utilisés, le lexique est riche.

Les phrases utilisées vont de la plus simple à la composée, mais pas de phrases complexes.

Les styles sont variés ; on y trouve le récit, le dialogue, le rapport journalistique ...etc.

### **4- Les illustrations :**

**La place accordée aux illustrations :** les illustrations par des images sont rares, les quelques images utilisées se trouvent au début de chaque projet ou séquence ; d'autres moyens d'illustration plus abstraits sont utilisés comme les exemples. Qui s'avèrent être très pertinentes et apportent des compléments au textes et facilitent la compréhension. Toutefois, leur suppression ne limiterait pas la compréhension.

Les couleurs sont bien choisis et utilisées à bon escient, elles permettent le repérage rapide des projets et séquences, ainsi que les différentes étapes de chaque séquence, d'une manière redondante et répétitive pour tous le manuel.

### **5- Les contenus :**

**Les contenus** : les contenus enseignés sont choisis en référence à des valeurs explicites à savoir : les composantes de l'identité algérienne, conscience de ce qui fait l'unité nationale (histoire, la culture, les valeurs, les symboles ...etc.), la citoyenneté, l'ouverture sur le monde.

Le choix des contenus répond à la demande sociale en matière de représentations, mais aussi aux représentations collectives faites des autres sociétés. Ainsi l'élève se retrouve dans un cadre éducatif familier, qui prend en compte ses exigences culturelles.

Ceci dit, on remarque que 24/41 supports que contient le manuel sont algériens, 8/41 sont à visée universelle, le reste, 9/41 sont des textes littéraires d'origines différentes.

Autres connaissances, techniques, et divers éléments, que l'élève doit apprendre, s'approprier, utiliser, intégrer, pour installer la compétence visée, sont exactes et conformes aux normes scientifiques.

### **6- Les fonctions :**

**Transmission des savoirs** : les contenus (savoirs, connaissances, techniques) sont de nature à être transmis ; ils sont présentés d'une façon permettant leur transmission quelque soit l'approche adoptée.

**Développement des compétences** : les compétences visées sont développées à travers une large gamme de tâches (activités de l'écrit et de l'orale) sous forme d'exercices et de mini projets

Les performances ainsi induites recouvrent la compétence visée

Exemple : rédiger un texte argumentatif (compétence visée)

Les tâches : proposition d'exercices pour compléter une partie d'un texte argumentatif soit l'introduction, ou le développement avec les arguments, ou bien la conclusion pour soutenir la thèse annoncée dans l'introduction. Et ce, jusqu'à ce que l'élève maîtrise la technique et puisse rédiger le texte complet tout seul.

**Évaluation des acquis** : les tâches sont explicitées avec des consignes claires, permettant aux élèves de définir leur champ d'action, et délimiter leur intervention. L'auto-évaluation est rendue plus accessible pour l'élève, plus

facile pour l'enseignant par la disponibilité des critères explicités dans la consigne.

**Éducation sociale et culturelle** : les contenus (textes, exercices, et autres activités) sont puisés dans le patrimoine nationale pour leur majorité, le reste fait partie du patrimoine mondiale de l'humanité. L'éducation sociale et culturelle ainsi, s'inscrit dans un cadre socio-culturel purement algérien, tenant compte des valeurs universelles de l'humanité.

L'équilibre entre l'apport d'informations et l'acquisition des compétences est assuré grâce a la mise en œuvre des acquis, et leur réinvestissement dans différentes situations d'apprentissages.

### **7- Les activités et les exercices :**

Les activités et les exercices proposés sont diversifiés ; ils vont de la question simple fermé a la consigne complexe, en passant par des questionnaires a réponse ouverte courte, des textes de closure ou texte a trou, des tableaux de production a entrée multiples, au textes induit.

Ces activités sont proposées dans un ordre de difficulté croissante, tantôt pour application, et tantôt pour consolidation. Les exercices de remédiation sont laissés au soin de l'enseignant.

Les situations proposées traitent des thèmes de la vie quotidienne des élèves algériens avec toute leur diversités culturelles, sociales, professionnelles, en maintenant un équilibre socio-culturel, qui permet de toucher les différentes couches sociales, c'est ainsi que chacun (les élèves) peut s'identifier à travers ce qui lui est proposé.

### **9- Les consignes :**

La formulation des consignes obéit à des critères techniques qui sont dans leur majorité respecte à savoir : l'univocité, la clarté, la précision, mettant l'accent sur l'essentiel, formulés à l'impératif quand c'est nécessaire.

Elles s'adressent directement à l'élève en utilisant la 1<sup>ère</sup> personne.

Elles utilisent des verbes d'actions observables et mesurables.

On a relevé l'existence de : consignes-but (qui identifient la tâche à réaliser)

Consignes-procédures (qui guident l'apprenant dans sa quête)

Consignes-critères (qui décrivent le produit attendu)

Quand a leur pertinence, nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour se prononcer là-dessus ; Et pour cela il faut vérifier si elles permettent aux élèves de se mettre en action plus rapidement sans perdre de temps à se questionner sur la tâche à accomplir.

## **10- L'évaluation :**

L'évaluation occupe une place prépondérante dans le manuel de 4<sup>e</sup> année moyen

**L'évaluation diagnostique** : laissé au soin du professeur, qui doit consacrer un volume horaire de 10 heures au début de l'année soit deux semaines, pour faire un bilan complet des prérequis des élèves et prendre note des manques observés afin d'y remédier, pour pouvoir se lancer sur des bases saines.

**L'évaluation formative** : elle accompagne l'élève durant toute l'année ; elle est formulée sous forme d'activités et exercices ; elles sont réalisées au fur et à mesure que les cours avancent ; on remarque que les activités proposées sont de nature formatrice plus que formative.

**L'évaluation sommative** : est proposée à la fin de chaque projet et a la fin du programme annuel

Ou une situation ou plus sont proposées afin de présenter une production (projet) nécessitant l'intégration des acquis et des apprentissages (savoirs, savoirs faire et savoir être) ; dans le plan annuel du contrôle continue, une semaine est dédiée pour chaque projet, en plus d'une semaine dédiée pour l'évaluation finale a la fin du programme.

### **Evaluation globale**

Le manuel de français pour la 4<sup>e</sup> année moyen, présente plusieurs innovations par rapport à ces prédécesseurs aussi bien sur le plan technique que sur le plan pédagogique.

Sur le plan technique on remarque une nette amélioration touchant sa réalisation, mais beaucoup de choses restent à faire notamment celle relevant de ses dimensions et son poids qui constituent un handicap majeur pour l'élève.

Sur le plan pédagogique, l'approche par compétence et la pédagogie de projet adoptées, sont concrétisée à travers une structuration fonctionnelle allant dans la ligne directrice et les principes qui régissent l'approche.

Les nouveautés sont censées mettre l'apprenant dans une situation d'investigation continue tous au long de l'année, tous comme l'enseignant qui est censé être dans une posture bien meilleur lui permettant une gestion efficace des apprentissages ; reste à savoir si ces présomptions sont juste ; chose impossible à vérifier en l'absence d'études empirique rigoureuse.

En somme, ce manuel parait bien fait dans le fond et dans la forme ; les intentions exprimées sont porteuse d'un grand espoir quand a l'avenir de l'enseignement des langues étrangères ; mais comme on dit : **UN MANUEL NE VAUT QUE PAR CELUI QUI L'UTILISE.**