Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
Département du Français

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat « L.M.D »
En Langue française

Le discours didactique et les stratégies discursives mis en place par les programmes de 2ème génération.

-Cas du programme de 1AM-

Présentée par :
M. Amari ELARABI

Devant le jury composé de :

Touati Mohamed	Professeur	Université d'Oran2	Président
Benammar Naima	Professeure	E.N.S-Oran	Rapporteure
Benmostefa F-Z	MCA	Université d'Oran2	Examinatrice
Khelladi Sid Ahmed	MCA	Université d'Adrar	examinateur
Ferhani Fatiha	MCA	Université d'Alger2	Examinatrice
Meguenni Amel	MCA	Université d'Oran2	Examinatrice

Année : 2020/2021

« Le discours didactique et les stratégies discursives mis en place par les programmes de 2G»

Résumé :

Cette thèse se propose d'étudier le discours didactique dans ses dimensions stratégiques. Nous avons mis en évidence trois stratégies discursives fondamentales que sont la stratégie de contextualisation, la stratégie de l'argumentation et la stratégie de questionnement. À la lumière de l'approche par compétences et de la pédagogie du projet, nous avons analysé le discours du manuel de 1AM de 2ème génération selon une méthodologie analytique et comparative dans une première étape et une étude analytique approfondie dans la deuxième étape, afin d'appréhender les différents déterminants qui entrent dans les stratégies de discours. Les stratégies discursives sont très importantes, et comme elles sont compatibles avec les stratégies d'enseignement, elles donnent au processus éducatif des dimensions pragmatiques et culturelles qui dépassent les limites de l'école. Bien que le manuel présente un contenu ambitieux d'un point de vue scientifique, il devrait encore être développé sur le plan rhétorique afin que le discours devienne plus efficace et plus suscitant à l'esprit d'apprentissage chez l'élève.

Mots-clés : Le discours didactique ; les stratégies discursives; la contextualisation, l'argumentation ; l'interrogation.

« Didactic discourse and discursive strategies implemented by 2nd generation programs »

Abstract:

This thesis proposes to study didactic discourse in its strategic dimensions. We have highlighted three fundamental discursive strategies: the contextualization strategy, the argumentation strategy and the questioning strategy. In the light of the skills approach and pedagogy of the project, we analyzed the discourse of the manual according to an analytical and comparative methodology in the first stage and an in-depth analytical study in the second stage, to reach the different determinants that go into speech strategies. Discursive strategies are very important, and as they are compatible with teaching strategies, they give the educational process pragmatic and cultural dimensions that go beyond the limits of the school. Although this manual has an ambitious content from a scientific point of view, it still needs to be developed rhetorically so that the discourse becomes more effective and moving for the student's mind and aims for mental skills at a higher level.

Keywords: Didactic discourse; discursive strategies; contextualization, argumentation; questioning.

"الخطاب التعليمي والاستراتيجيات الخطابية المستحدثة في برامج الجيل الثاني "

الملخص:

تقترح هذه الأطروحة دراسة الخطاب التعليمي بأبعاده الاستراتيجية. لقد سلطنا الضوء على ثلاث استراتيجيات استطرادية أساسية: استراتيجية تحديد السياق، واستراتيجية الحِجاج واستراتيجية طرح الأسئلة. في ضوء منهج المهارات والمقاربة بالمشاريع، قمنا بتحليل خطاب الكتاب المدرسي وفق تحليلية ومقارنة في المرحلة الأولى ودراسة تحليلية معمقة في المرحلة الثانية، للوصول إلى المحددات المختلفة التي تحدد استراتيجيات الخطاب. الاستراتيجيات الخطابية مهمة للغاية، وإذ تتوافق مع استراتيجيات التدريس، فإنها تعطي العملية التعليمية أبعادًا براغماتية وثقافية تتجاوز حدود المدرسة. على الرغم من أن هذا الدليل يحتوي على محتوى طموح من وجهة نظر علمية، إلا أنه لا يزال بحاجة إلى تطوير بلاغي حتى يصبح الخطاب أكثر فاعلية ويصل إلى عقل التلميذ ويطور لديه المهارات العقلية ويرفعها إلى مستوى أعلى.

الكلمات المفتاحية: الخطاب التعليمي؛ الاستراتيجيات الخطابية؛ السياقية؛ الحجاج؛ طرح الأسئلة.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Mme Benammar Guendouz Naima pour avoir accepté de m'encadrer dans cette thèse. Je la remercie pour son implication, son soutien et ses encouragements tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont également à M. Touati Mohamed, Mme. Ferhani Fatma Fatiha, Mme. Benmostefa Fatima Zohra, M. Khelladi Sid Ahmed et à Mme Megueni Amel pour avoir accepté d'évaluer mon travail au sein du jury de soutenance.

Veuillez accepter Mes remerciements les plus sincères

DÉDICACE

Je dédie ce travail à mes grands-parents "In memorium"

Que Dieu vous accueille dans son vaste paradis !!

À mes parents les plus chers.

Ma sœur, ses fils : Farah & Mouad et son mari Ahmed.

À mes frères : Taha, Tarek, Abdellah & Abdellatif.

À toi Assil…

Sommaire

Remerciements

Sommaire

Introduction générale 02

Partie I : Le discours didactique dans le programme scolaire algérien: identification, application et valeurs.

Introduction: 10

Chapitre I : Les nouvelles orientations de l'école algérienne 12

Chapitre II : présentation et analyse du manuel scolaire de 1AM 46

Chapitre III : le discours didactique caractéristiques, fonctionnement et stratégies.. 72

Conclusion: 107

Partie II : Les stratégies discursives –Le discours mis en action-

Introduction: 110

Chapitre I : La contextualisation comme stratégie discursive du contexte à la contextualisation du discours du manuel scolaire 112

Chapitre II: L'argumentation dans le discours du manuel de 1AM 142

Chapitre III : étude de l'interrogation dans le manuel scolaire. 173

Conclusion: 210

Conclusion et perspectives **211**

Bibliographie 216

Liste des tableaux 226

Liste de figures 228

Tables des matières

Annexes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction :

La présente thèse a pour vocation de discuter la pertinence des études du discours et de leur impact sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE), et ainsi que ses contributions dans la fondation des nouvelles pédagogies inter/actives. Le discours scolaire, avec sa diversité d'usages, est venu se présenter comme une alternative aux pratiques traditionnelles qui ont longtemps régies l'enseignement des langues et qui se sont révélées incapables d'obtenir des résultats satisfaisants. Ce qui a aggravé, encore plus, la nécessité d'enseigner et d'améliorer le discours, c'est la mondialisation, qui a causé un éclatement des moyens de communication, cela s'ajoute aux besoins économiques et politiques croissants des langues étrangères. Dans cette perception, nous nous référons à l'analyse des discours comme nouveau champ de recherche interdisciplinaire articulant la linguistique, la psychologie, la pragmatique et les sciences sociales. Cette interdisciplinarité, à son tour, s'est évoluée pour faire face à une série de problèmes liés à l'étude des usages de la langue. En linguistique, l'étude de l'usage de la langue n'est plus possible sans prendre en considération les effets extralinguistiques, elle a donc eu recours à des théories de la linguistique dépendantes du contexte comme la théorie d'énonciation et la pragmatique. La psychologie s'est aussi intéressée aux processus sous-jacents à la production et à la compréhension du discours. L'anthropologie s'est orientée à l'analyse du discours (désormais abrégée AD) dans l'étude des mythes, énigmes et autres types de discours rituels ou culturels. La sociologie s'est penchée à l'analyse des interactions sociale, et notamment les structures et les stratégies de conversation. L'analyse importante des messages des médias et de leur influence sur le public est prise en charge par la communication de masse. De même, la psychologie sociale, s'est intéressée aux processus de croyance, opinion et changement intellectuels dans des contextes communicatifs. Et pour pouvoir surmonter ces problèmes, ces disciplines se sont unies les unes aux autres dans l'analyse du discours.

En effet, une approche pluridisciplinaire est nécessaire pour une analyse plus exhaustive des énoncés, les principes et les processus de leur production et de leur réception dans le contexte communicatif. Parce que, la similitude de base entre les objets, les formes d'utilisation de la langue, le discours et leurs contextes communicants, sont des traits généraux, qui ne s'appréhendent que dans le cadre des disciplines mentionnées ci-dessus.

Dans cette perspective, nous voudrions aborder les mesures et les spécificités de l'analyse du discours comme un domaine interdisciplinaire et son adéquation avec le domaine de la

didactique. Nous nous limiterons donc au discours didactique du manuel scolaire où les discours jouent un rôle primordial dans l'enseignement/apprentissage. Par conséquent, nous devrions tout d'abord analyser de façon systématique les structures des discours utilisés en didactique du FLE: style et caractéristiques, contenu, et applications.

Il est de notoriété publique que le système éducatif est passé par des étapes, allant de l'enseignement des unités linguistiques dans une perception structurale, aux unités didactiques dans une perception pragmatique. Aujourd'hui, sous l'ombre des nouvelles pédagogies, le discours, bien qu'il ait toujours été un moyen d'enseignement, est devenu l'objet principal de l'enseignement des langues.

Historiquement, les études en analyse du discours didactique, pédagogique et/ou d'enseignement remontent au début des années 1980 avec l'apparition des travaux de recherche portant sur le discours didactique et notamment celui de l'enseignant. L'accent est mis, tout d'abord, sur les relations intersubjectives qui se tissent entre les acteurs pédagogiques par le biais du discours. C'est dans ce sens que s'inscrit l'article de Porquier (Porquier, 1984) portant sur les réseaux énonciatifs et discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues Il s'agit d'une étude de la subjectivité du discours didactiquedans l'interaction.

Dans son ouvrage *'Interaction et discours dans la classe de langue'* (Kramsch, 1984) Kramsch a poussé plus loin les études du discours didactique. Il rend compte à la théorie interactionniste dans l'analyse de ce type de discours. Il s'intéresse aux différentes méthodes d'analyse de l'interaction en classe de langue maternelle et/ou étrangère. Sauf que, jusqu'ici, l'articulation entre la didactique et l'analyse du discours n'était pas encore établie. Cette articulation n'est abordée qu'après des années avec la parution de l'ouvrage de Jean Peytard et Sophie Moirand dont l'intitulé est : *'Discours et enseignement du français : lieux d'une rencontre'* (Peytard & Moirand, 1992). Cet ouvrage traite la question du discours dans l'enseignement du français du point de vue des usages et des objectifs pédagogiques.

Dans les années 1990, l'analyse du discours didactique s'est répandue grâce aux travaux de l'équipe de CEDISCOR[1] de l'université de Paris 3 qui ont mis l'accent sur *des opérations*

[1] - Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés : créé en 1989 sur un projet de Sophie Moirand

de reformulation lexicale et énonciative actualisant une intention de didacticité (voir les Carnets du CEDISCOR 1, 1993). Il s'agissait aussi de la comparaison du discours didactique à d'autres genres de discours (*discours d'enseignement vs discours conversationnelle)*. Les études se sont consacrées exclusivement à l'analyse du discours oral dans l'interaction, *analyse conversationnelle et structurelle du cours du FLE (Claude Germain : 1994) ; marques et traces de didacticité dans les discours médiatiques (M. Brasequet-Loubeyre ; C. Ferrào-Tavares ; Anne- Claude Berthoud et al. 1994).*

Le problème de la dénomination de ce type de discours se pose ici, car il y a eu beaucoup de noms pour un même objet : discours d'enseignement, discours pédagogique, discours didactique ou discours éducatif. Certains chercheurs soutiennent que le discours *pédagogique ne serait qu'une forme du discours didactique.*[1] Ceci englobe les discours pédagogique, d'enseignement et éducatif mais aussi les autres discours qui visent enseigner ou promouvoir le savoir. Le discours didactique s'identifie donc selon les visées et l'objet et parfois par le contexte dans lequel il se produit, il peut être considéré comme un *'invariant de base'* et les autres discours se constituent par référence à ce modèle.[2]

On doit faire appelle dans cette perspective à la notion du genre qui occupe *une place importante dans la constitution de la catégorie opératoire en AD et comme un «modèle à reproduire».*[3] Cette notion est bien connue en AD mais très peu répandue en didactique qui, dans les méthodes traditionnelles et post-traditionnelles la méthode SGAV et même dans l'approche communicative semble n'intéresse pas insuffisamment soucieuse de la socialisation de l'enseignement/apprentissage.[4]

D'ailleurs, la socialisation de l'enseignement devrait partir de la socialisation des programmes et la contextualisation des situations d'enseignement/apprentissage dans les manuels scolaires et dans les pratiques pédagogiques, c'est le principe moteur de l'approche par compétence et la perspective actionnelle. Mais cela n'implique pas une contradiction entre l'AD qui envisage le contexte comme un élément incontournable dans l'analyse des discours et la didactique où la contextualisation est encore un objet d'étude récent.

[1] – Désirat, C. Hordé T. (dirs.). (1977). Formation des discours pédagogiques. Dans: Langages, 11e année, n°45, pp. 3-8.[2] - Ibid.
[3] – Rakotonoelina, F. (2017). «Avant-propos : De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques». Dans : Les Carnets du Cediscor [Online], 13 | 2017, URL : http://journals.openedition.org/cediscor/1003 ; DOI : https://doi.org/10.4000/cediscor.1003.
[4] - Ibid.

L'AD doit rapporter le discours didactique au contexte réel entourant l'énoncé et il appartiendrait à l'instruction de contextualiser ses programmes en tenant compte des règles traditionnelles du discours.

Aujourd'hui et depuis une vingtaine d'années, les recherches promouvant la contextualisation en didactique des langues sont émergées donnant lieu à des objets d'étude tels que : le plurilinguisme, l'interculturel…ectc. On cite dans cette perspective les travaux de Philippe Blanchet (2012, 2016), Jean-François Marcel (2013), Phillipe Clauzard(2019).

Le discours didactique est souvent pris dans un cadre pluriencodage (oral/écrit/iconique) qui combine le discours parlé et écrit. Autrement dit, il combine le discours du professeur, qui explique, dirige, interroge et argumente, et le discours écrit représenté par le discours du manuel et des documents didactiques qui incluent des directives, des consignes et des questions soigneusement organisés et coordonnés de façon à permettre aux élèves d'avoir un accès facile à l'information. Les images et icones sont aussi un discours à prendre en considération lors de l'analyse du manuel scolaire.

D'autre part, nous nous interrogeons sur la préséance du discours parlé vs discours écrit, selon la première de ces éventualités dans l'étude, quelles sont les caractéristiques de chacun d'eux et quelle est la relation de l'un à l'autre? Cette question est très complexe et a été abordée dans de nombreuses études. Nous citons notamment : *'discours oraux et discours écrits : quelles relations'*[1] *'Écrire et parler. Quelques préalables théoriques'*[2]. Les chercheurs suggèrent que la relation entre ces deux codes est une relation complémentaire non contradictoire. Cependant, le discours écrit est plus structuré et coordonné et est considéré comme une référence pour le discours oral. De ce fait, dans cette thèse, nous privilégions le discours écrit.

D'ailleurs, nous avons choisi, dans cette thèse, d'étudier la réalité de l'enseignement du français en Algérie en termes de discours, ce qui nous donne le privilège d'étudier la didactique du FLE en Algérie sous un nouvel angle complètement différent des études précédentes (sans les contrarier ou les négliger). Nous souhaitons donc l'étudier en fonction du discours exprimé par écrit dans le manuel scolaire. Ce choix se fonde sur des recherches

[1] - Actes du 4erne colloque d'orthophonie / logopedie Neuchatel 3-4 octobre 1996, Institut de Linguistique, Universite de Neuchâtel, Suisse3.
[2] – Mahrer, R. (2014). « Écrire et parler. Quelques préalables théoriques ». Dans : Genesis [Online], N°39. URL: http://journals.openedition.org/genesis/1371. Consulté le : 09 December 2020.

antérieures qui ont cristallisé l'idée que le manuel est un discours en soi, et qui ont attesté que *« le manuel traduit sous forme écrite les principes de l'enseignement »* (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Nous sommes en quête d'étudier quantitativement et qualitativement les expressions linguistiques du manuel et qui sont représentées dans des questions, des directives et consignes, des expressions et des textes afin de comprendre ses fondements, ses fonctions et ses valeurs scientifiques, éthiques, linguistiques et éducatives, etc. Nous souhaitons également contribuer à la théorisation du comportement éducatif dans son aspect rhétorique, ce qui pourrait permettre, à l'avenir, de développer une approche claire et détaillée de la forme du discours didactique. Nous visons également mettre en relief les relations qui se tissent entre les connaissances scientifiques, les pratiques sociales et les valeurs.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le discours écrit est l'objet de notre thèse. Nous le considérons comme le discours ordinaire, organisé et soigneusement formé encadrant l'enseignement/apprentissage. Il porte des charges scientifiques vulgarisées conformément au programme officiel. Il reflète, les orientations de l'école algérienne et représente ainsi la référence commune de l'enseignant et l'élève et sur laquelle se fonde tout autre discours scolaire.

Dans notre étude, nous allons présenter le concept de discours ainsi que ses stratégies qui représentent les moyens linguistiques modélisant et adaptant le discours aux besoins didactiques, à savoir: l'argumentation, la contextualisation, le questionnement, qui sont plus présentes dans le discours didactique en raison de ses rôles dans la transmission de l'information, la consolidation et l'ajustement des connaissances.

Ce thème est d'une grande importance d'un point de vue scientifique et pratique car il s'agit d'étudier le discours didactique dans une étude pluridsciplinaire (pédagogique, analyse du discours et sociologique). Nous présentons dans ce travail une étude pluridisciplinaire qui fait référence à la pédagogie, l'analyse des discours et la sociologie. Nous adoptant ainsi une démarche logique dans l'étude du discours en trois étapes. Nous étudions le discours en tant qu'un acte (l'énonciation) et en tant qu'un produit d'un acte (énoncé), qui, à son tour, a besoin d'un ensemble de stratégies pour atteindre ses objectifs. Aussi, cette étude analytique s'appuie sur une approche pragmatique afin de comprendre les usages pédagogiques du discours et de les mesurer avec les valeurs éducatives et scientifiques de

l'école algérienne.

Le manuel scolaire de 1AM sert à transmettre des connaissances scientifiques en rapport avec les thématiques nationales et universelles. Il sert également à endoctriner des valeurs fondatrices d'identité : d'Islamité, d'Arabité et d'Amazighité, afin de nourrir chez l'apprenant la conscience de son patrie et de son univers. Dans cette perception, le discours pédagogique est le résultat de l'articulation des connaissances scientifiques, des pratiques sociales et des valeurs imprégnées. Cette logique d'analyse tripartite du discours didactique nommé *modèle KVP* est proposée par *Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça S. Carvalho,* en vue de fournir une méthode adéquate à l'analyse des manuels scolaires.[1] Nous avons adopté partiellement cette méthode.

Nous avons choisi le manuel de 1AM de deuxième génération car il s'agit de la dernière publication du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) qui présente la dernière actualisation du manuel. Ce dernier porte de nouvelles thématiques, objectives et visions et il vise à rattraper les carences des anciens manuels. Il représente dans ce sens le document le plus mature de son genre. À travers cette impression tribale émerge la problématique suivante:

Quelle est la place occupée par le discours didactique dans les programmes scolaires algériens ? Qu'a-t-il ajouté à l'enseignement de la langue française en Algérie, notamment en matière de conception et de présentation du manuel ? Le discours didactique sous sa forme présentée dans le manuel, peut-il être invoqué dans l'éducation citoyenne et la formation scientifique ? Si oui, quelles sont les stratégies discursives utilisées à cet égard ?

Pour répondre à cette problématique nous aurons à répondre aux questions secondaires suivantes :

- Sur le plan le méthodologique, quelles sont les nouvelles orientations de l'école algérienne et qui ont conduit au changement du manuel scolaire de 1AM ?
- Comment se présente-t-il le discours didactique dans le manuel scolaire, et comment se modélise-t-il en fonction des méthodes et des approches d'enseignement ?
- Sur quelles bases se définissent-elles les stratégies discursives dans le discours

[1] - Voir : Bernard S., Clément P., Carvalho, G.S. (2014). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. Un article réalisé dans le cadre d'un projet de recherche européen Biohead-Citizen. www.researchgate.net/publication/267253419_Methodologie_pour_une_analyse_didactique_des_manuels_scolaires_et_sa_mise_en_oeuvre_sur_un_exemple. Consulté le: 17/09/2018.

didactiques ? Et quels rapports tissent-elles avec les stratégies d'enseignement ?

- Le contexte dans la didactique du FLE, peut-il être saisi dans le discours du manuel ? Comment le discours contribue-t-il à la contextualisation des situations d'enseignement/apprentissage ?
- L'argumentation comme stratégie discursive, quels rôles pour quels objectifs ?
- L'interrogation dans le manuel scolaire, le discours interrogatif sert-il au développement des compétences cognitives de l'élève et à les promouvoir au plus haut niveau de réflexion ?

Nous sommes partis des hypothèses suivantes :

- Le nouveau manuel scolaire de 1AM de 2ème génération aurait adopté des renouvellements méthodologiques et par conséquent des redressements discursifs.
- Le contexte serait pris en compte dans la conception des situations d'enseignement dans le manuel, mais il ne serait pas adapté à la réalité de l'école algérienne.
- L'interrogation (et l'évaluation) demeurerait incapable de susciter des facultés supérieures (sur l'échelle de Bloom) chez l'élève et par la suite une problématisation faible.
- L'argumentation serait bonne dans la mesure où elle rendrait compte à un bon nombre de valeurs, elle aiderait l'apprenant à la construction logique des savoirs et leur permettrait d'adhérer à des idées avec conviction.

Nous aurons à répartir notre thèse en deux parties : le discours didactique en général et les stratégies discursives incluses dans lequel.

La première partie se constituera de trois chapitres consécutifs : le premier chapitre dont l'intitulé sera 'Les nouvelles orientations de l'école algérienne' tracera l'évolution de la didactique au XXe siècle parallèlement avec le développement des études de la langue en partant de la linguistique structurale aux théories d'énonciation, en passant par la pragmatique pour finir par la didactisation du discours au XXe siècle. Le deuxième chapitre intitulé 'présentation du corpus : de 1ère à la 2ème génération : sera consacré à la présentation des deux manuels scolaires. Dans le troisième chapitre intitulé : 'le discours didactique' définition, détermination et caractérisation' nous entamons l'analyse du discours didactique en tant qu'objet d'étude. Nous définisserons ainsi le concept de stratégie sur le plan didactique comme sur le plan discursif, en établissant le lien entre ces deux types de stratégies.

La deuxième partie sera consacrée à l'étude des différentes stratégies mises en œuvre dans le discours du manuel scolaire de 2ème génération. Cette partie sera répartie en trois chapitres :

Chapitre 1 : Du contexte et de la contextualisation du discours didactique dans le manuel scolaire de 1AM.

Chapitre2 : L'argumentation comme stratégie discursive au service de l'éducation morale et éthique.

Chapitre 3: L'interrogation : une stratégie discursive contribuant à la promotion de la pensée critique.

PARTIE I:

LE DISCOURS DIDACTIQUE DANS LE PROGRAMME SCOLAIRE ALGÉRIEN: IDENTIFICATION, APPLICATION ET VALEURS.

Introduction:

Les études scientifiques dans le domaine du discours et ses applications font de grands progrès en théorie, il en va de même pour les études en didactique. Cependant, ces études sur le discours en didactique des langues demeurent assez immatures (au moins en Algérie) et doivent être examinées pratiquement dans des contextes différents. Dans cette partie, nous aborderons le discours didactique d'un point de vue historique. Nous tenterons de suivre le développement de son statut dans les différentes méthodes et approches traversant la didactique au fil du temps. Nous mettrons, ensuite, en évidence le discours didactique avec ses différentes définitions et théories, comme une étape importante pour comprendre ce qu'est ce discours, ses caractéristiques puis ses applications dans l'enseignement/apprentissage. Nous mènerons ainsi une étude analytique et comparative des programmes scolaires en Algérie depuis la réforme de 2008, cela nous permettra de tracer le chemin de développement des applications du discours dans l'école algérienne et plus particulièrement dans les manuels et les documents pédagogiques qui les accompagnent. Dans cette perspective, nous présentons deux manuels scolaires algériens comme échantillon d'étude : le manuel de la première génération (entre 2011-2016) et le manuel actuel dit de deuxième génération. Nous accentuerons l'étude sur ce 2ème manuel qui est censé apporter à l'enseignement/apprentissage des innovations significatives sur les plans méthodologique, scientifique et procédural. Il est très important d'étudier et d'analyser ces innovations car elles permettent de cerner les concepts liés au discours didactique, qui se refléteront positivement sur les questions didactiques. On tente, dans cette perception, de contextualiser les théories scientifiques liées au discours didactique dans le contexte algérien où les recherches sur ce sujet restent encore à la traîne.

CHAPITRE I:

LES NOUVELLES ORIENTATIONS DE L'ÉCOLE ALGÉRIENNE POST-RÉFORME

Introduction :

L'évolution des études en linguistique, en analyse de discours et l'avancement des recherches en didactique des langues ont donné lieu à l'articulation analyse du discours-didactique. Au cours du siècle dernier, l'enseignement des langues est passé de l'enseignement de la langue en tant que structure à l'enseignement de la langue en tant que moyen de communication. Cela nécessitait d'enseigner la langue dans toutes ses dimensions psychologique, interactive et sociale. En ce qui concerne l'apprentissage, la didactique s'appuie désormais sur la théorie psychologique du socioconstructivisme qui consiste à la socialisation de l'enseignement et à l'apprentissage en groupe. Dans cette perspective, cette thèse propose d'étudier le discours dans un cadre de sciences duales qui allie l'analyse du discours à la didactique du FLE.

Si la fonction de la didactique était d'instruire et d'éduquer les élèves, le rôle de l'analyse du discours pédagogique sera de vérifier à travers les textes des manuels scolaires, les copies des élèves ou les consignes des professeurs, ainsi que la mise en œuvre des principes de scolarisation et prescrire les meilleurs moyens pour atteindre aux objectifs préétablis. L'analyse du discours assure également la bonne communication en reliant la linguistique à l'extralinguistique.

L'AD s'agit également d'étudier et cerner « *l'organisation linguistique de ces discours, leurs formes énonciatives, le classement de leur contenu informatif reproduisent les divisons opérées au départ de l'opération, en justifiant les frontières internes et externes du discours pédagogiques* ».[1]

L'étude du discours permet donc d'appréhender les dimensions extralinguistiques telles que les profils et les objectifs du locuteur, ce qui permet d'actualiser la langue dans diverses situations de communication. Dans le cas de la didactique, l'étude de discours permet de comprendre le parcours de l'enseignant ainsi que les tendances du système éducatif, communautaire et gouvernemental.

Notre étude comportera deux parties. La première partie sera consacrée à l'étude de l'évolution de la didactique des langues. Nous entreprenons, d'abord, un tour d'horizon des évolutions de l'enseignement/apprentissage des langues notamment au niveau des programmes, objectifs et procédés pédagogiques qui sont menés parallèlement à

[1] - Desirat C. & Horde T., Formation des discours pédagogiques, In. Langages, n°45, 1977, pp.3-8. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1977_num_11_45_1935, consulté le : 02/12/2020.

l'évolution des théories de langage au XXe siècle. Nous mettrons l'accent spécifiquement sur l'approche par compétences ainsi que sur la pédagogie par projet comme approches conductrices dans les documents didactiques de 1AM.

La deuxième partie dédiée à l'étude du discours didactique. Un aperçu historique des applications du discours en didactique des langues sera tout d'abord présenté. Nous définirons dans cette perspective, l'approche communicative (désormais AC) comme une approche introductive du discours en DL. Nous présenterons ainsi, l'approche actionnelle que nous prétendons très importante dans la modélisation du discours du manuel scolaire de 1AM de 2ème génération. Cette partie traitera de questions cruciales: comment avons-nous intégré le discours comme objet à enseigner / apprendre? Dans quelles circonstances est-il intégré? Quelles sont les traces de l'AC dans le manuel du FLE de 1AM? L'approche actionnelle est-elle appliquée dans le nouveau manuel scolaire de 1AM de 2ème génération? Quelles sont ses traces, ses effets sur le discours du manuel ?

Ensuite, Une annexe psychologique, sera développée pour rendre compte au constructivisme comme théorie attachée à l'approche communicative, et de l'autre côté au socioconstructivisme comme théorie attachée à la perspective actionnelle.

1. Les pédagogies traditionnelles : un enseignement/apprentissage passif !

La méthodologie traditionnelle, appelée ainsi méthodologie grammaire-traduction, née à la fin du XVIème siècle. Elle est identifiée par rapport à la langue et la méthode dans laquelle elle est prise. Elle est considérée comme un système commun régi aux normes linguistiques et grammaticales totalement isolées des faits extralinguistiques ou, comme un moyen de communication se modelant en fonction des éléments extralinguistiques. Dans ce sens, l'enseignement traditionnel, privilégiait l'étude de la langue écrite, le recours à la traduction et l'apprentissage des règles de grammaire, les méthodes directes, en vogue depuis les années 1960. Ces méthodes ont mis l'accent sur la langue orale, les situations concrètes de production et de compréhension, et sur la pratique de la langue ; elles ont prôné le recours aux outils audiovisuels, aux laboratoires de langues et aux logiciels d'enseignement programmés par ordinateur (didacticiels). Quant au choix du contenu à enseigner et à l'élaboration des exercices, ils se sont largement inspirés de considérations linguistiques : *connaissances phonétiques, détermination du vocabulaire fondamental et*

des structures élémentaires de la langue, notion de niveaux de langue, études lexico-stylistiques et pragmatiques, comparaison entre systèmes de langues, etc.[1]

Ensuite, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a connu un renouvellement important, sous l'effet conjugué de l'introduction des méthodes dites « directes » et de considérations linguistiques. Sous l'ombre de la méthode audio-visuelle structuro-globale, la méthode SGAV s'est consacrée à l'enseignement des structures langagières modèles en favorisant la mémorisation et la restitution. La DLE a investi dans les textes écrits beaucoup plus que les textes oraux pour deux raisons principales : parce qu'ils *formaient une entité formelle facile à appréhender et parce que la linguistique*,[2] dominant la DL à cette époque, ne prenaient pas en compte les éléments extralinguistiques marquants les productions orales.

On propose dans cette perspective quelques exemples de l'ancien manuel du FLE de 7 AF, quatrième année d'apprentissage du FLE à l'école (équivalent à 1AM de système scolaire contemporain et quatrième année d'apprentissage du FLE). Ces passages illustrent à mieux la logique linguistique et structurelle de la DL à cette époque. Le manuel intitulé *Le livre unique du français*, en vigueur entre 1968 et 1985, publié par l'institut pédagogique national s'appuie sur des activités de lexique et d'orthographe servant à l'apprentissage des formes de phrases. Ces activités se basent essentiellement sur la mémorisation et la restitution.

Les consignes sont comme suit :

- *Écris ton nom de famille, ton prénom…*

Exercice visant l'enseignement/apprentissage de l'orthographe (savoir écrire son nom et prénom) mais aussi l'acquisition de lexique exprimant l'identité.

- *Complète les phrases suivantes* (activité de compréhension de l'écrit, elle s'agit de repérer les réponses dans le texte, comme il est dans : combien y a-t-il de personne dans la famille de Omar ? *Dans…. il y a….*

L'apprenant est censé compléter la phrase en s'inspirant des phrases modèles, dans le texte proposé durant la séance de la compréhension de l'écrit et, en produisant des phrases

[1] - Faraco M. (dir), Enseignement de langue et langue d'enseignement, dans La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques, http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf, consulté le : 22/10/2019.
[2] - Carlotti A. (2011) Phrase, énoncé, texte, discours : De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire, France : Lambert-Lucas, P29.

correctes structurellement et grammaticalement. Pour mieux appréhender les structures des phrases une 2ème question lui est posée :

Et dans ta famille (combien y a-t-il de personnes)?

L'apprenant est censé reformuler la phrase produite dans la question précédente et produire la réponse concernant sa famille.

- Certaines questions sont plus distinguées et la tâche structurelle est plus claire, comme :

En quelle année es-tu né(e)? Réponds par une phrase complète.

Le guide du professeur du FLE publié l'année 1985/1986, en tant que document didactique accompagnant l'enseignement/apprentissage a insisté également sur des bases dont le soubassement théorique est purement linguistique. Ce guide atteste la vérité que la didactique servait à l'enseignement comme on vient de dire des textes écrits (la lecture) et des structures linguistiques isolées. Dans ce sens plusieurs mécanismes ont été mises en œuvre, notamment celles relatives au :

a. Domaine de l'expression : on concentre sur :
   - « la maîtrise des structures syntaxiques fondamentales ;
   - la maîtrise des conjugaisons qu'elles impliquent ;
   - la maîtrise du vocabulaire usuel correspondant, pour l'essentiel aux inventaires du FF1et particulièrement du FF2.

Remarquons que tous les mécanismes du domaine de l'expression sont pris dans la perception linguistique propre qui ne considérait que les faits linguistiques relatifs à la structure : les termes la maîtrise des structures, des conjugaisons qu'elles (les structures) impliquent, vocabulaire usuel correspondant (aux structures)…

b. Domaine de la lecture : la maîtrise des mécanismes de la lecture courante, soit :
   - un déchiffrement sûr ;
   - une identification rapide de la structure syntaxique des phrases, fondée sur le sens et sur les repères grammaticaux ;
   - éventuellement une réalisation correcte
     - du point de vue de la prononciation ;
     - du point de vue de l'intonation ;
     - du point de vue de l'expression.

Des remarques sont à noter : le terme structure syntaxique qui revient souvent et l'absence du concept contexte ou situation de communication. Telles réserves devraient justifier les répercussions linguistiques sur la DL.

D'autres paragraphes utilisent le terme communication, à l'instar de : les programmes de 7AF définissent, globalement, 4 objectifs :

1) Consolider et enrichir les moyens d'expression ;
2) Faire du langage et de la lecture des instruments au service de la communication et de l'information ;
3) Entrainer à l'expression écrite ;
4) Amener l'élève à une prise de conscience de l'organisation du système de la langue et de son fonctionnement.

Dans cette logique, l'enseignement des langues, tout comme la linguistique, a utilisé la phrase comme unité d'analyse/d'enseignement de base. Dans l'enseignement des langues, cela signifiait que les règles, les exemples, les exercices et les activités étaient axés sur les phrases isolées. Par conséquent, il s'agissait d'une approche qui légitimait la pratique linguistique décontextualisée. Ces phrases peuvent être intéressantes, inhabituelles ou mystérieuses, mais lorsqu'elles sont séparées du contexte, elles manquent de signification réelle. Des générations d'apprenants ont pratiqué des phrases dans la langue cible et sont restées tout à fait incapables de lier ces phrases à des périodes de discours significatives.

Dans ce sens, affirme Robert que : *« La théorie linguistique qui s'impose désormais pour l'élaboration du matériel didactique est l'énonciation, et l'apprentissage de la langue, depuis la publication des niveaux-seuils, est conduit à partir des actes de parole »*[1]. Sophie Moirand l'indique autrement : « …les linguistiques structurales dominantes des années 1960 furent souvent perçues comme un moyen de rénover l'apprentissage des formes linguistiques et non pas comme un moyen d'entraîner aux stratégies de conversation et de compréhension des discours ordinaires. »[2]

À cette époque même, apparaissaient des recherches abordant de nouvelles problématiques dehors la logique linguistique. On mettait en cause la dichotomie saussurienne langue/parole, le social par rapport à l'individuel, les éléments extralinguistiques relative

[1] - Robert J-P, (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris : Orphys, P98.
[2] - Jean-Claude Beacco, « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », Pratiques [Online], 157-158 | 2013, en ligne depuis 18 Décembre 2017, consulté le 29 février 2020. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/3838 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.3838

au métadiscours et le rôle des interlocuteurs dans leurs propres énoncés… Ces recherches ont abouti au fondement des nouvelles disciplines notamment l'analyse du discours et la pragmatique.

2- La pragmatique : un point de conversion !

L'échec de l'enseignement/apprentissage selon les méthodologies traditionnelles ainsi les demandes sociales accrues d'enseignement des langues vivantes dans des objectifs communicatifs ont conduit à l'adoption de la théorie du discours comme aboutissement du '*développement de la nouvelle sociologie de l'éducation au début des années 1970.* » Cet adoption « *a été un moment clé dans l'application de la philosophie et de la sociologie sociales occidentales à la théorie et aux problèmes de l'éducation.*[1] '

La traduction des travaux de Michel Foucault et Jacques Derrida en Angleterre et en Amérique dans les années 1970 et 1980 a également contribué à diffuser l'application de la théorie du discours en France aux recherches en didactique, plaçant le langage et le discours au centre des intérêts des chercheurs en sciences de l'éducation. Ces transformations sont dues à la nouvelle vision du langage et du discours qui sont désormais perçu *« non comme un moyen transparent ou neutre qui sert à décrire ou à analyser le monde social et biologique mais comme un moyen de construction, d'organisation et de contrôle des connaissances, des relations sociales, des institutions, etc. »* [2]

En parallèle, sur le plan de l'étude du langage, il y a eu une réaction contre la communication dite codique (phonation- audition/audition-phonation) de Saussure. La pragmatique s'est apparue aux Etats-Unis dans les travaux du philosophe Charles MORRIS (1938) qui l'a établi, à l'instar de la syntaxe et de la sémantique, comme élément d'appréhension du langage. Or, elle est conçue comme l'étude de la relation des signes à leurs interprétants. Charles Morris a introduit la première définition moderne de la pragmatique, et depuis lors beaucoup d'autres spécialistes ont continué à conceptualiser cette branche de la linguistique. Au départ, Morris définissait la pragmatique comme *'la discipline qui étudie le langage du point de vue de la relation entre les signes et leurs utilisateurs»*[3]. Francis Jacques disait que *«la pragmatique aborde le langage comme*

[1] - Angermuller J. Qu'est-ce que le poststructuralisme français ? A propos de la notion de discours d'un pays à l'autre. Dans Langage et société 2007/2 (n° 120), pages 17 à 34.
[2] - Ibid.
[3] - Robert J-P, Op.cit., P168.

phénomène à la fois discursif, communicatif et social.» [1]. Dans cette définition, les trois éléments cruciaux de la parole sont présents : le discours, la communication et la société. Le terme *action linguistique* est aussi présent et qui définit la capacité de l'apprenant à produire un énoncé. L'accent est également mis sur la compréhension/expression qui est une distinction particulièrement pertinente dans la vie quotidienne des apprenants de langue seconde.

La pragmatique vise par ailleurs, à étudier la parole en tant que produit individuel régi à des conventions spatio-temporelles influençant son sens et sa valeur. Ainsi, la pragmatique se soucie de répondre à la question suivante : *Comment le langage […] produit de la signification, c'est-à-dire des effets, dans le contexte communicatif de son utilisation par les locuteurs?»*[2]

La pragmatique, du fait de sa nature transversale, a été transposée dans la didactique. En général, on distingue entre le nom « pragmatique » et l'adjectif « pragmatique ». Dans sa forme nominale, elle est définie (en linguistique) comme : «*l'étude de la relation des signes à leurs usagers/utilisateurs ou «interprétants»», et «l'étude du langage en acte»*.[3] Chez Maingueneau le concept s'est élargi pour être défini comme *« un ensemble de recherches qui abordent le langage en plaçant au premier plan l'activité des sujets parlants, la dynamique énonciative, la relation à un contexte social»*. [4] Son objet selon Morris est «*l'utilisation du langage dans le discours et les marques spécifiques qui, dans la langue, attestent sa vocation discursive»*. [5]

Sur le plan didactique, les réformes scolaires, étaient de prime abord, au niveau des théories linguistiques chez Debono : *«la référence à la pragmatique est, depuis les débuts de l'approche communicative et au fil des années, devenue incontournable dans les discours et pratiques des didacticiens et praticiens du français langue étrangère»*.[6] Au fait, la pragmatique est prise dans sa forme adjectivale, souvent accompagnée du terme «compétence». La compétence pragmatique selon le CECRL est : *«l'utilisation*

[1] - Armengaud F. (2007) La pragmatique, France : Presses Universitaires de France, p04.
[2] - Bernicot J. La pragmatique des énoncés chez l'enfant, Dans L'acquisition du langage. Vol. II (2000), P 45 à 82.
[3] - Debono Marc. Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues- cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. Le(s) français dans la mondialisation, Fernelmont : Editions Modulaires Européennes, pp.423-447, 2013.
[4] - Ibid.
[5] - Ibid.
[6] - Ibid.

fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole)». (Voir partie 2/chapitre3).

3- L'approche communicative et pragmatique: didactique du discours ou discours didactique ?

L'approche communicative de l'enseignement des langues, est apparue au début des années 1970 et a progressivement dominé l'enseignement des langues, en imposant une nouvelle idéologie et par conséquent des nouvelles pratiques. Elle a orienté la didactique des langues à se concentrer sur la communication et l'utilisation des langues comme partie incontournable des programmes scolaires. Cette approche est basée selon Gianni Ghisla *«sur l'acquisition des notions grammaticales, de lexique (…) sur une introduction à la littérature, de façon à pouvoir s'ouvrir à un enseignement et un apprentissage centrés sur des capacités de plus en plus proches des exigences réelles de la communication de tous les jours»*[1]. Il est généralement connu en didactique des langues étrangères, que nous enseignons en vue de promouvoir la communication. Autrement dit, l'objectif de l'enseignement des langues est de permettre aux apprenants de communiquer en langue étrangère, en favorisant une méthode qui permet d'utiliser la langue dans la communication, même si la communication est bornée. Sauf que, l'enseignement de la langue à des visées communicatives suppose l'enseignement des différentes compétences relatives aux situations de communication.

Dans ce sens, il ne serait plus possible d'enseigner la langue par l'AC sans prendre en considération l'analyse du discours. En fait, l'analyse du discours devrait être un cadre principal de référence pour la prise de décision dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Créer des contextes propices à l'interaction, illustrer les échanges entre orateurs/auditeurs et lecteurs/rédacteurs, et donner aux apprenants la possibilité de traiter la langue au sein de la variété des situations, sont toutes nécessaires pour développer des environnements d'apprentissage où l'acquisition et le développement du langage peuvent se faire dans une perspective communicative.[2]

[1] - Gianni, Ghisla, Bausch Luca et Elena Boldrini, Didactique par situations dans l'enseignement des langues (secondes). Plaidoyer pour une conception intégrée des connaissances, des capacités et de la réflexion, Texte publié en version originale allemande dans Babylonia 2/2013, p. 48-57. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2013_2/Didactique_par_situations_Ghisla_Bausch_Boldrini.pdf [consulté le: 05/11/2019].

[2] - Florimond Rakotonoelina, « Avant-propos : De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques », Les Carnets du Cediscor [Online], 13 | 2017. En ligne depuis 26 Octobre 2017. [Consulté le : 29 Février 2020]. URL : http://journals.openedition.org/cediscor/1003

Depuis l'émergence de l'approche communicative, l'analyse du discours et la pragmatique est devenue inhérente à l'enseignement des langues car elles représentent deux mondes différents du discours mais elles sont liées l'une à l'autre pour caractériser la communication. Lorsque l'analyse du discours explore le sens voulu et les relations impliquées dans la production dans le contexte; la pragmatique explique le résultat du traitement linguistique et de l'interaction sociale, en tenant compte des différents facteurs contextuels, à la fin de la réception. L'enseignement des langues doit se concentrer sur :

1- Les stratégies de construction de messages pour faciliter la production par l'apprenant.

2- De l'intention communicative et ;

3- Les stratégies d'interprétation, afin d'assurer une certaine capacité de la part de l'apprenant à traiter par inférence (même approximativement) l'intention de l'orateur/écrivain.[1]

De plus, dans les programmes actuels, l'éducation a tend à adopter le discours comme unité de base. Pour comprendre et pratiquer la langue dans des contextes significatifs, les manuels modernes font appel à des textes, courts ou longs, et donc le type d'activités menées dans les cours de langue a considérablement changé. Par conséquent, les apprenants devraient se concentrer sur les différentes caractéristiques de la parole dans le contexte d'une activité linguistique particulière.

Sauf que «*le concept de «discours» est difficile à théoriser. Il requiert la modalisation de référents hétérogènes, comme la sociologie, la linguistique, la psychanalyse, notamment quand il s'agit de penser la question du «sujet» en milieu scolaire, avec ses composantes individuelle, sociale et cognitif.»*[2] Cela se reflète dans l'ensemble de propriétés linguistiques sociales qui accompagnent toutes les interactions naturelles qui ont été ajoutées au matériel linguistique et aux activités pédagogiques en classe. Par conséquent, l'activité de classe est devenue une représentation de l'interaction réelle. Quant aux participants, ils sont réels et doivent être conscients des options linguistiques associées à ces caractéristiques. Ils doivent acquérir l'habileté de prendre des décisions concernant le choix des représentations linguistiques qui correspondent aux caractéristiques des participants et aux caractéristiques pratiques de la situation donnée.

[1] - Bouchard R. (1984). Interactions: les échanges langagiers en classe de langue, Ed. Ellug, p129.
[2] - Galluzo-Dafflon R. Didactique du discours: une question de sujet, page 01-Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 2007.

Nous prétendons dans cette perception que l'AC a effectué des transformations profondes au niveau des pratiques pédagogiques, programmes et manuels, c'est l'idée que cristallise Widdowson en indiquant la nouvelle logique didactique : *«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»*[1], utiliser les phrases convenablement pour communiquer c'est le nouvel objectif de la DLC.

L'une des caractéristiques de l'AC est qu'elle repose sur des cours flexibles adaptés aux besoins de communication des apprenants. Elle dépend également de sujets à forte valeur potentielle (utilisation fréquente)[2], qui peuvent être mis à jour pour effectuer un travail de communication auquel l'apprenant participerait. Ainsi, Elle s'appuie dans le processus éducatif sur la répétition des structures linguistiques pour aider l'élève à les comprendre et à simuler les situations de communication qu'il pourra utiliser dans des situations similaires.

De plus, malgré la prévalence généralisée et la large approbation par de nombreuses études scientifiques sur l'approche communicative, cette approche reste une approche plutôt qu'une méthode parce qu'on ne peut pas standardiser les résultats obtenus. L'approche communicative est cohérente avec une vision pédagogique basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans la situation de communication. Cette approche contraste avec les visions précédentes, se concentrant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Il aborde le langage dans son contexte plutôt que structurellement.[3] À cet égard, l'esprit novateur de l'approche communicative repose sur trois dimensions: (1) les textes et les exercices dans le contexte utilisé comme outils pédagogiques en classe; (2) se concentrer sur l'apprenant et (3) la perspective choisie pour le concept d'erreur.

Les stratégies apportées par l'AC à la didactique des langues sont :

1) L'objet d'enseignement est étendu au-delà de la phrase, en donnant lieu aux unités minimales de communication (actes de langage). Selon Searle l'unité minimale de communication: *«… n'est pas – comme on le suppose généralement – le symbole, le mot ou la phrase ni même une occurrence de symbole, de mot ou de phrase, mais bien la production ou l'émission du symbole, du mot ou de la phrase au moment où se*

[1] - Anderson P. (1999). La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet. France : Presses universitaires Franc-Comtoises, p103.
[2] - Ibid.
[3] - PUREN C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Ed. Nathan-CLE international, p92.

réalise l'acte de langage», alors qu'il est en didactique : «un énoncé ou un groupe d'énoncés lié à une situation » ;

2) Centrer l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'apprenant ;
   - Créer une compétence de communication en donnant la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole et de fonctions du langage ;
   - Le vocabulaire est proposé en fonction des nécessités de la communication et des objectifs envisagés ;
   - La grammaire est notionnelle car basée sur le sens (sémantique et énonciation). La priorité est de se faire comprendre, la forme est au service de la fonction ;
   - La progression est fonctionnelle : elle correspond aux nécessités de la communication ;
   - Les thèmes traités se rapportent aux données anthropologiques des civilisations.

Au niveau des programmes : les cours sont catalogués en situation dans/par-rapport à lesquelles ils vont être explorés, en prenant en compte les aspects linguistiques, extralinguistiques, contextuels…etc. On vise à la maitrise des structures langagières et la performance en communication.

Ainsi, le tableau de contenus du manuel contient dans un premier temps une rubrique explicite où apparaît le terme même d'acte de parole : informer, informer et expliquer, informer, expliquer et prescrire. Au-dessous de ces intitulés, les projets répertorient, une liste d'activités pédagogiques au service de l'objectif communicatif.

La conception des manuels s'est soumis à la nouvelle logique communicative, en proposant de nouvelles progressions, en mettant fin aux programmes linéaires qui sont remplacés par des apprentissages successifs basées sur des savoirs et savoir-faire décelés selon le besoin des apprenants. L'objectif derrière ceci est d'assurer des situations d'apprentissages favorisant la collaboration entre l'enseignant et son élève pour aider ce dernier à être autonome.

En effet, l'AC a distingué dans la conception des programmes entre les moyens langagiers d'emploi (phrase abstraites) et d'usage (phrases adéquates au contexte) apprenant/usager c'est-à-dire un emploi approprié. Elle a distingué également entre la signification et la valeur des structures langagières, ces quatre concepts sont en corrélation.

En guise d'explication de la dichotomie emploi/usage proposée par Widdowson, nous précisons ce qui suit :

Structures d'usage: la forme de phrase appropriée à un contexte linguistique spécifique, Widdowson l'a défini autrement: *«l'usage renvoie à la citation de mots et de phrases manifestent le système de la langue.»*

Structures d'emploi: la fonction assurée par une phrase dans une situation de communication ou, c'est « *la façon dont le système est actualisé à des fins normales de communication.* »

Ces deux concepts n'impliquent ni un rapport de contradiction ni de synonymie mais de complémentarité. Ils constituent en quelque sorte la continuité de la dichotomie saussurienne langue/parole. Autrement dit, le besoin d'utiliser la langue pour des fins communicatives exige l'enseignement/apprentissage des phrases par rapport à un contexte, à une situation de communication authentique c'est-à-dire, les phrases correctes grammaticalement ne sont pas forcément adéquates à la situation communicative, ce que confirme Widdowson : *« l'apprentissage d'une langue implique donc l'acquisition de la capacité à former des phrases correctes. Mais il implique aussi l'acquisition de la capacité à comprendre quelles phrases ou quels segments de phrase sont appropriés à tel contexte.»*[1] Le contexte est désormais un concept clé dans le pragmatisme de la DLC.

Revenons à la deuxième dichotomie signification/valeurs, toujours par rapport à la situation communicative dans laquelle les énoncés sont produits. On veut dire par « signification » le sens que prennent les phrases abstraites isolées de tous éléments extralinguistiques. Alors que « la valeur » est le sens que prennent les phrases et les segments de phrases quand ils sont employés à des fins communicatives.

Cette analyse du discours didactique sous l'AC s'appuie sur les dichotomies signification/valeur, usage/emploi ainsi que les actes de langage sur les différentes catégorisations établies par J.L Austin et Searle. Sachant que la signification et l'emploi sont liés dans la structure du langage. On ne peut comprendre la signification d'expressions linguistiques sans savoir comment ces expressions peuvent être employées à l'intérieur des conversations et d'autres jeux de langage.

[1] - Widdowson, H. G. (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues, Paris : Hatier, p35.

4- Les unités minimales de communication ou actes de parole : le principe d'agir social

Avant l'adoption de l'approche communicative dans l'enseignement des langues, l'objectif de la classe de langue était de fournir aux élèves la capacité de produire et reconnaître les phrases acceptables sur le plan linguistique. L'approche communicative a ajouté une nouvelle dimension très importante : les actes du langage. La notion sous-jacente de l'approche reconnaît le fait que les apprenants doivent maitriser un certains actes du langage pour pouvoir surmonter et compenser le manque de connaissances linguistiques.

L'AC a retenu, de la pragmatique, la théorie des actes de langage, dans ce sens témoigne E. Bérard: *«l'approche communicative fait permanence référence à la pragmatique. Cette utilisation de la pragmatique au niveau de l'enseignement du français langue étrangère peut être minimaliste : seul le concept d'acte de parole est retenu et plusieurs problèmes restent en suspens».*[1] La théorie des actes de la parole considère le langage comme un instrument pour l'exécution des actes sociaux. Elle postule que la plus petite unité de communication humaine n'est pas la phrase comme unité syntaxique. Elle suggère des petites entités, qui s'agissent de faire des déclarations, poser des questions, donner des ordres, décrire, etc., indépendamment de leur forme linguistique comme unités de communication de base. Ceux sont des actes de parole, où les orateurs font des choses dans le monde réel. Ces actes de parole sont identifiés comme des unités descriptives nommée ainsi 'unités minimales de communication'[2] converties en didactique comme unités d'enseignement. « *Elles sont utilisées pour découper la matière à enseigner et […] dresse des inventaires de formulation dans lesquels un acte […] donne lieu à un éventail de réalisation potentielles. […] pour définir les contenus des leçons et écrire les dialogues des méthodes de langue ».*[3]

Historiquement, la théorie des actes de langage ou de parole, est inventée par Austin (1962) dans son ouvrage *« How to do things with words »* et développée par Searle dans son ouvrage « *speech acts »* (1969). Elle est basée sur la locution et le sens, c'est pourquoi elle tisse des relations étroites avec l'analyse du discours.

[1] - GERMAIN C. (1993) Le point sur l'approche communicative en didactique des langues, Paris : Centre éducatif et culturel, 2ème éd, p70.
[2] - On parle de l'acte de communication ou l'acte discursif qui est plus précis que l'acte de langage parce que cette appellation prend en compte le contexte de communication et les circonstances de production.
[3] - GERMAIN C. Op.cit.

Austin *'How to do things with words':*

La théorie des actes de langage a été fondée par le philosophe du langage J.L Austin (1962). Austin a d'abord posé la question d'« illusion descriptive »[1], qui est «*quand nous examinons ce que nous dirions quand, quels mots employer dans quelles situations, nous ne regardons pas seulement les mots (ou les « significations », quelles qu'elles soient), mais également les réalités dont nous parlons avec les mots ; nous nous servons de la conscience affinée que nous avons des mots pour affiner notre perception, qui n'est toutefois pas l'arbitre ultime, des phénomènes*»[2]. Dans ce contexte, toute déclaration est plus qu'un outil de communication, c'est un outil pour décrire la situation ou les faits. Par exemple, les annonces ne peuvent être pesées qu'en fonction de leur vérité ou de leur mensonge. Ainsi, le sens selon ce point de vue est lié à la possibilité de réduire les phrases à la vérité ou au mensonge, sinon il n'a pas de sens.

4-1- Les performatifs :

Austin a dénoncé cette vision étroite des fonctions des énoncés, interprétant le binaire sur la signification des énoncés, la performance explicative de la division binaire au motif que ce qui apparaît, traditionnellement, pourrait faire une très bonne déclaration. Une méthode très distinctive qui ne peut pas être qualifiée de descriptive ou conductrice, utilisant sa propre terminologie. Pour Austin, il est facile de remarquer que dans le langage, il existe des données qui ressemblent à des données (publicitaires), mais qui sont utilisées par les locuteurs non pour clarifier les faits, mais pour effectuer des actions. Il appelle ces expressions *de « performance »* en supposant que *«exécution»* est le verbe lié à *«action»*.

En didactique des langues, les actes de langage constituaient un moyen incontournable dans l'enseignement des langues étrangères. Elles sont omniprésentes dans le discours et les documents didactiques. Elles ont remplacé progressivement les structures linguistiques qui ont longtemps dominées les programmes scolaires. En fait, l'arrivée de cette théorie a mis fin à une logique référentielle ou représentative qui considère la langue comme un instrument qui sert à dire ou à informer de quelque chose. Celle-ci a consacré une conviction plutôt active qui prévoit la performance communicative comme l'unité fondamentale de la communication humaine au lieu de la phrase.

[1] - Laugier S. « Acte de langage ou pragmatique ? », Revue de métaphysique et de morale, 2004/2 (n° 42), p. 279-303. DOI : 10.3917/rmm.042.0279. URL : https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2004-2-page-279.htm. [Consulté le : 24/09/2018]

[2] - Mayzaud, Y. et Gregori J. (dirs). (2007). Le langage et ses phénomènes, Paris : Ed. L'Harmattan, P34.

Désormais, les actes de parole occupaient une place centrale. Ils constituent les unités langagières de base du programme autour lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage. Ils s'inscrivent dans le principe d'agir social adopté par l'AC, dont agir sur l'autre avec la langue. Bien qu'ils incitent à utiliser la langue à des fins communicatives, l'acte de parole a des buts moraux notamment : l'apprenant quand il réalise un acte de promettre, il assume la responsabilité morale de réaliser sa promesse… Les programmes sont catalogués désormais sous forme de tâches à des fins communicatives, c'est-à-dire des situations destinées à faciliter l'apprentissage telles que les jeux de rôles, les simulations proposées dans l'ensemble des leçons, car ses activités permettent de s'exprimer. En outre, la théorie des actes de langage a fourni à la didactique des langues la diversité dans celle-ci avait besoin par fournir des stratégies et formes diverses et des choix énonciatifs qu'on peut utiliser pour atteindre à un même objectif.

Pour satisfaire les besoins de communication spécifiques des apprenants, le manuel de FLE de 1AM est catalogué en fonction des actes de langage qui sont établies selon trois critères:

- Les unités minimales de communication sont proposées par rapport à des situations de communications qui se déroulent principalement à l'école ;
- Elles sont établies pour répondre aux besoins communicatifs dans le cadre des relations grégaires où on approuve une relation d'amitié envers l'interlocuteur :
- Elles sont aussi adaptées à l'objet des leçons qui est la présentation.

En outre, les actes de parole sont élaborés et distingués selon trois réflexions philosophiques : 1/ La vérité, les actes constatatifs, par exemple, comportent des valeurs de vérité ; 2/ La force illocutionnaire rend compte lors de l'énonciation aux relations entre interlocuteurs ; 3/ Les actes performatifs qui s'agit de la signification de l'énoncé par rapport à une convention sociale.

En effet, Austin a analysé méthodiquement les actes de langage comme actes de discours accomplis lors de l'énonciation. Selon l'auteur, les locuteurs entendent d'abord et avant tout accomplir par leurs énonciations des actes de discours de types différents. Nous allons dans ce qui suit faire la projection de différentes fonctions d'actes établies par Austin sur le discours du manuel. Dans ce fait, trois fonctions fondamentales sont compté : locutoire, illocutoire et perlocutoire.

4-2- L'acte locutoire :

L'enseignement/apprentissage d'une langue exige une maitrise du système phonétique de la langue. On doit être capable de produire des sons dans cette langue. Cet acte s'appelle l'acte phonétique. C'est un acte incontournable dans tous les programmes. Les mots produits ne sont pas pris isolément mais combinés entre eux pour donner un sens à l'énoncé, c'est ce qu'on appelle l'acte phatique. Tandis que l'acte rhétique : est le fait d'adapter nos énoncés dans un sens et par rapport à un contexte. Ces trois actes articulés entre eux constituent l'acte locutoire. Un exemple de notre manuel : « *Mehdi a quinze ans* ». En prononçant cette phrase, on effectue un acte locutoire : on produit des sons et des mots qui vont, combinés entre eux, constituer une entité sémantique.

En didactique des langues, cet acte se représente dans les séances de production orale où l'apprenant est censé accomplir les trois actes phonétique, phatique et rhétique à fin de répondre aux exigences scolaires. Pour y arriver, l'apprenant va passer par plusieurs leçons de lecture (phonétique), de lexique et de grammaire (acte phatique) et enfin l'expression orale et/ou écrite où l'apprenant est censé mettre ses connaissances en action (acte locutoire) en respectant les conventions contextuelles qui sont dans le projet n°1 :

Pour me présenter :

- j'emploie le pronom personnel 'je' ;
- je donne mon nom, mon prénom, mon âge, ma nationalité, mon lieu de naissance ;
- je fais connaître mes activités et mes passions.

L'accomplissement de ces actes est en effet très compliqué et nécessite une compétence de communication composée par plusieurs sous compétences qui vont en parallèle avec les actes locutoire, notamment :

- La compétence linguistique (en rapport avec l'acte phonétique et phatique) : être capable de produire des phonèmes dans la langue cible et de combiner les monèmes;
- La compétence discursive (en rapport avec l'acte rhétique) c'est d'être capable d'employer des phrases appropriées au contexte ;
- La compétence socio-culturelle : (en rapport avec l'acte rhétique) c'est le savoir être et la maitrise des conventions culturelles et sociales de l'auditeur en adoptant le ton adéquat.

4-3- La compétence référentielle : les différents savoirs et prérequis nécessaires pour la communication.

1- L'acte illocutoire ou acte effectué en disant quelque chose :

Pour J.-L. Austin la production d'une énonciation dans une situation communicative est l'objet le plus important dans l'étude des actes du langage. C'est pourquoi il s'occupe beaucoup plus des actes illocutoires. L'acte illocutoire est chargé d'une force illocutoire. Il est régi par des conventions situationnelles. Si ces conventions n'étaient pas respectées, Austin parle dans ce cas de 'l'infélicité" de l'acte. D'une émission verbale grâce à laquelle cette émission serait reçue par le destinataire comme un acte de promesse, d'affirmation, de requête, etc.[1]. Pour Austin la force illocutoire d'un énoncé est donnée par les systèmes de conventions qui régissent une société. L'acte illocutoire est conventionnel et réglé par des institutions.

Le philosophe de langue a essayé de trouver des moyens de classifier les actes illocutoires. Justement, l'étude des forces illocutoires a amené J.L. Austin à distinguer cinq classes d'actes illocutoires, classification selon laquelle nous allons ordonner les actes de parole du manuel de FLE cité.

- **Les actes verdictifs:**

Il nous arrive souvent dans nos communications quotidiennes des situations où on doit rendre un jugement, estimer une valeur, apprécier quelque chose, etc… Les actes produits dans ces situations appelés « *actes verdictifs* ». Ces actes par souci d'adéquation sont employés avec les expressions d'appréciation, d'estimation ou d'évaluation, énumérés par Austin: *«acquitter, considérer, juger, noter, évaluer, caractériser, estimer»* etc.[2] Les verdictifs dans le manuel de FLE servent à juger et à apprécier:

« Explique les avantages du voyage en train. »

L'apprenant doit être en mesure de produire un discours en adéquation avec la consigne « expliquer », il ne doit pas définir ou parler des inconvénients du voyage en train, sinon l'énoncé ne serait pas adéquat et par la suite une tâche non réalisée.

- **Les actes promissifs:** voici une consigne du manuel de 1AM :

« Rédige 2 ou 3 consignes pour inciter à l'utilisation des panneaux solaires ».

[1] - http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A15617/pdf
[2] - Cristina M. (2011). Actes de parole dans une méthode d'apprentissage du français langue étrangère. Dans Studia Ubb Philologia, LVI, 2, pp183-192.

On incite l'apprenant à produire des actes promissifs, pour proposer l'utilisation des panneaux solaires. L'élève s'engage à une action et présente aussi des arguments. La validité et la vérité de ces énoncés dépend du choix des signes désignateurs et le degré d'expressivité de ces signes.

Si un apprenant, par exemple, prononce le discours suivant :

« En installant des panneaux solaires, vous réduirez le montant de vos factures mensuelles d'électricité ». Nous qualifions son énoncé d'adéquate à la consigne de départ et comportant une valeur locutoire parce qu'il respecte les règles de grammaire et a de signification. Le verbe « réduire » utilisé au présent de l'indicatif, on peut le qualifier comme vrai (vérité) parce que le présent de l'indicatif indique des faits réels qui peuvent remonter en réalité générale. Ce même verbe perd son caractère de vérité s'il était utilisé au conditionnel réduirait.

- **Les actes expositifs :** expliquer ou argumenter, il est utilisé pour «affirmer, nier, remarquer, informer, demander, accepter, illustrer, interpréter, approuver, accepter, etc.»[1] Dans cette fonction s'inscrit la consigne suivante :

« D'après le texte, il existe différentes énergies renouvelables. Selon toi, quelles sont les énergies que l'on peut développer en Algérie ? »

L'expression « selon toi » implique que les énoncés doivent être subjectifs. Pour qu'ils soient adéquats, valides et vrais, des expressions de l'opinion de genres : « je pense que », « je crois que », « j'estime que », « à mon avis »…doivent être employées.

L'adéquation se tient du respect de la consigne et de la structure logique des arguments en utilisant les connecteurs logiques « d'abord », « ensuite », « en outre », « enfin », etc… La validité et la vérité sont conditionnées de la présence des signes et expressions dénotatifs issus du champ lexical des énergies tels que : « énergie solaire », « renouvelables », « électricité », etc.

Le passage suivant est produit par un enseignant de FLE :

« Les énergies renouvelables, selon moi, sont la solution du future pour deux raisons :

D'abord, elles sont inépuisables.

Ensuite, elles sont moins polluantes que les énergies fossiles… ».

[1] - Cristina M. Op.cit.

- **Les actes exercitifs:** expriment une décision en faveur ou contre une action. C'est une décision qui dit que les choses doivent être d'une seule manière. Cette classe renvoie à l'exercice de pouvoir, de droits ou d'influence et est assez nombreuse: «déclarer ouvert/fermé, avertir, prier, indiquer, choisir, ordonner, désigner, sommer etc.» L'exemple pris du manuel peut être considéré une variante adoucie des exercitifs, car il s'agit de l'acte de parole de mettre fin à une conversation et partir, rendu par : 1. « Je vais vous laisser travailler »; 2. « Je vous laisse. Vous avez du travail » ; 3. « Il faut que j'y aille, le devoir m'appelle! »
- **Les actes comportatifs:** incluent l'idée d'une réaction au comportement et au sort d'autrui, l'idée d'attitude à l'égard de la conduite imminente de quelqu'un : «s'excuser, remercier, déplorer, compatir, complimenter, se plaindre de, bénir, (se) féliciter, maudire, braver ». C'est une classe très disparate qui a trait au comportement social.

La situation proposée dans le manuel engage l'acte de se féliciter au moment où : «Vous avez fait un voyage en voiture dans de bonnes conditions. À l'arrivée, vos ami(e)s vous demandent comment ça s'est passé. Vous vous félicitez que tout se soit si bien passé. » Les énoncés employés dans ce cas peuvent être : "1. « Ça a bien marché, ce soir « ; 2. « On n'a pas à se plaindre, ce soir »; 3. « On ne pouvait pas faire mieux, ce soir » ; 4. « Si ça pouvait toujours marcher comme ça… ».

Selon lui les actes d'assertions, interrogation, promesse, excuses et offres font partie de la signification et ont un effet perlocutoire, des effets du genre : convaincre, plaire, embarrasser…etc.

Dans ce dernier cas, l'usage du langage donne lieu à l'accomplissement d'actes perlocutoires.

- **L'acte perlocutoire:** l'analyse des énoncés rend compte à l'effet que ceux-ci provoquent sur le destinataire. En fait, un énoncé peut causer de peur, de rassurance…etc., comme une promesse pourrait rassurer un interlocuteur. Cet acte relève des prérequis des interlocuteurs l'un sur l'autre. Donc, ils ne sont pas régi par une convention ni formelle ni linguistique. L'exemple qu'on trouve dans le manuel :

«Arrête de manger des sucreries à longueur de journées,

Mange équilibré,

Tu dois manger sainement et faire du sport une fois par semaine,

Tu devras suivre un régime alimentaire et surtout ne pas rester inactif devant la télé. »

Ce passage est considéré comme un acte perlocutoire non-conventionnel, dans la mesure où il sert à apprendre des choses cachées comme embarrasser l'interlocuteur ou manifester de l'intérêt et ne pas d'obtenir une certaine information de son destinataire.

5- Les activités pédagogiques selon le principe communicatif :

Les activités de communication jouent un rôle crucial dans l'enseignement des langues communicatives. L'AC est l'une des méthodes qui facilitent le mieux l'apprentissage des élèves. Étant donné que le concept théorique central de l'AC est la « compétence communicative », l'accent a été mis sur le fait que l'AC vise promouvoir le développement de la capacité linguistique fonctionnelle par la participation des apprenants à des événements communicatifs.

En classe, les exercices proposés aux apprenants leur permettent d'acquérir, à travers l'apprentissage des notions et des actes de paroles, une première compétence en matière de communication. Voici la répartition séquentielle des actes de parole dans le manuel :

Projet 1: Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.

Comporte trois séquences :

- se présenter: savoir dire son nom, son âge ;
- présenter quelqu'un ;
- présenter un lieu.

Projet 2: Dans le cadre d'une compagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.

Comporte deux séquences qui ont pour objectifs d'apprendre à informer et à expliquer :

- présenter un animal dans son environnement ;
- expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

Projet 3: Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.

Comporte trois séquences :

- respecter les règles d'un jeu ;
- donner des conseils pour éviter un danger ;
- expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

Dans l'activité intitulée : « J'observe, je découvre et je m'exprime », l'objectif est d'entraîner l'élève à l'observation des images, à découvrir le thème et la situation, à exprimer, à décrire. Ce sont des activités directrices qui mènent vers un objectif final c'est de pouvoir expliquer aux autres un objet. On met à la disposition de l'élève les moyens lexicaux et langagiers nécessaires sous la rubrique Banque de mots. L'activité d'observation est suivie d'un questionnaire. Ci-dessous un exemple de banque de mots :

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

Plusieurs textes sont proposés dans le manuel de 1AM de 1G, des textes descriptifs dans le thème est la présentation d'une personne (biographique et autobiographique) du genre : « un jeune passionné », « un jeune qui s'appelle Mehdi en train de se présenter » en utilisant des expressions de présentation courantes telles que : « je m'appelle Mehdi », « j'ai quinze ans », « j'habite à… » L'objectif est de familiariser l'élève avec ces expressions. On vise aussi à éduquer l'élève à des bons comportements de socialisation et de citoyenneté. Les textes alternent entre la biographie et l'autobiographie.

Chaque séquence comporte 10 séances qui sont : expression orale, compréhension de l'écrit, lecture entrainement, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture, plaisir de lire, révision bonus.

Le vocabulaire dans ce manuel est proposé en fonction des nécessités de la communication et des objectifs envisagés, on compte des champs lexicaux du genre :

- présentation : nom, prénom, âge, nationalité…
- la nature : Le ciel, les nuages, cascade d'eau, paysage, montagne…

L'enseignement du lexique entraîne une progression thématique logique qui commence par apprendre à se présenter (savoir parler de soi), présenter l'autre, présenter un lieu (son entourage), présenter un animal (une autre espèce), présenter la grande nature…etc. Il

s'agit de socialiser l'enseignement/apprentissage à travers la formation d'un apprenant conscient de soi et de son identité, conscient de l'autre, conscient de son entourage et les espèces qui y vivent. En fait, la progression est fonctionnelle : elle répond aux exigences de la communication. Les thèmes traités se rapportent aux données anthropologiques des civilisations.

D'ailleurs, la grammaire est un moyen important à l'acquisition du FLE, mais en AC elle n'est qu'un outil au service de la communication. L'AC a opté pour la grammaire notionnelle car basée sur le sens (sémantique et énonciation). La priorité est de se faire comprendre, la forme est au service de la fonction comme l'indique l'exemple suivant :

- « Bonjour ! Je viens pour la chambre.
- Je sais, on la prépare mais je dois vous demander votre nom et prénom.
- Hassen Hamdi.
- Date et lieu de naissance ?
- Je suis né le 11 décembre 1989 à Mostaganem. »

La consigne: que remarques-tu dans les phrases écrites en couleurs (en gras) ?

Dans la présente leçon de grammaire, l'apprenant est incité à faire le lien entre la forme et le sens pour comprendre la fonction. La règle à retenir à travers ces phrases est de deux points :

« 1- La phrase verbale est une phrase qui possède un ou plusieurs verbes. (La forme)

2- La phrase non verbale est une phrase sans verbe. On l'appelle phrase nominale. »

6- L'interculturel : une valeur ajoutée.

Les études sur l'interculturel connaissent un développement spectaculaire durant ces années. Elles apportent de l'eau au moulin des didacticiens qui mettent en avant le concept d'altérité. Un échange exolingue est le fait d'acteurs sociaux appartenant à des cultures différentes. De façon plus large, l'anthropologie culturelle envahit le champ du FLE.

Un autre regard est porté sur la communication. Elle est maintenant envisagée comme un processus dynamique. Le sens n'est pas donné à priori ; il ne constitue pas une donnée stable. Au contraire, il fluctue et évolue constamment au fur et à mesure de l'échange. Ce qui provoque une modification réciproque de l'environnement cognitif des protagonistes. Ceux-ci doivent apprendre à parvenir à être « stratégiques ». Ils doivent apprendre à reconnaitre et utiliser à leur profit tous les indices fournis par l'interlocuteur et/ou le

contexte. Ce qui les conduit à faire les bonnes inférences, et à réaliser les conduites discursives adaptées. Ce qui précède met également en exergue, une caractéristique fondamentale de la communication interpersonnelle : son asymétrie. De ce fait, des processus cognitifs régulent en permanence l'ensemble des activités de l'échange conversationnel.

L'univers de croyance mentionné en supra peut être également compris comme un ensemble de connaissances manifestement partagées, ce qu'ils dénomment un environnement cognitif mutuel. La question est « comment le manuel construit un environnement cognitif mutuel avec l'apprenant ? »

Des questions que posent le manuel et l'apprenant habituellement pour se situer l'un par rapport à l'autre : « Qui est désigné par je ? » « S'il y'a un je qu'il y 'ait un tu, qui est tu ? »

- « Où se passe-t-il la conversation ? » En classe.

- « Quand cet échange a-t-il lieu ? »

-« Pourquoi discute-t-on ? » Pour des fins didactiques.

- « Comment se déroule cette conversation ? » Formellement.

II- Réforme méthodologique et nouvelles orientations

Le secteur éducatif en Algérie a connu deux grandes réformes, celle de 1976 et celle de 2003. Le début des années soixante-dix a été marqué par l'apparition d'une innovation éducative rompant peu à peu avec les reliques de l'éducation colonialiste et donc de la méthode traditionnelle. C'est avec l'instauration d'un système éducatif radicalement arabisé, que l'école algérienne s'est complètement métamorphosée ; l'enjeu identitaire ayant joué un rôle primordial. Cette première génération de réforme s'est amplifiée avec la vogue du behaviorisme qui, à son tour, a chaperonné l'approche par objectifs ; cette dernière a été adaptée comme méthodologie d'enseignement en Algérie plus d'une vingtaine d'année. Il est à noter que cette pédagogie a permis de donner une dimension plus rationnelle et technique au domaine éducatif dans la mesure où elle a permis d'instaurer des fondements de l'approche par objectifs.

1. L'école algérienne post-2011:

Dans toute recherche en didactique des langues en Algérie, nous avons à bon gré mal gré à aborder la réforme scolaire menée depuis l'an 2000. Nous avons également à comprendre les nouvelles orientations et perspectives entraînées par la réforme.

En effet, la réforme du système scolaire en Algérie a visé promouvoir l'école algérienne en actualisant les méthodes et les programmes d'enseignement/apprentissage. Cette réforme, qui a été lancée avec l'arrivée du nouveau président de la république, a été imposée par des exigences économique, social et culturel qui affrontent le pays à l'aube du 21ème siècle. C'est pourquoi, l'institution à procéder à un changement profond de la pédagogie et des différentes disciplines, on a procédé également à la réorganisation du système éducatif et au perfectionnement de l'encadrement pédagogique et administratif (Benbouzid, 2009).

Les nouvelles orientations de l'école algérienne ont abouti à la conception de nouveaux manuels scolaires et nouveaux programmes qui sont désormais en adéquations avec les nouvelles méthodologies dites actives. Bref, la réforme scolaire selon Koichïro Matsuura visait : *« à renforcer les capacités des cadres algériens, à assurer l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des jeunes. En misant sur la refonte de la pédagogie, la rénovation des programmes et des manuels scolaires, la formation des formateurs et l'élargissement de l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la réforme pourrait répondre, selon le directeur général de l'UNESCO, aux enjeux et défis d'assurer une plus grande pertinence de l'éducation dans une société en pleine mutation. »*[1]

En réalité, cette réforme radicale du système scolaire algérien a suscité une série de problématique d'ordre épistémologique, social, éducatif et linguistique on cite notamment :

a) sur le plan social et identitaire : les problématiques sont liées à la question du changement social, de la représentation de l'identité et du rôle de la reformulation de l'éducation en Algérie, des questions liées au contexte général de l'État et de l'école algérienne. Il était nécessaire de séparer ces questions pour déterminer l'identité des programmes scolaires, leur nature et leurs dimensions éducatives.

[1] - Benamar A. (2007). Comptes rendus de lecture : Ministère de l'Education Nationale-UNESCO, (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* ». Alger : Casbah Editions, 241 pages. Dans : Insaniyat, n°38, p. 125-129.

b) Choix méthodologiques et pédagogiques : un autre défi est celui de l'organisation des nouveaux programmes selon «l'approche par compétences» (A.P.C.), et les étapes de mise en œuvre et d'élaboration de stratégies qui en découlent.
c) Conception et mise en œuvre d'outils pédagogiques: sur la base du point précédent, les options méthodologiques actuelles et l'orientation vers l'adoption de l'approche des compétences et les travaux ultérieurs devaient être des outils efficaces permettant de mettre en œuvre et d'accompagner les programmes, notamment en ce qui est évaluation, organisation… etc.
d) Parmi les défis les plus importants: la forme et le statut du manuel dans les nouveaux programmes, quels sont les rôles qui lui seront assignés?

L'enseignement de la langue française a connu des changements aux niveaux des programmes, de la méthodologie et des manuels. Pour mieux comprendre le but de ces changements profonds nous avons dû définir la méthodologie adoptée.

Nous sommes en présence de deux pédagogies basées sur l'action, elles sont dans ce sens complétives. La pédagogie par compétences (pédagogie par intégration des acquis) et pédagogie par/de projet. La première vise l'assimilation et la procéduralisation des connaissances à des compétences et la deuxième est employée comme un moyen d'organisation et de séquentialisation du manuel.

1.1. La perspective actionnelle :

L'époque que vit l'école algérienne est intermédiaire entre les anciens programmes et les programmes modernes qui auront la possibilité de former des générations plus instruites et plus ouvertes au monde, capables d'agir avec l'autre par la langue ou autrement. Même si la réforme des manuels scolaires en Algérie cherche à actualiser les méthodes d'enseignement, la didactique de FLE est encore en phase d'éclectisme ; cette phase que Puren l'appelle *: «processus de combinaison inter-méthodologique »* (Puren C., 2010)

Il est fort apparent dans le manuel, la perspective actionnelle, au niveau des objectifs comme au niveau des consignes :

- j'identifie différents types de textes.
- je vérifie ma compréhension du texte.

1.2. AC, PA, et objectifs didactiques:

Le manuel scolaire de 1AM comporte trois projets, dont l'intitulé est rédigé sous forme d'objectif, ils partent d'un principe actionnel et pragmatique : « agir avec l'autre par la langue ou autrement»[1]. Ce principe est apparent dans tous les projets : « Mes camarades et moi élaborerons un brochure », « je réalise avec mes camarades un dossier documentaire », « je réalise avec mes camarades un recueil de consignes », on voit que les instituteurs insistent sur le partenariat entre l'élève et ses camarades et au travail de groupe. Les instituteurs traitent l'élève pour un citoyen, en lui mettant face à des situations actives.

Manuels scolaires de 1AM entre 2011-2016 et 2016:

On focalise notre comparaison sur trois axes principaux: les activités pédagogiques, les textes : objet et items, la pragmatique et actes de parole.

D'abord, les activités pédagogiques :

Manuel scolaire entre 2011-2016	**Manuel scolaire de 2ème génération**
Nombre de projet : 03 Nombre de séquences : 08	Nombre de projet : 03 Nombre de séquences : 08
Progression annuelle	Plan annuel de développement des compétences.
Situation problème évoquée	Situation problème appliquée.
Les évaluations prévues à la fin de chaque séquence. Se base sur la restitution, les valeurs ne sont plus abordées.	L'évaluation ne se base plus sur la restitution mais sur les valeurs et les compétences transversales mises en pratiques.
-Volume horaire pédagogique :(dispositif d'apprentissage) Compréhension de l'oral / comp.de l'écrit 1 h. Expression orale 1 h	-Les compétences transversales : méthodologiques, communicationnelles, personnelles, comportementales… (mettre en pratique l'approche curriculaire) -On parle de compétence globale : Compétence terminale 1 et 2 : comp.de

[1] - Debono M.Op.cit.

Outils de langue 4 h Production et préparation de l'écrit+ compte-rendu 3h Lecture plaisir 1h Evaluation bilan 1h Rendez-vous avec le projet 1h Soit 12 h la séquence.	l'oral /expression orale 1h 30. (soit 2h) Compétence terminale 3 : comp.de l'écrit 3h / outils de langue 3h. Compétence terminale 4 : production écrite 4h. -Syntaxe de l'oral est précisée (fonction du langage : expressive / conative) - La démarche reste floue elle vise la qualité des apprentissages.

Tableau N°1 : les activités pédagogiques dans les deux manuels scolaire du FLE de 1AM

Le nouveau manuel du FLE n'a pas changé de volume, les projets et les séquences sont de même nombre. Mais il a mis en place un certains concepts clés, tels que : Plan annuel de développement des compétences au lieu de progression annuelle, pour désigner la logique actionnelle que vêtue l'enseignement de FLE sous l'ombre de l'APC. En fait, dans le nouveau manuel, on compte les séances par rapport aux compétences « Tâche », alors que dans l'ancien manuel la progression des séances se fait par rapport aux unités minimales langagières. L'enseignement de FLE en Algérie s'oriente vers la perspective actionnelle.

L'évaluation formative s'inscrit dans la perspective actionnelle, elle rend compte aux connaissances procédurales et par situations. De même les situations problèmatiques deviennent plus appliquées qu'avant. Ainsi, au niveau des textes et supports :

Manuel scolaire entre 2011-2016	**Manuel scolaire de 2ème génération**
Types de textes rencontrés : informatif, explicatif et prescriptif.	Types de textes : explicatif, prescriptif (la description doit apparaitre dans ce type de texte) se baser sur la spécification du texte et non sur la visée.
Les ressources dépendent de l'objectif de l'activité. Le choix des supports ne se réfère pas	Les ressources sont identiques. Nous rencontrons la progression thématique. De la propreté et l'hygiène vers les aptitudes alimentaire, et enfin le sport comme acte

forcément à la progression thématique.	nécessaire à la santé.

Tableau N°2 : les textes et support dans les manuels scolaires de 1AM

Les textes dans ce manuel alterne l'explicatif et le prescriptif. On y trouve au début trois textes dont le type diffère de l'un à l'autre « Pourquoi se laver les mains », « Le tabac tue», « Ma première année d'écolier ». L'objectif de l'activité est annoncé en haut de la page : «J'identifié différents types de textes ». La composition des objectifs et des titres de leçon prend la forme de phrase affirmative commencé par le pronom personnelle« je » mettant l'accent sur la subjectivité de l'élève dans l'enseignement/apprentissage, il est présent, il est impliqué.

En plus de l'AC, la perspective actionnelle est aussi présent dans le manuel scolaire de 1AM, notamment dans les supports didactiques plus ou moins authentiques. On la trouve par exemple dans les textes : « des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle », « pour votre santé bougez ! », « peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ? » « Les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen ».

1.2. La pédagogie par projets :

L'appellation pédagogie de projet est tirée d'un modèle d'enseignement issu du courant socioconstructiviste. Elle est d'origine américaine connue dans les travaux de John Dewey sous «learning by doing». « Les conceptions fondamentales de Dewey reposent sur le caractère irremplaçable de l'expérience. Son mot d'ordre «learning by doing», apprendre en faisant, contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage ». C'est un processus ou une démarche qui mène à une communication ou à une action. En effet, les élèves se fixent d'abord un but commun; ils anticipent ensuite la démarche, les moyens et les opérations et ils avancent progressivement vers une production ou une action. En d'autres termes, c'est une approche pédagogique au sein de laquelle l'enseignant est un médiateur entre l'élève et les savoirs. L'élève, durant la démarche de projet, construit activement ses savoirs en interaction avec les autres élèves et l'environnement.

En effet, les conceptions de Dewey postulant que l'élève doit apprendre en faisant, ont fait passer la didactique vers une perspective actionnelle, c'est ce qu'indique Perrichon *«les conceptions fondamentales de Dewey reposent sur le caractère irremplaçable de (Désormais TIC) l'expérience. Son mot d'ordre «learning by doing», apprendre en faisant,*

contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage ». Donc l'adoption de la pédagogie de projet doit renforcer la socialisation et l'altérité. Ainsi, chaque projet se construit selon trois pôles d'interaction permanente affective, sociale et rationnelle.

Dans ce sens, un projet doit être perçu comme *« un processus d'autonomie à part entier qui permet aux apprenants d'accomplir des tâches/actions dans une dynamique collaborative à l'image de l'action accomplie au sein de la société ».* Aujourd'hui et depuis plusieurs années, la pédagogie de projet est devenue une approche fondamentale dans l'enseignement. Elle est adoptée en tant que moyen essentiel pour multiplier et organiser les situations d'apprentissage qui sont désormais plus centrées sur l'élève, elle sert également à améliorer la motivation des élèves comme l'indique L'O.N.P.S : *« Le projet qui obéit à une intention pédagogique et permet l'intégration de différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat» (O.N.P.S, 2005 : p.29).*

Le choix de cette approche pédagogique dans l'école algérienne est venu à la suite des réformes que l'Etat avait apportées au système éducatif, à l'instar de l'approche par compétences, la pédagogie par projet (APP) a été adoptée pour organiser le manuel et les travaux scolaires. L'APP a été un ajout de valeur à l'enseignement/apprentissage en Algérie. Tout d'abord, elle stimule l'enseignement / apprentissage actif et les concentre sur l'élève, impliquant ce dernier dans des projets et tâches qu'il doit accomplir. En plus, elle Favorise le travail de groupe ce qui renforce la cohésion sociale et développe le sens de la responsabilité de l'élève lui permettant ainsi de s'évaluer lui-même et évaluer ses capacités dans un cadre intime. D'autre part, la réalisation de projets aide l'élève à activer et développer ses compétences linguistiques, et à stimuler ses facultés de réflexion dans la collecte, la compilation et l'analyse des données.

2. Du constructivisme au socioconstructivisme :

L'intérêt pour l'aspect psychologique de l'apprentissage et de l'enseignement est très important, car il représente une dimension fondamentale dans la compréhension des nouvelles tendances de l'école algérienne. Pour commencer, il faut se référer à la théorie de constructivisme de Piaget (1964), qui stipule que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'activités mentales selon des structures mentales préétablies appelées « schèmes opératoires ». À partir de là, « *la personne peut soit incorporer les*

informations perçues au sein de sa structure cognitive (assimilation), soit modifier sa structure cognitive afin d'incorporer les éléments nouveaux provenant de la situation (accommodation)»[1].

Selon ce schéma, les perceptions mentales sont générées par le jeu de l'assimilation de données, qui ne cesse de se développer avec le développement des capacités mentales de l'apprenant et dans différentes situations, au fur et à mesure qu'elle est mise à jour et/ou régulée et par accommodation des perceptions aux nouvelles exigences de chaque situation. C'est ce que Kerzil exprime en disant: « *la compréhension du monde qui nous entoure, ainsi constamment renouvelée, va s'élaborer par le biais d'une démarche de conceptualisation basée sur les expériences de la personne, fruit des régulations produites par les mécanismes d'assimilation et d'accommodation».*[2]

Selon la perception constructive, les gens apprennent plus efficacement à travers les expériences et l'apprentissage actif, parce que cela permet à l'apprenant de réfléchir et à réaliser des activités mentales plus ou moins complexes. Par conséquent il sera capable de s'évaluer, de mettre en cause ses connaissances, puis d'assimiler des nouvelles connaissances et de s'adapter avec elles. Les savoirs sont à concevoir comme étant des «construits de l'expérience » et non plus comme des produits issus d'une « transmission intégrale et instantanée ».[3] En outre, le savoir dans cette théorie s'acquière par des efforts individuels qui permettent à l'individu de développer sa propre signification pour les choses et situations qu'il rencontre.

En ce qui concerne la construction, elle dépend principalement de la construction individuelle des connaissances dans des situations réelles dans lesquelles l'apprenant participe (expériences) pour construire la sienne. Cela montre la nature de cette théorie qui concernait l'apprentissage en milieu naturel ou en milieu maternel (dans le cas de la langue, l'enfant apprend la parole et le langage de son environnement). Sauf que l'apprentissage à l'école ne se passe pas de la même manière, il exige des stratégies de construction des connaissances différentes de celles dans le cas de la langue maternelle à la maison. Cependant, il n'y a pas de désaccord sur l'importance de la pratique dans la consolidation des informations sur la base de connaissances préalables à l'aide des

[1] - Kerzil J. (2009). « Constructivisme ».Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., L'ABC de la VAE. Toulouse, Érès, « Éducation - Formation, p. 112-113.
[2] - Kerzil J. Constructivisme, Op.cit.
[3] - Cherqui-Houot, I. (2006). « VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience ». Dans Savoirs, P.10.

mécanismes de régulation et d'équilibration mais il est important de rendre compte au rôle de la société dans la construction des savoirs.

En didactique, le constructivisme a été promu dans une approche pédagogique qui vise à activer l'enseignement/apprentissage en confrontant l'apprenant à des situations riches et variées afin de stimuler les interactions mentales et ainsi développer l'élève cognitivement. À cet égard, Piaget insiste sur la nécessité de respecter le rythme d'apprentissage de l'élève, tandis que d'autres chercheurs estiment que l'une des tâches de l'école est de promouvoir ce développement cognitif à travers des programmes éducatifs adaptés.[1]

En effet, l'approche constructiviste, en plus du respect du rythme d'apprentissage de l'élève, elle pousse aussi à changer la forme d'apprentissage, elle lie l'enseignement efficace au connaissance et apprentissage actif. Elle considère que la pratique peut remplacer les manuels, car elle encourage la réflexion plutôt que la mémorisation et la restitution. Cette tendance à l'apprentissage actif se reflète également dans l'évaluation scolaire, car l'évaluation fait désormais partie de l'apprentissage sans qu'il soit nécessaire de recourir à des tests standardisés, et l'auto-évaluation des étudiants est encouragée.

Le socioconstructivisme :

Cette théorie s'intéresse à l'étude du développement de l'enfant d'un point de vue socio-historique ou historico-culturel. Vygotsky a étudié le rôle joué par la société et l'interaction qui en résulte dans l'apprentissage. On met l'accent notamment sur l'action contextualisée qu'il définit comme : *« l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social, ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation »*[2] .

Cette tendance a contribué à développer l'idée que la connaissance est incarnée dans une culture et a des dimensions historiques. Par conséquent, l'apprentissage est une interaction entre l'apprenant et l'environnement culturel et historique. Ce lien individu-environnement est exprimé par Vygotsky par le terme *'individu-plus'*. L'apprenant, selonVygotsky, est un être social qui « *façonne et nourrit sa réflexion à travers l'utilisation d'outils culturels et ce en s'appuyant sur des moyens tels que : livres, œuvres d'art, représentations symboliques,*

[1] - https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-theories-d-apprentissage-actuelles.
[2] - Lachapelle C. (2009) les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste. Mémoire présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières, p26.

icônes, schémas, euh, ces les moyens sont la langue»[1]. À ces outils s'ajoutent : *«les prises de notes, la classification de données, la production de textes, les recours à des ouvrages de référence, l'élaboration de schémas ou de croquis, la conception assistée par ordinateur, etc. »*[2]

D'ailleurs, l'enseignant est un acteur principale dans la médiation susceptible de générer des fonctions psychologiques supérieures, qui se représentent, au cours du développement cognitif de l'apprenant, de deux manières: *«d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique»*[3].

Avant de conclure, il est temps de souligner un concept important en socioconstructivisme et qui nous servira dans notre recherche, notamment : *« la zone proximale de développement (ZPD) »* ou *bien « zone de développement prochain »*. La ZPD représente les différents processus de développement interne, que l'élève met en œuvre dans la construction des savoirs. La ZPD est importante parce qu'elle lie les aspects culturels et historiques à l'enseignement/apprentissage. Vygotsky place cette zone par rapport à une zone dite de développement actuel en attestant que : *« [...] l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche»*[4]. C'est-à-dire par rapport aux objectifs à atteindre ou aux savoirs à construire.

Conclusion :

L'approche communicative a reconfiguré les pratiques pédagogiques et a remodelé les documents didactiques dont les manuels. Les pratiques didactiques sont devenues plus centrées sur l'élève comme un acteur social confronté à des situations communicatives.

Les activités pédagogiques sont inscrites dans cette perspective communicative qui vise principalement ou même exclusivement des objectifs communicatifs. La grammaire par exemple est notionnelle au service de la communication. Le vocabulaire proposé devient

[1] - Ibid.
[2] - Legendre, M.-F. (2008) « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social », Éducation et francophonie, XXXVI(2), automne, p. 63-79.
[3] - Vygotsky, L.S. (1985, traduction). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans J.-P. Bronkart et B. Schneuwly (dir.), Vygotsky aujourd'hui, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 95-117.
[4] - Vygotski, L.S. (1933/2012a). Analyse paidologique du processus pédagogique. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation (p. 141-171). Moscou: MGU. Cité par : Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. & Roberge, M. (2016). La zone proximale de développement : une zone de changements intérieurs pour les étudiantes du baccalauréat en adaptation scolaire et sociale? Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 19(1), 88–110.

plus contextualisé et ancré dans des situations de communication authentiques afin d'enrichir le lexique de l'élève. Il sert également à installer des connaissances interculturelles incontournables à la communication.

En effet, l'approche communicative a adopté la théorie des actes de discours, qui a été fondée au milieu du siècle par Austin. Elle a consacré des actes de langage de nature contextuelle et co-textuelle. Cette théorie s'est essentiellement limitée à l'analyse d'actes de discours isolés accomplis lors de l'énonciation d'un seul énoncé. Elle a négligé l'analyse de conversations entières et de discours complets où des locuteurs et allocutaires en état d'interlocution contribuent successivement et parfois ensemble à l'accomplissement de plusieurs actes de discours avec l'intention collective d'atteindre certains buts discursifs communs.

Aujourd'hui, la didactique des langues a adopté une nouvelle approche dite actionnelle ou par action en continuité à l'approche communicative. Donc, comment la perspective actionnelle va contribuer à l'amélioration de l'enseignement du FLE ? Et comment le discours se modèle-t-il selon cette nouvelle perspective ?

Depuis l'avènement de l'approche communicative qui se concentre principalement sur les actes de communication réels, sur la présentation de nouveaux vocabulaire et structures grammaticales dans un contexte ou un thème donné, l'enseignement des langues a subi un changement de modèle. La méthodologie a acquis une dimension plus interactive et socioculturelle, impliquant une attitude active des apprenants à l'égard de leur propre processus d'apprentissage.

De l'enseignement des langues dans le principe des unités langagières à la logique des compétences pragmatiques, la didactique des langues –étrangère- s'oriente vers l'action. Cette dernière se change et progresse au fur et à mesure de développement des théories du langage. Les sciences du langage et la didactique se croisent souvent dans les théories d'utilisation du langage, tout comme les théories des actes de langage et de la pragmatique. Cependant, elles se séparent dans l'application de ces théories et parfois dans la définition même de telle théorie.

L'AC est la méthode didactique qui rend compte aux actes de parole comme unités minimales d'enseignement/apprentissage, mais qui donne peu de place aux compétences pragmatiques. La perspective actionnelle adoptée dans l'école algérienne depuis environ

quinze ans s'est focalisée sur les compétences. Depuis, l'APC est la méthode officielle d'enseignement, elle a fait recours aux compétences procédurales et conditionnelle.

Dans le nouveau manuel scolaire de 1AM de 2ème génération, le terme « valeur » s'émerge comme étant un concept clé. Ce concept englobe: les valeurs humaines, sociétale, nationales…etc. C'est une des représentations de la pragmatique. Cette compétence est primordiale pour la maîtrise des langues autant que pour la coexistence des humains.

CHAPITRE II :

PRÉSENTATION ET ANALYSE

DU MANUEL SCOLAIRE DE 1AM

Introduction :

Le manuel scolaire, à travers sa longue histoire, a occupé (et occupe encore) une place centrale dans l'enseignement/apprentissage notamment dans les pays pauvres où l'accès aux TIC est encore limité. Ce support, en tant que base de données et d'exercices, a vêtu une grande importance dans la vie scolaire. Il est à la fois auxiliaire, document d'accompagnement et un guide pour l'enseignement/apprentissage conçu pour accomplir maintes fonctions (nous y reviendrons en détails). François-Marie Gérard et Xavier Rœgiers (2009) ont clairement exposé que la réussite ou l'échec du manuel se décide en fonction de la capacité de l'élève à lire, à comprendre et à réaliser les tâches y proposées.

En fait, le manuel présente, dans un souci didactique, des savoirs et des activités (élaborés par l'institution), de façon organisée et condensée, ce qui permet de former l'élève aux différentes méthodes et langage de l'école. Dans cette perception, nous hypothétisons que le manuel scolaire constitue un discours didactique personnifiant la relation objet-manuel. C'est une forme transposée et adaptée du discours de l'institution, destinée à l'élève qui, pour réussir dans son apprentissage, doit se familiariser avec ce type du discours.

En Septembre 2016, l'institution a mis en vigueur un nouveau manuel de FLE dit *de « 2ème génération »*. C'est un document didactique destiné aux élèves de 1AM. Ce manuel et celui de 1ère génération partage un certains points de convergence, mais nous soutenons l'idée de rupture méthodologique entre eux et l'instauration des nouvelles pratiques didactiques fondées sur une perception plus adéquates avec les nouvelles pédagogies.

Cette perception préalable du nouveau manuel nous amène à réfléchir sur la place et le rôle du manuel post-réforme en classe de 1AM. Nous nous interrogeons ainsi sur la forme et le plan adopté dans le manuel en matière d'émission et de réception du savoir. Nous présenterons de manière générale, les différentes fonctions du manuel scolaire. Nous présenterons ensuite notre corpus composé de deux manuels de 1AM.

I. Les fonctions du manuel scolaire, les principes et les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie :

1. Les fonctions du manuel scolaire :

Les fonctions du manuel font un indice décisif de la nature et du genre du discours, un manuel destiné aux médecins et qui contient des informations médicales se qualifie automatiquement de discours médicale. Les manuels entre nos mains sont des ouvrages

portant des informations, des connaissances scientifiques à des fins didactiques, on peut les qualifier, par analogie, comme discours didactique.

Tout manuel doit accomplir certaines fonctions qui sont selon Xaviers Roegiers de deux catégories : celles relatives à l'élève et celles relatives à l'enseignant. On les résume dans ce qui suit :

Les fonctions relatives à l'élève :

Au-dessous de cette catégorie Rœgiers établit autres sous-catégories déterminées par rapport aux objectifs de l'apprentissage, il note : *« Certaines fonctions sont spécifiquement orientées vers les apprentissages scolaires. D'autres permettent d'établir un lien entre ces apprentissages scolaires et la vie quotidienne ou encore la (future) vie professionnelle. »*[1]

a) ***Transmettre des connaissances*, développer des capacités et des compétences:** est la fonction traditionnelle. Bien que le manuel scolaire transmette des connaissances et des savoirs, il ne le fait pas de manière directive et fermée mais il entre en dialogue avec l'élève en prenant en compte ses intérêt et en respectant son identité de sorte que l'élève soit capable de réinvestir ses connaissances à travers des processus cognitifs en contexte scolaire. Le manuel doit permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences cognitives nécessaires à la résolution des situations problèmes semblables ou plus compliquées.

En outre, le manuel doit amener l'apprenant à assimiler des méthodes et des attitudes harmonisées avec son univers, comme l'indique la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale: *« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.»* (N°08-04 du 23 janvier 2008 -Chapitre I, art. 2.) Voici une des règles les plus importantes de la réforme de l'école algérienne et des pratiques discursives et qui a reconfiguré le statut de l'apprenant à un apprenant usager en interaction avec son environnement. Il est, à fortiori, pour atteindre à cet objectif sublime d'adapter l'enseignant à une meilleure maitrise des situations discursives.

Cette fonction se tient comme l'indique l'article 4 du *chapitre II* des fonctionnalités générales de l'école algérienne, qui sont : *« [Assurer] les fonctions d'instruction, de*

[1] - Gerard, F.M et Roegiers, X. (2009). Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser. Belgique : Ed. De Bœck Université, p84.

socialisation et de qualification» en amenant l'élève à *«la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. »* (N°08-04 du 23 janvier 2008 -Chapitre I, art. 4.)

L'instituteur définit les objectifs généraux de l'enseignement des langues en ces termes :

> *«L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (…) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.»* (Référentiel Général des Programmes).

L'éducation sociale est l'une des fonctions incontournables du manuel scolaire, elle permet l'ouverture et l'épanouissement de l'apprenant à travers le développement d'un «savoir-être» intellectuel, culturel et technique.

b) **Fonction de consolidation des acquis :**

Le manuel sert selon le guide du professeur de 1AM à consolider « *le niveau des connaissances acquises au primaire, et à Adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces* ».[1]

Il s'agit ainsi, des exercices et activités qui accompagnent l'apprentissage et qui ont pour objectif d'assurer la stabilité des connaissances acquises. A titre d'exemple, nous examinons dans le manuel de 1AM l'activité suivante : *« Dans le texte de lecture, l'auteur explique l'importance de se laver les mains et de se brosser les dents. Ce sont des gestes que tu effectues tous les jours. A quel moment précis le fais-tu et pourquoi ? »* On demande aux élèves un essai à l'oral pour expliquer et justifier le choix des moments de brossage. L'élève est censé argumenter son choix, son discours doit respecter l'enchainement logique de l'argumentation à savoir : l'introduction, le développement

[1] - Madagh, A., Merage, C., et Bouzelboudjen, H. (2016). Guide du professeur *langue française de 1AM*. *Ed.ENAG.*

(l'utilisation des connecteurs logiques, la succession des arguments…etc.) et la conclusion, et cela, en restituant les connaissances apprises dans le cours.

Les fonctions relatives à l'enseignant :

a) **La fonction d'évaluation des acquis et de régulation des apprentissages** :

L'évaluation dans le manuel est d'ordre formatif, elle ne sert pas à déterminer le niveau de l'élève mais à évaluer la méthode d'enseignement et à déterminer la remédiation la plus appropriée aux difficultés de chaque élève. Pour illustrer notre propos, voilà un exemple du manuel : *« Ecris sur ton cahier d'essai le texte dicté par ton professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis, ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopierez au propre ».*

Donc, la tâche c'est d'amener les élèves à s'évaluer entre eux pour qu'ils prennent conscience de ses erreurs pour ne plus en commettre. C'est la pédagogie de l'erreur et c'est une bonne méthode pour remédier aux lacunes de l'apprenant. On peut tirer de cette évaluation les différentes difficultés qui pourraient faire l'objet de remédiation dans la séance consacrée à cette effet (une séance chaque deux semaines).

b) **La fonction d'aide à l'intégration des acquis :** c'est une fonction rangée sous la sous-catégorie les fonctions relatives à la vie quotidienne. Est l'une des fonctions centrales de l'école qui permet le réinvestissement des savoirs acquises en classe, qu'il soit d'ordre communicatif, discursif, métalinguistique et /ou linguistique en dehors de la classe. Elle est de double processus :

- **Intégration disciplinaire :** le manuel scolaire du FLE s'inscrit dans une perspective d'actualisation des programmes d'enseignement en Algérie. Les programmes scolaires ont connu dès lors, les approches par compétences et actionnelle et qui ont contribué selon Farhani, à connecter des savoirs et des savoir-faire au sein d'une même discipline, et cela, à travers : « *la réhabilitation de l'oral pour l'ensemble des apprentissages linguistiques* ». Selon elle, cette réhabilitation: *« prend un poids particulier pour les langues présentes dans l'environnement social et culturel du fait des passerelles et interactions entre l'enseignement et la pratique en situation authentique de communication… »*[1]

[1] - Ferhani, F. (2006). Algérie: l'enseignement du français à la lumière de la réforme. Dans : *le français aujourd'hui*, n°153. Paris : Armand Colin, pp. 11-18.

Par exemple, dans la séance « *atelier d'écriture* » l'élève sera invité à écrire un article dont le titre est « *tous ensemble pour la propreté* » en respectant les règles qu'on les a étudiées en classe:

- utilise le procédé de 'définition'.
- utilise le procédé de 'l'énumération'.
- construis des phrases déclaratives.
- utilise des substituts grammaticaux.
- écris ton texte en utilisant la 1ère personne du singulier.
- mets tes verbes au présent de l'indicatif.
- donne un titre à ton texte.

- **Intégration interdisciplinaire :** il s'agit de combinaison des capacités et des compétences acquises à travers divers disciplines. L'ex membre de la commission nationale des réformes Ferhani souligne dans ce sens *« les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. Ils deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité qui les rend non seulement opportuns, mais visibles et utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication. »*[1] Autrement dit, l'objet de l'enseignement/apprentissage ainsi que du discours didactique désormais plus pluridisciplinaires, les supports et les thèmes sont tirés de maints domaines scientifiques : sciences de la nature et de la vie, la philosophie, l'économie… Les pratiques discursives doivent porter sur l'instruction de l'apprenant de façon qu'il soit capable d'agir par la langue et par les autres moyens, fournis par les sciences, dans les situations communicationnelles.

c) **La fonction de référence :** en effet, le manuel est considéré comme une référence commune entre l'enseignant et l'élève. Il contient les données et informations nécessaires à laquelle l'élève peut à tout moment faire appel pour chercher une information, qu'elle soit d'ordre langagier ou discursif; il devient ainsi « *un cadre de référence*» qui permet à l'élève de s'auto-construire par l'apport de « *repères stables et bien ancrés.* » pour reprendre les propres termes de Roegiers.

[1] - Ferhani, F. Ibid.

La fonction de référence est importante pour l'apprenant qui n'est pas encore capable de chercher l'information tout seul. Cependant, le manuel ne doit pas devenir une sorte d'encyclopédie et ne doit pas abuser la documentation. Il doit, en contrepartie, maintenir sa spécificité en tant que manuel scolaire qui guide et facilite la tâche d'apprentissage à travers la proposition des informations et connaissances bien établies et bien organisées, accessibles par l'apprenant et répondant à ses besoin.

2. Le manuel scolaire de 1AM : de la 1ère à la 2ème génération.

En vue d'analyser notre corpus, constitué de deux manuels de 1AM de 1ère et de 2ème génération, et en s'appuyant sur les travaux de A. Choppin, Xaviers Roegers et C. Cordier, nous proposons la grille d'analyse suivante :

Forme	Fond
Les caractéristiques formelles du manuel : la typographie, l'architecture, les organisateurs structurels les types de textes, **La macrostructure :** L'organisation générale de l'ouvrage, le découpage, la progression, etc.	**Les formes discursives :** L'analyse transversale s'intéresse aux formes discursives utilisées : informations, consignes, tableaux… le corps du manuel éléments organisateurs techniques typographiques **Microstructure :** La leçon : ses rubriques, la mise en pages, les activités proposées…etc.

Tableau N°01 : la grille d'analyse du manuel scolaire de 1AM du FLE[1]

Notre grille d'analyse des manuels s'articule essentiellement en quatre champs : la macrostructure, la microstructure, la langue et les formes discursives. En effet, la macrostructure est l'organisation générale du manuel : le découpage, la progression, et les outils d'aide à l'apprentissage (coffres à mots, tableaux de conjugaison…etc.) comme éléments distinctifs du manuel …etc. Tandis que la microstructure concerne les éléments

[1] - Grille d'analyse inspirée de l'article de Verdelhan-Bougade , M. (2002/1). le manuel comme discours de scolarisation, n°125, pp 37-52. https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm. Consulté le 17/11/2017.

relatifs à la leçon, considérés comme unité didactique. Nous nous intéressons également à la mise en page de la leçon, les rubriques et les activités pédagogiques proposées.

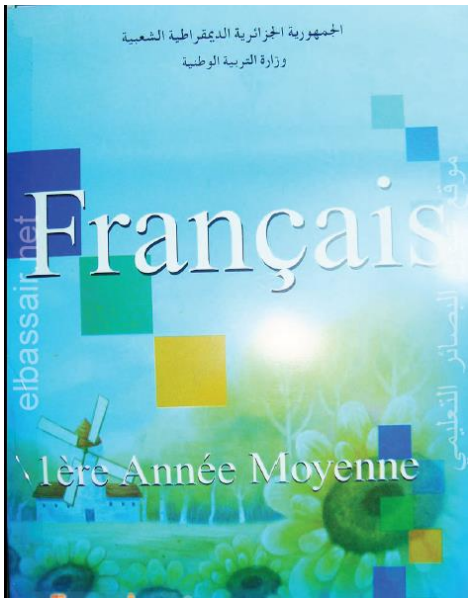
Nous chercherons ensuite les différentes formes discursives utilisées dans le manuel: information, images, consignes, schémas, tableaux, etc. Enfin, nous analyserons les formes de langue de scolarisation. Les contenus du discours dans le manuel ne seront présentés que dans la mesure où il a une incidence sur un modelage de la forme. Commençons par l'ancien manuel en vigueur entre 2011 et 2016.

2.1. Manuel scolaire de 1AM entre 2011 et 2016 :

Le présent manuel est réalisé par B. Lachaoui (inspecteur de langue française) avec la participation des PEM : Y.Berdjane, A.Meddour, H.Benamara, H.Ait Ali, O.Aouam, K.Hadab.

2.1.1 Organisation et structures du manuel:

D'abord, tout manuel est jugé dans un premier contact selon sa couverture. Le cartonnage, les images, les couleurs et les graphies sont des indices importants de l'attractivité du manuel à l'élève et à l'enseignant. Les images et les couleurs sont, en principe, représentatives du contenu. Le manuel de 1AM de 1ère génération est de format 21,5x29, 5 adapté aux fonctions du manuel.



Sa couverture est de couleur bleu avec des images de la nature : moulin à vent, des plantes (tournesols), des arbres. Ces images représentent implicitement le thème du projet 2 où on parle de la nature, et le thème du projet 3 : où on parle des machines et appareils (moulin à vent). Le manuel entre nos mains s'est voulu un ouvrage sérieux, sans métaphore où le titre est écrit dans deux lignes en plein milieu de la couverture lisiblement et de manière directe 'Français' '1ère Année Moyenne'. Sauf que les noms des auteurs n'apparaissent pas sur la couverture mais dans la page qui suit. Ce dernier est soumis traditionnellement à deux contraintes : l'attractivité et la signification qui sont plus claires dans le corps central du manuel.

2.2. Les différents niveaux d'hiérarchisation des manuels scolaires :

Les informations du genre : le titre, les auteurs, la maison d'édition… se trouvent sur la couverture constituent le 1er niveau d'hiérarchie qui est le paratexte. Les pages de 2 à 9 constituées de l'avant-propos, le sommaire…etc., forment la préface du manuel. A cela s'ajoute, les pages dites utiles (tableaux de conjugaison) et pages récréatives (les fables choisies de Jean La Fontaine) qui se trouvent à la fin du manuel.

L'ouvrage comporte un avant-propos dans lequel l'instituteur s'adresse directement à l'élève, représenté par le pronom personnel '*tu*', alors qu'on ne s'adresse jamais à l'enseignant dans le manuel. L'apprenant va trouver dans la deuxième page du manuel un discours qui lui concerne et qui lui explique le contenu du manuel et les projets qu'il aurait à réaliser. Dans la page qui suit, l'élève trouve le sommaire élaboré sous forme de tableaux (un tableau pour chaque projet), et qui lui permet de repérer les objets de l'apprentissage.

Le 2ème niveau de la hiérarchie du discours de scolarisation est le corps central du manuel qui se constitue des projets, séquences, leçons…etc.

A. La macrostructure et les traditions communicatives :

Le manuel entre nos mains révèle une large dépendance à l'approche communicative. Il est catalogué selon la pédagogie par projet, sous-jacent des unités didactiques dont chacune propose un acte de langage du genre : *informer, expliquer…etc.*

- **Projet n°1 :** Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe. (Ranger sous un plus grand titre '*informer').* Comporte trois séquences :
  - **Séquence n°01 :** se présenter.
  - **Séquence n°02 :** présenter quelqu'un.
  - **Séquence n°03 :** présenter un lieu.
- **Projet n°2 :** Dans le cadre d'une compagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition. (Ranger sous un plus grand titre '*informer et expliquer').* Comporte deux séquences :
  - **Séquence n°01 :** présenter un animal dans son environnement.
  - **Séquence n°02 :** expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau.

- **Projet n°3 :** Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée. (Ranger sous un plus grand titre '*informer, expliquer et prescrire').* Comporte trois séquences :
  - **Séquence n°01 :** respecter les règles d'un jeu.
  - **Séquence n°02 :** donner des conseils pour éviter un danger.
  - **Séquence n°03 :** expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

Chaque séquence se déroulait sur dix séances commençant par l'expression orale et finissante par la compréhension de l'écrit.

1/ La première page, annonce le projet à réaliser : il s'agit du contrat d'apprentissage, où l'apprenant devra mettre en place des moyens pour la réalisation du projet.

2/ La deuxième page, déclare la séquence, des tableaux de maîtres sont présentés, une discussion du thème aurait lieu pour enrichir le thème.

3/ La troisième page est conçue dans le but d'aider l'apprenant à parler: On propose au début de chaque projet une liste de mots qu'on appelle banque de mots, qui est, à l'instar des pages spécifiques, utile et récréative de conjugaison (verbe être et avoir dans le cas du manuel de 1AM), destinées directement à l'élève pour soutenir son apprentissage. Ces pages sont là pour répondre à la fonction référentielle du manuel.

4/ La quatrième page: les objectifs visés sont bien définis dans un carré vert, un large assortiment de textes est à exploiter en différentes activités de lectures.

5/ Cette page est relayée par une autre activité de grammaire textuelle : ce qu'implique une cohérence dans les activités pédagogiques.

6/ En page six, l'apprenant est invité à procéduraliser toutes les connaissances qu'il a acquises dans les pages précédentes. Cette page propose des exercices d'entraînement à l'expression écrite avec des critères de réussite bien définis.

7/ La page 07 : compte tenu des objectifs de chaque séquence et des compétences à installer, cette page se veut une évaluation bilan, dans laquelle les acquis de l'élève en compréhension, en langue et en écriture sont à évaluer,

8/ La page 8 est consacrée à la lecture plaisir : cette page propose des textes à lire pour le plaisir, pour éveiller l'intérêt de l'élève à la lecture. Pour un vrai plaisir, des textes simples

sont proposés, suivis de questionnaires simples et concis auxquels on pourra répondre sans restriction.

9/ Ainsi, la réalisation de projet : l'élève est doté de connaissances linguistiques, grammaticales…etc. toujours dans la huitième page et grâce à une fiche de route que l'élève arrive à réaliser le projet en suivant la fiche méthode, dans laquelle il trouvera toutes les étapes à suivre.

En fin du manuel, une annexe est proposée contenant tous les points de langue à installer en 1AM avec des exercices pratiques.

À mon sens et dans le cadre de la pédagogie de projet, ce manuel semble être un guide pratique permettant une autonomie pour l'élève et pour les parents qui veulent gérer les apprentissages de leurs enfants. Sauf que, les apprentissages sont basés sur des situations simulées et des actes de langage décontextualisés. Par conséquence, une marginalisation des compétences pragmatiques ce qui empêche un enseignement socialisé.

B. La microstructure du manuel:

Il existe un autre niveau d'organisation du corps central, celui qui modalise les unités pédagogiques et les activités d'apprentissage, ce niveau se diffère d'un manuel à l'autre. Dans notre cas, la hiérarchisation des unités pédagogiques dans les deux manuels est la même.

Les manuels de 1AM ont opté à des techniques typographiques pour baliser les cours. Les différents titres et sous-titres écris en gras et en couleurs structurent de façon lisible et bien claire les divers étapes du cours.

Le tableau suivant résume les différentes rubriques et activités sous-jacentes présente dans le manuel en cours d'analyse. Nous avons pu saisir ces données grâce aux techniques typographiques mises en œuvre.

Séance	**Rubriques**	**Activités**
	J'observe, je découvre et j'analyse. **Sous-titre:** Légende des illustrations :	Une situation d'oral avec des visuels. C'est une situation de départ de la séquence qui exige des capacités mentales et langagières. Il s'agit de relier l'image (une situation, un contexte) à une structure

Expression orale	Banque de mots : Questionnaire :	langagière de la liste ci-dessous. Les images sont accompagnées par une banque de mots suivie par des questions de discussion. En se servant du coffre à mots, l'élève est appelé à simuler la situation d'un élève à son premier jours à l'école et de se présenter en partant de laquelle.
Compréhension écrite	*J'observe, je lis et je comprends.* *Je comprends le texte.*	Un support écrit autour de lequel se déroule la leçon. Suivi par expliquer les mots difficiles. Des questions courtes de brise-glace sont proposées pour faire accéder l'élève au texte et pour leur aider à comprendre.
	Réponds par vrai ou faux.	Il s'agit de tester la compréhension des élèves. On vise également mémoriser le lexique de la présentation dans la tête de l'élève. Une question d'ordre technique est aussi proposée à propos du temps de conjugaison des verbes dans le texte.
	Cap vers l'écriture	Une règle à noter à travers la leçon. La règle est présentée sous forme de points.
Lecture entraînement	*Je m'entraîne à la lecture.*	Une activité de compréhension de l'écrit. Dans laquelle l'élève procède à une première lecture et tente saisir l'idée générale du texte proposé.
	Lexique : j'enrichis mon vocabulaire. • *Je comprends le*	Des notions à apprendre à travers des petits textes. La compréhension du texte serait vérifiée à travers des questions à choix

Vocabulaire	*texte* • J'observe le texte. • J'analyse le texte. • Je retiens. • Je m'exerce.	multiples. Le manuel dirige l'élève vers le lexique à acquérir à travers des questions supposant des réponses comportant les termes visés. L'élève aura une règle récapitulative à retenir avant de passer à la phase de consolidation et d'intégration des acquis, les exercices.
Grammaire	*Je comprends.* *J'observe le texte.* *Je retiens.* *Je m'exerce.*	Des notions de grammaire à apprendre à travers des petits textes.
Conjugaison	*Je comprends.* *Je relève.* *Je retiens.* *Je m'exerce.*	• *J'observe le texte.* • *J'analyse le texte.* • *Je retiens.* • *Je m'entraîne.* • *Règle.* • *J' m'entraine.* Des notions de conjugaison à apprendre à travers des petits textes.
Orthographe	*Je comprends le texte.* *J'observe le texte.* *Je retiens.* *Je m'exerce.*	Savoir orthographier et relier les différentes composantes d'une phrase. Cette leçon est suivie par des activités d'expression écrite qui seront soumises à une auto évaluation selon une grille proposée à la fin du cours.
Lecture plaisir *Lecture*	*Je lis en classe.* *Je découvre la suite.*	Un texte divisé en deux parties pour créer ce plaisir de lecture chez l'apprenant. Ce texte

récréative		est choisi pour faire plaisir à l'élève et lui faire aimer la lecture ainsi que découvrir et goûter la littérature.

Tableau N°02 : les rubriques et activités du manuel scolaire de 1AM du FLE.

II. Lecture dans le manuel scolaire de 1AM de 2ème génération :

En 2016, ce manuel s'est développé et modifié pour être plus adapté avec la perspective actionnelle. Nous allons à l'instant présenter le manuel scolaire de 1AM mis en vigueur en 2016 à nos jours.

En Septembre 2016, l'institution a mis en vigueur un nouveau manuel de FLE dit de 2ème génération. C'est un document didactique destiné aux élèves de 1AM. Ce manuel suppose une rupture avec les manuels de 1ère génération et instaure des nouvelles pratiques didactiques fondées sur une perception plus adéquates avec les nouvelles pédagogies.

Dans ce procédé, le nouveau manuel scolaire doit être identifié par rapport aux réglementations en vigueur, par rapport aux autres manuels de FLE de 1AM préalables et aux autres cycles d'enseignement. Ensuite, Il doit être situé par rapport au (dans le) macrocontexte (politique, économique et culturel du pays et du monde) et au microcontexte (la classe).

1- La macrostructure:

C'est un manuel destiné aux élèves de 1ère année moyenne, réalisé conformément aux instructions officielles, par l'équipe pédagogique :

Dirigé par : Anissa MADAGH, inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen.

En collaboration avec : Chafik MERAGA, professeur de français du cycle moyen et

Halim BOUZELBOUDJEN : professeur de français du cycle moyen.

Publié par : ENAG édition.

Le manuel de 1ère année moyenne, est un manuel fermé ; il est en adéquation totale avec les programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet. Il comporte trois projets, chaque projet se déclinant en séquences.

- **Avant-propos :** dont l'intitulé est *« Bienvenue dans ton nouveau manuel de français »*. Remarquons qu'on tutoie pour donner à l'élève l'impression qu'il soit

concerné en lui-même, et que c'est à lui qu'on s'adresse. Plusieurs exemples de ce genre sont à compter dans le texte tels que : *« Tu es en première année, tu vas apprendre, ton nouveau manuel, pour te guider dans tes apprentissages, nous te proposons. »* (On va y revenir dans le chapitre de contextualisation)

Le texte de *'bienvenue'* est de vingtaine de lignes. Il donne à l'élève une vision générale de ce qu'il va apprendre, et lui motive au début de sa 1ère année au collège.

- **Un sommaire :** précise les projets, les séquences, les activités et l'enchainement des séances comme il suit :
- **Projet n°01 :** *« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement ».*

Réparti en trois séquences :

- **Séquence 01 : «** *J'explique l'importance de se laver correctement. »*

Elle se déroule sur plusieurs activités pédagogiques (textes, identification et compréhension, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture, lecture récréative).

- **Séquence 02 : «** *J'explique l'importance de manger convenablement. »*
- **Séquence 03 :** *« J'explique l'importance de bouger régulièrement. »*

- **Projet n°02 :** *« je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences ».*

Réparti en trois séquences :

- **Séquence 01 : «** *J'explique les progrès de la science. »*
- **Séquence 02 : «** *J'explique les différentes pollutions. »*
- **Séquence 03 : «** *J'explique le dérèglement du climat. »*

- **Projet n°03 :** *« Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen ».*

Réparti en deux séquences :

- **Séquence 01 : «** *J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables »*
- **Séquence 02 : «** *J'agis pour un comportement éco-citoyen. »*

2- Microstructure : le projet est commencé par une situation de départ dans laquelle l'énonciateur met l'élève face au projet qu'il va réaliser en collaboration avec ses camarades de classe. Dans le premier projet, par exemple, l'élève est mis face à la situation du départ suivante :

«L'association de défense, d'éducation et d'information du consommateur organise chaque année, des rencontres avec des collégiens pour leur parler de la 'malbouffe'.

A cela, il faut ajouter le manque d'hygiène dans certains lieux de restauration rapide. Cette année, c'est votre classe qui est chargée d'accomplir un long travail d'information auprès de vos camarades d'établissement voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation.

Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville pour recueillir des statistiques récentes sur le sujet. Ensuite, vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Enfin, vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l'établissement »[1].

Cette situation nécessite des compétences d'explication pour que l'élève puisse l'accomplir. Une situation à laquelle se réfère l'enseignement/apprentissage et par rapport à laquelle il va être évalué.

Chaque projet est composé selon le nombre des séquences de plusieurs étapes :

- **Étape séquentielle n°1 :** c'est une introduction au thème du projet vise le suscite des prérequis. Cette étape est basée sur l'observation des photos en rapport avec le thème.
- **Etape d'apprentissage :** dans laquelle l'élève assimile des connaissances en conjugaison en grammaire et au vocabulaire.
- **Etape d'intégration des acquis :** des activités opérationnelles proposées pour vérifier le taux d'assimilation des connaissances par l'élève.
- **Etape de réalisation du projet :** dans laquelle l'élève est invité à mobiliser les connaissances qu'il a acquises durant le projet pour réaliser le projet du départ.
- **Etape d'évaluation du projet :** comme il est le cas dans le projet n°1 par exemple *«Tes camarades est toi êtes arrivés au bout de la séquence 3 et à la fin du projet1 où vous avez eu à produire plusieurs écrits concernant la propreté du corps,*

[1] - Manuel scolaire de 1AM de 2G, p08.

l'importance d'une alimentation saine et l'importance de l'activité physique et sportive.

Une fois terminé, ce projet ayant pour titre « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement », sera présenté à vos camardes d'autres classes»[1].

- Une grille de lecture pour évaluer si les étapes du projet ont été respectées : « *Grâce à cette grille de lecture, tes camarades et toi vérifierez si les étapes du projet ont été respectées».*

Les activités dans le manuel vont dans une graphie constante : chaque séquence commence par une activité d'observation des images accompagnée par un coffre à mots, suivie par des questions suscitant les prérequis de l'élève.

Dans le tableau suivant on détaille les activités didactiques (sous-jacentes les différentes rubriques) dans le manuel ainsi que leurs natures et objectifs.

N°	**Rubriques**	**Activités**
01	*J'observe et j'analyse les images*	Une situation d'oral avec des visuels. C'est une situation de départ de la séquence. A travers laquelle on cherche à susciter les prérequis de l'élève, lui amener à analyser et à commenter ; Elle peut être considérée comme une évaluation diagnostique. Les images sont accompagnées par un coffre à mots suivi par des questions de discussion autour les images.
02	*A mon tour de m'exprimer*	En se servant du coffre à mots, l'élève est appelé à exprimer ses idées à propos de ce qu'il a compris des images.

[1] - Manuel scolaire de 1AM de 2G, p72.

03	*Le sais-tu ?*	C'est une rubrique insérée en bas des pages de lecture et d'écriture. Elle sert à fournir à l'élève des informations utiles pour la compréhension et la rédaction des textes.
04	*J'identifie différents types de textes.*	Des consignes du genre : *lis attentivement les textes suivants :* Dans cette phase on propose trois textes de types différents et c'est à l'élève de lire, d'identifier et distinguer les textes explicatif/prescriptif et leurs caractéristiques.
05	*Je vérifie ma compréhension.*	*Réponds en cochant la bonne case.* *Quel est le thème commun aux 3 textes. Complète le tableau.* un seul et même texte pour une lecture /compréhension (lecture silencieuse) et une lecture entraînement (lecture expressive) ;
06	*Je retiens.*	Une règle à noter à travers la leçon.
07	*Je comprends mon texte.*	Une activité de compréhension de l'écrit. Dans laquelle l'élève procède à une première lecture et tente saisir l'idée générale du texte proposé.
08	*Je vérifie ma compréhension du texte.*	Suite à la première lecture du texte, l'élève vérifie sa compréhension du texte à travers des questions.
09	*Je m'entraîne à la lecture J'approfondis ma compréhension.*	Activité de compréhension de l'écrit Des questions préparatoires à l'oral.
10	*J'en parle avec mes camarades.*	Une activité de production orale dans laquelle l'élève doit répondre.

11	*Vocabulaire.*	• J'observe le texte. • J'analyse le texte. • Je retiens. • Je m'entraîne. Des notions à apprendre à travers des petits textes.
12	*Grammaire*	• J'observe le texte. • J'analyse le texte. • Je retiens. • Je m'entraîne Des notions à apprendre à travers des petits textes.
13	*Grammaire*	• J'observe le texte. • J'analyse le texte. • Je retiens. • Je m'entraîne Des notions de grammaire à apprendre à travers des petits textes.
14	*Conjugaison*	• J'observe le texte. • J'analyse le texte. • Je retiens. • Je m'entraîne. • Règle. • J' m'entraine. Des notions de conjugaison à apprendre à travers des petits textes.

15	*Orthographe*	• J'observe le texte. • J'analyse le texte. • Je retiens. • Je m'entraîne Des notions d'orthographe à apprendre à travers des petits textes. Cette leçon est suivie par une activité de dictée négociée.
16	*Atelier d'écriture :*	• Je me prépare à l'écrit : un texte *« je comprends et j'explique le texte ».* • Production écrite : Un coffre à mots - *« J'écris mon texte à partir de la consigne suivante. »* - Critères de réussite. Cet atelier d'écriture se fait à partir d'un texte modèle et renforcer par d'autres situations d'écriture.
17	*Je m'évalue :*	Autoévaluation de sa production écrite.
18	*Lecture récréative : voyage autour du texte.*	L'élève est invité à découvrir un texte littéraire algérien traitant le même thème.
19	*Rappel du titre du projet,*	Des instructions pour aider l'élève dans la réalisation de la tâche.
20	*D'une séquence à une autre :*	C'est un discours transitoire qui annonce la fin de la séquence et le début de l'autre.

Tableau N°03 : Activités pédagogiques : valeurs et objectifs didactiques

Les objectifs de ces activités sont annoncés par le guide du professeur en indiquant que *« Afin d'assurer l'arrivée du jeune apprenant au cycle moyen dans la sérénité, le travail*

consiste à lui faire acquérir une culture littéraire renvoyant respectivement aux textes explicatif et prescriptif. Par des situations d'apprentissage diverses et explicites, l'élève découvrira ces textes et apprendra à en repérer les caractéristiques. » L'action privilégiée ici est d'engager la réflexion de l'élève autour des thématiques diverses à la faveur d'un travail de lecture et d'écriture conséquent et rigoureux.

Des ressources linguistiques au service des types de textes :

Rangés sous les rubriques : « *coffre à mots* », *« le sais-tu ? »* Des définitions des procédés explicatifs sont à la portée de l'élève du type :

- **Procédés explicatifs :** - la dénomination/ - la définition/ - la reformulation/ - l'illustration/ - l'énumération/ - l'analyse.
- **Ponctuation :** les deux points, les parenthèses, la virgule (mise en apposition).
- **Modes et temps de conjugaison :** le présent de l'indicatif *(présent de vérité générale).*[1]

D'autres ressources sont en rapport avec la structure des textes :

a. Explicatif :

- **Ordre des actions :** la successivité.
- **Rapports logiques :** l'expression de la cause et de la conséquence.
- **Types de phrases :** la phrase déclarative.

b. prescriptif

- **Modalités de prescription :** l'ordre, le conseil, la consigne, la recommandation, l'interdiction/obligation.
- **Lexique de la prescription :** le verbe de modalité « falloir », la tournure impersonnelle.
- **Ponctuation :** les tirets, la virgule (la juxtaposition), le point d'exclamation.

La structure du texte prescriptif :

- **Modes et temps de conjugaison :** le mode infinitif, le mode impératif ; le présent de l'indicatif à valeur d'impératif, le futur simple à valeur d'impératif.

[1] - Le guide du professeur du Français.

- **Ordre des actions :** la successivité, la numération.
- **Rapports logiques :** l'expression du but.
- **Types de phrases :** la phrase impérative.

3- Récapitulation et comparaison entre les deux manuels sur le plan structurel et méthodologique :

On focalise notre comparaison sur trois axes principaux: les activités pédagogiques, textes : objets et items et finalement, la pragmatique et actes de parole.

D'abord, les activités pédagogiques :

Manuel scolaire entre 2011-2016	**Manuel scolaire d 2ème génération**
Nombre de projet : 03 Nombre de séquences : 08	Nombre de projet : 03 Nombre de séquences : 08
Progression annuelle	Plan annuel de développement des compétences.
Situation problème évoquée	situation problème appliquée.
les évaluations prévues à la fin de chaque séquence.	L'évaluation ne se base plus sur la restitution mais sur les valeurs et les compétences transversales mises en pratiques.
-Volume horaire pédagogique :(dispositif d'apprentissage) Comp.de l'oral / comp.de l'écrit 1 h. Exp.orale 1 h Outils de langue 4 h Production et préparation de l'écrit+ compte-rendu 3h Lecture plaisir 1h Evaluation bilan 1h	-Les compétences transversales : méthodologiques, communicationnelles, personnelles, comportementales… (mettre en pratique l'approche curriculaire) -On parle de compétence globale : Compétence terminale 1 et 2 : comp.de l'oral /expression orale 1h 30. (soit 2h) Compétence terminale 3 : comp.de l'écrit 3h / outils de langue 3h.

Rendez-vous avec le projet 1h Soit 12 h la séquence.	Compétence terminale 4 : production écrite 4h. -syntaxe de l'oral est précisée (fonction du langage : expressive / conative) - la démarche reste floue elle vise la qualité des apprentissages.

Tableau N°04 : tableau récapitulatif et comparatif des activités dans les deux manuels du FLE.

Le nouveau manuel du FLE n'a pas changé de volume, les projets et les séquences sont de même nombre. Mais il a mis en place certains concepts clés, tels que : « Plan *annuel de développement des compétences »* au lieu de « *progression annuelle »*, pour désigner la logique actionnelle que vêtue l'enseignement de FLE sous l'ombre de l'APC. En fait, dans le nouveau manuel, on compte les séances par rapport aux compétences « Tâches », alors que dans l'ancien manuel la progression des séances se fait par rapport aux unités minimales langagières. L'enseignement de FLE en Algérie s'oriente vers la perspective actionnelle.

L'évaluation formative s'inscrit dans la perspective actionnelle, elle rend compte aux connaissances procédurales et par situations. Les situations problème sont plus appliquées qu'avant.

Ainsi, au niveau des textes et supports :

Manuel scolaire entre 2011-2016	Manuel scolaire d 2ème génération
Types de textes rencontrés : informatif, explicatif et prescriptif.	Types de textes : explicatif et prescriptif (la description doit apparaitre dans ce type de texte). On se baser sur la spécification du texte et non sur la visée.
Les ressources dépendent de l'objectif de l'activité. Le choix des supports ne se réfère pas forcément à la progression thématique.	-Les ressources sont identiques. Nous rencontrons la progression thématique. De la propreté et l'hygiène vers les aptitudes alimentaire, et enfin le sport comme acte

	nécessaire à la santé.

Tableau N°05 : comparaison des thèmes, textes et supports didactiques.

Les textes dans ce manuel alterne l'explicatif et le prescriptif. On y trouve au début trois textes de types différents : *« Pourquoi se laver les mains », « Le tabac tue », « Ma première année d'écolier »*, dont l'objectif de l'activité est annoncé en haut de la page : « *J'identifié différents types de textes* ». La composition des objectifs et des titres de leçon prend la forme de phrase affirmative commencée par le pronom personnelle *« je »*. De ce fait, l'accent est mis sur la subjectivité de l'élève dans l'enseignement/apprentissage, il est présent, il est impliqué.

En plus de l'AC, la perspective actionnelle est aussi présent dans le manuel scolaire de 1AM, notamment dans les supports didactiques plus ou moins authentiques, on la trouve par exemple dans les textes : « *des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle, pour votre santé bougez !, peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?, les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen* ».

4- Les compétences pragmatiques :

Le rapport du contexte socioculturel aux compétences langagières dans le manuel scolaire, est classé sous la rubrique *« les valeurs »*. C'est un terme clé qui substitut le mot *« pragmatique »*.

Ces valeurs sont qualifiées dans le guide de l'enseignant par *« extrascolaires »*, sont de l'ordre social. Elles servent à endoctriner chez l'apprenant les principes de citoyenneté, de respect de soi-même, du respect de l'autre, et de se comporter convenablement dans des situations vitales réelles.

Mais le plus important, les compétences pragmatiques aident l'élève à s'épanouir, et à devenir conscient des problèmes naturels et de son entourage, afin qu'il puisse prendre l'initiative, comme dans l'activité : *« à l'annonce de la construction d'une usine de détergents à proximité de votre établissement tes camarades de classe et toi avez décidé de vous organiser pour faire annuler ce projet. Pour cela vous demander au président d'APC afin d lui faire part de votre inquiétude sur les risques de maladies respiratoires… »*.

Manuel scolaire entre 2011-2016	**Manuel scolaire d 2ème génération**
Les valeurs à peine évoquées.	Les valeurs : extrascolaires (au service de la

	société) L'évaluation ne se base plus sur la restitution mais sur les valeurs et les compétences transversales mises en pratiques. -Les ressources sont identiques. Nous rencontrons la progression thématique.

Tableau N°05 : les valeurs dans les manuels du FLE.

Même, en évaluation, l'élève est appelé à procéduraliser ses connaissances déclaratives, afin qu'il puisse se débrouiller face aux situations d'évaluation. Les compétences transversales sont les compétences pragmatiques relatives à la capacité de l'élève de se comporter en fonction de la situation dans laquelle il est mis.

Conclusion :

Voici, deux manuels de la langue française conçus dans le cadre de la réforme scolaire entamée en 1999. Bien qu'ils soient de même volume (nombre de pages, de projets et de séquences) et qu'ils soient catalogués par projets, ils sont très divergents de point de vue méthodologique. Le contenu du manuel de 2G est beaucoup plus développé, on adopte des nouveaux items favorisant la socialisation et la transversalité. Ainsi, ce manuel émerge clairement la pragmatique dans l'exploitation du contenu et l'autonomisation de l'apprentissage. En revanche, le manuel de 1AM est relativement fermé, il met en relief des techniques de mémorisation et de restitutions des savoirs.

De point de vue discursif, dans ce chapitre, nous avons mis en relief les différentes caractéristiques et spécificités du discours didactique dans le manuel qui est explicite, transversale et pragmatique. Il se modalise et se structure en fonction des activités pédagogiques. Ce type de discours comporte plusieurs stratégies à mettre en œuvre pour une exploitation adéquate et efficace des connaissances. On se demande à présent, comment les méthodes d'enseignement telles que l'approche communicative et la perspective actionnelle modalisent-elles le discours didactique ?

CHAPITRE III :

LE DISCOURS DIDACTIQUE

CARACTÉRISTIQUES, FONCTIONNEMENT ET STRATÉGIES

Introduction :

L'analyse critique du discours est une approche récente de l'étude du langage et des discours dans les institutions sociales. S'inspirant de la théorie du discours poststructuraliste et de la linguistique critique, on se concentre, dans le contexte scolaire, sur la façon dont les relations sociales, l'identité, le savoir et le pouvoir se construisent au moyen de textes écrits et oraux.

L'apparition graduelle d'une *« linguistique de discours »* suite à l'émergence de la problématique des actes du langage, correspond à un glissement excessif de la langue vers le discours. Dans leur ouvrage *'l'enseignement et l'apprentissage des langues'* (1992) Coste et Peytard assurent que les références au discursif sont récentes et que dans l'enseignement des langues étrangères, on s'est appuyé et pendant fort longtemps sur des dialogues.[1] Effectivement, les documents traités dans l'enseignement des langues jusqu'ici, étaient rédigés dans le but de présenter (dans les textes, dialogues et autres) le système de la langue. En fait, la linguistique structurale des années soixante furent perçues comme une discipline promettant l'enseignement/apprentissage des formes linguistiques, phonétiques et morphosyntaxiques comme connaissances obligatoires à la maitrise des langues notamment dans la compréhension et l'expression écrite. Dans ce sens, M. Pêcheux (1969) souligne dans son « *analyse automatique du discours »* que : «*jusqu'aux récents développements de la science linguistique dont on peut marquer l'origine dans le Cours de linguistique générale de Saussure, étudier un langage, c'était le plus souvent étudier des textes et poser à leur propos de questions de nature variée à la fois de la pratique scolaire qu'on appelle encore l'explication de textes. En d'autres termes, la science classique du langage prétendait être à la fois science de l'expression et science des moyens de cette expression ».*[2]

Les unités didactiques à cette époque se déroulent autour des notions et des unités phrastiques, ce qui a impliqué un échec profond causé par l'incapacité de l'apprenant à réinvestir ses connaissances en langues dans des situations de communication réelles. Cela est dû à l'absence des compétences pragmatiques relatives au discours.

[1] - Porquier R. (1984) Réseaux énonciatifs et discursifs dans l'enseignement / apprentissage des langues. In: Linx, n°11. Dans : Didactique des langues étrangères, sous la direction de J. Filliolet et R. Porquier. pp. 96-115.

[2] - Jadir M. (2018). Linguistique et Discours: Description, Typologie et Théorisation. Suisse : Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, P156.

L'échec qu'a connu l'enseignement/apprentissage sous les méthodologies traditionnelles et les demandes sociales accrues d'enseignement des langues vivantes dans des objectifs communicatifs a poussé vers l'adoption de la théorie du discours comme aboutissement du « *développement de la nouvelle sociologie de l'éducation au début des années 1970 a été un moment clé dans l'application de la philosophie et de la sociologie sociales occidentales à la théorie et aux problèmes de l'éducation* ».[1]

La traduction des travaux de Michel Foucault et Jacques Derrida en Angleterre et en Amérique dans les années 1970 et 1980 a également contribué à diffuser l'application de la théorie du discours en France aux recherches en didactique, plaçant le langage et le discours au centre des intérêts des chercheurs en sciences de l'éducation. Ces transformations sont dues à la nouvelle vision du langage et du discours qui sont perçus désormais non comme un moyen transparent ou neutre qui sert à décrire ou à analyser le monde social et biologique mais comme un moyen de construction, d'organisation et de contrôle des connaissances, des relations sociales, des institutions, etc.[2]

D'ailleurs, la question du genre est aussi un élément important abordé par Foucault, qui affirme que « *les discours ont à la fois des effets disciplinaires et, pour reprendre le terme de Foucault, des effets de "discipline". Ils permettent et délimitent les domaines de connaissance et d'enquête, et ils régissent ce qui peut être dit, pensé et fait dans ces domaines* ». [3] Dans cette perspective, la théorie du discours poststructuraliste rend compte aux différents aspects constructifs du discours qui *« façonnent les identités et les pratiques des sujets humains »*[4]. Foucault, fortement influencé par le socioconstructivisme, met au premier plan les relations qui se tissent entre le discours et les pratiques sociales.

Nous allons procéder dans ce chapitre, d'abord, à la définition de ce genre du discours. Nous procéderons ensuite à la recherche des éléments constitutifs du discours didactique dans le manuel de 1AM du FLE. Nous tenterons ainsi, d'étudier la typologie des différentes formes et modélisations, structurations et fonctions du discours dans le manuel et ses impacts sur le déroulement de l'enseignement/apprentissage. La deuxième partie de ce chapitre, sera consacrée à l'identification et la délimitation des stratégies discursives comparées aux stratégies d'enseignement.

[1] - Angermuller J. (2007). Qu'est-ce que le poststructuralisme français ? À propos de la notion de discours d'un pays à l'autre, Dans Langage et société 2007/2 (n° 120), pages 17 à 34.
[2] - Ibid.
[3] - Ibid.
[4] - Ibid.

I. Le discours didactique : identification, fonctions et caractéristiques.

1. Identification:

Avant de définir le discours didactique, il faut définir le concept du *discours.* Ce concept est au centre d'occupation de toutes les études contemporaines du langage contemporaines y compris la didactique des langues. Bien qu'il a fait couler beaucoup d'encre, il demeure encore ambigüe et nébuleux.

a- Discours :

Dans les dictionnaires le terme « discours » est défini comme la: «*suite de mots qu'on emploi concrètement pour exprimer sa pensée », ou « développement oratoire, sur un sujet déterminé, dit en public, et en particulier lors d'une occasion solennelle, par orateur, allocution »*[1]

En philosophie, il est définit comme : *« un exposé conduit par enchainement de raison. »*[2], alors qu'en linguistique structurale il est synonyme de « *parole »* (unité linguistique supérieure à la phrase; énoncé…etc.) mais opposé à « *langue »*.

Chez Guillaume le discours est, par contre à la parole, l'objet d'analyse phonétique. Il consiste en: «*une construction à laquelle nous procédons dans le moment et sous l'impulsion du besoin, quand nous avons quelque chose à dire »*[3]. Le discours selon lui est un acte qui relève de la nature de l'effectif et de l'actuel[4]*: « le discours apparait ainsi appartenir au plan de l'effet »*[5]. Autrement dit, tout discours a des visées manipulatrices à accomplir qu'il appelle '*efficience'*[6]. Il voit ainsi que : *« engager une opération de discours, (…) c'est vouloir agir, produire un effet sur quelqu'un. En l'absence d'une telle visée, pas de discours. »*[7]

Dans une prédilection linguistique et énonciative, le concept de 'discours' «*consiste en une séquence de phrases en usage, autrement dit des énoncés (…). Les discours sont des suites,*

[1] - www.larousse.fr/dictionnaires/français/discours/25859
[2] - Ibid.
[3] - Guillaume G. (1990). Leçon de linguistique (1943-1944). Québec : Les presses de l'université Laval, Québec. sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly, Volume 5, 1990, p95 http://books.google.dz/books
[4] - Diakité M. (2011). Discours, théorie, méthode, Cours d'analyse du discours, Université Cheikh Anta Diop.
[5] - Guillaume G. leçon de linguistique (1943-1944), p365.
[6] - Ibid. p95.
[7]- Ibid. p95.

des séquences, de phrases en usage et selon nous, une phrase en usage, c'est un énoncé»[1]. Selon ce point de vue structural, le discours, est une unité transphrastique, et un énoncé pris dans sa totalité et soumis aux règles de cohérence de la « grammaire de texte ».

Le discours selon l'École Française d'Analyse du Discours est conçu comme des espaces interactifs soumis à des régularités contextuelles et des constances de productions, supposant un sujet d'énonciation. Dans ce sens, il désigne moins un champ d'investigation délimité un certain mode d'appréhension du langage. Il est plutôt considéré comme l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés. Dans cet emploi, «discours» n'est pas susceptible de pluriel : on dit « le discours », « le domaine du discours».[2]

En général, on saisit trois courants définitoires bien distincts du concept *discours, comme il suit :*

D'abord, sur le plan structurel le concept « discours » est le synonyme de « parole », c'est-à-dire : « *tout ce qui est amené sur les lèvres par les besoins du discours et par une opération particulière, c'est la parole»,*[3] il est aussi chez F. de Saussure : « une réalité individuelle » et « *une unité de la langue égale à la phrase »* (Saussure, 1995). Bien que, chez les formalistes russes il constitue un texte littéraire qui porte un message spécifique et bien construit.

En outre, sur le plan discursif et énonciatif (ainsi que pour l'école française citée ci-dessus), le discours est conçu comme un énoncé supposant un énonciateur et un énonciataire et un effet. Cette même définition est reprise par Benveniste: *«le discours est toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière »* (Benveniste, 1966). Selon lui, le discours est le résultat du contact de trois éléments : *un locuteur, un auditeur, et l'effet produit par lequel (la manipulation).* Cependant, il a ajouté aussi la situation dans laquelle le discours est produit, vue qu'elle est jugée importante pour comprendre un discours. Maingueneau confirme de son côté que: «*le discours n'est discours que lorsqu'il est rapporté à un sujet, un 'Je', qui est à la fois se pose comme source de repérages personnels… »*[4]. Tous les

[1] - Reboul, A. et Moeschler J. (2004). Pragmatique du discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris : Armand Colin, p39.
[2] - Verdelhan-Bourgade M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation, In. Éla. Études de linguistique appliquée, 2002/1 (n° 125), pages 37 à 52. https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm.
[3] - Espinosa, N. ; Vertaliers, M. et Canut E. (2014). Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit, Ed. Le Harmattan, Paris, p31.
[4] - Maingueneau, D. (2014). Discours et analyse du discours. Paris : Armand Collin, P21.

pronoms personnels à laquelle on peut référer en analyse du discours et qui représenteraient des repères à l'analyse font partie du discours.

Sur le plan pragmatique, Maingueneau met l'accent sur le contexte comme élément en rapport direct avec le discours. Il affirme que: *« …Le discours n'est discours que s'il est rapporté…comme sources de repérages personnels, temporels, spatiaux…etc. »*[1] Selon Widdowson, c'est *« l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux »*[2]. Ainsi, chez Kerbrat-Orecchioni, l'accent est mis sur l'aspect actionnel (*act speech* en anglais*)* du discours. Il s'agit de *« langage mis en action »*[3], ou encore : *«l'usage réel du langage par des locuteurs réels dans des situations réelles ».*[4]

En effet, le discours est l'ensemble de ces trois aspects : la structure (qui est secondaire dans le cas du discours oral), le contexte et l'action. Dans cette logique combinatoire s'inscrit la définition de Roulet qui voit que : « *le discours ne peut être défini comme une unité linguistique, mais qu'il résulte de la combinaison d'informations linguistiques et situationnelles* »[5]. Ce qui est plus claire dans la définition de Maingueneau (1976), « *le discours n'est pas un objet concret offert à l'intuition, mais le résultat d'une construction (…), le résultat de l'articulation d'une pluralité plus ou moins grande de structurations transphrastiques, en fonction des conditions de production*»[6].

Il est aussi : *« une production orale ou écrite, porteuse d'un message comportant un certain nombre de mots, et émise avec une intention de communication ; résultat d'une utilisation individuelle et relativement libre des structures linguistiques ; énoncé ou groupe d'énoncés organisés en séquences cohérentes et pouvant être identifiés comme satisfaisant une ou plusieurs fonctions langagières»*[7].

Le commun entre ces définitions, c'est qu'elles associent globalement le discours à la langue, en donnant un lieu primordial à la structure. Cependant, il devient aujourd'hui de plus en plus difficile de cerner le concept « discours » dans la structure langagière dans ses dimensions grammaticale et syntaxique (notamment dans le discours oral). De point de vue

[1] - Maingueneau, D. Discours et analyse du discours, Ibid., p21.
[2] - Kramsch, C. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris : Hatier Crédif, p10.
[3] - Laberge, Y. et Bougnoux, D. dir. (1996). Sciences de l'information et de la communication. Dans: Communication. Information, Médias Théories, volume 17 n°1/1996. pp. 252-25.
[4] - Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). Les actes de langage dans le discours, théorie et fonctionnement. Paris : Nathan, p02.
[5] - Roulet E. (dir.), Filliettaz L. et al. (2001). Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours: Avec la collaboration de Marcel Burger,ouvrage collectif, Ed. P.I.E. Peter Lang SA, p12.
[6] - Maingueneau D. (1976). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Paris : Hachette, p16.
[7] - Robert, J-P. (2018). Le dictionnaire pratique de la didactique du FLE. Paris : Orphys, 2ème éd, p72.

de l'analyse du discours, autres aspects nécessaires à l'interprétation émergent, notamment le principe interprétatif « *le principe d'exprimabilité* », l'intentionnalité (l'implication) et la notion de pertinence. Ces principes feraient la différence entre la théorie de la pertinence et la pragmatique contextuelle.[1]

b- Didactique :

Le concept « didactique ». est évoqué pour la première fois dans les œuvres de César Chesneau Dumarsais (1676- 1756) : « *le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres*».[2] Dumarsais affirme que la didactique se soucie du contenu et des méthodes de l'enseignement/apprentissage.

D'ailleurs, dans le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, le concept «didactique», du point de vue historique, «(…) *a désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage*»[3]. Cela Cela nous donne une perception plus globale de la didactique qui s'occupe bien de l'enseignement, mais aussi de l'apprentissage et des différentes théories qui s'y rapportent. Elle «*étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève censé apprendre celui-ci*»[4]. Il est à signaler dans ce sens, que les interactions entre les trois pôles de l'action de l'enseignement/apprentissage (comme il est dans le triangle pédagogique de Houssaye), notamment les représentations et les besoins des partenaires pédagogiques sont abordés sur le plan discursif et pragmatique.

2. Le discours didactique : question de typologie.

Les difficultés rencontrées par l'apprenant sont principalement des difficultés liées à la discursivité parce que les difficultés lexicales peuvent être corrigées simplement en se référant à un dictionnaire bilingue, la chose qui n'est pas possible dans le cas du discours. Cela indique « *la primauté du discursif sur le linguistique paraît alors indéniable. Puisque*

[1] - REBOUL, A. et Moeschler, J. (2004) Pragmatique du discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris : Armand Collin.
[2] - Dumarsais C-C. (1797). Œuvres du Dumarsais. Paris : imprimerie de Pougin, p31.
[3] - Cuq J-P. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Cle International, p69.
[4] - Raynal, F. et Rieunier A. (2014). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive. France : ESF éditeur, p142.

c'est sous la forme de discours que se rencontre la langue dans toutes ses réalisations et c'est une compréhension des régularités discursives que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants»[1].

Pour D. Coste (1993) : *« c'est la nécessité d'apprendre à des étrangers à lire et de comprendre des textes de leur spécialité qui contribua à faire rentrer le discours en didactique »*.[2] Dans cette perspective, le discours a eu lieu en didactique pour répondre aux nouvelles exigences de la didactique. Le discours didactique se présente donc comme une unité langagière ayant ses propres caractéristiques qui se diffèrent des autres types du discours.

La question de la typologie des genres du discours s'est imposée dans la didactique avec l'arrivée du discours comme moyen et objet d'enseignement/apprentissage, comme l'indique Maingueneau : « *À partir du moment où on met l'activité discursive au centre de l'enseignement du français, on rencontre inévitablement la catégorie du genre, qui se situe précisément à l'articulation des contraintes linguistiques et des contraintes situationnelles. Mais il faut reconnaitre que cette catégorie n'est pas facile à manier par les enseignants. L'un des problèmes majeurs est que notre conception du genre est profondément imprégnée par l'étude de la littérature, alors même que depuis quelques décennies, sous diverses influences – en particulier l'ethnographie de la communication, M. Bakhtine, et plus largement les courants pragmatiques – la catégorie du genre de discours a été généralisée à l'ensemble des énoncés d'une société. »*[3]

D'ailleurs, la typologie des genres du discours a été présentée et problématisée dans les travaux de Foucault, qui affirme que « *les discours ont à la fois des effets disciplinaires. Ils permettent et délimitent les domaines de connaissance et d'enquête, et ils régissent ce qui peut être dit, pensé et fait dans ces domaines* ».[4] Donc, le type du discours se définit à partir du domaine dans lequel il est employé. En revanche, Magali Husianycia a mis en relief les différents éléments décisifs de la typologie de tel ou tel discours, comme il suit : *« chaque discours a son faisceau de normes, son vocabulaire, son registre de langue (familier, courant, soutenu, technique), une situation précise, des interlocuteurs changeants, etc. Le discours se caractériserait alors par des choix énonciatifs et*

[1] - http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.nyangui_a&part=363941
[2] - http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.nyangui_a&part=363941.
[3] - Maingueneau D. (2007). Genres de discours et modes de généricité.Dans Le français aujourd'hui, Vol. 4 (n° 159), pages 29 à 35.
[4] - Ibid.

linguistiques. Quels sont les traits linguistiques (lexical, syntaxique, sémantique, pragmatique) caractéristiques des discours et quels traits permettent de mesurer les proximités et les distances entre les discours ? Est-ce qu'un discours peut appartenir entièrement à un « genre » ou un « type » ou comporte-t-il des parties relevant chacune d'autres « genres » ou d'autres « types »? »[1]

En général, on compte deux typologies essentiels : fonctionnelles (englobe les discours politiques, juridiques, médiatiques…etc.) et formelles (regroupe les discours religieux, discours pédagogiques ou didactiques, etc.)

Pour ne pas perdre notre fil de recherche, on se concentre sur la typologie formelle dans laquelle le discours didactique est inclus. Le discours didactique avec ses spécificités, ses fonctions et ses rôles qui portent de prime abord sur un contenu pédagogique, se définit comme les : *«(…) discours produits dans des institutions de formation ou dans une situation institutionnelle d'enseignement, dans laquelle les interactions sont liées par un contrat didactique constitutif de cette situation de communication, et gérant un certain nombre de contraintes discursives particulières*»[2]. Cette définition synthétise les critères d'ordres pragmatique et linguistique relatifs au discours didactique. Il est aussi définit en tant que : *« résultat de tous les processus d'échange d'informations et de significations entre les enseignants et les élèves en situation éducative. »*[3]

En effet, les critères descriptifs du discours didactique peuvent être répertoriés comme suit :

a. **Le dialogisme :** qui se déroule entre l'enseignant et le manuel, l'élève et le manuel… Il dépend de deux éléments constituants le dialogisme des discours qui sont : la coopération et la compétitivité. Cicurel les confirme dans son présentation de la revue discours d'enseignement et discours médiatiques comme il suit : « *Dialogisme des discours : parce qu'ils posent la question de la coopération ou de la compétitivité des participants… »*. Il met l'accent au même temps sur la fonctionnalité de ces deux éléments dépend du statut des participants soit verticalement (implique la compétitivité)

[1] - Husianycia, M. (2013). « « Genre » ou « type » de discours ? », *Pratiques* [En ligne], 157-158 | [consulté le 10 novembre 2019]. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/3796 ; DOI : 10.4000/pratiques.3796
[2] - Hammaoui, A. (2018). Le discours didactique, scientificité et subjectivité, In. Langues et Langage, Juin 2018, Volume 2, n°01, p 31-39. https://revues.imist.ma/index.php?journal=2L. Consulté le :18/10/2019.
[3] - Manoliu, M.N. (2015). Educational discourse analysis. Dans : International Journal of Communication Research, Volume 5, numéro 03, 2015, pp. 222-230.

ou horizontalement (implique la coopération). Il précise : *« (…)(les participants) qui se trouvent être, parfois alternativement, en position haute ou basse ».*[1]

b. **Les niveaux conceptuel et argumentatif :** constitués par l'enseignant en fonction des représentations qu'il a du contenu à enseigner, de ses connaissances et des besoins de ses élèves, ce qui donne lieu à différentes types de discours *(commun, vulgarisateur, scientifique, didactique)*[2].

c. **La progression thématique et dialogique:** est d'une valeur démonstrative. Elle est assurée par l'enseignant qui contrôle et dirige l'interaction vers les objectifs soulignés. Les principes de cohésion et de cohérence sont primordiaux notamment dans: l'aménagement des séquences et tâches comme parties constitutives du savoir et le guidage de la pensée à travers le plan du cours. Autrement dit, remplir l'écart entre les prérequis et les acquis.

d. **La compétentialisation** : pour Greimas, *« serait didactique tout discours qui viserait à rendre l'autre plus compétent. »*[3]. Ce terme de *compétentialisation* désigne cette opération et cette volonté d'augmentation et de perfectionnement des compétences linguistiques, citoyennes...etc.

e. **Le niveau d'intelligibilité :** l'enseignant (ou l'institution dans le cas du manuel) est censé fixer un "niveau d'intelligibilité" du discours d'enseignement en impliquant le connu et explicitant le connaissable. Autrement dit, mettre en œuvre les connaissances et les compétences déjà installées pour installer des nouvelles compétences. On doit prendre en considération, dans cette perception, les prérequis scientifiques, culturels, sociaux, et identitaires de l'élève, comme l'indique Francine Circuel : « *On enseigne toujours à quelqu'un et, par là même, le discours d'enseignement se construit en fonction de l'identité de l'autre. Il se construit aussi en coopération avec lui, parfois en apposition. »*[4].

f. **La transmissibilité :** le discours est d'après Benveniste : *« toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière que ce soit»*[5]. Cela implique des opérations de subordination comme l'indique R. Barthes qui considère le discours didactique comme un *« lieu d'assujettissement du*

[1] - Cicurel F. (1993). Discours d'enseignement et discours médiathiques : pour une recherche de la didacticité, p13
[2] - Hammaoui, A. Op.cit.
[3] - Moirand, S. (1993). Un lieu d'inscription de la didacticité : les catastophes naturelles dans la presse quotidienne. Dans : Carnets du Cediscor. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p14.
[4] - Cicurel F., Op.cit, p13.
[5] - Vion, R. (2001). De la syntaxte à la narratologie énonciative. Paris : Orphys, p346.

discours ». Il permet la définition préalable des rôles de l'enseignant et de l'apprenant selon des taxèmes qui cadrent et contraignent les interactions. L'enseignant assume la responsabilité de l'organisation et la transmissibilité de son discours. Cette dernière se tient à travers la création des conditions de transmission et de vulgarisation des savoirs de façon que les connaissances ne soient pas brutes.

g. **Un savoir légitime:** le discours enseignant (ou du manuel) est légitime et tire sa légitimité du savoir que l'enseignant porte. Ce discours est un modélisateur qui configure et reconfigure les rapports enseignant-élève. Selon les taxèmes impliqués par la configuration de la classe où l'enseignant, vête souvent un caractère d'autorité et de supériorité, les élèves apprenants attestent de la légitimité du discours.

h. Conventionnel, contractuel : le discours didactique est de deux formes : Il est tout d'abord contractuel dans la mesure où il établit (en raison de sa légitimité) une conduite contraignante. Il sert principalement à gérer la classe ou le groupe. Il est ensuite conventionnel dans la mesure où il assure une interlocution purement scientifique, et met en jeu un savoir à partager aux élèves.

3. Pourquoi le discours du manuel : discours écrit *vs* discours oral :

D'après Robert : *« Les méthodes ont toujours pris en compte, à des degrés divers, la notion de discours. Les méthodes SGAV font déjà la distinction entre discours oral et discours écrit (et leur code respectif), mais la vision qu'elles ont du discours et plus grammaticale que textuelle. »*[1] Cela veut dire que le concept du discours est toujours là, mais on constate une primauté du discours oral sur le discours écrit. Ce constat se voit même dans les recherches scientifiques où les chercheurs optent beaucoup à l'analyse du discours oral alors que les études du discours écrit demeurent encore très limitées.

D'après Maingueneau et Charaudeau (2002, p.187) : « *le discours suppose une organisation transphrastique (…) En tant qu'unités transphrastiques, les discours sont soumis à des règles d'organisation en vigueur dans une communauté déterminée… ».*[2]

Nous avons ici à mettre l'accent sur deux sous-types de discours dépend du canal par lequel il est énoncé notamment, le discours écrit et le discours oral. Cette catégorisation du discours donne lieu à des complications et des divergences des interprétations dues aux

[1] - Robert, J-P. Op.cit, p73.
[2] - Allouche V. (2012). Une didactique des actes de discours et des séquences, production et compréhension écrites en FLE. Paris : L'Harmattan, p12.

divergences des conditions générales de production de l'écrit et de l'oral selon deux critères essentiels établis par Victor Allouche :

- **La construction du discours :** la définition de Maingueneau et Charaudeau que nous avons rapportée ci-dessus sous-entend que le concept discours désigne plutôt le discours écrit qui est produit soigneusement et régi à des règles de grammaire et de morphosyntaxe strictes comme l'indique Allouche: *« le discours écrit est, d'abord, un discours* ***construit*** *dont l'ordre est prévu d'avance… »* alors que le discours oral *: « est spontané ne peut permettre un ordre prévu et une construction des énoncés à l'avance. ce dernier semble ne pas circuler de la même façon en sciences du langage et être remplacé par parole en anthropologie du langage, « échanges verbaux » ou « interactions verbales » en analyse conversationnelle.»*[1] Dans cette perception, le discours écrit est relativement chargé par rapport à l'oral, et pour l'analyser on doit prendre en considération les dimensions pragmatique, interactionnelle et énonciatif transcrites implicitement ou explicitement à l'écrit.
- **Le contexte :** ou la « *contextualisation »* comme un processus à lequel l'énonciateur du discours écrit fait appel pour assurer la transmission de son message. Cela est dû à la réalité que le discoureur ne partage pas la même situation extralinguistique (d'interprétation) avec le destinataire, ce qui lui oblige de s'appuyer sur les connaissances contextuelles (appelé « *implication »*) des lecteurs (le destinataire fictif).

Bref, cette logique de double instance de production du discours écrit suppose un producteur de deux rôles qui est à la fois émetteur et récepteur, énonciateur et énonciataire. Dans le cas du discours du manuel, l'instituteur est censé produire des énoncés qui respectent l'ordre de déroulement du discours en prenant en compte les différentes interventions fictives possibles de la part du destinataire fictif (l'élève), demande fictive d'éclaircissement, d'exemples, des instructions, etc.

Ainsi, ce principe est le lien entre les stratégies de discours (du manuel) et les stratégies d'interprétation (de la part de l'élève), qui s'inscrivent dans la relation entre l'énonciation et l'énoncé car la discursivité ne peut pas être limitée à l'activité de production du locuteur. Ducrot et Ancombre dans ce sens mettent en évidence « *l'aspect polyphonique de l'énonciation. A la pluralité d'instances de production correspond une pluralité d'instances d'interprétation, se traduisant par une variété d'interprétations possibles des*

[1] - Allouche V. Op.cit, p12.

énoncés produits. Le caractère dynamique du sens reflète cet aspect polyphonique de l'énonciation ».[1]

Nous avons choisi d'analyser le manuel scolaire en tant que discours écrit pour plusieurs raisons, on cite notamment :

- Le discours du manuel est la norme du discours de scolarisation : il est ainsi le reflet du discours de l'institution qui porte toutes les données et les aspects que celle-ci vise installer chez l'apprenant.
- Le discours du manuel fait la référence aux autres discours oraux écrits (ceux de l'enseignant et de l'élève selon des processus dialogiques). Il est à la fois guide et médiateur de l'enseignement/apprentissage.

II. Analyse du discours du manuel :

Il s'agit ici de l'analyse du discours didactique (paramétrisation, composition, structure…etc.) dans les manuels scolaires de 1AM de 1ère (2011-2016) et de 2ème génération (2016 à nos jours).

1. Structuration du discours didactique :

Nous cherchons à travers l'étude des structurations du discours du manuel scolaire, à dégager les différents actes (principaux et secondaires) qui constituent les séquences démonstratives.

Que ce soit dans le manuel, les fiches pédagogiques ou dans les pratiques enseignantes, le discours didactique est de deux structures à la fois linéaire et hiérarchique. Cette logique progressive de transmission du savoir est indiquée dans les travaux d'Eddy Roulet où on met en relief les structures du discours dans l'enseignement et dans la conversation. En appuyant sur ces études, nous allons délimiter la première structure dans l'enseignement de FLE en classe de 1AM comme suit :

i. **La structure linéaire :** est, selon Roulet, toute *« interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs »* (Germain, 1993). Par analogie, la linéarité du discours didactique est toute leçon débutant par des formules introductrices (de salutation par exemple) et finissant par des formules conclusives visant des finalités didactiques.

[1] - Simunic, Z. (2004). Une approche modulaire des stratégies discursives du journalisme politique. Thèse de doctorat, université de Genève, p30.

En didactique, on compte quatre phases essentielles faisant le plan du cours, notamment :

- **la phase de mise en situation:** plusieurs étapes sont à accomplir par l'enseignant pour introduire son cours :
  - **Éveil de l'intérêt :** un petit rappel du/des cours précédent(s) pour vérifier les prérequis de l'élève à travers des questions courtes et simples, des questions du genre « *Qu'est-ce qu'on a appris la séance passée ? » « Qui peut nous rappeler de la leçon d'hier? »*. Ainsi, relier le cours du jour avec les cours précédents et susciter la curiosité de l'élève, comme dans: « *Laves-tu les dents après chaque repas ? »*
  - **Mettre l'élève en situation :** introduire l'élève au thème du cours (« *se laver correctement »)* en le mettant face à la situation problème « *afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et les 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement.»*
- **La phase d'imprégnation :** intégrer les nouvelles connaissances.
- **La phase de consolidation des savoirs :** procéduraliser les connaissances acquises en phase d'imprégnation, à travers des activités dirigées, travail de groupe…etc. Cette phase suppose un discours « *coopératif »*.
- **La phase d'évaluation :** évaluer la compétence de l'apprenant pour mettre en pratique les différentes connaissances acquises. Cette phase implique un discours évaluateur, dans le manuel : « *transforme les verbes en noms puis place chacun d'eux sous l'illustration qui convient »*. L'enseignant emploie souvent des expressions du genre : « '*faites l'activité dans le cahier'»*,

Le tableau suivant répertorie et résume les différentes formules et expressions utilisées en classe de FLE en fonction des différentes phases du discours :

La phase **Le discours**	**Ouverture**	**Déroulement (noyau)**	**Fermeture**
Le manuel	**Phase de mise en situation** -J'observe et j'analyse les images	**Phase d'application** -Je vérifie ma compréhension	**Phase d'évaluation** Et de clôture J'en parle avec mes camarades : À quel

	Je comprends mon texte	Je m'entraîne à la lecture	moment précis tu te laves les mains et brosses les dents. (expliquer verbalement)
Les documents didactiques (guide de l'enseignant et/ou les fiches pédagogiques)	Dans l'ensemble vous avez rédigé de bons paragraphes, mais des fautes d'orthographes et de conjugaisons demeurent sur ceux nous allons essayer de corriger ensemble vos travaux.	J'ai remarqué, lors de la correction de vos copies des fautes communes, concernant l'utilisation des substituts grammaticaux et la conjugaison de certains verbes.	Selon le guide de l'enseignant chaque discipline séance se clôture par une activité telles que : ***Une dictée*** *clôturera systématiquement la séance d'orthographe…*
Le discours enseignant	- Chers élève de 1AM Bonjour - Dans cette séance nous allons apprendre ensemble un texte explicatif informatif. - Bonjour à tous, comment ça va ? - On reste toujours dans le projet 1 dont l'intitulé est…	- Regardez bien le texte - Je comprends mon texte, on va essayer de lire et comprendre le texte ensemble. - On passe directement à l'activité numéro 1 - Parlez un peu de son caractère, pas seulement le physique. - Commencez par le	- C'est tout pour aujourd'hui…. On se retrouve là demain… - Préparez le texte dans la page 96 pour la séance prochaine…

		physique et terminez par le moral, d'accord ?	

Tableau n°1 : les formules et expressions utilisées en classe de FLE

ii. **La structure hiérarchique :**

On sait au préalable que « *les relations entre les entités sémantiques significatives dans le texte reflètent l'organisation hiérarchique de l'objet modélisé»*[1].

Selon Roulet cette structure *« se produit lorsqu'une incursion donne lieu à plusieurs transactions»*[2]. Il distingue entre les transactions coordonnées, subordonnées ou enchâssées. La structure hiérarchique avec ses trois types de transaction, nous permet de distinguer un « *enseignement partagée/apprentissage significatif (connaissances reliées avec interaction, enseignant médiateur/ élève partenaire) de cours magistral/apprentissage mécanique (connaissances mémorisées sans interactions, enseignant détenteur du savoir/ enseignant transmet le savoir) »*[3]. Les transactions enchâssées semblent les plus pertinentes à l'approche actionnelle où l'enseignant est médiateur et l'élève est au centre de l'enseignement/apprentissage. En fait, les types de transactions se changent selon des activités didactiques (désormais A.D) en cours, ils s'organisent en fonction de la hiérarchie des activités.

Le manuel scolaire est catalogué sous forme des projets abordant des thèmes précis. Ils sont répartis en séquences. Ces dernières se composent de plusieurs activités : expression orale, compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture et lecture récréative. Les A.D. se chevauchent pour atteindre un objectif général. Claude Germain distingue quatre types d'activités didactiques notamment : « *les A.D. 1- coordonnées (ou juxtaposées) : comme dans un exposé ou un tour de rôle, 2- directrices : si elles paraissent correspondre au but ou à l'objectif principal à atteindre. 3-*

[1] - Prodeau, M. (1998). « La syntaxe dans le discours instructionnel en le : maintien de la référence dans le domaine des entités ». Dans : Acquisition et interaction en langue étrangère, 11 | 1998, 95-145.
[2] - Germain C. (1994). "Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère". Dans : Les Carnets du Cediscor, 2 | 1994, 17-26.
[3] - Stambouli, M. (2011). Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe. Thèse de doctorat, université de FRANCHE COMTE (Besançon, France), soutenue le : 10 juin 2011.

Subordonnées : les A.D. orientées en fonction des A.D. directrices, ce type des A.D est rétroactif.»[1] (Germain, 1993).

- Les A.D. directrices: la compréhension et l'expression orale/écrite : *J'explique l'importance de se laver correctement (projet 1/séquence1), j'explique l'importance de manger convenablement (projet 1/séquence2), J'explique l'importance de bouger régulièrement (projet 1/séquence3).*Ces activités de compréhension et d'expression à l'oral servent directement aux objectifs principaux du projet: 1- *l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes* ***explicatifs*** (Guide du professeur, 2016)**.**La compétence finale visée est de « *comprendre des textes oraux* ***explicatifs***, ***prescriptifs*** *et ce en adéquation avec la situation de communication »* (Guide du professeur, 2016).
- Les A.D subordonnées : les A.D. de vocabulaire : le lexique aide à la production des textes explicatifs, parmi les activités '*la nominalisation : transforme les verbes en noms (activités 3 p17) ;* les A.D. de grammaire : *phrase déclarative, substituts grammaticaux… (activités 1, 2,3 p21) ;* les A.D. de conjugaison : les temps convenables à l'explication '*les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif' (p22).*
- Les A.D. coordonnées : à la fin de chaque projet, l'élève est censé exposer ces écrits, concernant les thèmes abordés lors du projet, devant ses camarades.

2. Les fonctions du discours didactique dans le manuel :

a. Le discours facilitateur :

Les manuels scolaires contiennent des discours dits facilitateurs, qui ont pour mission d'aider l'élève et l'enseignant à comprendre le fonctionnement du manuel. Ils sont présents dans tous les manuels soit sous forme linguistique soit sous forme d'icônes (dessins, images, symboles, ... etc.). « *Ils renvoient à l' avant-propos, la table des matières, les sommaires, les notes sur l'auteur, les conseils méthodologiques et autres index, glossaires, résumés, tableaux, corrigés, illustrations, images, photos, dessins, sources, annexes, bibliographies (…) que l'on appelle depuis une décennie, du moins en Algérie, le paratexte.»*[2]

[1] - Germain C. Op.cit.

[2] - Benammer-Belkacem F. (2011). Le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français. Thèse de doctorat. Université Abderrahmane Mira de Bejaia, p86.

Ces discours remplissent de multiples fonctions, les images et les icones par exemple sont là pour attirer et motiver l'apprenant. Il est plus facile de voir des images que de lire de longs textes qui ennuient souvent l'enfant et lui font perdre sa concentration. L'image et les couleurs sont des moyens pédagogiques efficaces pour stimuler l'intérêt de l'élève et ainsi lui faciliter le processus de compréhension. En plus du besoin pédagogique, le langage iconique est un code chargé d'un ensemble d'informations qui s'expriment sous une forme non linguistique et qui sont comprises en fonction de données pragmatiques et contextuelles. Deux types de facilitateurs sont établis par Xavier Roegers :

- **Facilitateurs Techniques :** fournissent une aide dans l'utilisation du manuel: *la table des matières, l'index, l'avant-propos…etc.* Ce sont, selon Roegers : « *des repères et des outils qui permettent de tirer le meilleur profit de l'ouvrage »*[1]. Ce discours est présent dans le manuel de 1AM dès la troisième page (après la page de garde et la page des auteurs) dans l'avant-propos comme texte d'accueil. Par ce texte, on s'adresse à l'élève pour lui expliquer les objectifs « '*tu vas apprendre à expliquer et à prescrire…' »*. Ainsi que, l'organisation du manuel « *'ton nouveau manuel comprend trois projet…' »*. L'expression de politesse « '*Bienvenue dans ton nouveau manuel de français' »* est énoncée à la première phrase de l'avant-propos pour marquer un premier contact chaleureux. Mais, c'est aussi une façon de présenter l'ouvrage sous les mains de l'élève, il s'agit de *'nouveau manuel de français' et* il a été attribué à l'élève par le possessif 'ton' pour le dépouiller de l'état de l'inconnu ou de l'étranger et le mettre dans la possession de l'élève parmi ses objets (il devient la propriété de l'enfant et donc son disciple ou ami). Le manuel poursuit son discours par reaccueillir l'élève dans le collège « '*Bienvenue au collège. Tu es en première année, ».* On rappelle, alors, le niveau et on prépare l'apprenant au fait qu'il est au collège et donc un nouveau système d'apprentissage.

En lisant rapidement l'introduction, nous constatons qu'elle contient trois parties, dont chacune joue une tâche spécifique:

Annoncer l'objectif du manuel : après avoir accueilli l'élève, l'instituteur déclare l'objectif général du manuel : « *'tu vas apprendre à expliquer et à prescrire dans des situations de communication diverses. »*

[1] - Gérard, F-M. et Roegiers X. (2009). « Fiche 14. Les facilitateurs techniques et pédagogiques », 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 », p. 233-242.

Présentation de la structure générale du manuel: présente l'objet du manuel : « *'chaque projet est composé de plusieurs séquences. Trois séquences pour le projet 1 et 2 et deux séquences pour le projet3. »* On présente ensuite, le contenu de chaque séquence et plus précisément les activités dans les séquences.

On rend compte dans la troisième partie, des autres rubriques structurantes du manuel, « *'Pour te guider dans tes apprentissages, nous te proposons d'autres rubriques qui te serviront de balises. »*

- D'autres facilitateurs se présentent dans la manuel et notamment :

Sous la rubrique *'je découvre mon livre' :* présente des images prises du livre avec des instructions sur ce qu'est chaque rubrique, afin de présenter à l'élève l'organisation du manuel. Il convient de noter ici que le nouveau manuel contient un grand nombre de rubriques, ce qui le rend quelque peu compliqué. Une image d'une page du livre avec des instructions sur ce qu'est chaque titre, afin de présenter à l'élève l'organisation du manuel. Il convient de noter ici que le nouveau manuel contient un grand nombre de titres, ce qui le rend quelque peu compliqué. Chaque rubrique se distingue par son dessin et ses couleurs, ce qui permettra à l'élève de l'identifier facilement.

Il existe d'autres facilitateurs dans le manuel à savoir la table de matière qui se présente au début du manuel, ainsi que, le coffre à mots qu'on trouve au début de la séance de l'expression orale (1ère séance de chaque séquence). Les facilitateurs iconiques sont présents tout au long du manuel pour accompagner l'élève dans son utilisation du livre.

- **Facilitateurs pédagogiques :** des résumés, des coffres à mots, tableaux…etc. facilitent l'apprentissage. C'est le cas aussi pour la compréhension de l'oral où un coffre à mots est mis à la disposition des élèves, précédé par la consigne suivante : « *'Réponds aux questions en construisant des phrases. Aide-toi du coffre à mots' »* Les auteurs du manuel justifient la présence de ces coffres en indiquant : *« Un coffre à mots qui n'est autre qu'un enrichissement lexical, est mis à la disposition de l'élève - sous l'œil vigilant du professeur - afin de lui permettre de s'exprimer aisément sur une situation donnée. »*[1]. Selon eux, le petit glossaire est un facilitateur de l'expression.

[1] - Le guide du professeur du Français de 1AM.

Certains facilitateurs sont à la fois techniques et pédagogiques. Ils aident à l'apprentissage et guide l'élève dans l'exploit du manuel, comme il est dans la rubrique 'le sais-tu ?' où on trouve le texte suivant: *«Pour formuler une explication claire et précise, des outils appelés « procédés explicatifs » sont nécessaires. Durant cette première séquence, tu te familiariseras avec l'un d'eux : la définition. Cela consiste à définir un mot, un objet ... Les signes de ponctuation utilisés pour « la définition » sont les deux points (:). »*

3. Les éléments du discours de la scolarisation :

a. La langue

La langue dans le manuel occupe environ 85% du total du manuel, alors que le reste est occupé par des images et des symboles. Les chercheurs divisent la langue du manuel en deux catégories principales: la première catégorie est composée de textes, supports, documents, poèmes. Ils représentent les différents supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage et visent « *initier à des mondes nouveaux, d'enrichir la connaissance du monde et le lexique pour le dire* ».[1] La deuxième catégorie est celle qui comprend la deuxième partie du métalangage disciplinaire (sujet, verbe, groupe nominal, destinataire, actant) et une part du «langage normal», où sont présentés les sermons scolaires. Ce langage scolaire, en dehors du métal, mérite notre attention. Il existe des mots ou expressions relativement abstraits, qui renvoient aux habitudes éducatives des auteurs et ne sont pas forcément très clairs pour les enfants.

De manière générale, quels que soient les registres, les niveaux de langue et pour des raisons pédagogiques, les manuels fournissent un langage simple et direct, que les élèves peuvent déchiffrer sans risque. Pour augmenter l'aisance dans la langue, le manuel propose des coffres à mots au début de chaque projet, afin de consolider le bagage lexical de l'élève.

b. Le discours des consignes

L'une des missions les plus importantes du discours éducatif est l'orientation et l'organisation de l'apprentissage…etc. Il indique la tâche à réaliser et/ou le but à atteindre. Par conséquent, une grande partie du discours didactique, en particulier le discours du manuel, est les consignes. Ces consignes sont décisives dans la définition de la qualité des

[1] - Verdelhan-Bourgade M. (2002). «Le manuel comme discours de scolarisation », Éla. Études de linguistique appliquée, 2002/1 (no 125), p. 37-52. DOI : 10.3917/ela.125.0037. URL : https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm.

activités pédagogiques. C'est pourquoi les consignes sont très importantes dans le processus d'enseignement et doivent être préparés très soigneusement dans le manuel pour éviter toute complexité et/ou ambiguïté.

La consigne est considérée comme un moyen de communication intersubjectif supposant un émetteur et un récepteur en adéquation avec le principe d'énonciation de Benveniste qui postule que l'énonciation est: *« plutôt un échange où une instance émettrice, dotée d'un vouloir dire et un pouvoir dire , entre en contact avec un sujet d'interprétation, doté d'un pouvoir comprendre. Les rôles ne sont bien sûr pas stables et peuvent être inversés entre 'je', 'tu' et 'il' »*[1]. Le discours du manuel présente un paradigme trilogue qui s'adresse à l'enseignant et à l'élève au même temps. Claude Vergas distingue trois asymétries[2] :

- **Un discours adressé à l'élève :** *« Explique avec tes propres mots, pourquoi les ordinateurs ont envahi notre quotidien ».*
- **Un discours adressé à l'enseignant :** Très rare dans le manuel, car il s'adresse principalement à l'élève, et l'enseignant a son propre guide du manuel de français pour trouver les directions et les explications dont il a besoin.
- **Un discours formellement adressé à l'élève, mais qui vise en fait l'enseignant :** Certaines consignes ne sont pas toujours transparentes et par conséquence elles ne seront plus accessibles sans l'intervention de l'enseignant.

D'autres éléments d'ordre didactique et pédagogique contribuent à la modélisation de la consigne, notamment la méthode et les objectifs d'enseignement/apprentissage (L'APC), la pédagogie par projet et la théorie socioconstructiviste. A la lumière de ces éléments d'autres relations intersubjectives se tissent au sein de la classe par le manuel. En effet, la pédagogie par projet et la théorie socioconstructiviste favorisent le travail de groupe. On distingue ici les discours adressés à l'élève seul *'Réponds en cochant la bonne case'* et les discours adressé par le pronom 'vous' (à l'ensemble des élèves). Par exemples : *« vous choisirez des photos et des illustrations qui montrent les conséquences désastreuses d'un tel projet à la fois sur les élèves, les habitants du quartier et sur l'environnement ».* Cette distinction entre la personne et le groupe implique une différentiation dans la pratique enseignante. On annonce un travail de groupe (lorsque le travail à réaliser est une tâche compliquée et aura besoin de plusieurs personnes pour l'accomplir). On contrepartie, on

[1] - Hammaoui, AEK. Op.cit.
[2] - Lebrun M. (dir.). (2006). Le manuel scolaire: Un outil à multiples facettes, ouvrage collectif. Canada : PUQ, p22.

annonce un travail individuel (lorsque la tâche à réaliser est simple et sert à évaluer l'apprenant).

Sur la base de ce qui précède, nous supposons que l'auteur du manuel a pris en compte un ensemble de considérations lors de la rédaction des consignes, notamment : l'organisation du manuel et la socialisation de l'apprentissage. Nous détaillons ces deux types:

- **Consignes d'organisation :** *« Leur but est bien l'action immédiate : la mise au travail dans la classe, ou la mise en ordre (créer les conditions pour qu'un travail puisse se mener) ou la mise en ordre (créer les conditions pour qu'un travail puisse se mener).»*[1]. La consigne suivante est un exemple de ce type :

> *« Cette année, votre classe est chargée d'accomplir un long travail d'information auprès des camarades d'établissements voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation.*
>
> *Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville pour obtenir des statistiques récentes sur le sujet. Ensuite, vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Enfin, vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l'établissement. »*

Plusieurs tâches sont à accomplir par l'ensemble des élèves pour pouvoir réaliser le projet : *mener une enquête, rédiger, illustrer....* Le projet se réalise progressivement au fur et à mesure de développement des connaissances de l'élève à travers les séquences, les consignes se développent ainsi. On trouve à la fin de chaque séquence des consignes qui aident à l'organisation et la réalisation du projet, tel qu'il est à la fin de la séquence 1 : *« Pour réaliser ce projet, tes camarades et toi devez-vous entendre : sur la composantes des groupes de travail ; sur la forme et le modèle de la brochure à élaborer (forme simple, forme en 2 ou 3 volets) ; sur le choix des illustrations relatives à la propreté du corps ; sur le calendrier des*

[1] - Zakhartchouk Jean-Michel. Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, 2000. Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. pp. 61-81.

séances de travail. ». L'objectif de ces consignes est d'impliquer l'élève dans une démarche d'apprentissage même s'il n'arrive pas à répondre correctement aux exigences de la tâche. Elle se poursuit pour donner plus de précisions en termes de recherche des informations à mettre dans la brochure : *« Il faut également : « prendre des notes en consultant des magazines et des sites web ; rédiger de courts textes expliquant l'importance de l'hygiène corporelle en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence ; introduire les procédés explicatifs de 'la définition', de 'l'énumération' et les signes de ponctuation qui leurs sont propres.»* Sauf que cette dernière partie vise des processus cognitifs dont l'objectif est faire apprendre à l'élève des savoirs, ce type de consigne s'appelle *consignes scolaires.*

- **Consignes scolaires :** très répandu dans le manuel scolaire de 1AM. Elles sont de registre cognitif parce qu'elles ne visent pas le «faire», mais «l'apprendre». La consigne suivante : *À partir de la définition suivante, explique avec tes propres mots ce qu'est la propreté du corps : « La propreté est l'absence de saletés et de mauvaises odeurs»* est une manière d'apprendre à expliquer, de s'entrainer à l'explication et à, l'utilisation du lexique de la propreté.

Il est important, dans cette perspective, de mettre l'accent sur les différentes formes de demandes présentes dans les consignes :

Injonctives : des ordres, des conseils, interdiction, etc., elles sont de mode impératives. On les trouve dans les consignes : *« explique pourquoi il est conseillé de consommer ces produits avec prudence. », « recopie chaque groupe nominal, souligne les adjectifs qualificatifs et indique leur genre et leur nombre » etc.*

Interrogatives : occupent une bonne partie des consignes dans le manuel scolaire. Elles sont des questions directes, indirectes, ouvertes ou fermées, comme il est dans : *« pourquoi ces aliments sont-ils bons pour la santé ? – D'après votre médecin, que faut-il le plus manger pour être en parfaite santé ? Que remarques-tu ? ». «Quel est le thème de cette poésie ? »,etc.*

Infinitives : ce sont des consignes impersonnelles et intemporelles avec verbes qui sont à l'infinitif *« Il faut également : « prendre des notes en consultant des magazines et des sites web ; rédiger de courts textes expliquant l'importance de l'hygiène corporelle en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence ; introduire les procédés*

explicatifs de 'la définition', de 'l'énumération' et les signes de ponctuation qui leurs sont propres.» Elles servent à donner des instructions générales en faisant appel à l'action, sans préciser la personne ni le temps. Ces instructions restent valides dans tous les temps et avec toute personne en quête de réalisation d'un projet.

La consigne est un discours subjectif incontournable à l'enseignement/apprentissage qui a ses spécificités. Elle doit répondre à certains critères importants pour assurer le passage du message, la compréhension et l'interprétation adéquate du texte et de la tâche à accomplir. En retour il faut donner suite à la consigne en passant à la réalisation des tâches. Parmi ces critères on cite notamment : les consignes contenant tous les renseignements et les informations d'ordre pratique que l'élève aurait besoin pour réaliser la tâche à réaliser. Ces renseignements doivent être exprimés de façon directe et simple sans aucune ambigüité ni confusion. Enfin, les discours didactiques en tant que vecteur de transmission de savoir doit s'adapter aux activités pédagogiques en prenant en compte les besoins individuels et collectifs des élèves. Dans cet objectif, des stratégies discursives se modèlent et s'imposent dans le discours didactique.

II. Stratégies d'enseignement et stratégies discursives :

Par modèle, nous entendons ces procédures organisées selon des étapes pour accomplir quelque chose ou pour consolider des informations (dans le cas de l'enseignement). On cite comme exemple le modèle d'interrogation qui vise à élever le niveau d'attention des élèves en classe. On distingue, dans ce sens, entre le concept de méthodologie, qui porte le sens d'organisation pendant l'exécution du travail, et le terme de stratégie qui s'appuie sur la planification et le choix des outils ainsi que sur les résultats.

Et comme le terme méthodologie est de notoriété publique, on s'intéresse dans ce chapitre au concept de stratégie qui semble ambigu et très peu abordé dans les recherches, en particulier dans le domaine de la didactique des langues alors que cette notion est incontournable pour l'efficacité et la rentabilité de l'enseignement.

1- Définition : « Stratégie »

Dans l'enseignement des langues, nous perdons souvent de vue les stratégies éducatives dans les manuels scolaires et les documents éducatifs qui les accompagnent. Nous concentrons notre réflexion sur la méthodologie, la façon de l'appliquer et les objectifs souhaités. Bien que l'application de méthodologies éducatives et la réalisation des objectifs

nécessitent une planification basée sur des actions qui aident à appliquer les programmes et à atteindre les objectifs de la manière la plus facile, avec le moins d'effort et dans les plus brefs délais.

Étymologiquement, le terme « stratégie » vient du latin « strategia » et du grec « stratêgia » synonyme de 'armée' et/ou conduire. Il est utilisé principalement au domaine militaire et à ses auxiliaires, tels que les opérations, les plans et les guerres, etc. Il est définit dans le dictionnaire Larousse comme l': *« Art de combiner l'action de forces militaires en vue d'atteindre un but de guerre déterminé par le pouvoir politique. »* ou *« Art de coordonner l'action de forces militaires, politiques, économiques et morales impliquées dans la conduite d'une guerre ou la préparation de la défense d'une nation ou d'une coalition. »*. Il est en générale l' *«art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but. »* Autrement dit, c'est l'*« art d'élaborer un plan d'actions coordonnées ; ensemble d'actions coordonnées. » (Le Robert)*

Ces définitions montrent que le terme stratégie inclut les dimensions de planification et d'action. En praxéologie, le mot *'stratégie'* désigne *«la science (si l'on choisit de mettre l'accent sur le savoir ou sur la méthode) ou l'art (si l'on privilégie l'expérience) de l'action humaine finalisée, volontaire et difficile »*[1]. Elle est aussi : *« l'activité d'une personne qui réalise consciemment une action optimisée en vue d'une fin précise explicitement posée »*[2]. Cela inclut tous les actes importants qu'on réalise avec soin en fournissant des efforts physiques et mentaux et en leur consacrant du temps et du savoir.

En fait, les trois adjectifs *'volontaire', 'finalisée', 'difficile'* qualifiant l'action sont expliqués comme :

*« **finalisée,** c'est-à-dire tendue vers des objectifs ou des buts identifiés avec précision; **volontaire,** c'est-à-dire que la volonté (qui est liée à la durée) de l'unité agissante représente une condition fondamentale pour la réalisation de l'objectif; **difficile,** c'est-à-dire que cette réalisation demande des efforts substantiels et donc prolongés pour surmonter des obstacles comprenant généralement des adversaires pourvus de stratégies*

[1] - De Montebrial, T. et Klein, J. (2000). Dictionnaire de Stratégie. Paris : Presses Universitaires de France, , p527.

[2] - Bressoux, P. Dessus P. (2003). « Chapitre 5. Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction», dans : Les sciences cognitives et l'école. Paris : Presses Universitaires de France, p. 213-257. DOI : 10.3917/puf.coll.2003.01.0213. URL : https://www-cairn-info.sndl1.arn.dz/les-sciences-cognitives-et-l-ecole--9782130534976-page-213.htm. Consulté le: 14/08/2020.

antagonistes, obstacles assez élevés pour entretenir l'incertitude, au moins pendant un certain temps, sur l'issue de l'épreuve.»[1]

À la lumière de ces définitions, nous basons cette thèse sur le concept de stratégie qui, par opposition aux définitions conventionnelles dans la didactique et l'analyse du discours, il se définit par rapport *à « une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au loto)* »[2].

D'ailleurs, pour définir le concept de stratégie discursive, on se réfère à la thèse de Simunic Zrinka dirigée par Eddy Roulet, dans laquelle la chercheuse indique que l'applicabilité de ces normes dans le domaine de l'analyse du discours reste dépendante de la capacité des activités discursives qui entrent dans le champ de la stratégie à satisfaire à ces trois critères. Cela inclut la participation à la conception et au développement de diverses stratégies, la contribution à leur mise en œuvre et la description et l'évaluation de leur efficacité. [3]

Elles doivent également être *« tendues vers la réalisation de leurs objectifs propres, qui acquièrent, dans certaines situations, une importance stratégique.*(…) *les activités verbales sont spécifiques dans la mesure où l'ensemble (ou la plus grande partie) des moyens déployés dans le cadre de la mise en œuvre d'une stratégie discursive sont des moyens linguistiques».*[4]

Dans cette perception, ces trois critères, semblent suffisants pour l'identification de n'importe quelle stratégie dans n'importe quelle action humaine : enseigner, apprendre, gouverner, discourir…etc. et ils sont plus utiles dans le cas des stratégies discursives. Ils seront donc employés dans ce chapitre pour identifier les stratégies d'enseignement et les stratégies discursives.

2- Les stratégies d'enseignement:

On met l'accent ici sur les stratégies d'enseignement comme stratégies établies par l'enseignant ou par l'institution pour organiser l'enseignement. D'autres stratégies dites

[1] - De Montebrial T. et Klein, J. Op.cit, p527.
[2] - Coste D. (2009). « Tâche, progression, curriculum », Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45, janvier 2009, 15-24.
[3] - Simunic Z. Op.cit, p16.
[4] - Ibid, p16.

d'apprentissage se développent par l'apprenant en réaction aux stratégies d'enseignement et éprouvant une relation d'interdépendance avec elles comme l'indique Robert J-P : « *l'enseignant […] doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies»*[1]. On se limite dans cette recherche à définir et à étudier les stratégies d'enseignement parce qu'elles sont en relation directe avec l'objet de notre étude qui est *les stratégies discursives*.

La stratégie en didactique est définie comme étant *«l'ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique»*[2]. Elles se fondent sur la méthodologie, la pédagogie et l'approche qu'on choisit pour enseigner[3].

Par « stratégie », nous indiquons également les différentes actions et étapes qui accompagnent le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le terme « stratégie » comprend, dans ce sens, une planification minutieuse pour faire quelque chose. *« Chacun de ces aspects découle d'un modèle plus vaste et plus complet. »*[4]

Dans cette perception, les stratégies d'enseignement sont formées en fonction des besoins des apprenants et d'une manière qui permet d'adapter les contenus pédagogiques à leurs besoins. Ceci en leur proposant des activités qui les intéressent et en compatibilité avec leur niveau intellectuel et scientifique et desservent les étapes et les objectifs du programme scolaire. Le choix de la stratégie éducative est contrôlé par le contexte (l'enseignement du FLE ou FLM, FLS, et encore le contexte culturel, politique…etc.), le public concerné par l'éducation (une classe hétérogène, homogène, adultes, jeunes…etc.) ainsi que le programme (les supports : texte littéraire vs texte scientifique, image… les objectifs visées) et même par l'activité pédagogique (la compréhension/expression orale se diffère de la compréhension/expression écrite, l'évaluation, etc.)

Par conséquent, définir des stratégies et des moyens est un travail individuel effectué par l'enseignant (et il ne peut être défini en dehors de la relation enseignant / apprenant) pour mieux organiser le travail pédagogique en classe et atteindre les objectifs d'apprentissage

[1] - Robert J-P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE., Op.cit. p10.
[2] - Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin. Cité par : Bressoux P. et Dessus P. Ibid.
[3] - Robert J-P., *Op.cit.*, p.10.
[4] - Orlich Donald C. (2010). Teaching strategies a guide to effective instruction. USA: Ed. Ninth, p06.

spécifiques. Cependant cela n'empêche pas certaines stratégies d'ordre général d'être prescrites dans un cadre plus large englobant l'enseignant/l'apprenant/l'institution/les parents. Les stratégies d'ordre général sont soumises aux contraintes institutionnelles (les méthodes imposées : l'APC, la pédagogie par projet).

En effet, il est mis à la disposition de l'enseignant une multitude de choix de stratégies d'enseignement susceptibles de modeler son cours et de garantir une plus grande performance et efficacité. On cite notamment la stratégie d'enseignement coopératif qui à partir des années 70 s'est imposée dans le champ éducatif comme stratégie permettant le travail de groupe. Elle consiste, comme l'indique Abrami, à : *« faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former avec soin ces derniers afin de créer une interdépendance positive entre les élèves."*[1] Remarquons que la stratégie coopérative a conclu un changement dans l'asymétrie de la classe en imposant des nouvelles relations d'interdépendances entre les élèves et en intégrant un principe de collaboration entre eux. Ceci a remplacé les relations traditionnelles où l'apprentissage est souvent soumis à l'asymétrie enseignant-élève.

En fait, cette stratégie favorise la participation active (selon l'APC), la collaboration et l'entraide de tous les élèves à travers la responsabilisation de chaque membre de son propre apprentissage et la promotion de l'interdépendance positive entre les membres des groupes.[2]

3- Les stratégies discursives :

D'abord, donner au discours un caractère stratégique n'est pas accepté à moins qu'il soit pris en action. On considère le discours comme une activité, qui est selon Charaudeau : « *une activité socio-langagière de nature pragmatique et institutionnelle, orientée vers la réalisation des buts précis, ceux-ci dépendant aussi bien de l'intention de l'émetteur que des préférences du récepteur »*.[3] Ou encore comme « *un acte par lequel une personne*

[1] - Abrami P.C. et Éthier C. et *al.* (1996). L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités. Montréal : Les éditions de la Chenelière, p.1.
[2] - Abrami P.C. et Éthier C. et *al.* Ibid, p03.
[3] - Topa-Bryniarska, D. (2015). Stratégies discursives et communicationnelles de persuasion dans les genres journalistiques d'opinion: le cas des critiques de cinéma. Dans : Cognitive Studies /Etudes cognitives. 2015, pp 413-426.

s'exprime pour essayer d'obtenir quelque chose de l'autre ou d'agir sur le monde à travers lui, ou tout simplement de mettre ce dernier dans son propre univers. »[1]

Maintes définitions du concept 'stratégie discursive' ont été distinguées selon plusieurs perceptions, et cela est dû à la différenciation des champs de recherche mais aussi à la complexité et la multiplicité des usages, nous les distinguons par rapport à trois éléments incontournables : le contexte, le contenu et l'action.

a. Les stratégies discursives de point de vue sociolinguistique :

Les stratégies discursives sont définies, selon cette perspective, dans le cadre de l'interaction entre l'activité verbale et le contexte. De sorte que le contexte n'est pas une donnée matérielle, mais plutôt un produit et une construction des acteurs eux-mêmes, qui leur permet de connaître la définition et d'interpréter la situation communicative.

Cette théorie s'intéresse exclusivement aux stratégies discursives dans le cadre de l'interaction et néglige quasi totalement les interactions indirectes (comme dans le cas du discours écrit). Elle s'appuie également, dans sa définition de la stratégie discursive, sur l'identification des données linguistiques dans le discours et leur mise en relation avec les données socioculturelles spécifiant le contexte et de son impact sur l'interprétation. Selon *'John J. Gumperz'* le fondateur de cette école: *«une théorie générale des stratégies de discours doit commencer par préciser les connaissances linguistiques et socioculturelles qui doivent être partagées si l'on veut maintenir l'engagement conversationnel, et ensuite de traiter de ce qu'il est sur la nature de l'inférence conversationnelle qui rend la spécificité culturelle, subculturelle et situationnelle de l'interprétation »*[2]

Selon cette perception, la stratégie discursive se fonde sur les connaissances linguistiques et socioculturelles nécessaires à la compétence communicative, le principe de cohérence stratégique selon Gumperz signifie: *« la capacité d'utiliser des variables linguistiques, de se déplacer entre les codes ou les styles locaux actuels, de sélectionner des variantes phonétiques appropriées, ou prosodique ou des formules, doivent faire partie intégrante de la compétence communicative du locuteur»*[3] et sur l'inférences conversationnelles qui « *est*

[1] - Ibid.
[2] - Gumperz, J-J. (1982). Discourse stratégies, studies in interactional sociolinguistics1. United Kingdom: Ed. Cambridge University Press, p03.
[3] - Ibid. p206.

le processus d'interprétation situé ou contextuel, au moyen duquel les participants à un échange évaluent les intentions des autres et sur lequel ils fondent leurs réponses»[1].

Pour résumer ce qui précède, on peut dire que la théorie des stratégies discursives de Gumperz est en fait une définition des fondements essentiels du processus de communication réussie, qui repose principalement sur l'étude des relations entre les activités et le contexte. En outre, la stratégie du discours est l'harmonie des compétences communicatives dans ses deux aspects linguistiques et pragmatiques, en plus de la logique stratégique et du bon choix des moyens et du côté récepteur (le principe de l'inférence), qui à son tour nécessite des compétences de communication et des capacités cognitives d'interprétation.

b. **Les stratégies discursives de point de vue Pragmatique :**

Le concept de stratégies discursives a été associé au développement de la théorie de l'argumentation et la théorie de topoï. On a découvert, à partir de la théorie des arguments, que certaines séquences discursives se comportent, contrairement à ce que suggère l'analyse sémantique classique, selon des séquences qui ont toutes une structure « argument + déduction », qui fait des indicateurs descriptifs l'essence de la valeur sémantique profonde. Dans ce contexte, Ducrot et Anscombre hypothétisent dans ce sens que : *« certaines relations argumentatives ne sont pas rhétoriques au sens ordinaire, autrement dit, qu'elles ne se surajoutent pas à des valeurs sémantiques plus fondamentales, mais sont linguistiques, et donc présentes de droit dès le premier niveau de l'analyse. »* [2]

Cela veut dire que Ducrot et Anscombre fondent leurs analyses non pas sur l'idée d'une action exécutée, mais sur le concept de potentialité argumentative. Parce que le sens profond de l'énoncé, pour eux, n'est pas un sens statique, mais plutôt un sens dynamique qui consiste en les stratégies discursives qu'il met en œuvre et vise à définir. Ils postulent donc que le sens d'un énoncé n'est pas déterminable directement à partir de la forme de la surface qui le manifeste, mais est « calculé » à partir de valeurs sémantiques « profondes».[3]

Dans cette perception, les linguistes font la distinction entre l'énonciation en tant que processus et l'énoncé en tant que produit. Selon eux, attribuer un sens à une déclaration est

[1] - Ibid. p153.
[2] - Simunic Z. Op.cit. p30.
[3] - Anscombre, Jean-Claude. (1995). « La théorie des topoï : sémantique ou rhétorique ? »., La Revue Hermès, vol. 15, n° 1, pp. 185-198.

la recherche de la raison pour laquelle la déclaration a été émise.[1] On met l'accent sur trois éléments importants : 1- le discours est présenté tel que produit par l'énonciateur. 2- le discours affiche sa prononciation lorsque l'énonciateur le dirige vers un énonciataire. 3- le pouvoir que caractérise l'énoncé[2] comme l'indique Ducrot: *« dire qu'un énoncé est un ordre, une interrogation, une affirmation, une promesse, une menace etc., c'est dire qu'il attribue divers effets à son énonciation, qu'il la présente notamment comme créatrice de droits et de devoirs.»*[3]

Fondée sur le principe de complémentarité entre le sens de la parole (sémantique) et la valeur de la parole (pragmatique), la valeur sémantique profonde porte des indications de nature pragmatique. Ces indications se traduisent dans l'argumentation que construit le concept de stratégies discursives. En fait, dans le cadre de la dynamique (sémantique-pragmatique), nous constatons que Ducrot et Anscombre utilisent le terme « argumentation » comme substitut à la notion de 'stratégie discursive' comme suit : *« le sens profond d'un énoncé n'est pas tant de décrire un état de choses que de rendre possible une certaine continuation du discours au détriment d'autres. Dans la mesure où ces phénomènes débordent largement le cadre de la rhétorique habituelle, le terme d' «argumentation» n'est sans doute pas le plus approprié. Il serait plus adéquat de dire que le sens « profond» d'un énoncé est constitué par les stratégies discursives qu'il met et est destiné à mettre en place. Il ne s'agit donc pas d'un sens statique, mais au contraire dynamique.»*[4]

Pour comprendre le sens des données et leur interprétation, on a besoin des stratégies discursives qui composent le sens profond des données qui correspondent, au niveau de leur compréhension, à différentes stratégies d'interprétation.[5]

c. Les stratégies selon le modèle praxéologique :

Les stratégies se définissent, selon ce modèle, par rapport à l'action conversationnelle. On se réfère dans la définition de stratégie discursive notamment aux travaux de Pierre Bange. Il a introduit le concept *« stratégie »* dans les études praxéologiques et conversationnelle

[1] - Simunic Z. Op.cit. p30.
[2] - Ibid. p31.
[3] - Ducrot O. (1982). Analyses pragmatiques. Dans: Communications, N°32. Les actes de discours, sous la direction de Anne-Marie Diller. pp. 11-60.
[4] - Anscombre, J.-C. (1995). Op.Cit.
[5] - Simunic Z. Op.Cit. p30.

dans le but de « *conceptualiser l'ensemble de la communication dans laquelle les notions de «négociation », d' « interaction » et de « contexte » trouveront toute leur place* ».[1]

Selon cette perception, l'action est de trois dimensions principales qui sont la dimension sociologique, la dimension psychologique et la dimension relative à l'interprétation lors de l'interaction où la négociation. Les actions sont sociales dans la mesure où les interlocuteurs partagent des savoirs communs sur le monde et interagissent selon des conventions issues de la société. La dimension psychologique, s'agit des différents processus cognitifs et effectifs qui entrent en jeu lors de l'interaction. À cela s'ajoute le fait d'attribuer un sens aux énoncés dans le contexte comme critère d'efficience.

Cette approche est basée sur l'intégration de la fonction du composant cognitif et la visualisation hiérarchique de l'œuvre. Il concerne les concepts de but et d'intention, leur rôle dans l'action communicative et leur rapport au sens. Puisque la structure de base qui organise le comportement est hiérarchique tandis que l'action est divisée en une séquence coordonnée de tests et de processus, ce modèle est appliqué à la conversation. Selon cette approche, l'objectif n'est atteint qu'à travers la réaction du partenaire. Dans cette perspective Bange « *établit la distinction entre deux niveaux d'analyse correspondant aux deux aspects corrélés du « but » et du « projet d'action », à savoir « le niveau de la détermination des buts » et « le niveau de la stratégie » »*[2]. À l'instar de l'idée de la hiérarchie des niveaux de l'action, la notion de *'stratégie'* est introduite en praxéologie par Bange pour *associer* l'aspect intentionnel à l'aspect cognitif de l'action.

La stratégie est définie dans cet optique comme un « *ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens.* »[3]. Elle consiste également en l'assortiment des buts intermédiaires et procéduraux et la réalisation de certaines actions partielles de manière successive pour atteindre à un but final. Les buts et les moyens sont donc hiérarchisés et par conséquent l'action se hiérarchise de suite d'actions partielles qui se subdivisent en actions-moyens au service de but final.

[1] - Bange, P. (1992). Analyse conversationnelle et théorie de l'action. Paris : Ed. Hatier, p24.
[2] - Simunic Z. Op.cit. p22.
[3] - Ib.id. p22.

4- Les stratégies discursives et les stratégies d'enseignement, quels rapports ?

Dans la pratique, les stratégies d'enseignement et discursives se chevauchent dans des situations didactiques de manière cohérente : leur relation est donc une relation intégrative. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la stratégie discursive repose sur le choix optimal de moyens linguistiques adaptés à la stratégie éducative, qui est considérée, dans ce cas, comme un contexte pour le discours. D'ailleurs, sur le plan cognitive, l'enseignement a des dimensions plus profondes que ce qui est stipulé dans les programmes éducatifs, c'est ce qu'indique Michel Brossard : « *on sait que le latin et les mathématiques étaient considérés comme des disciplines essentielles pour le développement des facultés intellectuelles. Une discipline n'est donc pas enseignée pour elle-même.* »[1] Nous retenons de cela que l'enseignement pourrait avoir des objectifs plus profonds visant à développer des compétences cognitives extralinguistiques. Les stratégies discursives servent à des facultés d'attention, d'analyse, de réflexion que l'on cherche à développer. La stratégie d'enseignement interactif, comme exemple de stratégie éducative, nécessite une action discursive basée sur le questionnement et le dialogue, tandis que la stratégie éducative dépend fortement du langage de la persuasion et donc du discours persuasif. Par conséquent, l'enseignant doit bien choisir son discours en fonction des impératifs de la leçon.

Afin de déterminer plus précisément la nature de la relation entre les deux stratégies, nous suggérons que les stratégies discursives soient contenues dans la stratégie éducative, car elle en est une partie importante. L'importance de la stratégie discursive dans le processus éducatif réside dans la capacité de cette première à contrôler la forme et la nature de la leçon, ainsi qu'à déterminer les méthodes de communication, le contrat didactique, la position et le rôle de chaque partie dans le processus éducatif. Les stratégies pédagogiques nécessitent, en plus des supports pédagogiques (textes, livres, actes ...etc.), des procédés discursifs qui facilitent le processus d'enseignement / apprentissage.

[1] - Brossard, M. (2004). Apprentissage et développement. Chapitre 4 du: Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. Disponible sur Internet : http://books.openedition.org/septentrion/14167. consulté le : 25/06/2020.

5- Les stratégies discursives au service de l'enseignement : quelles stratégies discursives pour quelles situations d'enseignement/apprentissage ?

Notre conviction que les discussions en classe peuvent jouer un rôle dans l'introduction de changements sociaux et matériels dans la vie des élèves, façonne notre définition des conversations critiques. Nous définissons le discours comme un discours naturel et une communication non verbale dans le contexte de tout événement de communication. Une nouvelle recherche sur le langage et le discours nous dit que la parole (et la communication non verbale) *«change les circonstances matérielles du monde à mesure que le discours va et vient entre la réflexion et la construction du monde social».* [1]

Les stratégies de questionnement par exemple visent à développer les compétences de pensée critique et créative des élèves et leurs capacités de réflexion d'ordre supérieur (sur l'échelle de Bloom). Cette stratégie s'est avérée efficace pour encourager un enseignement/apprentissage interactif, participatif et compétitif.

Les stratégies discursives se lient à la stratégie d'interrogation, dans la mesure où il est recommandé d'utiliser une stratégie interrogative dans la compréhension/ expression orale pour engager les élèves dans une réflexion avancée et profonde et afin de les motiver et les pousser à interagir avec les autres afin de développer leur sens social et augmenter leurs connaissances. Par conséquent, les enseignants peuvent utiliser la stratégie de questions conformément aux objectifs visés en créant des relations interpersonnelles qui permettent la création d'un climat interactif, participatif et compétitif dans la classe.

Hayman (1979) recommande, dans ce sens, aux enseignants d'élaborer un plan d'action pour poser des questions. Les éducateurs doivent comprendre pourquoi ils posent certaines questions afin que le résultat souhaité par l'élève soit pris en compte lors de la conception des questions. En fait, la question peut influencer le contrat didactique, modifier, enrichir ou prolonger la situation d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, savoir quand et pourquoi poser la question appropriée est une compétence que l'enseignant doit développer.[2]

[1] - Vetter, A. Schieble, M. and Meacham M. (2018) Critical Conversations in English Education: Discursive Strategies for Examining How Teacher and Student Identities Shape Classroom Discourse In. English Education, pp. 255-282.
[2] - Shaunessy E. (2005). Questioning Strategies for Teaching the Gifted. Ed. Prufrock Press, I n c. p03.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons défini le concept de discours éducatif comme un discours visant l'enseignement et l'éducation. Nous avons constaté que le discours didactique, soumis à des règles contextuelles, est un discours inter/subjectif basé sur la relation entre l'enseignant, l'apprenant et la connaissance cible. Il se compose également de plusieurs éléments: la langue de registre commun qui est le plus souvent facile et simple à la portée de l'élève, les consignes qui sont au service de l'enseignement et l'organisation du manuel, servent à donner des conseils et autres messages au service de l'enseignement.

Quant au discours didactique en tant qu'acte, il s'appuie sur des stratégies discursives. Nous avons défini le concept de stratégies discursives et l'avons lié aux stratégies d'enseignement selon trois perspectives: la stratégie du point de vue contextuelle, la stratégie du point de vue de contenu et enfin la stratégie dans l'analyse conversationnelle. Nous avons conclu en identifiant un ensemble de caractéristiques liées au discours didactique et en signalant que le discours didactique est un énoncé qui doit être conçu soigneusement et en prenant en considération les recommandations suivantes :

- Il doit être en adéquation avec le contexte, c'est-à-dire il doit être en conformité avec le programme, le référentiel, le contexte de la classe, le niveau des élèves…
- Il doit rendre compte aux relations intersubjectives qui se tissent entre les protagonistes de ce type de discours, en donnant plus de place à l'élève en tant qu'acteur social conformément aux postulats de l'APC.
- La socialisation de l'enseignement/apprentissage doit être consolidé dans le manuel, à travers donner au discours plus de charge contextuel et en adaptant les situations proposées dans le manuel à des contextes proches à l'entourage de l'élève.

CONCLUSION

Conclusion:

Dans cette section, nous avons décrit les différents changements que les programmes scolaires ont subis depuis 2008 et nous nous sommes concentrés sur l'approche communicative et la perspective actionnelle. Le changement du manuel de 1AM de 1ère génération (qui n'a été utilisé que pour une courte durée: entre 2011 et 2016) était probablement dû à un changement forcé du programme d'études, peut-être en raison des résultats obtenus ou du constat fait par l'État.

Nous avons comparé le manuel de la première génération avec le manuel de la deuxième génération et avons constaté qu'ils sont de forme similaire, tous deux de la même taille et cadrés par la même pédagogie par projets. Cependant, ils sont différents en termes de contenu. Le premier adopte l'approche communicative, où les actes du langage constituent les unités d'apprentissage (informer, s'informer et expliquer…etc.), tandis que le second tend vers la perspective actionnelle et le concept de tâches. Cette comparaison a permis de montrer la nouvelle orientation de l'école algérienne qui tend vers la concrétisation des situations d'enseignement/apprentissage.

D'autre part, nous nous sommes intéressés à définir le discours didactique et à expliquer ses différentes caractéristiques. En effet, nous avons constaté qu'il s'agit d'un discours subjectif basé sur l'interaction et la compétition. La transmissibilité des informations dans ce discours est requise dans un langage facile, simple et loin du langage de bois, qui accepte plusieurs interprétations.

Le contenu de ce discours est un objet de négociation entre l'élève et l'enseignant. C'est un discours dialogique dans le sens où il s'adresse à l'étudiant. Dans un autre sens (celui de Bakhtine), le discours du manuel entre en dialogue avec les autres manuels qui le précèdent et le suivent dans le système scolaire.

À cette notion est associé le concept de stratégie discursive, qui est l'aspect observable du discours. Il n'est possible d'atteindre les objectifs fixés qu'en adoptant des stratégies discursives qui leur sont appropriées. Nous avons donc adopté le concept de stratégie, qui se définit selon trois caractéristiques : il est volontaire, difficile et finalisé. Par analogie, la contextualisation serait finalisée que dans la mesure où elle vise des objectifs spécifiques. Elle serait difficile et volontaire quand elle est choisie parmi d'autres et volontaire quand le choix est fait en adéquation avec les stratégies d'enseignement.

Dans la partie suivante, nous allons analyser ces stratégies en profondeur et voir comment elles fonctionnent dans la didactique du FLE. Comment elles se présentent dans le discours ? Et comment contribuent-elles à l'enseignement/apprentissage du FLE ?

PARTIE II :

LES STRATÉGIES DISCURSIVES

-LE DISCOURS MIS EN ACTION-

Introduction:

Dans la première partie de cette thèse, nous avons traité le discours didactique en mettant l'accent sur sa nature, ses caractéristiques, ses éléments et ses fonctions de façon générale. Nous nous sommes référés, également, au concept du discours didactique et à ses manifestations dans les programmes scolaires à la lumière des méthodologies modernes (l'APC et la pédagogie par projets) et des théories psychologiques. Il est constaté, ainsi, que le discours didactique avec toutes ses composantes (consignes, textes, icones, etc.,) s'adapte également aux activités pédagogiques et aux stratégies d'enseignement qui l'encadrent.

D'ailleurs, le concept de '*stratégies discursives'* a aussi ses propres caractéristiques. Il est, dans le manuel ou ailleurs, d'une grande importance pour comprendre les pratiques d'enseignement au sein de la classe. D'autant plus que le manuel est une référence commune pour l'élève et l'enseignant et une référence pour l'enseignement/apprentissage. Par conséquent, il est nécessaire de comprendre la structure du discours et de l'analyser en profondeur, ce qui permettra à l'avenir de mieux contrôler le processus d'élaboration des programmes et de conception des manuels scolaires et de l'architecture des activités pédagogiques. À travers les différentes définitions que nous avons avancées du concept de stratégie, nous avons abouti à identifier trois doctrines de base. La première est : l'approche interprétative sociolinguistique, qui relie le concept de stratégie au contexte généré lors de la conversation. Quant à la deuxième, c'est la pragmatique, qui définit la stratégie en termes de l'argumentation. Finalement, on cite la doctrine praxéologique qui relie le concept de stratégie à l'action humaine.

À travers ces courants d'études de la stratégie, nous avons cerné trois stratégies discursives qui nous semblent incontournables dans la pratique discursive didactique à savoir: la stratégie de contextualisation, la stratégie de l'argumentation et la stratégie de questionnement ou de l'interrogation. Ces trois stratégies feront l'objet d'étude de la deuxième partie de cette thèse. Elles seront abordées en termes de structure discursive et valeurs didactiques portées dans le discours.

CHAPITRE I :

LA CONTEXTUALISATION COMME STRATÉGIE DISCURSIVE

DU CONTEXTE À LA CONTEXTUALISATION DU DISCOURS DANS LE MANUEL SCOLAIRE DE 1AM

Introduction :

À notre ère, la nécessité d'activer le rôle de l'école dans la construction de la personnalité et la formation de l'élève dans la gestion de diverses situations de communication s'est accrue. Pour des considérations pratiques et théoriques, la contextualisation du contenu et de l'approche de l'éducation a été, au cours des trois dernières décennies, une question centrale de l'éducation. Alors que, les programmes non contextualisés ont produit des élèves qui sont incapables de résoudre les problèmes liés à leur vie quotidienne malgré qu'ils soient dotés de toutes les connaissances nécessaires.

Dans ce contexte, des appels et des plans de diverses tendances ont émergé sur le plan scientifique pour faire évoluer les situations éducatives vers des situations originales directement liées à la vie quotidienne des élèves d'une manière. Cela permet de transcender les concepts et les faits pédagogiques et d'intégrer les pratiques éducatives dans des contextes concrets. L'objectif de cette intégration de la notion du 'contexte' *« (…) est de savoir dans quelle mesure, à quels niveaux et de quelles manières les processus d'éducation interagissent avec les contextes dans lesquels ils se déploient. (…) à comprendre comment les enseignants de différentes disciplines scolaires prennent en compte les différents contextes dans les processus d'enseignement et d'apprentissage…»*[1] De ce fait, le rôle de l'institution et de l'enseignant est, désormais, de contextualiser les programmes voir l'acte d'enseignement.

Du point de vue pragmatique, le discours contextualisé permet la compréhension des différentes significations de façon plus approfondie et plus fine. Tandis que les énoncés décontextualisés seraient mal compris et mal interprétés. Ce principe s'applique scrupuleusement sur la classe des langues qui est considérée comme partie intégrante de la société langagière où les situations d'enseignement/apprentissage ne peuvent être étudiées qu'à travers le contexte d'où les processus de transposition didactique. Les savoirs sont contextualisés à travers le discours, parce qu'il est le porteur des indices du contexte et de subjectivité, comme l'atteste Hermann Barry : *« bien qu'il existe, bien sûr, une relation de dépendance entre le contexte environnant ou généré, et le discours généré, il n'est pas possible de séparer le discours et ses composants de cet environnement, car le discours*

[1] - Blanc-Vallat, C. (2016). Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. Dans : Interactions langagières et didactique des langues, 13-1. URL: http://journals.openedition.org/rdlc/569; DOI: https://doi.org/10.4000/rdlc.569. Consulté le : 01 Mars 2020.

n'est pas seulement le résultat de contextes, mais aussi une composante d'orientation contextuelle. Les discours à leur tour créent des cotextes et des contextes. Cela signifie qu'ils ne sont pas complètement passifs par rapport aux contextes»[1].

La contextualisation trouve aussi ses principes dans les travaux de Benveniste notamment dans ses recherches de la subjectivité en affirmant que: *« la subjectivité (…) est la capacité du locuteur à se poser comme 'sujet'».* Celle-ci se détermine donc par *« le statut linguistique de la personne.»* La subjectivité se traduit dans des expressions et des formes élémentaires, *« qui sont indépendantes de toute détermination culturelle et où nous voyons l'expérience subjective des sujets qui se posent et se situent dans et par le langage. »*[2] Cette affirmation fait allusion à la contextualisation comme produit de l'acte de l'énonciation qui « *détermine une situation d'énonciation dans laquelle émergent les énoncés. »*[3]

La contextualisation en didactique fait appel à plusieurs compétences (de codage, de décodage, d'adaptation…etc.) de la part de l'instituteur comme de la part de l'enseignant et de l'élève. Cependant, les efforts continus fournis pour considérer le contexte dans la conception des programmes n'ont pas porté leurs fruits à un degré qui nous permet de dire que les programmes éducatifs sont devenus pleinement contextuels et cela pour deux raisons principales:

- il n'y a pas de consensus parmi les chercheurs sur ce qu'est le contexte, sa nature et comment il peut être encadré dans différents contextes éducatifs ; comme l'atteste Blanchet : *« le concept de contexte peut être interprété et utilisé de manière très diverse, contradictoire et ambiguë. »*[4]
- comment adapter le contexte d'apprentissage aux capacités (limitée) des apprenants ?

La recherche en contexte/contextualisation est importante sur le plan épistémologique et pratique. En fait: *« en tant que concept théorique, la notion de contexte attend toujours une définition généralement acceptée. Les définitions du contexte sont souvent laissées*

[1] - Cornish, F. (2009). "Text" and "discourse" as "context": In. Discourse anaphora and the FDG Contextual component. Working Papers in Functional Discourse Grammar (WP-FDG-82): The London Papers I, N° 1 pp. 97-115. hal-00961139. Consulté le: 12/12/2019.
[2] - Sarfati, G-E. (2001). Éléments d'analyse du discours, Ed. Nathan/VUEF, 2001, p18-19.
[3] - Ibid, p19.
[4] - BLANCHET P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et socio-didactique : enjeux théoriques et méthodologiques. Dans : SOCLES, Vol 1, PP 13-22.

implicites par de nombreux auteurs, provoquant beaucoup d'ambiguïté dans les explications de l'apprentissage et de la réflexion, et par conséquent entravant le développement théorique.»[1] Ainsi, cela aide à dégager les ambiguïtés auxquelles la notion de contexte fait face, ce qui empêche le développement théorique et pratique de ce concept.

Dans les documents didactiques, les définitions du contexte sont souvent laissées implicites, laissant des ambiguïtés dans les explications de l'apprentissage et de la réflexion. D'un point de vue opérationnel, « *il reste encore de nombreux problèmes à clarifier concernant la relation entre le contexte et l'action, l'activité et la réflexion ... »*[2].

On prétend au départ que le concept *'contexte'* est équivoque et polysémique dont la définition se diffère selon la discipline dans laquelle il figure. Dans ce qui suit, notre étude portera sur la définition de ce concept en didactique, en analyse du discours, en sociolinguistique et en sémantique cognitive. Notre approche d'analyse va alors se fondre sur ces quatre disciplines. Le concept de contexte sera encore défini en fonction d'autres critères tels que : la matérialité (le contexte comme pur environnement), immatérialité (le contexte comme donnée cognitive), les différentes perceptions et modèles de contextualisation, les notions contextualisation/contextualisme.

On problématise dans ce fait, la relation entre le contexte et les compétences pragmatiques liées à la réflexion, l'action en terme de savoir, de culture et de multiculturalisme dans le manuel scolaire. Nous allons analyser les différentes situations proposées dans le manuel en tant qu'environnement social et l'activité en tant que contexte pour comprendre les différents processus de contextualisation.

I. La problématique du contexte :

Entre partisans du contexte comme donné purement matériel, partisans du contexte comme produit d'interactions linguistiques ou prétendants au contexte comme donnée cognitive, les définitions et les conceptions de ce terme se diffèrent, ce qui nous oblige dans ce chapitre à aborder sa définition afin de la rapprocher le plus possible de sa réalité à la lumière des données culturelles et scientifiques et à la lumière des études antérieures. On présente dans la partie suivante les différentes conceptions du contexte dans SHS.

[1] - OERS, B-V. (1998). From context to contextualizing. In. Learning and Instruction. Vol. 8, No. 6, pp. 473–488.
[2] - Ib.id..

Dans cette perception, Philippe Blanchet compte six échelons dans l'analyse de gradation des conceptions du concept contexte. Ces échelons se croisent avec plusieurs autres divisions, et peut-être les plus importants d'entre eux sont les niveaux de Kerbrat-Orecchioni (2012) et Georges Kleiber (1997), Cherrad Nedjma en sémantique cognitive (2009). Nous les mentionnons donc dans un même contexte comme suit:

a) usage zéro : approche artificielle décontextualisée de type expérimental dans le principe «toutes choses égales par ailleurs »[1] ; cette tendance prétend ne concerner que les propriétés intrinsèques de l'entité en question.[2]

b) usage proche de zéro : on pose qu'il y a un contexte donné mais on n'établit aucun lien entre le contexte et « l'objet » ; dans cette tendance *« le contexte ne peut pas tout régenter»*[3]. Dans cette classe s'inscrivent les deux points suivants :

c) usage référentiel allusif : on pose qu'il y a un contexte donné mais on pense qu'il y a trop de variables pour qu'on les prenne en compte ;

d) usage explicatif indirect : on établit un choix de variables corrélées, souvent de façon causale et quantitative, entre un contexte donné et l'objet étudié ;

e) usage interprétatif indirect : on construit un contexte en jouant sur une diversité des focales (zooms avant et zooms arrières) et d'interprétations possibles selon chaque focale ;

f) usage interprétatif direct : on intègre et on mobilise un certain contexte explicitement construit et explicitement mobilisé dans la construction des significations, c'est-à-dire dans l'interprétation des phénomènes étudiés.[4]

A partir de ces six degrés, et compte tenu du matérialité ou non du contexte, nous construisons notre propre classification des différentes définitions existantes du terme « contexte ».

D'abord, la notion « *contexte* » dans son sens dénoté est de deux définitions selon l'emploi:

[1] - Blanchet, P. (2012). Op.cit.
[2] - Kleiber, G. (1997). « Contexte, où es-tu ? ». Dans : Revue de Sémantique et Pragmatique. 1, 65-79.
[3] - Ibid.
[4] - Blanchet, P. Op.cit.

1) **« Pur environnement »[1] :**

Un bloc de textes qui entoure un mot, une phrase ou un passage et qui détermine sa signification et sa valeur. (Robert, 2007)

Ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé ;

Ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un évènement, se situe une action. (Larousse)

Il est aussi : *« Ensemble des conditions naturelles, sociales, culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours.»*[2] Le concept de contexte selon cette définition est tous ce qui entoure quelque chose qui a été couvert dans diverses circonstances sociales et organisationnelles. La recherche a montré les relations entre la réussite scolaire et les principaux indicateurs sociologiques[3] ce qui justifie l'importance de reproduction des modèles sociologiques par l'école. Dans cette perspective s'inscrit la représentation dite *Oignon qui* est schématisée comme suit :[4]

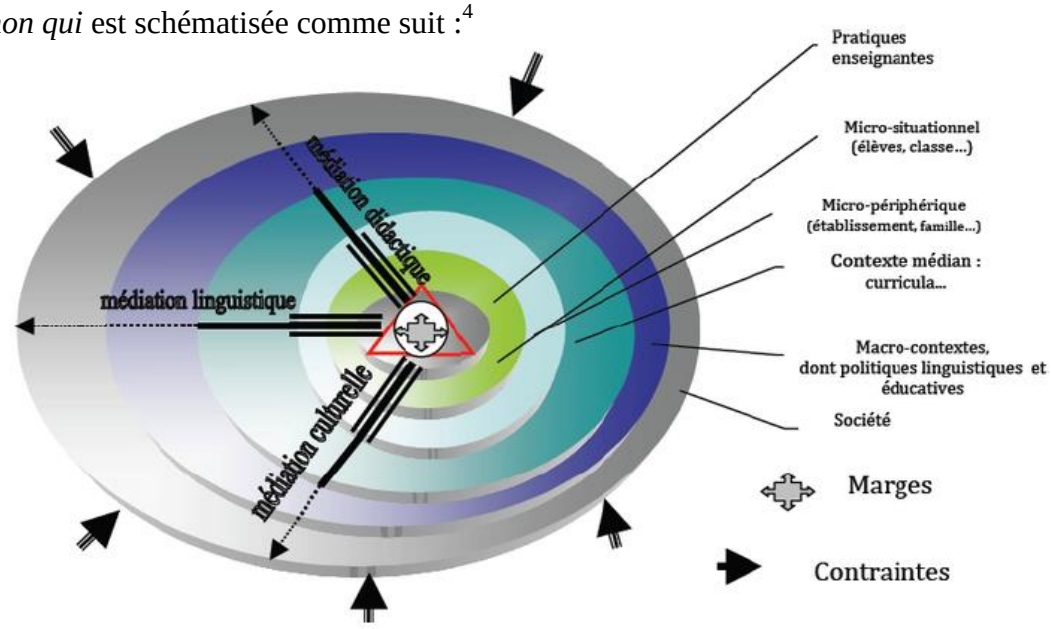


Fig. n°1 : la représentation oignon du contexte d'après Sauvage et Tupin (2012)

[1] - On a emprunté ce titre catégorique de l'article de Kerbrat-Orecchioni. (2012). Le contexte revisité. Dans : Corela. HS-11I. URL://corela.revues.org/2627; DOI : 10.4000/corela.2627. Consulté le 30 septembre 2016

[2] - https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue ; consulté le 04-01-2020

[3] - Forissier, T. (2019). Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences de l'éducation. Université des Antilles, p19.

[4] - Sauvage Luntadi, L. et Tupin F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. Dans : Phronesis, vol. 1, p. 102-117. : http://id.erudit.org/iderudit/1006488ar consulté le: 21/06/2020.

Les auteurs Sauvage et Tupin (2012) proposent un modèle du contexte en matière d'enseignement du FLE en mettant en relief trois dimensions entrelacées : la dimension didactique, la dimension culturelle et la dimension linguistique. Ils démontrent la relation entre la situation d'enseignement/apprentissage et les éléments contextuels qui se chevauchent en multicouche, dont la forme ressemble à l'oignon. Les propriétaires de ce modèle considèrent que la situation dans un micro-contexte lui-même est incluse dans le contexte global qui représente l'entreprise et ainsi de suite, de sorte que toute la communauté est soumise à diverses restrictions.[1]

2) **« Ensemble d'éléments qui influencent l'interprétation»[2] :**

« Ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait ». (Robert, 2007)

« Ensemble du texte à l'intérieur duquel se situe un élément d'un énoncé et dont il tire sa signification ». (Larousse)

« Ensemble des éléments (phonème, morphème, phrase, etc.) qui précèdent et/ou suivent une unité linguistique à l'intérieur d'un énoncé ». (Larousse)

- **Le modèle Fleurs : ou le modèle de Zimmerman**

Dans ce type de contexte s'inscrit la représentation des contextes (dit de fleurs) qui ressemble à des pétales de fleurs et est une forme avancée du modèle d'oignon. « *Les contextes dans cette représentation sont multiples et peuvent interagir les uns avec les autres. Ce modèle illustre le passage de l'étude du contexte en tant qu'élément à la compréhension d'un objet étudié à l'étude des contextes eux-mêmes à travers leurs interactions avec l'objet. Mais aussi avec d'autres contextes, du point de vue de la compréhension du système objet-contexte ».* [3]

[1] - Forissier, T. Op.cit. p20.
[2] - Ibid.
[3] - Ibid, p21.

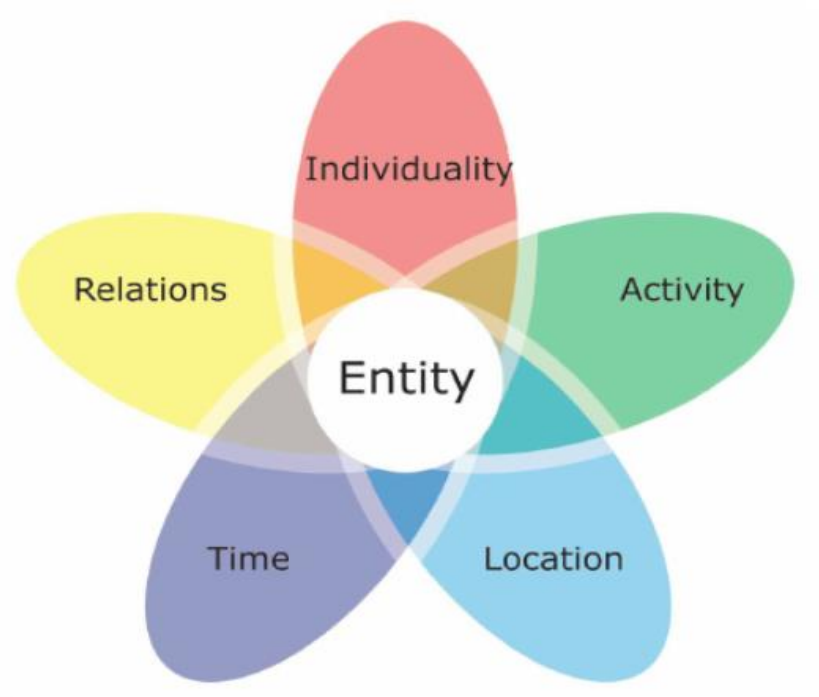


Fig. n°2 : le modèle de Zimmerman

Ce modèle suppose l'existence de plusieurs contextes qui interagissent avec l'objet étudié d'une part, et entre eux d'autre part. La difficulté d'emploi de ce modèle réside dans *«la cohérence des problématiques invoquées par les différentes disciplines d'étude des contextes en jeu. (…) Ainsi, les représentations en fleurs restent souvent des méta-modèles difficilement transposables en cadre d'analyse. Une autre particularité de ces modèles réside dans le fait que les contextes y sont conçus, à l'instar des oignons, comme des éléments préexistants aux situations et de ce fait relativement stables et prévisibles ».*[1]

[1] - Forissier, T. Op.cit. p23.

- **Ou encore le contexte nuage[1] : le contexte est imprévisible !**

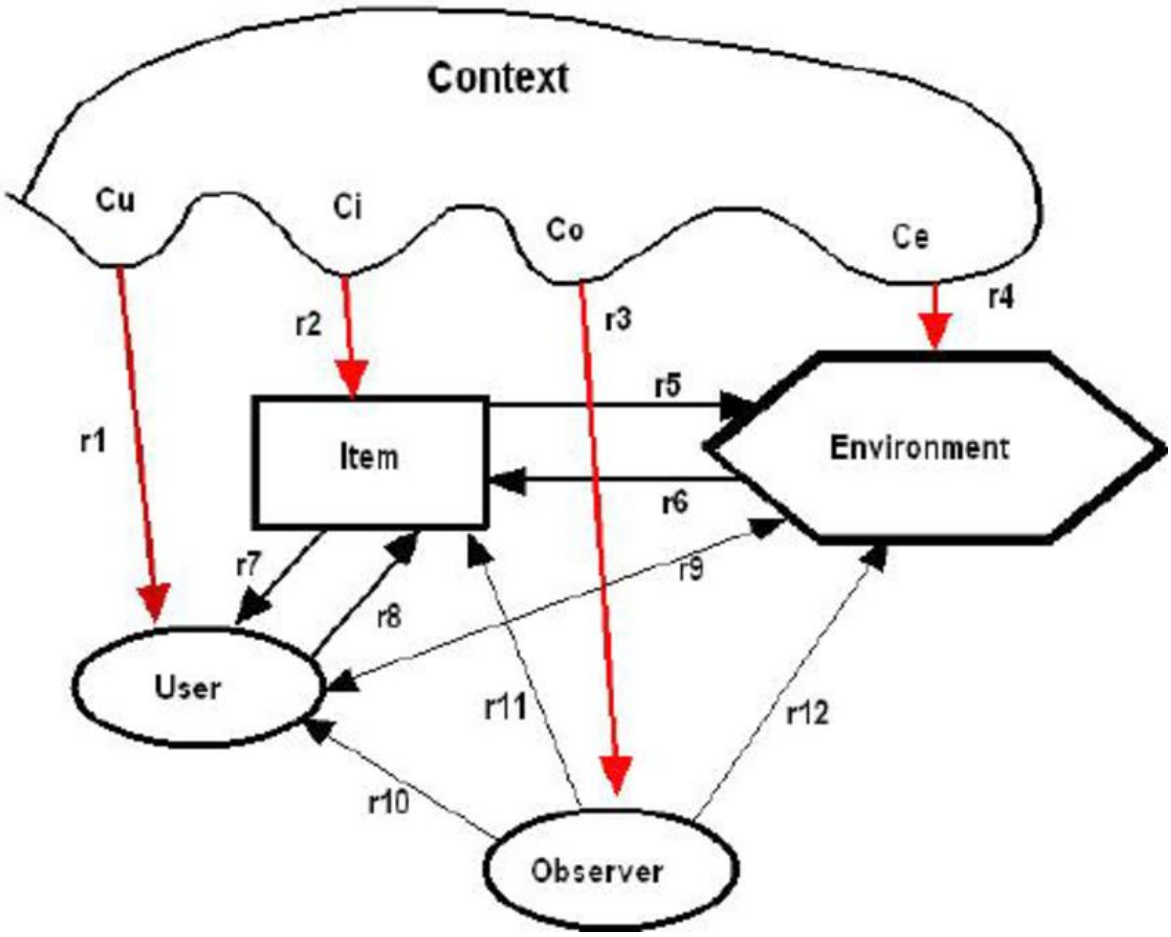


Fig. n°3 : le contexte selon le modèle nuage

Dans cet article, Bazire et Brézillon énumèrent plus de 150 définitions du contexte tirées de maints domaines de recherche et mettent en évidence une caractéristique importante du contexte, qui est l'imprévisibilité. Le modèle (fig. 3) représente les composantes de la situation et c'est une conclusion que les chercheurs ont obtenue en étudiant un ensemble de définitions et les différentes relations entre les composantes. En fait, les chercheurs ont supposé que la raison des différentes définitions est qu'elles ne concentrent pas leur attention sur les mêmes sujets. Deuxièmement, le sujet sur lequel se concentrent les définitions peut aider à distinguer les définitions. Une situation peut être déterminée par un utilisateur, un élément dans un environnement particulier, et éventuellement un observateur

[1] - Bazire M., Brézillon, P. (2005). Understanding Context before Using It. In: Dey A., Kokinov B., Leake D., Turner R. (eds). Modeling and Using Context. In. CONTEXT. Vol 3554. Springer. Berlin: Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11508373-3 consulté le: 10/05/2020.

(selon certaines définitions). Ils ont constaté ainsi, que certaines définitions se concentrent sur des relations spécifiques. Ils séparent le contexte de l'environnement parce qu'ils considèrent que l'environnement physique n'est pas complètement pertinent pour une tâche en cours et suggèrent que le contexte représente tout ce qui est important à un moment donné mais pourrait appartenir à aucun des termes de ce modèle, en fonction du but de la tâche.[1]

En outre, ces auteurs s'interrogent sur la capacité du contexte à être paramétré. Ainsi, pour eux, le contexte apparaît, par rapport à la situation et à l'environnement, comme quelque chose de difficile à construire directement. « *Ils le représentent alors comme un nuage informe pour insister sur cette propriété* »[2].

Dans ce sens, le modèle « nuage » ne croît pas que les contextes sont préexistants, mais voient plutôt que le contexte est un événement inattendu mais observable dans une situation. Pour ce modèle, le contexte a une dimension non configurable.

3) **Le contexte comme environnement social ou le sens comme quelque chose dérivé de la situation**

Le sens dans cette approche ne dépend pas de la structure cognitive mais est vu comme quelque chose qui découle de la situation et de la participation de la personne à cette situation. En conséquence, le contexte devient en lui-même une position significative, c'est-à-dire une position qui a une *«signification humaine»*[3]. La plupart de ces situations sont également décrites comme des situations sociales quotidiennes.

Il est encore possible de définir le contexte selon le domaine d'étude:

- **En pragmatique :** la notion du contexte est importante puisqu'elle détermine deux façons complémentaires d'envisager la pragmatique :

  a- *« Une pragmatique qui s'occupe de l'influence et des conséquences du langage sur le contexte 'extralinguistique)-optique proche de celle d'Austin (comment on modifie le monde en disant quelque chose ?/ Comment on agit sur le monde en disant quelque chose ?) »*[4] .

[1] - Bazire, M. et Brézillon, P, Op.cit.
[2] - Forissier, T. Op.cit., p22.
[3] - OERS, B-V, Op.cit.
[4] - Robert, J-P. (2008), Op.cit. p168.

b- *« Une pragmatique qui s'occupe de l'influence et des conséquences du contexte sur le langage (dans quelle mesure ce qui est dit dépend des circonstances dans lesquelles il est dit ?) »*[1].

- **En analyse du discours :**

Prenons la définition du contexte de Maingueneau un des théoriciens de l'école française de l'analyse du discours qui voit que le 'contexte' est l'ensemble de trois sous-types de contexte :

- « L'environnement physique de l'énonciation, ou contexte situationnel : nécessaire pour l'interprétation des unités linguistiques telles que : ce lieu, je, tu…etc. »
- « Les cotextes : sont les séquences verbales qui se trouvent placées avant ou après l'unité à interpréter. »
- « Les savoirs antérieurs à l'énonciation : les prérequis ou les données communes d'un sujet ».

En science du langage : Selon Kerbrat-Orecchioni, le contexte est : *« (…) donné à l'ouverture de l'interaction, mais il est construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule et il est redéfini sans cesse par l'ensemble des évènements conversationnels. (…) Il inclut le cadre : lieu, temps, finalité, rôles et objectifs des interlocuteurs, durant l'interaction. »* (Kerbrat-orecchioni, 1990, p109)

- **En sociolinguistique :**

Une définition du contexte qui nous semble réservée à l'interaction, celle proposée par Gumperz en sociolinguistique interprétative: *«le contexte n'est pas une donnée matérielle, mais une production des acteurs eux-mêmes, une construction interprétative permettant à ceux-ci de définir la situation en vue de la réalisation de buts pratiques ».*[2] Or, le rôle des co-énonciateurs est *« d'exécuter des actions verbales et non verbales et en même temps de les rendre interprétables en construisant un contexte dans lequel elles s'insèrent»*[3]. Pour Gumperz le contexte dépasse les données matérielles. Il est produit par les co-énonciateurs et adapté selon leur besoin de manière à ce que les énoncés soient interprétables et les intentions de l'énonciateurs soient claires.

[1] - Robert, J-P, Op.cit., p169.
[2] - Simunic Z. Op.cit. p17.
[3] - Ibid. p17.

La contextualisation didactique (dans le cas du discours oral) se fonde sur ce principe sociolinguistique et interprétatif sauf dans la didactique du FLE. La contextualisation est opposée parfois par d'autres mécanismes de décontextualisation ou recontextualisation notamment lorsqu'il s'agit d'explicitation, de réagencement contextuels et/ou la négociation du sens.[1]

- **En sémantique cognitive** :

Appartient au domaine de la sémantique cognitive. Il vise l'étude de la réception et l'identification des représentations qu'on fait de l'énoncé et le rapport du sens (en vaste corrélation avec le cotexte) au contexte.[2]

En effet, la sémantique cognitive s'est intéressée beaucoup plus au contextualisme notamment la question de détermination et d'organisation des structures langagières selon des processus de conceptualisation à travers lesquelles la représentation du contexte se tient.

- **En didactique :**

Le concept de contexte fus associé à la théorie de l'apprentissage avec l'adoption de l'approche communicative basée sur les actes de langage. La théorie de l'apprentissage est passée, dans cette perspective, d'une théorie générale et simple à une théorie complexe attachée aux différentes conditions pragmatiques. Dès lors, le contexte est devenu une question centrale dans les nouvelles pédagogies.

Les définitions et les utilisations du terme «contexte» différaient dans la littérature sur l'éducation. Ils diffèrent dans leur vision des objets contextuels et la nature de ces contextes : *« le contexte en didactique connaissait aussi une grande différence en termes d'application, de sorte que certains le voient comme une position extérieure tangible, tandis que d'autres le considèrent comme le caractère d'un cadre cognitif »*[3] . Ainsi, certains chercheurs se sont parfois focalisés sur les élèves, les concepts (Cheng et So, 2011), les situations d'apprentissage ou les systèmes éducatifs (Taylor et al, 2012). Outre la préparation d'une liste complète, cette partie vise à présenter diverses méthodes de définition du terme contexte dans l'enseignement des langues, en particulier le contexte

[1] - Cherrad, N. (2009). Interactions, négociations de sens et décontextualisation en classe de français. Dans: Synergies Algérie, n°5, pp.175-189.
[2] - La cognition humaine saisie par le langage, p1-52 PDF https://journals.openedition.org/corela/1538
[3] - Blanchet, P. Op.cit.

interne / contexte externe, le contexte attentionnel, le contexte linguistique, le contexte émotionnel…etc.

Dans cette logique sociale s'inscrit (ou devrait être inscrit) le discours didactique (nommé ainsi discours d'enseignement ou discours pédagogique) pour que les connaissances soient interprétables et accessibles par l'interlocutoire (l'élève). D'ailleurs, un enseignement efficace c'est par rapport à l'efficacité et l'authenticité du discours. Ce discours donc est impérativement ancré dans un contexte de double ordre : discursif et didactique.

D'abord, d'ordre discursif : tout énoncé se réfère à un contexte, sans lequel il ne peut être interprété convenablement, il est régit à des conventions sociales. Deuxièmement, d'ordre didactique : depuis l'approche communicative, l'enseignement/apprentissage est désormais une didactique par situations. Cette didactique consiste à créer des situations typiques de communication qui servent à un champ lexical du genre : au travail (travailler le lexique du travail), au marché (acheter, demander le prix…etc.). Ces situations s'inscrivaient dans une perspective didactique par actes de langage. Le but était d'amener l'élève à agir avec l'autre par la langue dans des situations de communication semblables.

Aujourd'hui sous l'ombre de l'approche actionnelle, on s'oriente de plus en plus vers l'enseignement du contenu pragmatique. Dans cette perspective, pour définir le contexte cinq dimensions sont à prendre en considération : l'identité, le temps, l'espace (lieu), l'activité et la relation.[1] Zimmermann (2007) affirme que la proximité des contextes internes permet aux interlocuteurs de se comprendre. Ces contextes internes sont également contraints par les contextes externes de chaque personne selon différents modèles et types de relations existantes[2] (on y reviendra).

Pour récapituler, le contexte est conçu généralement comme l'ensemble de trois éléments : le temps, le lieu et les conventions sociales. Il est définit ainsi comme : *« l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. » ou « des situations servent à enseigner»*[3]

En effet, le modèle oignon semble être le modèle le plus efficace, car il permet d'étudier les relations entre un objet et un contexte. Ce modèle est bien adapté à des échelles de

[1] - Zimmermann, A. et *al*. An Operational Definition of Context. Dans. CONTEXT'07. Proc. 6th international and interdisciplinary conference on Modeling and using context. 558-571.
[2] - Ib.id.
[3] - Brousseau G. La théorie des situations didactiques, http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/06/MONTREAL-archives-GB1.pdf consulté le: 15/04/2019.

contexte imbriquées et permettra ainsi de définir simultanément une relation éducative à différents niveaux du système éducatif. « *La limite de ces modèles réside dans la difficulté de prendre en compte des contextes différents tant dans leurs relations avec l'objet que dans les interactions qu'ils peuvent avoir entre eux* »[1].

II. Le contexte et la contextualisation dans les programmes scolaires algériens :

La contextualisation des programmes était toujours un des préoccupations majeure de la réforme scolaire en Algérie comme confirmé par Ferhani qui souligne que : *« les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles-mêmes. Ainsi, la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont désormais liés à des objectifs définis. Ils deviennent, à l'oral comme à l'écrit, les outils d'une finalité qui les rend non seulement opportuns, mais visibles et utilisables par les élèves en situations scolaires ou en situations authentiques de communication»*[2].

1- La contextualisation des discours écrits : double instance d'énonciation.

Au début, il convient de noter le principe de double instance d'énonciation, qui est l'une des particularités du discours écrit, puisque le contexte de l'énonciation (dans toutes ses dimensions matérielles et immatérielles) diffère du contexte de la réception (le lecteur). La *contextualisation* est considérée donc comme un processus à lequel l'énonciateur du discours écrit fait appel pour assurer la transmission et la compréhension de son message. Cela est dû à la réalité que le discoureur ne partage pas la même situation extralinguistique (d'interprétation) avec le destinataire, ce qui lui oblige de s'appuyer sur les connaissances contextuelles (appelées *implication*) des lecteurs (le destinataire fictif).

Pour résumer, cette logique de double instance de production du discours écrit suppose un producteur de deux rôles qui est à la fois émetteur et récepteur, énonciateur et énonciataire. Dans le cas du discours du manuel, l'instituteur est censé produire un discours qui respecte l'ordre de déroulement du discours en prenant en compte les différentes interventions fictives possibles de la part du destinataire fictif: demande fictive d'éclaircissement, d'exemples, des instructions, etc.

[1] - Forissier, T. Op.cit. p23.
[2] - Ferhani, F. Op.cit.

D'ailleurs, il nous semble, que le manuel s'appuie sur la théorie contextuelle de la signification basée sur quatre types de contextes: *linguistique, émotionnel, culturel et situationnel.* Cela se traduit dans la politique éducative fondée sur les critères suivants:

- **Des options fondamentales :** prenant en compte les priorités individuelles et sociales :
  - relation entre l'individu et la société ;
  - enseignement identique pour tous ou non ;
  - importance relative de la tradition ;
  - souhait de (dé) centralisation ;
  - degré de participation (aux différents niveaux de pouvoir).
- **Des valeurs :** est la liberté laissée aux différents partenaires de contribuer à leur choix. Les valeurs semblent souvent définies par opposition aux valeurs qui prévalent au moment du choix. Ainsi, si l'on observe une tendance à l'individualisme, on sera tenté de compenser en privilégiant la solidarité, l'entraide, le souci communautaire, etc.
- **La conception de la connaissance et de la culture :**
  - Quel mode de pensée veut-on privilégier (pensée logique, rationalisme, symbolisme, constructivisme, pensée intuitive, dialectique, dogmatique) ?
  - Dans quel contexte culturel s'inscrivent les démarches d'apprentissage ?
  - Quels sont les stéréotypes rencontrés dans le manuel ? [1]

Dans le document d'accompagnement, nous constatons que l'instituteur fait la distinction entre le contexte éducatif (dans lequel se déroule le processus d'enseignement et d'apprentissage) et le contexte de réalisation encadrant les situations problèmes et les situations d'intégration. On retrouve donc, par exemple, la compétence suivante:

Compétences globales	Eléments constitutifs
- Au terme du cycle moyen, - dans une démarche de résolution de situations problèmes, - dans le respect des valeurs - et par la mise en œuvre de compétences	- L'issue du parcours ; - La démarche ; - Les valeurs ; - Les compétences transversales ;

[1] - Rœgers Xavier et al. (2009). Op.cit. p225.

transversales, - l'élève est capable de comprendre et de produire - à l'oral et à l'écrit - des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, **- en adéquation avec la situation de communication.**	 - Les compétences disciplinaires ; - Les domaines ; - La typologie de textes ; **- Le contexte de réalisation.**

Tableau N°01 : contexte d'enseignement versus contexte d'apprentissage

2- Le contexte interne et le contexte externe :

Les travaux s'appuyant sur la théorie de transfert d'apprentissage présentent un modèle cognitif de trois phases : « *Contextualisation / didactique contextualisée / didactique contextuelle* ».[1]

Ce modèle s'appuie sur la relation conceptuelle du général au particulier et propose les passages de l'un à l'autre comme modèle cognitif. Ce modèle dynamique des contextes internes a été, en sciences, souvent interprété comme soutenant les pratiques enseignantes de démonstrations menant à des théorèmes ou lois puis à des exercices d'application.[2]

a. Le cotexte :

« En activités de langue, il est recommandé de privilégier le texte (plutôt que la phrase) comme corpus pour la découverte et l'analyse car ce n'est que dans un contexte que les faits de langue trouvent leur entière justification et leur pleine signification. »[3]

Dans cette logique, s'inscrivent toutes les situations du départ :

b. Contexte situationnel : étude des déictiques et embrayeurs :

Il est de notoriété publique qu'un énoncé dépend d'un énonciateur, un co-énonciateur et se déroule dans une situation d'énonciation. Ces acteurs se représentent dans le discours sous forme des indices langagiers dont on les appelle « embrayeurs » (JEANDILLOU, 1997).

[1] - Forissier, T. Op.cit., p26.
[2] - Ibid.
[3] - Document d'accompagnement, p48.

Ces embrayeurs nous fournissent des informations importantes sur l'interlocuteur, l'interlocutoire, les intentions de ces derniers, ainsi que du contexte.

Dans un registre totalement différent, Kerbrat-Orecchioni met l'accent sur l'étude des déictiques comme indices importants du contexte et son rapport à la langue : *« il va de soi que dès que l'on travaille sur le discours la prise en compte du contexte est indispensable. Mais (…) cette prise en compte s'impose déjà au niveau de la langue : cela vaut par exemple pour les formes « déictiques », dont la définition implique la prise en compte de certains ingrédients de la situation de communication ; mais on peut le voir avec d'autres types d'unités, comme les actes de langage. »*[1]

3- La contextualisation :

A. Étude des embrayeurs dans le discours didactique :

Tout d'abord, on lit sur la page de garde les noms d'un groupe de personnes qui ont composé ce document en tant qu'organisme collectif. Chacun d'eux est défini par son nom et son statut social: 'Anissa Madagh' une inspectrice de l'enseignement moyen, et deux professeurs de l'enseignement moyen de la langue française (Chafik Meraga et Halim Bouzelboudjen). Un groupe de personne de statut social et professionnel dans le secteur de l'éducation qui leur confère un pouvoir de travail collectif et individuel et leur qualifie pour produire un «manuel».

Ce groupe représentant l'instance émettrice ne se dissout pas (de sitôt) en un seul caractère, «le manuel» qui «cible l'élève de 1AM». En d'autres termes, les inspecteurs et les enseignants ne parlent plus de leurs propres noms et statuts ou titres, mais le mot est plutôt passé au «manuel» qui entre en dialogue direct avec l'élève. La dissimulation du corps collectif dans le manuel vise à donner de l'objectivité et de la scientificité au discours du manuel. Cette dissimulation se poursuit tout au long du manuel, de sorte que l'instance émettrice n'apparaît plus par aucun des moyens linguistiques, mais se définit par rapport au sujet de l'interprétation, qui est souvent identifié avec l'un des pronoms «tu» ou «vous».

En fait, deux types d'indice lexical entrent en jeu dans l'énonciation et la définition des émetteurs et récepteurs du discours didactique: les marqueurs d'embrayage, les marqueurs de modalité qui ont pour rôle de *'quadriller l'acte d'énonciation, à le situer par rapport à*

[1] - Kerbrat-Orecchioni, K., le contexte revisité, Op.cit.

la personne du locuteur»[1] et aussi à la valeur illocutoire de l'énoncé, c'est-à-dire *'l'attitude que le locuteur marque à l'égard de son dire'.*[2]

A.1- Les embrayeurs personnels (subjectifs) :

Les concepteurs du manuel scolaire se sont intéressés dans leur ingénierie du discours didactique au contrat didactique, et notamment à la dimension pragmatique de ce dernier en rentrant en relation avec l'élève dans un contexte scolaire. Les embrayeurs personnels sont donc un moyen privilégié pour insérer les acteurs dans leurs énoncés. Les protagonistes sont représentés par des pronoms personnels et des possessifs. Ils se figurent selon la situation énonciative dans laquelle ils sont utilisés. Dans le cas des pronoms et possessifs /*Je/, /me/, /mon/, /ma/,…* ils renvoient automatiquement à celui qui dit ou écrit.

- **Le pronom personnel «** ***je*** **» :**

Comme on dit : *« le langage n'est possible que parce chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme /JE/ dans son discours »*[3]. Comme l'élève n'est pas l'énonciateur premier des énoncés dans le manuel, on se demande qui représente le pronom personnel /je/ ?

Les titres des projets et les titres des séquences sont introduits par le pronom personnel /je/, qui désigne d'habitude la subjectivité de l'énonciateur et son coïncidence avec le sujet. Le tableau suivant résume les différentes occurrences du pronom personnel /je/ et de ses possessifs :

Indices	**Cotextes**	**Analyses**
Je	*1- J'explique l'importance de se laver correctement.* *2- J'observe et j'analyse les images* *3- Je retiens, j'analyse, j'explique….etc.* *4- Je réalise avec mes camarades*	- La désignation de ce pronom personnel se diffère entre la situation d'énonciation et la situation didactique. Il renvoie dans la première à 'l'instance émettrice' l'énonciateur principal. - Il renvoie dans la seconde à l'élève qui coïncide avec le pronom « je » lors de la réalisation des tâches.

[1] - Sarfati, G-E. Op.cit. p21.
[2] - Ibid. p20.
[3] - Benveniste, É. (1976). Problèmes de linguistique générale. coll. tel, 1976, p. 259-260.

		- L'impact didactique du *je* est de valoriser le *moi* de l'élève en lui faisant sentir qu'il est responsable de ses actes et qu'il est impliqué dans l'enseignement/apprentissage.
Me, moi, mes	*1- À mon tour de m'exprimer* *2- Je m'entraîne* *3- Mes camarades et moi* élaborerons	Ces possessifs représentent le locuteur lui-même. On les utilise pour parler de soi et des choses qui lui appartient. Dans ces discours, ces possessifs servent à positionner l'élève par rapport à soi-même et par rapport à l'autre avec qui il doit agir (dans le texte argumentatif et explicatif il doit convaincre ses camarades). Il représente une identité indépendante qui agit avec les autres.

Tableau N°02 : les occurrences du pronom personnel « je » et de ses possessifs dans le manuel du FLE.

L'énoncé du projet 1 *«Afin de célébrer les journées de la propreté et de l'alimentation mes camarades et moi élaborerons une brochure»* par exemple ou dans l'énoncé du 2ème projet : *«Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire»*, sont des discours qui portent sur l'action d'élaborer une brochure explicative sur un thème précis qui est l'importance de la propreté. Ce discours se centrent sur l'apprenant qui, représenté par « moi et mes camarades (nous) » « je », énonce son acte d'élaboration de la brochure. Le sujet du verbe représenté par pronom /je/ est mis en relief pour mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage et lui responsabilise de la réalisation de telle tâche en montrant qu'il est habile de réaliser une brochure explicative répondant aux exigences indiquées par le manuel.

Dans ce même principe s'inscrivent les possessifs /mon, mes/ utilisé dans les titres de certaines rubriques telles qu'il est dans: *'je découvre mon livre', 'je comprends mon texte'...etc.* Ils renvoient, en réalité, à l'instance émettrice qui est l'énonciateur premier, mais les percepteurs du manuel se donnent le «droit» de parler au nom des apprenants. Cette aptitude discursive est d'une dimension psychologique qui présente l'élève comme propriétaire de ces connaissances et permet aux concepteurs du manuel de manipuler

l'élève en lui faisant adhérer aux objectifs de l'instance émettrice selon le devoir-exécuter. Abdelkader HAMMAOUI indique ce devoir par ces termes : *« Ce tiers qui transcende à la fois l'instance émettrice et le sujet de l'interprétation, vient confirmer un « droit de dire » et un « devoir-exécuter ».*[1]

En outre, le discours didactique est principalement un outil d'organisation scolaire qui vise rendre l'apprenant comme acteur social qui agit et interagit avec les contenus du manuel. Le but de la subjectivité dans le discours didactique est de mettre l'élève au centre de l'enseignement/apprentissage face à des tâches et situations où le */je/* est inclusif et actif. Le pronom personnel /je/ et ses possessifs s'inscrivent dans cette perspective et désignent un locuteur, ses objets et son statut par rapport à son entourage et par rapport aux autres… etc.

Au droit de dire de la part des concepteurs du manuel correspond le **« devoir-comprendre »** du sujet de l'interprétation. Cela signifie que le discours doit doit utiliser les pronoms personnels d'une manière qui ne cause pas de complexité, pour que cela peut être compris avec une simple mobilisation de la compétence linguistique, de la compétence culturelle et de la compétence émotionnelle. L'énonciataire principale dans le manuel est l'élève, mais ça nier pas que certaines consignes, par exemple, sont destinées à l'enseignant comme nous l'avons précisé dans les éléments du discours didactique.

Le scolaire est axé sur l'apprenant en tant qu'acteur principal d'enseignement/apprentissage, de nombreux indicateurs linguistiques confirment son existence. Le deuxième pronom personnel /tu/ est là pour indiquer la présence de l'interlocuteur. C'est noté, notamment, dans le discours facilitateurs dans l'avant-propos:

« Tu es en première année », « tu vas apprendre à expliquer et à prescrire », « Ton nouveau manuel », « Pour te guider dans tes apprentissages, nous te proposons d'autres rubriques qui te serviront de balises. »

Dans le tableau suivant on analyse l'occurrence du pronom personnel « tu » et de ses possessifs.

[1] - Hammaoui A. Op.cit.

- **Le pronom personnel /*tu/ :***

Indices	Cotextes	Analyses
Tu	- Tu es en première année. - Tu vas apprendre à expliquer	- Face à un *je* il y a un *tu.* - Renvoie à l'élève à qui le discours est adressé. On lui appelle à réaliser les tâches portées dans les énoncés. - Le pronom personnel /*tu/* est souvent utilisé pour donner des instructions. - L'utilisation du pronom personnel /*tu/* a pour but de rendre le contexte plus intime où il n'y a plus des obstacles entre le locuteur et l'interlocuteur, on s'adresse à l'élève directement et à chaque élève pour soi.
Te, toi	- Aide-toi du coffre à mots. - Le sais-tu ?	- Ces possessifs (compléments) servent à identifier l'élève par rapport à son entourage et par rapport à soi-même. Ils leur donnent la sensation qu'il est indépendant des autres mais aussi différent d'eux.

Tableau N°02 : les occurrences du pronom personnel /tu/ dans le manuel de 1AM.

Le pronom personnel *« tu »* et ses possessifs présupposent toujours un locuteur et un interlocuteur, c'est-à-dire un *je* locuteur face à un *tu* locutoire et le premier attend une réaction de la part du deuxième. Autrement dit, l'utilisation de ce pronom personnel dans le manuel nous permet de situer les parties où l'élève et l'institution entrent en dialogue directe entre eux.

Dans le discours du manuel, il y a un effacement des personnes. L'énonciateur principal ne laisse aucune trace de lui. Malgré qu'il se présente quelques fois en tant qu'énonciateur qui s'adresse à un « *tu* » mais sans se présenter dans le texte.

Il arrive parfois où on utilise le pronom personnel « *vous* » dans le sens du groupe sinon l'énonciateur préfère tutoyer l'élève. En général, l'occurrence de « *vous* » et de ses possessifs est modeste par rapport au « *tu* ».

Indices	Cotextes	Analyses
Vous	Tes camarades et toi êtes arrivés au bout de la séquence 3 et à la fin du projet 1 où ***vous*** avez eu à produire plusieurs écrits concernant la propreté du corps, l'importance d'une alimentation saine et l'importance de l'activité physique et sportive.	- Le pronom personnel *vous* est utilisé pour s'adresser au groupe des élèves. Il est le substitut de *tes camarades et toi*. Sinon l'institution préfère utiliser le pronom personnel *tu.* - On insiste à travers ce pronom personnel sur le travail du groupe.
Vos, votre	Cette année, c'est ***votre*** classe qui est chargée d'accomplir un long travail d'information auprès de ***vos*** camarades d'établissements voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation.	- *Votre* est utilisé pour marquer l'appartenance de l'élève à un lieu. - ***Vos*** indique l'appartenance à un groupe.

Tableau N°03 : l'occurrence de « *vous* » et de ses possessifs dans le manuel

A.2- L'occurrence de /je/ et de /tu/ dans le manuel scolaire : action ou interaction ?

Sur la base de l'idée ci-dessus sur les pronoms personnels « je », « vous », « je », « vous », le possessif et leur relation avec le verbe et l'interaction que nous allons construire l'analyse quantitative de l'occurrence de ces pronoms personnels ainsi leurs possessifs dans les consignes de notre corpus. Nous avons eu les résultats suivants :

	L'occurrence des pronoms personnels et leurs possessifs	
	Je	**Tu**
Pronoms personnels	330	108
Possessifs	156	51

Tableau N°4 : les pronoms personnels dans le manuel scolaire.

Le pronom personnel 'vous' et ses possessifs en tant qu'indices d'interaction sont d'occurrence faible, les statistiques sont dans le tableau suivant :

L'occurrence du pronom personnel 'vous' et de ses possessifs	
Vous	**possessifs**
65	45

Tableau N° 5 : Les valeurs du pronom personnel /vous/

Ces résultats prouvent que le discours didactique dans le manuel scolaire de 2G s'inscrit dans une perspective actionnelle. Il favorise l'action à environ trois fois plus que la communication et l'interaction. Il prouve ainsi le dépassement de la logique communicative. Le dialogisme est aussi une stratégie discursive et didactique qui se passe directement de l'institution à l'élève, alors qu'on s'adresse très peu aux élèves ensemble.

A.3- Les modes :

i. Le mode indicatif :

Verbes	Cotextes	Désignation
Réaliser	*Pour réaliser* ce projet, tes camarades et toi devez-vous entendre…	Le verbe est introduit par '*pour'* qui indique le but, l'objectif…etc. - On le trouve souvent au début du projet ou de la séquence. Il sert à définir l'objectif du projet ou de la séquence et de rendre l'élève conscient de ce qu'il apprend. - En général, il désigne des actes qui vont sûrement être réalisés ou déjà réalisés
Expliquer	Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire *pour expliquer* les progrès de la science et leurs conséquences.	
recueillir	Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville ***pour recueillir*** des statistiques récentes sur le sujet.	
Entendre, Prendre	Pour cette étape, il s'agit pour tes camarades et toi de : Vous entendre sur le choix des illustrations relatives à une alimentation saine. Prendre des notes…	

Tableau N°05 : l'emploi du mode indicatif dans le manuel.

- **Le présent de l'indicatif :** les verbes au présent de l'indicatif tirent leur référence temporelle du moment même de l'interprétation, si on lit ce texte six mois plus tard, l'énoncé est toujours valide. Le présent référera en effet au présent de l'élève pas à celui de l'émetteur comme l'indique Maingueneau : *«le /Je/, n'est que le corrélat d'un /tu/ virtuel, le présent de l'énonciation n'est pas seulement celui de l'énonciateur mais un présent partagé, celui de l'interlocuteur».*[1]

Verbes	Cotextes	Désignation
J'observe et j'analyse	J'observe et j'analyse les images	Indique une action en train de se réaliser.

[1] - Maingueneau, D. (1987). Nouvelles tendances dans l'analyse du discours. Paris : Hachette, p. 16.

Je m'entraîne	Je m'entraîne à la lecture	
Devez-vous entendre	Pour réaliser ce projet, tes camarades et toi devez-vous entendre	- L'obligation de passer par cet acte pour réaliser la tâche en cours. - L'élève apprend à travailler d'une façon organisée et à respecter les étapes et les instructions.
Il faut	Il faut également	

Tableau N°06 : l'emploi du présent de l'indicatif dans le manuel.

- **Le futur simple :** on ne peut pas repérer le futur sans se référer à la situation d'énonciation qui sert de repère pour interpréter « *mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement* ». Le futur dans le verbe « élaborerons » est toujours défini par rapport au présent de l'énonciation, c'est-à-dire par rapport au moment où l'élève lit la consigne.

Verbes	Cotextes	Désignation
Mes camarades et moi élaborerons une brochure	Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroule le 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi ***élaborerons*** une brochure pour expliquer comment vivre sainement.	- L'acte d'élaborer est posé comme n'étant pas encore vrai mais qui va se réaliser prochainement. - Le futur simple de l'indicatif a pour but de mettre devant l'élève un but réalisable à

Mènerez, rédigerez, illustrerez	Vous ***mènerez*** une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville pour recueillir des statistiques récentes sur le sujet. Ensuite vous ***rédigerez*** de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Vous ***illustrerez*** vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l'établissement.	atteindre.

Tableau N°07 : l'emploi du futur de l'indicatif dans le manuel.

- **Le passé:** sert à marquer la fin d'une tâche et le début de l'autre, il déclare un objectif atteint.

Verbes	Cotextes	Désignation
Finir	Tu viens de finir l'étude de ta 1ère séquence	Passé récent marque la fin de la séquence.
Produire	Tu as produit des textes expliquant	Passé composé indique un fait déjà achevé (la fin du projet, de la séquence ou de la tâche).
Arriver	Tes camarades et toi ***êtes arrivés*** au bout de la séquence 3 et à la fin du projet 1 où vous ***avez eu*** à produire plusieurs écrits…	
Respecter	Grâce à cette grille de lecture, tes camarades et toi vérifierez si les étapes du projet ***ont été respectées***	

Tableau N°08 : l'emploi du passé de l'indicatif dans le manuel.

ii. Le mode impératif :

Verbes	Cotexte	Désignation
Réponds aux questions, nomme le lieu, explique, lis, complète…	Lis attentivement les textes suivants : Réponds en cochant la bonne case. Complète le tableau suivant en écrivant le titre dans la case qui convient	Il est souvent utilisé dans les consignes des activités. Il sert à donner des instructions et à évaluer les connaissances de l'élève.

Tableau N°09 : le mode impératif dans le manuel.

B. **Les embrayeurs spatio-temporels :**

L'espace est représenté dans le discours didactique par des noms de lieux en rapport avec le thème du projet. Dans le premier projet par exemple : « *les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation* », où l'espace est représenté par des expressions du genre : « *Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville* ». Cela veut dire que la tâche didactique est conditionnée par des règles pragmatiques celles que l'élève doit mettre en œuvre *auprès des services d'hygiènes.*

À vrai dire, un des rapports les plus solides, qu'on doit maintenir et consolider, est le contexte didactique à travers lequel l'élève construit une vision plus claire de la société, et de l'administration de son pays. C'est le cas dans : *«la construction d'une usine de détergents* ***à proximité de votre établissement(…)*** *Pour cela, vous demandez une audience au président d'APC afin de lui faire part de votre inquiétude sur les risques de maladies respiratoires et la dégradation de votre environnement… ».*

Le tableau suivant résume les différents emplois des indices de l'espace :

Indices spatiaux	Cotexte	Désignation
Auprès des services d'hygiènes de votre ville	Vous mènerez une enquête ***auprès des services d'hygiène de votre ville*** pour recueillir des statistiques récentes sur le sujet.	Ces indices sont complexes : ils indiquent un lieu mais aussi un acte civilisé et une preuve de bonne citoyenneté.

	Ensuite vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir.	
Dans la cour	Vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés ***dans la cour de l'établissement.***	On garde toujours le lien entre le contexte authentique dans lequel les compétences sont ancrées et le contexte scolaire qui représente la référence de l'enseignement/apprentissage et la norme par rapport à la diversité des situations de la société.
À proximité de	À l'annonce de la construction d'une usine de détergents ***à proximité de votre établissement,*** tes camarades et toi avez décidé de vous organiser pour faire annuler ce projet.	

Tableau N°10 : les indices de l'espace dans le manuel.

Les indices temporels	Désignation
Les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroule le 15 et 16 octobre de chaque année…	- On a choisi cette date pour deux objectifs didactiques : - Un objectif interculturel : apprendre l'élève les journées mondiales que tout le monde les fête ; - Objectif social : la propreté. Objectif linguistique et communicative : apprendre le lexique de la propreté et de la santé et pouvoir les communiquer avec les autres.
Lors de ta visite *hebdomadaire* à des enfants malades, un médecin te demande	On a choisi l'heure du déjeuner parce que c'est l'heure où beaucoup de gens mangent en dehors

de lui expliquer pourquoi les écoliers qui ne peuvent pas rentrer chez eux ***à l'heure du déjeuner*** et qui doivent se contenter de nourriture de mauvaise qualité courent un danger.	de la maison. On veut sensibiliser l'élève des dangers de ce type de nourriture dans des endroits sales.

Tableau N°11 : les indices de temps dans le manuel.

Conclusion :

À travers cette analyse, on a pu identifier les différents indices subjectifs et spatio-temporels utilisés dans le nouveau manuel de FLE de 2G. Ces embrayeurs et déictiques ont pour objectifs de créer et consolider le contrat didactique à travers l'ancrage des situations d'enseignement/apprentissage dans des contextes. Par le biais de discours et des moyens linguistique nous pouvons identifier les interlocuteurs du discours. On peut également appréhender les dimensions spatio-temporelles entourant les situations didactiques.

Les pronoms personnels s'emploient de façon contrôlée et en alternance entre le /je/, /tu/ et /vous/. Les concepteurs du manuel se donnent le droit de parler à la langue de l'élève. Leur discours se vêt un aspect d'autorité et de devoir-exécuté mais il respecte le droit de comprendre qui est un droit légitime à l'élève.

La stratégie de contextualisation a contribué à situer l'élève par rapport aux autres élèves, au programme et aussi par rapport à soi-même. Ce positionnement permet de développer chez l'élève un esprit critique, créatif et de partage. Ainsi, la contextualisation donne une dimension actionnelle à l'enseignement/apprentissage. Elle rend compte également à la pragmatique en tant que discipline et compétences langagières acquises à l'aide de la pragmatique situationnelle.

CHAPITRE II :

L'ARGUMENTATION DANS LE DISCOURS DU MANUEL DE 1AM

Introduction :

S'adresser à un public n'est efficace que s'il réussit à tenir (persuader ou convaincre) l'auditoire à croire à une thèse donnée ou à soutenir un point de vue. Cette visée manipulatrice est qualifiée en rhétorique d'argumentative. L'argumentation dans cette perception est un processus (ou démarche) logique basé sur le raisonnement d'induction ou de déduction. Elle entraine, en plus des thèses, des valeurs considérées comme dignes d'estime, et qui orientent la vie des hommes[1].

En fait, l'efficacité de l'argumentation est liée à d'autres facteurs notamment, le statut de l'interlocuteur, les arguments, le thème abordé, le lexique, la connexion logique des différents arguments…etc.

Le présent chapitre se veut une analyse de l'argumentation dans le discours didactique, en particulier le discours du manuel de 1AM. Nous partons de l'hypothèse que le discours éducatif dans le manuel scolaire est un discours argumentatif qui se distingue en termes structurels, sémantiques et délibératifs, car il appelle à l'adoption de diverses valeurs et idées nationales, sociales, morales et humaines.

L'argumentation sera abordée comme une stratégie discursive qui a ses avantages et son importance sur le plan éducatif, comme mentionné brièvement, ci-dessus. Nous cherchons à travers cette étude à comprendre les répercussions et les effets que celle-ci peut provoquer sur l'interlocuteur et sur l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 1AM.

I. L'argumentation :

1- Présentation générale :

a. L'argumentation dans la langue :

Pour définir l'argumentation dans la langue on doit impérativement passer par l'ouvrage de *Jean-Claude Anscombre et Oswald Ducrot* « *l'argumentation dans la langue* »[2] où l'argumentation est définie comme : *« l'étude des orientations sémantiques et des*

[1] - https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeurs/80973
[2] - Anscombre, J-C et Ducrot, O. (1983). L'argumentation dans la langue. Belgique : *Ed. Mardaga, 3ème éd.*

enchainements d'énoncés menant à une certaines conclusions ».[1] Autrement dit, l'argumentation est la construction logique du discours. Ducrot considère que l'argumentation est un fait de langue plutôt que de discours, c'est-à-dire une partie du sens, et pas seulement une orientation.[2]

Ensuite, Ducrot a intégré la rhétorique dans une perspective linguistique. Il a relié : « *les possibilités d'enchainement argumentatif à une étude de la langue et* […] *ne pas les abandonner à une rhétorique extralinguistique. Pour nous, elles sont déterminées au travers d'un acte de langage particulier, l'acte d'argumenter »*[3]. Il rend compte au concept '*topoï'* emprunté de la rhétorique classique devient désigner : *« les garants des enchainements discursifs »*[4]

La néo-rhétorique a été, en effet, influencée par les théories linguistiques telles que : la théorie des actes de langage. L'argumentation a perdu ses dimensions logiques et est désormais un acte de langage spécifique. Elle est étudiée dans le cadre de la linguistique ou ce qu'on appelle « *la pragmatique intégrée* ». On distingue dans ce sens, selon Ducrot deux types d'argumentation totalement dissociés: « *l'argumentation linguistique n'a aucun rapport avec l'argumentation rhétorique.* ».

La pragmatique contemporaine, rend compte à l'argumentation, elle tente à situer cette dernière dans un cadre dialogique, qui renvoie à la rhétorique classique. Dans cette perspective, apparait l'ouvrage de *Jacques Moeschler* inspiré des travaux de groupe de Genève et notamment ceux de Roulet, dont l'intitulé est « *Argumentation et conversation »*, dans lequel l'auteur propose l'analyse du rapport « *entre faits argumentatifs et faits conversationnels »*[5]. Deux concepts clés sont à mettre en évidence dans l'analyse conversationnelle : *l'argumentation et coaction.*[6]

b. L'argumentation dans la didactique :

En effet, le discours didactique comporte une bonne part de la rhétorique. Il vise à persuader et à convaincre ce qui le rend un discours argumentatif par excellence. Nous précisons que l'argumentation en didactique du FLE est prise selon deux niveaux cités par

[1] - Amossy, R. (2006). L'argumentation dans le discours, Ed. Armand Colin, 2ème édition, 2006, p24.
[2] - Ibid, p26.
[3] -Ibid. p27.
[4] - Ibid. p26.
[5] - Ibid. p28.
[6] - Ibid.

J.Adam: *«la notion générale d'argumentation peut être abordée soit au niveau du discours et de l'interaction sociale, soit au niveau de l'organisation pragmatique de la textualité. »*[1] Donc, la méthode d'analyse à mettre en œuvre doit prendre en considération le niveau langagier et notamment le lexique, l'enchainement de l'énonciation, les sous-entendus et les présuppositions. Nous prenons en compte également la logique et les différents processus de pensée.

Pour comprendre l'argumentation dans le discours didactique et en s'appuyant sur les travaux de Jean-Claude Anscombre et Oswald Ducrot nous proposons de définir tout d'abord la notion d'argumentation dans la langue, avant de passer à l'analyse argumentative du discours et l'adaptation des arguments sur le plan pragmatique.

Il est à noter que l'argumentation en didactique du FLE peut être prise selon deux points de vue : comme objet et comme démarche scientifique.

c. L'argumentation comme objet d'enseignement :

L'argumentation dans le programme de 1AM de 2ème génération est perçue comme compétence transversale à travers laquelle l'élève sera capable de: *«donner son point de vue, émettre un jugement argumenté »* (Plan annuel des apprentissages, 1AM, Français, 2018).

Comme activité de production orale: « donne à tes camarades les raisons pour lesquelles nous devons favoriser les énergies renouvelables ».

Comme activité de production écrite : « rédige 2 ou 3 phrases pour inciter à l'utilisation des panneaux solaires ».

d. L'argumentation comme stratégie discursive :

Le discours argumentatif en didactique n'a pas pour seul but d'apporter un savoir rationnellement exposé. Il vise à changer les convictions de l'interlocuteur ou le lecteur, à permuter ses croyances pour lui faire accepter un point de vue. Cette modification des opinions passe par une réorganisation des savoirs, et par la défense d'une thèse qui peut ou non être explicitée. La stratégie argumentative détermine la construction du discours

[1] - Micheli, R. (2012). « Les visées de l'argumentation et leurs corrélats langagiers : une approche discursive», Argumentation et Analyse du Discours. consulté le 27 décembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/aad/1406 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aad.1406.

didactique pour qu'il soit au service d'une cause à défendre. Cette stratégie est définie comme : *« toute argumentation est orientée vers une conclusion que le lecteur doit pouvoir juger acceptable alors même qu'il ne l'aurait pas admise au préalable.»*

2- Analyse de l'argumentation dans le manuel :

Outils d'analyse :

Selon le type de discours qu'on veut analyser, plusieurs approches sont à la portée. Il est possible de l'analyser sur le plan langagier, en donnant peu de place au processus de pensée et aux opérations logiques. Dans ce type d'analyse, les moyens à mettre en fonction se sont les moyens offerts par le langage, notamment le lexique, l'énonciation et son enchainement, les présuppositions et des sous-entendus.[1]

Il est aussi possible d'entamer une analyse communicationnelle du discours. Dans ce cas, il est analysé dans le cadre des rapports interlocuteurs dans la situation de communication dans laquelle il est produit, ainsi que son effet.

D'ailleurs, le discours peut être aussi appréhendé dans le cadre du dialogue et d'interaction, c'est l'approche dialogique ou interactionnelle. L'orateur, de ce point de vue, vise à laisser un effet sur son auditoire tout en s'adaptant à lui. cette approche peut être appliquée même dans le cas du discours ou interaction virtuelle, où il n'y a pas de dialogue effectif. La tâche ici est de définir les limites de ce discours en mesure où il intervient dans des contextes non polémiques.

Comme nous soutenons la thèse que 'l'argumentation dans le discours didactique' est le synonyme de *'construction logique du savoir'* nous présentons une approche globale pour identifier les spécificités de discours argumentatifs dans des essais persuasifs. La structure de l'argumentation se compose de plusieurs composantes (c.-à-d. revendications et prémisses) qui sont liées à des relations argumentatives.[2] Nous considérons cette tâche en quatre étapes essentielles. Premièrement, nous identifierons les indices d'énonciation et notamment les composantes des arguments (les thèmes et les thèses), les traces de locuteur (les déictiques). Ainsi pour identifier la structure du discours argumentatif nous étudierons la démonstration comme construction logique du savoir. Deuxièmement, nous évaluerons

[1] - Amossy, R. Op.cit. p31.
[2] - Ridoux, C. (1974). Recherches sur le discours et l'argumentation. France : Ed. Secrétariat de l'université, p142.

plusieurs classificateurs et ensembles de caractéristiques, notamment les modes de raisonnement et comment l'argumentation didactique fonctionne-t-elle dans une visée didactique. Les caractéristiques structurelles, lexicales, syntaxiques et contextuelles sont aussi à analyser dans ce chapitre. Ces éléments sont détaillés dans le tableau suivant :

Outil	**Signification**
Les indices lexicaux	
Le thème et les thèses en présence	Le texte argumentatif oppose deux points de vue contradictoires. C'est un lieu où deux "voix" (celui de l'argumentateur et celui des tenants de la thèse qu'il s'agit de objecter) s'y entrecroisent et s'y exposent de façon plus ou moins explicite. Le texte argumentatif est marqué par le *« dialogisme est la multiplicité de voix »*.
	Thèses et valeurs: les thèses dans l'argumentation se réfèrent à des systèmes de valeurs. Ces dernières opposent deux types de valeurs, l'un est valorisé et l'autre dévalorisé. A cela s'ajoute le couple passé/avenir souvent employé en argumentation. Ces valeurs sont évidentes, c'est pourquoi elles sont souvent implicites dans le discours.
Champs lexicaux	Il est fréquent que le locuteur confronte dans la même période deux champs lexicaux opposés, celui qui valorise sa thèse (mots de sens valorisant) et celui qui discrédite la thèse adverse (termes péjoratifs).
Réseaux sémantiques	Un terme prend également sens par les relations qu'il entretient avec son contexte.
Les indices d'énonciation	
Qui parle ?	Selon O. Ducrot il existe trois types d'auteurs :

	- Un producteur réel appelé "auteur empirique" de l'énoncé. - Un "locuteur" (celui qui "parle") : c'est le responsable de l'énoncé. Il est désigné dans l'énoncé par le pronom je et nous. - L'énonciateur" : c'est quelqu'un qui rapporte le discours, sans avoir les propriétés du locuteur.
Les déictiques :	Pronoms personnels de la première et de la deuxième personne, indices spatio-temporels qui ne peuvent être interprétés que par rapport à celui qui parle).
L'adaptation des arguments aux élèves et les registres à la situation didactique du FLE:	C'est le rapport du locuteur à son interlocuteur. Pour convaincre ou être persuasif, le premier doit connaître son destinataire et adapter ses arguments au public.
Implication dans la construction du savoir	L'élève ne peut être passif dans l'argumentation il doit participer à la découverte de la vérité dont on veut le faire apprendre.
Les modes de raisonnements Pour défendre une thèse, un auteur peut faire appel à différents modes de raisonnement. L'étude de la construction d'un raisonnement doit permettre de le caractériser et d'analyser sa valeur.	
Le raisonnement déductif :	Analyser la valeur de la règle générale et chercher les faits particuliers faisant partie du domaine de cette règle générale.
La démonstration	La démonstration est considérée comme démarche scientifique qui s'agit de partir d'une proposition qualifiée comme vraie et mener un raisonnement déductif pour obtenir

	une conclusion irrécusable ;
Le raisonnement inductif:	Partir d'un ou de plusieurs faits particuliers pour trouver le principe, la loi ou la règle générale. On analyse la pertinence de l'extension du fait particulier à un ensemble plus vaste.
Les indices d'organisation	
La logique du discours ; les articulations du texte argumentatif	Connecteurs argumentatifs : les relations logiques qui unissent les idées entre elles peuvent être marquées explicitement par des mots de nature grammaticale diverse appelés "connecteurs". Mais ils sont parfois peu présents ou même absents dans un texte argumentatif. Les relations logiques restées implicites sont alors à rétablir.
Les formules d'introduction, de transition ou de conclusion	**Deux techniques sont à mettre en relief :** **a) L'exorde** : il s'agit d'une entrée en matière rapide et irrépressible, et à attirer l'attention de l'élève. De même la phrase d'ouverture présente brièvement le thème du texte et cet effet d'annonce fournit au lecteur une orientation préalable des plus utiles pour la compréhension de la suite. **b) Péroraison:** le texte se conclut souvent par un résumé des principaux arguments et un appel aux sentiments

Tableau n°1 : la grille d'analyse de l'argumentation dans le discours didactique

3- Analyse et discussion

3-1- Les indices lexicaux:

Les thèmes retenus dans le manuel scolaire contribuent dans leur intégralité à la réalisation du profil global de l'élève. Ce document d'accompagnement est alors composé de

plusieurs dimensions notamment celles relatives à l'identité, la conscience nationale, la socialisation, la citoyenneté et l'interculturel.

L'enseignement/apprentissage de ces valeurs est donc un appel qui s'agit de "convaincre et de persuader" l'élève à croire à ses valeurs ou à adhérer à une thèse à travers les thèmes proposés. Le terme "valeur" en rhétorique est le synonyme de « thèse » : une idée qui est considérée comme digne d'estime, et qui oriente la vie des hommes.[1] Donc, le thème et les thèses sont complémentaires dans le discours didactique.

a) Les thèmes :

Le manuel scolaire comporte trois thèmes, chaque thème correspond à un projet. D'autres sous-thèmes sont rangés dans les séquences. Les thèmes reflètent les sujets dont l'institution s'empare et traite en vue de réaliser chez l'élève un profil final qui: *« au-delà des spécificités de la discipline (domaines de connaissances et champ disciplinaire), l'enseignement du français, en complément avec les autres disciplines, contribue à la concrétisation des objectifs de transmission et d'intégration des valeurs républicaines et démocratiques, identitaires, sociales et universelles ».*[2] De ce fait, l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE n'est plus la transmission/acquisition des connaissances mais porter l'élève à croire ou à adhérer à la thèse nationale, identitaire et sociale qui sont indiquées dans le document d'accompagnement comme : *« sur le plan de l'identité : l'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).*

Sur le plan de la conscience nationale : « *au-delà de l'étendue géographique du pays et de la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles… ».*

En effet, le texte argumentatif est toujours soumis au système des thèses et valeurs. Ces valeurs qui fondent nos opinions et orientent nos choix[3], c'est-à-dire notre discours et démarche argumentatif sur le réseau de faits.

[1] - Jeffrey, D. (1999). La morale dans la classe. Canada : Ed. Les presses de l'université Laval, p123.
[2] - Le document d'accompagnement du professeur du français. ENAG, 2016.
[3] - Jeffrey, D. Op.cit. p75.

Ces valeurs sont abordées dans le texte du manuel en tant que thèses à défendre et à transmettre à l'élève comme idées dignes d'estime sur le plan moral, intellectuel,…etc.[1]. Une thèse c'est aussi synonyme d'un jugement, d'un avis, qui est défendu par l'auteur.

b) Identification thèmes/thèses dans le manuel scolaire :

En réalité, il y a tellement de chevauchement dans les sujets traités dans le manuel qu'il est difficile d'identifier le thème principal de chaque projet, et cela est dû aux spécificités du discours éducatif qui vise à atteindre plusieurs objectifs – de natures différentes- à la fois. De ce fait, nous allons procéder de façon négative. Nous allons, d'abord, identifier le thème de chaque séquence à travers le repérage des champs lexicaux de chacune. L'ensemble des champs lexicaux repéré engendre le champ lexical du projet.

Pour les thèmes des autres projets et séquences nous les présentons dans le tableau suivant :

PROJET / **séquences**	**Champ lexical**	**Thème**
Projet01 : « Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent le 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement ».		
S1 : j'explique l'importance de se laver correctement.	La propreté, l'hygiène, la saleté, le savon, le bain…etc.	L'hygiène
S2 : j'explique l'importance de manger convenablement.	Les légumes, les fruits, l'obésité, manger, boire…etc.	L'alimentation
S3 : j'explique l'importance de bouger régulièrement.	Les mouvements, les activités physiques, courir, marcher, le sport…etc.	Les activités physiques

[1] - https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972?q=valeur#80026

Projet n°02 : « Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences ».		
S1 : j'explique les progrès de la science.	**la technologie :** usine, moyens de transport, internet, les ordinateurs…etc.	Les progrès de la science.
S2 : j'explique les différentes pollutions.	**La pollution :** la fumée, les ordures, les sacs, les usines, les pesticides…etc.	Les différentes pollutions.
S3 : j'explique le dérèglement du climat.	**Le climat:** l'inondation, la sécheresse, réchauffement climatique…etc.	le dérèglement du climat.
Projet n°03 : « Sous le slogan « pour une vie meilleure », je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen ».		
S1 : j'incite à l'utilisation des énergies propres.	L'électricité, les panneaux solaires, l'éolienne, l'énergie thermique…etc.	Les énergies propres (renouvelables)
S2 : j'agis pour un comportement éco-citoyen.	Le couffin, le sac en plastiques, produits biodégradables…etc.	Préserver la nature.

Tableau n°02 : les thèmes et textes dans le manuel scolaire.

c) Discussion :

Projet1 :

Afin de pouvoir dégager le thème il est important de dégager le champ lexical du projet à travers les champs lexicaux des séquences :

Séquence1 : j'explique l'importance de se laver correctement.

Le lexique : la propreté, l'hygiène, la saleté, le savon, le dentifrice, la brosse à dents, le corps, le bain….etc. est le champ lexical de ***la propreté.***

La thèse défendue par le locuteur est : l'importance de respecter les règles de propreté pour rester en bonne santé.

Séquence 2 : « j'explique l'importance de manger convenablement ».

Le lexique : manger, boire, consommation, légumes, fruits, sain, bon, gras, obèse, sucré…etc. est le champ lexical de l'alimentation saine.

La thèse défendue par le locuteur est :

Séquence3 : « j'explique l'importance de bouger régulièrement ».

Le lexique : la marche, le cyclisme, le sport, activités physiques, bouger, Comme le montre cet exemple, le thème peut être reformulé par un mot ou un groupe de mots (ici : l'école), tandis que la thèse peut être reformulée par une phrase verbale (ici : l'école telle qu'elle existe n'est plus adaptée au monde contemporain), le champ lexicale des activités physiques.

La thèse : l'activité physique est importante pour le corps humain.

Les trois champs lexicaux se rejoignent pour formuler le champ lexical de la santé.

La thèse initiale défendue dans ce projet est la nécessité de vivre sainement à travers le respect des règles de propreté, l'alimentation saine et en pratiquant des activités physiques. Ces thèses ne sont pas présentées explicitement dans le discours du manuel mais, par souci didactique, elles sont adaptées au lecteur. (On va y revenir).

Le thème général du projet n°02 est « les progrès de la science et leurs conséquences sur la nature et sur le climat ». Ce thème est présenté selon trois sous-thèmes de façon successive :

1. Les progrès des sciences, l'auteur a utilisé plusieurs moyens et supports pour éduquer l'étudiant sur le développement de la science et le reflet de ce développement sur notre vie quotidienne.

Dans les textes adoptés dans cette séquence, on fait référence aux différents types de technologies modernes dans divers domaines : industriels (texte 3 : les robots), agricoles, des transports (texte 1 : la voiture de demain, texte 4 : quel est le train le plus rapide ?) et de la communication (texte 6 qu'est-ce que l'intelligence artificielle ?). On trouve également des images du genre : véhicule électrique, une montre, un robot…etc.

Quant aux conséquences de ces progrès sur l'homme, parmi les textes proposés se trouve le septième texte, qui traite du sujet d'Internet et de la façon dont il a changé la vie humaine. Sur le plan thématique, ce texte marque un tournement dans l'enchaînement argumentatif du discours, on est passé du progrès scientifique et technologique à ses conséquences. C'est le but de l'institution qui en plus de montrer le degré de développement scientifique, elle vise sensibiliser l'élève aux dangers de ce développement sur l'environnement et sur la personne humaine elle-même. Elle vise également à préparer l'élève à adhérer à la thèse de préserver la nature qu'on va aborder dans le troisième projet.

Les activités d'expression écrite/orale proposées à la fin de chaque séances sont aussi au service de l'argumentation :

- *« Explique, avec tes propres mots, pourquoi les ordinateurs ont envahi notre quotidien ».*
- *« Un spam est un courrier indésirable (…). Il est composé de messages publicitaires sauvages diffusés à un grand nombre d'internautes ».*

La séquence 02 s'inscrit dans cette succession logique des thèmes, par exemple : les progrès des sciences est suivi par le thème de la pollution :

- La pollution de l'air : une image d'une usine qui dégage de la fumée toxique, plus un texte dont l'intitulé : *'Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?'* abordent les raisons de la pollution de l'air ainsi que ses conséquences sur l'homme et sur la nature. Un autre texte, proposé dans la séance de conjugaison, aborde la question de la couche d'Ozone et si cette dernière va disparaitre.

- La pollution de l'eau : le thème est abordé dans la séance de vocabulaire. On y trouve un texte portant sur les eaux potables polluées et plus précisément sur les polluants de l'eau potable et comment les usines déversent leurs déchets chimiques dans les fleuves, les

rivières et les nappes phréatiques. Le texte indique ainsi les ordures ménagères comme facteur polluant.

- La pollution du sol : ce thème est abordé dans la séance de grammaire dans un texte intitulé : *'Pourquoi les pesticides sont-ils dangereux ?'.* Marc Dufumier l'auteur du texte expose son expérience dans le domaine de l'agronomie et l'étude des effets des pesticides et comment ces derniers polluent le sol et nuisent à la santé de l'homme.

D'autre texte sur d'autres catastrophes sont présentés tels que : « *La catastrophe de Tchernobyl », « La catastrophe du pétrolier », etc.*

L'une des conséquences les plus désastreuses de la pollution et le dérèglement climatique est le réchauffement climatique qui fait le sujet polémique du siècle. Dans cette perception et en continuité aux deux séquences précédentes, s'inscrit la 3ème séquence avec son thème '*le dérèglement climatique'*. Ce phénomène est causé selon le manuel par les différents polluants rejetés par les usines. L'instituteur insiste dans son discours sur les différentes représentations du dérèglement climatique et plus précisément sur le réchauffement climatique ainsi que ses conséquences sur l'homme.

Cette cohésion qu'approuvent les thèmes de ce deuxième projet s'inscrit dans ce principe argumentatif qui implique une succession logique des arguments. En fait, les arguments sont présentés implicitement dans les textes et les activités qui défendent la thèse de préserver la nature et réfutent au même temps la thèse (antithèse) de polluer l'entourage.

En ce qui concerne le troisième et le dernier projet, il est aussi inscrit dans cette logique de continuité des thèmes. Il vient donc donner des solutions aux différents problèmes présentés dans le projet2. Le projet trois dont l'intitulé est *'Sus le slogan 'pour une vie meilleure', je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen.'*. Il comporte deux séquences :

2. **Séquence1 :** j'incite à l'utilisation des énergies propres.

Le thème donc est les énergies propres. La thèse en est d'adhérer à la thèse de la nécessité de l'emploi des énergies propres. Ce thème est illustré par des images de la nature verte, *l'énergie solaire, des voitures électriques, l'énergie éolienne.*

Un champ lexical riche est mis au service du thème des énergies renouvelables notamment : le soleil, le vent, l'éolienne, les panneaux, la propreté, les énergies, géothermique…etc.

3. **Séquence 2 :** j'agis pour un comportement éco-citoyen.

Le thème des comportements éco-citoyen est présenté à l'aide des textes et images symbolisant les différents actes d'écho-citoyenneté. Des images des sachets en plastique face au couffin en osier. Cette image présente la thèse (inviter à l'utilisation des couffins en osier comme produit bio à multiple utilisation) et l'antithèse (les sacs en plastique qui ne se dégradent pas facilement). Cette thèse initiale est renforcée dans le texte (sous la rubrique 'le sais-tu ?' qui suit :

La thèse : contrairement *aux produits facilement biodégradables (papiers, épluchures, fruits et légumes*),

L'antithèse : *'certains emballages ne se dégradent pas rapidement : Pile électrique : 7869 ans, sac en plastique : 450 ans…*

*Malgré les effets destructeurs sur l'environnement, de nombreuses personnes irresponsables continuent de jeter leurs déchets dans la nature.***'**

Ensuite, l'élève est invité dans la séance de compréhension écrite à découvrir les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen et notamment les réflexes d'économies et anti-gaspillage. (Texte p160). Ces réflexes sont argumentées ensuite par des arguments du genre:

« La quantité d'eau que tu gaspilles en prenant un bain est l'équivalent de 4 à 5 douches. »

« L'eau n'est pas nécessaire pour la vie, elle est la vie. »

d) Le système des valeurs dans le manuel scolaire :

Dans la section précédente, nous avons essayé de décrire brièvement les sujets et les valeurs les plus importants que l'éleveur veut établir chez les élèves algériens. Cependant, une question importante qui doit être étudiée dans ce contexte est le sujet du système de valeurs adopté par l'école algérienne. Et compte tenu de son importance, nous lui

consacrerons cette partie de la recherche afin de mieux comprendre ses dimensions et ses objectifs.

Il est bien connu que le manuel est un auxiliaire d'enseignement/apprentissage qui fournit un ensemble de connaissances pour l'élève et lui permet de repérer, d'apprendre et de saisir de nouvelles compétences. Il aide également l'enseignant (et les parents) à gérer ses leçons en fournissant des informations méthodologiques, les différentes étapes de la leçon et une banque de textes et d'activités. Cependant, le manuel est loin d'être un simple moyen pour transférer les connaissances, car il s'ajoute au côté des connaissances communes, un côté idéologique ce qui contribue à former scientifiquement et moralement la personnalité de l'élève et à lui fournir tout ce qui pourrait renforcer son affiliation à sa patrie et à sa religion et soutenir les éléments de son identité. Cela l'aide aussi à s'ouvrir au monde avec ses divers enjeux et problèmes, et à faire partie de la solution à ces problèmes. Cela se tient *«par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs.»* (UNESCO, 2008, 14).

Au début du XXIe siècle, l'Algérie a adopté une nouvelle réforme du système éducatif en consacrant de nouvelles méthodologies et programmes scolaires. Ces réformes sont la troisième réforme majeure que le pays a connue depuis son indépendance en 1962 et la création d'une école postindépendance, et qui, à partir de 1980, est passée de l'école classique à l'école polytechnique et l'officialisation de l'école fondamentale.

Parmi les tendances les plus importantes que le nouveau système a consacrées, on trouve l'éducation active, la coopération, la discussion et le travail de groupe; ce qui produit une école ouverte sur la société, "qui tisse de liens solides avec son environnement social, économique et culturel. Une école qui *« vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post- obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active. »* Référentiel Général des Programmes.

Selon le référentiel, l'école algérienne ne vise pas seulement à transmettre des connaissances, mais aussi à offrir aux élèves un ensemble de valeurs liées d'ordres national et universel. Le concept de valeurs dans le référentiel s'articule autour de trois plans fondamentaux :

4. Les composants de l'identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité) et sur le plan de la conscience nationale : avoir conscience de l'unité nationale due aux facteurs de l'histoire, de la culture, des valeurs partagées, de la communauté du destin et des symboles...etc.
5. Sur le plan de **la citoyenneté** : ***l'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres****. (Cf. Constitution algérienne).*
6. Sur le plan de l'ouverture sur le monde : tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre conscience des apports des autres civilisations, d'en percevoir les ressemblances et les différences pour pouvoir s'ouvrir à l'universalité (d'après la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008).

e) Méthode d'analyse :

Selon Clément : « *les interactions entre les connaissances (K), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P) (modèle KVP) sont importantes dans la transposition didactique et peuvent être utilisées comme un outil pour identifier les valeurs et pratiques sociales qui sont dominantes dans une société précise à une époque précise». (Clément, 2006).*[1]

Le modèle KVP s'agit de l'analyse critique du manuel scolaire en se référant explicitement à l'ensemble portant à la fois sur les connaissances scientifiques (K), sur les pratiques sociales (P) et les valeurs (P), de même que sur l'interaction entre ces trois pôles.[2]

i. La valeur de la santé :

L'éducation à la santé est fondée sur les méthodes d'argumentation, de parole et d'éducation. On vise éduquer et renseigner la personne sur l'importance de sa santé et comment la maintenir. Elle est, en générale, de deux volets complémentaires : prévention des maladies et promotion de la santé. Ces deux éléments sont définis par trois modèles associés à trois approches différentes de la santé, à savoir la santé positive, qui traite du

[1] - Khzami, S-E, Razouki ,A. *et al.* (2012). Les valeurs transmises par les Manuels scolaires marocains et par les enseignants à travers l'éducation à la santé et à la sexualité. Communication présentée dans : Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris.

[2] - Bernard, S., Clément, P., et Carvalho, G-S.. (2012). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. URL : https://www.researchgate.net/publication/267253419. Consulté le : 05/03/2016

bien-être qui doit être maintenu et soigné, santé négative, appelée maladies qu'il faut éviter et qui sont souvent traitées par des dispositions liées à la maladie sur ses causes et ses symptômes. Et enfin, la santé publique biologique, psychologique, sociale et culturelle.[1]

Dans le manuel en question, le sujet de la santé n'est pas auto-identifié. Il est plutôt repéré à travers les valeurs morales et vitales qui y mènent, telles que l'hygiène, la bonne nutrition et les pratiques sportives. Autrement dit, il est basé sur la pensée morale.

Il est à noter dans ce contexte que le thème de la santé est particulièrement sensible et implique des questions vives liées à la société et aux valeurs. En fait, ce thème – avec cinq d'autres thèmes- sont universels. D'ailleurs, il fait partie de projet de recherche européen Biohead-Citizen (Carvalho, Clément et Bogner, 2004, 2005), comme il est dans le schéma suivant :[2]

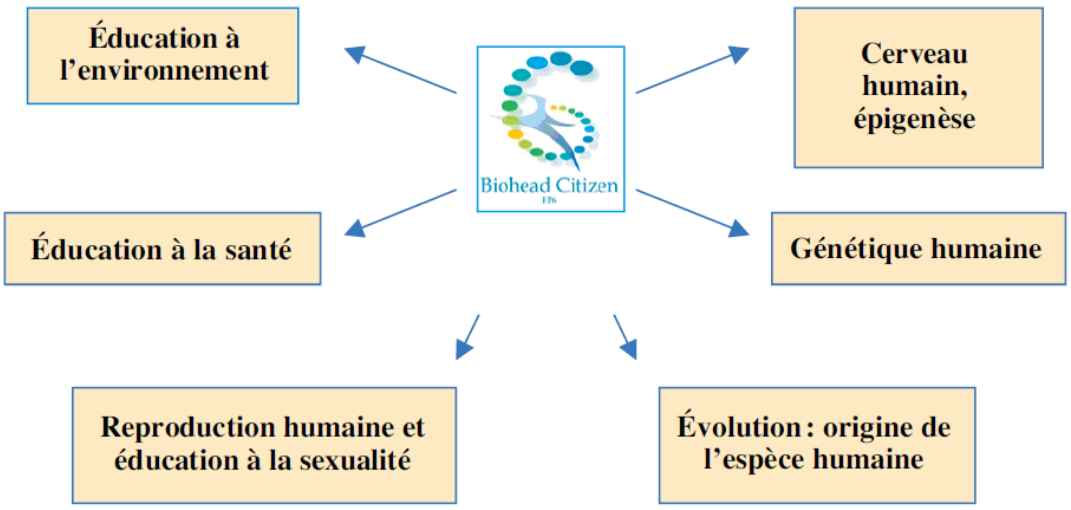


Figure 01 : le projet BIOHEAD-CITIZEN

Le thème de la santé est inclut dans le projet n°1 dont l'intitulé est : *« afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement »*. Ce thème concerne l'hygiène, l'alimentation, et le sport. Ce qui fait que le thème de la santé est abordé sous le volet de prévention des maladies, la santé positive et la santé publique cités ci-dessus.

[1]- Khzami, S-E, Razouki , A. et al. Op.cit.
[2] - Bernard S., Clément, P., Carvalho, G-S., Op.cit.

Le manuel est le reflet des coutumes et des spécificités de la société, (appelées les pratiques sociales (P)). Le manuel s’est contenté d’aborder la question de la santé uniquement de trois côtés (nous parlons des connaissances scientifiques (K)), à savoir l'hygiène, l'environnement et la santé physique. Dans ce contexte, nous pensons que la société algérienne est construite sur un ensemble de valeurs que l'on peut qualifier de conservatrices, l'empêchant de toucher aux questions sexuelles. Cependant, cela ne signifie pas l'abolition complète de ces questions, mais est reporté jusqu'à ce que les conditions appropriées soient créées.

Il convient de noter ici que dans les pays voisins tels que la Tunisie et le Maroc, le thème de la culture sexuelle a été officiellement approuvé dans les manuels, et ce depuis des années. On dit aussi que l'adoption de tels sujets doit être dans le FLE et dans les sciences naturelles afin de donner la dimension transversale à de telles connaissances.

En se référant au contenu du projet1, nous constatons que l'instituteur a associé deux sujets importants, à savoir le thème de la propreté et la célébration des Journées internationales de la propreté et comment vivre sainement. Nous en concluons que le thème de la propreté n'est pas voulu pour lui-même, mais plutôt pour établir des habitudes saines et à corriger certaines idées fausses sur l'hygiène physique, l'alimentation saine et les activités physiques.

Si nous essayons de faire le lien, par exemple, entre le régime alimentaire des Algériens et la façon dont ils traitent ce sujet et ce que le manuel veut établir avec les étudiants, nous constatons une grande différence. Le régime alimentaire adopté par les Algériens n'est pas étudié et dépend directement de la quantité: plus vous mangez, plus vous serez en bonne santé quelle que soit la qualité et la pertinence de la nourriture. Pour le corps. Dans le manuel, l’accent est mis sur la qualité des aliments et leur valeur nutritionnelle. Il appelle à diversifier les repas selon ce qui est présenté dans la pyramide alimentaire suivante:

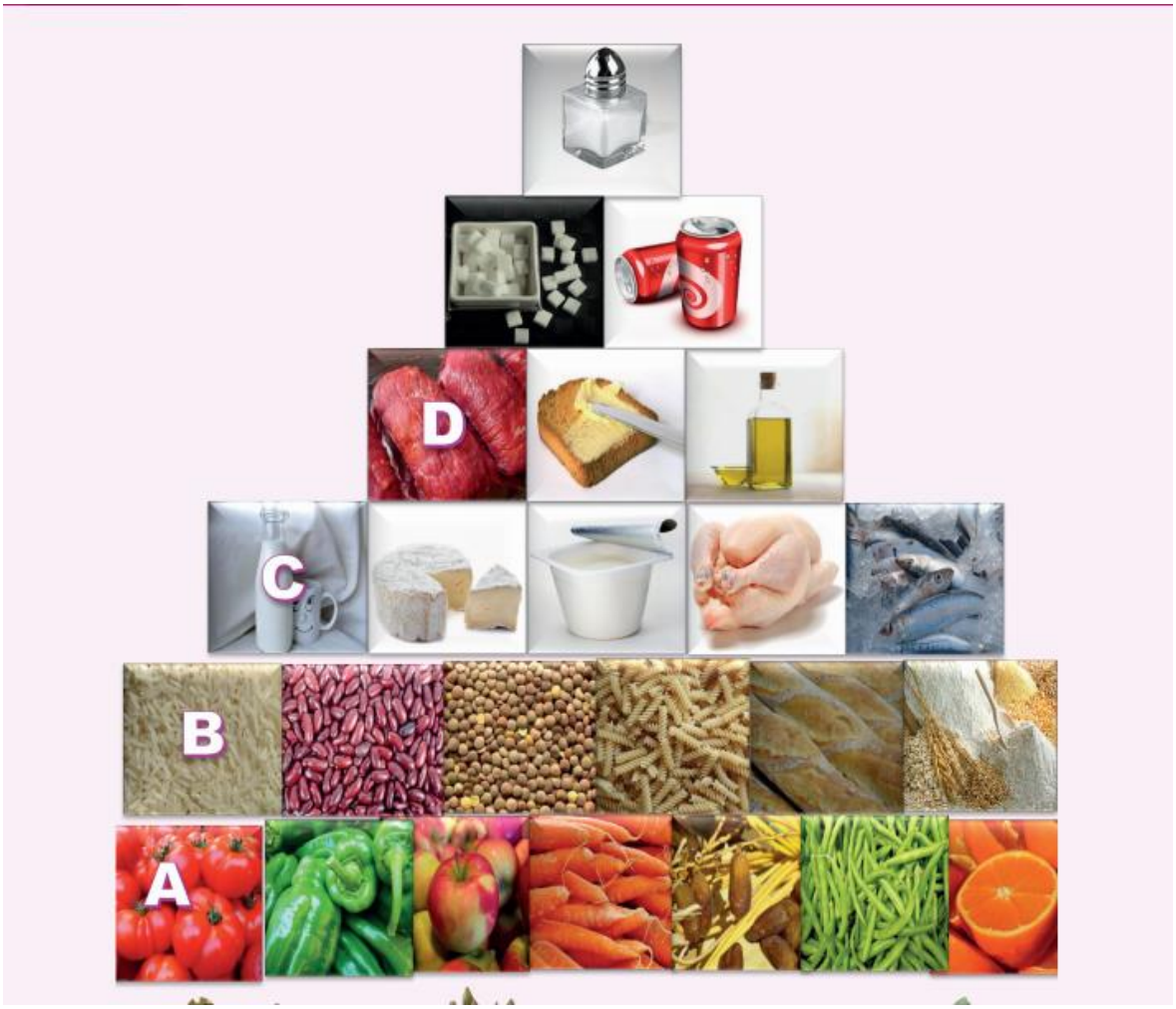


Figure 02 : Pyramide alimentaire.

L'objectif de ce sujet est d'éduquer l'étudiant sur la qualité des aliments et leur valeur nutritionnelle, et sur les dangers d'une consommation excessive de certains aliments auxquels la plupart des Algériens ne prêtent pas attention en raison d'un manque de sensibilisation ou d'ignorance. C'est là que réside la différence entre les pratiques sociales (P) et les valeurs (V) que l'éducation promeut à travers les connaissances scientifiques (K). C'est ce que nous appelons l'articulation entre KVP.

D'ailleurs, l'un des arguments que le manuel met en avant est le problème de l'obésité, qui est aujourd'hui un problème nodal pour toutes les sociétés, y compris la société algérienne. Le manuel ici met le doigt sur la gravité d'un déséquilibre dans l'alimentation et le manque d'exercice. La lutte contre l'obésité s'inscrit dans un contexte plus large qui concerne non seulement l'école mais l'État dans son ensemble. Ce dernier est censé préserver la santé de

ses jeunes et de lutter contre l'obésité en raison des maladies chroniques qu'elle provoque telles que le diabète, la tension artérielle et les maladies cardiaques.

ii. L'éducation à l'environnement:

Le thème de l'éducation à l'environnement est une extension des thèmes des projets 1 et 2. Il traite également de divers problèmes, causes et manifestations de la perturbation de l'environnement, tels que le réchauffement climatique et les catastrophes naturelles. Ce projet vise à instaurer une culture de l'écocitoyenneté.

Le manuel sensibilise l'étudiant sur les problèmes de l'environnement et ses implications sur la vie humaine (projet n°02). Dans le projet n°03, il l'invite à faire partie de la solution en soumettant des propositions comme dans la première séquence: «*j'incite à l'utilisation des énergies propres (l'utilisation de l'énergie solaire, l'éolienne…)* » et dans la séquence 02 : *j'agis pour un comportement éco-citoyen par l'utilisation des produits biodégradables…éviter le gaspillage et la pollution des eaux…* ».

Le sujet de l'écocitoyenneté et des énergies renouvelables est un sujet d'avenir, car ces moyens ne sont pas à la disposition de l'étudiant et que ce n'est pas lui qui décide de les utiliser ou de ne pas les utiliser. Le manuel éduque un élève conscient de ces technologies propres, qui dans un proche avenir seront la principale source d'énergie, auquel moment l'élève sera prêt pour elles. En fait, cette question a une dimension politique car elle reflète les tendances actuelles de l'État.

f) Les valeurs vs compétences pragmatiques :

Le rapport du contexte socioculturel aux compétences langagières dans le manuel scolaire, est classé sous la rubrique « les valeurs ». C'est un terme clés qui substitut le mot «pragmatique ».

Ces valeurs sont qualifiées dans le guide de l'enseignant par « extrascolaires », sont d'ordre social. Elles servent à endoctriner chez l'apprenant les principes de citoyenneté, de respect de soi-même, du respect de l'autre et de se comporter convenablement dans des situations vitales réelles.

Mais le plus important, les compétences pragmatiques aident l'élève à s'épanouir, et à devenir conscient des problèmes naturels, de son entourage, à fin qu'il puisse prendre

l'initiative, comme dans l'activité : *« à l'annonce de la construction d'une usine de détergents à proximité de votre établissement tes camarades de classe et toi avez décidé de vous organiser pour faire annuler ce projet. Pour cela vous demander au président d'APC afin d lui faire part de votre inquiétude sur les risques de maladies respiratoires… ».*

Manuel scolaire entre 2011-2016	Manuel scolaire d 2ème génération
Les valeurs à peine évoquées.	- Les valeurs : extrascolaires (au service de la société) - L'évaluation ne se base plus sur la restitution mais sur les valeurs et les compétences transversales mises en pratiques. -Les ressources sont identiques. Nous rencontrons la progression thématique.

Tableau n°03 : les valeurs dans le manuel scolaire.

Même, en évaluation, l'élève est appelé à procéduraliser ses connaissances déclaratives, afin qu'il puisse se débrouiller face aux situations d'évaluation. Les compétences transversales sont les compétences pragmatiques relatives à la capacité de l'élève de se comporter selon la situation dans laquelle il est mis.

2- Les indices d'énonciation

a) L'adaptation à l'auditoire (dialogisme) :

Comme le discours argumentatif est un discours manipulateur qui vise adhérer l'interlocuteur à une thèse donnée, à des valeurs d'ordre moral ou social…etc. l'auteur soit obligé d'adapter ses arguments au public à qui il s'adresse. L'argumentation est donc *« tout entière, relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer ».*[1] Cela dit, pour convaincre son interlocuteur, l'auteur doit connaître le récepteur et arranger ses arguments selon le caractère de son interlocuteur comme l'indique Pascal : *"En sachant la passion dominante de chacun, on est sûr de lui plaire."*[2]

[1] - Amossy, R. Op.cit. p41.
[2] - Ibid.

La théorie de l'adaptation ou d'accommodation de la parole développée par Giles, Taylor et Bourhis (1973) et approfondie par Giles et Coupland (1991), est basée sur des termes de psychologie sociale tels que «*l'attraction par la similarité, les mécanismes d'échanges sociaux, l'attribution causale et le processus de différenciation psychologique intergroupe*»[1]. Toutes ces dynamiques sociales et psychologiques influencent en quelque sorte le locuteur, car le locuteur l'utilise, de manière inconsciente, pour améliorer son discours afin d'influencer l'auditeur. Dans le discours écrit, ces mécanismes peuvent être étudiés au préalable.

L'instance de réception : en général, le discours argumentatif est formulé en fonction du public cible, car on parle toujours pour et selon quelqu'un.

Cependant, l'importance n'est pas seulement de savoir à quel type d'audience nous avons affaire, mais aussi de savoir comment l'image de l'orateur s'inscrit dans l'argumentation. Il est également important de voir comment l'analyse peut prendre en compte le destinataire qui, souvent, n'est pas identifié pour lui-même mais plutôt pour son type, sa forme ou son idéologie, c'est-à-dire d'une certaine manière, il est important pour l'expéditeur.

b) L'auditoire, le récepteur, le public, le lecteur ou l'allocutaire :

Ce sont tous des noms pour le même concept que ce soit dans un discours ou oral, c'est ainsi que le définit Perelman: *« l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut in fluer par son argumentation »*[2].

Cependant, dans la formation du discours argumentatif, le public n'a pas besoin d'intervenir directement car il sera en quelque sorte contenu dans le discours lui-même, comme le montre la déclaration suivante :

« L'argumentation adressée à un interlocuteur unique ou à un lecteur doit être considérée comme faisant partie d'un dialogue, même si l'autre adopte une attitude passive et ne réplique rien […]. Même face à un auditoire totalement impassible, l'argumentation en quête de succès anticipera les contre-arguments possibles et tentera de lever les objections

[1] - http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.vosghanian_l&part=207275 . Consulté le : 16/02/2019.
[2] - Amossy, R. Op. cit. p42.

présumées. »[1] C'est ce que nous avons mentionné dans notre comparaison entre le discours oral et écrit dans la première partie de cette thèse.

En fait, les statuts de l'interlocuteur sont délimités par Kerbrat-Orecchioni selon quatre classes :

- Présent+ « loquent » échange oral quotidien *dialogal.*
- Présent+ « non-loquent la conférence magistrale dialogique
- Absent+ « loquent » la communication téléphonique.
- Absent+ « non-loquent » dans la plupart des communications écrites. dialogique[2]

Dans le cas du discours écrit, nous n'attendons pas une interaction du lecteur, mais nous ne comprenons pas son point de vue et comment il est compatible avec le point de vue de l'auteur et l'effet des arguments sur lui. Parce que le lecteur, comme dans le cas du manuel, ne connaît pas l'écrivain mais pour lui est une image mentale qui a été établie par ses écrits qui peut être vraie ou fausse. C'est pourquoi nous disons que l'élève n'interagit pas avec l'auteur mais il interagit avec le texte qui est la seule relation qui relie l'auteur au lecteur. L'efficacité du discours est la crédibilité et la force des arguments de l'auteur. Donc l'analyse des représentations du lecteur dans le discours argumentatif ne peut être effectuée qu'à partir du discours-même.

Dans le manuel de 1AM, l'auteur a opté pour l'argumentation indirecte de ses thèses, en faisant participer l'élève dans la découverte de la vérité selon le principe : « *la meilleure façon de toucher le destinataire de l'argumentation est de le faire participer à la découverte de la vérité dont on veut le convaincre,* ou *"on se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées, que par celles qui sont venues dans l'esprit des autres. »*[3]

Pour approfondir la compréhension de l'image de l'élève et de sa position dans le processus éducatif, nous nous sommes référés au guide du manuel, afin de pouvoir extraire des termes qui détermineraient l'image de l'apprenant dans le discours de l'école. Cette étape nous permettra de définir le type de discours qui convient à l'élève algérien à ce niveau d'enseignement, et voici quelques-uns de ces termes :

[1] - Amossy, R. Op.cit. p42.
[2] - Ibid. p43.
[3] - Charaudeau, P. (2008). « L'argumentation dans une problématique d'influence », Argumentation et Analyse du discours. N°1 | 2008. URL : http://journals.openedition.org/aad/193. Consulté le 16 février 2020.

- L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen… (futur citoyen qui a des droits et des devoirs)
- «J'en parle avec mes camarades» a été imaginé afin de permettre à l'élève de s'exprimer dans un cadre moins formel et surtout à lui faire prendre conscience que, dans ce monde en mutation perpétuelle, il est **acteur.** C'est un acteur social.

c) Le statut de l'auditoire et le dynamisme de l'argumentation :

c-1- les déictiques :

- **Le "je" d'identification :**

Le discours du manuel a été assumé par "je" qui peut se référer à la fois à l'élève (au lecteur) et à tous les utilisateurs du manuel, Le but du pronom « je » est donc de définir le lecteur du discours du manuel. Le groupe nominal "moi et mes camarades", présent dans tous les intitulés des projets, permet à tous les élèves d'être compris dans le pronom « je » en les considérant élève par élève; si l'on admet que l'élève prononçant l'énoncé : *je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen »* qui dit "je" était représentée par ce groupe. Le seul mot "je" est destiné à être un pronom unique pour chaque lecteur, et chacun prendra en charge la tâche comprise dans la déclaration.

- **Le pronom personnel *« tu » :***

On remarque dans le manuel que l'élève est le seul porte-parole, et cela se représente dans les énoncés : *j'explique, je lis, j'écris, j'analyse, à mon tour de m'exprimer…* et que tous les tâches et les activités et les interactions sont par rapport à lui qu'on saisit de l'utilisation des possessifs *ma, mon, mes, vos, tes…*comme dans : *Ma santé et moi, mes camarades et moi…* Sauf dans certaines activités où l'élève est identifié par un *'tu'* comme dans :

Les consignes : *réponds aux questions…, Aide-toi du coffre à mots, lis attentivement les textes…, Ce sont des gestes que tu effectues tous les jours…,*

A la fin de la séquence : *tu viens de finir l'étude de ta 1ère séquence à travers laquelle tu as produit des textes expliquant l'importance de se laver correctement…*

A la fin du projet : *tes camarades et toi êtes arrivées au bout de la séquence 3 et à la fin du projet 1…*

L'utilisation du pronom d'adresse 'tu', indique un changement dans le statut des acteurs, dans lequel une autre personne représentée par le pronom «je» présente l'activité (cette personne peut être un enseignant, des parents ou quelqu'un d'autre). Ce «je» propose l'activité ou explique la tâche que «vous» a à faire. Chaque lecteur de ce discours sera présenté comme «tu» et tous les autres sont remplacés par le pronom «ils». Ceci est important dans le discours scolaire, où le manuel s'adresse à chaque élève pour lui-même et chaque personne qui lit le manuel se croit directement concernée.

- **Le pronom personnel *« vous » :***

Dans d'autres endroits, l'instituteur, que nous considérons comme le véritable orateur, s'adresse à tous les élèves à la fois. Donc nous constatons que dans le cas du travail de groupe il utilise le pronom personnel "vous" comme dans les sections suivantes:

Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville….. Ensuite vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades…Enfin, vous illustrerez vos affiches…

Cette diversification entre pronoms personnels est l'une des stratégies argumentatives les plus importantes pour obtenir le plus large de soutien possible à la thèse proposée, en passant d'arguments (exclusifs) à des arguments (inclusifs).

Quant à l'adaptation des arguments (et l'efficacité du manuel) à l'élève, elle ne sera pas fait par l'instituteur lui-même car il manquera d'objectivité et s'appuiera sur les raisons qui, à son avis, ont stimulé son choix. La décision sera donc faite pour l'interlocuteur qui exprime sa réaction, qu'elle soit positive ou négative, car elle montre l'adaptation et la capacité de ses arguments à effacer les différences entre eux (instituteur/apprenant ou la thèse initiale et la thèse finale) pour se rapprocher des objectifs. Même si la stratégie du locuteur pour effacer les différences est exagérée, la réaction du lecteur peut être négative, et conclut un rejet total au discours didactique.

4- Les modes de raisonnements :

La pensée a différents styles qui permettent à l'auteur de défendre sa thèse, et permettent également au lecteur de développer une bonne compréhension de la thèse de l'auteur. Le modèle de pensée utilisé dans le discours explicatif est tiré de l'étude et de la caractérisation de la construction du discours.

Ces styles sont les bases de la didactique (des langues), car ils sont impliqués dans toutes les étapes de l'éducation à partir de la transposition didactique, la conception des manuels à l'enseignement. Ils représentent les déterminants de la forme du manuel et du processus de la leçon. Si nous adoptons le modèle de la pensée inductif par exemple nous partons des particuliers pour aboutir à une conclusion générale: et si nous adoptons le modèle de pensée déductif nous passons d'une règle générale à une proposition particulière. Plusieurs modes de raisonnement sont proposés dans le manuel de 1AM, à savoir :

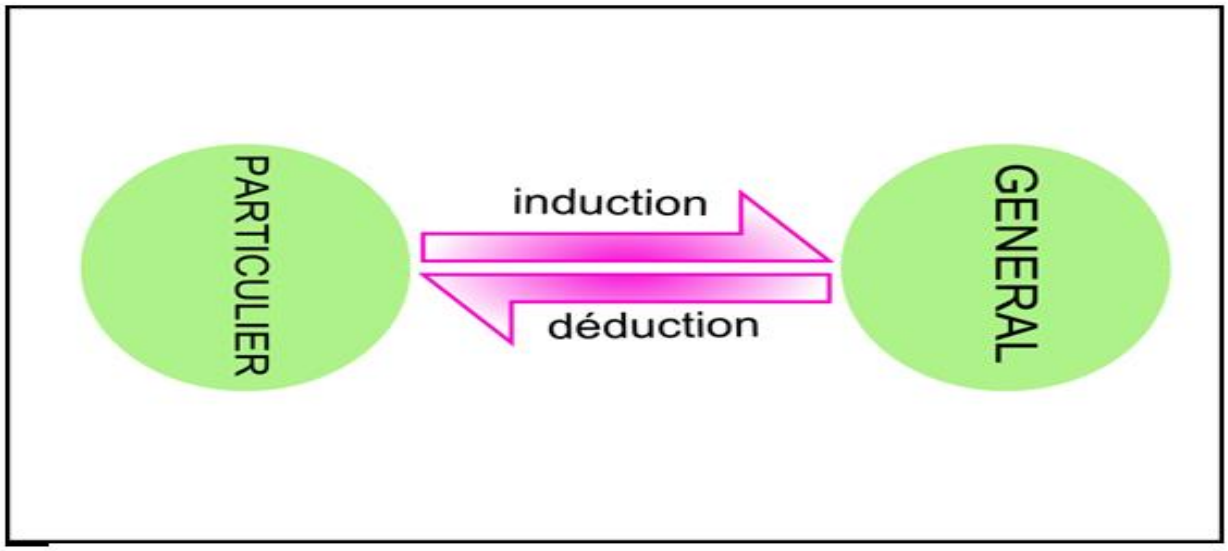


Figure 03 : Les modes de raisonnement

4-1- Le raisonnement inductif : ce type de raisonnement est compatible avec la démarche d'investigation. C'est une compétence transversale que les élèves doivent acquérir et employer tout au long de leur cursus.

Le manuel scolaire de 1AM propose au départ des situations concrètes et accessibles aux élèves : des photos, un coffre à mots et des activités de « saisir l'information » , où il s'agit de prélever l'information dans les images proposées au début de séquence. L'objectif à

travers ce type d'activité est d'amener l'élève à dégager des concepts, des principes ou des règles initiales, comme il est dans l'activité *j'observe et j'analyse les images :*

A travers l'image, l'élève doit répondre aux questions suivantes :

- *Nomme le lieu représenté sur cette photo.*
- *Cite les produits disposés sur l'étagère et sur le lavabo.*

- *Pourquoi les utilise-t-on?*
- *Quels sont les autres produits que l'on utilise dans ce lieu ?*
- *Explique pourquoi ce lieu est important ?*

Les réponses attendues de l'élève :

- C'est une salle de bain.
- Une brosse à dents et un dentifrice, du savon liquide pour les mains, serviette.
- Pour se laver le corps et les dents.
- Shampoing, gel douche.



- Ce lieu est important parce que dans lequel nous nous douchons et cela nous permet de rester en bonne santé.

Ce mode de raisonnement est conclu dans les objectifs d'apprentissage soulignés dans le document d'accompagnement de 1AM :

L'élève sait se positionner en tant que lecteur pour construire du sens :

- développer des stratégies de compréhension ; à travers des connaissances particulières l'élève doit par un raisonnement inductif lier les différentes connaissances déclaratives qu'il a appris auparavant pour arriver à comprendre ou à assimiler des connaissances plus générales.

- identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation. Autrement dit, l'élève doit progresser dans son apprentissage d'une manière ascendante en s'appuyant sur les procédés explicatifs (comme la définition, la ponctuation…etc.) pour arriver à la règle générale.

Parmi les connaissances déclaratives considérées comme petites connaissances au service de la règle générale on trouve les règles partielles notées sous la rubrique '*le sais-tu ?*' comme :

'Pour formuler une explication claire et précise, des outils appelés « procédés explicatifs » sont nécessaires. Durant cette première séquence, tu te familiariseras avec l'un d'eux : ***la définition.*** *Cela consiste à définir un mot, un objet…****Les signes de ponctuation*** *utilisés pour «* ***la définition »*** *sont les deux points. ».*

« Pour raconter une histoire, un souvenir, un évènement, on utilise un texte de type narratif.

Le texte informatif sert à informer.

Le texte explicatif ressemble au texte informatif à la différence qu'il fournit des explications.

Le but du texte explicatif est de traiter le sujet plus en profondeur en répondant aux questions « ***pourquoi ?*** *» et «* ***comment ?*** *».*

A travers ses introductions l'apprenant doit pouvoir induire une définition générale: les textes approuvant un ensemble de procédés explicatifs dont la définition, fournissant des explications, et répondant aux questions pourquoi et comment sont des textes explicatifs. Cela permet à l'apprenant d'identifier les textes explicatifs parmi d'autres types de texte.

Dans ce sens, l'élève doit savoir saisir l'information, la traiter en la comparant avec d'autres connaissances déjà dans la mémoire avant d'être intégrée pour finalement produire du sens.

4-2- Le raisonnement déductif :

Le mode de raisonnement déductive est considéré comme ayant un degré élevé de rigueur et de précision. Elle s'agit d'une démonstration comme démarche scientifique qui part

d'une proposition qualifiée comme vraie et mener un raisonnement déductif pour obtenir une conclusion irrécusable.[1]

Elle est basée sur une règle ou définition mentionnée par le professeur ou présentée dans le manuel, qui sera appliquée sur certains cas particuliers, et à l'élève doit tirer la conclusion.

• Définition donnée par le manuel : certains noms sont construits à partir du **radical + un suffixe (**-ation, -age, -ement) forment des noms d'action.

• Application : dans l'activité qui suit la règle, le manuel indique aux élèves qu'ils vont transformer les verbes en noms.

• En suivant la règle, l'élève peut transformer les verbes proposés en noms.

• Les élèves peuvent déduire pour transformer les verbes en noms, ils doivent utiliser les suffixes –ation, -age, -ement.

4-3- Raisonnement transductif :

Dans l'apprentissage, l'élève doit établir un certains liens entre les évènements et les connaissances qu'on appelle le lien de causalité. Ce lien s'établit entre deux ou plusieurs évènements unis par le contexte. En appliquant cette logique transductive, on comprend qu'un des évènements est la cause de l'autre : « *la maladie est causée par l'absence de la propreté* ».

Ne pas respecter les règles de la propreté est un risque pour la santé.

5- Les indices d'organisation :

5-1- La logique du discours : les articulations du texte argumentatif.

Les connecteurs argumentatifs :

La cohésion et la cohérence du discours dépendent de la méthode de séquencement des idées, des conducteurs et des connecteurs qui assure la continuité logique du discours. Cette connexion logique se reflète directement dans la structure du discours : la manière dont il est présenté, les connecteurs et les éléments qui garantissent la cohérence et la

[1] - http://saintgab1s.blogspot.com/2014/10/largumentation-boite-outils-pour.html consulté le: 222/02/2020.

cohésion des idées qu'il contient. Par conséquent, la plupart de notre attention sera concentrée principalement sur la compréhension du rôle de ces connecteurs logiques dans la structure du discours éducatif de type argumentatif et son rôle dans la structuration des idées et leur cohérence. Ainsi, nous nous focaliserons sur la valeur éducative de ces connecteurs logiques.

Conclusion :

À la fin de ce chapitre, nous savons maintenant que le discours argumentatif est basé sur le processus de planification des connaissances, qui est considéré comme un déterminant de base dans la production du texte éducatif. Cependant, quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, ce type de discours pose des problèmes liés à la gestion des arguments et des contre-arguments à la fois pour atteindre ses objectifs. Par conséquent, le destinataire devrait être en mesure de développer un argument écrit convaincant, car, comme nous l'avons montré précédemment, l'élève s'engage dans des interactions avec le texte, pas avec l'auteur. Cependant, ces interactions ne sont générées que dans le cas où le texte attire l'attention de l'élève, et nous soulignons donc la nécessité pour le texte de prêter une attention particulière à l'état de la communication et aux besoins du destinataire du texte.

En fait, il est important pour l'auteur du discours du manuel de contacter son lecteur afin de construire un argumentaire solide qui lui permette d'incorporer sa thèse avec toutes les valeurs morales, sociales et humaines qu'elle détient chez l’élève. L'une des caractéristiques du discours éducatif argumentatif est peut-être l'organisation minutieuse des connaissances et des idées selon une vision politique et sociétale définie par la constitution et les lois en vigueur.

CHAPITRE III :

ÉTUDE DE L'INTERROGATION DANS LE MANUEL SCOLAIRE :

LE DISCOURS DE PROBLÉMATISATION AU SERVICE DES COMPÉTENCES COGNITIVES.

Introduction :

Les programmes éducatifs de notre ère tendent à promouvoir la pensée critique, qui, à cause de l'émergence des moyens de communication et d'information, est devenue une des compétences les plus importantes. Dans le document d'accompagnement du professeur du français en Algérie, la réflexion ou l'esprit critique fait partie des compétences transversales d'ordre intellectuel qui doivent être assimilées par le biais des situations d'intégration. Et cela en prenant en charge des valeurs comme l'échange par la participation à une œuvre commune. La pensée critique permet aux élèves de développer leur esprit critique, d'analyser leurs lectures, d'évaluer leurs connaissances…etc. '**Esprit critique**' est indiqué en Gras dans le document d'accompagnement.) Pour stimuler une telle compétence l'enseignant doit habituer l'élève à rencontrer des éléments parasites (données non pertinentes), à développer des compétences transversales (développer son esprit critique, faire une recherche documentaire, à organiser son travail…etc.).

Parmi les principaux outils pédagogiques pour stimuler l'esprit critique et les mécanismes de réflexion chez l'élève figure « la question ». Elle occupe une grande partie des pratiques pédagogiques quotidiennes de l'enseignant et de l'élève. Elle permet d'ouvrir/fermer des séquences de communication (actes: initiation et évaluation), et des demandes de faire ou de dire (acte: injonction), etc. Ces actes, en didactique des langues, organisent la communication pédagogique et facilitent la compréhension. Elle montre selon Maulini le rapport savoir /institution/pratique. Les activités scolaires sont souvent interrogatives, car les questions en occupent une grande partie et notamment dans le dialogue enseignant-élève et plus particulièrement dans l'évaluation.

D'ailleurs, dans le manuel scolaire, l''interrogation occupe une place centrale, car elle est présente dans toutes les activités pédagogiques. Au même temps, Les manuels fournissent la plupart du temps des questions, parce qu'elles aident à susciter l'engagement, à vérifier la compréhension et à enseigner. Ils permettent aussi la mise en situation, le rappel des connaissances antérieures, la création des attentes cognitives et la stimulation du désir d'apprendre ...etc. C'est la fonction de référence remplie par le manuel. Cette fonction se répartit, selon Frydman et Jambe, en trois parties : *« un mode d'emploi (…), la matière (…) et des questionnaires permettant à l'élève de développer ses capacités à chercher et à traiter l'information. »* (François-Marie Gerard, 2009, p. 91)

Sur le plan discursif, les questions dans le manuel sont soumises aux mêmes règles que le discours didactique écrit. Nous voulons par ça, les modalités d'énonciation propre à la phrase interrogative et à l'acte illocutoire représenté dans l'acte de parole '*interroger' ou 'solliciter'…*etc.

1- L'interrogation : modalités d'énonciation et modalité d'énoncé :

La question dans la pensée de Récanati est abordée en tant que modalité de la phrase classée, à l'instar de la modalité déclarative et la modalité impérative, au premier rang des *«indicateurs de force illocutionnaire »*[1]. Ces trois modalités ne font selon Benveniste *« que refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur son interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre. Ce sont les trois fonctions interhumaines du discours qui s'impriment dans les trois modalités de l'unité de phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur»* [2].

Le concept *modalités d'énoncé est utilisé pour désigner les différents éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé,* c'est-à-dire '*la position de locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé'*.[3]

- **Les modalités d'énonciation :** ces modalités, reposant sur la notion des actes de langage[4], consistent à définir l'énonciation de point de vue subjectif du locuteur et des attitudes énonciatives présentées sous forme de phrases de types différents : asserter, interroger ordonner, exclamer,… etc. Chacun de ces actes est automatiquement lié à une structure de phrase de types : *assertif, interrogatif ou impératif.* À travers cette structure, l'acte est exécuté directement.

D'un point de vue pragmatique, la question peut être définie comme *« tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information.»*[5] Elle exprime une demande d'information qui s'exprime en retour comme

[1] - Récanati, F. (dir). (1982). Déclaratif / non déclaratif. Dans: Langages, 16e année, n°67, pp. 23-31.
[2] - Benveniste, E. (1993). Op. Cit. p130.
[3] - Récanati, F. Ibid., p135.
[4] - Ibid.
[5] - Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). La question. France : Presses Universitaires de Lyon, p36.

réponse. « *Elle correspond, comme acte de langage direct, à l'acte de questionner ou d'interroger* »[1].

Ces spécificités font de l'interrogation une stratégie qui a ses propres caractéristiques et objectifs qui ne sont pas suffisamment étudiés comme l'atteste Simard : «*il y a encore un travail important à faire dans l'éducation sur la formulation des consignes et la compréhension des élèves.*»[2] En fait, il existe peu d'études de l'interrogation, et très peu de ces études concernent les questions des manuels scolaires.

Le constat qu'on a fait est que le questionnement ou l'interrogation en tant qu'acte ou stratégie se ne sont pas adaptées avec les nouvelles pédagogies dites actives. D'ailleurs, la méthode traditionnelle d'interrogation (basée sur les questions directes, fermées ou sollicitant des réflexions de bas niveau) dans l'enseignement des langues étrangères est devenue incompatible avec les méthodologies modernes basées sur l'action, l'interactivité et les situations problèmes (l'analyse, le critique). C'est pourquoi de nombreuses études ont tenté de comprendre ce qu'est l'interrogation et comment elle fonctionne dans le contexte scolaire. Avec l'arrivée des approches modernes qui prétendent exercer la pensée et renforcer le sens critique, la réflexion sur les structures de la question et comment la poser est devenue très importante. C'est dans ce principe que le propos de Maulini s'inscrit: *Au lieu de me demander qui pose telle ou telle question, à quelle fréquence et pour quelle raison, je vais chercher comment s'impose, dans l'interaction, tel ou tel genre de questionnement. Pourquoi insister sur ce déplacement? »*[3]

Le présent chapitre vise étudier l'interrogation dans le manuel scolaire en tant que stratégie discursive et acte didactique mesuré à l'échelle de Bloom. On tente également répondre à la question de Maulini : « *comment des maîtres peuvent faire passer la classe de questionnements ponctuels à une vraie problématisation ? »*[4] La recherche en interrogation est légitime car elle permet d'empêcher « *l'effondrement de la tâche intellectuelle »*[5] et passer

[1] - Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). Op. Cit.
[2] - Simard, D. (2004). Education et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture. Canada : Les presses de l'université Laval, p170.
[3] - Maulini, O. Op. Cit. p10.
[4] - Ibid, p11
[5] - Dufays, J-L et *al. (1998). Quelles compétences attendre et exercer dans la formation des enseignants à la communication écrite et orale, 1998,* http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1038&dummy=24885 consulté le : 18 juillet 2020.

de l'interrogation en tant que *« coutume didactique »*, *une « exécution mécanique»*, vide de son contenu pédagogique à une vraie problématisation.[1]

Dans cette perception, on hypothétise que l'étude de l'interrogation et l'établissement de bonnes bases discursives vont permettre de reconfigurer le système interrogatif et stimuler les pratiques d'enseignement. On hypothétise encore que :

- Le questionnement dans le manuel contribue à atteindre aux différents objectifs visés par le programme.
- La grande partie des questions portent sur des éléments de connaissance déclarative.
- Une partie des questions portent sur des savoirs extérieurs au manuel.
- Les questions suscitant la réflexion chez l'élève et faisant appel à des opérations cognitives de haut niveau ne soient pas très répandues dans le manuel. Autrement dit, les questions ne sont pas compliquées et nécessitent uniquement des processus mentaux de bas niveau de repérage, la réponse soit par oui ou non ou une légère modification de la question pour former la réponse.
- Ces questions soient d'une seule interprétation et n'acceptent qu'une seule bonne réponse.

Au départ, nous avons développé un ensemble de règles qui sont considérées comme un critère d'efficacité du questionnement dans le manuel, à savoir:

1. Les questions doivent être liées aux objectifs et aux orientations du programme.

2. Couvrir autant que possible tout le lexique du programme.

3. Il permet aux évaluateurs d'aller au-delà des connaissances déclaratives (mémoriser et restituer) de mesurer les différents niveaux mentaux.

4. Tenir compte des différences individuelles entre les élèves.

5. Être classées de facile à difficile, de plus simple au plus complexe.

6. Les questions qui nécessitent le plus de réflexion sont les plus efficaces.

Dans cette perspective, les questions vont être catégorisées et analysées en termes de leur niveau par rapport à la classification des objectifs cognitifs de Bloom, leur exhaustivité du

[1] - Dufays, J-L et al. Op. Cit.

contenu et leur compatibilité aux objectifs que le manuel développe. Les questions sont ainsi analysées dans leur contexte linguistique et formatif. Nous attribuerons les types de questions au sein de chaque activité en suivant la séquence dans laquelle elles sont présentées.

2- L'interrogation, les activités didactiques et la pédagogie par projet :

L'interrogation dans le manuel scolaire doit être perçue dans le cadre de la pédagogie par projet qui est selon l'instituteur de grande efficacité. En fait, elle permet aux élèves de se motiver pour mieux apprendre, de mieux appréhender l'information, de développer leurs capacités de recherche, d'analyse et de résolution des problèmes (le guide du manuel de 1AM, p38). Elle leur permet également d'apprendre à mieux réfléchir, d'avoir plus de confiance en eux. Bien que l'instituteur ne fasse pas la distinction entre les différents types et catégories de questions, il rend compte de façon explicite aux questions ouvertes en insistant sur les situations problèmes concrètes qui exigent des processus de réflexion avancés: *« l'élève, confronté à un problème concret, devra l'identifier en réunissant le maximum d'informations en vue de rechercher une solution viable» (le guide du manuel de 1AM, p39).*

On suppose selon cette définition, que les questions dans le manuel sont organisées de la plus simple à la plus complexe selon le développement de l'apprentissage, et qu'elles prennent en compte tous les niveaux de la taxonomie de Bloom. Elles favorisent ainsi différentes sortes de compétences cognitives, scientifiques, sociales et culturelles.

3- La question en didactique : tours d'horizon

Il existe de nombreuses catégories de questions, dont certaines sont liées à la forme des questions, au contenu des questions ou au type de réponse attendu des questions ... Certains chercheurs ont étudié les questions en fonction de la liberté de l'interrogé d'y répondre comme l'indique : *«Selon la situation dans laquelle la question est posée, l'interrogation est de plusieurs degrés, de la question juridique contraignante pour autrui à la question que l'on pose à soi-même. L'interrogation recourt à une intonation spécifique et à des moyens morphologiques et syntaxiques particuliers et variés, qui sont conditionnés par les registres de langue et marquées par l'opposition entre l'oral et l'écrit*[1]*»*. D'autres l'ont étudié en termes de sincérité et de légitimité.

[1] - Ricci, L. (1996). « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique ». Dans : Les Carnets du Cediscor, N°04. URL: http://journals.openedition.org/cediscor/412. Consulté le : 28 Février 2020.

Dans cette perception, s'inscrivent les travaux de Lucile Ricci, qui a étudié l'interrogation dans l'interaction, dans son article intitulé : « *le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique* ». L'auteur met l'accent sur la manière à travers laquelle s'exprime le pouvoir de l'enseignant dans le dialogue interrogatif. Il distingue aussi le dialogue didactique qui à travers lequel l'enseignant conduit les échanges et circule le savoir par le biais de questionnement. Il précise dans ce sens, que les questions dans le dialogue didactique sont de forme spécifique, qui d'après lui musèlent l'élève dans une fausse communication. L'auteur met le doigt sur les spécificités du questionnement en classe de langue en rendant compte notamment aux différentes formes de questions qui à travers lesquelles l'enseignant s'adresse aux élèves et leur demande de répondre, de démontrer leur connaissance ou méconnaissance des preuves à l'appui. C'est le couple que Ricci a étudié dans sa recherche et qu'il appelle *question-sommation.*[1]

Ricci a distingué entre le dialogue qu'il appelle « *ordinaire* » et le dialogue didactique, selon plusieurs traits distinctifs, notamment :

- Dans les deux types d'interrogation, la question est considérée comme un acte illocutoire juridique, qui permet de *lancer et relancer* l'interaction et qui oblige l'interlocuteur à donner une suite verbale pertinente (qu'elle soit une réponse) à la demande du locuteur, parfois la réponse de l'interlocuteur est non-verbale. L'interrogatoire dans le dialogue didactique est souvent, en revanche au dialogue interrogatif ordinaire, l'enseignant qui aura, pour des raisons institutionnelles et didactiques, le pouvoir de questionner.

Le contenu intentionnel (comme marque du discours) est l'un des similitudes entre les deux types de dialogue. Ce contenu suppose un locuteur ignorant la réponse, ce qui n'est pas toujours vrai dans l'interrogation didactique où la demande « *n'est pas une vraie requête, elle ne correspond que très rarement à un besoin d'information : Ll connaît la réponse, mais exige de l'obtenir de L2 »*. [2]

- Ensuite la question du pouvoir et de l'asymétrie dans le dialogue interrogatif didactique se pose comme le nœud de la recherche de Ricci qui voit que dans le cas de l'enseignant « (…) *la plupart du temps, il pose des questions dont il connaît la réponse* ». Mais les problématiques essentielles dans le dialogue interrogatif

[1] - Ricci, L. Ibid.
2 - Ibid.

didactique sont : *« l'apprenant accepte-t-il alors de jouer le jeu ? L'enseignant varie-t-il la forme de ses questions afin d'éviter l'écueil d'une interaction trop rigide ? Accepte-t-il ce risque, quitte à voir son statut déstabilisé?»*[1].

En outre, les travaux de Boissat (1991), voit que la question est importante en classe parce qu'elle permet de vérifier si l'apprenant sait dire ou sait faire et d'évaluer le degré de ce savoir-dire et / ou de savoir-faire.[2] Il a mené son enquête en classe et est venu classer les questions selon deux catégories :

a) Les questions légitimes vs les questions illégitimes :

Sur le plan discursif, les questions sont, selon Ricci, de deux sortes légitimes ou illégitimes en termes de connaissance de la réponse ou d'ignorance de celle-ci par l'enseignant. Le concept de légitimité est un concept profond qui se rapporte à la personnalité de l'enseignant et à la façon dont il contrôle l'élève. Ce principe, bien qu'il soit plus évident dans les interactions verbales en classe, il s'applique, tout de même, aux questions écrites comme dans le cas du manuel. En fait, pour décider de la légitimité ou de l'illégitimité des questions, il est nécessaire de savoir les différents facteurs pragmatiques et les données contextuelles, en particulier ceux liés à l'identité de l'enseignant et de l'élève, la nature des questions et l'activité en cours.

Lorsque le professeur pose une question à l'élève, Il est souvent conscient de sa réponse surtout quand il s'agit des questions fermées qui visent des connaissances déclaratives, comme il est dans les questions suivantes : « quel est le thème abordé dans le texte ? Quel est le type de phrases ? A quel temps sont conjugués les verbes soulignés ? » Dans ce cas, il semble que la réponse n'est pas un but en soi, mais les questions ont d'autres rôles de structuration de la leçon, d'organisation et de direction de la classe, Ricci indique dans ce sens que : « *ce n'est pas la réponse qui compte, mais la réflexion et la construction logique de celle-ci* » (Lucile Ricci, 1996). Elles visent également à impliquer l'élève et à susciter l'interaction pendant la séance. Zakhartchouk considère ce type de question comme consigne et les nomme 'fausses questions' : *« indispensable est à cet égard une réflexion avec les élèves sur les consignes présentées sous forme interrogative. Quand celles-ci sont-elles des « consignes » ? Sans doute quand celui qui pose la question connaît réponse et attend de l'autre précisément cette réponse ou une réponse avoisinante. À l'école, la présence de ces « fausses*

1 - Ricci, L. Ibid.
2 - Drissi, S. ibid.

questions » est massive, ce qui est assez rare dans la vie sociale (en dehors des jeux télévisés peut-être et des dialogues à vocation éducative entre parents et jeunes enfants). Sans doute d'ailleurs faudrait-il largement développer les questions dont on ne connait pas a priori la réponse : questions d'explicitation, facilitant la métacognition ou questions de l'enseignant invitant à une recherche ouverte, non balisée à l'avance, ou encore questionnements d'élèves entre eux, suite à un exposé par exemple. »[1]

Quant aux questions ouvertes qui portent sur des sujets personnels (appartenant à l'élève) ou des sujets qui dépendent d'opinions ou d'expériences personnelles, il est difficile de prévoir leurs réponses, nous les classons donc comme légitimes. Ce type de question a d'autres objectifs, qui sont de pousser l'élève à parler et de le former sur diverses stratégies de communication, telles que l'explication, la justification, ou l'argumentation ... Plus important encore, c'est de lui inciter à mener des réflexions critique plus complexes de façon libre sans restriction. Les questions suivantes font partie de cette logique : « à quel moment précis tu te laves les mains et pourquoi ? Pourquoi une alimentation saine et équilibrée est aussi importante ? … » Certaines questions sont de type fermé et d'ordre personnel : «As-tu déjà eu une carie dentaire ? Aimes-tu les brosses à dents électriques ? Est-ce que ton père fume toujours ? Utilises-tu toujours le même savon ? »

Pour Nguyen Viet Tien, dans l'enseignement des langues, la question, de point de vue pragmatique, est de deux rôles qui en font un sujet complexe: c'est un moyen de transmission, d'évaluation et une fin en soi. Savoir poser une question est aussi une compétence à acquérir.

b) D'autres types de questions :

Dans un premier temps, nous avons répertorié toutes les énoncés se terminant par un point d'interrogation sous les questions et les questions sous forme de phrases déclaratives dites intonatives. Trois critères sont donc entrés dans la classification et l'analyse des questions notamment : *la structure des questions, les connaissances visées et les processus cognitifs (dans la taxonomie de Bloom).*

Comme les meilleurs types de questions, à notre avis, sont celles qui élèvent le niveau de réflexion des élèves, nous visons donc à les classer à la lumière des objectifs qu'elle cherche à atteindre dans les types suivants:

[1] - Zakhartchouk J-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. Dans : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22. Les outils d'enseignement du français. pp. 61-81; doi : https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343

i. Les questions ouvertes :

Les questions ouvertes sont celles qui « *stimulent la réflexion, encouragent les réponses* et *incitent les personnes apprenantes à activer différentes compétences et connaissances scientifiques et cognitives* »[1], en particulier celles liées à l'analyse, au démontage et à la synthèse pour expliquer leurs points de vue et leurs opinions. Une stratégie basée sur ce type de question crée une atmosphère d'ouverture qui permet aux élèves d'exprimer librement leurs opinions, réactions, impressions et suggestions, sans crainte de jugement ou d'évaluation. Les questions ouvertes peuvent également être utilisées pour guider et ouvrir les esprits sur de nouvelles façons de voir les choses.

Ces questions sont ainsi nommées questions non-inductrices que certains chercheurs les considèrent comme incitatives et problématisant comme l'affirme Ricci : *« donne une entière liberté à l'apprenant quant au choix de la réponse. On se contente de circonscrire vaguement le domaine thématique dans lequel doit s'inscrire la réponse de l'apprenant, tout en lui laissant le champ libre»*[2]. *Elles* servent au développement de la pensée critique en règle générale, « *les questions ouvertes soutiennent efficacement l'apprentissage* ».[3]

Ces questions visant les connaissances procédurales se posent souvent avec *"comment"*, et s'intéressent plus particulièrement aux *séquences d'action*, en termes d'application des connaissances appropriées à la situation, comme : "Comment allez-vous atteindre un tel résultat? ". "S'il y a un besoin d'intervenir dans ce cas, comment devrions-nous procéder ? "; etc.[4]

A cela s'ajoute les connaissances conditionnelles, qui sont une collection de connaissances conditionnées par des circonstances pragmatiques régulées données contextuelles, temporelles et situationnelles et relatives à l'utilisation pertinente de la connaissance corrective et procédurale. Ce type de connaissances est très important dans la mesure où il *«assure le transfert des connaissances explicatives et procédurales dans différents contextes »*[5]. Les questions sur ce type de connaissances proviennent de l'ordre *"quand"*, *"où"*, et *"pourquoi"*, par exemple : "*Dans quelles circonstances ce type d'intervention serait-il recommandé?*";

[1] - Villeneuve, L. Leblanc, J. Ruph, F., et Lemieux, L. (2010). Le questionnement et la réflexivité. Dans B. Raucent, C. Verzat, & L. Villeneur (Dirs). Accompagner des étudiants. (157-185). Bruxelles: De Boeck.
[2] - Ricci, L. Op.cit.
[3] - L'art de questionner de façon efficace, Série d'apprentissage professionnel, ministère de l'éducation canadien, édition spéciale du secrétariat N°21 Division du rendement des élèves, Québec, Nov 2011. http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_AskingEffectiveQuestionsFr.pdf
[4] - Tardif J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Ed. Logiques, p121.
[5] - Ibid. p123.

"Quelle action doit être appliquée dans ce cas?"; *"Quelle justification fournissez-vous pour la solution que vous proposez? "*; etc.[1]

N.B : les questions de l'ordre du *QQOQCP commençant par : quand, quoi, où, quel, comment, combien, pourquoi* ne sont pas toujours destinées à évaluer des connaissances procédurales ou conditionnelles; mais elles visent parfois des connaissances que l'élève a déjà appris auparavant et qui ne nécessitent qu'un bas niveau de réflexion comme la restitution. Le principe de division de ces questions est donc principalement dû au niveau de réflexion requis, à sa complexité et à son classement dans la division de Bloom et pas à sa structure ou au lexique utilisé.

Bref, les questions ouvertes doivent forcer l'élève à fournir des efforts de recherche, d'analyse, de comparaison… Elles doivent également entraîner des réponses en série sans préstructurer à priori les réponses. Ces dernières peuvent être variées et apportent un élément nouveau extérieur à la question qui va remplacer le terme interrogatif.

Dans cette perception et en respectant les règles sous cette catégorie d'interrogation, on range les types de questions suivants :

- **Les questions catégorielles :** ce sont des questions marquées linguistiquement par des pronoms interrogatifs auxquels correspondent les catégories de temps (quand ?), de lieu (où ?) et de modalité (comment?).[2]
- **Les questions non-inductrices :** dans ce type de questions, l'interrogateur donne une entière liberté à l'élève quant au choix de la réponse et se contente de circonscrire vaguement le domaine thématique dans lequel doit s'inscrire la réponse de l'apprenant, tout en lui laissant le champ libre.[3]

Ce type de question exige un haut niveau de réflexion, de la culture et de la maîtrise de la langue. Il est donc difficile de le poser aux élèves débutant.

- **Questions d'approfondissement ou de relais :** succèdent, souvent, aux questions ouvertes. Elles servent à approfondir les réponses, revoir, modifier ou développer ses idées, ses solutions ou son opinion.

[1] - Tardif J. Op. Cit. 125.
[2] - Ibid.
[3] - Ibid.

- **Proforme sujet suffixée :** l'inversion du sujet et du verbe est l'une des traits importants exclusifs à l'écrit, « *la suffixation du verbe par une proforme sujet correspond généralement à situation formelle dans laquelle le locuteur est attentif à sa production* »[1]

ii. **Les questions fermées :**

Contrairement aux questions ouvertes, ce type de question *laisse peu de liberté, exige une réponse brève* et est utilisé en particulier pour évaluer la compréhension en temps réel et l'évaluation formative en même temps que l'éducation.[2] Bien que les questions ouvertes sont plus préférables pour travailler et développer les idées, les questions fermées '*qui, quoi, quand, où, comment…etc.'* sont aussi utiles lorsqu'on veut s'intéresser aux élèves et connaître leur connaissance d'un sujet particulier. Ces questions sont généralement d'une seule interprétation et conduisent à des réponses précises.

Les connaissances visées sont dans l'ensemble des connaissances théoriques dites déclaratives qui ne conduisent pas à un vrai travail mental mais à la compréhension d'une partie de la réalité[3] en faisant appel à des processus de mémorisation-restitution.

Ces questions portent sur "*quoi* ?", comme : "*Que savez-vous des problèmes de dérèglement du climat? "; "Pouvez-vous donner un exemple?*" "; "*Quels liens pouvons-nous faire entre le dérèglement du climat et la pollution?*"; etc. « *pour guider le processus d'organisation de la connaissance en mémoire, d'autres questions moins réalistes et plus complètes sont utiles; en quoi ce phénomène est-il similaire et différent? "; "Quelles sont les idées principales et secondaires? "; etc.*[4] »

Sous cette catégorie de question nous pouvons ranger les types de questions suivants :

- **Les questions propositionnelles :** elles sont souvent introduites par « est-ce-que », et comporte une forme verbale ;
  - Indiquées par une phrase déclarative soulignée (à l'oral) d'une intonation montante.
  - Ce type de questions contient tous les éléments lexicaux et syntaxiques nécessaires à la compréhension. Les élèves sont placés devant un choix ayant trait à des propositions et on leur demande de se prononcer sur la vérité ou la fausseté de ces

[1] - Dagnac, A. (2013). La variation des interrogatives en français, 2013. hal-00988751v2.
[2] - Villeneuve, L., Leblanc, J., Ruph, F., & Lemieux, L. *Ibid.*
[3] - Ibid.
[4] - Ibid.

énoncés interrogatifs. La réponse peut se limiter à « oui » ou « non » car un développement n'est pas indispensable.[1]

- **Les questions à choix multiple :** elles rappellent les précédentes parce que l'enseignant apporte tout le matériel formel et notionnel et cantonne l'apprenant au niveau du choix entre deux propositions différentes, sa réponse devant reprendre l'une ou l'autre.[2]

4- La taxinomie de Bloom :

La taxonomie de Bloom (1956) est une hiérarchie d'objectifs comportementaux qui peuvent apparaître dans le cas de l'apprentissage ou de l'examen.[3] Bloom a classé les objectifs comportementaux en trois domaines : le champ mental, le champ émotionnel et le champ psychomoteur. On se limite dans la présente recherche au domaine cognitif uniquement. Ce champ est divisé en six niveaux disposés dans une séquence de plus simple au plus complexe. On compare le niveau de question à la compétence intellectuelle qui y correspond. On opte à la taxonomie de Bloom parce qu'elle permet de prévoir les processus mentaux qui seront requis par les questions fournies aux élèves. Les différences relevées ici sont donc les suivantes, selon la dépendance de la question :

- La mémoire (la capacité de retenir des informations), par exemple dans la question suivante: « Quelles sont les terminaisons du présent de l'indicatif ? » (Manuel scolaire, p24).

L'élève doit être en mesure de restituer ce qu'il a appris dans les leçons passées. Il doit donc activer sa mémoire à long terme en accomplissant des tâches telles que la reformulation, la description, la définition, la dénomination, la sélection, le choix de la bonne réponse parmi plusieurs options ...etc.

Les questions posées pour l'activation de la mémoire peuvent être de tout genre : *quoi, quand, comment, qui, quel(s), est-ce que…*etc. Mais elles sont souvent de type fermé qui vise des connaissances déclaratives.

- **La compréhension :** l'apprenant peut établir des liens clairs entre ce qu'il a appris et un nouvel apprentissage ou une nouvelle activité qui a été déjà pratiquée. Il doit être

[1]- Ricci, L. Ibid.
[2] - Ibid.
[3] - Morissette, D. (1993). Les examens de rendement scolaire. Canada : Les presses de l'université Laval, 3ème Ed, p36.

capable de résumer avec ses propres mots, de classer les éléments en catégories, de démontrer, d'expliquer, de préciser…etc.[1] comme par exemple : *« écris avec tes propres mots la définition qui se trouve dans le texte ?* » (manuel scolaire, p26)

Dans le manuel scolaire, par exemple, on explique l'importance de se laver les mains et les dangers des microbes sur la santé, ensuite on lui demande de faire la transposition en lui posant les questions *« Pourquoi il est important de se laver les mains? Et toi laves-tu les mains fréquemment? A quel moment précis le fais-tu? »* (Manuel scolaire, P15) Ou on lui demande d'interpréter un écrit comme dans : *« d'après l'auteur du texte, quelles sont les conséquences d'une mauvaise qualité de sommeil chez l'enfant ? »*

Ces deux niveaux sont de bas niveau de réflexion parce qu'ils soutiennent des connaissances déclaratives, ils sont basés sur la mémoire, la restitution ou la compréhension. Les activités qui s'en sortent s'appuient souvent sur des questions fermées et directes visant des objectifs procéduraux.

- **L'application :** on demande à l'élève d'effectuer une application, comme dans la question *«D'après votre médecin, que faut-il le plus manger pour être en parfaite santé ? Explique-le à tes camarades en t'aidant de ton coffre à mots. »* (manuel scolaire, p33) L'apprenant doit être capable d'utiliser ses connaissances (dans le respect de la consigne) dans la réalisation des tâches. A ce stade, l'élève est apte à *résoudre des problèmes, calculer, mettre en œuvre des théories, refaire des expériences en autonomie…etc. »*[2].
- **Analyser :** l'apprenant est affronté à une situation plus complexe qui exige restituer, établir des liens et sélectionner une série de connaissances diverses comme dans l'exemple suivant : *« pourquoi les écoliers qui ne peuvent pas rentrer chez eux à l'heure du déjeuner et qui doivent se contenter de nourriture de mauvaise qualité courent-ils un danger ? En te servant de tout ce que tu as appris durant la séquence, rédige un texte à travers lequel tu expliqueras les dangers et les conséquences d'une mauvaise alimentation.»* (manuel scolaire, p49)

[1] - Morissette, D. Ibid., p47.
[2] - Ibid. p48.

Les compétences maîtrisées à ce niveau sont la comparaison, l'inférence, l'extraction d'informations de base à partir de textes, la différenciation, voire la sélection d'éléments pertinents pour répondre à un problème.[1]

- **Evaluer :** l'élève est capable de faire une lecture critique d'informations, d'événements et de données, car, en s'éloignant de la personnalité, il est capable d'émettre un jugement ou une évaluation critique conformément aux normes scientifiques et logiques. Il sait construire un raisonnement et tirer des conclusions.[2] Comme il est dans l'exemple suivant : *« Le gouvernement algérien s'oriente vers le développement de l'utilisation des énergies renouvelables, que pensez-vous de cette campagne?"*

Si l'élève était capable de maîtriser ce niveau, c'est qu'il est passé au stade des compétences. Il lui serait possible de répondre à des demandes telles que « *la notation d'arguments plus ou moins convaincants, de relier des informations pour tirer les conclusions les plus objectives possibles, de justifier, de défendre une thèse / idée, d'organiser les éléments selon un raisonnement logique, de critiquer ... »*[3].

- **Créer :** l'élève est capable d'activer tous les niveaux précédents afin d'établir un projet ou de trouver une solution à un problème complexe comme il est dans : *« à l'annonce de la construction d'une usine de détergents à proximité de votre établissement, tes camarades et toi (...) vous demandez audience au président de l'APC afin de lui faire part de votre inquiétude sur les risques de maladies respiratoires et la dégradation de votre environnement.*

  Pour vous préparer à cette rencontre, vous faites d'abord, des recherches sur les dangers de la pollution de l'air. Ensuite, vous vous informez auprès du médecin de l'UDS sur les risques des maladies que peut engendrer cette usine. Enfin vous choisirez des photos et des illustrations qui montrent les conséquences désastreuses d'un tel projet… » (manuel scolaire, p74)

[1] - Morissette Dominique, Ibid., p48
[2] - Ibid.
[3] - Ibid., p49.



Figure n°01 : la taxonomie de BLOOM

5- Analyse et discussion :

Afin de connaître le nombre total de questions dans le manuel, nous avons arbitrairement identifié et calculé toutes les phrases se terminant par un point d'interrogation. Nous nous sommes limités aux questions adressées à l'élève en négligeant les autres questions (comme celles dans les titres des textes). De plus, les questions du genre : *'les îles et les ours polaires sont-ils en danger ? Pourquoi ?'* nous les avons compté deux. Les phrases du genre : « *Quelles sont les énergies qui conviennent le mieux à notre pays, l'Algérie ?* ***Dis pourquoi*** ». Cette dernière nous l'avons considérée comme question parce que cette phrase, même si la structure n'est pas interrogative, elle fait partie des questions dites *intonatives* qui portent le même sens que la question : « *pourquoi?*».

4-1- Statistiques :

Sur le plan quantitatif, nous avons constaté que le nombre des questions dans le manuel scolaire est de 254 questions distribuées aux projets et aux séquences comme il est indiqué dans le tableau ci-dessous :

	Projet 1			projet2			projet3		
Questions	**séquence 1**	**séquence 2**	**séquence 3**	**séquence 1**	**séquence 2**	**séquence 3**	**séquence 1**	**séquence 2**	**Totale**
Comp/Exp Orale	2	1	3	3	3	3	5	5	25
Comp/exp écrite	17	15	20	26	20	19	14	13	144
Grammaire	9	4	1	2	1	1	2	1	21
Vocabulaire	1	2	2	2	2	2	1	4	16
Conjugaison	6	2	3	5	5	4	2	3	30
Orthographe	3	2	2	3	2	2	2	2	18
Totale	38	26	31	41	33	31	26	28	**254**

Tableau N° 01 : le nombre de questions dans le manuel scolaire distribuées sur les projets.

Le graphique suivant montre le nombre de questions dans chacune des six activités (compréhension/expression de l'orale, compréhension/expression de l'écrit, vocabulaire, conjugaison, grammaire et orthographe).

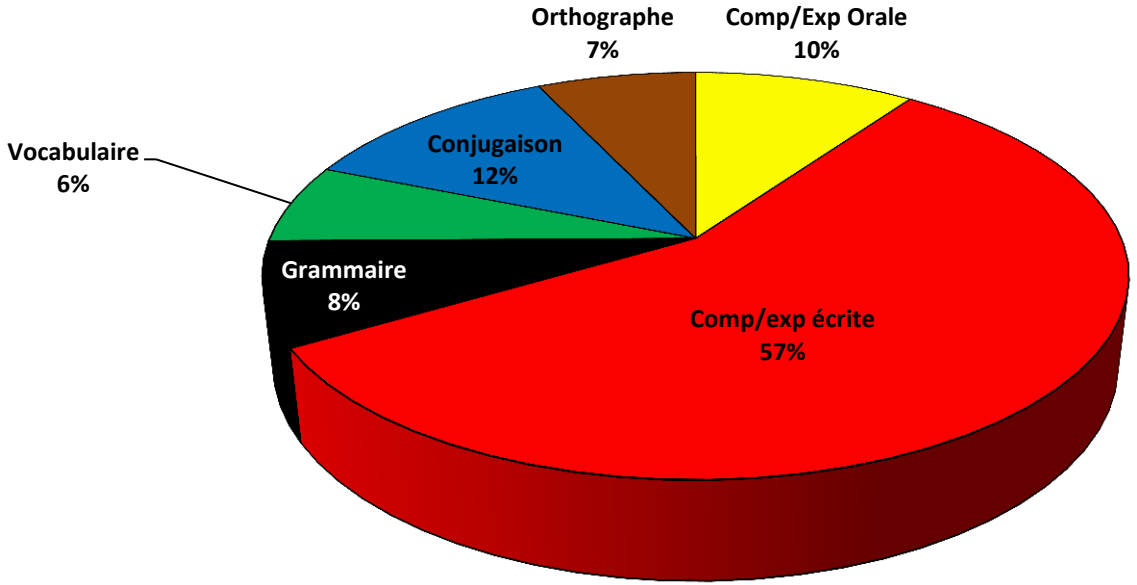


Figure n°02: Le pourcentage des questions dans les activités pédagogiques par rapport au nombre total des questions dans le manuel

Il est constatable ainsi, que la grande majorité des questions posées dans le manuel (environ 91,33%) portaient sur la connaissance générale de la langue française, 57 % portaient sur la compréhension/expression de l'écrit, 10% portaient sur la compréhension/expression de l'oral, 33% portaient sur les connaissances en langue (grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire).

Ce grand écart dans le nombre de questions entre les activités scolaires ne passe pas inaperçu. Il est possible de justifier le nombre élevé de questions de compréhension/expression écrite par l'adoption des textes comme objet d'étude dans toutes les activités. On retrouve donc dans chaque séquence 11 textes répartis comme suit: 3 textes pour compréhension/expression écrite et un texte pour chaque sujet en plus d'un texte en fin de séquence pour la lecture récréative. Chaque texte est suivi par des questions de compréhension.

Il peut y avoir d'autres raisons comme la forme des questions. Certaines activités reposent sur des questions qui sont divisées en plusieurs étapes, souvent sous forme d'instructions de travail, tandis que d'autres choisissent d'utiliser des questions plus courtes mais plus diversifiées.

En générale, on remarque que le manuel scolaire de 1AM est inscrit dans la logique didactique « problème-compréhension-application », qui selon Rey: *« les manuels scolaires sont porteurs de l'un ou l'autre de ces dispositifs didactiques qui renvoient à un ordonnancement des objets d'études et à un processus d'acquisition spécifique».*[1]

Dans ce qui suit nous allons faire l'étude des différentes questions présentes dans chaque activité. Nous cherchons à comprendre les types de questions ainsi que le rôle joué par le type dans l'assimilation des connaissances et la maîtrise –s'il y a lieu- des compétences.

4-2- Types de questions dans les activités didactiques:

Cerner toutes sortes de questions est très difficiles notamment dans le cas de questions écrites. Elles sont interdépendantes et peuvent être comprises sous plusieurs formes. Par conséquent, les catégories que nous avons mentionnées ci-dessus peuvent ne pas être précises pour classer les questions dans le manuel, étant donné les objectifs pédagogiques et les actions mentales impliquées pour y répondre. Nous avons donc procédé à rassembler toutes les questions dans

[1] - Lebrun, J. Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. Dans Revue des sciences de l'éducation, Volume 30, Numéro 3, 2004, p. 509–533. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012080ar/ consulté le : 29/11/2020.

des groupes, en nous appuyant sur la similitude de la proposition en termes de structures, de simplicité et de complexité (à partir de la première lecture). Puis nous comparerons ces questions avec les objectifs cognitifs que Bloom a mentionnés dans sa taxonomie avant de décider la classification de chaque question. De ce fait, les critères à prendre en considération lors de la classification sont : le type de question, les opérations mentales impliquées par les questions et l'objectif visé par celles-ci.

4-2-1 Les questions fermées :

Généralement, quand il s'agit des activités de langue, on a recourt aux questions fermées en demandant aux élèves de donner des réponses précises aux questions posées et les aider à le faire (Côté, p. 09). Ce type de questions vise obtenir des informations, c'est un moyen privilégié d'évaluation.

Elles sont triées selon trois critères fondamentaux : la structure, les réponses attendues et les actes cognitives entrant en jeu. On les répertorie dans le tableau suivant :

Questions fermées		
Par rapport à	**Types de questions**	**Exemples**
La structure	Questions propositionnelles	Est-ce que la tâche sera facile? Est-ce que ton père fume toujours ?
	Inversion sujet-verbe	Les microbes sont-ils dangereux?
	Interrogation totale	Les microbes sont-ils dangereux? Les mots soulignés ont-ils le même sens ?
	Interrogation partielle	Qui est l'auteur de cette initiative ? Qu'est-ce qui provoque la montée des eaux ? Qui parle dans le texte ? De qui parle-ton ? Quelle est la cause de la fonte des glaciers ? Que risquent les côtes de la terre entière ?
Aux réponses attendues	Questions à choix multiple	A quoi se rapporte la partie n°1 du texte? -à l'explication - à la conclusion?
Objectifs cognitifs : Questions portées sur	la mémoire	Quels sont les différents types de phrase?
	La compréhension	De quel type de phrase s'agit-il?

Tableau N°03 : les questions fermées.

4-2-2 Les questions propositionnelles :

Ce sont les questions introduites par la proposition interrogative *'est-ce que'*. Ces questions font partie de l'interrogation totale considérée comme fermée parce qu'elles visent des réponses réduites à « *oui* » ou « *non* » ou, dans le meilleur des cas une phrase courte. Ce type de question n'est pas répandu dans le manuel scolaire (02 questions seulement) :

- Est-ce que la tâche sera facile?

- Est-ce que ton père fume toujours ?

Généralement, les questions propositionnelles même elles contiennent tous les éléments nécessaires (lexicaux et syntaxiques) à la compréhension et susceptibles de simplifie la réponse pour l'élève, elles ne favorisent pas la réflexion ni la participation des élèves qui donne lieu à une fausse communication. Elles sont utilisées au début de la leçon pour lancer l'interaction.

Ces types de questions ont une ou deux réponses qui ne conduisent pas à un niveau de réflexion plus élevé.

4-2-3 Les questions ouvertes :

Les questions non-inductrices : (appartenaient à des processus de réflexion plus ou moins complexes) occupaient 15.75% (40/254) des questions posées dans le manuel dans toutes les activités.

Exemples :

- Quelle remarque peux-tu faire ?

- Quelle sera la répercussion de la fonte des glaciers sur le niveau de la mer ?

La problématisation dans le manuel semble inscrite, beaucoup plus, dans l'interrogation guidée ou muselée. Cela est dû, apparemment, au niveau de maîtrise des élèves de 1AM (4ème année d'apprentissage du FLE) qui ne leur permet pas de réaliser des activités d'expression compliquées ni d'entamer des réflexions profondes, ce qui est prescrit dans « éveiller l'habileté des élèves et leur volonté et désir d'apprendre est en soi un objectif éducatif. Par conséquent, la manière dont les questions sont posées et leur contenu ne devraient pas amener les élèves à s'inquiéter de leur niveau de compétence en orientant le travail de

questions vers l'amélioration de l'apprentissage plutôt que l'évaluation des performances.» (L'art de questionner de façon efficace, 2011)

Cependant, cela ne nie pas l'importance des questions non-inductrices dans le développement des compétences cognitives de l'enfant, à travers les pistes de réflexion qu'elles ouvrent pour aider l'élève à créer et à exprimer ses représentations d'un sujet donné. Les questions ouvertes dans ce sens peuvent bien accélérer ou retarder ce développement (Brossard, 2004).

En outre, et en se référant à la taxonomie de Bloom, ce type de questions permet à l'apprenant d'effectuer une série de processus mentaux analyser, comparer, opposer, tester, sonder, classer, trier, montrer, utiliser, appliquer et montrer par l'exemple (L'art de questionner de façon efficace, 2011) Parmi les questions on cite à titre d'exemple :

- Pourquoi l'enfant a-t-il besoin d'une variété d'aliments riches en vitamines ?

- Pourquoi il est conseillé de consommer ces aliments avec prudence?

- Quel est l'avantage de la pratique du sport?

- Quels sont les avantages de l'internet ?

Ces questions sont d'aspect neutre et ne comprennent pas la réponse. Leur objectif et de familiariser l'apprenant avec les processus logiques (F. Le Blanc, 2012). Multiples réponses, perceptions et observations propres à l'élève qui ne peuvent être qualifiées de « correctes » ou « fausses » sont possibles. En fait, ce n'est pas la réponse qui compte, mais la réflexion et la construction logique de celle-ci (Lucile Ricci, 1996). Comme l'objectif du projet est d'apprendre à expliquer, il est demandé à l'élève dans ces questions d'expliquer et de justifier ses choix. C'est dans ce sens que s'inscrit la question suivante :

« Si tu devais voyager, quel moyen de transport choisirais-tu ? Explique ton choix à tes camarades. »

Les questions du genre :

- D'après toi, pourquoi ces aliments sont-ils bons pour la santé?

Aident les élèves à raconter, faire des listes, choisir, réciter, nommer, trouver, décrire, expliquer, illustrer et résumer.

D'ailleurs, en distinguant entre l'interrogation et la problématisation, cette dernière est plus générale et ne peut pas être réduite au simple questionnement représenté par des phrases interrogative (comme il est le cas de l'interrogation). Elle s'agit plutôt de tout un système englobant toutes les consignes, instructions et tâches (même s'il s'agit de phrases déclaratives) qui entrent dans l'enseignement/apprentissage et qui ont pour objectifs de former l'élève à réfléchir et à résoudre des problèmes ou visent à évaluer les connaissances et les capacités de l'apprenant. Pour mieux éclaircir notre propos, nous citons les exemples suivant:

> *« C'est votre classe qui est chargée d'accomplir un long travail d'information auprès de vos camarades d'établissements voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation.»*

Cette tâche est proposée au début du 1ier projet, l'élève est invité à mener une enquête auprès des services d'hygiène de sa ville, recueillir des statistiques récentes sur le sujet de malbouffe avant de rédiger de courts textes explicatifs pour encourager ses camarades à bien se nourrir. Il est aussi obligé d'illustrer ses affiches et les coller sur des panneaux mobiles dans la cour de l'établissement.

4-2-4 Les questions catégorielles :

Ce type de question est introduit par des termes interrogatifs de plusieurs catégories : causalité (pourquoi), modalité (comment) du temps (quand) et du lieu (où). La question ne contient aucun élément de la réponse ce qui fait qu'elle n'encadre pas la pensée de l'élève (plusieurs réponses sont possibles). L'élève est alors obligé à de fournir un effort de recherche pour trouver l'information manquante dans la question.

Exemples :

- De combien de parties est composé ce texte ?

- Pourquoi ces aliments sont-ils bons pour la santé ?

- Quand apparaît l'arc en ciel?

Le tableau suivant comprend un échantillon de questions et leur mesure à l'échelle de Bloom. Dans ce tableau, nous mentionnons la question, ainsi que les processus cognitifs de Bloom (de plus simple au plus complexe) où nous répondons soit par (+) lorsque la question nécessite un tel processus et par (-) dans le cas contraire.

Processus / **Questions**	Mémoriser/ restituer	Comprendre	Appliquer	Analyser	Evaluer	Créer	Types de questions
Pourquoi utilise-t-on les produits d'hygiène ?	-	+	-	-	-	-	Ouverte
Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ?	+	+	-	-	-	-	Fermée
Quels sont les autres produits que l'on utilise dans ce lieu ?	+	+	-	-	-	-	Ouverte
Quels est le thème commun aux 3 textes ? l'école, la santé, le tabac.	+	+	-	-	-	-	Fermée
Quelle est la phrase qui se rapporte à la définition du lavage des mains ?	-	+	-	-	-	-	Fermée
Retrouve dans le texte le radical des mots. Que remarques-tu ?	-	+	+	-	-	-	Ouverte
A quel moment précis laves-tu les mains tous les	-	+	-	-	-	-	Ouverte

jours ?							
Qui doit informer les citoyens sur les risques d'épidémie ?	-	+	-	-	-	-	Fermée
De quel type de phrases s'agit-il ?	-	-	-	+	-	-	Ouverte
As-tu déjà eu une carie dentaire ?	-	+	-	-	-	-	Fermée
Peux-tu faire quelque chose pour moi ?	-	+	-	-	-	-	Fermée
Observe les mots soulignés dans le texte. Quels mots remplacent-ils ?	-	+	+	-	-	-	Fermée
Pourquoi a-t-on remplacé ces mots par d'autres ?	-	+	-	-	-	-	Ouverte
A quel temps sont conjugués les verbes ?	-	-	+	-	-	-	Ouverte
Est-ce le même sujet pour chacun d'eux ?	-	+	-	-	-	-	Fermée
A quel groupe appartiennent-ils ?	-	+	-	-	-	-	Ouverte
Ont-ils tous la même terminaison ?	+	-	-	-	-	-	Fermée
Quel est le problème abordé dans le texte ?	-	+	-	-	-	-	Ouverte

De combien de parties est composé ce texte ?	+	-	-	-	-	-	Ouverte
D'après-toi, pourquoi ces aliments sont-ils bons pour la santé ?	-	-	-	-	+	-	Ouverte
Observe les groupes nominaux soulignés. De combien de noms sont-ils composés ?	+	-	-	-	-	-	Ouverte
Quel est le nom que l'on peut supprimer sans changer le sens ?	-	+	-	-	-	-	Ouverte
Quel est le procédé explicatif utilisé dans ce texte ?	+	-	-	-	-	-	Ouverte

Tableau N°04 : les questions du manuel et les compétences cognitives selon la taxonomie de Bloom.

La compréhension/Expression orale :

Dans l'activité de compréhension/expression orale, le nombre de questions ne dépasse pas 25 questions (10%). Cela est dû, nous semble-t-il, à la nature de cette activité, qui est considérée comme transversale, et donc l'instituteur l'a réduit à l'identification des objets dans les photos proposées et la justification de l'utilité de chacun, comme il est indiqué dans le guide du professeur : *« Les questions posées permettent à l'élève d'identifier les produits présentés sur chacune des photos et de justifier leur utilité et leur importance dans notre vie quotidienne. »* Nous accentuons ici, l'acte de 'reformuler' qui est une des compétences que l'élève doit approprier à l'aide de l'interrogation. Cet acte consiste à amener l'élève à expliquer ce qu'il a retenu du texte, avec ses propres mots. En d'autres termes, il s'agit de privilégier le travail de synthèse. L'acte de reformuler et de synthétiser font partie des objectifs cognitifs établis par Bloom, ils sont classés parmi les processus cognitifs au sommet de la pyramide créé.

Exemples :

Sous la rubrique : *'J'observe et j'analyse les images',* cinq questions sont posées :

1. Nomme le lieu représenté sur cette photo.

2. Cite les produits disposés sur l'étagère.

3. Pourquoi les utilise-t-on ?

4. Quels sont les autres produits que l'on utilise dans ce lieu ?

5. Explique pourquoi ce lieu est important.

Les questions (1), (2), (5) sont des questions intonatives qui visent des connaissances déclaratives propres au domaine de l'hygiène corporelle. Les questions (3) et (4) sont des questions ouvertes. L'élève est appelé à *nommer* (un acte de premier niveau cognitif : la connaissance) le lieu et les différents produits de l'hygiène corporelle (1) (2) (4), ensuite à expliquer l'utilité de chacun des produits avant de dire les raisons pour lesquelles la salle de bain est importante.

L'objectif en est d'introduire l'élève au thème de l'hygiène et de le familiariser avec le lexique propre à l'hygiène comme il est indiqué dans le guide du manuel : *« Les informations données ici visent à familiariser l'élève avec le texte explicatif qu'il étudiera durant les deux premiers trimestres. »*

Sous la rubrique : *'à mon tour de m'exprimer'* vise familiariser l'élève avec les procédés explicatifs et notamment la définition, c'est pourquoi on lui demande de : *expliquer avec ses propres mots ce qu'est la propreté du corps.*

Compréhension/expression écrite :

Se déroule sur deux étapes principales : *'J'identifie différents types de textes'* et '*Je comprends mon texte'*. Dans la première, trois textes de différents types sont proposés : *informatif et explicatif.*

Selon le guide du professeur, la compréhension écrite repose fortement sur l'interrogation, et cela selon deux moments principaux:

- ***Éveil de l'intérêt ou mise en situation :*** l'élève doit, à partir du paratexte et à l'aide des questions, formuler des hypothèses de lecture, les questions du genre : *Quel est le titre du texte ? De quoi s'agit-il dans le texte ?* Les réponses attendues sont par exemple : le titre du texte est '*Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle'. Dans le texte, il s'agit de la santé.*

  Les questions consistent donc à *« exploiter les indices textuels du texte –paratexte et autres – en vue d'amener l'élève à s'imprégner de la thématique et à se positionner en tant que lecteur en vue d'appréhender le texte : c'est l'étape où il doit émettre les hypothèses de lecture.»*[1]

- ***Émission d'hypothèses de lecture :*** par l'intermédiaire de questions pertinentes l'élève comprend le texte, les élèves émettent des hypothèses préalables de lecture. Toutes les réponses sont considérées comme une introduction à un travail de réflexion.

Les réponses ne seront validées qu'après la lecture silencieuse du texte. L'élève est invité, désormais, à justifier ses réponses en se référant au texte. Cette étape est mise en relief dans le guide du professeur comme il suit : *« Cette étape permet l'évaluation de la compétence de compréhension : un travail de comparaison entre les réponses données et celles attendues est établi. Chaque fois qu'une hypothèse de lecture est confirmée, l'élève doit se référer au texte pour justifier sa réponse. Ces lectures parcellaires et récurrentes, renforcent chez l'élève sa capacité à produire du sens et à inférer l'intention de l'auteur. Loin de mettre l'élève en*

[1] - Guide du professeur de la langue française, p21.

difficulté, cette façon de faire propice à l'apprentissage redessine les stratégies d'apprentissage. »[1]

Trois activités pour vérifier la compréhension sont proposées selon le modèle suivant :

1- Réponds en cochant la bonne case.

Dans le texte, il s'agit de	**Texte 1**	**Texte 2**	**Texte 3**
De santé		X	
D'hygiène	X		X
D'une agence de presse		X	
D'un roman			
D'une brochure destinée aux enfants	X		
D'un souvenir d'école			X

Tableau N° 04 : activité de compréhension écrite proposée dans le manuel de 1AM

C'est une question fermée à choix multiples. L'élève aura à cocher plusieurs cases en fonction du thème et de la source du texte. Ces questions ne sont pas compliquées et portent uniquement sur les éléments du paratexte (le titre et la source).

2- Quel est le thème commun aux trois textes ? Les souvenirs d'école – La santé – Les dangers du tabac.

Encore une question fermée à choix multiple, l'élève est appelé à faire le choix (un seul choix) entre les 03 thèmes, mais cette fois les questions nécessitent une lecture et compréhension des textes.

L'activité suivante sert à identifier les différents types de texte, la consigne est : « *complète le tableau suivant en écrivant le titre dans la case qui convient » :*

Ce texte sert à :	Raconter	Informer	expliquer
Titre du texte	3	1	2

Tableau N°06 : activité tirée du manuel de 1AM

Il est demandé à l'élève de lire, comprendre le texte et d'écrire le titre du texte dans une case de ces trois cases selon la fonction que le texte accomplit. C'est une question fermée qui

[1] - Guide du professeur de la langue française, p23.

nécessite la compréhension (deuxième objectif dans la taxonomie de Bloom qui est considéré comme un acte de bas niveau). L'élève doit mettre les éléments dans un ordre différent de sorte que l'élève comprenne la signification de l'information.

2ème étape : « Je comprends mon texte » :

Je vérifie ma compréhension du texte : on trouve le tableau suivant dans le guide du manuel de 1AM, il propose des réponses aux questions posées dans le manuel.

Questions posées	Réponses attendues
Quelle est la phrase qui se rapporte à la définition du lavage des mains ?	L'hygiène corporelle consiste à avoir un corps propre, donc en bonne santé.
Que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène des mains ?	Ces personnes risquent de tomber malades.
Que faut-il faire pour éviter de rendre les autres malades ?	Se laver les mains, se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou quand on éternue.
D'après le texte, quel est le nom du chercheur qui nous a le plus appris à nous protéger des microbes ?	Louis Pasteur.

Tableau N° 08 : activité de compréhension écrite.

Il s'agit de questions ouvertes qui ne pré-structurent à priori pas les réponses. Elles portent sur la connaissance (repérer l'information) et la compréhension qui consiste simplement à repérer les bonnes réponses dans le texte. Bien que ces questions sont considérées ouvertes mais elles demeurent simple et n'exigent pas une réflexion complexe.

J'approfondie ma compréhension : cette activité se situe en intermédiaire entre la lecture et l'application, « *lorsqu'elle est bien menée, cette étape de lecture, non moins importante, permet d'approfondir les connaissances de l'élève à la faveur de questions aussi pertinentes les unes que les autres et qui marquent une progression constante convergeant vers une compréhension certaine du texte de lecture. » (Le guide du manuel de 1AM, p26)* Elle se fonde sur des questions catégorielles de causalité (pourquoi) qui consistent à entrainer l'élève à l'explication.

- *Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ?*

- *Complète le tableau suivant avec tes propres mots :*

Questions	Tes réponses
Pourquoi se couvrir la bouche quand on tousse ?	
Pourquoi se laver les mains ?	

Tableau N°07 : activité d'expression écrite

Le but de ces questions ouvertes est d'augmenter la confiance en soi des élèves et d'observer la réponse de ces élèves en fonction de leur propre stade de développement selon la pédagogie de différenciation. Dans ce cadre s'inscrit l'activité n°02 (dans le tableau ci-dessus) de réécriture des réponses avec leurs propres mots, qui vise à révéler les différences individuelles, les niveaux de compréhension, les stratégies déployées par les élèves et à la manière dont chaque élève traite les problèmes en général.

Le moment de l'application : après ces trois étapes : la lecture et la proposition d'hypothèses, la réponse aux questions et la confirmation ou l'infirmation d'hypothèses, et l'étape d'évaluation de la compréhension et de l'exploitation des informations. L'étape de l'application qui se range sous la rubrique *'J'en parle avec mes camarades'* consiste à changer la situation de général à spécifique, car elle tourne autour de l'élève lui-même : *Dans le texte de lecture, l'auteur explique l'importance de se laver les mains et de se brosser les dents. Ce sont des gestes que tu effectues tous les jours. A quel moment précis le fais-tu et pourquoi ?*

La question, de type catégorielle considérée comme ouverte, se compose de deux parties :

A quel moment précis le fais-tu ? l'élève est donc invité à réinvestir ce qu'il a appris dans les textes pour répondre à la question, il doit dire quand il se lave les mains et se brosse les dents.

Pourquoi ? expliquer ou donner les causes pour lesquelles l'élève a choisi ses moments pour se laver les mains et se brosser les dents (avant/après les repas).

Cette situation est proposée dans le cadre de l'approche par compétences (ou approche par intégration des acquis) qui consiste à intégrer les connaissances assimilées dans le cours à travers mettre l'élève « *en situation de réinvestissement et d'évaluation où il doit résoudre*

une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources : connaissances, capacités et habiletés »[1].

[1] - Document d'accompagnement du programme de français - cycle moyen – MEN, 2016, p66.

Vocabulaire :

Questions posées	Questions attendues
Quel est le rôle des unités de dépistage de suivi ?	Le but des UDS est de contrôler l'hygiène des établissements scolaires.
Retrouve dans le texte le nom qui correspond au verbe souligné. Que remarques-tu ?	Dépistage.

Tableau N°09

Grammaire :

Les auteurs du manuel affirment que la grammaire a été élaborée pour encourager les activités orales et de lecture à s'orienter vers la grammaire selon le principe de «sens et d'expression» qui favorise l'appropriation et le réinvestissement par la production. Par analogie, les questions de cette activité doivent être donc inscrites dans ce cheminement qui favorise la compréhension (appropriation) et la production (réinvestissement).

Questions posées	Réponses attendues
1- En dehors des médecins, qui doit informer les citoyens sur les risques d'épidémie ?	Les journalistes spécialisés, l'école.
2- Lis la phrase soulignée dans le texte. De quel type de phrases s'agit-il ?	Phrase déclarative
3- D'après l'auteur, quelles sont les conséquences d'une mauvaise qualité de sommeil chez l'enfant ?	…irritabilité, hyperactivité et mauvaise concentration
4- Observe les mots soulignés dans le texte. Quels mots remplacent-ils ?	Enfants. Adolescents.
5- Pourquoi a-t-on remplacé ces mots par d'autres ?	…pour éviter la répétition.

Tableau N°10

Après la 1ère étape qui consiste à observer le texte et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, arrive la 2ème étape de questionnement qui consiste au *repérage du fait de langue* et l'émission des hypothèses sur le fonctionnement du point de langue découvert et d'en tirer, par induction, la règle générale. Théoriquement, plusieurs processus cognitives entrent en jeu,

on cite notamment : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse et l'évaluation.

Sur le plan pratique, les questions posées dans cette activité ne dépassent pas le stade de l'application (3ème niveau de la taxonomie de Bloom). Il s'agit généralement de la compréhension comme il est dans le tableau. En effet, les réponses dans cette étape sont toutes acceptées et vérifiées avant de les reformuler et les synthétiser pour dégager la règle générale.

Les questions de vocabulaire et de grammaire dans le manuel sont de problématisation limitée ce qu'exigeaient des réponses directes, en un mot ou deux (comme il est dans les tableaux), plutôt que des processus de réflexion profonde pour l'interprétation, l'analyse ou l'évaluation. Cela est dû, supposons-nous, aux auteurs du manuel qui ont opté pour ces types de questions, dans un souci de faciliter la tâche aux élèves qui sont débutants en matière du FLE.

La conjugaison :

Les questions posées	Les réponses attendues
De quel évènement s'agit-il dans ce texte ?	1. C'est œuvrer pour la promotion et l'amélioration de l'hygiène des mains.
A quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?	2.…au présent de l'indicatif.
Est-ce le même sujet pour chacun d'eux ?	3. Non
Donne l'infinitif de chacun des verbes soulignés.	4. Œuvrer. Constituer
A quel groupe appartiennent-ils ?	5. 1er groupe.

Tableau n°11

L'orthographe :

L'instituteur met l'accent sur plusieurs processus cognitifs que l'élève doit mettre en œuvre lors de l'apprentissage de l'orthographe. On souligne les processus suivants : *« à **observer** la graphie des mots, à **analyser** la composition des mots, à **comparer** homophones et homographes, à **mettre en relation** les constituants de la phrase, à **décomposer** certaines*

*formes irrégulières, à **opérer des substitutions.** Il parviendra à **déduire** une ou des règles d'orthographe et à en noter les exceptions »*[1]

Pour situer ces objectifs par rapport à la taxonomie de Bloom, on propose le tableau suivant :

Processus	Taxonomie de Bloom
Observer	Le niveau (1) : connaissance
Analyser	Le niveau (4) : analyse
Comparer	Le niveau (2) : compréhension
Mettre en relation (relier)	Le niveau (1) : connaissance
Décomposer	Le niveau (2) : compréhension
Opérer des substitutions	Le niveau (03) application
Déduire	Le niveau (05) synthèse

Tableau n°12.

Nous remarquons que les objectifs mentaux vont du simple au complexe, mais on appuie plus sur les objectifs simples tels que la compréhension, la mémorisation, et l'application, alors qu'on ne mentionne pas le niveau de créativité qui est le plus haut niveau de réflexion.

Voici les questions posées dans le manuel et les réponses attendues :

Les questions posées	Les réponses attendues
1- Quel est le problème de santé le plus fréquent chez les jeunes ?	1. …la carie dentaire.
2- Qu'est-ce qui provoque une carie dentaire ?	2. …les restes de nourriture coincés entre les dents.
3- À quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?	3. …le présent de l'indicatif.
4- Ont-ils tous la même terminaison ? Pourquoi ?	4- Non. Le 1er s'accorde avec la 3ème personne du singulier (le Dr Schwartz) et le 2ème avec la 3ème personne du pluriel (les bactéries)

Tableau n°13. Les questions sont ouvertes de repérage, d'observation et la causalité…

[1] - Document d'accompagnement du programme de français - cycle moyen – MEN, 2016, p50.

Conclusion

L'interrogation est l'une des stratégies rhétoriques qui occupe une grande place dans le discours des enseignants et des concepteurs de manuels. En effet, de bonnes questions conduiront certainement à une compréhension meilleure et structurée du sujet. Cette stratégie permet d'établir une interaction efficace entre l'écrivain et le lecteur afin de trouver une adéquation entre la compétence de lecture de l'apprenant et le texte étudié. Cependant, les types de questions posées, le niveau d'éducation des élèves et le degré de compatibilité entre eux est un facteur primordiale pour la réussite ou l'échec de la problématisation.

Dans ce chapitre, nous avons analysé les différentes formes de questions incluses dans le manuel scolaire de 1AM de 2ème génération de façon générale et dans chaque activité séparément. Car nous pensons que les questions sont une stratégie de base dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats obtenus montrent que la plupart des questions posées sont des questions fermées, nous avons suggéré que la raison du choix de ce type de question pourrait être due au niveau élémentaire des élèves. Nous avons également constaté que la plupart des questions sont des questions de compréhension des textes en raison de la dépendance du manuel à l'égard des textes dans toutes les activités. C'est bien car cela permet à l'élève d'étudier les phénomènes linguistiques dans son contexte, lui permettant d'acquérir, en plus de la leçon, des compétences liées au contexte.

Il y a d'autres types de questions soulevées dans les activités, comme les questions ouvertes de toutes sortes, sauf qu'en les mesurant sur la taxonomie de Bloom, il s'avère qu'elles ne supportent pas une réflexion complexe et profonde et ne couvrent que les trois premiers niveaux et peuvent aller au quatrième niveau (analyse dans des cas très limités) au maximum.

Les questions fonctionnent plus directement pour tester la compréhension. Ils sont extrêmement inefficaces pour vérifier la compréhension des élèves et pour développer leurs connaissances en compétences, surtout en l'absence des situations d'intégration des connaissances conditionnelles. Nous préférons un autre type de formulation, plus précis, qui est meilleur: « Quels sont les points importants auxquels nous devons prêter attention? Que faut-il retenir? Que pouvons-nous apprendre de ce que nous venons de voir? Etc. » Nous suggérons enfin de reformuler et réorganiser les questions de façon en donnant lieu à un certain type de successivité en commençant par des questions fermées directe, puis des questions fermées à choix multiples, des questions ouvertes…etc. jusqu'à atteindre des questions non-inductrices et le niveau de créativité.

Conclusion :

Dans cette partie, nous avons abordé la dimension stratégique du discours didactique. Issu de la ferme conviction que le discours didactique ne vise pas seulement la communication (comme les autres discours), mais vise principalement l'enseignement/apprentissage et l'éducation. Par conséquent, il adopte des stratégies qui changent et s'adaptent aux stratégies d'enseignement/apprentissage, aux programmes, aux objectifs didactiques et aux activités pédagogiques.

Notre analyse des différents indices subjectifs et spatio-temporels utilisés dans le nouveau manuel du FLE de 1AM FLE nous a conduit à identifier les différents contextes dressés par les concepteurs du manuel. Ces derniers visaient à créer et à consolider le contrat didactique en ancrant les situations d'enseignement/apprentissage dans des contextes. Les instituteurs, même s'ils n'ont pas beaucoup évoqué la notion de contexte dans les documents accompagnant et le manuel, mais à travers le discours, ils ont pu créer, par le biais des moyens linguistiques, un ensemble de contextes, en recourant à des pronoms personnels renvoyant aux interlocuteurs en plus des indices spatiale et temporelle régulant les situations d'enseignement/apprentissage.

Nous avons constaté que le groupe de concepteurs du manuel apparaît occasionnellement dans le manuel pour s'adresser à l'élève. Cependant, dans la plupart des endroits, ce groupe utilise le pronom « je » et prend ainsi le droit de parler au nom de l'élève. Ce dernier est un sujet principal dans l'interaction figurant dans le discours par le pronom / je /, son statut dans l'interaction est déterminée par rapport à un /tu/ ou /vous /. En alternant donc entre un « je » et « tu » et/ou « vous », son rôle se définit soit comme actionniste ou comme interactionniste.

Selon cette vision du contexte comme produit du processus interactif, la stratégie de contextualisation contribue à identifier la position de l'apprenant par rapport aux autres élèves, au programme et aussi par rapport à lui-même. Cela donne une dimension pratique à l'enseignement/apprentissage et permet de développer chez l'élève un esprit critique, créatif et participatif. Dans le cadre de cette interaction, des compétences pragmatiques seront générées et développées dans toutes leurs dimensions culturelles et pratiques.

Le contexte est également défini en fonction des arguments qu'il induit. Nous constatons que le discours pédagogique repose largement sur l'argumentation dans le processus de

planification des connaissances. D'autre part, l'argumentation est liée au système de valeurs, où l'instance émettrice devrait pouvoir amener l'élève à assimiler des valeurs de la citoyenneté, de l'identité et du mode de vie sain à travers le discours du manuel. Le destinataire devrait aussi développer des mécanismes qui lui permettent de comprendre le discours et d'accepter les arguments.

On retrouve dans le manuel une diversité de sujets et une richesse d'arguments. La stratégie argumentative fonctionne, par divers moyens linguistiques, pour susciter l'esprit de l'élève et l'éduquer sur l'hygiène personnelle, l'alimentation saine et l'exercice de sport, dans le but de former un bon citoyen qui jouit d'une large éducation sanitaire et de bonne santé. La deuxième valeur concerne la relation de l'étudiant avec la technologie, la façon dont il la gère et les développements de sa vie qui en découlent. Il faudrait, dans le cadre de l'éducation du bon citoyen, sensibiliser l'élève aux dangers auxquels est exposé l'environnement et à la nécessité de le préserver, en l'incitant à adopter des modes de vie sains et respectueux de l'entourage.

En outre, l'interrogation est aussi une stratégie qui occupe une grande place dans le discours des enseignants et des concepteurs de manuels. Elle est d'une grande importance car elle suscite l'interaction au sein de la classe ; entre le manuel et l'élève ainsi qu'entre l'enseignant et l'élève. Elle offre, dans le cas du manuel, la possibilité d'établir une interaction efficace entre l'écrivain et le lecteur afin de trouver une adéquation entre la compétence de lecture de l'apprenant et la compréhension du texte étudié.

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord entamé une analyse générale des différentes formes de questions incluses dans le manuel de 1AM de 2ème génération. Ensuite, chaque activité est analysée séparément par rapport aux niveaux de compétences dans la taxonomie de Bloom. Les résultats obtenus ont montré que la plupart des questions posées sont des questions fermées ciblant les compétences de premier, deuxième et troisième niveau. Ainsi, nous avons justifié le choix de ce type de questions au niveau rudimentaire des élèves. Nous avons également constaté que la plupart des questions sont des questions de compréhension de lecture puisque le manuel repose sur des textes pour toutes les activités.

CONCLUSION GÉNÉRALE

ET

PERSPECTIVES

Conclusion générale et perspectives:

La question des stratégies discursives dans la didactique des langues a suscité un grand nombre d'informations issues de divers champs de recherche qui s'occupent de l'étude des formes et des pratiques discursives. Dans la présente thèse, on a tenté de rapprocher l'analyse du discours à la didactique des langues à travers l'analyse des différents comportements énonciatifs dans le manuel de 1AM du FLE et leurs valeurs didactiques. Dans ce qui suit, nous résumons les différents résultats et les principales conclusions que nous avons obtenus en étudiant le manuel. Nous évoquerons en plus, certaines remarques importantes que nous n'avons pas pu développer davantage et qui sont susceptibles de fournir des pistes de recherche.

D'abord, l'éducation a pris le « discours » comme objet d'enseignement des langues, ce qui signifie que les dimensions pragmatique et subjective ont été introduites dans l'éducation. Sur le plan méthodologique la perspective actionnelle et l'approche par compétences ont également été adoptées comme pédagogies d'enseignement stimulant le travail dans un cadre social. L'élève est désormais invité à construire ses connaissances dans le cadre de l'interaction avec ses pairs selon le principe de l'agir social et du socioconstructivisme. Ces résultats confirment notre première hypothèse, qui revendique la légitimité du discours pédagogique et son importance dans l'enseignement des langues.

Dans ce contexte, le manuel de 1AM de la deuxième génération, comparé au manuel de la première génération du même niveau, a apporté de nombreuses modifications aux thèmes abordés et aux activités pédagogiques. Le deuxième manuel présente un contenu ambitieux d'un point de vue pratique et pédagogique, notamment en ce qui concerne l'enseignement aux élèves d'un mode de vie sain et leur éducation à la préservation de l'environnement et de ses diverses ressources.

Nous avons également constaté que le discours didactique a changé avec le changement de manuel et de méthodologie pour se concentrer davantage sur l'élève, qui est souvent désigné par le pronom « je » et donc considéré comme un acteur principal (usager). Nous avons également montré plusieurs intentions de l'instance émettrice, qui parlait au nom de l'élève, voulant le relier au manuel et le responsabiliser dans l'exécution des tâches et des projets.

Le discours d'enseignement présente, à cet égard, un ensemble de caractéristiques propres : c'est un discours inter/subjectif, et stimulant le dialogue, où chacun a le droit d'y participer à

des degrés divers. Il adopte également l'organisation des sujets et des arguments afin d'ancrer des valeurs et une éthique dans le psychisme de l'apprenant. Il stimule également la compétition entre les élèves afin d'acquérir des informations et de développer les prérequis. La caractéristique de la transmissibilité est également bien ancrée dans le discours pédagogique, qui est lié à la transposition didactique et à la vulgarisation scientifique pour permettre à l'élève d'accéder à l'information sinon la communication est échouée. Cela confirme notre deuxième hypothèse.

Le contexte d'enseignement est une donnée multidimensionnelle (matérielle, pragmatique, culturelle…). Alors que, dans la didactique, on doit aller au-delà de l'espace physique, représenté dans la salle de classe, vers des dimensions extérieures à l'école. Dans ce cadre, s'inscrivent les situations pédagogiques incluses dans les projets. À travers cette étude, nous avons essayé d'étudier les représentations du contexte dans le discours didactique. Le but était de constater qu'il s'agit d'un facteur important et qu'il se manifeste à travers des moyens linguistiques, mais cela n'exclut pas la présence de plusieurs lacunes, dont les plus importantes sont peut-être les contextes proposés qui demeurent fictifs et irréalisables dans le contexte scolaire. Nous avons pu, grâce à cela, confirmer la troisième hypothèse.

Hormis les savoirs scientifiques liés à la langue que l'élève doit apprendre, le discours didactique porte sur des aspects éthiques et moraux liés à l'éducation. Pour cela, un système est mis en place dans le manuel. On retrouve dans le manuel un ensemble de valeurs liées à la santé de l'élève et du milieu environnant, qui fait l'objet de l'argumentation dans le manuel. Le discours didactique dépend d'un ensemble d'indicateurs lexicaux, d'indicateurs d'énonciation et d'indicateurs d'organisation. Cela confirme notre quatrième hypothèse.

Quant à l'interrogation, les résultats obtenus montrent que la plupart des questions posées sont des questions fermées, nous avons suggéré que la raison du choix de ce type de question pourrait être due au niveau élémentaire des élèves. Nous avons également constaté que la plupart des questions sont des questions de compréhension des textes en raison de la dépendance du manuel à l'égard des textes dans toutes les activités. Selon l'échelle de Bloom, les compétences mentales visées par les questions du manuel sont toutes de premier, deuxième et troisième niveau. En effet, le niveau primitif des élèves en langue française ne permet pas d'élever le niveau de questionnement au début de l'enseignement, sauf que la réflexion est une compétence de base qui doit être enseignée et développée progressivement. Toutefois, l'interrogation (et l'évaluation) demeure incapable de susciter des facultés

supérieures chez l'élève et par la suite une problématisation faible. Il faudrait passer progressivement de questions fermées directes à des questions ouvertes qui permettent à l'élève de s'exprimer vers diverses problématiques pédagogiques afin de favoriser l'analyse, la synthèse, l'évaluation et la créativité.

Enfin, l'élaboration d'un modèle unifié de discours scolaire est loin d'être acquise, mais il est possible, à la lumière des résultats de notre étude, d'élaborer un ensemble de lignes directrices pouvant bénéficier aux concepteurs de manuels et aux enseignants, et aux chercheurs, notamment :

- Le contexte devrait être pris en considération dans la conception du manuel, l'accent devrait être mis sur le contexte comme une donnée résultant de l'interaction, et en mettant l'élève au centre de l'apprentissage.
- Les situations devraient être adaptées à la réalité de l'élève de façon à lui permettre de réaliser réellement les tâches et vivre les expériences scolaires dans son entourage proche. Nous proposons d'adapter les situations de départ comme il est dans la situation suivante :

  « L'association de « défense, d'éducation et d'information du consommateur », organise chaque année des rencontres avec des collégiens pour leur parler de la malbouffe, un sujet qui inquiète car l'intoxication alimentaire touche un adolescent sur 3. À cela, il faut également ajouter le manque d'hygiène dans certains lieux de consommation rapide. Cette année, votre classe est chargée d'accomplir un long travail d'information auprès des camarades d'établissements voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation.

  Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre école pour obtenir des statistiques récentes sur le sujet et apprendre sur les mesures qu'on prend à la cantine de votre établissement pour préserver les élèves des intoxications. Ensuite, vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Enfin, vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l'établissement. »
- Le système des relations intersubjectives devrait être développé par l'inclusion d'activités interactives entre les élèves qui combinent « je » et « tu » dans lesquelles

l'élève oscille entre « je » et « tu » entre l'action et l'interaction pour consolider l'esprit participatif.

- Les stratégies discursives devraient intégrer la formation des enseignants, pour habiliter l'enseignant à lire et à exploiter parfaitement le manuel.

- Le discours scolaire devrait essayer de se rapprocher le plus possible des conversations naturelles, tout en conservant son avantage scientifique en incluant du jargon scientifique et des phrases et expressions académiques et soutenues.

- Les questions devraient être subjectives et incluant des expressions telles que : « à votre avis », « d'après toi », « comment pourrait-on résoudre ce problème ? », etc.

- Le manuel devrait être ouvert devant le professeur et lui permettre de maîtriser le discours pédagogique et de l'ajuster en fonction des exigences de la classe dont il est responsable.

Dans cette perspective, certaines remarques sont à noter : il est bon d'utiliser des couleurs dans le manuel afin de stimuler la mémoire visuelle de l'élève, car avec l'exercice, il aura la possibilité d'associer automatiquement la couleur à la connaissance. Les couleurs ajoutent également du charme au manuel.

Notre thèse bien qu'elle fasse le tour d'horizon des différentes théories et applications du discours dans le manuel scolaire, elle est loin d'être exhaustive. Certains éléments sont encore à développer, on cite, notamment, le besoin de développer un modèle d'interaction en classe, un modèle pour les rôles que jouent l'enseignant, l'élève et le manuel au sein de la classe. Comprendre les mécanismes de communication nous permettra de planifier le processus de communication et ainsi de le contrôler. Il faudrait aussi cerner les différentes données liées au contexte interne et externe de l'école selon 03 types de contextes: un contexte qui peut être adapté pour ce que l'on veut, et un contexte général imposé par des éléments hors du périmètre de l'école qui ne peuvent être apprivoisé. Entre ceci et cela, une conception globale du contexte devrait être généré, un contexte dans lequel se déroule le processus d'enseignement et d'apprentissage.

D'autre part, le discours écrit dans le manuel devrait être soutenu par un discours audiovisuel à travers divers supports technologiques modernes tels que des chansons ou des leçons vidéos présentées en classe ou à la maison. Il faudrait également former les enseignants dans le domaine du discours et des stratégies rhétoriques devraient être étudiées pour qu'ils

deviennent plus aptes à adapter les situations d'enseignement aux différentes circonstances et à diversifier leurs discours en fonction du niveau hétérogène des élèves en classe.

Références bibliographiques

Ouvrages:

1. Abrami Philip.C., Éthier Claude et *al*, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 1996.
2. Allouche V. Une didactique des actes de discours et des séquences, production et compréhension écrites en FLE, Ed. Le Harmattan, 2012, Paris.
3. Amossy Ruth, L'argumentation dans le discours, Ed. Armand Colin, 2ème édition, 2006.
4. Anderson Patrick, La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet, Ed. Presses universitaires Franc-Comtoises, 1999.
5. Anscombre J-C, Ducrot O., l'argumentation dans la langue, *Ed. Mardaga, 3ème éd, Belgique, 1983.*
6. Armengaud Françoise, La pragmatique, Ed. Presses universitaires de France, 2007.
7. BANGE P., Analyse conversationnelle et théorie de l'action, Ed. Hatier, Paris, 1992
8. Benveniste, E., Problèmes de linguistique générale, Ed. Gallimard, 1993.
9. Bouchard Robert, Interactions: les échanges langagiers en classe de langue, Ed. Ellug, 1984.
10. Carlotti Anita, Phrase, énoncé, texte, discours : De la linguistique universitaire à la grammaire scolaire, Ed. Lambert-Lucas, France, 2011.
11. Cherqui-Houot, I. 2006. « VAE : les universités à l'épreuve de l'expérience », Ed. Savoirs, 10.
12. Cuq J-P, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. Cle.
13. Dagnac Anne, La variation des interrogatives en français, 2013. hal-00988751v2.
14. De Montebrial t. & J. Klein, Dictionnaire de Stratégie, Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
15. Denis Jeffrey, La morale dans la classe, Ed. La presse de l'université Laval.

16. Document d'accompagnement du programme de français - cycle moyen – MEN, 2016.
17. Dumarsais C-C., Œuvres du Dumarsais, Ed. Imprimerie de Pougin, Tome1, Paris, 1797.
18. Émile Benveniste, Problèmes de linguistique générale, 1966, coll. tel, 1976, p.260.
19. Espinosa N., Vertaliers M., Canut E., Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit, Ed. l'Harmattan, Paris, 2014.
20. GERMAIN Claude, le point sur l'approche communicative en didactique des langues, Ed. Centre éducatif et culturel, 2ème éd, 1993.
21. Guillaume G., leçon de linguistique (1943-1944), Presses universitaires de Lille, Les presses de l'université Laval, Québec, Publiée sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly, Volume 5, 1990, p95 http://books.google.dz/books
22. Gumperz, J-J. Discourse strategies, studies in interactional sociolinguistics1, Ed. Cambridge University Press, United Kingdom, 1982
23. Jadir Mohammed, Linguistique et Discours: Description, Typologie et Théorisation, Ed. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2018.
24. Kerbrat-Orecchioni, C. (1991) : La question. Presses Universitaires de Lyon.
25. Kerbrat-Orecchioni, C., Les actes de langage dans le discours, théorie et fonctionnement, Ed. Nathan, Paris, 2001.
26. Kerzil Jennifer, « Constructivisme », dans : Jean-Pierre Boutinet éd., L'ABC de la VAE. Toulouse, Érès, « Éducation - Formation », 2009.
27. Kramsch, C., Interaction et discours dans la classe de langue. Ed. Hatier Crédif, Paris, 1984.
28. Le document d'accompagnement du professeur du français. ENAG, 2016.
29. Lebrun Monique (dir.), Le manuel scolaire: Un outil à multiples facettes, ouvrage collectif, Ed. PUQ, Canada, 2006.
30. Madagh Anissa, Merage Chafik, Bouzelboudjen Halim, Guide du professeur *langue française de 1AM, Ed. ENAG, 2016/2017.*

31. Maingueneau D., Initiation aux méthodes de l'analyse du discours, Paris, Hachette, 1976.
32. Maingueneau, D., Discours et analyse du discours, Ed. Armand Collin, Paris, 2014.
33. Maingueneau, D., Nouvelles tendances dans l'analyse du discours, Hachette, I987.
34. Mayzaud Yves, Gregori Jean (dirs), Le langage et ses phénomènes, Ed. l'Harmattan, Paris, 2007.
35. Moirand, S., Un lieu d'inscription de la didacticité : les catastophes naturelles dans la presse quotidienne, Carnets du Cediscor, Ed. Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, 1993.
36. Morissette Dominique, Les examens de rendement scolaire, Les presses de l'université Laval, 3ème Ed, Sainte-Foy, 1993.
37. Orlich Donald C., Teaching strategies a guide to effective instruction, Ed. Ninth, USA, 2010.
38. PUREN Christian, histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Ed. Nathan-CLE international, 1988.
39. Raynal Françoise, Rieunier Alain, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Ed. ESF éditeur, 2014.
40. Reboul Anne, Moeschler Jacques, pragmatique du discours, de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Ed. Armand Colin, Paris, 2004.
41. Ridoux Charles, Recherches sur le discours et l'argumentation, Ed. Secrétariat de l'université, 1974.
42. Robert J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ed. Orphys, Paris, 2008.
43. Rœgers Xavier et al. Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2009, p225.
44. Galluzo-Dafflon Rosine Didactique du discours: une question de sujet, Actualité de la recherche en éducation et en Formation, Strasbourg, 2007.
45. Roulet E. (dir.), Filliettaz L. *et al*., Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours: Avec la collaboration de Marcel Burger, ouvrage collectif, Ed. P.I.E. Peter Lang SA, 2001.

46. Sarfati, G-E., éléments d'analyse du discours, Ed. Nathan/VUEF, 2001.

47. Shaunessy Elizabeth, Questioning Strategies for Teaching the Gifted, Ed. Prufrock Press, Inc. 2005.

48. Simard, Denis, Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture, La presse de l'université Laval, Québec, 2004.

49. Tardif Jacques, Le transfert des apprentissages, Les Ed. Logiques, Montréal, 1999.

50. Vion, R., De la syntaxe à la narratologie énonciative, Ed. Orphys, Paris, 2001.

51. Widdowson, H. G., Une approche communicative de l'enseignement des langues, Ed. Hatier, Paris, 1981.

Revues scientifiques

1) Actes du 4erne colloque d'orthophonie / logopedie Neuchatel 3-4 octobre 1996, Institut de Linguistique, Universite de Neuchatel, Suisse3.

2) Angermuller Johannes, Qu'est-ce que le poststructuralisme français ? A propos de la notion de discours d'un pays à l'autre, Dans Langage et société 2007/2 (n° 120), pp17-34.

3) Anscombre, Jean-Claude. « La théorie des topoï : sémantique ou rhétorique ? », Hermès, La Revue, vol. 15, no. 1, 1995, pp. 185-198..

4) Bazire M., Brézillon P. (2005) Understanding Context before Using It. In: Dey A., Kokinov B., Leake D., Turner R. (eds) Modeling and Using Context. CONTEXT 2005. Lecture Notes in Computer Science, vol 3554. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11508373-3 consulté le: 10/05/2020.

5) Beacco Jean-Claude, « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », Pratiques [Online], 157-158 | 2013, Online since 18 Décembre 2017, connection on 29 February 2020. URL :

http://journals.openedition.org/pratiques/3838 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.3838

6) Benamar Aicha, Comptes rendus de lecture : Ministère de l'Education Nationale-UNESCO, (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* » Alger, Casbah Editions, 241 pages, In : Insaniyat, n°38, 2007, p. 125-129.

7) Bernard S., Clément P., Carvalho G-S., Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple, décembre 2012. https://www.researchgate.net/publication/267253419.

8) Bernicot Josie, La pragmatique des énoncés chez l'enfant, Dans L'acquisition du langage. Vol. II (2000), P 45 à 82.

9) BERT VAN OERS, from context to contextualizing, In. Learning and Instruction. Vol. 8, No. 6, pp. 473–488, 1998.

10) Blanchet Philippe, La contextualisation entre sociolinguistique et socio-didactique : enjeux théoriques et méthodologiques, dans : SOCLES, Vol 1, Num , 2012, PP 13-22.

11) Blanc-Vallat Charlotte, Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois, dans Interactions langagières et didactique des langues, 13-1 | 2016, Online since 25 July 2016, connection on 01 March 2020. URL: http://journals.openedition.org/rdlc/569 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.569.

12) Bressoux Pascal, Dessus Philippe, « Chapitre 5. Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction», dans : Michèle Kail éd., Les sciences cognitives et l'école. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Hors collection », 2003, p. 213-257. DOI : 10.3917/puf.coll.2003.01.0213. URL : https://www-cairn-info.sndl1.arn.dz/les-sciences-cognitives-et-l-ecole--9782130534976-page-213.htm

13) BROSSARD, M., Chapitre 4. Apprentissage et développement I In : Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2004 (généré le 21 mai 2021). Disponible sur Internet : http://books.openedition.org/septentrion/14167.

14) Cherrad Nedjma, Interactions, négociations de sens et décontextualisation en classe de français, In : Synergies Algérie, n°5-2009 pp.175-189.

15) Cornish Francis. "Text" and "discourse" as "context": Discourse anaphora and the FDG Contextual component. Working Papers in Functional Discourse Grammar (WP-FDG-82): The London Papers I, 2009, 1 (1), pp. 97-115. hal-00961139

16) Coste D., 2009a, « Tâche, progression, curriculum », Le français dans le monde. Recherches et applications n° 45, janvier 2009, 15-24.

17) Cristina Măluţan, actes de parole dans une méthode d'apprentissage du français langue étrangère, dans Studia Ubb Philologia, LVI, 2, 2011, pp183-192.

18) Debono Marc. Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. Le(s) français dans la mondialisation, Fernelmont : Editions Modulaires Européennes, pp.423-447, 2013.

19) Désirat Claude, Hordé Tristan. Formation des discours pédagogiques. In: Langages, 11e année, n°45, 1977. Formation des discours pédagogiques, sous la direction de Claude Désirat et Tristan Hordé. pp. 3-8.

20) Ducrot Oswald. Analyses pragmatiques. In: Communications, 32, 1980. Les actes de discours, sous la direction de Anne-Marie Diller. pp. 11-60.

21) DUFAYS Jean-Louis et *al., Quelles compétences attendre et exercer dans la formation des enseignants à la communication écrite et orale, 1998, http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1038&dummy=24885* consulté le : 18 juillet 2020.

22) Ferhani, F., Algérie : l'enseignement du français à la lumière de la réforme, In : *le français aujourd'hui* n°153, Ed. Armand Colin, 2006, pp. 11-18.

23) Germain Claude, "Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère", Les Carnets du Cediscor, 2 | 1994, 17-26.

24) Gianni Ghisla, Luca Bausch, Elena Boldrini, Didactique par situations dans l'enseignement des langues (secondes), Plaidoyer pour une conception intégrée des connaissances, des capacités et de la réflexion, Texte publié en version originale allemande dans Babylonia2/2013, p. 48-57. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2013_2/Didactique_par_situations_Ghisla_Bausch_Boldrini.pdf consulter le: 05/11/2019.

25) Hammaoui, A., Le discours didactique, scientificité et subjectivité, In. Langues et Langage, Juin 2018, Volume 2, n°01, p 31-39. https://revues.imist.ma/index.php?journal=2L. Consulté le :18/10/2019.

26) Laberge Yves. Bougnoux Daniel, (dir) (1993). Sciences de l'information et de la communication. In: Communication. Information, Médias Théories, volume 17 n°1, printemps 1996. pp. 252-25.

27) Laugier Sandra, « Acte de langage ou pragmatique ? », Revue de métaphysique et de morale, 2004/2 (n° 42), p. 279-303. DOI : 10.3917/rmm.042.0279. URL : https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2004-2-page-279.htm. Consulter le : 24/09/2018.

28) Lebrun Johanne, Lenoir Yves et Desjardins Julie, Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001, dans Revue des sciences de l'éducation, Volume 30, Numéro 3, 2004, p. 509–533. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012080ar/ consulté le : 29/11/2020.

29) Legendre, M.-F., « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social », Éducation et francophonie, XXXVI(2) , automne, 2008, p. 63-79.

30) Lucile Ricci, « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », Les Carnets du Cediscor [Online], 4 | 1996, en ligne depuis 03 Juin 2010, consulté le : 28 Février 2020. URL : http://journals.openedition.org/cediscor/412.

31) Maingueneau D., Genres de discours et modes de généricité, Dans Le français aujourd'hui 2007/4 (n° 159), pages 29 à 35.

32) MANOLIU Marius Narcis, EDUCATIONAL DISCOURSE ANALYSIS, In : International Journal of Communication Research, Volume 5 • Issue 3, July / September 2015, pp. 222-230.

33) Patrick Charaudeau, « L'argumentation dans une problématique d'influence », Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 02 octobre 2008, consulté le 16 février 2020. URL : http://journals.openedition.org/aad/193.

34) Porquier R. Réseaux énonciatifs et discursifs dans l'enseignement / apprentissage des langues. In: Linx, n°11, 1984. Didactique des langues étrangères, sous la direction de J. Filliolet et R. Porquier. pp. 96-115.

35) Prodeau Mireille, « La syntaxe dans le discours instructionnel en le : maintien de la référence dans le domaine des entités », Acquisition et interaction en langue étrangère, 11 | 1998, 95-145.

36) Récanati François. Déclaratif / non déclaratif. In: Langages, 16e année, n°67, 1982. La signalisation du discours, sous la direction de François Récanati . pp. 23-31.

37) Rudolf Mahrer, « Écrire et parler. Quelques préalables théoriques », Genesis [Online], 39 | 2014, Online since 12 December 2016, connection on 09 December 2020. URL: http://journals.openedition.org/genesis/1371.

38) Sauvage Luntadi Laetitia et Tupin Frédéric, La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage, Phronesis, vol. 1, n° 1, 2012, p. 102-117. : http://id.erudit.org/iderudit/1006488ar consulté le: 21/06/2020.

39) Zakhartchouk Jean-Michel. Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, 2000. Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. pp. 61-81.

40) Zimmermann Andreas et *al*, An Operational Definition of Context, In. CONTEXT'07 Proc. 6th international and interdisciplinary conference on Modeling and using context. 558-571.

41) Topa-Bryniarska, Dominika,. Stratégies discursives et communicationnelles de persuasion dans les genres journalistiques d'opinion: le cas des critiques de cinéma. dans. Cognitive Studies /Etudes cognitives. 2015, pp 413-426.

42) Verdelhan-Bourgade M., le manuel comme discours de scolarisation, In. Éla. Études de linguistique appliquée, 2002/1 (no 125), pages 37 à 52. https://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm.

43) Vetter Amy, Schieble Melissa, and Meacham Mark, Critical Conversations in English Education: Discursive Strategies for Examining How Teacher and Student Identities Shape Classroom Discourse, In. English Education, April 2018, pp 255-282.

44) Villeneuve, L., Leblanc, J., Ruph, F., & Lemieux, L. (2010). Le questionnement et la réflexivité. Dans B. Raucent, C. Verzat, & L. Villeneur (Dirs). Accompagner des étudiants. (157-185). Bruxelles: De Boeck.

45) Vygotski, L.S. (1933/2012a). Analyse paidologique du processus pédagogique. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation (p. 141-171). Moscou: MGU. Cité par : Venet, M., Correa Molina, E., Nootens, P. & Roberge, M. (2016).

46) Vygotsky, L.S. (1985, traduction). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », dans J.-P. Bronkart et B. Schneuwly (dir.), Vygotsky aujourd'hui, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 95-117.

47) Husianycia Magali, « « Genre » ou « type » de discours ? », *Pratiques* [En ligne], 157-158 | 2013, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 10 novembre 2019. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/3796 ; DOI : 10.4000/pratiques.3796

48) Khzami Salah-Edine, Razouki Abdelazi*et al.*, Les valeurs transmises par les manuels scolaires marocains et par les enseignants à travers l'éducation à la santé et à la sexualité. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. ffhalshs-00766927

49) Kleiber (G.), 1997 : « Contexte, où es-tu ? », Revue de Sémantique et Pragmatique 1, 65-79.

50) Rakotonoelina Florimond, « Avant-propos : De l'analyse du discours à la didactique des/en langues étrangères : un recentrage des problématiques », Les Carnets du Cediscor [Online], 13 | 2017, Online since 26 October 2017, connection on 29 February 2020. URL : http://journals.openedition.org/cediscor/1003

Thèses et mémoires :

1. Benamer Belkacem Fatima. Le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaires de français. Thèse de doctorat. Universit´e Abderrahmane Mira de Béjaia, 2011.
2. Lachapelle Carine, les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste, mémoire présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières, Novembre 2009, p26.
3. Simunic Zrinka, Une approche modulaire des stratégies discursives du journalisme politique, thèse de doctorat, université de Genève, juin 2004, p30.
4. Stambouli, M., Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en ecole algerienne : competences langagieres visees et pratiques de classe, thèse de doctorat, université de FRANCHE COMTE (Besançon, France), soutenue le : 10 juin 2011.

Sites internet

- Brousseau Guy, La théorie des situations didactiques, http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/06/MONTREAL-archives-GB1.pdf consulté le: 15/04/2019.
- Faraco Martine (dir), Enseignement de langue et langue d'enseignement, dans La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques, http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/2777.pdf, consulter le : 22/10/2019.
- http://saintgab1s.blogspot.com/2014/10/largumentation-boite-outils-pour.html
- http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.vosghanian_l&part=207275 consulter le : 16/02/2019
- http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.nyangui_a&part=363941
- http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2010.nyangui_a&part=363941.
- http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A15617/pdf
- https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-theories-d-apprentissage actuelles.
- https://www.larousse.fr
- https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeurs/80973
- L'art de questionner de façon efficace, Série d'apprentissage professionnel, ministère de l'éducation canadien, édition spéciale du secrétariat N°21 Division du rendement des élèves, Québec, Nov 2011.
- http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_AskingEffectiveQuestionsFr.pdf
- La cognition humaine saisie par le langage, p1-52 pdf https://journals.openedition.org/corela/1538

Liste des tableaux :

Tableau N°01 : Les activités pédagogiques dans le manuel scolaire du FLE de 1AM..... 36

Tableau N°02 : les textes et support dans les manuels scolaires de 1AM..... 37

Tableau N°03 : la grille d'analyse du manuel scolaire de 1AM du FLE 52

Tableau N°04 : les rubriques et activités du manuel scolaire de 1AM du FLE 58

Tableau N°05 : Activités pédagogiques : valeurs et objectifs didactiques..... 65

Tableau N°06 : tableau récapitulatif et comparatif des activités dans les deux manuels du FLE. 67

Tableau N°07 : comparaison des thèmes, textes et supports didactiques..... 68

Tableau N°08 : les valeurs dans les manuels du FLE 69

Tableau n°09 : les formules et expressions utilisées en classe de FLE..... 85

Tableau N°10 : contexte d'enseignement VS contexte d'apprentissage..... 123

Tableau N°11 : les occurrences du pronom personnel 'je' et de ses possessifs dans le manuel du FLE 126

Tableau N°12 : les occurrences du pronom personnel /tu/ dans le manuel de 1AM..... 148

Tableau N°13 : l'occurrence de *vous* et de ses possessifs dans le manuel 129

Tableau N°14 : les pronoms personnels dans le manuel scolaire..... 130

Tableau N°15 : Les valeurs du pronom personnel /vous/..... 130

Tableau N°16 : l'emploi du mode indicatif dans le manuel..... 131

Tableau N°17: l'emploi du présent de l'indicatif dans le manuel..... 132

Tableau N°18: l'emploi du futur de l'indicatif dans le manuel..... 133

Tableau N°19: l'emploi du passé de l'indicatif dans le manuel..... 133

Tableau N°20: le mode impératif dans le manuel 134

Tableau N°21: les indices de l'espace dans le manuel 135

Tableau N°22: les indices de temps dans le manuel..... 136

Tableau n°23: la grille d'analyse de l'argumentation dans le discours didactique 144

Tableau n°24: les thèmes et textes dans le manuel scolaire 147

Tableau n°25: les valeurs dans le manuel scolaire 158

Tableau N°26: le nombre de questions dans le manuel scolaire distribuées sur les projets 184

Tableau N°27: les questions fermées 187

Tableau N°28: les questions du manuel et les compétences cognitives selon la taxonomie de Bloom 193

Liste des figures :

Figures 01 : Projet BIOHEAD-CITIZEN 154

Figure 02 : Pyramide alimentaire 156

Figure 03 : Les modes de raisonnement 163

Figure n°01 : la taxonomie de BLOOM 183

Figure n°02 : le pourcentage des questions dans les activités pédagogiques par rapport au nombre total des questions dans le manuel 185

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Introduction générale 02

Partie I : Le discours didactique dans le programme scolaire algérien: identification, application et valeurs.

Introduction partielle 10

Chapitre I : Les nouvelles orientations de l'école algérienne

Introduction 12

1. Les pédagogies traditionnelles : un enseignement/apprentissage passif ! 13
2. La pragmatique : un point de conversion ! 17
3. L'approche communicative et pragmatique: didactique du discours ou discours didactique ? 19

4. Les unités minimales de communication ou actes de parole : le principe d'agir social .. 23

4-1- Les performatifs 25

4-2- L'acte locutoire 26

- Les actes verdictifs 28
- Les actes promissifs 28
- Les actes expositifs 29
- Les actes exercitifs 29
- Les actes comportatifs 30
- L'acte perlocutoire 30

5- Les activités pédagogiques selon le principe communicatif 30

6- L'interculturel : une valeur ajoutée 33

II- Réforme méthodologique et nouvelles orientations 34

1. L'école algérienne post-2011 34

1. 1. La perspective actionnelle 36

1.2. AC, PA, et objectifs didactiques 36

1.3. La pédagogie par projets..... 39

2. Du constructivisme au socioconstructivisme 40

Conclusion..... 43

Chapitre II : présentation et analyse du manuel scolaire de 1AM

Introduction 46

I. Les fonctions du manuel scolaire, les principes et les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie..... 46

1- Les fonctions du manuel scolaire..... 46

- Les fonctions relatives à l'élève..... 47

a) Transmettre des connaissances, développer des capacités et des compétences 47

b) Fonction de consolidation des acquis..... 48

- Les fonctions relatives à l'enseignant 49

a) La fonction d'évaluation des acquis et de régulation des apprentissages *49*

b) La fonction d'aide à l'intégration des acquis..... 49

c) *La fonction de référence*..... *51*

2- Le manuel scolaire de 1AM : de 1ère à la 2ème génération 51

2.1. Manuel scolaire de 1AM entre 2011 et 2016 52

2.2. Les différents niveaux d'hiérarchisation des manuels scolaires 53

A. La macrostructure et les traditions communicatives..... 53

B. La microstructure du manuel 55

II. Lecture dans le manuel scolaire de 1AM de 2ème génération..... 58

1- La macro-structure 58

2- La micro-structure..... 63

3- Récapitulation et comparaison entre les deux manuels sur le plan structural et méthodologique 66

4- Les compétences pragmatiques..... 68

Conclusion..... 69

Chapitre III : le discours didactique caractéristiques et fonctionnement et stratégies

Introduction 72

I. Le discours didactique : identification, fonctions et caractéristiques 74

1. Identification 74

a- discours 74

b- Didactique 77

2. Le discours didactique : question de typologie 77

3. Pourquoi le discours du manuel : le discours écrit *vs* discours oral 81

II. Analyse du discours du manuel 83

1. Structuration du discours didactique 83

- La structure linéaire 83
- La structure hiérarchique 86

2. Les fonctions du discours didactique dans le manuel 87

le discours facilitateur 87

3. les éléments du discours de la scolarisation 90

a. La langue 90

b. Le discours des consignes 92

II. Stratégies d'enseignement et stratégies discursives 94

1- Définition : 'Stratégie' 94

2- Les stratégies d'enseignement 96

3- Les stratégies discursives 98

a. Les stratégies discursives de point de vue sociolinguistique 99

b. Les stratégies discursives de point de vue Pragmatique 100

c. Les stratégies selon le modèle praxéologique 101

4- Les stratégies discursives et les stratégies d'enseignement, quels rapports 103

5- Les stratégies discursives au service de l'enseignement : quelles stratégies discursives pour quelles situations d'enseignement/apprentissage ? 103

a. La stratégie de questionnement 104

b. La stratégie argumentative ou persuasive 104

Conclusion 105

Partie II : Les stratégies discursives –Le discours mis en action-

Introduction partielle 107

Chapitre I : La contextualisation comme stratégie discursive du contexte à la contextualisation du discours du manuel scolaire

Introduction 109

I. La problématique du contexte 111

1) « le contexte comme Pur environnement » 113

2) « Ensemble d'éléments qui influencent l'interprétation 114

- Le modèle Fleurs : ou le modèle de Zimmerman 114
- le contexte nuage 115

3) Le contexte comme environnement social ou le sens comme quelque chose dérivé de la situation 117

- Le contexte en pragmatique 117
- Le contexte en analyse du discours 118
- En sociolinguistique 118
- En sémantique cognitive 119
- En didactique 119

II. Le contexte et la contextualisation dans les programmes scolaires algériens 121

1- La contextualisation des discours écrits : double instance d'énonciation 121

2- Le contexte interne et le contexte externe 123

a. Le cotexte 123

b. Contexte situationnel : étude des déictiques et embrayeurs 123

3- la contextualisation 124

A. **Étude des embrayeurs dans le discours didactique 124**

A.1- Les embrayeurs personnels 125

- Le pronom personnel *je :* *125*
- Le pronom personnel /*tu/* *128*

A.2- L'occurrence de /je/ et de /tu/ dans le manuel scolaire : action ou interaction ? 130

A.3- Les modes 130

i. Le mode indicatif 131
   - Le présent de l'indicatif 131
   - Le futur simple 132
   - Le passé 133

ii. Le mode impératif 134

B**. Les embrayeurs spatio-temporels 134**

Conclusion 137

Chapitre II: L'argumentation dans le discours du manuel de 1AM

Introduction 138

L'argumentation 138

1- Présentation générale 138

a. L'argumentation dans la langue 138

b. L'argumentation dans la didactique 139

c. L'argumentation comme objet d'enseignement 140

d. L'argumentation comme stratégie discursive 140

2- Analyse de l'argumentation dans le manuel 141

❖ Outils d'analyse 141

3- ANALYSE ET DISCUSSION 144

3-1- Les indices lexicaux 144

a) Les thèmes 145
b) Identification thèmes/thèses dans le manuel scolaire 146
c) Discussion 147
d) Le système des valeurs dans le manuel scolaire 151

4- Méthode d'analyse 153

La valeur de la santé 153
L'éducation à l'environnement 157

f) Les valeurs vs compétences pragmatiques 157

2- Les indices d'énonciation 158

a) L'adaptation à l'auditoire (dialogisme) 158

b) L'auditoire, le récepteur, le public, le lecteur ou l'allocutaire 159

c) Le statut de l'auditoire et le dynamisme de l'argumentation 161

c-1- les déictiques 162

4- Les modes de raisonnements 162

4-1- Le raisonement inductif 164

4-2- Le raisonnement déductif 165

4-3- Raisonnement transductif 166

5- Les indices d'organisation 166

5-1- La logique du discours : les articulations du texte argumentatif 166

5-2- Les connecteurs argumentatifs..... 166

Conclusion..... 167

Chapitre III : étude de l'interrogation dans le manuel scolaire.

Introduction..... 169

1- L'interrogation : modalités d'énonciation et modalité d'énoncé..... 170

2- L'interrogation, les activités didactiques et la pédagogie par projet..... 173

3- La question en didactique : tours d'horizon..... 173

a) Les questions légitimes vs les questions illégitimes..... 175

b) D'autres types de questions..... 177

i. Les questions ouvertes..... 177

ii. Les questions fermées..... 179

4- La taxinomie de Bloom..... 180

5- Analyse et discussion..... 183

5-1- Statistiques..... 185

5-2- Types de questions dans les activités didactiques..... 187

4-2-1 Les questions fermées..... 188

4-2-2 Les questions propositionnelles..... 189

4-2-3 Les questions ouvertes..... 190

4-2-4 Les questions catégorielles..... 191

Conclusion..... 204

Conclusion partielle..... 206

Conclusion générale..... 210

Bibliographie..... 216

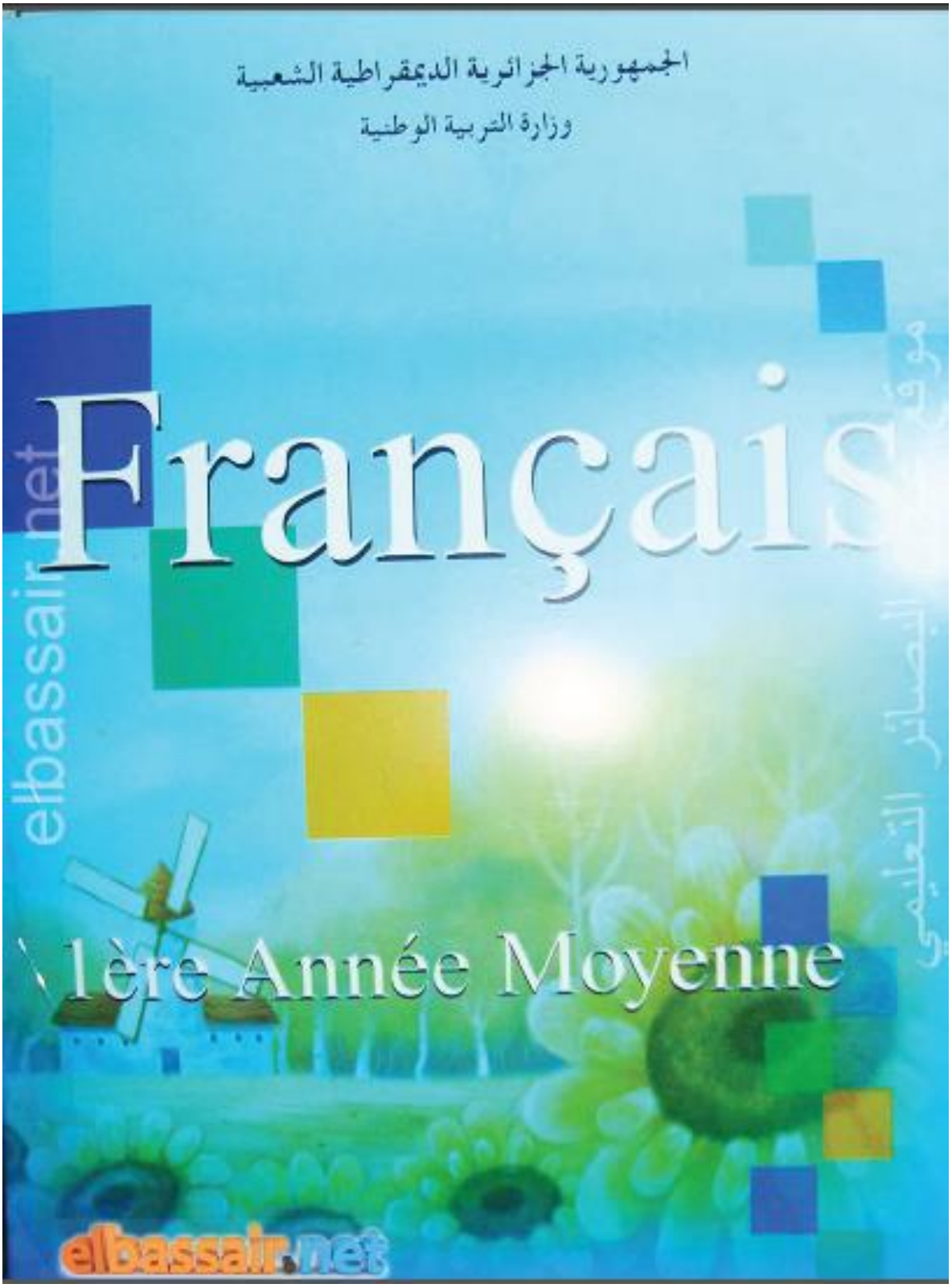
Liste des tableaux 226

Liste de figures 228

Tables des matières

Annexes.

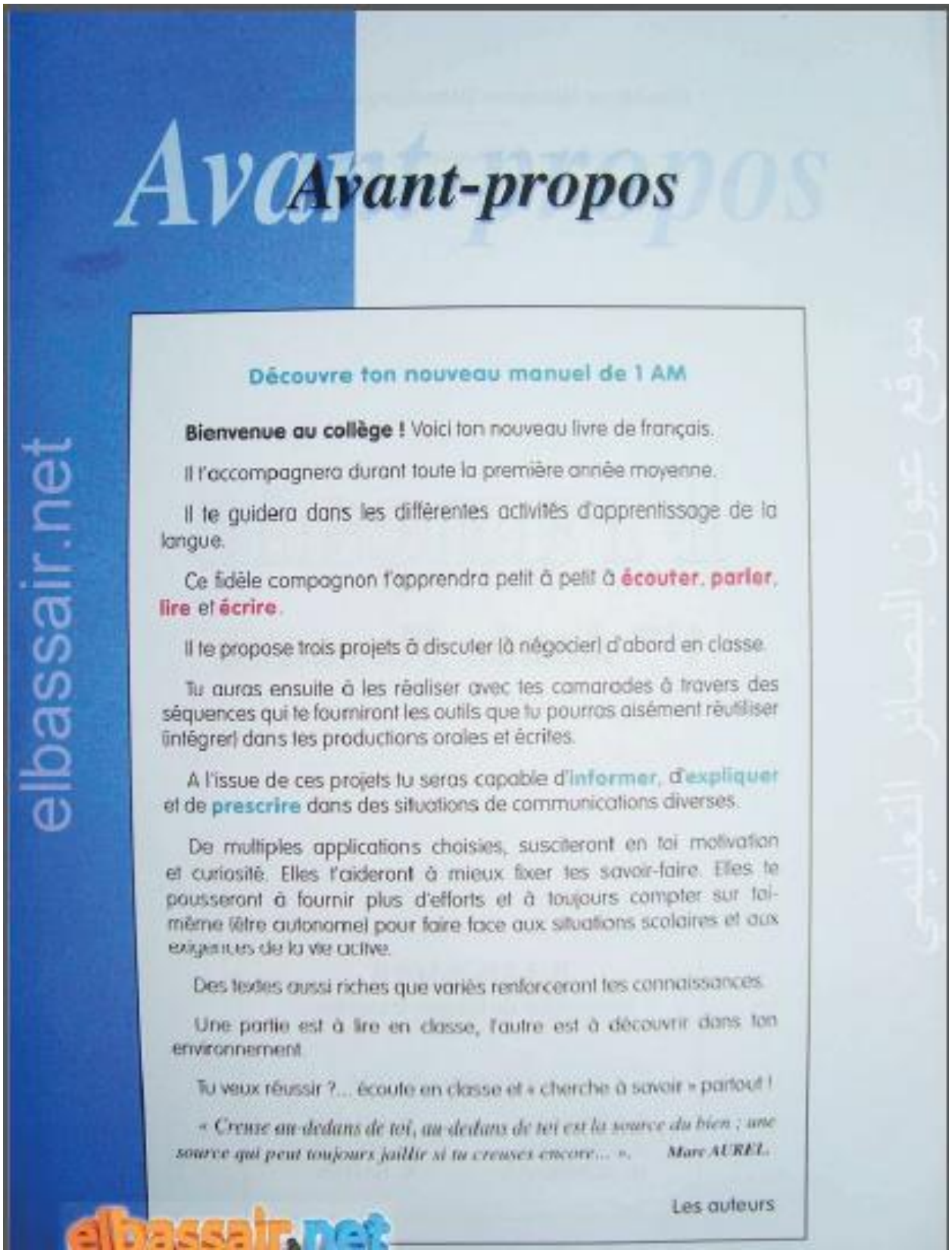
ANNEXES



Annexe n°01 : la couverture du manuel de 1AM de 1ère génération



Annexe n°02 : page 02 du manuel de 1G



Avant-propos

Découvre ton nouveau manuel de 1 AM

Bienvenue au collège ! Voici ton nouveau livre de français.

Il t'accompagnera durant toute la première année moyenne.

Il te guidera dans les différentes activités d'apprentissage de la langue.

Ce fidèle compagnon t'apprendra petit à petit à **écouter**, **parler**, **lire** et **écrire**.

Il te propose trois projets à discuter (à négocier) d'abord en classe.

Tu auras ensuite à les réaliser avec tes camarades à travers des séquences qui te fourniront les outils que tu pourras aisément réutiliser (intégrer) dans tes productions orales et écrites.

A l'issue de ces projets tu seras capable d'**informer**, d'**expliquer** et de **prescrire** dans des situations de communications diverses.

De multiples applications choisies, susciteront en toi motivation et curiosité. Elles t'aideront à mieux fixer tes savoir-faire. Elles te pousseront à fournir plus d'efforts et à toujours compter sur toi-même (être autonome) pour faire face aux situations scolaires et aux exigences de la vie active.

Des textes aussi riches que variés renforceront tes connaissances.

Une partie est à lire en classe, l'autre est à découvrir dans ton environnement.

Tu veux réussir ?... écoute en classe et « cherche à savoir » partout !

« Creuse au-dedans de toi, au-dedans de toi est la source du bien ; une source qui peut toujours jaillir si tu creuses encore... ». ***Marc AUREL.***

Les auteurs

elbassair.net

Annexes n°03 : l'avant-propos du manuel de 1G.

SOMMAIRE

PROJETS / SEQUENCES

Informer

PROJET 1 : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe. 08

- Séquence 1 ► Se présenter. ..... 09 - 23
- Séquence 2 ► Présenter quelqu'un. ..... 24 - 37
- Séquence 3 ► Présenter un lieu. ..... 38 - 49

Informer et expliquer

PROJET 2 : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition. 50

- Séquence 1 ► Présenter un animal dans son environnement. ..... 51 - 63
- Séquence 2 ► Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau. 64 - 75

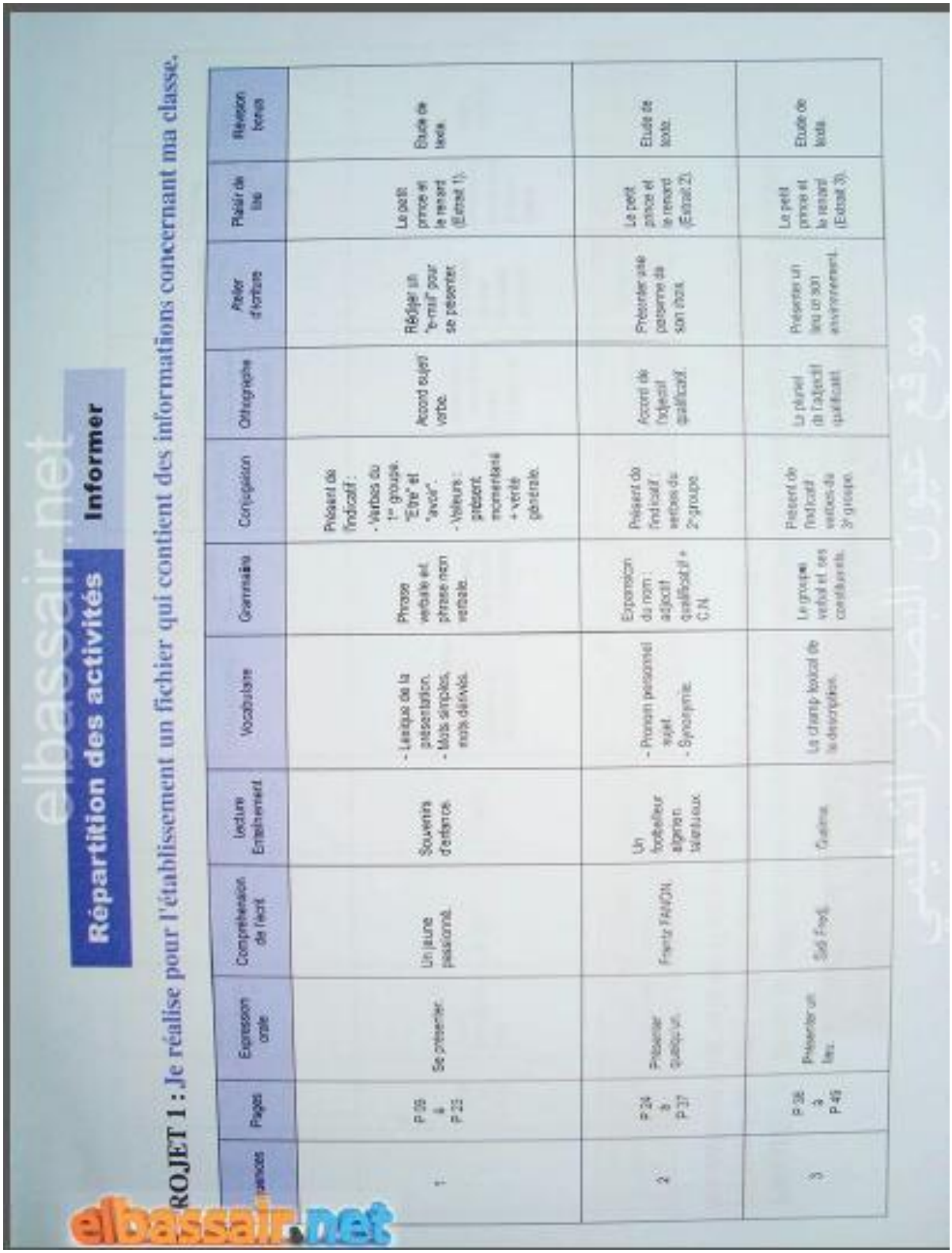
Informer, expliquer prescrire

PROJET 3 : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée. 76

- Séquence 1 ► Respecter les règles d'un jeu. ..... 77 - 87
- Séquence 2 ► Donner des conseils pour éviter un danger. ..... 88 - 99
- Séquence 3 ► Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération. ..... 100 - 112

elbassair.net

Annexe n°04 : Sommaire du manuel de 1G.



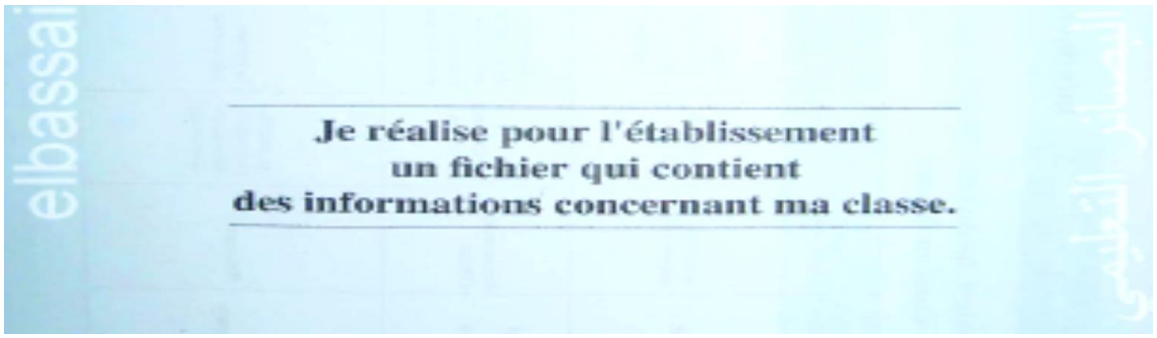
Répartition des activités **Informer**

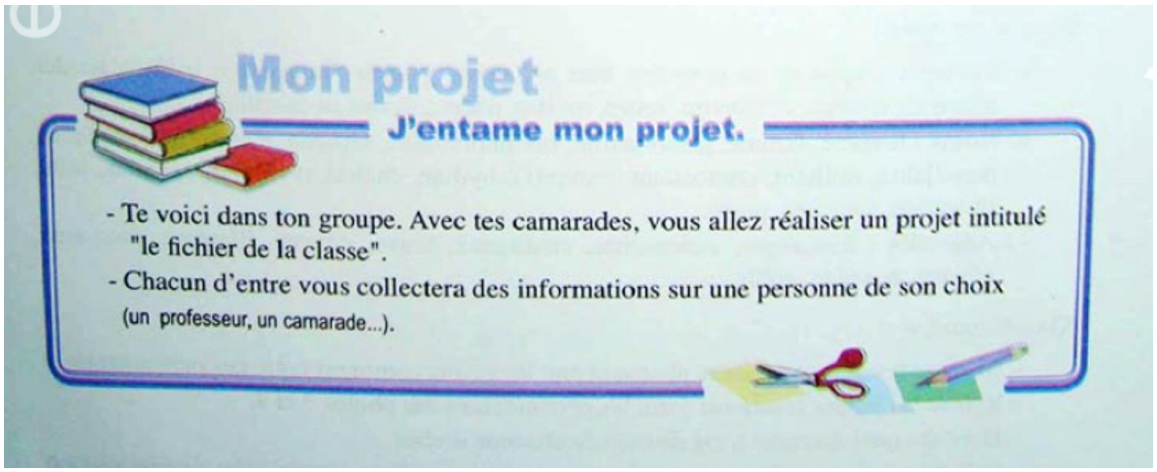
PROJET 1 : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe.

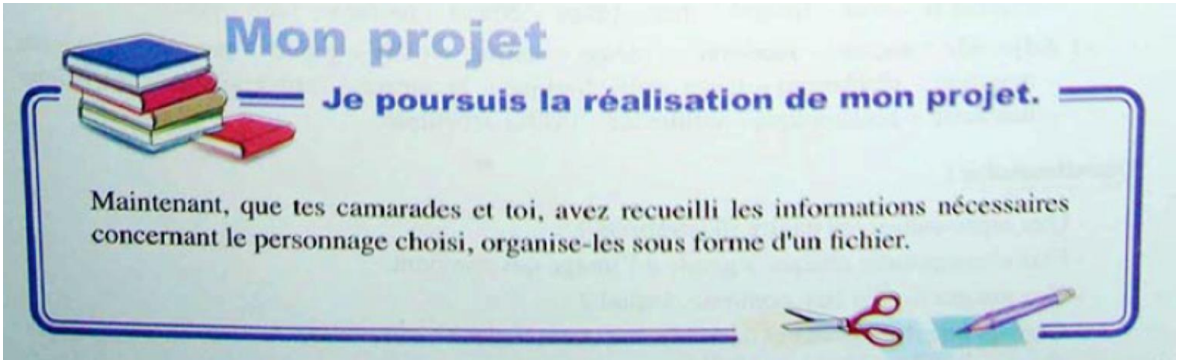
Séances	Pages	Expression orale	Compréhension de l'écrit	Lecture Enrichissement	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Parler d'enfance	Plaisir de lire	Révision lexies
1	P.09 à P.23	Se présenter.	Un jeune passionné.	Souvenirs d'enfance.	- Lexique de la présentation. - Mots simples, mots dérivés.	Phrase verbale et, phrase non verbale.	Présent de l'indicatif : - Verbes du 1er groupe. "Être" et "avoir". - Valeurs : présent momentanés + vérité générale.	Accord sujet/ verbe.	Rédiger un "e-mail" pour se présenter.	Le petit prince et le renard (Extrait 1).	Etude de texte.
2	P.24 à P.37	Présenter quelqu'un.	Frantz FANON	Un footballeur algérien talentueux.	- Pronom personnel sujet. - Synonymie.	Expansion du nom : adjectif qualificatif + C.N	Présent de l'indicatif : verbes du 2e groupe.	Accord de l'adjectif qualificatif.	Présenter une personne de son choix.	Le petit prince et le renard (Extrait 2).	Etude de texte.
3	P.38 à P.49	Présenter un lieu.	Sid Ahmed	Cuisine.	Le champ lexical de la description.	Le groupe verbal et ses constituants.	Présent de l'indicatif : verbes du 3e groupe.	Le pluriel de l'adjectif qualificatif.	Présenter un lieu ou son environnement.	Le petit prince et le renard (Extrait 3).	Etude de texte.

elbassair.net

Annexe n°05 : répartition des activités dans les séquences







Annexe n°06 : l'annonce des projets dans le manuel de 1G



Annexe n°07 : La page de garde du manuel de 1AM de 2ème génération

Avant-Propos

Bienvenue dans ton nouveau manuel de français

Bienvenue au collège. Tu es en première année, tu vas apprendre à expliquer et à prescrire dans des situations de communication diverses.

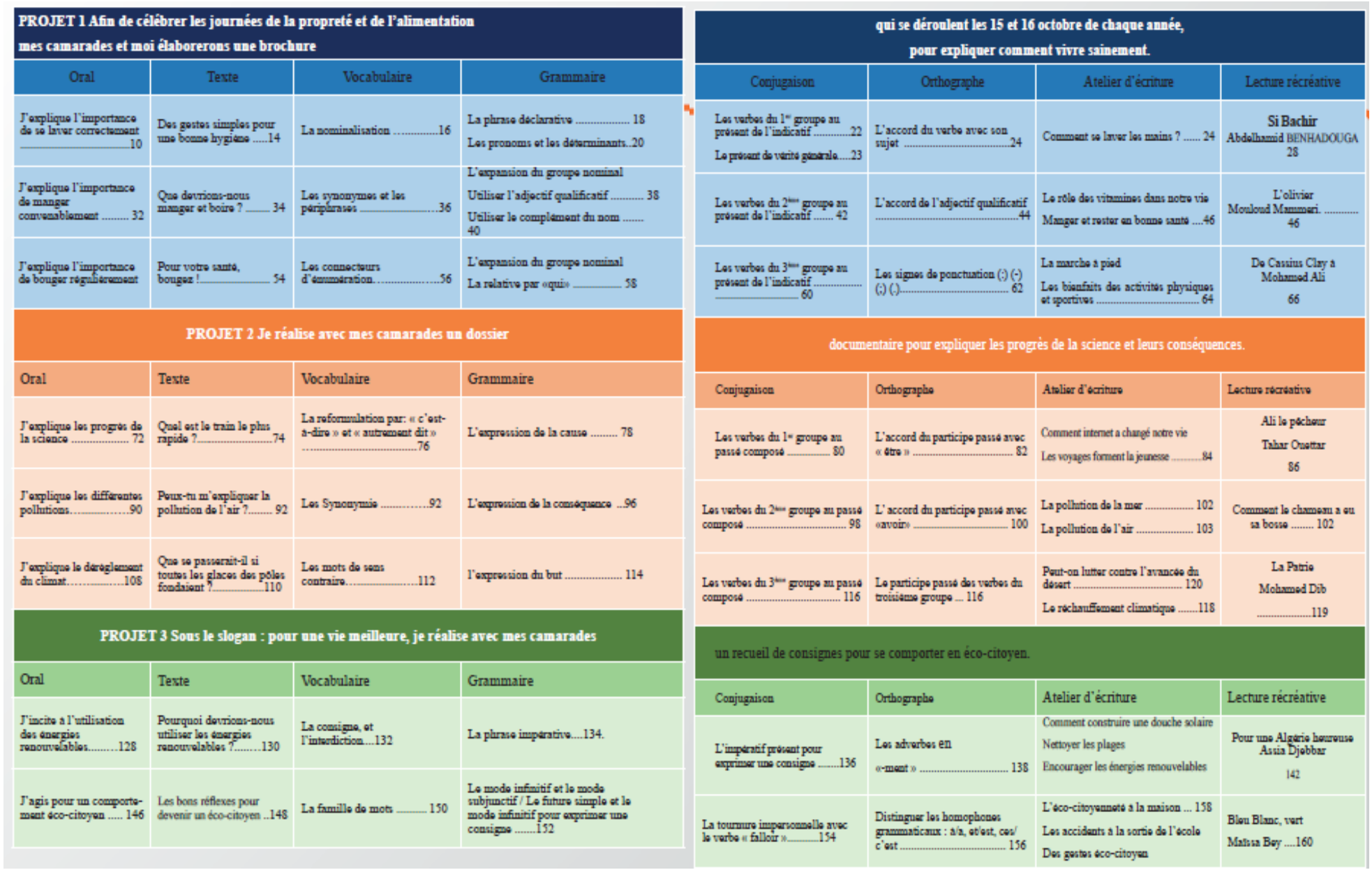
Ton nouveau manuel comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences. Trois séquences pour le projet 1 et 2 et deux séquences pour le projet 3.

Chaque séquence comporte :

- une situation d'oral avec des visuels à découvrir et à commenter.
- une situation d'identification avec plusieurs textes à lire pour en distinguer le texte explicatif/prescriptif.
- Un seul et même texte pour une lecture /compréhension (lecture silencieuse) et une lecture entraînement (lecture expressive).
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.
- Un atelier d'écriture, dans lequel tes camarades et toi, aurez à découvrir des textes-modèles et des activités vous permettant de vous entraîner en vue de réaliser la meilleure production écrite possible. Des outils d'évaluation t'aideront à améliorer ton texte.
- Une lecture-plaisir exploitée en classe sera pour toi une source d'échange et d'enrichissement.

Pour te guider dans tes apprentissages, nous te proposons d'autres rubriques qui te serviront de balises.

Annexe n°08 : l'Avant-propos du manuel de 2G



PROJET 1 Afin de célébrer les journées de la propreté et de l'alimentation mes camarades et moi élaborerons une brochure

Oral	Texte	Vocabulaire	Grammaire
J'explique l'importance de se laver correctement 10	Des gestes simples pour une bonne hygiène 14	La nominalisation 16	La phrase déclarative ..... 18 Les pronoms et les déterminants..20
J'explique l'importance de manger convenablement 32	Que devrions-nous manger et boire ? 34	Les synonymes et les périphrases 36	L'expansion du groupe nominal Utiliser l'adjectif qualificatif ..... 38 Utiliser le complément du nom 40
J'explique l'importance de bouger régulièrement	Pour votre santé, bougez !..... 54	Les connecteurs d'énumération.....56	L'expansion du groupe nominal La relative par «qui» 58

PROJET 2 Je réalise avec mes camarades un dossier

Oral	Texte	Vocabulaire	Grammaire
J'explique les progrès de la science 72	Quel est le train le plus rapide ?.....74	La reformulation par: « c'est-à-dire » et « autrement dit » 76	L'expression de la cause 78
J'explique les différentes pollutions.....90	Peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?..... 92	Les Synonymie 92	L'expression de la conséquence ..96
J'explique le déréglement du climat.....108	Que se passerait-il si toutes les glaces des pôles fondaient ?.....110	Les mots de sens contraire.....112	l'expression du but 114

PROJET 3 Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades

Oral	Texte	Vocabulaire	Grammaire
J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables.....128	Pourquoi devrions-nous utiliser les énergies renouvelables ?.....130	La consigne, et l'interdiction....132	La phrase impérative....134.
J'agis pour un comportement éco-citoyen 146	Les bons réflexes pour devenir un éco-citoyen ..148	La famille de mots 150	Le mode infinitif et le mode subjonctif / Le future simple et le mode infinitif pour exprimer une consigne 152

qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, pour expliquer comment vivre sainement.

Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Lecture récréative
Les verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif .....22 Le présent de vérité générale.....23	L'accord du verbe avec son sujet 24	Comment se laver les mains ? 24	Si Bachir Abdelhamid BENHADOUGA 28
Les verbes du 2ème groupe au présent de l'indicatif 42	L'accord de l'adjectif qualificatif 44	Le rôle des vitamines dans notre vie Manger et rester en bonne santé 46	L'olivier Mouloud Mammeri. 46
Les verbes du 3ème groupe au présent de l'indicatif 60	Les signes de ponctuation (:) (-) (;) (.)..... 62	La marche à pied Les bienfaits des activités physiques et sportives 64	De Cassius Clay à Mohamed Ali 66

documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Lecture récréative
Les verbes du 1er groupe au passé composé 80	L'accord du participe passé avec « être » 82	Comment internet a changé notre vie Les voyages forment la jeunesse 84	Ali le pêcheur Tahar Ouettar 86
Les verbes du 2ème groupe au passé composé 98	L' accord du participe passé avec «avoir» 100	La pollution de la mer ..... 102 La pollution de l'air 103	Comment le chameau a eu sa bosse 102
Les verbes du 3ème groupe au passé composé 116	Le participe passé des verbes du troisième groupe ... 116	Peut-on lutter contre l'avancée du désert ..... 120 Le réchauffement climatique 118	La Patrie Mohamed Dib 119

un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen.

Conjugaison	Orthographe	Atelier d'écriture	Lecture récréative
L'impératif présent pour exprimer une consigne 136	Les adverbes en «-ment » 138	Comment construire une douche solaire Nettoyer les plages Encourager les énergies renouvelables	Pour une Algérie heureuse Assia Djebbar 142
La tournure impersonnelle avec le verbe « falloir »..... 154	Distinguer les homophones grammaticaux : a/à, et/est, ces/ c'est 156	L'éco-citoyenneté à la maison ... 158 Les accidents à la sortie de l'école Des gestes éco-citoyen	Bleu Blanc, vert Malisa Bey 160

Annexe n°09 : Le sommaire du manuel de 2G.



Annexe n°10 : Les différentes rubriques dans le manuel de 2G.

PROJET 1

« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement. »

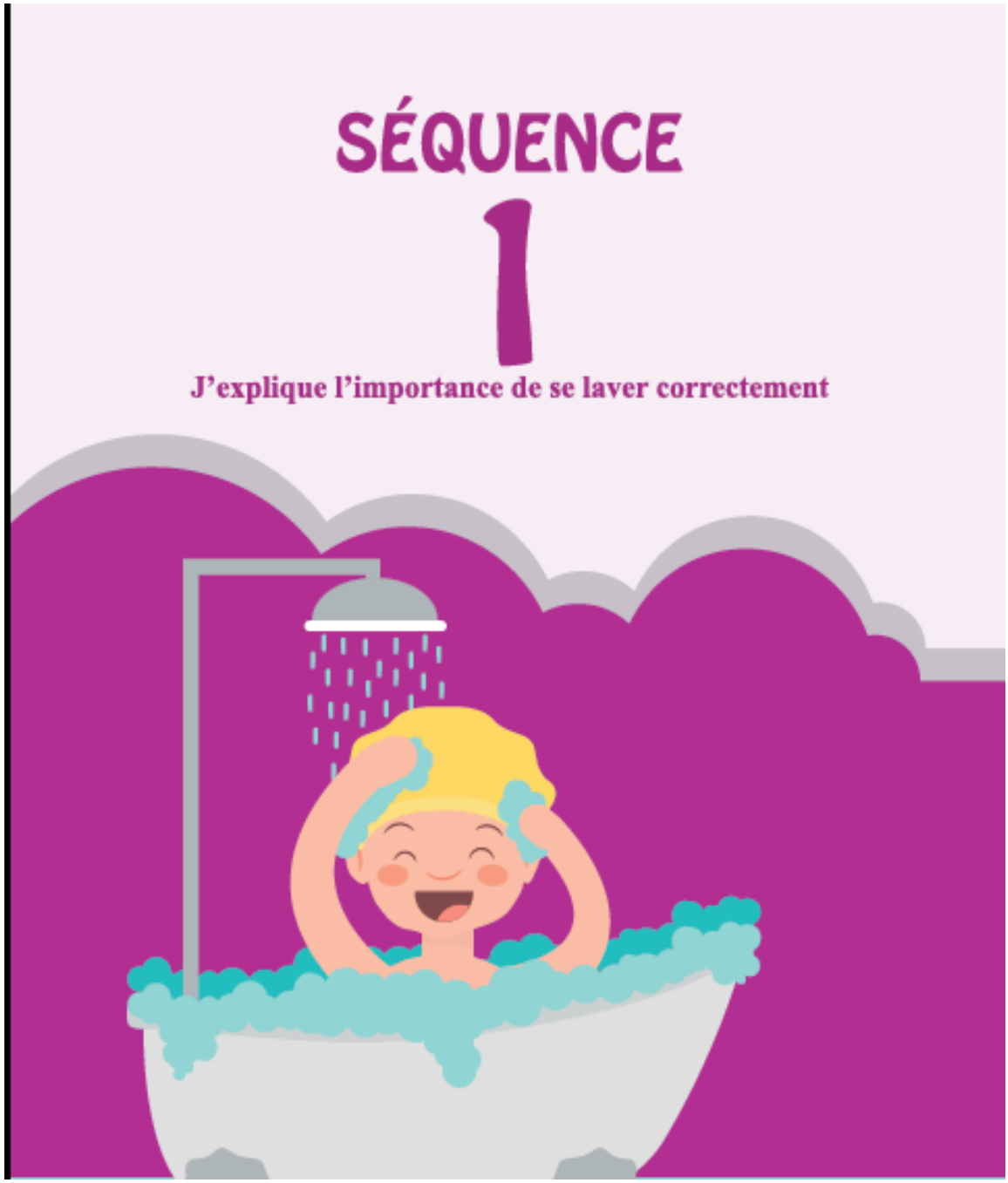
Situation problème

Pour un monde en meilleure santé

L'association de « **défense, d'éducation et d'information du consommateur** », organise chaque année des rencontres avec des collégiens pour leur parler de la malbouffe, un sujet qui inquiète car l'intoxication alimentaire touche un adolescent sur 3. A cela, il faut également ajouter le manque d'hygiène dans certains lieux de consommation rapide. Cette année, votre classe est chargée d'accomplir un long travail d'information auprès des camarades d'établissements voisins pour leur expliquer l'importance de cette opération de sensibilisation.

Vous mènerez une enquête auprès des services d'hygiène de votre ville pour obtenir des statistiques récentes sur le sujet. Ensuite, vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Enfin, vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l'établissement.

Annexe n°11 : L'annonce du projet dans le manuel de 2G.



Annexe n°12 : L'annonce de la séquence dans le manuel de 2G.

Noms : mains, paumes, ongles, doigts, pouce, index, majeur,annulaire, auriculaire, savon, robinet, serviette, eau, dos, eau courante.

Verbes : utiliser, étaler, mousser laver, frotter, rincer, sécher, nettoyer.

Adjectifs : propres, liquide, sales.

Mis à ta disposition, ce coffre à mots t'aidera à réaliser une meilleure production.

J'écris mon texte à partir de la consigne suivante :

«**Tous ensemble pour la propreté** » est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école. Avec l'aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

Critères de réussite

Pour réussir ta production :

- utilise le procédé de « définition » ;
- utilise le procédé de « l'énumération » ;
- construis des phrases déclaratives ;
- utilise des substituts grammaticaux ;
- écris ton texte en utilisant la 1ère personne du singulier ;
- mets tes verbes au présent de l'indicatif ;
- donne un titre à ton texte.

Je m'évalue

Coche la bonne case	OUI	NON
Ma production explique l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.		
J'ai utilisé les procédés de définition et les procédés d'énumération.		
J'ai utilisé des substituts grammaticaux.		
J'ai utilisé le présent de l'indicatif.		
J'ai donné un titre à mon texte.		
J'ai vérifié : - les majuscules, - la ponctuation, - les accords (sujet-verbe, adjectifs qualificatifs).		

Annexe n°13 : des tâches mis au service du projet.

Projet 1

« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent le 15 et le 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement. »

Etape 1

Pour réaliser ce projet, tes camarades et toi devez vous entendre :

- sur la composante des groupes de travail ;
- sur la forme et le modèle de la brochure à élaborer (forme simple, forme en 2 ou 3 volets) ;
- sur le choix des illustrations relatives à la propreté du corps ;
- sur le calendrier des séances de travail.

Il faut également :

- prendre des notes en consultant des magazines et des sites web ;
- rédiger de courts textes expliquant l'importance de l'hygiène corporelle en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence ;
- introduire les procédés explicatifs de « **la définition** », de « **l'énumération** » et les signes de ponctuation qui leur sont propres.

D'une séquence à une autre

Tu viens de finir l'étude de ta 1ère séquence à travers laquelle tu as produit des textes expliquant l'importance de se laver correctement.

Une autre séquence s'annonce.
Au cours de celle-ci, tu auras à expliquer l'importance de manger convenablement.

Annexe n°14 : Des facilitateurs et guides au faveur du projet.

projet I

« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement. »

Etape 2

Pour cette étape, il s'agit pour tes camarades et toi de :

- vous entendre sur le choix des illustrations relatives à une alimentation saine ;
- prendre des notes en consultant des magazines et des sites web.

Il faut également :

- rédiger de courts textes expliquant l'importance de manger convenablement en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence ;
- introduire les procédés explicatifs de « **la définition** », de « **l'énumération** » et les signes de ponctuation qui leur sont propres.

D'une séquence à une autre

Tu viens de finir l'étude de ta 2ème séquence à travers laquelle tu as produit des textes expliquant l'importance de manger convenablement.

Une autre séquence s'annonce au cours de laquelle tu auras à expliquer l'importance de bouger régulièrement .



Annexe n°15 : étape 02 de réalisation du projet

FIN DU PROJET

Étape du projet

Dernière étape du Projet 1

Tes camarades et toi êtes arrivés au bout de la séquence 3 et à la fin du projet 1 où vous avez eu à produire plusieurs écrits concernant la propreté du corps, l'importance d'une alimentation saine et l'importance de l'activité physique et sportive.

Une fois terminé, ce projet ayant pour titre « **Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement** », sera présenté à vos camarades d'autres classes.

Grâce à cette grille de lecture, tes camarades et toi vérifierez si les étapes du projet ont été respectées.

Coche la bonne case	OUI	NON
Respect du thème : l'hygiène de vie.		
Brochure : 2 ou 3 volets.		
Illustrations : photos, logos.		
Légende des illustrations.		
Explications : • hygiène du corps. • hygiène alimentaire. • activités physiques.		

Annexe n°16 : dernière étape du projet et la grille d'évaluation de la réalisation du projet.