

Université d'Oran 2

Faculté des langues étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en didactique des langues

Les manuels scolaires du collège : des projets pédagogiques aux séquences d'apprentissage

Présentée et soutenue publiquement par

Khadra SEBBAR

Devant l'honorable jury composé de :

Mme HAMIDOU-BOUAYED Nabila	Professeure	Université Oran 2	Présidente
Mme BENMOSTEFA-HARIG Fatima Zohra	Professeure	Université Oran 2	Rapporteur
M. TOUATI Mohamed	Professeur	Université Oran 2	Examinateur
M. MOUAZER Moussa	MCA	Université de Saida	Examinateur
M.TALBI Sidi Mohamed	MCA	Université de Saida	Examinateur
M. CHIALI Ramzi	MCA	Université de Tlemcen	Examinateur

Année universitaire : 2025/2026



Université d'Oran 2

Faculté des langues étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en didactique des langues

Les manuels scolaires du collège : des projets pédagogiques aux séquences d'apprentissage

Présentée et soutenue publiquement par :

Khadra SEBBAR

Devant l'honorable jury composé de :

Mme HAMIDOU-BOUAYED Nabila	Professeure	Université Oran 2	Présidente
Mme BENMOSTEFA-HARIG Fatima Zohra	Professeure	Université Oran 2	Rapporteur
M. TOUATI Mohamed	Professeur	Université Oran 2	Examinateur
M. MOUAZER Moussa	MCA	Université de Saida	Examinateur
M.TALBI Sidi Mohamed	MCA	Université de Saida	Examinateur
M. CHIALI Ramzi	MCA	Université de Tlemcen	Examinateur

Année universitaire : 2025/2026

Table des matières :

Résumé

Abstract

ملخص

Dédicace

Remerciements

Epigraphe

INTRODUCTION GENERALE. 16

PREMIÈRE PARTIE : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ALGÉRIE. HISTOIRE ET ÉTAT DES LIEUX D'UNE DISCIPLINE

CHAPITRE I : Histoire de la langue française en Algérie : de l'implantation à l'arabisation

Introduction……25

1. Les Algériens de la conquête à l'indigénat …… 25

2. L'école comme instrument de domination coloniale……30

2.1 L'instruction avant 1830…… 30

2.2 La politique scolaire coloniale et le début de la francisation……33

3. Naissance du système scolaire algérien ……37

4. L'arabisation : instrument de décolonisation linguistique et culturelle ……39

5. Regard sur la situation de multilinguisme en Algérie ……44

6. Le français dans le système éducatif algérien : statut ambigu ……48

Conclusion ……51

CHAPITRE II : Les réformes éducatives en Algérie et leurs impacts sur le système de l'éducation

Introduction……53

1. Qu'est-ce qu'une réforme ? …… 53

2. Les fondements idéologiques et politiques des premières réformes éducatives …… ……55

2.1 Les années 1960 : continuité du modèle colonial et premiers plans de développement……56

2.2 Les années 1970 : vers l'école fondamentale et la construction d'un modèle national……58

2.3 Les années 1980-2000 : l'école fondamentale polytechnique ……60

3.La réforme curriculaire de 2003 : première génération …… 64

3.1 Contexte historique et sociopolitique de la réforme …… 65

3.2 Objectifs majeurs de la réforme de première génération …… 66

3.3 Curriculum : éléments de clarification conceptuelle ……67

3.4 Cadre institutionnel et dispositifs de mise en œuvre du curriculum ……70

3.4.1 La réorganisation générale du système éducatif ……70

3.4.2 Le développement de la formation enseignante…… 71

3.4.3 La révision des programmes et des méthodes pédagogiques ……72

3.4.4 La loi d'orientation sur l'éducation nationale ……73

3.4.5 Le référentiel général des programmes ……75

3.4.6 Le guide méthodologique d'élaboration des programmes…… ..76

4. De la réforme de 2003 aux programmes de deuxième génération : réaménagements et ajustements……77

Conclusion…… 82

CHAPITRE III : Enseignement du français dans le système scolaire algérien : méthodes et enjeux

Introduction …… 84

1. De la fin des années 1970 aux années 1990 : un enseignement centré sur la compétence linguistique……85

2. Les instructions de 1998 : de la compétence linguistique à une approche davantage communicative …… ……87

3. Les instructions de 2003 : entre rupture et continuité ……93

3.1 La compétence comme principe organisateur du curriculum ……94

3.2 De la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage ……96

3.3 Une pédagogie fondée sur l'interaction et la co-construction …… 97

3.4 La notion de discours : reconductions et précisions ……98

3.5 Le principe de décloisonnement des apprentissages ……100

3.6 De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour apprendre ……102

4. Les instructions de 2010 : continuité et ajustements 103

5. Les programmes de 2ème génération de 2016 : une approche transdisciplinaire 105

Conclusion.....108

DEUXIÈME PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

CHAPITRE I : Les théories de l'apprentissage appliquées à l'enseignement des langues

Introduction 112

1. Que signifie apprendre ? 112

2. La théorie de l'empreinte 114

3. La théorie béhavioriste 114

4. La théorie cognitiviste 116

4.1La métacognition : définitions clés..... 118

4.2 En quoi la métacognition est-elle essentielle ?..... 119

5. La théorie constructiviste 121

6. La théorie socioconstructiviste 124

6.1 Le conflit sociocognitif 125

6.2 La zone proximale de développement 126

6.3 Le concept d'étayage 127

6.4 Le socioconstructivisme : implications pour la conception des manuels scolaires..... 129

Conclusion 132

CHAPITRE II : L'évolution des méthodologies d'enseignement du français langue étrangère : des méthodes traditionnelles aux méthodes récentes

Introduction 134

1. La méthode grammaire-traduction 134

2. La méthode directe : une approche immersive 136

3. La méthode active 137

4. La méthodologie audio-orale 138

5. La méthode structuro-globale audio-visuelle 140

6. L'approche communicative.....141

6.1 Le modèle de compétence communicative de Daniel Coste 143

6.2 Le modèle de compétence communicative de Canale et Swain 144

6.3 Le modèle de la compétence communicative de Sophie Moirand 145
6.4 Le modèle de Boyer, Butzbach, Pendanx 145
7. La perspective actionnelle 146
7.1 L'action 148
7.2 La tâche 149
7.3 Le projet 151
7.4 La compétence 154
7.4.1 Les compétences générales 155
7.4.2 Les compétences à communiquer langagièrement 156

Conclusion 158

CHAPITRE III : Le manuel scolaire : définition, fonctions et enjeux didactiques

Introduction 160

1. Le manuel scolaire : essai de définition 160

2 .Réception du manuel en contexte scolaire 162

3. Les types de manuels scolaires 163
3.1 La typologie de Roger Séguin 163
3.2 La typologie de Jules Jasselette 163
3.3 Le manuel algérien à l'aune de ces typologies 164

4. Les fonctions du manuel scolaire 165
4.1 Le manuel scolaire comme support d'organisation de l'enseignement 165
4.2 Un outil de médiation pédagogique 166
4.3 Un instrument d'accompagnement et d'autonomie de l'élève 167
4.4 Une fonction évolutive selon les contextes d'usage 167
5. Manuels scolaires en Algérie : histoire, conception et édition 168
5.1 Les manuels de 1ère génération 171
5.2 Les manuels de 2ème génération 172
6. La conception d'un manuel scolaire 173
6.1 Identifier les besoins : une phase fondatrice 174
6.2 Formalisation du projet : entre intention pédagogique et cahier des charges 175
6.3 Choix de l'approche pédagogique 175
6.4 Définition du contenu et structuration 175
6.5 Alignement avec les programmes 175

7. Les entrées didactiques dans un manuel de langue étrangère 176

8. Observer le manuel en situation : enjeux et apports 179

Conclusion 180

TROISIÈME PARTIE : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE : QUELLE OPÉRATIONNALISATION DU SOCIOCONSTRUCTIVISME ?

CHAPITRE 1: Analyse du manuel Plaisir d'apprendre le français (2003)

Introduction.....183

1. Présentation organisationnelle 183

2. Présentation matérielle et iconographique du manuel 184

3. Structure didactique du manuel 186

4. Analyse des activités selon les fondements du socioconstructivisme 188

4.1 La rubrique « Expression orale » 188

4.2 La rubrique « Lecture » 190

4.3 La rubrique « Vocabulaire » 193

4.4 La rubrique « Grammaire » 196

4.5 La rubrique « Conjugaison » 198

4.6 La rubrique « Orthographe » 200

4.7 La rubrique « Atelier d'écriture » 202

Conclusion 206

CHAPITRE II : Analyse du manuel *Français 1ère année moyenne* (2010)

Introduction……208

1. Présentation organisationnelle…… 208

2. Analyse matérielle et iconographique du manuel…… 210

3. Structure didactique du manuel 211

4. Analyse des activités selon les fondements du socioconstructivisme 211

4.1 La rubrique « J'observe, je découvre et je m'exprime » (Expression orale)……212

4.2 La rubrique « J'observe, je lis, je comprends » 214

4.3 La rubrique « Lexique → J'enrichis mon vocabulaire » 218

4.4 La rubrique « Grammaire » 221

4.5 La rubrique « Conjugaison »……223

4.6 La rubrique « Orthographe » 225

4.7 La rubrique « Atelier d'écriture » 227

4.8 La rubrique « Révision bonus » 230

Conclusion 235

CHAPITRE III : Analyse du manuel Mon livre de langue française, 1ère année moyenne (2016)

Introduction. 237

1. Présentation organisationnelle 237

2. Analyse matérielle et iconographique du manuel 238

3. Structure didactique du manuel 239

4. Analyse des rubriques du manuel 240

4.1 La rubrique « J'observe et j'analyse les images » 240

4.2 La rubrique « J'identifie différents types de textes » 243

4.3 La rubrique « Je comprends mon texte » 246

4.4 La rubrique « Vocabulaire » 249

4.5 La rubrique « Grammaire » 252

4.6 La rubrique « Conjugaison » 255

4.7 La rubrique « Orthographe » 258

4.8 La rubrique « Atelier d'écriture » 261

Conclusion. 265

CHAPITRE IV : Démarche empirique : entre questionnaire et observation

Introduction ..267

1. L'enquête par questionnaire. 267

1.1 Analyse et limites de l'échantillon. 268

1.2 Conception et alignement théorique du questionnaire. 269

1.3 Présentation succincte des participants. 270

2. Analyse des réponses au questionnaire 276

3. Mise en perspective interprétative des résultats.. 274

4. Limites de l'enquête et pistes d'exploitation. 275

5. Vers une analyse en contexte réel : l'observation de classe.....275

5.1 Objectif de l'observation. 276

5.2 Précision sur les conditions d'observation. 276

5.3 Protocole de l'observation. 277

6. Méthode de recueil et d'analyse de données..... 278

7. Observation et analyse des séances 278

7.1 La séance d'expression orale. 278

7.2 La séance de tri de textes. 281

7.3 La séance de lecture (ou compréhension de l'écrit) 284

7.4 La séance de vocabulaire. 287

7.5 La séance de grammaire. 289

7.6 La séance de conjugaison. 291

7.7 La séance d'écriture. 292

8 .Conclusion de l'observation de classe 294

Conclusion. 295

Conclusion générale. 297

Bibliographie 302

Annexes 313

Résumé :

La recherche porte sur le manuel de français langue étrangère (FLE) au cycle moyen en Algérie, envisagé à la fois comme objet de conception et comme outil d'usage en classe. Elle met en évidence sa fonction à la fois didactique, institutionnelle et sociale, et interroge le degré d'intégration des principes du socioconstructivisme issus des réformes éducatives de 2003, ainsi que leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

Pour mener à bien ce travail, nous avons retenu une démarche fondée sur la complémentarité de trois outils méthodologiques. Elle combine l'examen comparatif de trois manuels (2003, 2010 et 2016), une observation directe en classe visant à confronter prescriptions et pratiques effectives, ainsi qu'une enquête par questionnaire auprès d'enseignants du cycle moyen, destinée à mieux cerner leurs perceptions et leurs manières d'utiliser l'ouvrage. Les résultats révèlent un décalage entre les intentions officielles et leur traduction effective. Les premiers manuels n'intègrent le socioconstructivisme que partiellement, celui de 2010 introduit des démarches inductives et coopératives, mais de façon encore guidée, celui de 2016, plus conforme en apparence, se heurte à des difficultés liées à la densité des tâches et à la complexité des supports.

L'étude montre ainsi que le manuel, loin d'être neutre, reflète à la fois les directives, les choix pédagogiques et les pratiques réelles. Les réformes ont produit certains effets, mais leur portée reste limitée en l'absence de continuité entre prescriptions, contenus et usages. La recherche plaide en conséquence pour la conception de manuels plus en adéquation avec les attentes des apprenants et plus fidèles à l'approche socioconstructiviste.

Mots clés : manuel scolaire, français langue étrangère (FLE), réforme curriculaire, socioconstructivisme, projet pédagogique, séquence d'apprentissage, pratiques enseignantes.

Abstract :

This study examines the design and use of French as a Foreign Language (FLE) textbooks in Algerian middle schools. It highlights their didactic, institutional, and social functions, while questioning the extent to which the socioconstructivist principles introduced by the 2003 educational reforms have been incorporated and how they influence the teaching and learning of the language.

To conduct this research, a methodological triangulation was adopted, combining a comparative analysis of three textbooks (2003, 2010, and 2016), classroom observations to confront official prescriptions with actual practices, and a questionnaire survey addressed to middle school teachers to better understand their perceptions and uses of the textbook.

The findings reveal a gap between official intentions and their effective implementation. The first-generation textbooks incorporate socioconstructivism only partially, the 2010 edition introduces inductive and cooperative approaches, though still heavily guided, the 2016 textbook, apparently more aligned with socioconstructivist principles, faces significant implementation challenges due to the density of tasks and the complexity of materials.

The study shows that the textbook, far from being a neutral tool, reflects institutional directives, pedagogical choices, and classroom practices. While the reforms have led to some progress, their impact remains limited in the absence of real continuity between prescriptions, textbook content, and classroom use. The research therefore argues for the development of new textbooks, better suited to learners' needs and more consistent with socioconstructivist principles.

Keywords : Textbook, teaching French as a Foreign Language (FLE), curriculum reform, pedagogical project, learning sequence, socioconstructivism, teaching practices.

ملخص

تتناول هذه الدراسة كيفية تصميم واستعمال كتاب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في التعليم المتوسط بالجزائر. فهي تبرز أبعاده التعليمية والمؤسساتية والاجتماعية، كما تتساءل عن مدى إدماج المبادئ البنائية-الاجتماعية التي جاءت بها إصلاحات 2003 و أثرها على تعليم اللغة و تعلمها.

ولتحقيق ذلك، اعتمدنا منهجية تقوم على تكامل ثلاثة أدوات: تحليل مقارن لثلاثة كتب مدرسية (2003، 2010، 2016)، ملاحظة مباشرة في القسم لمقارنة التوجيهات الرسمية بالممارسات الفعلية، واستبيان موجَّه لأساتذة التعليم المتوسط قصد فهم تصوراتهم وأساليبهم في توظيف الكتاب.

أظهرت النتائج وجود فجوة بين النوايا الرسمية وتطبيقها الفعلي. فالكتب الأولى لم تستوعب سوى جزئياً مبادئ البنائية-الاجتماعية، في حين أدخل كتاب 2010 بعض المقاربات الاستقرائية والتعاونية لكنها بقيت مؤطَّرة بشكل كبير. أما كتاب 2016، الذي يبدو أكثر انسجاماً مع هذه المبادئ، فقد اصطدم بصعوبات عملية مرتبطة بكثافة الأنشطة وتعقيد المضامين.

وتبيّن الدراسة أن الكتاب المدرسي ليس أداة محايدة، بل يعكس التوجيهات الرسمية والخيارات البيداغوجية والممارسات الصفّية. ورغم ما أحدثته الإصلاحات من تقدم نسبي، إلا أن أثرها ظل محدوداً بسبب غياب الاستمرارية بين التوجيهات والمضامين والممارسات. ومن هنا تدعو هذه الدراسة إلى إعداد كتب جديدة أكثر ملائمة لاحتياجات المتعلمين وأوفى لمبادئ المقاربة البائية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، تعليم الفرنسية كلغة أجنبية، الإصلاح ألمنهاجي، المشروع البيداغوجي، تسلسل التعلّم، البنائية-الاجتماعية الممارسات التعليمية

Dédicaces

A ma maman,

Mes frères Mohamed et Abidine,

Ma sœur Khouira,

Mon oncle Laaredj,

Et Hadil.

À titre posthume, à mon papa, qui aurait été fier de voir ce travail enfin accompli.

Remerciements

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Madame Fatema Zohra Harig-Benmostefa, directrice de cette recherche. L'aide qu'elle m'a apportée a été précieuse tout au long de ce travail. Sa présence attentive et la pertinence de ses conseils ont constitué un repère précieux dans les moments de doute. Je lui suis particulièrement reconnaissante pour la patience et la générosité dont elle a toujours fait preuve, au-delà de la rigueur scientifique.

Je remercie vivement les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail avec soin.

Je tiens également à remercier très sincèrement toutes les personnes dont l'aide, le soutien et les encouragements m'ont accompagnée, à un moment ou à un autre, dans la réalisation de cette recherche.

Epigraphe

« Un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel. Dans cette interaction entre les informations et le projet, les premières ne sont décelées que grâce au second, et le second n'est rendu possible que grâce aux premières. L'apprentissage, la compréhension véritable, ne surviennent alors que par cette interaction : ils ne sont que cette interaction, c'est-à-dire création de sens. »

(Philippe Meirieu, 1987, p. 55)

Introduction générale

Introduction générale

Depuis 2003, l'Algérie a amorcé une réforme curriculaire ambitieuse et progressive dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages et d'aligner les contenus éducatifs sur les exigences d'une société en constante évolution. Ce vaste projet, qui a marqué un tournant dans le système éducatif algérien, repose sur des recherches pédagogiques conduites à l'échelle internationale, avec l'appui d'un programme initié par l'UNESCO.

Dans ce contexte, l'évolution des pratiques pédagogiques occupe une place centrale dans la réforme. Au lieu de se concentrer uniquement sur les contenus, le nouveau référentiel des programmes met l'accent sur l'apprenant. Il prend en compte ses acquis, ses préférences et le contexte spécifique de son apprentissage. Cette démarche s'inspire du paradigme socioconstructiviste, qui prend en compte simultanément les aspects cognitifs, métacognitifs et sociaux de l'apprentissage.

Ce nouveau paradigme méthodologique vise à rendre l'élève actif dans son apprentissage. L'élève est amené à prendre conscience de ses points faibles, à réfléchir sur ses stratégies et celles de ses pairs, et à utiliser ses savoirs pour surmonter des situations-problèmes, individuellement ou en coopération. Dans cette perspective, ce n'est plus uniquement la justesse des réponses qui importe, mais le processus d'apprentissage lui-même, valorisé comme un espace de construction progressive de la compétence.

Les programmes de français langue étrangère du collège s'inscrivent tout à fait dans cette logique. L'apprentissage ne se limite plus à l'accumulation de notions linguistiques : il devient un processus interactif et intégré. Les élèves deviennent peu à peu autonomes en mobilisant des stratégies cognitives et métacognitives, en confrontant leurs savoirs à des situations concrètes et signifiantes.

Cette vision moderne de l'enseignement se réclame dans la littérature officielle de ce que l'on appelle l'approche par les compétences et présente la pédagogie de projet comme le mode de travail pédagogique. Telle que définie dans le référentiel général des programmes, l'approche par les compétences consiste à privilégier l'acquisition de compétences disciplinaires et transversales décrites en termes de procédures (ou de savoir-faire) par rapport aux savoirs dont l'utilité n'est évidente que dans le fait de savoir accomplir efficacement des tâches dans une variété de contextes. Or, être « compétent » dans une langue étrangère exige aussi de

l'élève, conformément aux recommandations constructivistes et socioconstructivistes, entre autres ressources, la maîtrise d'un outil linguistique performant pour exprimer ses idées, formuler une hypothèse, poser des questions, expliquer sa démarche ou justifier ses choix pour répondre au problème à résoudre. Dans ce cas, il importe de se centrer sur les connaissances tout autant que sur l'élève.

L'autre point de friction de ces nouvelles injonctions réside dans « l'amalgame »[1] entre deux courants psychologiques de référence mais fondamentalement opposés : le béhaviorisme et le socioconstructivisme. En effet, si pour les béhavioristes le changement observable dans les comportements constitue l'indicateur principal de l'apprentissage, les constructivistes considèrent au contraire que celui-ci relève d'un processus interne de construction mentale. Cependant, tout en construisant ses connaissances, un élève change nécessairement sa façon d'agir. Ainsi, le savoir-agir en situation, qui définit la compétence d'après la conception constructiviste, peut également être interprété comme un changement de comportement observable. Cette confusion théorique a des répercussions concrètes sur les pratiques de classe. Elle place les enseignants face à un dilemme: concilier, d'une part, l'impératif de prendre en compte le rythme d'apprentissage de chaque élève, et, d'autre part, la nécessité de mettre en œuvre une formation encore largement fondée sur la transmission et la pédagogie par objectifs. Entre la prise en compte du rythme personnel de l'élève et la recherche d'objectifs uniformisés, l'enseignement se heurte aux conditions souvent complexes du fonctionnement quotidien de la classe.

En outre, la profusion de nouveaux concepts contribue à accentuer la confusion chez de nombreux enseignants chargés de mettre en œuvre les recommandations officielles. D'un côté, l'approche par les compétences, la pédagogie de projet ou la pédagogie de l'intégration ; de l'autre, la pédagogie différenciée, entre autres. Cette multiplicité de cadres théoriques et méthodologiques engendre inévitablement un retard dans leur appropriation et, par conséquent, dans leur mise en œuvre effective.

Ces difficultés, qui entravent la mise en œuvre des nouvelles démarches pédagogiques, ne peuvent manquer de susciter une réflexion sur l'efficacité, voire la faisabilité, du choix du paradigme socioconstructiviste comme fondement de l'apprentissage dans le contexte algérien. Il convient de rappeler que l'espoir suscité, au départ, par la réforme du système éducatif algérien, censée rompre avec la spirale de l'échec, s'est rapidement estompé, laissant

[1]Terme emprunté à Gérald Boutin.

place à l'incompréhension et à la désillusion. Les tâtonnements et les réajustements successifs qui ont accompagné son implantation mettent en évidence la complexité du modèle curriculaire dans la pratique éducative. À cet égard, nous retiendrons les multiples modifications apportées aux manuels scolaires à tel point qu'on les évoque aujourd'hui en termes de « générations ».

Dans le cas des programmes de français au cycle moyen, on observe une simple restructuration des notions, qui demeurent identiques au fil des quatre années d'études, la programmation constituant le seul élément véritablement modifié d'un palier à l'autre. Les manuels, en revanche, ont subi un véritable remaniement. Nous partons du principe que ces renouvellements successifs visent à pallier les lacunes des versions précédentes, à répondre aux besoins des apprenants et, surtout, à s'aligner sur les principes méthodologiques qu'ils revendiquent.

Notre recherche se propose d'offrir une analyse rétrospective de l'enseignement du français au collège, envisagé sous l'angle des refontes successives des programmes et des manuels depuis 2003. Il s'agira plus précisément d'examiner le degré de cohérence entre le scénario d'enseignement proposé par les manuels et la théorie de l'apprentissage sous-jacente aux instructions officielles, afin de déterminer si cette cohérence a effectivement constitué un vecteur de changement pour les pratiques pédagogiques des enseignants.

Dans cette perspective, la problématique que nous retenons peut se formuler de la manière suivante :

-Dans quelle mesure les réformes éducatives récentes ont-elles modifié l'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen ?

-Comment les manuels scolaires traduisent-ils, dans leurs contenus et leurs démarches, l'esprit de l'approche socioconstructiviste ?

-Enfin, les activités proposées privilégient-elles l'accumulation de savoirs linguistiques ou favorisent-elles la mise en œuvre de compétences à travers la résolution de situations-problèmes ?

Face à ces interrogations, et dans le sillage des orientations novatrices de la réforme, notre étude s'intéresse aux démarches relevant du paradigme du socioconstructivisme, ainsi que sur leurs implications majeures sur la conception des manuels de français destinés aux apprenants

du cycle moyen. Nous réaliserons une analyse comparative de trois générations de manuels. Ces manuels s'inscrivent dans trois programmes différents, publiés respectivement en 2003, 2010 et 2016, des réformes qu'il convient de replacer dans le cadre institutionnel instauré par la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, venue compléter celle de 1976. Leur analyse constitue le cœur de notre corpus, dans la mesure où ils représentent un instrument essentiel de l'apprentissage du français langue étrangère.

En effet, c'est le manuel qui donne une cohérence aux apprentissages, en assurant leur continuité et en répondant aux besoins des élèves en matière de motivation et de centres d'intérêt. Plus concrètement, il interprète et traduit l'esprit des programmes d'enseignement et propose des modèles pédagogiques et des modes de didactisation qui déterminent largement les pratiques de classes. L'examen des manuels contribue à rendre compte non seulement des modifications opérées, mais aussi des tensions pouvant surgir entre les choix théoriques et leur mise en œuvre effective.

Étant donné qu'il constitue le seul support pédagogique mis à la disposition des enseignants, le manuel peut, dans certains cas, se transformer en outil contraignant. Comme le souligne Richaudeau (1979), son rôle dépend étroitement des conceptions pédagogiques retenues : plus la démarche adoptée est directive, plus le manuel tend à enfermer l'enseignement dans ses propres limites. A l'inverse, une approche plus ouverte confère à l'enseignant et aux élèves une marge d'initiative beaucoup plus large.

Ces considérations nous conduisent à préciser notre champ d'étude et à justifier le choix du corpus, à savoir les manuels scolaires de la première année moyenne. Ce niveau est charnière, puisqu'il marque la transition entre l'école et le collège. Les dispositifs didactiques et pédagogiques devraient favoriser la continuité entre les deux cycles afin de permettre à l'élève de s'adapter sans trop de difficultés à une nouvelle organisation, caractérisée par la diversification des disciplines et des enseignants.

Les programmes de ce niveau se distinguent par leur ambition, alors même que les supports censés en assurer la mise en œuvre ne semblent pas en adéquation avec le profil réel des apprenants. À ce titre, les résultats obtenus à l'épreuve écrite de français à l'examen de 5ème révèlent un écart notable entre le niveau attendu et le niveau effectif. En outre, cette discordance se double d'une autre problématique : l'inadéquation de ces manuels avec les besoins réels et les exigences des élèves, ce qui constituera un de nos axes de recherche. C'est pour répondre à cette problématique que nous avons choisi d'examiner ces manuels.

L'analyse entreprise ne vise donc pas seulement à décrire les manuels, mais à examiner la cohérence, ou les écarts, entre les orientations officielles et les dispositifs pédagogiques qu'ils proposent. Une telle démarche offre la possibilité de mettre au jour les principes qui orientent l'élaboration du manuel et d'évaluer dans quelle mesure les dispositifs suggérés répondent aux attentes des enseignants et s'accordent avec le profil réel des élèves. L'approche adoptée dans ce travail se veut à la fois descriptive et analytique, afin de mettre en évidence la manière dont les manuels traduisent ou non les principes des réformes. L'organisation de notre recherche découle directement de cette orientation, comme nous allons le présenter par la suite.

À la manière de Besse (1984), nous avons distingué trois niveaux d'analyse des manuels :

Le premier renvoie aux facteurs institutionnels qui encadrent leur élaboration : textes officiels régissant l'enseignement du français en Algérie, programmes, documents d'accompagnement, guides pédagogiques ainsi que les recherches en didactique du FLE. L'objectif est d'évaluer la manière dont les concepteurs de manuels intègrent les orientations prescrites et les recommandations issues de la recherche.

Le deuxième niveau porte sur l'examen interne des manuels, envisagé dans une perspective à la fois descriptive et analytique, afin de mettre en évidence les choix de reconfiguration didactique propres à chacun des ouvrages constituant notre corpus.

Le troisième niveau enfin concerne la réception et les usages en classe. L'analyse des manuels n'acquiert en effet une véritable portée que si elle est complétée par l'observation de leur mise en œuvre effective par les enseignants et les apprenants, ce qui permet d'apprécier leur degré réel de praticabilité.

En nous appuyant sur cette grille de lecture, nous avons structuré notre travail en trois parties complémentaires. La première partie de ce travail aborde la problématique de l'enseignement du français à travers ses dimensions historiques, sociopolitiques et culturelles, en retraçant le parcours de la langue française depuis son introduction sous la colonisation jusqu'à nos jours au prisme des mutations institutionnelles et éducatives qui ont stimulé les débats autour de son statut et de ses usages. Dans cette perspective, nous analysons d'abord l'évolution de la langue française en Algérie, en mettant en évidence sa position et ses pratiques durant les périodes coloniale et postcoloniale, tout en tenant compte des politiques d'arabisation et du

contexte multilingue qui en ont découlé. Cette étude permet effectivement d'appréhender le rôle complexe joué par le français dans l'éducation.

Nous analysons ensuite les réformes scolaires et leurs enjeux, en parcourant les grandes étapes qui ont marqué l'évolution du système éducatif depuis l'indépendance. Cette lecture chronologique met en évidence les objectifs poursuivis, les contextes historiques et sociopolitiques ayant influencé la conception des programmes et des manuels, ainsi que les logiques qui ont présidé aux changements successifs.

Enfin, l'évolution des méthodes et des programmes est examinée afin de mieux comprendre la place et les orientations de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien. Les programmes révèlent une progression allant de l'accent mis sur la compétence linguistique à l'adoption progressive de la compétence communicative, puis à la pédagogie par projets, avant d'aboutir à des approches transdisciplinaires. Cette trajectoire met en lumière à la fois les continuités et les ruptures méthodologiques, ainsi que les défis auxquels les enseignants se trouvent confrontés dans la mise en œuvre de ces nouvelles orientations.

La deuxième partie de ce travail est consacrée à l'élaboration du cadre théorique et conceptuel de la recherche. Elle s'ouvre sur un examen des principales théories de l'apprentissage, dont l'évolution éclaire la manière dont les pratiques pédagogiques se sont progressivement transformées. L'attention se porte ensuite sur les méthodologies propres à l'enseignement du français langue étrangère, afin de mettre en évidence les déplacements successifs qui ont marqué ce champ, entre continuités assumées et ruptures affirmées. Ce cheminement conduit à une mise en perspective des manuels scolaires, envisagés dans leurs dimensions conceptuelles, historiques et pédagogiques. L'étude de ces manuels permet de mieux comprendre leur place dans l'enseignement du français en Algérie.

La troisième et dernière partie de cette thèse présente la méthodologie retenue pour l'enquête. Nous y adoptons une approche triangulaire, articulées autour de trois axes distincts et complémentaires:

- l'étude comparative de trois manuels scolaires distincts conçus dans le cadre de la réforme, afin d'évaluer la manière dont les principes socioconstructivistes sont intégrés dans les séquences proposées. Pour des raisons de cohérence, et afin d'éviter la redondance de la structure récurrente des projets, l'analyse a été circonscrite à la première séquence des

manuels. Ce choix a permis une analyse plus systématique de la pédagogie et de la nature des activités proposées dans l'ensemble des ouvrages.

- le questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen visant à recueillir leurs perceptions, leurs usages du manuel scolaire et leurs pratiques pédagogiques ;

- l'observation de classe, réalisée en situation d'enseignement authentique, qui permet de confronter les intentions pédagogiques des manuels à leur mise en pratique réelle au quotidien,

La combinaison de ces trois outils vise à mettre en relation les points de vue institutionnels portés par les textes, les pratiques observées et les discours professionnels, afin de produire une analyse à la fois riche et nuancée de la place du manuel scolaire dans l'apprentissage du français au cycle moyen.

La conclusion générale reprend les principaux résultats de la recherche tout en les replaçant dans la problématique initiale ainsi que dans les objectifs de la recherche. Elle met en évidence les apports théoriques et didactiques de la recherche, tout en soulignant les limites rencontrées. Enfin, elle ouvre des perspectives pour de futures investigations, notamment dans le domaine de la conception et de l'évaluation des manuels de français langue étrangère.

À la suite de cette conclusion, les annexes rassemblent l'ensemble des matériaux empiriques et documentaires ayant servi d'appui à l'analyse. Elles comprennent, en premier lieu, les séquences extraites des manuels étudiés, choisies en raison de leur représentativité afin d'illustrer les démarches pédagogiques examinées. Elles incluent également des extraits de programmes officiels et de manuels scolaires datant des années 1970 et 1980, mobilisés pour éclairer l'évolution des orientations méthodologiques de l'enseignement du français et situer les réformes plus récentes dans leur continuité historique. Présentés dans leur intégralité, ces documents permettent au lecteur de suivre la démarche méthodologique adoptée et d'apprécier la solidité des interprétations proposées. En outre, les annexes remplissent une fonction complémentaire en constituant une ressource documentaire précieuse pour d'éventuelles études comparatives ou prolongements de cette recherche.

PARTIE I

L’enseignement du français en Algérie. Histoire et état des lieux d’une discipline

Chapitre 1

Histoire de la langue française en Algérie : de l'implantation à l'arabisation

Introduction :

Pour pouvoir appréhender les tensions persistantes autour du statut du français dans l'Algérie contemporaine, l'on peut commencer à rappeler les conditions singulières de son implantation. Ce n'est que grâce à cette mise en perspective que l'on peut comprendre, à bonne distance, les effets durables de cette présence linguistique dans le champ de l'institution scolaire depuis la colonisation jusqu'à nos jours.

C'est dans un contexte de domination violente, souvent à l'encontre de la langue arabe et de l'islam, que la langue française est très vite devenue un enjeu politique et identitaire important. Ce passé conflictuel a alimenté, au fil du temps, un regard ambivalent à son égard dans le paysage linguistique algérien.

Avant d'envisager l'évolution de son statut, une rapide restitution des grandes étapes de cette histoire, des débuts de la colonisation jusqu'à aujourd'hui, semble s'imposer pour mieux saisir les logiques régissant son expansion.

1-La condition des Algériens : de la conquête coloniale à l'instauration de l'indigénat

À la différence du Maroc et de la Tunisie, où le régime du protectorat laissait subsister une forme d'autonomie interne, la conquête de l'Algérie s'est inscrite dans une tout autre logique. Menée par la France, elle était longue, violente et jalonnée d'opérations militaires d'une extrême brutalité, accompagnées d'une répression systématique des populations locales. L'objectif ne se limitait pas à l'occupation du territoire : il s'agissait d'y établir une colonie de peuplement, destinée à faire des colons français, rejoints par d'autres Européens du pourtour méditerranéen, une majorité non seulement démographique et économique, mais aussi, et surtout, politique.

L'entreprise coloniale a permis de mettre en œuvre une idéologie raciale, puisqu'une domination a été établie sur la base de la négation de l'autre. Les populations accueillant les colonisateurs ont subi un processus systématique d'oppression qui a tendu à effacer la culture, la langue, la religion et l'identité des colonisés. À sa manière, l'« œuvre coloniale », conçue et justifiée par les autorités françaises, reposait bien sur cette logique d'assujettissement et de négation comme le montre Bernard Augustin (1907 : 320) :

> « Il s'agit d'arracher ce pays à la barbarie, de mettre en valeur sous toutes leurs formes les richesses du sol et du sous-sol : c'est le problème économique. Il s'agit aussi d'introduire dans la colonie des hommes de notre sang, d'y faire prédominer notre langue, nos idées et nos mœurs, de franciser la contrée en même temps qu'on la civilise : c'est le problème ethnique. »

Pour parvenir à leurs fins, les forces coloniales françaises ont mis en œuvre une politique de la terre brûlée, caractérisée par la destruction systématique de monuments, d'écoles, de mosquées, et parfois même de villages entiers. Les populations, expulsées de leurs terres ancestrales, ont été reléguées dans des zones agricoles pauvres et peu exploitables, où elles ont enduré des représailles d'une violence extrême en réponse à toute forme de résistance. Sylvie Thénault (2012 : 14) évoque ces atrocités, commises par les principaux artisans de cette conquête marquée par la brutalité et la négation des droits fondamentaux des indigènes :

> « Têtes coupées brandies fièrement en signe de victoire, égorgement d'hommes pris sur l'ennemi, poursuites infernales lors des razzias, enfûmades de populations pris au piège dans les grottes…, la mort attendait plus sûrement que la captivité des hommes, femmes et enfants pris dans les combats ou sous le rouleau compresseur de l'armée française ».

Tout aussi problématique est la mise en place de la colonisation agricole européenne, qui se distingue par une série de mesures autoritaires et spoliatrices : séquestre des biens, confiscation des terres cultivables, imposition de taxes écrasantes, restriction de la liberté de circulation entre communes sans autorisation préalable, réquisitions de main-d'œuvre lors de catastrophes naturelles, déportations, assignations à résidence, détentions arbitraires, ou encore recours au travail punitif, pratique consistant à convertir des peines de prison ou des amendes en journées de travail forcé.

À ce sujet, Gilbert Meynier (2014) met en lumière la logique de spoliation systématique qui a caractérisé la colonisation française en Algérie, véritable politique de dépossession visant à instaurer les colons comme nouveaux maîtres d'un territoire profondément bouleversé :

> « […]dépossession de 2,9 millions d'ha sur 9 millions cultivables : le tiers en quantité, mais plus en qualité car ce sont les meilleures terres qui furent prises - du fait des confiscations, des expropriations pour cause d'utilité publique, de saisies pour dettes de paysans insérés de gré ou de force dans le système monétaire et ayant dû mettre leurs terres en gage[…]Ce furent ainsi largement les paysans algériens, dont entre le 1/3 et le 1/5 de leurs revenus s'envolait en impôts, qui financèrent la colonisation française, c'est à dire leur propre dépossession. »

Cette expansion coloniale, soutenue par la puissance militaire et l'appareil administratif, s'est déployée dans un climat de violence, d'intimidation et d'humiliation, accompagnée d'une prise de contrôle progressive des terres et des institutions locales. Les populations autochtones ont été placées sous un régime juridique d'exception, le *code de l'indigénat*, qui, bien que formellement aboli en 1946, a continué de façonner les pratiques administratives et policières jusqu'à l'indépendance en 1962.

Ainsi, au-delà de la dépossession économique et de l'inégalité juridique instaurée par le code de l'indigénat, la domination coloniale se traduisait également par un modèle politique fondé sur l'exclusion. Si l'annexion du territoire algérien à la France impliquait en théorie une politique d'assimilation, la réalité s'est avérée différente : l'Algérie n'est jamais devenue pleinement « la France » et l'assimilation est restée réservée aux Français d'origine européenne installés dans la colonie, à l'exclusion des habitants autochtones.

Désignés par le terme d'« indigènes[2] » et soumis à un régime juridique spécifique, les populations arabes ainsi que les Juifs[3], du moins dans la phase initiale, se voyaient accordées une citoyenneté incomplète. Considérées comme des sujets coloniaux, elles continuaient à être placées sous le droit musulman, et non sous le droit commun, les excluant ainsi complètement du statut de citoyens. Ce dispositif, présenté comme une forme de respect des traditions, instituait en fait une hiérarchie juridique et sociale, en maintenant ces populations dans une catégorie inférieure dans l'échelle de la citoyenneté française. Il établissait un cadre favorable à la préservation des clivages et des inégalités entre communautés tout au long de la période coloniale.

La forme de l'assimilation, loin de constituer un droit universel, dépendait en réalité de l'idéologie coloniale. Cette dernière distinguait les individus considérés comme «assimilables» des autres. Dans cette logique, l'islam était perçu comme inassimilable aux valeurs occidentales. Il était jugé comme une structure inflexible maintenant les individus dans une sujétion volontaire à l'autorité religieuse, les éloignant ainsi des principes d'autonomie et de liberté individuelles. Cette idée a d'ailleurs été affirmée par Antoine Vincent Passols (1903/2016 : 9) :

[2]Utilisé pour désigner dans la langue française des gens nés dans un pays, le terme *indigène* s'est peu à peu revêtu d'une connotation péjorative dans le contexte de la colonisation faisant ainsi référence à une personne non civilisée

[3]Les Israélites indigènes des départements algériens sont déclarés citoyens français conformément au décret Crémieux du 24 octobre 1870.

> « Si, parmi ces populations hétérogènes, quelques unes et notamment l'élément européen, est facilement assimilable, d'autres, et en particulier les indigènes musulmans, se sont montrés jusqu'à nos jours réfractaires à notre civilisation.
>
> Pouvait-il en être autrement pour un peuple régi par une loi théocratique (le Coran), ce code civil, politique et religieux qui règle leurs moindres actions et en lequel ils ont une foi inébranlable, une foi aveugle de croyant et de pratiquant dont nous ne trouvons aucun exemple dans notre civilisation. »

De telles déclarations, comme tant d'autres à l'époque, vont faire émerger de nombreux préjugés raciaux fondés sur l'infériorité de « l'indigène » :

> «L'Arabe est connu […] pour son intelligence inférieur à celle de l'Européen, sa paresse naturelle, ses tares ancestrales. »[4]
>
> « […] l'indigène, gros débile mental, dont les activités supérieures et corticoles sont peu évoluées, est surtout un être primitif dont la vie, essentiellement végétative et instinctive, est surtout réglée par son diencéphale. »[5]

Le vocable d'« indigène » ne sera jamais dénué de connotation péjorative, parce qu'il désignait une figure réputée arriérée, voire barbare, aux antipodes d'un modèle français. Il s'inscrivait dans un cadre où régnaient la hiérarchisation des races, des cultures et des appartenances : d'un côté les Français, au-dessous les Européens, au bas du tableau les indigènes. Le régime de l'indigénat en a constitué l'un des modes les plus violents et les plus inégalitaires. À l'époque, les populations locales ont ainsi subi un ensemble d'injustices administratives, économiques et sociales découlant directement de ce régime discriminatoire.

Les violences physiques, les traitements humiliants et les mesures discriminatoires infligés aux indigènes ont été institutionnalisés à travers un dispositif juridique spécifique, pensé pour distinguer explicitement les colons européens des sujets colonisés, privés des droits reconnus aux citoyens. Ce régime d'exception, initié en Algérie dès 1875, sera ensuite étendu à l'ensemble des territoires de l'Empire français sous le nom de Code de l'indigénat.

---

[4] Propos publiés dans un article de la revue *L'Action coloniale* (4 février 1928), cités dans Fayçal El Ghoul, « Le français de Tunisie et l'Autre dans les années 1920-1930 », *Cahiers de la Méditerranée* [En ligne], 66 | 2003, p. 6.

[5] Propos d'Antoine Porot cités par Jean Rebardel, « Une dérive de la psychiatrie : le discours colonial en Algérie », *Vie sociale et traitements*, no 2, 2016, [en ligne] : https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2016-2-page-142?lang=fr

Le « code de l'indigénat » ne désigne pas un texte unique, mais un corpus de dispositions législatives et réglementaires votées tout au long de la période coloniale, fixant un régime d'infractions applicables aux seuls indigènes. Il les plaçait ainsi dans une situation manifeste d'infériorité juridique. Un arrêté de 1875 recense, à ce titre, vingt-sept infractions susceptibles d'entraîner des sanctions pénales particulières, mises en place dans le but affiché de protéger les intérêts des colons parmi lesquelles on peut lire :

> « Art. 1. Sont considérés comme infractions spéciales à l'indigénat et, comme telles, passibles des peines édictées par les articles 465 et 466 du Code pénal, les faits et actes ci-après déterminés, à savoir : […]
>
> 5) Négligence à se présenter devant l'administrateur ou le maire de la commune, après convocation remise par un agent de l'autorité administrative.
>
> 6) Acte irrespectueux ou propos offensants vis-à-vis d'un représentant ou agent de l'autorité , même en dehors de ses fonctions [...]
>
> 7) Propos tenus en public dans le but d'affaiblir le respect dû à l'autorité […]
>
> 10) Refus de fournir, contre remboursement, aux prix du tarif établi par arrêté du préfet, les vivres, les moyens de transport ou les agents auxiliaires (gardiens de nuit, jalonneurs, guides) aux fonctionnaires ou agents dûment autorisés. […]
>
> 13) Négligence habituelle dans le payement des impôts , manque d'obtempérer aux convocations des receveurs lorsqu'ils se rendent sur les marchés pour percevoir les contributions. […]
>
> 17) Départ du territoire de la commune sans avoir, au préalable, acquitté les impôts et sans être munis d'un permis de voyage. […] »[6]

Charles Depincé, membre actif du parti colonial français et auteur de *L'Exposition coloniale de Marseille* (1912), l'un des plus ardents défenseurs de ce dispositif, plaide en faveur de l'importance de ces mesures répressives pour le bon fonctionnement du régime colonial:

> « Ce n'est pas la différence seule des races, des mentalités, des religions, des mœurs, de tous les caractères distinctifs des peuples, qui autorise ici, qui nécessite, dirons nous, une législation

[6]Arrêté général sur les infractions de l'indigénat, préfecture d'Alger, 9 février 1875, reproduit dans *L'Atelier d'HG Sempai*, consulté en ligne : https://www.hgsempai.fr/atelier/?p=3885

> et des juridictions différentes de celles de la Métropole. Il ne faut pas oublier que la conquête est à l'origine de notre établissement en Algérie, que les Algériens sont nos sujets, que nous avons par conséquent le droit incontestable de leur appliquer le traitement qui nous convient, que nous jugeons utile pour la sécurité de notre domination. » (Cité dans *Fiche activité n°2 Exploitation de l'Algérie*, Genially, 28 mars 2023)

Il est important de préciser que le régime de l'indigénat ne se limitait pas aux statuts juridiques : il reposait également sur l'idée selon laquelle les Arabes musulmans étaient incapables de s'adapter à une société moderne. En conséquence, ils étaient systématiquement privés d'accès à l'éducation et à l'emploi. Même les plus fidèles au pouvoir colonial se voyaient refuser l'accès à l'instruction supérieure et à de nombreuses fonctions. L'armée en offre un exemple révélateur : les indigènes pouvaient s'y engager, mais aucun grade supérieur ne leur était accessible, ce qui maintenait leur statut inférieur, même quand ils servaient l'Empire.

Il ne fait aucun doute que, par ses infractions ciblées et les sanctions exceptionnelles qu'il instaurait, le régime de l'indigénat constitue l'un des aspects les plus sombres et les plus oppressifs de la domination coloniale française en Algérie. Ce système a laissé une empreinte profonde, non seulement dans la mémoire collective algérienne, mais également dans les représentations ultérieures de la langue française, désormais perçue, pour beaucoup, comme un instrument de domination et d'humiliation.

2-L'école comme instrument de domination coloniale

Dans le domaine de l'éducation, les efforts déployés par le pouvoir colonial ont principalement bénéficié aux populations européennes. À l'instar du code de l'indigénat, l'école a été conçue comme un outil d'exclusion : son accès demeurait très limité pour les Algériens, qui en étaient, de fait, largement écartés.

2-1-L'instruction avant 1830

Contrairement à une idée souvent véhiculée, l'Algérie ne comptait pas davantage d'illettrés que la France au moment de la conquête. Le nombre de personnes alphabétisées en arabe y était alors équivalent, voire supérieur, à celui des Français venus imposer leur prétendue mission civilisatrice. L'instruction, loin d'être marginale, était largement répandue, en dépit

des affirmations de certains auteurs coloniaux. À ce sujet, Ismaël Urbain[7] (1845), cité par Kelkel (2010), affirmait que:

> « L'instruction primaire était en 1830 beaucoup plus répandue en Algérie qu'on ne le croit généralement ; la moyenne des individus de sexe masculin sachant lire et écrire était au moins égale à celles de nos campagnes ».

Cette réalité est également confirmée par Marcel Emerit, qui, en 1954, écrit : *« À côté de chaque mosquée, de chaque chapelle, de chaque tombeau de saint vénéré, on organisait une école »*. En effet, l'Algérie disposait déjà, sous la domination ottomane, d'un système éducatif structuré, bien que les contenus et les méthodes d'enseignement puissent prêter à discussion. L'éducation ne figurait pas parmi les priorités majeures de l'administration ottomane, qui ne s'investit que partiellement dans l'instruction des enfants. Toutefois, elle tolérait les dynamiques d'arabisation et d'islamisation en place. Sa contribution se limitait essentiellement à la construction de mosquées, qui faisaient également office d'espaces d'enseignement.

En l'absence d'une autorité centrale chargée de superviser l'enseignement, l'éducation reposait essentiellement sur l'initiative privée. La majorité des établissements d'instruction étaient financés par des dons, des aumônes ou encore par les revenus issus de la location des biens du *waqf* ou *habous* (biens inaliénables affectés à une œuvre pieuse). Mais il convient de rappeler aussi le rôle important des nombreuses confréries religieuses qui contribuaient à la création d'espaces d'apprentissage, faisaient vivre le système d'études et œuvraient à la transmission et à la préservation de l'islam.

Bien que de tradition ancienne, l'enseignement était structuré en plusieurs paliers. On distinguait ainsi :

-L'enseignement primaire, destiné aux enfants de six à dix ans, visait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de passages du Coran. Les élèves copiaient des sourates sur des planchettes de bois et les mémorisaient. Cette initiation, exclusivement dispensée en arabe classique, perçu comme une langue étrangère dans le cadre familial, soulevait certaines

[7]Ismaël Urbain (1812-1884), métis né en Guyane, saint-simonien converti à l'islam, était une figure singulière de l'Algérie coloniale. Collaborateur du ministère de la Guerre, il a occupé des fonctions de conseiller aux « affaires arabes » et a participé à l'élaboration de politiques visant à intégrer partiellement les populations indigènes dans le cadre colonial. Ses écrits, tels que *L'Algérie pour les Algériens* (1861), témoignent de son projet de conciliation entre colonisation française et respect de certaines traditions musulmanes, bien que sa position soit restée profondément marquée par l'idéologie coloniale de son temps.

difficultés. Beaucoup d'enfants ne dépassaient pas ce stade élémentaire. Il s'agissait en réalité uniquement des garçons. En ville comme dans les tribus en zones rurales, presque tous fréquentaient les écoles coraniques, tandis que les filles restaient au foyer.

-L'enseignement secondaire était assuré dans les médersas en milieu urbain et dans les zaouïas à la campagne. Ce niveau concernait surtout les enfants issus de familles aisées ou cultivées. Une fois les bases de la lecture et de l'écriture acquises, les élèves accédaient à des cours portant sur l'exégèse du Coran, la grammaire, la calligraphie, le calcul, notamment les fractions indispensables au partage des biens selon la loi islamique. Ce cycle se clôturait par l'obtention d'un brevet de capacité ouvrant sur divers débouchés : instituteur, imam, cadi, ou parfois même des fonctions administratives dans le système beylical.

Il convient de souligner que cette structuration en niveaux ne répondait pas à une organisation rigide ou uniformisée à l'échelle du territoire. En milieu urbain, l'accès à la médersa était subordonné au passage préalable par l'école coranique, considérée comme une étape préparatoire indispensable. En revanche, dans les zones rurales, cette exigence était fréquemment levée en raison du manque d'infrastructures éducatives. Ainsi, la zaouïa pouvait tenir à la fois le rôle d'école primaire et d'établissement secondaire.

-Le troisième et dernier niveau correspondait à l'enseignement supérieur, dispensé dans les grandes mosquées. Parmi les plus connues, on peut citer la mosquée de Tlemcen, celle de Sidi Lakhdar à Constantine, ou encore la mosquée d'Alger. Les matières enseignées relevaient de domaines variés : théologie, grammaire, droit, histoire, géographie, astronomie, arithmétique, et parfois même médecine. On estime qu'entre six cents et huit cents étudiants suivaient cet enseignement dans chaque province. Les fils de notables ou de familles lettrées pouvaient, quant à eux, intégrer directement des mosquées-universités de renom. L'Afrique du Nord en comptait trois principales : Al-Azhar en Égypte, la Zitouna en Tunisie et Al-Qarawiyyin au Maroc. Les diplômés de ces institutions accédaient le plus souvent à des fonctions religieuses ou savantes (muftis, imams ou enseignants) et certains choisissaient d'y demeurer afin d'y enseigner à leur tour.

Bien que fondé sur des moyens limités, le système éducatif traditionnel a contribué à ancrer profondément et durablement l'éducation musulmane dans la structure sociale. Le caractère religieux et dogmatique de cet enseignement jouera plus tard un rôle déterminant dans la

résistance de la société autochtone face à l'entreprise coloniale, qui prétendait apporter instruction et modernité tout en imposant une langue et une culture étrangères à son identité.

2-2 La politique scolaire coloniale et le début de la francisation :

Le système éducatif traditionnel a été l'une des premières cibles de la violence coloniale. De nombreuses écoles ont été négligées, fermées, voire détruites. À cette politique de démantèlement s'est ajoutée la mise sous séquestre des biens habous, privant ainsi les institutions éducatives des ressources nécessaires à leur fonctionnement et à la rémunération des enseignants comme des élèves. Lors des débats parlementaires autour du budget de l'Algérie, Alexis de Tocqueville en 1847 dénoncera ouvertement ces pratiques d'expropriation :

> « Il existait dans son sein [la société musulmane] un grand nombre de fondations pieuses, ayant pour objet de pourvoir aux besoins de la charité ou de l'instruction publique. Partout nous avons mis la main sur ces revenus en les détournant en partie de leurs anciens usages ; nous avons réduit les établissements charitables, laissé tomber les écoles, dispersé les séminaires. Autour de nous les lumières se sont éteintes, le recrutement des hommes de religion et des hommes de loi a cessé ; c'est-à-dire que nous avons rendu la société musulmane beaucoup plus désordonnée, plus ignorante, plus barbare qu'elle ne l'était avant ». (Tocqueville, 1847, cité par Kouidri, 2014).

Alors même que l'autorité coloniale s'emploie activement à démanteler tout ce qui subsiste du système scolaire autochtone, l'enseignement traditionnel[8] parvient à se maintenir, de manière résiduelle, dans certaines écoles coraniques et zaouïas. Néanmoins, la baisse progressive du nombre d'élèves fréquentant ces établissements, conjuguée à la réticence marquée de l'administration française à promouvoir une scolarisation généralisée des enfants musulmans, conduit à un déclin progressif du secteur éducatif, dont les effets resteront irréversibles. En 1954, seuls 15 % des enfants musulmans en âge d'être scolarisés le sont. Ce chiffre, symptôme d'une politique profondément discriminatoire à l'égard des Algériens, vient contredire le discours glorifiant à tort « le rôle positif de la présence française outre-mer ».

En vérité, la politique éducative de la France coloniale en Algérie s'est heurtée, jusqu'à la fin de sa domination, à ses propres ambiguïtés et renoncements, loin des ambitions affichées de

[8] Cet enseignement va sensiblement évoluer grâce aux réformes apportées par l'Association des Oulémas à partir de 1930 et la création des écoles libres où on apprenait aux Algériens que «l'Algérie est leur patrie, l'islam leur religion et l'arabe leur langue ».

mission civilisatrice. Aïssa Kadri (2007 : 28) en conclut : *« […] scolariser, c'est acculturer mais aussi réveiller des consciences et courir le risque de mettre en cause le rapport colonial »*.

Dans les premières décennies de la colonisation, les initiatives limitées visant à organiser l'instruction des indigènes se heurtent à l'opposition des colons, réticences suscitées par de cruels préjugés raciaux concernant non seulement l'éducation, mais aussi le bien-fondé de dépenser de l'argent pour instruire les enfants algériens. Les populations, de leur côté, sont particulièrement opposées à placer leurs enfants dans un système éducatif qui ne correspond pas à leur conception de l'école. Pour la majorité des Algériens, celle-ci devait avant tout transmettre les fondements religieux : apprendre à prier, lire le Coran et perpétuer les traditions islamiques.

Or, toute politique scolaire repose, qu'elle soit formulée explicitement ou non, sur une vision politique, idéologique et administrative. Le modèle éducatif promu par la France coloniale ne pouvait donc être dissocié du projet de société qu'elle entendait instaurer. Si l'institution scolaire connaîtra une certaine expansion, notamment après la Première Guerre mondiale, celle-ci se développera dans un cadre profondément inégalitaire, marquant une forme d'apartheid éducatif.

La première phase de la politique scolaire coloniale débute en 1833 avec la mise en place des écoles d'enseignement mutuel. Principalement destinées aux enfants européens, ces institutions dispensent un enseignement calqué sur celui de la métropole. Leur appellation « mutuelles » tient au fait qu'elles étaient également ouvertes, du moins en théorie, aux enfants musulmans. Toutefois, le fort attachement des populations arabes à leur identité religieuse et culturelle entraîne rapidement leur désintérêt pour ces écoles, perçues comme des instruments d'évangélisation, ce qui conduit à leur disparition progressive.

Quelques années plus tard, afin de rallier les populations indigènes sans heurter frontalement leur sensibilité religieuse, les autorités mettent en place un nouveau type d'établissement : les écoles dites *arabes-françaises*. Implantées dans les grands centres urbains, ces écoles coexistent avec celles exclusivement réservées aux enfants européens. Elles proposent un enseignement bilingue, articulé autour de l'apprentissage du français et de la lecture du Coran, ce dernier étant toutefois réduit à sa seule dimension linguistique. Malgré cette tentative d'adaptation, la méfiance persistante des familles musulmanes vis-à-vis de l'école coloniale,

combinée à l'absence d'un appui politique structurant, conduit, là encore, à un déclin progressif de ces établissements.

À partir de 1883, le paysage scolaire en Algérie coloniale se structure de manière à creuser davantage les inégalités entre les enfants européens et les enfants musulmans, avec la mise en place des écoles primaires dites « spéciales », destinées aux indigènes. Si les lois Ferry, promulguées en métropole, rendent l'enseignement gratuit et obligatoire de six à treize ans jusqu'à l'obtention du certificat d'études, leur application reste limitée en Algérie : seules les familles européennes et quelques notables autochtones en bénéficient réellement. Les enfants musulmans, pour leur part, demeurent exclus de cette obligation scolaire.

Dès lors, deux circuits scolaires distincts coexistent jusqu'en 1948. Le premier, réservé aux enfants européens, reproduit fidèlement le modèle métropolitain. Le second, destiné aux élèves musulmans, repose sur des programmes différenciés, centrés sur la formation d'une main-d'œuvre subalterne. Dans ce système, la langue arabe est bannie et l'enseignement religieux supprimé, au profit du français et de quelques rudiments techniques. Ce dispositif, que l'on qualifie souvent d'« enseignement au rabais », dévoile clairement les objectifs de la politique scolaire coloniale : il ne s'agit pas d'éduquer, mais de mieux contrôler et d'assujettir les populations sur le long terme. Une logique que Jules Ferry[9] a lui-même confirmée lors d'un discours au Sénat le 6 mars 1891 :

> « Gardons-les jusqu'à cet âge [14 ans], c'est assez bien, assez puisque nous ne voulons pas leur rendre familiers nos beaux programmes d'enseignement primaire que nous ne voulons leur apprendre ni beaucoup d'histoire ni beaucoup de géographie mais seulement le français, le français avant tout, le français et rien d'autre. »

Afin de limiter l'accès aux niveaux supérieurs de formation, des mesures ont été progressivement instaurées pour freiner l'achèvement de la scolarité de base et restreindre l'entrée des élèves musulmans dans l'enseignement post-primaire. La plupart étaient orientés vers des cycles courts ou des filières techniques, conçues avant tout pour répondre aux besoins de main-d'œuvre. Seuls quelques élèves jugés particulièrement brillants pouvaient espérer intégrer les écoles réservées aux Européens et se présenter à l'examen du certificat d'études primaires, sans toutefois bénéficier d'une réelle ouverture vers les collèges, les

[9]Jules Ferry cité par Aissa Kadri et Ahmed Ghouati. Enseignants et instituteurs en Algérie. [Rapport de recherche] Institut Maghreb Europe (Paris 8), 2006, p 8.

lycées et a fortiori, les universités. Cette profonde inégalité d'accès à l'enseignement est clairement pointée par l'historien Abdellah Mazouni (1969 : 48), qui souligne :

> « La scolarisation des Algériens n'a pas suivi les mêmes lignes de développement que celles des Européens, ni dans le temps, ni dans l'espace, ni dans sa nature. L'enseignement B réservé aux indigènes et sanctionné par un certificat d'études primaires spécial n'a fusionné avec l'enseignement A, ouvert aux Européens et à de rares privilégiés algériens qu'après la deuxième guerre mondiale. »

Dans le contexte de l'après-guerre, alors que s'intensifient les mouvements nationalistes réclamant l'indépendance, l'administration coloniale cherche à désamorcer ces revendications en lançant, en 1944, ce qui sera désigné sous le nom de « Plan de scolarisation totale ». Ce projet visait, en principe, à instaurer une politique de scolarisation massive des enfants indigènes sur une période de vingt ans, afin de corriger les inégalités persistantes et de répondre aux critiques de plus en plus virulentes à l'égard du système scolaire colonial.

Même si, peu à peu, les familles algériennes en viennent à inscrire leurs enfants dans les écoles françaises, dans l'espoir d'une éducation synonyme d'insertion professionnelle et de meilleures conditions de vie, ce plan, à l'instar des réformes antérieures, s'est heurté à de nombreux obstacles : pénurie d'infrastructures, manque d'enseignants qualifiés et, surtout, engagement financier dérisoire de la part de l'État. Autant de freins qui ont compromis l'application effective des objectifs annoncés. L'écart entre les ambitions affichées et les chiffres de l'époque révèle l'échec patent de cette politique. Selon une étude statistique de Desgraves (1972 : 63) :

> « A la veille de l'indépendance, presque 750 000 musulmans [sur les 2,4 millions d'enfants scolarisables] étaient scolarisés dans les écoles françaises, c'est-à-dire environ 40% des garçons d'âge scolaire et 22% des filles».

En définitive, près de 70 % des enfants en âge scolaire restaient en dehors du système éducatif. D'un point de vue statistique, l'accès à l'école demeurait profondément inégal, en dépit d'un certain essor de la scolarisation des jeunes Algériens. Autrement dit, l'objectif d'une scolarisation généralisée à l'horizon 1965 apparaissait comme largement hors de portée.

L'énorme décalage entre le discours d'émancipation de l'école et la réalité manifestement ségrégative était visible à tous les niveaux du système scolaire. Cela se traduit par la mise en

place d'écoles spéciales pour indigènes, l'absence de la langue arabe dans les programmes, l'instauration d'une instruction au rabais, ainsi que l'imposition du français comme unique langue d'enseignement. Cette configuration a laissé des conséquences importantes pesant aussi bien sur la place du français dans l'école algérienne que sur l'organisation même du système éducatif après l'indépendance.

3-Naissance du système scolaire algérien :

Compte tenu des handicaps hérités de l'ère coloniale, la reconstruction d'un système éducatif répondant à la forte demande de scolarisation au lendemain de l'indépendance a été l'une des tâches les plus ardues mais également des plus nécessaires. En optant pour une scolarisation obligatoire et gratuite pour tous les jeunes algériens, l'État s'est trouvé confronté à des obstacles difficilement franchissables laissant croire que l'on se proposait une politique éducative pour laquelle on avait que très peu de moyens.

Le manque d'infrastructures scolaires était le premier obstacle à surmonter par les responsables du secteur de l'éducation. Le nombre des établissements légués par l'administration française était limité en comparaison avec les besoins d'une population scolarisable de plus en plus croissante, conséquence de la poussée démographique enregistrée dans le pays après l'indépendance. La densification du réseau éducatif se faisant, surtout dans les centres urbains pendant les premières années, va accentuer les disparités géographiques déjà existantes entre les zones rurales et les zones urbaines.

L'autre facteur majeur qui viendra entraver l'extension rapide de la scolarisation résidait dans le déficit criant d'enseignants qualifiés. Pour y remédier, les autorités ont eu recours à un plan de recrutement d'envergure, mobilisant instituteurs et moniteurs à grande échelle. Néanmoins, cette stratégie s'est souvent déployée sans exigence de qualification. Il suffisait souvent de savoir lire, écrire et s'exprimer correctement en arabe, même sans formation pédagogique ou académique, pour obtenir le statut d'enseignant. Dans le cadre des sciences, par exemple, cette approche approximative a été dénoncée par Ahmed Djebbar (2007 : 177) qui évoque l'absence de critères concernant les enseignants choisis pour l'enseignement des spécialités :

> « Pour l'enseignement en arabe, la situation a été, dès le départ, préoccupante au niveau pédagogique pour la bonne raison que la majorité des nouveaux enseignants était dans une situation totalement décalée : dans les cas les plus favorables, il s'agissait de personnes qui ont eu un cursus à l'étranger ou dans les écoles privées du mouvement réformiste, ce qui

> garantissait au moins la maîtrise de la langue arabe et de la grammaire. Mais rien n'était assuré quant à leurs qualités pédagogiques ni à leur capacité de pouvoir enseigner les disciplines scientifiques. Quant aux autres, ils étaient souvent inaptes à assurer un enseignement moderne pour la simple raison que leur formation en arabe était insuffisante et que, le plus souvent, ils n'avaient jamais étudié les matières qu'ils allaient enseigner dans le primaire, en particulier les mathématiques »[10].

Le projet ambitieux de « l'école pour tous, l'école partout » a certes permis une expansion rapide du réseau scolaire sur l'ensemble du territoire national, mais cette dynamique a également engendré des effets indésirables sur le développement du nouveau système éducatif.

À cela s'ajoute un dernier obstacle de taille : les tensions linguistiques et idéologiques opposant arabisants et francisants, qui finiront par détourner progressivement l'école de sa vocation première. Bennoune (2000 : 12) met en lumière cette dérive :

> « À l'indépendance, l'Algérie se trouvait aux prises avec les dures réalités d'un sous-développement séculaire engendré par sept siècles de décadence et 132 ans de colonisation française directe : un taux d'analphabétisme de 88 % et un dualisme économique, linguistique, éducatif et culturel. Elle a hérité de deux « élites », qui étaient quantitativement et qualitativement faibles et limitées, formées dans deux types d'établissements différents : l'école et l'université françaises, et la zaouïa/medersa et l'université arabo-musulmane traditionnelle.»

L'école algérienne va très vite devenir l'otage de deux courants politiques et idéologiques diamétralement opposés, s'intéressant au pouvoir absolu, plutôt qu'à la construction d'une institution scolaire efficiente:

> « […] Les « arabisants » ont accaparé le pouvoir symbolique, l'école et les médias et les « francisants » investi l'administration, les services de sécurité, et les institutions à caractère technique, scientifique et économique moderne. Les premiers incarnant l'islamité, l'arabité et « l'authenticité endogène » insistent sur la généralisation de la langue arabe dans tous les services publics. « L'arabisation » leur permettrait de saisir le pouvoir exercé par les seconds.

[10]Dans ce chapitre intitulé *Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation*, extrait de l'ouvrage *L'Algérie face à la mondialisation*, publié par CODESRIA et consulté en ligne à l'adresse : https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/view/152/1123/3671, Ahmed Djebbar, ministre de l'Education nationale entre 1992 et 1994, analyse comment le système éducatif algérien reflète les tensions d'une société en pleine transformation.

> Les « francisants », en position dominante, incarnant la modernité, le savoir-faire technique et « managérial », l'efficacité et la rationalité moderne exogènes. » (Ibid., p. 13)

Pour les responsables politiques de cette période, l'instruction est envisagée à la fois comme un instrument d'émancipation et de libération, fondé sur la promotion des dimensions arabe et islamique de l'identité nationale. La scolarisation est ainsi rapidement investie d'une forte charge idéologique, fondée sur un rejet de l'héritage colonial dont la langue française constitue un symbole. C'est en effet dans ce contexte qu'ont été définies les premières orientations scolaires et politiques, marquées par des références arabo-musulmanes mais sans lien apparent avec une évaluation réaliste des moyens disponibles, qu'il s'agisse des ressources humaines, des infrastructures et du matériel pédagogique. Les réponses apportées dans l'urgence étaient parfois mal adaptées à la réalité des besoins du nouveau système éducatif. Sans une vision d'ensemble concertée, ces décisions ont souvent été imposées par le contexte, ce qui a contribué à empêcher la mise en place d'une école véritablement efficace et équitable. Parce qu'elle a été envisagée d'abord comme une question idéologique plutôt que pratique, la construction de l'école a retardé l'émergence d'un système éducatif cohérent, pris entre la nécessité de moderniser et l'affirmation identitaire d'un État récemment indépendant.

4-L'arabisation : instrument de décolonisation linguistique et culturelle

Compte tenu des nombreux défis précédemment évoqués, il n'est guère surprenant que la première rentrée scolaire de l'Algérie indépendante se soit déroulée dans un contexte particulièrement difficile, marqué par de profonds déséquilibres qu'il devenait urgent de corriger. Pour répondre aux besoins immédiats de la jeune nation, la Commission supérieure de réforme de l'enseignement, mise en place dès 1962, a été chargée de jeter les bases d'un nouveau système éducatif. Lors de sa première réunion, le 15 décembre de la même année, cette instance a défini les grandes orientations qui devaient guider la politique scolaire du pays, conformément aux idéaux portés par la lutte pour l'indépendance : dignité, égalité, justice. Cinq priorités ont ainsi été arrêtées pour engager une réforme en profondeur :

-assurer la démocratisation de l'enseignement public,

-procéder à l'algérianisation progressive du corps enseignant,

-amorcer l'arabisation de l'école,

-unifier les structures éducatives héritées de la période coloniale,

-et enfin, donner une orientation scientifique et technique à l'enseignement.

Comme mentionné plus haut, le projet scolaire de la colonisation était guidé par des considérations politiques. Son principal objectif était d'effacer la langue et la culture arabes, en s'appuyant sur un système de profondes inégalités, d'exclusion des populations locales et de relégation culturelle. Face aux enjeux de l'enseignement de l'arabe, et à son lien avec la mémoire historique de l'Algérie, l'autorité coloniale a mené une répression systématique. Elle a marginalisé les enseignants d'arabe, contrôlé les écoles coraniques et les médersas, et imposé des mesures répressives. L'une des plus significatives a été la restriction de l'enseignement de l'arabe : selon le Code de l'indigénat, ouvrir une école coranique sans autorisation constituait une infraction, ce qui équivalait à placer la langue arabe elle-même sous régime de suspicion.

L'enseignement de la langue arabe ne sera réintroduit dans le système scolaire qu'après la Seconde Guerre mondiale, et encore, uniquement en tant que langue étrangère dans les lycées franco-musulmans. Dans ce contexte, il paraissait légitime, au lendemain de l'indépendance, de rendre à l'arabe la place qu'occupait jusque-là le français dans les domaines de l'éducation, du travail, de l'économie et de la vie sociale. Langue de référence identitaire et symbole de cohésion nationale, l'arabe est alors porteur d'une forte valeur symbolique : l'arabisation devient un projet de société auquel les acteurs de la lutte pour l'indépendance adhèrent presque unanimement. Dès lors, tous les gouvernements qui se succéderont, de 1962 à aujourd'hui, feront de ce processus une priorité, en s'appuyant sur un dispositif législatif conséquent pour en garantir la mise en œuvre. Le système éducatif servira de principal levier à cette politique, en constituant le lieu d'expérimentation et d'extension de l'arabisation, qui connaîtra au fil des décennies des périodes d'accélération et de ralentissement, en fonction des tensions idéologiques et des rapports de force entre ses partisans et ses opposants.

L'arabisation débute dans l'enthousiasme, mais aussi dans l'improvisation, sous la présidence de Ben Bella (1962-1965), sans réelle planification. En octobre 1962, ce dernier proclame par voie radiotélévisée que l'arabe devient langue nationale et officielle. Dès la rentrée scolaire 1963, dix heures d'arabe sont introduites par semaine. En 1964-1965, le cours préparatoire première année (CP1) est intégralement arabisé. Faute d'un nombre suffisant d'enseignants algériens formés, l'État sollicite des enseignants arabisants du Moyen-Orient (Égypte, Syrie, Irak, Jordanie). Leur arrivée a toutefois un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. Leurs accents, peu familiers aux enfants, compliquent les échanges en classe. Le sociologue

Addi (2009) attribue aussi les difficultés d'apprentissage à la diglossie algérienne : *« la langue écrite n'est pas parlée et la langue parlée n'est pas écrite »*. L'arabe classique (« fusha »), qui n'était transmis auparavant que par les écoles coraniques à une minorité d'élèves, ne correspondait ni à l'arabe dialectal utilisé dans la sphère familiale, ni aux parlers berbères présents dans plusieurs régions du pays.

Sous la présidence de Houari Boumediene (1965-1978), lui-même arabophone formé à la Zitouna de Tunis puis à Al-Azhar au Caire, l'arabisation connaît un nouveau souffle à travers plusieurs mesures concrètes : le cours préparatoire deuxième année (CP2) est arabisé dès 1967, une licence d'histoire en arabe est créée la même année, de même qu'une section d'arabe à la faculté de droit. Une ordonnance datée du 26 avril 1968 rend par ailleurs obligatoire, à partir du 1er juin 1971, la connaissance de la langue arabe, qualifiée de « langue nationale ». Le 5 décembre 1969, une commission nationale de réforme du système éducatif voit le jour, incluant une sous-commission chargée spécifiquement de l'arabisation. En 1971, lors du colloque national des cadres de l'éducation, il est proposé de généraliser l'usage de l'arabe aux classes de 3ème et 4ème années primaires, à un tiers du cycle moyen et à un tiers du secondaire. Deux types de classes vont dès lors coexister : les classes dites « arabisées », où toutes les disciplines sont enseignées en arabe, et les classes « bilingues », où les matières scientifiques restent dispensées en français. Parallèlement, le nombre d'enseignants bilingues décline au profit des enseignants arabisés formés dans les Instituts de Technologie de l'Éducation (ITE), désormais chargés d'enseigner les disciplines scientifiques en arabe, conformément à l'ordonnance du 16 avril 1976 sur l'organisation de l'éducation et de la formation. L'article 8 de ce texte stipule clairement :

> « L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et formation de toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article. »

Par la suite, une circulaire adressée aux directeurs de l'Éducation évoque même la suppression des sections bilingues dans les établissements confrontés au manque d'enseignants. Face aux constats alarmants dressés par l'UNESCO[11] sur la détérioration du

[11]UNESCO, *La situation et le niveau de l'éducation en Algérie*, rapport cité par K. T. Ibrahimi dans *Les Algériens et leurs langues*, Alger, ENAG, 1995, p. 270

niveau de l'enseignement en Algérie, le processus d'arabisation marque un temps d'arrêt à partir de 1978. Pour calmer les tensions générées par la question linguistique, Mostefa Lacheraf, critique résolu de l'arabisation intégrale, est nommé ministre de l'Éducation en 1977. Soucieux de préserver un bilinguisme fonctionnel, il s'efforce alors de réintroduire la formation d'enseignants bilingues dans les disciplines scientifiques et techniques, et instaure la section « lettres bilingues », alors que toutes les séries littéraires avaient été arabisées. Cette période de répit prend fin avec la disparition de Boumediene en décembre 1978. Lacheraf est écarté, et le bilinguisme définitivement abandonné.

Chadli Bendjedid, successeur de Boumediene de 1979 à 1992, relance avec vigueur le processus d'arabisation, sous l'influence croissante des courants islamo-conservateurs dominants au sein du parti unique. Dès 1980, un Conseil national de la langue nationale est institué, marquant une volonté politique claire d'éliminer progressivement le français. Parmi les mesures envisagées figure un vaste plan d'arabisation de l'administration, du secteur économique et de la recherche scientifique. Dans les instituts de formation, les sciences naturelles commencent à être enseignées en arabe. L'année 1980 marque également l'arabisation des filières de sciences sociales, de sciences politiques, de droit et d'économie dans l'enseignement supérieur. En 1981, la première année d'enseignement devient entièrement arabisée avec l'introduction de l'enseignement du calcul en arabe, dans la perspective affirmée de faire de l'arabe l'unique langue de scolarisation à l'horizon de l'année scolaire 1989/1990.

Il convient de rappeler que l'arabisation, lorsqu'elle est investie d'une forte charge idéologique, a contribué indirectement à l'essor du radicalisme religieux. Dans les années 1980, une mouvance islamiste gagne en influence sur les plans social et politique, allant jusqu'à contester la mixité dans les établissements scolaires et l'enseignement de la langue française. Cette dérive trouve un écho institutionnel lorsque, le 16 janvier 1991, un décret impose la généralisation de l'usage de la langue arabe, avec une entrée en vigueur prévue pour 1992. Ce texte prévoit l'obligation d'utiliser exclusivement l'arabe dans tous les documents administratifs, sous peine de sanctions :

> « Article 5
>
> 1-Tous les documents officiels, les rapports, les procès verbaux des administrations publiques, des institutions, des entreprises et des associations sont rédigés en langue arabe.

> 2-L'utilisation de toute langue étrangère dans les délibérations et débats des réunions officielles sera interdite. »

Durant les six mois de sa présidence à la tête du Haut Comité d'État, Mohamed Boudiaf suspend l'application de cette loi. Celle-ci ne sera finalement mise en œuvre qu'en 1998, sous la présidence de Liamine Zeroual, pour des raisons qui relèvent, une fois encore, davantage de choix politiques que de préoccupations éducatives ou linguistiques.

L'arrivée d'Abdelaziz Bouteflika à la présidence en 1999 marque une rupture dans le rapport symbolique à la langue arabe. Un certain désenclavement linguistique s'opère, porté par un président dont la maîtrise du français, comme de l'arabe soutenu, tranche avec ses prédécesseurs. Bouteflika fait preuve d'une plus grande tolérance, il en appelle à une ouverture sur le monde extérieur, à l'enseignement des langues étrangères qu'il considère comme enjeu stratégique, notamment le français. Lors du sommet de la Francophonie tenu à Beyrouth en octobre 2002, il affirme clairement : *« L'Algérie est consciente de l'atout formidable que représente l'usage du français. »* Cette ouverture cohabite cependant avec une fermeté affichée en ce qui concerne la langue d'enseignement dans les établissements privés :

> « Je ne ferai pas de réforme au détriment de l'identité algérienne et de la langue arabe *(...)*. Nous avons perdu la langue arabe pendant cent trente-deux ans et avons consenti beaucoup de sacrifices pour la récupérer. Aujourd'hui, il est tout à fait clair que je n'ai pas l'intention de jouer avec ça ! »[12]

Après une période de relative accalmie pendant laquelle on a constaté un certain retour vers un bilinguisme, l'arabisation revient au premier plan des préoccupations. En août 2019, dans un contexte politique trouble, suite à la démission d'Abdelaziz Bouteflika, le ministère du Commerce enjoindra les directions locales à se conformer à la stricte application de la langue arabe sur les enseignes commerciales. Un ultimatum d'une semaine a été donné pour la mise en conformité des enseignes assorti d'une menace de sanctions administratives, allant jusqu'à la fermeture de l'établissement si les enseignes ne s'y conformaient pas.

Enfin, sous la présidence d'Abdelmadjid Tebboune, la politique de généralisation de la langue arabe connaît une nouvelle impulsion. Deux ministères, à savoir celui de la Formation et de l'Enseignement professionnels et celui de la Jeunesse et des Sports, ont émis des instructions

[12] Le Monde Afrique du 18 avril 2005.

claires en ce sens. Dans un communiqué en date du 21 octobre 2021, le ministère de la Formation professionnelle ordonne l'usage exclusif de « la langue nationale et officielle de l'État », en s'appuyant sur les dispositions du premier chapitre de la Constitution. Le même jour, le ministère de la Jeunesse et des Sports appelle à la « généralisation » de l'arabe dans l'ensemble des échanges internes, enjoignant à ses services de prendre toutes les dispositions nécessaires pour appliquer cette instruction dès le 1er novembre, tout en avertissant que tout manquement ou négligence ne serait pas toléré.

Cette brève rétrospective de l'évolution de l'arabisation, de l'indépendance à nos jours, met en lumière un constat récurrent : chaque fois que l'Algérie se trouve confrontée à des impasses ou à des crises de développement, la question linguistique, et plus particulièrement l'arabisation, revient au premier plan, souvent instrumentalisée à des fins idéologiques ou stratégiques. Ce recours constant ne manque pas de raviver, de manière cyclique, le débat sur la place et la légitimité de la langue française dans l'espace public et éducatif algérien.

5-Regard sur la situation de multilinguisme en Algérie :

Depuis l'indépendance, l'État algérien s'est inscrit dans une logique nationaliste en faisant de la langue arabe classique le vecteur exclusif de l'identité nationale, occultant de ce fait la réalité plurilingue du pays. Or, à l'instar des autres pays du Maghreb, l'Algérie se caractérise par une situation linguistique particulièrement complexe, marquée par la coexistence souvent conflictuelle de plusieurs langues :

-L'arabe dit « populaire », décliné en de multiples variantes régionales, constitue la langue maternelle d'une large majorité d'Algériens. Cependant, faute de codification, il n'est pas reconnu, et reste réservé aux échanges quotidiens, dans les espaces privés, familiaux et sociaux. Très souvent, on parle de « dialecte », ce qui le place dans une position inférieure.

-L'arabe classique, utilisé tant à l'écrit qu'à l'oral, incarne un marqueur fort des identités ethniques, culturelles et religieuses du peuple algérien, comme le résume le célèbre mot d'ordre d'Ibn Badis : *« L'islam est notre religion, la langue arabe est notre langue, l'Algérie est notre patrie »*. Il s'agit à la fois de la langue fédératrice du monde arabe, partagée par vingt-neuf pays, et de la langue sacrée de l'islam, véhicule de la révélation coranique. Officielle au sein des institutions étatiques et langue de l'enseignement formel, elle est

également mobilisée dans les domaines religieux, littéraires et savants. Grandguillaume (2004) la décrit en ces termes :

> « […] réservée à des usages écrits, ou à des usages oraux tels que la prédication, la récitation : elle est langue de la prière, des rituels, et dans sa forme écrite s'exprime toute la tradition religieuse et ses annexes (Coran, commentaires, ouvrages de grammaire, de syntaxe, d'éloquence). Dans la suite des siècles, elle a été la seule langue du savoir, de la littérature, mais aussi de la poésie savante (pour la distinguer de la poésie populaire). »

En dépit des efforts déployés et des textes législatifs adoptés depuis l'indépendance en vue de sa généralisation, l'arabe classique ne s'est pas imposé comme langue de communication quotidienne. Son usage reste majoritairement circonscrit à l'institution scolaire, et il est rare de l'entendre en dehors du cadre formel de l'enseignement.

-Le tamazight (ou berbère), dans ses différentes variantes régionales, kabyle, chaoui, mozabite, targui, est généralement reconnu comme la plus ancienne langue implantée sur le territoire algérien. Longtemps relégué aux marges et perçu par les autorités comme un facteur potentiel de division nationale, il n'est intégré au patrimoine national qu'à la faveur des revendications portées par le « Printemps berbère » de 1980. Ce n'est qu'en 1995 qu'il fait son entrée dans le système éducatif et les médias. Sa reconnaissance se renforce davantage à partir de 1996, avec l'introduction du terme « amazigh » dans les textes définissant l'identité nationale, notamment dans la Charte nationale :

> « Le 1er novembre 1954 aura été un des sommets de son destin, aboutissement d'une longue résistance aux agressions menées contre sa culture, ses valeurs et les composantes fondamentales de son identité que sont l'Islam, l'arabité et l'Amazighité, le 1er novembre aura solidement ancré les luttes présentes dans le passé glorieux de la Nation (Cons. 1996. Par. 4)

En 2002, le Parlement introduit une modification significative à la Charte de 1996, consacrant la reconnaissance constitutionnelle du tamazight :

> « Le tamazight est également langue nationale et officielle. L'État œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. » (Article 3 bis de la Constitution).

Malgré cette officialisation, le monopole absolu détenu par la langue arabe, symbole de l'indivisibilité de la nation, suggère une hiérarchisation entre les langues, leur attribuant une valorisation sociale variable.

-La langue française s'est imposée dans les années 1960 avec une présence encore plus marquée qu'à l'époque coloniale, notamment en raison de la démocratisation de l'enseignement et de la hausse significative du taux de scolarisation après l'indépendance. À ce propos, Ahmed Taleb Ibrahimi, alors ministre de l'Éducation nationale (1965-1970), déclarait lors de la visite officielle à Alger du ministre français Edmond Michelet[13] en novembre 1967 :

> « Monsieur le ministre, après 130 ans de prétendue mission civilisatrice, la France au moment de quitter l'Algérie en 1962 a laissé 300 000 enfants algériens apprenant la langue française. Aujourd'hui, ils sont plus de deux millions à le faire. »[14]

Cette phrase, à la fois lucide et critique, souligne l'ampleur du maintien, voire du renforcement, du français dans l'espace scolaire et social, malgré la volonté affichée d'arabisation.

Bien que la législation actuelle la classe parmi les langues étrangères, la réalité des usages montre que le français occupe une place à part : c'est la seule langue, en dehors des langues nationales, à être à la fois lue, parlée et écrite par une part importante de la population. Une grande majorité des Algériens parvient, à des degrés divers, à comprendre et à s'exprimer oralement en français.

Même ceux qui ne la maîtrisent pas pleinement se l'approprient en la mêlant à l'arabe dialectal, produisant un parler hybride souvent qualifié de « français algérianisé », caractérisé par des emprunts lexicaux et des structures syntaxiques influencées par l'arabe. Seuls les individus ayant un lien régulier avec la France, pour des raisons touristiques, familiales ou universitaires, accèdent à un véritable bilinguisme. Malgré une volonté d'éradication, la

[13] Edmond Michelet est le premier ministre français en titre ayant effectué une visite officielle en Algérie depuis l'indépendance du pays.
[14] Taleb Ibrahimi cité par Oudina Amina, Le français en Algérie entre héritage linguistique et langue de communication, El Maqal n°4, 2016.

langue française cohabite incontestablement avec l'arabe institutionnel et les langues maternelles.

Cette configuration linguistique à quatre dimensions conduit le locuteur algérien à naviguer aisément entre les différentes langues, en fonction des situations de communication et des nécessités du moment. Comme le souligne Benrabeh (1999 : 177) :

> « La créativité linguistique qui caractérise le locuteur natif apparaît de manière éclatante dans le langage des jeunes qui représentent la majorité de la population en Algérie. La pratique dictée par les besoins immédiats de la communication produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, berbère et français. Dans les rues d'Oran, d'Alger ou d'ailleurs, l'Algérien utilise tantôt l'une, tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes ».

Cette souplesse linguistique se trouve particulièrement bien illustrée dans l'exemple rapporté par Mouloud Mammeri (1985 : 153) à propos d'un locuteur berbérophone :

> « Un Algérien moyen qui travaille à Alger, un berbérophone, par exemple. La matinée, quand il se lève, chez lui il parle berbère. Quand il sort pour se rendre à son travail, il est dans la rue, la langue la plus communément employée c'est l'arabe algérien. Il devra donc connaître ou posséder au moins en partie ce deuxième instrument d'expression. Quand il arrive à son travail, la langue officielle étant l'arabe classique, il est tout à fait possible qu'il ait des pièces qui lui arrivent dans cette langue et qu'il va devoir lire. Il lui faudra donc posséder peu ou prou l'usage et l'utilisation de cette langue. Une fois passé ce stade officiel, le travail réel se fait, en général, encore actuellement en français. »

Un autre constat s'impose à la lumière de l'examen des langues présentes et de leurs usages en Algérie : la situation sociolinguistique plurilingue du pays se distingue par la coexistence de deux phénomènes typiques des contextes de contact de langues, à savoir la diglossie et le bilinguisme. La diglossie crée une séparation fonctionnelle entre l'arabe dialectal, utilisé au quotidien, et l'arabe classique, réservé à l'enseignement, à l'administration et aux contextes formels. Le bilinguisme, quant à lui, met en lumière la rivalité entre l'arabe et le français, deux systèmes linguistiques distincts qui se sont succédé en tant que langues officielles et d'enseignement.

6-Le français dans le système éducatif algérien : statut ambigu

Compte tenu du rapport singulier qu'entretient la langue française avec ses usagers en Algérie, notamment dans le domaine de l'éducation, une question récurrente se pose : doit-on la considérer comme une langue seconde ou comme une langue étrangère ? Cette interrogation, largement discutée par de nombreux chercheurs, met en lumière non seulement l'ambiguïté entourant son statut, mais également le fossé persistant entre les discours officiels et les pratiques effectives.

En effet, bien que reléguée en marge par une politique linguistique fondée sur le monolinguisme arabe, le français, langue de l'ancien colonisateur, continue d'occuper une place à part. S'il est officiellement désigné comme « langue étrangère », il est également perçu, dans les faits, comme un facteur essentiel d'accès au savoir scientifique et technologique, en raison de son rôle dans l'enseignement des disciplines scientifiques. Cette contradiction apparente est soulignée par Benramdane (2002), qui met en exergue la situation ambivalente de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte algérien :

> « […] du point de vue officiel, le français est une langue étrangère jusqu'en terminale, jusqu'en juin précisément, et quelques mois plus tard, en octobre, le français devient subitement langue d'enseignement, d'où le taux excessivement élevé d'échec à l'université où l'enseignement technique et scientifique est à dominance francophone. »

Compte tenu de l'importance du rôle qu'elle continue de jouer, la langue française ne saurait être strictement qualifiée de langue étrangère, elle s'apparente davantage à une langue seconde. Selon Morsly (1984, cité par Bouguerra, 1995, p. 42-43), ce choix terminologique est avant tout motivé par des considérations idéologiques. Le recours à l'expression « langue étrangère » semble ainsi relever d'une volonté de minimiser symboliquement la place du français au sein de la société :

> « […] pour des raisons idéologiques sans doute, les termes de langue seconde ne pouvaient être retenus : ils auraient fini par trop « exhiber » la situation particulière dans laquelle se trouve le français. L'expression de *la langue étrangère* est donc peut-être, compte tenu de ces contradictions, la plus appropriée. »

Il apparaît difficilement concevable d'attribuer le statut de langue étrangère à une langue largement pratiquée au quotidien. Cela souligne la nécessité de clarifier les notions de« langue étrangère » et de « langue seconde ».

Une langue est dite étrangère lorsqu'elle n'est ni maternelle ni usuellement employée dans l'environnement immédiat de l'apprenant. Elle est alors apprise et enseignée dans un cadre institutionnel, notamment scolaire ou universitaire. Ainsi, pour un locuteur algérien, des langues telles que l'allemand, l'anglais ou l'espagnol relèvent de cette catégorie. Outre les degrés de distance linguistique ou culturelle, que Weinrich (1989) désigne par le concept de *xénité*, la désignation de « langue étrangère » relève principalement d'une décision de politique linguistique, adoptée par les instances dirigeantes. C'est dans cette logique que le français a été institué, à partir de la réforme de l'école fondamentale de 1976, comme première langue étrangère obligatoire dans le système éducatif algérien.

La langue seconde, bien qu'elle ne soit pas la langue maternelle, désigne, comme l'indique l'expression, la seconde langue acquise ou utilisée par un individu après sa langue d'origine. Contrairement à la langue étrangère, qui se limite généralement au champ scolaire, la langue seconde connaît un impact plus large sur son utilisation quotidienne. Elle est souvent dans une forme de prestige, parce qu'elle investit largement des champs du travail, de l'économie ou de l'enseignement, mais elle ne possède pas le statut de langue officielle. Cuq et Gruca (2002 : 96) soulignent à ce propos que la définition du français langue seconde en tant que telle *« est bien ce qui la distingue de la langue étrangère » :*

> « Le français langue seconde est un concept ressortissant au concept de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère éventuellement présente sur ces aires par ses valeurs statuaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendique. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »

Cette conception prolonge la réflexion amorcée par Cuq (1989), qui, en prenant appui sur des critères d'ordre politique et sociologique, montre que le *français langue seconde* s'inscrit dans

le champ du FLE tout en s'en distinguant par son usage socialement légitimé. Il précise à ce propos :

> « Sur les aires concernées, le français est une langue étrangère, mais une langue étrangère à statut social. […] Certains même vont jusqu'à nier pour des raisons politiques ou idéologiques des états de fait dérangeants : le linguiste, et a fortiori le didacticien, doivent certes tenir compte de ces prises de position face à la langue. Mais si le politique est en droit de dire le réel tel qu'il aimerait qu'il soit, tel n'est pas le cas du praticien de la langue : on dira donc, dans un premier temps, que le français est langue seconde partout où, langue étrangère, son usage est socialement indéniable. »

En Algérie, cette définition trouve un écho particulier : en cohabitant avec les autres langues en usage, le français occupe un rôle de premier plan, notamment dans le système éducatif. Toutefois, ce rôle tend aujourd'hui à être minimisé sur le plan institutionnel, du fait des changements visant à renforcer la place de l'anglais à certains stades de formation.

Ainsi, quelles que soient les fonctions attribuées au français, langue enseignée, langue d'enseignement ou encore langue étrangère à statut privilégié, il apparaît indéniable qu'il remplit, de fait, les fonctions d'une langue seconde, et ce malgré les résistances idéologiques ou les tensions géopolitiques ayant freiné son évolution.

Cependant, il convient de souligner que, dans le champ éducatif, la situation suscite une forme de désenchantement. De nombreux pédagogues dénoncent la baisse du niveau linguistique, observable tant chez les élèves que chez les étudiants en fin de parcours universitaire. Beaucoup d'entre eux rencontrent des difficultés persistantes et achèvent leur scolarité sans avoir acquis les compétences de base en langue française. Plusieurs travaux de recherche, qu'il s'agisse de thèses, d'études de laboratoires ou d'enquêtes à portée locale et internationale, mettent en évidence une inadéquation entre les objectifs assignés à l'enseignement du français, les contenus proposés et les approches méthodologiques adoptées. Il nous semble, pour notre part, que cette dégradation du niveau est en grande partie imputable à l'ambiguïté du statut conféré à la langue française. Or, seule une clarification de ce statut permettrait d'élaborer une pédagogie cohérente, capable de s'adapter aux spécificités sociolinguistiques des apprenants algériens et de répondre réellement à leurs besoins.

Conclusion

Au vu de la place privilégiée de la langue française dans le paysage sociolinguistique et, paradoxalement, de l'appauvrissement des capacités linguistiques des apprenants, il est réaliste de dire qu'il y a échec de son enseignement. Les raisons de cet échec peuvent être multiples et variées. Cela dit, comme nous avons tenté de le montrer en amont, deux facteurs importants sont à considérer : d'abord, une histoire coloniale qui pèse encore lourdement sur la mémoire collective des Algériens et qui a façonné de manière négative pendant plusieurs décennies les images et les conceptions que se font les apprenants de la langue. Ensuite, la politique unilinguistique, mise en place par l'État algérien au lendemain de l'indépendance, basée sur des fondements politiques et idéologiques qui a imposé l'arabe classique comme seule langue nationale et officielle en ignorant délibérément la réalité plurilingue de la société algérienne. Une politique dont les retombées se sont révélées au fil du temps dramatiques pour le système de l'éducation et plus particulièrement pour l'enseignement des langues.

Chapitre 2

Lee réformes éducatives en Algérie et leurs impacts sur le système de l’éducation

Introduction

À la lumière des données statistiques disponibles sur la scolarisation des enfants algériens dans les écoles françaises à la veille de l'indépendance, il apparaît clairement que, malgré 130 années de présence coloniale, l'action scolaire menée par la France en Algérie reste marginale et ne saurait être assimilée à une quelconque « mission civilisatrice ». Jusqu'à l'instauration du plan de scolarisation généralisée en 1944, les politiques éducatives mises en œuvre obéissaient à une logique coloniale visant à maintenir les populations dans l'ignorance, comme nous l'avons déjà évoqué dans le premier chapitre. Ces politiques se traduisent par une offre d'enseignement volontairement restreinte, tant en termes de couverture territoriale que de nombre d'élèves scolarisés. L'école était conçue comme un instrument de contrôle, plutôt que comme un vecteur d'émancipation : les seuils d'accès à l'instruction étaient limités et la différenciation ethnique institutionnalisée, notamment à travers la mise en place d'écoles dites « indigènes », réservées aux enfants musulmans.

Il est donc tout naturel que le secteur de l'éducation allait constituer le plus grand chantier du jeune État algérien en raison des défis colossaux qu'il représentait : un taux d'analphabétisme extrêmement élevé, une forte demande en enseignants et en infrastructures pédagogiques pour faire face à la surcharge croissante des classes. Malgré toute la bonne volonté des autorités, les objectifs du projet éducatif ont été trop axés sur la quantité au détriment de la qualité. Les carences et dysfonctionnements se sont accumulés, et les réformes se sont multipliées, si bien que l'école est devenue le rocher de Sisyphe de l'Algérie postcoloniale.

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser, à travers une description exhaustive, aux réformes initiées par le ministère de l'Éducation national depuis sa création. Nous chercherons à déterminer comment les innovations pédagogiques ont été introduites pour évaluer, par la suite, leur influence sur l'enseignement du français.

1-Qu'est-ce qu'une réforme ?

Dans son acception générale, le mot réforme désigne les changements apportés à une institution, afin d'en améliorer aussi bien le fonctionnement que le rendement. En conséquence, une réforme éducative (ou réforme scolaire) fait référence à l'ensemble des

modifications visant à rendre meilleur autant que possible le système de l'éducation pour en obtenir des résultats optimaux.

Au gré des insuffisances, des besoins et des priorités essentiels du pays, les réformes peuvent se déployer de diverses façons par ceux qui les impulsent. Il convient de noter que les textes officiels que nous avons dû étudier (référentiels des programmes et documents d'accompagnement) incluent souvent d'autres termes assez voisins comme refonte, restructuration, innovation, réajustement ou même réorganisation. Même si l'on confère un sens particulier à chacun de ces termes, leur usage est dû en réalité à la polysémie de la notion de réforme, ce qui permet de mettre en avant l'aspect qui correspond le mieux au but assigné à l'action réformatrice.

Par exemple, lorsqu'on met l'accent sur l'action de l'apprenant à travers un processus d'apprentissage axé sur le développement d'opérations cognitives, ou lorsqu'on gère différemment sa classe à l'ère du numérique en introduisant des outils technologiques, tels que la tablette scolaire, on parle d'*innovations* pédagogiques. Si la réforme implique un renouveau des programmes et des manuels scolaires, fondé sur une pédagogie et des styles d'enseignement différents, il est plus approprié d'employer le terme *restructuration*, qui veut dire « action d'organiser quelque chose selon de nouveaux principes, avec de nouvelles structures »[15]. Par ailleurs, la reprogrammation des cycles et des filières d'enseignement en termes de durée constitue une *réorganisation.* Enfin, pour désigner toute mise à jour d'un dispositif existant, y compris les ajouts ou les suppressions, visant à rétablir son équilibre ou sa pertinence, on évoque *réajustement* ou *remaniement.*

Donc, quels que soient leurs noms, qu'ils soient profonds ou partiels, tous ces changements sont orientés vers un seul et même objectif : garantir une éducation de qualité en s'adaptant à chaque fois à de nouvelles données. Nous pouvons toutefois considérer *refonte* comme étant un substantif englobant les diverses modifications mises en œuvre dans le cadre de toute entreprise de rénovation. De ce point de vue, il peut, à lui seul, se substituer au mot *réforme* comme en témoigne un ouvrage collectif[16] intitulé « La refonte de la pédagogie en Algérie »

[15] Définition proposée par le dictionnaire Larousse.

[16]Réalisé conjointement par l'UNESCO et le ministère de l'Éducation nationale dans le cadre du programme d'appui à la réforme du système éducatif (PARE), l'ouvrage conçu pour apporter une aide à l'application des options clés de la réforme et des scénarios pour les aborder regroupe 15 contributions de 13 auteurs. Servant de guide de lecture des principales recommandations pour chercheurs et enseignants, ce livre demeure le document de référence.

dont le contenu expose une réflexion sur la pertinence du projet de réforme ainsi que ses implications théoriques et méthodologiques.

2- Les fondements idéologiques et politiques des premières réformes éducatives

Alors que l'enseignement, de l'école primaire à l'université, reste structuré durant les premières années de l'indépendance selon le modèle français, de nombreuses actions sont planifiées et mises en œuvre entre 1967 et 1977 dans le but de bâtir une nouvelle école conforme aux orientations de la révolution ainsi qu'au système politique et économique en vigueur. Ces actions s'appuient sur trois plans : le plan triennal (1967-1969), le premier plan quadriennal (1970-1973) et le second plan quadriennal (1974-1977). Ces plans correspondent à des programmes de développement économique et social, visant à établir des objectifs et des stratégies pour des périodes déterminées. Ils sont élaborés par le gouvernement algérien afin d'orienter les politiques publiques et les investissements dans divers secteurs de l'économie, tels que l'agriculture, l'industrie, les infrastructures, l'énergie, l'éducation et la santé.

Tous les documents fondateurs de l'Algérie, comme le Programme de Tripoli, la Charte d'Alger et la Charte de 1986, accordent à l'éducation et à la culture une place particulière les considérant comme des instruments de promotion et de croissance de la société nouvelle. Dans le Programme de Tripoli, il est précisé que *« la culture sera nationale, révolutionnaire et scientifique »*. L'Ordonnance du 16 avril 1976, relative à l'organisation de l'éducation et de la formation, réaffirme dans son préambule les principes fondamentaux sur lesquels repose l'école algérienne :

> «Le système éducatif algérien est défini comme étant un appareil authentiquement national, démocratique et révolutionnaire par ses orientations, moderne et scientifique par ses contenus et ses méthodes ».

Par conséquent, toutes les mesures mises en place par l'autorité éducative seront articulées autour de trois points cardinaux :

-la démocratisation, moyennant une scolarité gratuite et obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans ;

-l'authenticité nationale, par l'arabisation et l'algérianisation des enseignements ;

-la modernité, en privilégiant un enseignement scientifique et technique.

Les textes officiels qui orienteront le système éducatif algérien seront alors conçus dans l'intention de rejeter l'école coloniale afin de mettre sur pied une école nationale, révolutionnaire et scientifique. Cet impératif est mis en relief par Bouzida (1976) dans la revue Algérie et développement n°2 :

> « Considérant que le système éducatif hérité était en contradiction totale avec ses nouvelles réalités économiques, politiques et culturelles, l'Algérie a décidé de créer l'école nationale révolutionnaire et scientifique destinée à former en chaque élève et tout à la fois l'homme, le citoyen et le producteur ». (B. Hammiche[17], cité dans Boudalia Greffou 1989, p.18)

2-1-Les années 1960 : continuité du modèle colonial et premiers plans de développement

Au cours de cette période, le système éducatif algérien conserve, dans ses grandes lignes, l'organisation et les fonctions héritées de l'époque coloniale. Toutefois, des ajustements deviennent indispensables pour faire face à l'afflux massif d'enfants en âge scolaire, tout en amorçant les processus d'arabisation et d'algérianisation des programmes et des contenus d'enseignement. Le système s'organise alors en trois paliers, indépendants : six années d'enseignement élémentaire, quatre années d'enseignement moyen et trois années d'enseignement secondaire[18].

A- L'enseignement primaire s'étend sur six années, au terme desquelles les élèves se présentent à l'examen de sixième. En cas d'échec, une septième année leur est proposée pour tenter d'obtenir le certificat d'études primaires, qui, à l'époque, faisait office d'attestation des acquis fondamentaux dans des disciplines telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie.

---

[17] B. Hammiche, « L'école primaire de 1960 à 1969 », *Algérie et développement*, n° 2, dans Malika Boudalia Greffou, *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Alger, LAPHOMIC, 1989, p. 18.

[18] Bekioua et Reffaf, 2006. *Éducation et croissance économique en Algérie : Une analyse en termes de causalité à l'aide des modèles VAR*. INPS, Alger – Ingénieur en statistique appliquée. Les informations relatives à l'organisation du système éducatif et à l'évolution du rôle de l'éducation au cours des décennies 1960-1980 s'appuient en partie sur cette étude.

B- L'enseignement moyen comprend un cycle de trois à quatre années, selon le parcours choisi :

-*L'enseignement général,* d'une durée de quatre ans, se déroule dans les collèges d'enseignement général ou les lycées (également appelés premier cycle du secondaire). Ce cycle est sanctionné par le *Brevet d'études du premier cycle*, remplacé en 1968 par *le Brevet d'enseignement général.*

-*L'enseignement technique,* dispensé soit dans les collèges d'enseignement technique, soit dans les collèges nationaux techniques, dure trois ans et conduit à l'obtention du *certificat d'aptitude professionnelle.*

-*L'enseignement agricole*, dispensé dans les collèges d'enseignement agricole, est quant à lui clôturé par *le certificat d'aptitude agricole*.

C- L'enseignement secondaire se décline en trois filières distinctes, chacune conduisant à un diplôme spécifique :

-*L'enseignement secondaire général*, d'une durée de trois ans, dispense aux élèves un savoir approfondi dans plusieurs séries, leur ouvrant l'accès à l'université après réussite à l'examen du baccalauréat : « Mathématiques élémentaires », « Sciences expérimentales » et « Philosophie » dans les lycées d'enseignement général, ainsi que « Techniques mathématiques » et « Techniques économiques » dans les lycées d'enseignement technique.

-*L'enseignement commercial et industriel*, qui s'étale sur cinq années, prépare au *brevet d'études industrielles* ou *brevet d'études commerciales*. Ce dispositif sera progressivement abandonné au profit de nouvelles filières, Techniques industrielles et Techniques commerciales, menant au *baccalauréat technicien*.

-Enfin, *l'enseignement technique*, également structuré sur trois ans comme l'enseignement général, est réservé aux élèves titulaires du certificat d'aptitude professionnelle (comportant 32 spécialités), leur permettant d'accéder à une formation spécialisée sanctionnée par un *brevet de maîtrise*.

S'agissant des programmes, ils ont connu peu de modifications, dans la mesure où, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, les efforts se sont principalement concentrés sur la généralisation de la langue arabe. Il importe néanmoins de souligner que les premières

instructions issues de la commission de réforme de 1965 marquent une rupture avec les méthodes d'enseignement traditionnelles tant pour l'arabe que pour le français. Greffou (1989 : 19) précise à ce sujet :

> « Le premier texte officiel régissant l'école algérienne après l'indépendance date de 1965. La caractéristique essentielle de ce texte est qu'il annonce une rupture totale avec les pédagogies traditionnelles tant pour l'arabe que pour le français. Dès lors, nous quittons avec ce texte décisif l'ère des méthodes traditionnelles pour entrer de plain-pied dans l'ère des méthodologies. Une méthodologie est introduite et généralisée tant pour l'enseignement de l'arabe que pour l'enseignement du français ».

C'est en 1966 que paraît la première méthode *Malik et Zina* pour l'apprentissage de la lecture en français, conçue et élaborée entièrement par l'Institut pédagogique national pour le cycle primaire. Elle constitue une adaptation du manuel d'arabe *Kitabi*. Les deux ouvrages[19] proposent des dialogues et des récits centrés sur une famille composée d'un couple et de leurs deux enfants, Malik et Zina.

Bien que des avancées significatives aient été accomplies pour répondre aux besoins de scolarisation de larges cohortes d'élèves, plusieurs obstacles persistent : insuffisance des infrastructures, déficit en personnel qualifié, inégalités d'accès à l'éducation entre zones urbaines et rurales, et contenus pédagogiques souvent dépassés. L'écart entre les objectifs annoncés et les moyens réels du système limite, sur le terrain, la portée effective de ces réformes.

2-2- Les années 1970 : vers l'école fondamentale et la construction d'un modèle national

Les travaux de préparation à la réforme du système éducatif, inscrits dans le cadre des plans de développement mis en œuvre, ont marqué cette période par une volonté affirmée de changer en profondeur les structures, les contenus des programmes ainsi que l'organisation

[19]Dans une étude comparative des séries des deux manuels intitulée *Les variantes de la morale*, Zoubida Haddab (1979 : 17) met en évidence des divergences notables dans la manière dont le monde de la famille, de l'école et de la société y sont représentés :« Qu'il s'agisse de la famille (statut des différents membres mode et modèle de consommation), de l'école ou du penchant de l'apolitisme ou au moralisme, les représentations des uns et des autres expriment tendanciellement les choix ambigus de la petite bourgeoisie tiraillée entre la pression des exigences de la modernité et les valeurs traditionnelles ».

générale du système. Dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement, les principales actions envisagées ont visé à la fois de :

-la mise à jour des supports et des pratiques pédagogiques, notamment à travers l'intégration progressive de l'enseignement polytechnique dans le cursus général afin de préparer le terrain pour le développement scientifique de la nation ;

-la création de dispositifs d'orientation pertinents pour réduire l'échec scolaire et prévenir les phénomènes d'exclusion sociale.

Il est à noter que pour faciliter la transition à une nouvelle école, nombre de mesures ont été mises en place, relatives à la structuration des cycles, aux démarches pédagogiques, à la formation des enseignants, au système de certification. Comparativement à la période précédente, l'organisation scolaire a connu quelques modifications :

A-L'enseignement primaire ne connaîtra qu'un seul changement significatif : l'examen national qui marquait la fin de ce cycle, connu sous le nom de « sixième », est rebaptisé «examen moyen d'entrée en première année ».

B-L'enseignement moyen est désormais assuré exclusivement dans des établissements unifiés, appelés collèges d'enseignement moyen (CEM), regroupant les enseignements autrefois répartis entre le premier cycle du secondaire, les collèges d'enseignement général, technique ou agricole. Cette restructuration visait l'élimination progressive des filières techniques. Ainsi, un unique examen vient sanctionner la fin de ce cycle : le Brevet d'enseignement moyen (BEM).

Parallèlement, en vue de préparer la mise en œuvre de l'école fondamentale, un certain nombre d'établissements seront retenus, dès 1976, pour expérimenter, durant cinq années, de nouveaux contenus pédagogiques prévus sur un cycle de trois ans, au lieu des quatre traditionnelles, correspondant à la durée du futur troisième cycle fondamental.

C-L'enseignement secondaire : la fin du cycle moyen débouche sur une orientation vers le lycée, pour un cursus de trois années dans les filières « Mathématiques », « Sciences » et « Lettres », ouvrant l'accès à l'université. La majorité des changements opérés à cette époque ont touché l'enseignement technique. Des technicums sont alors créés afin d'accueillir les élèves issus de l'ancienne 5ème (ou 2ème année moyenne) en vue de leur dispenser deux années

de formation conduisant à un diplôme d'ouvrier qualifié dès la rentrée 1970-1971. Ceux qui réussissaient cette étape accédaient à un second cycle de deux ans pour devenir techniciens. L'expérience a été interrompue au début de l'année scolaire 1973-1974, et les technicums ont été alignés sur les lycées techniques.

S'agissant des programmes, aucune modification notable n'a été apportée, malgré quelques tentatives restées sans effet. Il convient cependant de souligner que, durant cette période, la production des supports pédagogiques a connu un essor considérable grâce aux efforts déployés par l'Institut pédagogique national. Par ailleurs, des établissements de formation des enseignants, appelés instituts de technologie de l'éducation (ITE), ont vu le jour afin de répondre à la demande croissante en personnel qualifié.

2-3 Les années 1980-2000 : l'Ecole fondamentale polytechnique :

L'instauration de l'École fondamentale polytechnique marque une étape décisive dans l'histoire de l'éducation nationale. Outre sa fonction centrale dans la généralisation de l'arabe comme langue d'enseignement des différentes disciplines, elle vise à unifier le système éducatif afin de rompre avec l'héritage colonial. En effet, ancrée dans une orientation socialiste à l'instar des pays de l'Est, l'Algérie a alors opté pour la fusion des écoles primaires et des collèges au sein d'une structure unique : le cycle fondamental. Ce cycle, d'une durée de neuf années, constitue un tronc commun préparant les élèves à l'enseignement secondaire ou à la formation professionnelle. Cette réforme, mise en œuvre sous le mandat de Mohamed Cherif Kharroubi[20], ministre de l'Éducation nationale de 1979 à 1986, s'inscrit dans la continuité des orientations définies au lendemain de l'indépendance. Comme il le précise lui-même (cité dans Benhamla, 2009, annexe 6) *« la mise en place de l'école fondamentale n'est pas une décision du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement fondamental, mais l'application de décisions nationales entrant dans la politique générale de notre pays ».*

[20] Il s'agit d'un extrait d'une interview de Mohamed Chérif Kharroubi, alors ministre de l'Éducation nationale, intitulée *« Rentrée scolaire 1980-81 : an 1 de l'école fondamentale, un événement d'importance capitale »*, parue dans la revue *El Djeich*, n° 201, février 1980, pp. 34-35. Cette interview est reproduite en annexe 6 de la thèse de Z. Benhamla (2009), *L'enseignement du français en Algérie : d'une situation linguistique de fait aux querelles de statut*, Université Sorbonne Nouvelle –Paris 3.

Parmi ses finalités, l'École fondamentale visait à former une main-d'œuvre qualifiée destinée à l'économie nationale et aux services publics. Les textes officiels explicitant ses objectifs précisent à ce sujet :

> « […] L'étude systématique des processus de production est une éducation au travail et par le travail. Cet enseignement qui est développé dans les ateliers ou les unités de production permet aux élèves l'accès à une information générale sur le monde du travail, il les prépare à une formation professionnelle de base et les met en mesure d'opérer le choix conscient d'un métier ».[21]

La généralisation de cette école s'est opérée de manière progressive, afin de permettre aux différentes commissions de concevoir les plans pédagogiques et les ressources adaptées à chaque niveau scolaire. Les neuf années qui forment la scolarité obligatoire ont été pensées comme une formation de base commune. Cette organisation repose sur trois paliers : les deux premiers couvrent les six premières années du primaire, le troisième, constitué de trois années, remplace l'ancien cycle moyen de quatre années.

Sur le plan organisationnel, l'école fondamentale incarne, selon les termes de Kharroubi (cité dans Benhamla, 2009, annexe 6 : *« une seule unité avec un seul parcours unifié, coordonné et sans obstacle… ».* Elle garantit un enseignement commun et obligatoire destiné à tous les enfants âgés de 6 à 15 ans.

L'autre caractéristique essentielle du système fondamental concerne le passage d'un niveau à l'autre, qui s'effectue selon un système de quotas instauré afin de réguler des effectifs scolaires en constante augmentation, conséquence d'une croissance démographique soutenue. Ainsi, les élèves accèdent à la classe supérieure, le redoublement reste exceptionnel et limité aux situations jugées indispensables. Les élèves en difficulté bénéficient de cours de soutien ou sont réorientés vers les centres de formation professionnelle, voire vers le monde du travail, l'essentiel étant qu'ils aient acquis un socle minimal d'instruction générale.

L'école fondamentale est aussi qualifiée de « polytechnique », non pas parce qu'elle dispense un enseignement technique, mais parce qu'elle rompt avec le modèle pédagogique traditionnel, fondé sur l'instruction académique, au profit d'un enseignement orienté vers la polyvalence et la mise en pratique, distinct de la formation professionnelle.

[21] Journal officiel de la république algérienne du 23 avril 1976 (chapitre 1 article 25)

La pédagogie adoptée repose sur une approche active et concrète, valorisant, du moins dans les textes, l'observation, la manipulation et l'expérimentation :

> « L'enseignement fondamental polytechnique consiste à consacrer une partie des programmes aux travaux d'applications qui détermineront les dons et les aptitudes de chaque enfant […] Pour cela, il est prévu au sein des établissements des ateliers, des parcelles de terrain où les enfants pourront exercer leurs talents. »[22]

Conformément à l'article 17 de l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 relative à l'organisation de l'éducation et de la formation, le système éducatif algérien s'articule en deux niveaux distincts.

A - L'enseignement fondamental regroupe désormais l'enseignement élémentaire et l'enseignement moyen, et se structure en trois cycles de trois années chacun :
-Le premier cycle fondamental**,** correspondant aux classes de la 1ère à la 3ème année fondamentale (AF) ;

-Le deuxième cycle fondamental**,** allant de la 4ème à la 6ème AF. Ces deux premiers cycles continuent d'être assurés au sein des écoles primaires, sans changement d'établissement ;
-Le troisième cycle fondamental**,** couvrant les classes de la 7ème à la 9ème AF**.**

Une nouveauté importante réside dans l'introduction de l'enseignement du français en 4ème année fondamentale, en remplacement de la 3ème année. L'examen de 6ème sanctionnant la fin des études primaires est définitivement supprimé et l'examen du brevet d'enseignement fondamental (BEF) remplace celui du brevet d'enseignement moyen (BEM).

B-L'enseignement secondaire n'a pas connu de modifications majeures, bien qu'il ait été pris en charge par un département distinct. Seules quelques retouches limitées ont été apportées, portant sur les aspects suivants :

Dans l'enseignement général :

-Introduction de la technologie et de certaines disciplines à option telles que l'informatique, les langues étrangères ou les arts, avant leur suppression ultérieure dans le cadre d'une réforme du secondaire.

[22] Ibid.

- Création d'une nouvelle filière dénommée « Sciences islamiques ».

Dans l'enseignement technique :

- Harmonisation des contenus entre les technicums et les lycées techniques,
-Ouverture de nouvelles spécialités,
-Intégration de l'enseignement de l'histoire dans l'ensemble des filières.

Dans le cadre de la refonte profonde du système éducatif impulsée par la mise en place de l'école fondamentale, de nouveaux programmes**,** confiés à l'élaboration exclusive de cadres algériens (inspecteurs de l'éducation, enseignants), sont progressivement introduits. En mai 1981, les programmes de l'enseignement secondaire, général et technique, sont actualisés, révisés et publiés sous forme de brochures.

Parallèlement à la refonte des matières scientifiques et techniques, leur contenu est progressivement arabisé. Les enseignants francophones concernés sont appelés à suivre des formations dans les ITE (Instituts technologiques de l'éducation) afin de faciliter leur adaptation.

Malgré la mise en œuvre de ces dispositifs et les investissements considérables engagés par l'État, l'amélioration qualitative du système éducatif, tant espérée, ne sera pas atteinte**.** L'école fondamentale, censée soutenir le développement social et industriel du pays, se heurte rapidement à une série de contraintes structurelles freinant sa progression : surcharge des classes, insuffisance des moyens didactiques, pénurie de personnel qualifié pour encadrer l'enseignement fondamental, et baisse du niveau des élèves, due notamment à l'instauration de quotas de réussite par les autorités, au détriment des exigences pédagogiques. De ce fait, plusieurs réaménagements et ajustements, plus ou moins marquants, seront opérés dans les différents cycles.

Une mise au point s'est en effet révélée nécessaire pour permettre l'évaluation des programmes élaborés depuis 1980. Les conclusions issues des travaux menés par diverses équipes composées d'inspecteurs, de chefs d'établissement et d'enseignants, mobilisées à l'échelle nationale, ont convergé vers un même constat : les programmes en vigueur étaient jugés trop lourds et, dans certains cas, inadaptés au contexte politique et social en mutation.

Ainsi, entre 1993 et 1994, une opération d'« allégement » a été engagée, entraînant la réécriture des programmes du cycle fondamental.

S'agissant de l'enseignement secondaire, la réforme la plus marquante de cette période concerne la réorganisation des cursus à partir de l'année scolaire 1991-1992. Trois troncs communs sont alors introduits en première année (*Sciences humaines, Technologie* et *Sciences*) afin d'assurer une orientation plus progressive des élèves. À partir de la deuxième année, ces derniers sont dirigés vers des filières plus spécialisées, structurées selon trois grands pôles :

-Les filières littéraires**,** comprenant *Lettres et sciences humaines, Lettres et sciences islamiques* ainsi que *Lettres et langues étrangères* ;

-Les filières scientifiques**,** regroupant *Sciences de la nature et de la vie* et *Sciences exactes* ;

-Les filières technologiques**,** incluant *Génie mécanique, Génie électrique, Génie civil* et *Gestion et économie.*

La révision des programmes de première année, amorcée dès l'année scolaire 1990-1991, anticipait la restructuration du cycle secondaire engagée peu après. Elle a été suivie d'un réajustement progressif des niveaux supérieurs, dans le but d'assurer la cohérence du cursus. Ces réaménagements ont fini par toucher également l'examen terminal, le baccalauréat**.** En effet, un arrêté ministériel daté du 18 août 1993 a introduit de nouvelles disciplines, notamment l'histoire-géographie et le français**,** comme épreuves obligatoires dans les séries *sciences exactes, sciences de la vie et de la nature* et *technologie*.

3-La réforme curriculaire de 2003 : première génération

Les réformes curriculaires ont pris une ampleur considérable après la Seconde Guerre mondiale, à une époque où de nombreux pays cherchaient à reconstruire et à moderniser leurs systèmes éducatifs. Au fil des décennies, leur fréquence s'est accentuée sous l'effet des transformations rapides des sociétés et des économies.

Leur finalité peut différer selon les contextes : élever le niveau d'instruction**,** préparer les élèves aux exigences du monde du travail**,** renforcer la participation citoyenne ou encore favoriser l'égalité des chances.

La durée nécessaire à la mise en œuvre d'une telle réforme varie fortement d'un pays à l'autre, selon la nature des changements visés, les ressources mobilisées, le niveau d'enseignement concerné (primaire, secondaire ou supérieur), ainsi que les contraintes politiques, administratives ou sociales.

Dans tous les cas, la concrétisation effective d'une réforme curriculaire s'inscrit dans un processus long et progressif**,** nécessitant plusieurs années avant d'en observer les effets réels sur le terrain. Dans le contexte algérien, la réforme curriculaire s'est déployée en deux phases successives désignées sous les appellations respectives de *Réforme de première génération* et *Réforme de deuxième génération*.

3-1Contexte historique et sociopolitique de la réforme :

Au cours des années 1990, l'Algérie a été profondément ébranlée par la montée de l'islamisme radical et la vague de violences qui en a résulté, plongeant le pays dans une crise politique, sociale et économique d'une ampleur inédite. À l'issue de cette période, communément désignée sous le nom de « décennie noire », les autorités ont entrepris d'engager un vaste programme de réformes touchant plusieurs secteurs.
Ce tournant s'est inscrit dans une conjoncture internationale particulière : la disparition du bloc socialiste, qui servait jusque-là de référence idéologique et politique, a scellé la fin des orientations antérieures, aussi bien sur le plan économique que social, culturel et éducatif. Ainsi, les réformes amorcées à la fin des années quatre-vingt-dix se sont développées dans un contexte de redéfinition profonde de l'orientation politique de l'État et de sa conversion à une nouvelle doctrine économique. Le passage d'un modèle d'économie planifiée à une économie de marché a, en effet, exercé une influence décisive sur les modes d'organisation du système éducatif et sur les dispositifs de formation.
Dans cette perspective, un consensus s'est progressivement formé autour de la nécessité de repenser en profondeur plusieurs dimensions du système éducatif, en particulier les contenus des programmes, les approches pédagogiques, le profil et la formation des enseignants, ainsi que leurs conditions d'exercice. Il apparaissait désormais indispensable de redéfinir les orientations de la politique éducative et d'engager une restructuration d'ensemble, fondée sur une refonte à la fois structurelle et conceptuelle. Cette nécessité est soulignée par Djebbar (2011 : 11-12), qui observe :

> « Depuis l'ordonnance de 1976, le système éducatif algérien a bénéficié d'un certain nombre de mesures pour en améliorer le fonctionnement et le rendement. Mais la plupart de ces mesures n'étaient que du *replâtrage*[23]. L'école algérienne a donc besoin, plus que jamais, d'une réforme profonde qui se fasse dans la durée et qui mobilise toutes les énergies de la famille de l'éducation. Le chantier étant tellement énorme, […] sur un plan très général, il s'agit, en premier lieu, de concevoir et de mettre en place une politique éducative favorisant l'émergence d'un nouveau profil de citoyen, mieux formé, plus éclairé et plus cultivé. En second lieu, les apprentissages doivent inculquer des savoirs et des savoir-faire permettant une véritable insertion dans le marché du travail au sens large ».

Compte tenu de la complexité des enjeux entourant la refondation du système éducatif, une Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) a été mise en place en mai 2000. Rassemblant des experts de divers horizons : universitaires, enseignants et représentants de la société civile. Cette instance a formulé un ensemble de recommandations, validées par le Conseil des ministres, dont la mise en œuvre a débuté dès la rentrée scolaire 2003-2004.

3-2- Objectifs majeurs de la réforme de première génération

D'après les textes de référence encadrant la réforme, le système éducatif algérien repensé à partir de 2003 repose sur une vision renouvelée de l'école, articulée autour de finalités fondamentales : instruire, socialiser, qualifier, préparer à l'exercice d'une citoyenneté active et favoriser l'ouverture sur le monde. Dans ce cadre, la refondation engagée vise à réorganiser l'ensemble du dispositif éducatif autour de principes structurants. Parmi les grandes orientations retenues, figure, en premier lieu, l'introduction d'une approche curriculaire.

Dans son intervention devant la Commission nationale de réforme du système éducatif (2000 : paragr. 19-20), le président Abdelaziz Bouteflika, à l'origine de ce vaste chantier, a précisé les axes prioritaires à engager ainsi que les résultats attendus de cette refonte :

> « La refonte du système éducatif à l'étude de laquelle vous allez procéder devra être profonde et complète, c'est-à-dire qu'elle concernera tous les paliers et modes d'enseignement et de formation ainsi que la recherche scientifique. Elle devra comporter les éléments constitutifs d'une politique éducative totalement rénovée inscrite dans la durée. Cette politique s'intégrera dans une démarche globale, intégrée et cohérente, en adéquation avec l'environnement interne

[23] C'est nous qui soulignons en italique

> et externe, et devra répondre aux exigences du développement économique, social et culturel du pays ainsi qu'aux besoins de sa modernisation. Elle aura, également, à prendre effectivement en compte l'évolution constatée des tendances mondiales dans le domaine de l'éducation. Elle devra concilier le savoir et le savoir-faire. Professionnellement. Scientifiquement. Techniquement. Technologiquement.
>
> Le projet de réforme qui est attendu de votre part prendra la forme d'un schéma directeur qui définira les principes généraux et les objectifs visés, autrement dit, la doctrine de la nouvelle politique éducative en s'appuyant sur les fondements constitutionnels politiques et culturels du pays […]. »

Il s'agit, dans cette perspective, d'engager une refonte en profondeur de la politique éducative nationale, en intégrant un ensemble de paramètres fondamentaux :

-inscrire l'action réformatrice dans une logique de durabilité ;

-assurer une adéquation constante avec l'environnement sociétal et les mutations du champ éducatif à l'échelle mondiale ;

-garantir un équilibre raisonné entre les savoirs théoriques et les compétences scientifiques, techniques et technologiques.

Un projet d'une telle envergure ne saurait être envisagé en dehors d'un cadre structurant, et c'est précisément dans cette optique que l'approche curriculaire s'est imposée comme le levier central de la réforme éducative des années 2000. Elle en constitue l'ossature même, en organisant de manière cohérente l'ensemble des composantes du système éducatif.

Avant d'examiner les mesures concrètes ayant permis la mise en œuvre de l'approche curriculaire, il convient de clarifier la notion même de *curriculum*.

3-3-Curriculum : éléments de clarification conceptuelle

Initialement employé pour désigner une trajectoire ou un parcours comme en témoigne l'expression *curriculum vitae*, le terme *curriculum* a vu son champ s'élargir au domaine de l'éducation à partir de la publication, en 1918, de *The Curriculum* par Franklin Bobbitt.

Dans le champ des sciences de l'éducation, la notion de curriculum a fait l'objet de multiples définitions et conceptualisations. Très présente dans les travaux de la recherche anglophone, à l'image de Bobbitt (1918, 1924), Tyler (1950), Taba (1962), Wheeler (1967), Firth et Kimpston (1973), et également abordée par des auteurs francophones comme D'Hainaut (1988), cette notion s'est développée en étroite relation avec les principes de la philosophie pragmatique initiée par John Dewey.

Il y a lieu de signaler que, dans les traditions pédagogiques francophones, et plus largement européennes, son intégration a été plus tardive et souvent éclipsée par la notion, plus restreinte, de programme scolaire, dominante jusqu'à une période relativement récente. Dans cette perspective, le curriculum ne se limite pas à une énumération de contenus, mais s'inscrit dans une logique de progression, d'articulation et de structuration temporelle des savoirs. Comme le rappellent les auteurs du Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique (2009 : 183), il s'agit d'un principe organisateur fondamental du système éducatif dans son ensemble :

> « On entend par programmation didactique le processus de planification temporelle des contenus d'enseignements d'une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le curriculum qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires […] le curriculum désigne la programmation des enseignements tout au long de la scolarité. »

Les conceptions du curriculum varient selon les traditions éducatives. Tandis que dans les pays francophones, le terme est longtemps resté synonyme de programme, la tradition anglophone lui confère une portée beaucoup plus large. Dans cette optique, le curriculum renvoie à un ensemble structuré d'apprentissages intentionnellement organisés par l'institution scolaire en vue d'atteindre des objectifs éducatifs. Selon Uwak[24], qui cite Tyler (1957), Bell (1971) et Johnson (1967) :

[24] Tyler, R. W. (1957), Bell, T. (1971), Johnson, R. (1967) (cités dans) Uwak, S. O. (2018). *Curriculum Definition: A Misleading Philosophy*. *International Journal of Advancement in Development Studies, 13*(2). http://www.irdionline.org/world/article/CURRICULUM%20DEFINITION%202018.pdf

Tyler (1949) le définit comme l'ensemble des expériences d'apprentissage planifiées et encadrées par l'école, soulignant sa dimension finalisée et systémique.

Bell (1971), quant à lui, envisage le curriculum dans une perspective global, couvrant l'ensemble du parcours scolaire, du primaire à l'université. Il le définit comme une offre structurée de savoirs, de compétences et d'attitudes socialement reconnues, proposée aux élèves par le biais de divers dispositifs pédagogiques tout au long de leur scolarité. Cette conception met en évidence les finalités essentielles du *curriculum* : d'une part, l'épanouissement personnel de l'apprenant ; d'autre part, son insertion sociale. Elle souligne également sa dimension évolutive, dans la mesure où le *curriculum* suppose un processus continu d'ajustement visant à améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages.

De son côté, Johnson (1967 : 130) définit le curriculum comme *« une série structurée de résultats d'apprentissage visés. Il prescrit ou du moins anticipe les effets de l'enseignement sans pour autant imposer les moyens à mobiliser pour les atteindre ».* La définition proposée met en avant une composante essentielle de l'approche curriculaire qui est le recentrage du processus de formation sur les résultats attendus de l'action éducative et non pas sur des contenus constants et/ou des démarches stéréotypées. Elle ouvre ainsi la voie à une autonomie accrue des enseignants dans l'actualisation locale des dispositifs pédagogiques en fonction du contexte d'apprentissage et des caractéristiques propres aux élèves. Il s'agit bien d'un apprenant en situation qu'il s'agit et vers lequel doit se tourner le projet enseignement/apprentissage, en tenant compte de ses besoins, de ses acquis et de ses potentialités.

Dans la lignée des travaux de Taba (1962), De Landsheere (1979 : 65) propose à son tour une définition intégrative du curriculum qu'il définit comme :

> «Un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, le contenu, la méthode (y compris l'évaluation), le matériel (y compris les manuels scolaires) et la formation adéquate des enseignants. »

Cette définition rappelle la dimension systémique du curriculum et sa caractéristique programmatique et intentionnelle. En effet, au-delà d'une conception plus finaliste chez Johnson, centrée sur la probabilité supposée d'atteindre les résultats visés, De Landsheere prend soin de préciser l'élaboration cohérente de la totalité des éléments de l'enseignement,

depuis la fixation des objectifs jusqu'à la formation des enseignants, en intégrant supports et modalités pédagogiques.

Dans une perspective plus contemporaine, les membres de la Commission nationale chargée de l'élaboration des programmes scolaires (2009 :11) proposent une définition du curriculum qui met résolument l'accent sur le rôle central de l'élève dans le processus d'apprentissage :

> « Le concept de curriculum désigne toutes les expériences d'apprentissage organisées, l'ensemble des influences auxquelles pourrait être exposé l'élève sous la responsabilité de l'école pendant une période donnée. Ce concept englobe les activités d'apprentissage auxquelles l'élève participe, les méthodes et les moyens utilisés ainsi que les procédures d'évaluation retenues ».

Cette définition élargit la portée du curriculum en y incluant, au-delà des contenus et des activités d'apprentissage, les démarches, les outils ainsi que les modes d'évaluation mobilisés. Elle met en relief une conception ouverte et progressive de la formation, fondée sur une pédagogie qui reconnaît à l'apprenant un rôle actif dans la construction de ses savoirs, et non plus celui d'un simple récepteur des contenus transmis. Elle insiste également sur la dimension expérientielle du curriculum : au-delà des prescriptions officielles, il recouvre l'ensemble des situations d'apprentissage qui participent à l'épanouissement de l'élève et à la construction progressive de ses compétences.

Nous pensons que la définition donnée par De Landshere est non seulement complète, mais aussi cohérente, parce qu'elle couvre toutes les dimensions essentielles du processus éducatif, y compris les objectifs, les contenus, les méthodes, les outils didactiques, l'évaluation et la formation des enseignants. Cette conception systémique recoupe les principes de la réforme en cours, qui relève d'une planification rigoureuse et réfléchie des objectifs, d'une articulation des moyens pédagogiques et d'une responsabilisation des différents acteurs de l'enseignement. Elle permet de penser l'acte éducatif dans sa globalité, comme un ensemble intégré capable de respecter les exigences contemporaines de qualité, de cohérence et d'adaptation face aux défis que doit relever aujourd'hui l'école.

3-4-Cadre institutionnel et dispositifs de mise en œuvre du curriculum

Après avoir précisé les contours théoriques du concept de curriculum, il convient désormais de s'intéresser aux mesures concrètes mises en œuvre pour assurer la traduction de cette approche dans le système éducatif algérien.

3-4-1-La réorganisation générale du système éducatif :

La réforme de l'éducation, inscrite dans le cadre du renouvellement curriculaire, s'accompagne d'une restructuration des cycles de l'enseignement fondamental obligatoire. Elle s'articule autour d'une nouvelle définition des niveaux de scolarité, avec deux cycles distincts : le cycle primaire et le cycle moyen, ainsi que la généralisation de l'enseignement préscolaire.

L'enseignement préscolaire est destiné aux enfants de quatre à six ans. Il a pour finalité de favoriser leur socialisation et leur préparation à l'entrée à l'école, à travers la mise en place de comportements et de démarches leur permettant de développer leur autonomie. Il constitue une phase d'initiation à l'écriture, à la lecture, aux notions de base en mathématiques ainsi qu'à certains versets du Coran. Toutefois, cet enseignement reste, à ce jour, facultatif.

Le cycle de l'enseignement obligatoire comprend deux niveaux : le primaire, ramené à cinq années au lieu de six du fait de l'introduction du préscolaire, et le moyen, dont la durée est désormais portée à quatre années. Ce cycle est sanctionné par l'examen du Brevet de l'Enseignement Moyen (BEM), qui marque la fin de la scolarité obligatoire.

Quant à l'enseignement secondaire, il reste organisé en deux troncs communs d'une durée d'un an chacun, suivis de spécialisations. Le premier, intitulé « Lettres », ouvre sur deux filières en deuxième et troisième années : *langues étrangères* et *lettres-philosophie*. Le second, « Sciences et technologie », donne accès à quatre filières : *mathématiques, gestion-économie, sciences expérimentales* et *techniques mathématiques*, cette dernière se subdivisant en quatre options : *génie électrique, génie civil, génie mécanique* et *génie des procédés*.

3-4-2- Le développement de la formation enseignante :

Au regard du lien étroit existant entre la qualification des enseignants et l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage dispensé dans les établissements scolaires, le développement des compétences des enseignants apparaît comme l'un des axes centraux de la réforme. En effet, l'enjeu principal résidait dans la mise à la disposition des enseignants des outils requis pour une meilleure régulation de leurs pratiques pédagogiques, ainsi que pour la mise en œuvre de méthodes et de techniques adaptées aux nouvelles exigences de l'approche curriculaire. Des structures ont donc été mises en place, à savoir les Instituts de Formation et de Perfectionnement des Maîtres (IFPM) chargés de conduire la formation initiale et continue

des enseignants. De plus, des séminaires réguliers sont organisés à leur intention pour accompagner l'appropriation progressive des principes didactiques mis en avant par la réforme. Il convient également de préciser que les conditions de recrutement ont été redéfinies : le niveau de diplôme est désormais rehaussé à bac +3 pour les enseignants du premier et second cycles, et bac +4 pour ceux de l'enseignement moyen. Cette revalorisation du statut enseignant vise à assurer une meilleure adéquation entre les exigences du nouveau curriculum et les profils des praticiens chargés de sa mise en œuvre.

3-4-3-La révision des programmes et des méthodes pédagogiques :

Dans cette perspective, la réforme constitue un authentique changement de paradigme pédagogique, en opérant un déplacement d'une logique d'enseignement vers une logique d'apprentissage, en ce sens qu'il s'agit de passer d'une transmission à une pédagogie de l'apprentissage impliqué. Adoptant une approche systémique à la fois dans la phase de conception et dans celle de la mise en œuvre, les nouveaux programmes s'inscrivent dans une orientation socioconstructiviste. Concrètement, cette optique se traduit par le choix de la pédagogie par projet et par le mode d'organisation des contenus selon une entrée par les compétences.

Pour ce qui est de l'approche par compétences, elle s'appuie sur une conception du curriculum qui va au-delà d'une simple accumulation de savoirs, en privilégiant une logique de compétences situées. Autrement dit, il s'agit de développer des capacités à mobiliser en situation, en dotant l'élève des moyens nécessaires pour s'engager de manière pertinente dans des tâches complexes. L'accent n'est donc plus mis uniquement sur ce qu'il faut apprendre, mais sur ce que l'élève saura faire à l'issue de sa formation.

Dans ce cadre, un vaste chantier de révision des programmes a été entrepris par la Commission nationale des programmes : dès 2003 pour les cycles primaire et moyen, puis en 2008 pour le secondaire. Ce travail colossal s'est traduit par la réécriture de la grande majorité des programmes disciplinaires, que l'on avait laissés inchangés pendant plusieurs décennies, et, bien sûr, par la refonte de l'ensemble des manuels scolaires, repensés et actualisés pour correspondre aux finalités éducatives de la réforme et aux objectifs pédagogiques qu'elle instaure.

3-4-4-La loi d'orientation sur l'éducation nationale :

Considérant que l'ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976, en vigueur depuis plus de trois décennies, ne répondait plus aux évolutions du contexte politique, économique, social et culturel du pays, les autorités ont adopté une nouvelle loi, dite *loi d'orientation sur l'éducation nationale*. Celle-ci consacre l'élève comme acteur central du système éducatif et redéfinit les missions de l'école ainsi que les principes fondamentaux qui encadrent l'instruction publique. Si elle réaffirme l'ancrage arabo-musulman de l'école algérienne, la loi insiste également sur la nécessité pour les élèves de s'approprier les composantes essentielles de l'identité nationale, de développer leur attachement à la patrie et de s'ouvrir, dans le même temps, au dialogue interculturel. Ces ambitions sont clairement énoncées dans le préambule du texte :

> « L'école doit contribuer à perpétuer l'image de l'Algérie, terre d'islam, partie intégrante du Grand Maghreb, pays musulman, arabe, amazigh, méditerranéen et africain, et être solidement amarrée à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel.
>
> Elle doit, en particulier, enraciner chez nos enfants le sentiment patriotique et promouvoir et développer l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale.
>
> L'une des missions essentielles de l'école est donc de faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne.»[25]

Parmi les évolutions notables introduites par rapport à l'ordonnance de 1976, on peut citer l'autorisation de la création d'établissements d'enseignement privés, l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif, la définition explicite des droits et devoirs des enseignants, la revalorisation de leur statut professionnel, ainsi que la fin du monopole de l'État sur l'édition des manuels scolaires.

Concernant l'enseignement des langues, il convient de souligner l'apparition, pour la première fois dans l'histoire éducative du pays, de l'expression « langues nationales » au pluriel.

[25] AXL - Aménagement linguistique dans le monde. (s.d.). *Algérie – Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale : Dispositions linguistiques*. Université Laval. https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-08-04-2008.htm

Jusqu'alors, seule la langue arabe était officiellement reconnue dans ce statut. La nouvelle loi affirme désormais que *« l'amazighité, en tant que langue, culture et patrimoine, est une composante intégrante de la personnalité nationale historique. À ce titre, elle doit bénéficier de toute l'attention et faire l'objet de promotion et d'enrichissement dans le cadre de la valorisation de la culture nationale »*[26]. Toutefois, en dépit de cette reconnaissance symbolique et juridique, la primauté continue d'être accordée à la langue arabe, qui conserve son rôle central dans le système éducatif :

> « L'enseignement de la **langue arabe** doit être développé pour être une langue de communication dans tous les domaines de la vie et un instrument privilégié dans la production intellectuelle. » [27]

La loi exprime également la volonté d'améliorer l'enseignement de cette langue, ce qui laisse entendre que les méthodes pédagogiques actuellement en usage ne donnent pas les résultats escomptés :

> « Il est impérieux d'aborder sérieusement les questions de fond de l'enseignement de la **langue arabe** et de rechercher une plus grande efficacité à cette langue d'enseignement, efficacité liée à la fois à l'aspect culturel, scientifique et technique pour rendre disponible l'information scientifique universelle, ainsi qu'une plus grande efficacité dans la communication pédagogique et les pratiques d'enseignement »[28].

Il convient enfin de souligner que, dans une société de plus en plus centrée sur la communication, le plurilinguisme occupe désormais une place de choix dans le discours éducatif :

> « De développer l'enseignement des langues étrangères afin que l'élève algérien maîtrise réellement, au terme de l'enseignement fondamental, deux langues étrangères, tout en veillant à leur complémentarité avec la langue arabe d'une part, et en tenant compte des intérêts stratégiques du pays, d'autre part. »[29]

Sur ce point, la loi précise que *« la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et*

[26] ibid
[27] Ibid.
[28] Ibid.
[29] Ibid.

accéder directement aux connaissances universelles »[30] dans une conception élargie de l'éducation, où le plurilinguisme devient un enjeu d'ouverture et de compétitivité. Dans le même esprit, il est souligné que *« l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain »*[31]. Dans cette optique, la loi de 2008 prévoit *«une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien»*.[32] Si cette orientation pourrait traduire un souci, enfin affiché, de prendre en compte les besoins réels des élèves, elle amène à s'interroger : de quels intérêts évoqués ici s'agit-il précisément ? Comment les identifier sans retomber dans une vision utilitariste ou réductrice de l'apprentissage des langues ?

3-4-5-Le référentiel général des programmes

Dans le but d'assurer une cohérence globale entre les différentes composantes du curriculum, qu'il s'agisse des disciplines, des niveaux d'enseignement ou des pratiques pédagogiques, il est apparu nécessaire de concevoir un outil de référence, accessible et mobilisable tant pour la planification des enseignements que pour l'évaluation. C'est dans cette perspective qu'a été élaboré, en 2009, le *Référentiel général des programmes*, publié par la Commission nationale des programmes à l'intention des groupes spécialisés, conformément aux orientations du ministère de l'Éducation nationale. Ce document constitue le cadre structurant des travaux de conception et d'orientation des programmes scolaires.

Dans le champ éducatif, un référentiel de programmes se définit généralement comme un ensemble normatif précisant les objectifs d'apprentissage, les compétences visées, les contenus à enseigner ainsi que les modalités d'évaluation pour un domaine ou un niveau donné. Il s'inscrit dans une logique d'harmonisation visant à garantir une expérience éducative cohérente et de qualité, en lien direct avec le curriculum dans son ensemble. Afin d'éviter toute confusion terminologique, Duplessis[33] (2009) rappelle que :

[30] Ibid.
[31] Ibid.
[32] Ibid.
[33] Pascal Duplessis, *Distinction entre référentiel de compétences et curriculum*, Les Trois Couronnes, 2009, consulté le 17 août 2023, http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/distinction-entre-referentiel-de-competences-et-curriculum

> «Si un référentiel de compétences info-documentaires a toute sa place à l'intérieur d'un curriculum, notamment pour éclairer la formation des acquis procéduraux relatifs au traitement des ressources, il ne saurait en aucun cas soutenir une comparaison avec un curriculum qui est, par définition, d'une toute autre nature. Projet d'enseignement raisonné et complet, ce dernier propose un plan d'organisation des études sur le cursus entier de l'élève. Alors que le référentiel de compétences est essentiellement pragmatique et vise le ponctuel, le curriculum, quant à lui, vise le long terme. »

Le curriculum est la référence à partir de laquelle s'élaborent les grandes lignes du référentiel. Ce dernier, à son tour, sert de socle pour l'élaboration des programmes, en assurant une cohérence entre les intentions éducatives globales et leur déclinaison disciplinaire. Ainsi, le référentiel respecte les exigences du curriculum, tandis que les programmes s'alignent sur les principes et contenus qu'il énonce.

Mis en conformité avec la loi n°08-04 du 23 janvier 2008, le *Référentiel général des programmes* a pour fonction de clarifier plusieurs dimensions essentielles : les principes fondateurs de l'action éducative, le rôle et la place des différentes disciplines, les concepts-clés inhérents à la nouvelle approche pédagogique et à ses modalités d'application, les compétences et savoirs à construire à chaque étape de la scolarité, ainsi que les dispositifs d'évaluation des apprentissages et des programmes. Ce point de vue est partagé par Cuq (2003 : 212), lequel déclare : *«Le référentiel […] a ainsi une double fonction de guide et d'accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées ».*

3-4-6- Le guide méthodologique d'élaboration des programmes

Parallèlement à la mise en place du Référentiel général des programmes, le Guide méthodologique d'élaboration des programmes est le deuxième document à voir le jour en 2009, proposant une vision conceptuelle présente en filigrane de la conception curriculaire permettant ici de donner des critères de sélection des contenus pédagogiques jugés fondamentaux et en adéquation avec les besoins des élèves ainsi qu'avec les exigences du système éducatif. Ces critères, explicitement énoncés dans l'introduction, sont les suivants :

> « **-globalité** : les programmes seront construits par cycle
>
> **-cohérence** : les relations entre les composantes du curriculum sont explicites

-**faisabilité** : l'adaptabilité aux conditions de réalisation sera prise en charge

-**lisibilité** : simplicité, clarté et précision seront recherchées

-**pertinence** : l'adéquation des objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs sera recherchée. »[34]

En outre, le guide fournit des repères destinés à accompagner l'enseignant dans la préparation des apprentissages, la conception d'unités pédagogiques cohérentes et le choix d'une démarche didactique adaptée. Au fond, le *Guide méthodologique d'élaboration des programmes* se veut structurant : il vise à assurer la qualité, la cohérence et l'efficacité des programmes éducatifs dans une logique d'alignement entre objectifs, contenus et pratiques pédagogiques.

4- De la réforme de 2003 aux programmes de deuxième génération : réaménagements et ajustements

La mise en œuvre d'une réforme éducative s'avère une entreprise particulièrement périlleuse, notamment lorsqu'elle implique une refondation complète des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, touchant l'ensemble des programmes et des manuels, du primaire au secondaire, dans un délai restreint de trois ans. Cette transformation a également nécessité une reconfiguration profonde des cycles d'enseignement. Les premières années d'application montrent cependant que les résultats obtenus demeurent très en deçà des ambitions initiales de la réforme.

Malgré les efforts consentis, le processus d'application s'est heurté à plusieurs obstacles : des programmes jugés trop ambitieux et mal ajustés aux réalités du terrain, aux profils des élèves, à la formation des enseignants et aux ressources didactiques disponibles. D'autres limites tiennent au fait que les manuels scolaires peinent à rendre compte de manière fidèle des préconisations de l'approche attendue, de même qu'à atteindre les objectifs fixés à partir des textes officiels. À ces difficultés s'ajoute un flou important autour de nouveaux concepts introduits dans les documents de cadrage, ce qui empêche leur appropriation par les professionnels et leur mise en pratique en classe.

[34] Ministère de l'Éducation nationale. *Guide méthodologique d'élaboration des programmes.* Alger, 2009, Introduction, [en ligne] : https://www.calameo.com/read/0002215886e5e9eb5fe9f

En raison des constats qui viennent d'être formulés, il aurait sans doute été préférable d'adopter une approche progressive, utilisant les retours du terrain pour faire évoluer les programmes. De même, il aurait été souhaitable de laisser le temps nécessaire à l'assimilation des principes de la réforme et à une meilleure prise en compte des contextes locaux. Par ailleurs, on peut observer que, contrairement à la réforme de l'école fondamentale, précédée d'une phase expérimentale, la réforme de 2003 a été mise en œuvre de manière généralisée sans que son dispositif ait été préalablement testé sur un échantillon pilote. Faute d'expérimentation préalable, un écart s'est creusé entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques de terrain.

Des inquiétudes ont d'ailleurs été soulevées par la Commission nationale de réforme, qui a souligné la nécessité de mesures correctives visant à combler les lacunes et à améliorer la qualité de l'enseignement, notamment à travers une seconde génération de programmes. À ce sujet, Sobhi Tawil (2005 : 39) note que :

> « Un deuxième appui au niveau de l'INRE (mars 2005), portant sur une version améliorée de la grille évaluative et les programmes, a fait apparaître la nécessité de passer à « une deuxième génération » des programmes de l'enseignement fondamental. Cette nouvelle génération de programmes, reflet de la recherche continue de la qualité et de la pertinence des apprentissages, devrait répondre à une double exigence : Il convient d'abord d'assurer l'harmonisation des programmes à travers les différentes disciplines afin de les « faire fonctionner sur un paradigme qui rende leur mise en œuvre sur le terrain à la fois plus réaliste, plus harmonieuse et plus complète », avec, par exemple, l'introduction d'activités d'intégration afin de compléter les situations-problèmes déjà existantes dans la première génération des programmes. Ensuite, il importe de tenter d'assurer une meilleure articulation entre les programmes et l'évaluation des acquis d'une part, et entre les programmes et les manuels scolaires, d'autre part. »

Il faut dire que l'élaboration du référentiel général des programmes, ainsi que du Guide méthodologique d'élaboration des programmes, a répondu à un double objectif : d'une part, diagnostiquer les insuffisances relevées dans les premières phases de mise en œuvre de la réforme ; d'autre part, assurer une meilleure articulation entre les programmes et les manuels scolaires, en accord avec les orientations pédagogiques préconisées. À partir de 2010, des ajustements progressifs ont été amorcés dans les cycles primaire et moyen, visant

principalement les volets ayant fait l'objet de défaillances ou d'applications partielles, tout en veillant au maintien d'une certaine cohérence d'ensemble.

S'agissant des programmes, ils n'ont pas subi de transformations méthodologiques profondes, hormis la réorganisation du cycle moyen en trois paliers distincts.

1– Le palier d'homogénéisation et d'adaptation, correspondant à la première année, vise à consolider les acquis antérieurs, à faciliter la transition vers un enseignement plus disciplinaire et à introduire l'anglais comme seconde langue étrangère.

2– Le palier de renforcement et d'approfondissement, couvrant les deuxième et troisième années, est centré sur le développement des compétences et l'enrichissement des savoirs en sciences, technologie et culture.

3– Le palier d'approfondissement et d'orientation, propre à la quatrième année, combine renforcement des compétences et préparation à la formation post-obligatoire ou à l'insertion professionnelle.

Si l'innovation a profondément transformé les manuels scolaires, révélant une volonté manifeste de moderniser l'enseignement, elle s'est néanmoins opérée sans véritable concertation avec les enseignants. Ces enseignants, pourtant placés au centre du dispositif d'application des programmes, se voient contraints d'ajuster leurs pratiques et de modifier leurs démarches en fonction des besoins réels des élèves, souvent sans bénéficier d'un accompagnement suffisant.

Or, redéfinir les orientations pédagogiques sans la concertation des enseignants peut engendrer des résistances, perturber les pratiques et les usages, mais aussi créer un décalage entre les attentes des élèves et ce que les contenus proposés permettent réellement d'acquérir. À cet égard, le Conseil national autonome du personnel enseignant du secteur ternaire de l'Éducation (CNAPEST) avait dénoncé, lors de l'annonce des programmes de la seconde génération en 2016-2017, une révision conduite dans l'opacité, compromettant selon lui l'avenir de millions d'élèves. Le syndicat plaidait alors pour une « réforme progressive », fondée sur des ajustements ciblés dès les premières années du cycle primaire.

À ce stade de notre analyse, il convient de préciser qu'aucun document officiel n'a été trouvé pour justifier les modifications introduites dans le cadre de la réforme de deuxième

génération. C'est pourquoi une attention particulière a été accordée aux déclarations émanant des membres de la commission nationale des programmes.

Dans un témoignage rapporté par *Algérie Patriotique*[35] le 22 mars 2016, Farid Adel, président de la commission nationale des programmes au ministère de l'Éducation nationale, précise que les programmes de deuxième génération :

> « visent le développement des capacités cognitives et de l'esprit d'analyse et de déduction de l'apprenant contrairement aux programmes précédents qui, eux, étaient axés sur l'apprentissage par mémorisation […] L'objectif escompté de ces programmes est de créer une activité interactive en classe, à travers le travail de groupes, pour favoriser le développement des aptitudes et compétences de l'élève. Dans cette équation, l'enseignant assumera le rôle d'organisateur, d'animateur et de facilitateur du processus didactique […] Les programmes de deuxième génération sont fondés sur le principe de « l'approche globale » qui permet d'évoquer le même sujet à travers différentes matières, scientifiques et littéraires, en fonction des spécificités de chacune […] L'évaluation n'est plus un outil de sanction mais un moyen de comprendre les défaillances que l'élève présente ».

Ces déclarations appellent plusieurs réserves, dans la mesure où elles annoncent des changements qui, en réalité, se révèlent peu significatifs. D'emblée, les propos de Farid Adel demeurent ambigus lorsqu'il évoque les « programmes précédents » : fait-il allusion à ceux de 2010, de 2003 ou encore à ceux en vigueur avant la réforme curriculaire ? Par ailleurs, les orientations mises en avant comme des innovations, telles que le développement des capacités cognitives, la promotion de l'interaction en classe par le travail de groupe, la centration sur l'apprenant ou encore le recours à l'évaluation formative, étaient déjà présentes dans les programmes de 2003, dans ceux de 2010, et apparaissaient même, sous une forme préliminaire, dans les instructions de 1998. La seule orientation véritablement nouvelle introduite par la réforme de deuxième génération réside dans l'adoption d'une logique transdisciplinaire visant à dépasser les cloisonnements traditionnels entre disciplines. Le Référentiel général des programmes précise que cette approche suppose l'établissement de correspondances entre les différents champs du savoir, qu'il s'agisse des arts et de l'éducation

[35] *Algérie Patriotique*. (2016, 22 mars). *Programmes de 2e génération : développer les capacités cognitives et l'esprit d'analyse de l'apprenant*. Déclaration de Farid Adel à l'APS. Consulté le 5 août 2023, à l'adresse : https://www.algeriepatriotique.com/2016/03/22/programmes-de-2e-generation-developper-les-capacites-cognitives-et-lesprit-danalyse-de-lapprenant

physique, des langues et littératures, des sciences sociales et humaines ou encore des sciences et de la technologie, afin de favoriser une intégration plus cohérente et contextualisée des apprentissages.

Dans le même article publié par *Algérie Patriotique* le 22 mars 2016, d'autres membres de la Commission nationale des programmes ont pris la parole afin de préciser les orientations de la réforme. Farid Benramdane, conseiller auprès du ministère de l'Éducation nationale, a fait remarquer que les réformes engagées dans le cadre de la deuxième génération visent avant tout à *« améliorer »* les programmes existants, sans toutefois modifier ni leur structure ni la répartition horaire des disciplines. Il précise que ces ajustements portent principalement sur une révision des contenus et une réorientation pédagogique axée sur la valorisation des repères identitaires algériens et sur une compréhension approfondie des savoirs.

De son côté, Abdelaziz Berrah, également membre de la Commission nationale des programmes, considère que cette réforme représente une avancée, dans la mesure où elle encourage une implication plus active de l'élève dans son apprentissage. Cette implication se manifeste, selon lui, à travers différentes formes d'interaction en classe, qui favoriseraient le développement d'attitudes positives, appuyées notamment par l'enseignement de l'éducation islamique et de l'éducation civique. Pourtant, à l'analyse, aucune innovation véritable ne semble avoir été introduite par rapport aux programmes antérieurs.

L'examen attentif de ces prises de position conduit à constater que, malgré les ambitions affichées par les concepteurs, la réforme de la deuxième génération ne présente en réalité que deux évolutions notables : d'une part, l'introduction d'**une logique transdisciplinaire**[36] dans la conception des programmes ; d'autre part, un renforcement de **la dimension identitaire** au sein de certains contenus disciplinaires.

[36] C'est nous qui soulignons en gras.

Conclusion :

Depuis son indépendance, l'Algérie a engagé plusieurs vagues de réformes visant à offrir à son système éducatif des améliorations susceptibles de le mettre en adéquation avec les transformations sociales qui ont eu lieu dans le pays. Malgré les nombreuses initiatives, le système éducatif demeure confronté à des obstacles qui limitent son efficacité et sa pertinence sur le long terme.

Les réformes engagées ont concerné plusieurs éléments, allant de la révision des programmes à l'évolution des méthodes pédagogiques, en passant par la formation des enseignants et l'amélioration des infrastructures. Cependant, beaucoup de dysfonctionnements structurels empêchent un réel impact des réformes. La surcharge des effectifs, le manque d'équipements et l'accès limité à des ressources pédagogiques actualisées entraînent une baisse de la qualité de l'enseignement et une démotivation des acteurs éducatifs, tant enseignants qu'élèves. Ces insuffisances alimentent une remise en cause du rôle et de la place de l'école, souvent perçue comme un lieu de formation de jeunes insuffisamment préparés aux exigences de la vie active ou citoyenne.

Il convient de constater que tous les chantiers de réforme, même lorsqu'ils sont ambitieux et régulièrement évoqués, ne parviennent pas toujours à relever les défis posés par la société ni à satisfaire les prescriptions formulées par les instances du champ éducatif.

Chapitre 3

Entre transmission et interaction : les finalités assignées à l'enseignement du français dans les programmes algériens

Introduction :

Le présent chapitre explore, à travers une analyse diachronique, les grandes lignes de l'évolution des programmes de français destinés à la première année moyenne. Notre but est de mettre en lumière les choix pédagogiques, les méthodes d'enseignement et les objectifs éducatifs qui ont façonné ces différentes périodes allant de la mise en place de l'école fondamentale à nos jours.

Ces changements ont non seulement redéfini le statut du français dans le système éducatif, mais ils ont aussi accompagné les avancées scientifiques dans le champ de la didactique des langues, et plus spécifiquement dans celui du français langue étrangère. Cette évolution a peu à peu modifié les objectifs assignés à l'enseignement du français. Pour mieux saisir les principales évolutions dans les orientations pédagogiques de l'enseignement du français au cycle moyen, nous avons choisi de nous appuyer sur plusieurs repères chronologiques représentatifs des documents disponibles.

-Fin des années 1970 / début des années 1980, marquant la préparation et le lancement de l'école fondamentale. Le programme de français élaboré à cette époque n'a pas pu être retrouvé dans sa version originale, ce qui rend incertaine la date exacte de sa première publication. Néanmoins, les documents consultés permettent de dégager les grandes lignes des objectifs linguistiques et pédagogiques de cette période.

-1998, avec la publication d'un programme pour le 2ème et 3ème cycle regroupant les réaménagements apportés entre 1988 et 1995 ;

-2003, correspondant à l'introduction des premiers programmes conçus dans le cadre de la réforme curriculaire,

-2010, début du processus de révision des programmes du cycle moyen, destiné à remplacer ceux de 2003,

-2016, l'année marquant la parution des programmes dits de deuxième génération.

Pour illustrer ces différentes étapes, nous avons sélectionné des extraits significatifs des programmes, en particulier pour la période allant de la fin des années 1970 au début des années 1990 où plusieurs passages sont pertinents. Ces extraits décrivent les objectifs

attribués à l'enseignement du français en première année du cycle moyen et offrent un point d'entrée pour une lecture comparative de l'évolution des orientations pédagogiques.

1-De la fin des années 1970 aux années 1990 : un enseignement centré sur la compétence linguistique

La lecture diachronique des programmes de français permet de constater une remarquable continuité dans la conception des objectifs d'enseignement entre les années 1970 et 1990. Ainsi, dans un document officiel intitulé *Horaires et programmes de l'enseignement moyen polytechnique de trois ans*, il est indiqué que :

> « L'enseignement du français au cycle moyen aura pour tâche :
>
> a) de consolider et perfectionner les moyens linguistiques acquis,
>
> b) de commencer à construire, à partir d'un langage naturel, un langage susceptible d'exprimer le caractère des choses, un langage qui permette d'accéder aux connaissances scientifiques et techniques du monde moderne. » (MEN, 1977, p. 305)

Cette formulation reflète une double ambition : d'un côté, renforcer progressivement les compétences linguistiques des élèves, et de l'autre, faire que la langue leur serve de clé pour accéder aux connaissances scientifiques et techniques. La langue est ainsi conçue avant tout comme un vecteur d'accès au contenu disciplinaire, et non comme un espace d'interaction ou de construction de sens en contexte.

Cette approche est confirmée par un document ultérieur, le *Livre du professeur* de 7ème année fondamentale qui affirme que :

> «En 7ème AF, l'année est consacrée essentiellement à la pratique, la consolidation et le perfectionnement de la langue naturelle. C'est un objectif essentiellement linguistique, objectif qui demeurera au niveau de tout le troisième palier. Il faudra insister sur toutes les démarches qui conduisent à une véritable autonomie de la langue (langue orale, mécanisme de lecture, transcription graphique...) ». (MEN, 1992, p. 332)

On comprendra aisément que la priorité est accordée à la maîtrise du système de la langue sans tenir compte de son usage dans des situations authentiques. L'élève est réduit au rôle de destinataire de l'enseignement, plutôt qu'à une personne qui participe activement à

l'appropriation de la langue. Cette orientation confirme le caractère transmissif et fortement décontextualisé de l'enseignement du français durant cette période.

Dans cette approche pédagogique, l'objectif central réside dans le développement des compétences nécessaires à la compréhension et à la production de structures linguistiques syntaxiquement correctes. L'emphase est placée sur l'assimilation des règles linguistiques et leur application dans des contextes contrôlés. Les activités d'apprentissage consistent principalement en des exercices grammaticaux, répétitions et tâches visant à automatiser[37] l'usage des règles. Cette méthode, centrée sur la langue en tant que système formel, présente de fortes affinités avec le structuralisme et les théories béhavioristes, qui conçoivent l'apprentissage comme un conditionnement par renforcement.

Il faut préciser que, bien que postérieur à la mise en œuvre de la réforme de l'école fondamentale, ce texte se réfère explicitement aux programmes de l'école fondamentale comme document de base, ce qui témoigne d'une absence de rupture sur le plan des orientations didactiques :

> « Ce document de base reste le texte portant programmes[38] de l'enseignement de la langue française dans le 3 palier de l'Ecole fondamentale. On s'y reportera constamment » (MEN, 1992, p.331)

Enfin, bien que les instances gouvernementales aient engagé une politique d'arabisation après l'indépendance, les textes officiels de l'époque que nous avons consultés restent vagues et n'explicitent pas clairement le statut attribué à la langue française dans le système éducatif.

[37]Dans le livret du maître de la 6ème année élémentaire de 1983-1984, on peut lire à titre d'exemple : « …le but est d'atteindre la correction linguistique grâce à l'usage car savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme ». (pp.4-5) La méthode employée assurera ainsi la transition avec la 1ère année du cycle moyen, et reste conforme aux directives et conseils pratiques de 1970 pour l'enseignement du Français.

[38]La réforme de l'école fondamentale, amorcée à titre expérimental en 1974, a été progressivement généralisée à partir de 1980. Il est difficile de dater précisément la première publication officielle des programmes de français conçus spécifiquement pour ce cycle ; certains travaux mentionnent 1981, sans que l'on dispose à ce jour d'un document source confirmant cette date. Ce flou chronologique n'empêche cependant pas de constater la continuité des orientations pédagogiques, notamment par la reprise dans les textes ultérieurs (comme le livre du professeur de 1992) des principes déjà formulés dans les années 1970.

2- Les instructions de 1998 : de la compétence linguistique à une approche davantage communicative

Dans les instructions officielles de 1998 relatives à l'enseignement du français au troisième palier de l'école fondamentale, plusieurs évolutions notables peuvent être relevées. Le texte précise en effet que :

> « L'enseignement de la langue française 3ème palier de l'école fondamentale vise les buts suivants :
>
> 1-Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré.
> 2-Continuer à développer le savoir-faire acquis au 2ème palier en recherchant une certaine autonomie dans les activités langagières.
> La langue pourra alors jouer un double rôle :
>
> a-Un rôle utilitaire : l'élève sera amené à un emploi personnel de la langue dans des situations authentiques et correspondant à ses besoins d'expression. On visera donc le développement d'une expression personnelle.
> b-Un rôle culturel : la pratique linguistique sous toutes ses formes donnera à l'élève la possibilité d'élargir son horizon culturel et de s'ouvrir à tous les domaines où se déploie l'activité des hommes.
> 3-Permettre à l'élève d'accéder à une documentation simple. » (MEN, 1998, p. 34)

Ici, le français est affirmé comme une langue étrangère, ce qui indique une prise de position clairement définie dans les orientations linguistiques. Le texte fait également une distinction significative entre deux fonctions assignées à la langue : d'abord, une fonction pragmatique, qui implique un emploi personnel du français dans des situations authentiques de communication comme l'exigent les besoins d'expression des apprenants, et ensuite, une fonction culturelle, conçue comme un moyen d'ouverture sur le monde et sur les productions humaines. Cette dualité utilitaire/culturelle marque un changement très important dans l'approche de l'enseignement du français : celui-ci n'est plus axé sur la maîtrise de structures grammaticales, mais aussi sur l'élargissement des horizons intellectuels et sociaux de l'élève.

De plus, la terminologie utilisée dans le document révèle une intention d'adapter l'enseignement au rythme et aux capacités des apprenants. L'emploi répété du terme « *élève* » dans les objectifs formulés (trois reprises) témoigne d'un glissement : l'élève prend une place prépondérante, là où le savoir et l'enseignant étaient les pivots. L'utilisation des verbes

d'action comme « *développer* », « *préparer* » ou encore « *permettre* » montre que les objectifs ont une vision plus inclusive de l'apprentissage, intégrant des éléments tels que la progression, l'autonomie et l'expression personnelle.

En résumé, ces orientations marquent le changement, du moins dans les documents officiels, vers une approche qui ne rompt pas complètement avec l'enseignement traditionnel centré sur la norme de la langue, mais qui s'en éloigne progressivement pour mettre en œuvre des préoccupations plus communicatives et fonctionnelles. L'élève n'est plus seulement un récepteur passif de connaissances, mais un apprenant engagé dans un processus évolutif capable d'utiliser la langue dans des contextes significatifs.

Ces finalités de l'enseignement de la langue française trouvent un écho motivant dans le concept de compétence communicative tel qu'élaboré par Dell Hymes. À la différence de la compétence linguistique chomskyenne, qui se concentre sur la connaissance systémique de la grammaire par un locuteur théorique, l'approche de Hymes intègre une dimension socioculturelle. Elle souligne l'importance de la conformité des énoncés aux contextes dans lesquels ils sont produits. Selon lui, une langue ne peut être apprise ni même utilisée en dehors du contexte de son emploi. Ainsi, il définit la compétence communicative comme la capacité de produire des énoncés non seulement grammaticalement corrects, mais aussi appropriés aux contextes de communication.

Dans cet esprit, la capacité de l'apprenant à donner du sens et à produire des énoncés contextuellement appropriés est une condition préalable à la maîtrise de cette compétence. Cette compréhension soutient les affirmations de Besse (1984 : 20) selon lesquelles :

> « Une langue ne se réduit pas […] à un vocabulaire et à une morphosyntaxe qui lui sont spécifiques. Elle englobe également certaines conditions d'usage de ce vocabulaire et de cette morphosyntaxe, celles qui sont particulières à la culture dans laquelle s'inscrit cette langue ».

Quand on enseigne une langue pour qu'elle serve à s'exprimer et à communiquer, il ne faut pas se cantonner aux seuls aspects linguistiques mais plutôt considérer la langue comme un moyen d'échange vivant, profondément lié aux interactions humaines et aux contextes socioculturels, et non comme une suite de règles isolées. En effet, d'autres composantes sont fondamentales à tout acte de communication réussi. Il s'agit notamment de la pragmatique

(c'est-à-dire l'usage de la langue en contexte), du langage corporel ou kinésique, de la gestion de l'espace ou proxémique, ainsi que des diverses influences socioculturelles.

Il apparaît dès lors essentiel d'immerger les apprenants dans des situations de communication aussi proches que possible de celles rencontrées dans la réalité, afin de favoriser une appropriation globale et contextualisée de la langue. L'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères met en effet l'accent sur la prise en compte des multiples contextes sociaux dans lesquels la langue est appelée à être utilisée. Cette perspective, qui dépasse une conception purement linguistique de la compétence, a conduit Patrick Charaudeau (2001) à privilégier les notions de compétence situationnelle ou communicationnelle, soulignant ainsi la dimension interactionnelle et située de l'acte langagier.

Si l'on apprend une langue, ce n'est donc pas seulement pour maîtriser les règles de grammaire ou du vocabulaire, mais bien pour mobiliser ces ressources de manière adéquate selon les circonstances. C'est pourquoi, l'école insiste sur des compétences qui permettent aux apprenants d'intervenir de manière autonome et appropriée dans des situations de communication. À ce propos, dans le volet « Stratégies et méthodologie », il est dit que : « *[…] l'enseignement/apprentissage des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation des connaissances enseignées* » (p. 41).

On notera d'ailleurs que les réaménagements opérés dans les programmes de 1998 font coexister les termes « exercices » et « activités », ce qui traduit une volonté explicite de valoriser l'engagement de l'apprenant dans des pratiques langagières contextualisées. Mais cette évolution lexicale ne repose pas sur un simple choix terminologique : elle est révélatrice d'un changement de paradigme dans les conceptions didactiques. Plus formel, et généralement éloigné des situations authentiques, l'exercice vise d'abord à systématiser et à automatiser des savoirs linguistiques (Bouchard, 1985 ; Porquier & Besse, 1991 ; Vigner, 1984).

La notion d'activité, de son côté, renvoie à une mise en œuvre du langage en contexte, qui prend des formes variées sans qu'il y ait nécessairement un visée essentiellement linguistique, comportant souvent des dimensions de résolution d'un problème, de création ou d'interaction, l'élève étant alors engagé dans une démarche plus personnelle et réflexive. Selon Cuq (2001),

l'activité peut certes intégrer des exercices, mais son champ d'application est plus vaste : il s'agit de proposer un cadre plus souple et ouvert, favorisant un usage authentique de la langue.

Une autre orientation majeure des réaménagements de 1998 tient à l'intention des concepteurs de rétablir un équilibre entre l'oral et l'écrit, suite aux dysfonctionnements constatés dans les pratiques antérieures. En effet, bien que l'objectif assigné à l'enseignement du français dans les années 1980 ait été essentiellement linguistique, avec une nette priorité accordée à l'oral, ce choix méthodologique n'a pas donné les résultats escomptés. Les rédacteurs des nouveaux programmes eux-mêmes reconnaissent les limites de cette priorité donnée à l'oral, comme en témoigne cet extrait du document officiel (p.40) :

> « On se rendra vite compte de l'effort fourni au plan de l'écrit dans cette réécriture des programmes. On s'accorde jusque-là à déplorer les résultats insuffisants obtenus dans cette discipline et l'incapacité quasi-totale de l'élève à produire un court ensemble cohérent au double plan du fond et de la forme. »

Ils attribuent en partie cet échec à ce qu'ils qualifient d' *« une importance démesurée accordée à l'oral, certes prioritaire dans le processus d'apprentissage, mais au service d'un écrit à définir en termes de primauté et d'objectif terminal (...). Ainsi, la séance d'expression orale qui ouvrait chaque dossier de langue est supprimée : son apport est en effet insignifiant. »*

Un autre changement important dans la révision de 1998 concerne l'abandon d'une organisation basée sur les « dossiers de langue » au profit de la notion d'unité didactique. Cette réorientation structurelle répond aux carences manifestes de l'ancienne approche, notamment :

> «Une incohérence interne de la quasi-totalité des dossiers de langue où le choix des contenus manque de fonctionnalité : les inventaires métalinguistiques retenus dans chaque dossier ne sont pas toujours en relation avec le type discursif ou la technique d'expression pris en charge » (p. 41).

Les concepteurs justifient ce changement en affirmant que, contrairement au dossier, perçu comme un regroupement de contenus diversifiés mais faiblement articulés, l'unité didactique offre une meilleure cohérence interne, car elle permet d'éviter *« la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif terminal »*. Ils précisent par ailleurs que chaque unité doit

viser : *«le développement d'une compétence par le choix de contenus métalinguistiques (les apprentissages fondamentaux) et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité et de fonctionnalité ».* (p.41)

Cette conception rejoint celle proposée par Cuq (2003 : 242), pour qui l'unité didactique constitue *«un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases (…), chaque phase remplissant une ou plusieurs fonctions de l'apprentissage ».* Elle permet ainsi d'assurer une continuité entre les activités proposées, les compétences visées et les outils d'évaluation mobilisés.

On retrouve cette logique dans la structure même des programmes, puisque le tableau des contenus destinés à la 7ème année fondamentale présente dix unités didactiques, dont six orientées vers la communication, et quatre pour la lecture. Les premières visent le développement de compétences fonctionnelles telles que *« indiquer un itinéraire »* ou *« donner des informations sur un sujet sans préciser le contexte de communication »,* tandis que les secondes proposent des activités de réception comme *« écouter et lire un conte »* ou *« lire un extrait d'œuvre ».*Ce recentrage sur les unités finalisées et cohérentes prouve le souci d'une fonctionnalisation des apprentissages, en interaction directe avec les compétences à construire. L'objectif est de coordonner plus efficacement les finalités, les matières enseignées, les approches pédagogiques et les modalités d'évaluation dans une perspective curriculaire.

Enfin, un dernier aspect fondamental des réaménagements de 1998 porte sur la question de l'évaluation, à laquelle les concepteurs consacrent une attention particulière. Longtemps reléguée au second plan dans toute la période précédente, elle est désormais conçue comme un levier fondamental au service de l'apprentissage et de la régulation pédagogique. Jusqu'alors, l'évaluation fonctionnait, surtout, comme un instrument de mesure des performances scolaires reposant sur la notation ou la formulation de jugements normatifs. Elle intervenait généralement à la fin du processus d'enseignement/apprentissage pour vérifier les acquis à l'aide d'épreuves sommatives destinées à établir un bilan. L'enjeu était, avant tout, de classer les élèves selon leurs résultats, de hiérarchiser les « bons » élèves parmi les « moins bons », dans un dispositif davantage sélectif que progressif.

De manière plus concrète, on constate que les programmes et manuels des périodes antérieures donnaient peu de précisions sur les modalités d'évaluation. L'un des seuls

éléments explicites à ce sujet figurait dans la dixième et dernière case du *« tableau portant organisation d'un dossier »*, présent dans le livre du professeur de 7ème année fondamentale. On y lisait simplement la mention : *« compte rendu de devoirs »*. Cette étape se limitait à une séance où les élèves prenaient connaissance de leurs notes et corrigeaient leurs copies. Une note figurant au bas du tableau ajoutait : *« La séance de compte rendu pourra toujours être décalée dans le temps pour permettre à chaque professeur de faire les corrections de productions écrites »*. (MEN, 1992, p. 334)

À l'opposé de cette conception limitée et tardive de l'évaluation, les orientations pédagogiques de 1998 lui confèrent une place centrale en précisant pour la première fois ses rôles et fonctions dans le processus d'apprentissage. Le programme affirme ainsi :

> « L'évaluation a pour rôle de diagnostiquer les besoins et les attentes des élèves. Les informations recueillies permettront de mettre en place un ensemble pertinent et cohérent d'actions pour améliorer le rendement des efforts de l'élève et l'aider à mieux gérer son temps.
>
> L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage pour les besoins de l'enseignement, on retiendra les trois fonctions principales de l'évaluation : une fonction diagnostique, une fonction formative et une fonction sommative. » (MEN, 1998, p. 47)

Ces directives attachent de l'importance à la fonction régulatrice de l'évaluation. Elle n'est pas perçue comme un outil de validation, mais plutôt comme une ressource pour soutenir les élèves dans la compréhension de leurs faiblesses et la construction de solutions**.** Il s'agit en effet d'une régulation à visée formative, qui s'inscrit dans une conception de l'apprentissage comme un processus à la fois continu et centré sur les acquis de l'apprenant. Elle est d'ailleurs développée de manière significative dans les réaménagements de 1998, à laquelle sont consacrés pas moins de cinq paragraphes.

3-Les instructions de 2003 : entre rupture et continuité

Le réaménagement des programmes intervenu en 1998 a été suivi par une révision très importante des contenus des programmes de 2003, dans un contexte de réforme plus globale de l'école algérienne. Celle-ci visait à moderniser les contenus et les pratiques, notamment avec l'introduction de l'approche par les compétences comme nouvelle référence pédagogique.

Ce changement de cap est explicitement affirmé dans les textes officiels, qui posent les compétences et les apprentissages construits comme nouveaux fondements de l'enseignement/apprentissage. À cet égard, il est précisé dans le Référentiel général des programmes :

> « L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions…) en fonction des situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. » (p.23)

Les nouveaux programmes, issus de la réforme curriculaire de 2003, entraînent des bouleversements notables aussi bien dans l'organisation du système éducatif que dans les finalités présupposées de l'enseignement du français. Ils redéfinissent les buts de cet enseignement, tant dans une perspective communicative que méthodologique:

> « L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter, parler, lire et écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.
>
> Il s'agira donc, pour l'élève du collège, à partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle ». (Programme de langue française de 1ère année moyenne : 2003, p 31)

Le passage précise l'ambition du programme : faire acquérir la langue à l'élève par une pratique active et variée, organisée autour des quatre compétences de bases. La construction progressive des savoirs, leur mobilisation dans des situations de communication réelles, ainsi que l'acquisition d'outils d'analyse favorisant l'interaction avec des textes variés constituent les choix pédagogiques revendiqués du programme.

Par leur appellation même, notamment avec le passage, dans les programmes, de l'expression *«deuxième cycle de l'école fondamentale »* à celle de *« collège »*, les textes officiels affichent une volonté de rupture avec l'organisation antérieure. Il ne s'agit pas d'un simple changement de vocabulaire, mais d'une évolution accompagnée d'une nouvelle organisation des cycles, emblématique d'un renouvellement plus large des conceptions pédagogiques.

Les programmes de 2003 reflètent donc une logique de transition : tout en maintenant certains acquis des orientations de 1998 (telles que la valorisation des compétences de réception et de production), ils introduisent des dimensions nouvelles, centrées sur la construction de sens, l'analyse méthodologique et la personnalisation des apprentissages. Une question essentielle demeure : quels ajustements concrets ces programmes proposent-ils pour atteindre les objectifs visés dans l'enseignement du français au collège ?

3-1La compétence comme principe organisateur du curriculum

L'omniprésence du mot « compétence » dans les textes officiels n'est pas fortuite : elle témoigne d'un basculement paradigmatique dans les finalités assignées à l'enseignement du français. Le programme de 2003 affirme clairement cette orientation :

> « Depuis quelques années déjà, on parle de compétences dans le milieu de l'éducation parce que l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur les plans scolaire que professionnel » (MEN, 2003, p. 34).

Dans cette perspective, la compétence est définie comme *« un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être »*, déclinée en objectifs d'apprentissage précisant les actions pédagogiques à mettre en œuvre à chaque niveau. Loin d'être une simple juxtaposition de contenus disciplinaires, l'organisation de l'enseignement se structure autour d'objectifs d'apprentissage clairement définis, qui assurent la cohérence interne des séquences et guident l'articulation entre savoirs, savoir-faire et compétences. Ces objectifs constituent ainsi un cadre de référence pour l'enseignant et un repère pour l'élève, permettant de donner sens aux apprentissages et d'orienter leur mise en œuvre dans des situations pédagogiques concrètes. Comme le rappellent les documents officiels :

> «L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place d'unités d'enseignement/apprentissage (séquences) » (ibid.).

À titre d'illustration, la compétence *« acquérir un comportement de lecteur autonome »* est associée à des objectifs concrets comme*« améliorer sa vitesse de lecture en anticipant sur ce qui suit », « lire en diagonale »* ou encore *« adopter une stratégie de lecture en fonction d'un enjeu (pour se documenter, se distraire) ».* Cette structuration par compétences garantit une progression logique et articulée des apprentissages, dans laquelle chaque activité trouve sa place dans un parcours cohérent et finalisé.

Ce cadre curriculaire adopte une pédagogie de projet, conçue pour favoriser la mise en pratique des compétences définies dans les programmes. L'élève est placé au centre d'activités qui ont un but clair et compréhensible pour lui. L'objectif n'est pas seulement d'apprendre à court terme, mais de développer des compétences durables et transférables dans d'autres situations. Il n'apprend donc pas seul ni de manière abstraite : il avance petit à petit, à travers des tâches concrètes et liées à des contextes réels.

La compétence n'est pas un acquis figé, mais une capacité à mobiliser ses savoirs et savoir-faire dans des situations variées, conception qui rejoint celle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), lequel la définit comme *« l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».* Toutefois, si cette approche pédagogique affiche une ambition cohérente avec les orientations internationales, sa mise en œuvre effective dépend largement des conditions matérielles, de la formation des enseignants et des pratiques de classe, qui peuvent en limiter la portée réelle.

Trois axes principaux structurent ainsi l'approche des programmes :

1-Le développement des compétences, qui dépasse la simple transmission de savoirs pour inclure leur mobilisation dans des contextes authentiques.

2-L'ancrage dans des situations-problèmes : l'apprentissage prend sens dans la résolution d'activités concrètes, proches de la réalité scolaire, sociale ou professionnelle.

3-L'apprentissage par l'action, qui fait de l'élève un sujet actif, engagé dans des tâches signifiantes.

Ces principes annoncent naturellement la mise en œuvre d'une perspective actionnelle, centrée sur la réalisation de projets langagiers finalisés. L'action, érigée en concept pivot de cette approche, assure l'articulation entre l'intention communicative, la mobilisation intégrée des ressources et l'évaluation, ce qui en fait le principe organisateur de l'ensemble du dispositif didactique.

3-2 De la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage

Un des marqueurs importants des programmes de 2003 est le basculement lexical et conceptuel d'une logique centrée sur l'enseignement à une logique centrée sur l'apprentissage. Le choix récurrent du mot « apprentissage » au détriment de celui d'«enseignement», vise à valoriser l'activité de l'élève libéré de sa fonction exclusive de récepteur du savoir, pour accéder au statut d'acteur de son propre développement linguistique et cognitif.

Cette orientation pédagogique appelle à une relecture de la notion de « centration sur », concept que Serge Borg (2001 : 10) définit comme un moyen de *« désigner une dominante dans l'acte éducatif, de localiser la polarisation pédagogique et de cibler où ladite « force »prend sa source et par où chemine le message au sein de l'enseignement que l'on dispose »*. Cette approche souligne l'importance de la représentation que l'on se fait de l'élève: selon qu'il est perçu comme simple récepteur de savoirs ou comme sujet actif de son apprentissage, c'est l'organisation même de l'acte pédagogique qui s'en trouve déterminée. Si l'élève est perçu comme passif, l'enseignement s'oriente vers la transmission descendante. À l'inverse, une posture qui considère l'apprenant comme acteur de son propre cheminement implique des méthodes plus inductives, interactives et formatives.

Dans cette même perspective, Gérard Barnier (2001) distingue trois significations possibles du verbe « enseigner », en fonction du type de rapport privilégié :

> « -Si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposant [...].
>
> -Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner, c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues […].

> -Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité […]. »

Au regard de cette typologie, il apparaît que les instructions des années 1970/1980 relèvent, dans leur majorité, des deux premières conceptions de l'enseignement, centrées sur la transmission et sur l'entraînement. En revanche, les directives de 1998 amorcent déjà la troisième orientation, celle d'un enseignement qui accompagne et guide les apprentissages. Les programmes de 2003 s'inscrivent donc dans cette continuité, en approfondissant une conception de l'enseignement qui privilégie la mise en activité de l'élève et la co-construction du savoir.

Ce changement suppose une redéfinition des rôles traditionnels : l'enseignement renvoie en effet aux interventions préalablement organisées de l'enseignant pour structurer et transmettre le savoir, alors que l'apprentissage désigne un processus d'appropriation active par l'élève mobilisant des savoirs, des stratégies et des compétences pour construire du sens. Il n'y a donc pas lieu d'opposer ces dimensions, mais de penser leur articulation dans un cadre où l'élève occupe une place centrale sans que l'enseignant soit pour autant privé de sa fonction de médiation**.**

Ce glissement terminologique et didactique est d'ailleurs explicitement formulé dans les documents d'accompagnement du programme, qui insistent sur la nécessité de rompre avec une pédagogie transmissive au profit d'une dynamique d'apprentissage construite avec et par les élèves :

> « Ce programme propose de passer de la transmission du savoir à sens unique à une logique d'apprentissage et de construction de savoir par l'élève, résultant d'une pédagogie de l'accompagnement, faite d'interactions entre élèves et entre les élèves et l'enseignant. » (Document d'accompagnement du programme, 2003, p. 30)

3-3 Une pédagogie fondée sur l'interaction et la co-construction

Le programme de 2003 rompt avec les formes traditionnelles d'enseignement transmissif en mettant l'accent sur l'interaction comme vecteur de l'apprentissage. Dans la partie dédiée à la démarche pédagogique du document d'accompagnement, le travail de groupe est présenté comme un élément clé de la mise en œuvre concrète de la pédagogie de projet qui, en stimulant la socialisation, favorise la collaboration et la construction collective du savoir.

Cette interaction s'opère à plusieurs niveaux. Elle concerne tout d'abord les enseignants eux-mêmes, appelés à travailler de manière concertée lors de la phase dite *« pré-pédagogique »*, afin de réfléchir collectivement aux supports, aux situations d'apprentissage, aux types d'activités et aux procédés d'évaluation les plus pertinents. Elle se manifeste ensuite dans la relation pédagogique, à travers une organisation de la classe en binômes ou en petits groupes. Cette disposition favorise les échanges, facilite la circulation des informations, rend possibles les relations entre les élèves et entre les élèves et les enseignants, tout en offrant la possibilité d'un suivi individualisé pour les élèves en difficulté.

L'interaction n'est pas considérée comme un simple outil pédagogique parmi d'autres : elle constitue un principe structurant de l'apprentissage, dans la mesure où elle encourage l'échange, la confrontation des points de vue, l'argumentation, et donc la co-construction des savoirs. Elle s'inscrit pleinement dans les fondements du socioconstructivisme, qui reconnaît le rôle déterminant du dialogue et de la coopération dans l'appropriation des connaissances.

Précisons enfin que la dynamique de collaboration entre enseignants, présentée dans le programme comme une phase préparatoire essentielle à toute action pédagogique, ne saurait être réduite à une simple coordination technique. Elle constitue, en réalité, un véritable espace de formation continue. Comme le souligne pertinemment Philippe Perrenoud (1995 : 10), *«on n'apprend jamais seul. Même en solitaire, on s'inscrit dans une culture, on travaille avec les traces des autres, on anticipe des interactions à venir ».* Nous avons nous-mêmes pu en faire l'expérience au cours de notre parcours d'enseignement au lycée : les réunions pédagogiques, les concertations entre collègues ou encore les stages effectués à l'étranger ont toujours représenté des occasions précieuses d'échanges professionnels et d'enrichissement didactique. Ces moments d'interaction entre pairs nous apparaissent ainsi comme une composante essentielle de l'apprentissage professionnel et de l'amélioration continue des pratiques d'enseignement.

3-4 La notion de discours : reconductions et précisions

La dimension discursive, abordée dès les programmes de 1998, bénéficie d'un développement plus structuré dans les orientations de 2003. Cette notion ne constitue pas un simple prolongement théorique : elle permet d'articuler les compétences linguistiques aux pratiques réelles de communication, en mettant en lien les activités langagières (lire, écrire, parler) dans

une perspective cohérente. Les rédacteurs des textes de 1998 constataient en effet une exploitation encore insuffisante des dimensions discursives des textes, trop souvent réduite à un traitement au niveau phrastique :

> « Les apprentissages assurés sont souvent limités à l'espace phrase et n'atteignent pas le niveau du discours où les contenus linguistiques apparaissent en contexte et en situation authentique d'emploi. » (Programme de français, 1ère langue étrangère, 1998, p. 40)

En guise de réponse à ce diagnostic porté, les programmes reconfigurés s'appuient sur une nouvelle approche du texte, qui ne se limite pas à une typologie, parfois associée à Jean-Michel Adam, mais intègre également des apports de la linguistique énonciative afin de mieux appréhender la dimension pragmatique des productions langagières. Il est désormais recommandé de prendre en compte l'énonciation, les relations entre énonciateur et énonciataire, les indices de subjectivité, les registres de langue ou encore les intentions de communication (informer, convaincre, émouvoir, etc.) :

> « En 1ère AM, la grammaire doit enseigner les notions constitutives de l'énoncé (le thème et le propos, les substituts, les temps, les connexions) et de l'énonciation : la visée (parler pour quoi faire ?), la destination (pour qui ?). […] Les notions à privilégier sont celles de l'énonciation mais aussi celles relatives aux différents types de textes : à la narration (par exemple la valeur des temps, les indicateurs chronologiques…).»(Document d'accompagnement du programme de 1ère année moyenne, pp. 42-43)

L'ensemble de ces éléments permet d'aborder les textes comme des discours, c'est-à-dire comme des actes de communication porteurs de sens, produits dans une situation donnée et portés par un locuteur identifiable. Le passage d'une approche strictement textuelle à une prise en charge discursive s'accompagne ainsi d'un glissement didactique : il ne s'agit plus de traiter les textes comme des objets isolés, mais comme des productions ancrées dans un contexte d'énonciation.

Cependant, les documents officiels ne distinguent pas explicitement le texte du discours. Les deux notions y sont parfois utilisées de manière interchangeable, sans clarification terminologique. Ainsi on peut lire dans le document d'accompagnement de la 1ère année moyenne : «*Apprendre le français consiste donc à maîtriser cette langue (code et emploi)*

pour recevoir et produire des discours en situations scolaires et en situations autonomes.» (Document d'accompagnement, 2003, p. 31)

Dans les glossaires eux-mêmes, le glissement est perceptible, comme le montre cette définition d'un *« texte à dominante descriptive »,* présenté comme un type de discours : *« Ce type de discours vient toujours à l'appui d'une autre intention dominante comme raconter, informer… »* (Document d'accompagnement du programme de 4ème année moyenne, p. 61)

Ce flottement terminologique, bien qu'illustré dans le glossaire, ne doit pas occulter la complémentarité des deux notions. Plusieurs auteurs soulignent en effet que le texte et le discours ne renvoient pas à deux réalités opposées, mais à deux perspectives d'analyse d'une même production langagière. Dans ce sens, Chartrand et De Koninck (2009 : 37) affirment que *« les notions de texte et de discours ne font pas référence à deux réalités distinctes, mais à deux points de vue complémentaires sur une même production langagière ».*

De même, Weinland (2001), s'appuyant sur l'analyse de Bronckart, propose de distinguer une approche textuelle, centrée sur l'organisation interne des énoncés (structure, cohérence, stabilité), d'une approche discursive, davantage tournée vers les actes de langage, le rôle de l'énonciateur et le contexte d'énonciation.

Dans cette perspective, la progression proposée dans les programmes du collège permet d'exposer les élèves à une diversité de types de discours : narration en 1ère, description en 2ème, explication en 3ème et argumentation en 4ème année. Ce choix vise à développer la compétence discursive des apprenants, en les rendant capables d'adapter leur langage à des contextes variés, tant à l'oral qu'à l'écrit.

3-5 Le principe de décloisonnement des apprentissages :

Le choix de structurer les apprentissages autour de la notion de discours participe à une véritable cohérence de l'enseignement du français au collège. Les activités de lecture, de grammaire que et de production écrite ou orale ne sont plus abordées séparément comme des modules de formation autonomes, mais intégrées à une dynamique d'ensemble portée par l'intention de communiquer, ce qui peut donner du sens aux apprentissages en les reliant à une finalité discursive explicitée.

La mise en œuvre de cette orientation passe par l'organisation des contenus en séquences pédagogiques, au sein desquelles les différentes composantes de la langue sont associées de façon complémentaire, comme le permet le principe de décloisonnement qui définit cette organisation et qui consiste à rompre avec une approche traditionnelle au découpage trop restrictif du temps de travail autour de la langue. L'enjeu est d'articuler de façon souple et dynamique les activités d'oral, de lecture et d'écriture autour de genres discursifs déterminés :

> « Au cours des quatre années de collège, narration, description, explication et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement activités d'oral et de lecture, en les articulant ». (Document d'accompagnement, 2003 p. 31)

Pourtant, ce mode de structuration n'est pas tout à fait inédit. Il prolonge les orientations méthodologiques énoncées dès les instructions officielles de 1998, qui incitaient déjà à dépasser le cloisonnement disciplinaire à travers des démarches intégrées. Il s'agit alors d'une séquence et d'une unité didactiques qui constituent des cadres opératoires permettant de penser des parcours pédagogiques plus cohérents. En effet, ces dispositifs offrent non seulement des garanties en matière de continuité de l'apprentissage, mais aussi en matière de détection de déséquilibres éventuels dans la progression projetée. Comme le soulignent Bilodeau et Chartrand (2009 : 79) :

> « Le décloisonnement est une orientation didactique qui constitue une des avenues les plus intéressantes pour donner plus de cohérence et d'efficience aux apprentissages en français, car il permet que le travail en grammaire (au sens large du terme), en lecture, en écriture et en communication orale soit articulé dans un même projet, une même activité ou une même séquence d'enseignement afin que les élèves perçoivent les relations entre ces apprentissages et le développement de leurs capacités langagières. Il peut donc redonner à l'étude des phénomènes grammaticaux une pertinence qui est encore souvent remise en question. On crée ainsi un réseau de significations qui permet de justifier chacun des apprentissages puisqu'ils sont alors orientés vers un seul et même objectif, celui du cours de français, le développement des compétences langagières. »

Ainsi, le décloisonnement ne relève pas d'un simple aménagement technique, mais d'une orientation pédagogique qui renouvelle profondément les pratiques de classe.

3-6 De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour apprendre

Outre le fait qu'elles reconduisent les trois fonctions classiques de l'évaluation (diagnostique, formative et sommative), les instructions de 2003 insistent sur le rôle actif que doit jouer l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Elle n'est plus conçue comme une simple vérification des acquis. Elle devient un outil au service de l'élève, destiné à l'aider à faire le point, à des moments clés du projet ou de l'apprentissage, sur ses réussites et sur les difficultés rencontrées. À cet effet, les textes préconisent l'élaboration, en classe, de critères d'évaluation formulés sous forme de grilles, de manière à favoriser à la fois l'autoévaluation et la coévaluation.

Comme le notent Bonniol et Vial (1997), de telles grilles doivent intégrer à la fois des indicateurs de réussite, qui permettent à l'enseignant d'évaluer objectivement le produit final et les exigences propres à la tâche, c'est-à-dire les étapes essentielles à respecter. Dans une démarche d'autoévaluation, l'élève apprend à analyser ses productions, à reconnaître ses erreurs et à envisager des corrections, démarche qui, en développant son sens critique, participe à la construction de son autonomie. Au contraire, dans la coévaluation, il s'agit d'une dynamique collaborative entre pairs, où l'évaluation ne vient plus de l'enseignant, mais d'un autre élève ou d'un groupe d'élèves.

Au-delà de ces pratiques, certains chercheurs insistent sur une modalité plus exigeante, mais aussi plus riche : l'évaluation formatrice. Celle-ci ne se confond pas avec l'évaluation formative, car elle implique une participation consciente et active de l'élève dans le pilotage de ses apprentissages. En s'appuyant sur les travaux de Savoyant (1979), Galperine (1981) et Amigues (1982), Nunziati (1990) identifie cinq étapes essentielles de cette démarche permettant à l'élève de devenir acteur de son apprentissage :

1-la prise de conscience des objectifs à atteindre et des compétences à acquérir,

2-la phase d'anticipation, au cours de laquelle l'élève imagine les moyens nécessaires,

3-la planification des démarches à entreprendre,

4-la mise en œuvre effective de l'activité,

5-et enfin, le moment de contrôle, dans lequel l'élève analyse ce qu'il a produit.

Ce processus transforme l'évaluation en un instrument de régulation et d'autorégulation, contribuant à faire prendre conscience à l'élève de ses progrès, de ses erreurs et de l'amélioration possible de ses stratégies. Au lieu d'être une finalité, l'évaluation devient un moyen d'apprendre et d'accroît+re son autonomie. Nous examinerons plus loin si cette idée se retrouve dans les manuels scolaires.

Si la réforme de 2003 a constitué une avancée significative, des limites persistent quant à la structuration des apprentissages et l'explicitation des compétences, ce qui a conduit à une nouvelle série de réajustements, formalisés dans le programme de 2010. Ce programme, qui vise à poursuivre ce mouvement de façon continue, réaffirme les acquis de la réforme. Il cherche également à mieux définir les modalités de mise en œuvre de l'approche par compétences.

4-Les instructions de 2010 : continuités et ajustements

Les programmes mis en application à partir de 2010 proposent une redéfinition des objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen :

> « Les quatre années du cycle moyen sont répartis selon trois paliers ainsi définis :
>
> -Le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation : il se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants…).
>
> -Le palier ou palier de renforcement et d'approfondissement : il se déroule durant les deuxième et troisième années. Il a pour but de consolider les compétences et de développer la culture générale.
>
> -Le troisième palier ou palier d'approfondissement et d'orientation : il se déroule pendant la quatrième année. Outre l'approfondissement et le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active. » (MEN, 2010, p. 5)

Cette structuration vise à baliser le parcours de l'élève, en jalons progressifs, assurant la continuité et la cohérence des apprentissages. Chaque palier correspond à une période d'acquisition de compétences disciplinaires et transversales validées par des évaluations,

garantissant que l'élève dispose des bases nécessaires avant de passer à l'étape suivante (MEN, 2010, p. 10).

Le programme reconduit les principes pédagogiques des réformes antérieures, notamment l'approche par compétences, la pédagogie de projet et la typologie textuelle. Il introduit cependant une innovation majeure dans l'ordre d'introduction des types de texte : les textes explicatifs et prescriptifs apparaissent dès la première année, tandis que les textes narratifs sont abordés en deuxième et troisième années. Les manuels scolaires suivent progressivement cette organisation, alignant les activités avec l'ordre d'enseignement des genres.

Une autre nouveauté importante concerne la structuration des compétences en trois catégories : compétences globales, compétences terminales et niveaux de compétence. La compétence globale**,** ou « objectif terminal d'intégration » (De Ketele, 1996), désigne une capacité complexe mobilisable dans des situations communicatives variées. Les compétences terminales constituent des étapes vers cette compétence globale, permettant de mesurer le degré d'appropriation des apprentissages en lien avec les types de discours visés. Enfin, les niveaux de compétence détaillent chaque compétence terminale en étapes progressives, facilitant l'organisation des apprentissages et le suivi de la progression de l'élève.

Ainsi, au premier palier, la compétence terminale 1, « produire et comprendre des textes qui informent », se décline en trois niveaux de complexité : « donner des informations sur soi » (premier niveau), « sur quelqu'un d'autre » (deuxième niveau), et « sur un lieu de son environnement » (troisième niveau). Chaque niveau valide l'acquisition avant le passage au suivant, assurant une progression graduelle et structurée.

Le programme intègre également les valeurs culturelles et citoyennes, en articulant les valeurs identitaires (islamité, arabité, amazighité) et les valeurs universelles (droits de l'homme, citoyenneté, sauvegarde de la vie et de l'environnement). Selon le document officiel :

> « **Identité** : l'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'islamité, l'arabité et l'amazighité).
>
> **Conscience nationale** : au-delà de l'étendue géographique du pays et 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…

> **Citoyenneté** : l'élève est capable 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.
>
> **Ouverture sur le monde** : tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est capable de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité. » (MEN, 2010, p.10)

Enfin, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) constitue un axe stratégique visant à développer chez l'élève une utilisation critique, autonome et collaborative des outils numériques. Dans cette optique, il est précisé que *« les différentes activités de la discipline devront inciter l'apprenant à développer la capacité à recourir aux TIC de manière réfléchie, efficace et judicieuse, de même qu'à en diversifier l'usage tout en développant un sens critique dans la vie scolaire et sociale. »*

En résumé, le programme de 2010, tout en consolidant les acquis des réformes précédentes, introduit des orientations structurantes qui organisent l'enseignement du français autour de paliers progressifs, d'une structuration fine des compétences, d'une hiérarchie claire des types de texte et de l'intégration des valeurs et du numérique, contribuant ainsi à inscrire l'enseignement dans une dynamique curriculaire cohérente et renouvelée.

5-Les programmes de 2ème génération de 2016 : une approche transdisciplinaire

Appliqués dès la rentrée scolaire 2016-2017, les programmes de 2ème génération sont le fruit d'une révision complète des instructions officielles. Cette refonte s'est appuyée sur plusieurs textes de référence, notamment la loi d'orientation sur l'éducation de 2008, le Référentiel général des programmes et le Guide méthodologique d'élaboration des curricula. D'après leurs concepteurs, l'enseignement du français au collège « *contribue à la réalisation du profil global de l'enseignement moyen dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances. »* (MEN, 2015, p. 4)

Comme pour les programmes de 2010, les programmes de deuxième génération s'articulent autour de quatre axes majeurs : l'affirmation de l'identité nationale, la formation de la personnalité, l'éducation à la citoyenneté et l'ouverture sur le monde, chacun structurant les

activités proposées en classe afin de favoriser une formation complète et équilibrée de l'élève. Ces programmes contribuent principalement à élargir les finalités éducatives. En effet, ils ne se limitent plus aux compétences strictement disciplinaires liées à la communication et à la typologie textuelle. Ils accordent une place importante aux compétences transversales, considérées comme un objectif commun à toutes les disciplines. Comme le précisent les concepteurs du programme :

> « Ainsi, l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences auxquelles contribuent toutes les disciplines. Ces compétences dites transversales se développent durant toute la scolarité, dans le cadre du réinvestissement et du transfert, à travers les différentes activités en relation avec les projets » (MEN, 2015, p.5).

Ces compétences transversales se déclinent en quatre catégories : intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que communicationnelles.

La notion de compétence demeure au cœur des programmes éducatifs. Alors que les instructions de 2010 distinguaient entre compétences globales, compétences terminales et niveaux de compétence (comme nous l'avons montré précédemment), les orientations actuelles adoptent une nouvelle structuration, plus détaillée et plus intégrative. Les programmes sont désormais présentés sous forme de tableaux annuels, comportant une colonne dédiée aux *« Composantes des compétences terminales »*, où sont associées, aux côtés des composantes disciplinaires, des compétences transversales ainsi que des valeurs à promouvoir. Dans le domaine oral, la CT1 : *« Comprendre des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication »*, associe les compétences transversales aux valeurs suivantes : « *apprendre à se positionner en tant qu'auditeur, observer pour donner du sens au para-verbal, développer des stratégies de compréhension, restituer l'information essentielle, sélectionner et organiser les informations ».*

Les types de textes (explicatif, prescriptif, narratif, argumentatif et descriptif) sont repris selon l'organisation déjà présente dans les anciens programmes. Toutefois, un changement est apporté : le type descriptif, désormais intégré à la progression, fait l'objet d'un traitement spécifique. Sa relation avec les autres types textuels est abordée de manière transversale tout au long du cycle moyen. Le programme précise à ce sujet : *« Vu ses particularités, le type*

descriptif, dont la fonction est polyvalente, sera étudié durant les quatre années du cycle moyen, en rapport avec les autres types de texte. » (MEN, 2015, p.6)

La dernière nouveauté à laquelle nous avons souhaité attacher notre attention concerne les recommandations formulées dans les documents d'accompagnement des programmes, qui inscrivent l'approche des apprentissages dans une démarche intégrée. En effet, dans l'approche par compétences, placer l'élève en situation d'intégration à la fin d'une séquence d'enseignement/apprentissage constitue une occasion de réinvestir ses acquis. En situation-problème, il doit mobiliser différentes ressources (savoirs, savoir-faire) pour y faire face. La façon dont il exploite ces ressources témoigne de son niveau de maîtrise.

La conception de la situation d'intégration, telle que définie dans les documents d'accompagnement, repose sur des exigences précises qui en garantissent la valeur pédagogique :

> « La situation d'intégration pose une situation problème qui comporte :
> -des données initiales signifiantes d'un point de vue social (liées à des situations de vie) ;
> -un but : c'est une situation qui doit avoir du sens pour l'élève. Signifiante d'un point de vue scolaire, l'élève en comprend l'enjeu et s'implique ;
> -des contraintes permettant la recherche cognitive (faire des liens, traiter de l'information, concevoir une organisation). » (MEN, 2015, p.57)

Pour Perrenoud (1995), compétence et intégration sont indissociablement liées. Il avance « *une définition plus exigeante* » de compétence, dans laquelle il met l'accent sur l'intégration « […] *des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. »*

S'agissant de l'intérêt de la pédagogie de l'intégration, Rogiers (2005 : 109) souligne l'importance d'exposer régulièrement les élèves à des situations complexes, leur permettant de mobiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis en classe. Il affirme à ce sujet :

> « En soumettant de manière régulière à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il a l'occasion de mobiliser les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qu'il a appris à l'école. En procédant de la sorte, on estime que, tout comme c'est en forgeant qu'on devient forgeron, c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent. »

Dans cette perspective, la pédagogie de l'intégration joue un rôle clé dans le développement de compétences stables et réutilisables, dans la mesure où elle apprend à l'élève à réinvestir ses acquis dans des contextes variés et porteurs de sens.

Il est d'ailleurs important de souligner que, contrairement aux anciens programmes qui se contentaient d'évoquer le principe de situation d'intégration, les programmes de deuxième génération traduisent concrètement cette orientation. Les documents d'accompagnement mettent en effet à disposition des enseignants une diversité d'exemples de situations d'intégration, directement exploitables en classe.

Conclusion :

L'enseignement du français en Algérie a connu des changements ininterrompus sous l'influence de facteurs politiques, socio-économiques et culturels. La mise en œuvre des différents programmes élaborés, depuis l'école fondamentale jusqu'à aujourd'hui, atteste de la volonté des instances éducatives de promouvoir une offre de qualité répondant à la fois aux besoins exprimés dans le pays et renouant avec les exigences internationales. Les premières orientations s'inscrivaient tantôt dans une conception de la langue maternelle, tantôt dans une logique de langue seconde, et enfin la réforme de 2003, en précisant le statut du français comme langue étrangère, a permis de mieux définir ses finalités dans un contexte plurilingue comme dans l'école.

L'examen des programmes successifs a permis de dégager les grandes lignes des choix pédagogiques opérés et des objectifs poursuivis. Les programmes élaborés dans le cadre de la réforme curriculaire du système éducatif indiquent une mutation profonde vers une approche centrée sur l'apprenant et axée sur le développement des compétences. Qu'il s'agisse de compétences à acquérir ou de capacités préparant l'élève à la vie, l'idée fondamentale est que la compétence est intrinsèquement transversale et interdisciplinaire. Elle doit être étroitement liée à l'apprentissage de contenus choisis pour leur pertinence en situation. On note également une ouverture progressive vers une didactique de la communication et de l'action, en lien avec les principes de la perspective actionnelle.

Enfin, les contenus proposés ont évolué, intégrant davantage de dimensions culturelles et sociolinguistiques, même si leur déploiement sur le terrain dépend encore d'un ensemble d'éléments tels que la formation des enseignants ou l'évaluation associée aux ressources

mobilisées. Cette situation invite à une réflexion plus approfondie sur la traduction concrète de ces orientations dans les manuels scolaires qui s'avèrent être des médiateurs privilégiés entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques en classe.

Partie 2 : Cadre théorique et conceptuel

Chapitre 1

Des théories classiques aux approches socioconstructivistes : une évolution des conceptions de l'apprentissage

Introduction

La didactique des langues étrangères est née de la rencontre entre les pratiques existantes sur le terrain et les apports de disciplines proches, comme les sciences de l'éducation et les sciences humaines. En mettant ces deux dimensions en relation, on a pu améliorer non seulement l'enseignement, mais aussi l'apprentissage, tout en donnant des pistes pour comprendre le fonctionnement du cerveau dans le traitement du langage.

Parmi les disciplines ayant contribué à ce mouvement, la psychologie a été particulièrement utile pour identifier les mécanismes d'apprentissage des langues et, au final, pour adapter les pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des apprenants.

Nous nous concentrerons ici sur les grandes théories de l'apprentissage qui ont marqué l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Ces fondements théoriques ont tenu lieu de référence pour toutes les méthodologies qui leur avaient jusqu'alors succédé, et avaient inspiré, comme nous le verrons, des démarches pédagogiques multiples. Pour chacune d'elles, nous ferons ressortir les outils, les approches et les pratiques qui la caractérisent et qui ont participé à structurer la didactique des langues au fil du temps.

1-Que signifie apprendre ?

La notion d'apprentissage revêt diverses significations. Elle peut renvoyer aussi bien à l'acquisition en profondeur d'un savoir par la compréhension qu'à la mémorisation d'informations, ou encore à la capacité de mobiliser des connaissances dans des situations concrètes. Les approches diffèrent d'un auteur à l'autre, chacun insistant sur un élément précis du phénomène.

Ainsi que le rappelle Philippe Meirieu (1987 : 11), *« apprendre, c'est acquérir, de façon plus ou moins durable, des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être […], aller de ce que l'on sait vers ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu »*. Le processus d'apprentissage est appréhendé dans sa globalité : il ne s'agit pas seulement d'acquérir des savoirs, mais aussi de se transformer, tant sur le plan cognitif que dans les comportements. Meirieu souligne par ailleurs la dimension exploratoire de l'apprentissage, qui implique de s'ouvrir à l'inconnu et une progression constante au-delà des acquis initiaux.

Pour De Ketele (1989 : 26), l'apprentissage ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances, il est aussi volonté et intention. Il le présente comme « *un processus systématique et intentionnellement dirigé vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir. »* Cette définition nous amène à considérer l'apprentissage comme un acte conscient et volontaire. C'est ce qui le distingue de la simple réception d'informations, qui n'implique pas la même démarche.

Adoptant une approche complémentaire, Bruner (1996 : 133) met l'accent sur la dimension sociale de l'apprentissage, qu'il qualifie de *« processus interactif, dans lequel les gens apprennent les uns des autres, s'engageant ensemble dans des activités communes, partageant leurs savoirs et leurs expériences, dialoguant autour de leurs idées. »* Cette perspective récuse l'idée que l'apprentissage n'est qu'un fait individuel et intrapsychique pour valoriser l'échange, la coopération et la co-construction du savoir. Dans sa définition, il souligne ce rôle central, les individus construisant leurs savoirs en se parlant, en échangeant, en partageant leurs expériences.

Perrenoud (2004 : 8) de son côté évoque la dimension transformationnelle de l'apprentissage, qui ne consiste pas seulement à acquérir des savoirs, mais implique une réelle transformation de l'apprenant : *« au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement. »* L'apprentissage apparaît alors comme un processus cognitif, mais aussi existentiel, qui touche l'être dans son intégralité.

Pour Daniel Gaonac'h (2006 : 18), *« l'apprentissage est un processus de transformation cognitive s'inscrivant dans une histoire individuelle, sociale et culturelle. »* Cette formulation fait ressortir trois éléments constitutifs, à savoir :

-une dimension cognitive : l'apprentissage génère une transformation durable des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être de l'apprenant,

-une dimension historique : c'est un processus qui s'inscrit dans la durée à partir d'un parcours antérieur de l'individu,

-une dimension sociale et culturelle : l'apprentissage s'effectue toujours dans un milieu culturellement et socialement déterminé, marqué par des pratiques, des normes, des interactions spécifiques à une communauté ou à une culture.

Les différentes définitions que nous venons de parcourir mettent en relief la complexité du processus d'apprentissage cognitif, social, historique et culturel. En effet, ces cadres théoriques pour la plupart issus de la psychologie n'ont cessé d'influencer les pratiques pédagogiques et la didactique, et orientent les choix méthodologiques et les approches de l'enseignement. En étudiant les théories de l'apprentissage, il est possible de mieux appréhender les principes qui sont à la base des diverses approches pédagogiques. Chacune d'entre elles propose, par le biais de lois et de modèles différents, une description de la façon dont l'apprentissage a lieu. Elles offrent à l'enseignant des repères et des outils pour interpréter les démarches des élèves et adapter ses propres pratiques. Quelles sont donc les théories d'apprentissage les plus significatives ?

2- La théorie de l'empreinte

Appelée également théorie transmissive, la théorie de l'empreinte repose sur l'idée que le savoir circule de manière unidirectionnelle : il est transmis par l'enseignant et reçu par l'élève. L'apprentissage est appréhendé, à cet égard, comme un processus linéaire et passif : l'enseignant « remplit » l'esprit de l'apprenant, considéré comme un réservoir vide à alimenter. L'image de « l'empreinte » illustre cette logique : l'enseignant imprime ses savoirs dans l'esprit de l'élève, à la manière d'un sceau marquant une surface neutre.

Cette modélisation repose sur deux postulats essentiels. D'une part, l'élève est considéré comme une « page blanche » : sans connaissances ni représentations antérieures, il est mis au travail afin d'accueillir le savoir. D'autre part, la clarté de l'exposé de l'enseignant et l'écoute de l'élève jouent un rôle central. L'élève est censé acquérir ce qui lui est présenté, quitte à poser quelques questions de clarification. Ensuite, des exercices d'application viennent consolider ce savoir et en assurer l'appropriation.

3- La théorie béhavioriste :

Le mot « béhaviorisme », traduit de l'anglais behavior, signifie comportement. Ce courant, apparu en 1913 et fondé par le psychologue John Watson, se place dans le droit fil des recherches sur le conditionnement menées dès 1889 par le physiologiste russe Ivan Pavlov,

puis enrichi par les apports de chercheurs américains comme Skinner ou Tolman. Au début du XX^{ème} siècle, le béhaviorisme fait figure de courant dominant de la psychologie. L'idée maîtresse qui l'anime est que la psychologie doit être une science rigoureuse fondée sur l'analyse des comportements observables. En opposition à la psychologie encore largement introspective, qui s'intéresse à la conscience, Watson défend l'idée que seuls les faits observables méritent d'être l'objet d'une étude scientifique, les processus mentaux internes ne pouvant être mesurés objectivement.

Selon l'approche béhavioriste, l'esprit est conçu comme une « boîte noire » dont on ne cherche ni à décrire la structure ni à élucider le fonctionnement interne. L'analyse porte exclusivement sur ce qui y entre (les stimuli) et ce qui en sort (les réponses observables). Autrement dit, les béhavioristes visent à mettre en évidence les relations entre les stimulations extérieures et les comportements qu'elles déclenchent, en faisant abstraction des processus mentaux invisibles à l'origine de ces comportements. Dans ce cadre, le comportement ne désigne pas une attitude personnelle ou une disposition de l'apprenant, mais l'expression tangible et vérifiable d'une compétence. C'est par l'observation de cette expression que l'on évalue le niveau de réalisation de l'objectif visé.

Ainsi, lorsque l'on cherche à développer des automatismes, enseigner consiste à induire chez l'élève des comportements spécifiques. C'est dans cette perspective que Watson affirmait, de manière radicale, sa confiance dans le pouvoir du conditionnement en déclarant : *« Donnez-moi un enfant, et je ferai de lui n'importe quoi. »* Selon lui, l'apprentissage reposait sur des mécanismes suffisamment puissants pour rendre le comportement humain prévisible. Plus tard, Skinner a prolongé cette approche avec ses recherches sur le conditionnement opérant, élaborées dans un cadre expérimental. L'apprentissage y est envisagé comme le résultat d'un système de renforcements : les conduites attendues sont consolidées par des renforcements positifs, tandis que les réponses jugées inappropriées sont progressivement inhibées par des renforcements négatifs.

Le modèle pédagogique issu de cette conception est connu sous le nom de pédagogie par objectifs. Dans cette approche, les objectifs sont formulés en termes de comportements observables et mesurables, ce qui permet à l'enseignant d'organiser aussi bien l'enseignement que l'évaluation autour du renforcement des comportements attendus. Une telle conception, qui suppose que l'élève puisse être façonné selon les attentes de l'enseignant, montre toutefois ses limites. En effet, réduire l'apprentissage à une simple appropriation de réponses standards

pourrait freiner l'éveil de l'esprit critique et la construction d'une véritable autonomie intellectuelle. Rappelons qu'en dépit des multiples critiques dont elle a fait l'objet, la théorie béhavioriste a profondément influencé l'enseignement des langues. À ce sujet, Bailly (1997 : 33, cité dans Rézeau, 2001 : 80) précise que :

> « [Le] courant behavioriste, [...] marquera fortement les conceptions de l'enseignement des langues pendant plus d'un demi-siècle, en proposant des théories essentiellement associativistes (postulant des procédures imitatives-mémorielles) pour rendre compte de l'activité d'acquisition de langage. »

Cette influence s'est notamment traduite par le développement de la méthode audio-orale. Celle-ci repose sur l'écoute de dialogues enregistrés, la répétition intensive, les associations stimulus-réponse, ainsi que sur l'usage du renforcement positif (récompense) en cas de réponse correcte, et du renforcement négatif (punition) en cas de réponse incorrecte.

4- La théorie cognitiviste :

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 44), la cognition est définie ainsi : *« l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement ».* Sur un plan davantage psychologique, Le Blanc (2018 : 37) indique que *« la cognition désigne les activités mentales qui mettent en jeu la perception, l'attention, le langage, la mémoire, le raisonnement ou encore la décision».* Malgré quelques nuances dans la formulation, les deux définitions s'accordent à voir dans la cognition un processus global de traitement et d'activation de l'information chez l'apprenant tout en soulignant la divergence ontologique qui sépare le cognitivisme du béhaviorisme. Ce dernier, bien qu'il reconnaisse l'existence de processus mentaux, les exclut de son cadre théorique puisqu'ils ne sont pas scientifiquement observables.

Le tournant majeur introduit par le cognitivisme concerne son objet d'étude. Le cognitivisme, contrairement au béhaviorisme centré sur des comportements observables, s'intéresse à l'activité mentale. On parle aussi de mentalisme afin de souligner ce changement de perspective vers les réalités internes, en postulant qu'une activité mentale est à la base des comportements. Le conditionnement est reconnu comme un fait, mais il ne semble pas suffire à expliquer les mécanismes de l'apprentissage dans la totalité de leurs enjeux.

Les cognitivistes estiment qu'entre le stimulus et la réponse intervient un processus de traitement de l'information. Il s'agit de comprendre comment ce processus fonctionne chez l'individu, c'est-à-dire de quelle manière l'information est encodée dans la mémoire à long terme et mobilisée au moment opportun, selon les exigences du contexte. Dans cette perspective, l'apprentissage se présente comme un enrichissement progressif de la mémoire à long terme, par l'intégration de nouvelles connaissances à des schémas préexistants.

Il convient de souligner que les cognitivistes ont été les premiers à reconnaître que les élèves n'arrivent pas à l'école avec un esprit vide. Ils disposent déjà d'un ensemble de connaissances préalables qu'il est essentiel de prendre en compte, car l'apprentissage repose sur l'intégration de nouvelles informations à ce savoir existant. Faute de ces acquis antérieurs, l'assimilation de contenus nouveaux devient difficile, voire impossible.

Ainsi, au lieu de se centrer sur les seuls éléments observables, l'approche cognitiviste privilégie les facteurs internes dans le processus d'acquisition. Elle cherche avant tout à comprendre les mécanismes mentaux impliqués dans la construction des connaissances. En d'autres termes, comme le précise Le Ny (1992, cité dans Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, p. 136), elle s'intéresse à *« l'ensemble des activités qui concourent à la connaissance, qu'elles fonctionnent de façon correcte ou plus ou moins correcte, et l'ensemble des produits de ces activités, qu'il s'agisse de connaissances proprement dites, d'erreurs franches, de représentations et de croyances approximatives, ou partiellement inexactes »*.

Richelle (1987 : 181-182) distingue quatre courants au sein du cognitivisme : une première variante, de nature scientifique, vise à décrire et à expliquer les mécanismes qui interviennent entre stimulus et réponse ; une seconde se centre sur les phénomènes mentaux internes, en réduisant le comportement au rôle de simple indicateur ; une troisième insiste sur la réhabilitation du sujet comme acteur de ses propres conduites ; enfin, une quatrième consacre un découpage entre le registre cognitif (perception, langage, mémoire, représentation, etc.) et le registre affectif.

Cette typologie permet ainsi d'appréhender la pluralité des orientations cognitivistes, et donc de mieux rendre compte des développements de la psychologie cognitive. Dans le domaine éducatif, ces apports ont contribué à élargir la conception des processus mentaux et à mettre en valeur le rôle réflexif de l'apprenant. Ils ont également ouvert la perspective de pratiques

pédagogiques où la métacognition occupe une place centrale dans l'accompagnement des apprentissages. Il convient donc, à ce stade, de préciser ce que recouvre cette notion et le rôle qu'elle joue dans les sciences de l'éducation.

4-1La métacognition : définitions clés

La cognition renvoie aux processus qui permettent à un individu d'accéder, d'organiser, de stocker et d'utiliser l'information en vue d'effectuer une tâche. Elle concerne divers aspects tels que la mémoire, le langage, le geste ou la perception. Dans les années 1970, John Flavell, un psychologue américain, a proposé l'idée de métacognition, dans le cadre du cognitivisme (Flavell, 1976, 1979). La métacognition correspond alors à la capacité d'un individu à comprendre comment il pense et apprend, et à prendre conscience de ses propres manières de traiter l'information :

> « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données […] La métacognition se rapporte entre autres choses à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquels ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret ». (Flavell, 1976, cité par Noël, 1991)

Raynal et Rieunier (1997 : 324) reprennent le concept de Flavell et le précisent en identifiant deux composantes majeures de la métacognition, qu'ils appellent respectivement connaissances métacognitives et contrôle conscient. Ces deux dimensions rendent compte de ce que l'apprenant sait sur sa propre pensée et de ce qu'il peut faire pour intervenir sur elle dans le but de progresser dans son apprentissage.

Les connaissances métacognitives constituent l'ensemble des savoirs explicites qu'un individu possède sur son fonctionnement cognitif. Elles incluent la capacité à se rendre compte de ce que l'on sait déjà, à prendre conscience de ce que l'on ne sait pas et à savoir comment l'on a organisé ses apprentissages ou ses raisonnements. Ces connaissances constituent pour l'apprenant un support d'aide à la réflexion sur son activité cognitive, à la régulation de son implication afin d'orienter ses efforts de façon consciente et délibérée.

Le contrôle conscient désigne la capacité acquise par l'apprenant à intervenir sur le fonctionnement de ses processus mentaux afin d'en orienter le déroulement. C'est planifier l'action, la suivre, et l'ajuster aux résultats pour atteindre l'objectif. Cette dimension indique

que l'individu doit diriger intentionnellement les ressources (attention et stratégies), ajuster son traitement de l'information, modifier ses méthodes pour être efficace et donc maîtriser son apprentissage.

Enfin, plus largement, J.-F. Le Ny (1998 : 675) définit la métacognition au sens propre du terme:

> « Activité mentale dans laquelle un sujet prend pour objet de pensée et de réflexion ses connaissances, ses états mentaux, ses systèmes ou stratégies de traitement de l'information, plus généralement son fonctionnement cognitif » (Le Ny, 1998, Le grand dictionnaire de la psychologie, Larousse).

La métacognition est, dès lors, une capacité d'un individu à se connaître, à réguler, à évaluer ses propres processus cognitifs, en mobilisant des savoirs sur son propre fonctionnement mental et, en même temps, des stratégies actives de contrôle. Ces deux dimensions, savoir et régulation, sont constitutives de l'apprentissage, en permettant une prise de conscience sur le mode de connaissance optimal à mobiliser pour acquérir ou construire un savoir.

4-2 En quoi la métacognition est-elle essentielle ?

Dans le domaine de l'enseignement, la métacognition est au centre des préoccupations car elle est une composante essentielle à la réussite scolaire. Elle est donc déterminante dans le développement de l'autonomie des élèves. En effet, les plus performants deviennent progressivement acteurs de leurs apprentissages en étant réflexifs sur leurs connaissances et sur les tâches accomplies, car ils ont bien compris et régulent les processus cognitifs qui sous-tendent leurs actes. Les élèves en difficulté rencontrent par ailleurs des lacunes au niveau métacognitif, qui se traduisent notamment par une maitrise insuffisante de leurs processus mentaux mais également de la capacité à expliciter la démarche mise en œuvre. Ils ont ainsi du mal à verbaliser leurs actions cognitives et à utiliser de stratégies d'apprentissage adaptées.

Aujourd'hui, il est de plus en plus reconnu que tout élève désireux de réussir sa scolarité doit mobiliser de nombreuses compétences, notamment métacognitives. Ces compétences, telles que la réflexion rigoureuse ou la capacité à réguler son apprentissage, lui permettent de prendre du recul sur ses propres processus cognitifs (tels que la concentration, la mémorisation ou la compréhension). Cette prise de conscience nous amène à nous interroger sur les dispositifs didactiques favorables à leur développement.

Les programmes de 2003 soulignent l'importance de développer la métacognition chez les élèves en les amenant à réfléchir sur leurs propres processus d'apprentissage. Apprendre à l'école ne doit pas se réduire à l'exécution automatique de tâches, mais doit inclure une réflexion sur la manière dont ces tâches sont accomplies. Dans cette optique, l'enseignant a pour rôle d'enseigner explicitement les stratégies métacognitives pour aider les élèves à comprendre les mécanismes de leur apprentissage et à identifier, mobiliser et ajuster leurs stratégies avant, pendant ou après une tâche.

Ces stratégies sont de trois ordres et correspondent au triptyque suivant : (avant la tâche) la planification, (pendant la tâche) l'autocontrôle, (après la tâche) l'évaluation.

La planification (avant la tâche) : avant d'initier une activité, l'enseignant doit s'assurer que les élèves prennent connaissance des objectifs de la tâche. Il s'agit de les amener à anticiper comment ils vont la traiter, à activer leurs connaissances antérieures, et à choisir les stratégies adéquates pour cibler leur attention. Ce travail vise à les préparer à réguler leur activité d'apprentissage de manière plus consciente.

L'autocontrôle (pendant la tâche) : les élèves doivent être capables de s'observer, de réguler et d'évaluer leurs actions. Le contrôle de soi suppose d'interroger sa performance de manière continue, afin de s'assurer de la concordance entre les finalités visées et les moyens employés. Lorsque cela s'avère indispensable, on peut réajuster les stratégies mises en œuvre. Le document d'accompagnement des programmes de première année moyenne (2003 : 45) précise à ce sujet :

> « Il [l'enseignant] aidera d'abord l'élève avec des questions d'ordre métaprocédural. Exemple : Que dois-tu faire à présent ? Comment tu dois travailler ? Où en es-tu ? Par quoi tu vas commencer ? Comment vas-tu continuer ? » Le métaprocédural peut être un tremplin pour aller vers la métacognition. L'enseignant posera alors des questions de l'ordre de la métacognition : Quelles difficultés as-tu rencontrées ? Qu'as-tu appris à travers cette activité ? Que vas-tu en retenir ? À quoi cela va-t-il te servir à l'avenir ? »

L'évaluation (après la tâche) est celle de porter un jugement « rétrospectif » sur le plan et les stratégies que l'on a mobilisés. Il s'agit pour l'élève d'identifier ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné, de reconnaître ses succès et ses erreurs et de réfléchir sur les ajustements à

faire lors de ses futures tâches. Cette démarche permet de prendre conscience de sa façon d'apprendre et de développer une attitude réflexive durable.

Dans le cadre de l'enseignement explicite des stratégies, l'enseignant engage d'abord les élèves dans une démarche réflexive en leur posant des questions ciblées. Toutefois, l'objectif à long terme est de les amener à s'approprier ce questionnement, afin qu'ils soient capables de l'exercer de manière autonome. À ce titre, les rédacteurs du document d'accompagnement précisent que :

> « Par un questionnement régulier et une verbalisation de ses pratiques, l'élève prendra l'habitude de mieux connaître ses difficultés, ses stratégies de travail et d'apprentissage, ainsi que celles de ses camarades. L'important est donc d'en faire un objet d'échange avec les autres. On suggère que l'élève ait un « carnet de bord » où il rendra compte, pour lui-même, de ses petites réflexions, de ses observations sur sa façon d'apprendre et de travailler. »

Ainsi considérée, la métacognition devient un outil privilégié de compréhension des processus d'apprentissage. Elle invite l'élève à opérer une réflexion sur ses propres processus cognitifs, modifiant ainsi son rapport au savoir. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir des connaissances scolaires, mais d'accéder et d'initier une pensée autonome pouvant fonctionner dans plusieurs contextes.

5- La théorie constructiviste :

Dans l'esprit du psychologue Jean Piaget, le modèle de l'apprentissage constructiviste, élaboré dans les années 1950 et 1960, repose sur le principe que l'apprenant n'est pas comme un vase que l'on remplit mais un acteur qui agit pour construire son propre savoir. Ce modèle s'oppose à d'autres approches reposant sur la logique de l'empreinte (apprentissage comme simple transmission du savoir) ou d'un modèle béhavioriste (savoir considéré comme comportement acquis par reproduction de celui-ci).

Bien que le constructivisme soit une filiation de la psychologie cognitive, il s'en distingue sur certains points. L'un des désaccords majeurs de Piaget avec d'autres théories, comme la Gestalt-théorie, réside dans le fait que pour lui, les structures cognitives ne sont pas des « bonnes formes » qui seraient innées ou perçues directement. Piaget a, au contraire, consacré ses recherches à l'évolution des structures, qu'il a nommées schèmes opératoires. À mesure

que l'enfant participe à différentes activités, ses schèmes s'établissent et se transforment progressivement, ce qui confirme l'importance de l'action comme moteur principal dans l'édification de ses savoirs.

Du point de vue constructiviste, l'apprentissage est conçu comme le fruit d'une confrontation dynamique de l'apprenant avec son milieu. Le savoir ne se reçoit pas seulement, il se construit dans l'action. Confronté à une situation donnée, l'apprenant mobilise un ensemble de schèmes pour y faire face et tenter de la résoudre. À ce sujet, Bellier (1993 : 75) estime que :

> « L'analyse de l'activité montre qu'un schème est composé de buts et d'anticipations, de règles génératrices de la conduite (action, prise d'information, contrôle) ainsi que des possibilités d'inférence. Ce sont ces possibilités d'inférence qui permettent de sélectionner en situation, les buts les plus opportuns, les règles les mieux adaptées et de générer ainsi les actions et gestes nécessaires. »

Le schème est un modèle mental qui permet à un individu d'orienter ses actions pour réaliser une tâche ou un objectif. Il se structure autour de trois composantes essentielles :

a-Objectifs et anticipations : un schème est orienté vers l'atteinte d'un objectif donné, objectif qui repose sur des anticipations, c'est-à-dire sur des représentations mentales d'une situation attendue.

b-Règles génératrices de comportement : un schème est constitué de règles permettant de mener à bien l'exécution d'une tâche. Plus précisément, ces règles représentent des instructions mentales qui orientent l'action.

c-Capacité d'inférence : un schème est à même de produire une inférence, c'est-à-dire de déduire une conclusion à partir des informations disponibles. Cette capacité est indispensable pour déterminer les objectifs les plus adéquats, les règles les mieux appropriées et les actions à réaliser.

L'élaboration de ces schèmes opératoires, dans le cadre de ce que Piaget a désigné comme l'épistémologie génétique, a constitué la préoccupation centrale de ses études. Ses recherches l'ont conduit à identifier plusieurs étapes distinctes dans le développement cognitif de l'individu. Ces schèmes se développent progressivement, de la naissance à l'âge adulte selon une progression analogue à la montée d'un escalier, en passant du stade sensori-moteur au stade des opérations abstraites.

Au cœur de ce processus, l'action de l'individu sur son environnement est l'élément central. Selon Piaget, l'activité de l'individu dans des situations perçues comme de véritables défis à résoudre est fondamentale et constitue la base du modèle d'apprentissage constructiviste. L'interaction entre l'individu et son environnement repose sur un processus dynamique fondé sur deux mécanismes essentiels : l'assimilation et l'accommodation.

Le terme assimilation désigne l'action par laquelle un objet ou un événement est intégré à la structure cognitive de l'individu sans l'altérer. En revanche, lorsque l'élément ou l'événement fait obstacle, l'individu doit recourir à l'accommodation, qui permet à son schème cognitif de se transformer pour intégrer les éléments de la nouvelle situation.

Ainsi, comme le soulignent Françoise Raynal et Alain Rieunier, l'assimilation et l'accommodation sont les deux faces d'un même processus : en assimilant l'objet, le schème s'en trouve modifié. Pour que l'accommodation ait lieu, la situation doit créer une résistance et générer un déséquilibre, que Piaget qualifie de conflit cognitif. On parle de conflit lorsque la nouvelle situation remet en cause les représentations que l'enfant avait déjà construites. Ce déséquilibre est surmonté grâce au mécanisme de l'accommodation, ce qui conduit à une nouvelle forme d'équilibre et favorise la progression de l'enfant dans son développement cognitif et l'acquisition de nouveaux schèmes.

Dans l'ouvrage collectif intitulé *Mots clés de la didactique des sciences* (2008 : 35), on peut lire:

> « Un conflit cognitif se développe lorsqu'apparaît, chez un individu, une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses actions. Cette incompatibilité, perçue comme telle ou, au contraire, d'abord inconsciente, devient la source d'une tension qui peut jouer un rôle moteur dans l'élaboration de nouvelles structures cognitives ».

En plaçant l'apprenant au centre de ses apprentissages, c'est-à-dire comme un sujet actif et engagé dans la construction progressive de ses propres savoirs, le constructivisme a su engendrer des démarches pédagogiques plus pertinentes et mieux ajustées aux besoins réels des élèves, telles que des modalités d'apprentissage fondées sur l'expérience, la réflexion, l'investigation et la collaboration, à l'instar de la pédagogie du projet. Par là même, la conception du rôle de l'enseignant a été transformée, l'inscrivant dans un rapport dialectique,

en tant que médiateur ou accompagnateur du processus d'apprentissage, et non plus seulement comme simple transmetteur de savoirs.

6-La théorie sociconstructiviste :

Le socioconstructivisme prolonge le constructivisme, en conservant le principe selon lequel la connaissance se construit activement dans l'interaction avec l'environnement. Toutefois, les théoriciens du socioconstructivisme mettent en avant un aspect fondamental : le savoir s'acquiert et s'enrichit avant tout dans les échanges entre pairs. Alors que le constructivisme met l'accent sur l'individu qui façonne son savoir en interaction avec le monde qui l'entoure, le socioconstructivisme reprend cette perspective tout en y intégrant un facteur déterminant : l'apprentissage se déploie aussi et surtout par la collaboration.

En effet, le courant socioconstructiviste élabore une conception de l'apprentissage comme un processus significativement enrichi par les principes du constructivisme dans la lignée de l'héritage piagétien. Sa spécificité réside dans la valorisation d'une dimension essentielle : l'interaction avec autrui. On ne considère plus l'apprentissage comme une démarche isolée, il est désormais compris comme une expérience qui se construit dans l'échange avec autrui. Il maintient tout d'abord l'idée que l'apprenant construit ses savoirs à travers un contact direct avec le monde, en manipulant et en expérimentant. Les confrontations entre pairs, les discussions, les débats et l'aide mutuelle sont considérés comme des vecteurs essentiels de construction du savoir. C'est en échangeant, en argumentant et en résolvant des problèmes ensemble que l'apprenant consolide et restructure ses connaissances.

Cette approche met désormais l'accent sur le rôle central de la coopération, du dialogue et du partage d'expériences dans la construction des savoirs. L'élève ne se limite plus à une activité cognitive individuelle, il s'inscrit dans un réseau d'interactions qui contribue à enrichir son apprentissage. Pour Vygotsky (1997:335) :

> « L'imitation [...] est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. »

Par cette citation, Vygotsky souligne l'importance de l'imitation dans le processus d'apprentissage. Pour lui, l'élève progresse non pas en enchaînant des tâches qu'il est déjà capable de réaliser seul, mais en s'appropriant en collaboration avec d'autres (adultes ou pairs plus compétents) de nouveaux savoirs et savoir-faire. L'imitation, pour Vygotsky, n'est pas redondante : elle constitue un véritable vecteur de développement. Elle permet à l'enfant d'intégrer des comportements ou des stratégies qu'il ne serait pas capable d'utiliser seul. Bien sûr cela se voit dans l'acquisition du langage, mais cela vaut aussi pour tout apprentissage scolaire.

De ce fait, la démarche socioconstructiviste en éducation s'appuie sur des notions fondamentales telles que la zone de développement proximal, le conflit sociocognitif et l'étayage, qui expliquent comment l'apprenant développe son intelligence grâce aux interactions avec ses pairs et aux effets de ces interactions sur son activité cognitive.

6-1 Le conflit sociocognitif :

Dans le cadre de la théorie socioconstructiviste, l'apprentissage s'effectue également par le truchement de la confrontation à des obstacles cognitifs qui incitent à des échanges entre pairs autour de divergences de points de vue, d'hypothèses ou de stratégies de résolution. C'est en se fondant sur cette idée que Vygotsky propose le concept de conflit sociocognitif qui apparaît comme le moteur du développement intellectuel. Placé au cœur du dispositif socioconstructiviste, il met en lumière le rôle des interactions contradictoires dans l'apprentissage. Ainsi, selon Michinov (2003, cité par Hamon, 2007 : 100), ce mécanisme renvoie aux :

> « […] confrontations de points de vue [qui] sont bénéfiques à la compréhension car elles amènent chaque membre du groupe à expliquer aux autres sa démarche, à proposer des solutions pour surmonter et résoudre les difficultés du problème, à faire le lien entre différentes propositions, et à se décentrer de son propre point de vue, ce qui dans tous les cas améliore la compréhension du problème ».

Relevant à la fois d'une perspective interactionniste et constructiviste, le conflit sociocognitif apparaît ainsi comme une condition essentielle à l'évolution des représentations et à la progression des apprentissages chez l'élève.

D'après De Vecchi (1992 : 13), *« chaque élève apprend mais il n'apprend pas seul : il ne s'approprie véritablement un savoir que s'il est intégré dans un contexte social qui donne du sens à ce qu'il apprend, qui lui renvoie ses manques, les mises au point à faire, les décalages »*. En d'autres termes, l'élève ne progresse dans l'acquisition de ses connaissances qu'en interagissant avec autrui. *« Apprendre,* nous dit Morandi (2002 : 34), *ne se donne plus comme activité centrée sur la personne (« individu-sol ») mais sur sa capacité d'utiliser et de penser avec son environnement »*.

La présence d'un conflit sociocognitif s'appuie sur l'hypothèse que les individus élaborent leurs connaissances en sélectionnant, traitant et organisant les informations qui vont leur parvenir de leur environnement, ce qui souligne l'importance des interactions sociales. Plus une situation-problème présente un niveau de complexité suffisamment mobilisateur, plus elle peut générer des conflits sociocognitifs féconds, susceptibles d'entraîner une réorganisation des savoirs chez le sujet apprenant. Cependant, il convient de signaler que l'efficacité de l'interaction repose largement sur les prérequis des apprenants, qui constituent en pratique des moyens d'activation cognitive significatifs.

6-2 La zone proximale de développement :

En continuant ses recherches sur le conflit sociocognitif, Vygotsky a établi un autre concept clé dans son livre Pensée et langage publié en 1934[39], celui de la zone proximale de développement. Par « zone », il fait référence à des limites qui encadrent le moment où l'élève est prêt à assimiler de nouveaux apprentissages.

La Zone Proximale de Développement est définie d'un côté par ce que l'élève est déjà capable de faire de manière autonome ou ce qu'il connaît déjà, et de l'autre côté par ce qu'il n'est pas encore prêt à apprendre. Autrement dit, elle représente la différence entre ce qu'un enfant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec un soutien extérieur. Cette distance se mesure par le décalage entre d'une part, le niveau de développement atteint, qui est subordonné aux qualités du jeune enfant à résoudre des problèmes seul, et d'autre part, le niveau de développement potentiel, qui dépend de son aptitude à résoudre des problèmes avec l'aide d'adultes, ou en coopération avec des camarades plus âgés ou plus expérimentés.

[39]L'ouvrage original en russe (*Myšlenie i reč'*) a été publié à titre posthume en 1934. La première traduction anglaise a été publiée en 1962, et la première traduction française est apparue en 1985. La date de 1956 correspond à une réédition en Union soviétique, ce qui peut prêter à confusion.

La zone de développement n'est pas uniforme : elle varie d'un élève à l'autre. Il revient à l'enseignant de s'assurer que chaque apprenant reste dans une zone d'apprentissage optimale, sans être confronté à des exigences inaccessibles (ce que l'on désigne comme la « zone de rupture »), ni être cantonné à des tâches déjà maîtrisées (la « zone d'autonomie »). Dans cet espace intermédiaire, qui prend en compte les différences des élèves, se loge la pédagogie différenciée. En effet, cette pédagogie ne consiste pas à modifier les objectifs d'apprentissage, mais à adapter leur réalisation aux besoins et aux potentialités de chacun. Philippe Meirieu (2013 : 10), fervent défenseur de cette approche, plaide pour que le travail scolaire conserve sa dimension collective, même dans le cadre d'un parcours individualisé, estimant que c'est le groupe qui éclaire les significations des apprentissages et rend visibles les finalités de l'enseignement :

> « Tant du point de vue de la diversité des besoins des personnes que de la multiplicité des objectifs d'apprentissage, les méthodes individuelles de travail ne peuvent être exclusives. S'il est évident qu'il faut des temps de travail individuel afin de s'approprier des connaissances comme pour s'entraîner à les utiliser et évaluer ses acquisitions, le travail en groupe, le monitorat entre élèves et, bien évidemment, le cours collectif font partie de la batterie méthodologique de l'individualisation. On ne saurait s'en passer, au risque de réduire drastiquement les apprentissages à certains d'entre eux et de se priver d'une multitude de ressources d'enseignement et de formation. »

Les propos de Meirieu répondent directement aux travaux de Vygotsky. Effectivement, le travail en groupe et le tutorat par les pairs constituent des catalyseurs pour déclencher le conflit sociocognitif et, ce faisant, les apprentissages. Ils permettent, en effet, aux élèves d'accéder dans certains cas à des savoirs ou à des compétences qu'ils ne peuvent pas construire seuls, mais qu'ils parviennent à acquérir grâce aux échanges entre pairs. Ce mécanisme renvoie précisément à la dynamique de la zone proximale de développement, qui atteste du rôle incontournable de l'accompagnement social pour franchir ce qui constitue un nouveau palier de connaissances.

6-3 Le concept d'étayage :

En s'inspirant des théories de Vygotsky, le psychologue américain Jérôme Bruner affirme que l'acquisition des connaissances repose fondamentalement sur la médiation sociale. Dans un article de 1976, Bruner et ses collègues David Wood et Gail Ross introduisent le concept d'«étayage » pour rendre compte des interactions de soutien qui permettent à un apprenant de

progresser. Cette notion désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». Autrement dit, l'adulte, ou un pair plus expérimenté, prend en charge certains aspects de la tâche, afin de permettre à l'élève de se concentrer sur ceux qu'il est en mesure de réaliser. Cette aide extérieure, qui permet à l'apprenant de progresser dans sa zone proximale de développement, est précisément ce que Bruner nomme « interaction de tutelle ». L'étude des séances de tutorat entre adultes et enfants a permis à Wood, Bruner et Ross d'identifier six fonctions[40] fondamentales de l'étayage, visant à soutenir temporairement l'élève dans l'accomplissement d'une tâche nouvelle ou difficile.

Ces fonctions comprennent tout d'abord l'enrôlement, qui consiste à susciter l'engagement de l'élève tout en l'interrogeant sur les intérêts qu'il pense avoir face à la tâche. Ensuite, la réduction des degrés de liberté vise à simplifier la tâche en limitant ses composantes pour la rendre plus accessible à l'enfant et lui permettre ainsi d'en assurer la prise en charge. Le maintien de l'orientation a pour but de soutenir l'attention et la motivation de l'apprenant tout au long de l'activité. Par ailleurs, le fait de mettre en évidence des caractéristiques déterminantes permet justement de souligner les éléments qu'il convient de bien prendre en compte pour réussir. Le contrôle de la frustration a pour fonction de tempérer les émotions négatives de l'élève en cas de difficulté ou d'erreur, sans décourager la persistance. Grâce aux exemples fournis, l'élève dispose d'éléments comparatifs sur lesquels il peut s'appuyer afin de construire sa propre stratégie de résolution.

Le modèle socioconstructiviste offre un cadre particulièrement fécond pour penser les processus d'apprentissage, grâce à des concepts clés qui mettent en évidence le rôle central des interactions sociales dans la construction des savoirs. Le conflit sociocognitif, en facilitant la confrontation entre points de vue distincts, est un facteur essentiel du développement intellectuel : il oblige l'élève à réexaminer ses propres représentations initiales et à les transformer. Ce processus trouve place dans la zone proximale de développement, mise en évidence par Vygotsky, entendue comme l'intervalle entre l'activité que l'enfant est en

[40] WOOD, D., BRUNER, J. S., & ROSS, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100, cité par Jocelyn Reulier, Jean-Pierre Gaté et Jean-Yves Lévesque, « Les différentes formes d'étayage de type métacognitif pour des élèves en difficulté de compréhension en lecture », *Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*, 25-26 novembre 2011.

mesure de réaliser seul et celle qu'il accomplit lorsqu'il est accompagné par un adulte ou un pair plus compétent.

Cette médiation s'opère par le biais de l'étayage, concept développé par Bruner, qui désigne l'ensemble des interventions ajustées visant à soutenir temporairement l'apprenant dans la résolution d'une tâche difficile. Grâce à ses fonctions spécifiques, l'étayage permet de guider l'élève vers une plus grande autonomie en rendant progressivement possible ce qui ne l'était pas initialement. Ces différentes notions, loin d'agir isolément, se combinent dans un élan de complémentarité où se fondent des situations d'apprentissage inspirantes, à l'initiative de l'interaction, du soutien pédagogique et de la co-construction des savoirs. Le socioconstructivisme constitue ainsi un apport théorique précieux pour rendre compte des mécanismes d'évolution des apprenants dans leur communauté éducative.

6-4 Le socioconstructivisme : implications pour la conception des manuels scolaires

Les auteurs du *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*[41] (2009 : 26) placent les nouveaux programmes dans le cadre du paradigme socioconstructiviste comme suit:

> « Le socioconstructivisme, se situant dans le prolongement du constructivisme, met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs ; autrement dit sur les processus inter-psychiques, intrapsychiques. Montrant que les confrontations entre individus sont à la source du développement. Ils proposent un modèle en spirale avec succession alternée de phases : de confrontation interindividuelle et construction de schèmes cognitifs. Le socioconstructivisme met en avant les stratégies permettant aux apprenants de construire leur savoir, de négocier leurs contributions respectives au sein des groupes de pairs et de coproduire ainsi des versions de la réalité appréhendée. »

Les rédacteurs du document d'accompagnement des programmes de français de deuxième génération (2016 : 70) affirment de leur côté l'importance de la démarche de projet dans l'enseignement du français par les compétences, mais en affirmant que cette manière de faire s'appuie sur les bases fondamentales du socioconstructivisme :

> « Pour répondre au mieux à **l'approche par compétences** préconisée dans le programme du cycle moyen, le manuel scolaire de français pour chaque niveau d'étude doit proposer **une**

[41] *Guide d'élaboration des programmes scolaires*, disponible en ligne https://www.calameo.com/read/0002215886e5e9eb5fe9f

> **démarche de projet** partant des principes généraux du **socioconstructivisme** que l'on peut résumer ainsi:
> - l'élève est au cœur des apprentissages,
> - l'élève doit avoir des raisons d'apprendre,
> - l'élève apprend pour faire,
> - l'élève apprend en faisant,
> - l'élève apprend en interagissant,
> - l'élève développe des stratégies pour apprendre,
> - l'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà dans une dynamique incessante de déconstruction / reconstruction de ses savoirs. »

Dans une perspective socioconstructiviste, la conception des manuels scolaires vise à créer un outil interactif, stimulant et collaboratif. Il se transforme d'un outil de transmission verticale en un guide pour la construction du savoir. Divers éléments permettent d'illustrer cette conception :

a-La contextualisation des apprentissages. Il s'agit d'ancrer les savoirs dans des situations culturelles et/ou sociales signifiantes pour les apprenants. Celles-ci sont généralement construites grâce à des mises en situation qui s'accordent avec le vécu des apprenants ou qui peuvent éveiller leur curiosité. Cette approche permet aux manuels de proposer des apprentissages plus engageants. À ce titre, les situations-problèmes constituent la porte d'entrée de la réflexion, de l'initiative et de l'investissement personnel de l'apprenant.

b-La valorisation de la collaboration et l'interaction, visible dans les tâches prévues pour être réalisées en binôme ou en petits groupes. Ces activités, qui favorisent l'interaction entre pairs, sont le moteur de la co-construction des savoirs ainsi que de l'échange d'idées divergentes et du perfectionnement des compétences sociales et linguistiques. Le savoir s'acquiert avant tout par l'échange et l'interaction.

c-L'intégration de la réflexion et de la métacognition, afin de développer l'autonomie de l'apprenant par des consignes l'incitant à prendre conscience des stratégies qu'il met en œuvre pour apprendre, à évaluer ses progrès ou à identifier ses difficultés. L'apprenant devient ainsi plus conscient de ses modes de fonctionnement cognitifs, et donc plus autonome.

d-La construction des savoirs à partir des prérequis. En ce sens, le manuel ne doit pas simplement accumuler les contenus, mais permettre aux apprenants de construire progressivement leurs connaissances à partir de ce qu'ils savent déjà, par un processus de déconstruction, de restructuration et d'exploitation dans de nouveaux contextes. Pour ce faire, il est souhaitable de proposer des tâches de transfert des savoirs pour résoudre des problèmes inédits et favoriser ainsi une appropriation réelle des contenus.

e-La mise en relief du rôle actif de l'élève qui n'est plus cantonné à une réception passive d'informations mais engagé dans un processus actif de construction de ses savoirs. Le manuel devrait, en ce sens, encourager la prise d'initiative, l'expérimentation et la participation réflexive. L'élève apprend en mobilisant ses acquis, en interagissant avec autrui. Il s'implique dans des tâches signifiantes qui sollicitent sa créativité et son jugement.

Ces divers aspects découlent des théories que nous avons examinées. Les situations-problèmes (point a) visent à provoquer un conflit sociocognitif chez l'élève. L'encouragement du travail en équipe (point b) joue un rôle central dans ce processus, agissant comme déclencheur pour initier ce conflit et permettre l'élaboration collective de nouvelles connaissances. L'élaboration de notions à partir des savoirs préexistants (point d), s'aligne parfaitement sur le principe de la zone de développement proximal (ZDP) de Vygotsky. Le rôle actif de l'élève est transversal, mais il se relie particulièrement au point a (mise en contexte des apprentissages) et au point c (réflexion et métacognition). En somme, ces éléments de conception illustrent concrètement les théories de Vygotsky et de Bruner, transformant le manuel en un véritable outil de médiation et de développement.

Conclusion :

Le déplacement théorique qui s'est opéré des conceptions béhavioristes vers les approches socioconstructivistes a profondément renouvelé la représentation de l'apprenant. Alors qu'il était autrefois envisagé comme une « page blanche » à remplir, il est aujourd'hui perçu comme un participant actif dont l'implication et les interactions jouent un rôle central dans la construction des savoirs. Le socioconstructivisme marque un tournant, car l'apprentissage est désormais étroitement lié aux interactions sociales, à la médiation et à la culture, soulignant ainsi leur importance. Cette approche éducative ne se réduit pas à la compréhension du travail mental de l'élève, elle met plutôt l'accent sur les interactions sociales et sur les conditions d'enseignement indispensables à l'acquisition du savoir. Par conséquent, elle encourage la conception de manuels qui ne contiennent pas seulement du contenu, mais qui offrent des situations significatives, favorisant la collaboration, stimulant la réflexion et guidant l'apprenant vers l'autonomie.

Ainsi, le socioconstructivisme fournit un contexte plus riche pour le processus d'apprentissage. Il pousse également les auteurs des manuels à ne plus les considérer comme de simples dépôts de connaissances, mais comme des instruments de construction de savoir, de dialogue et de réflexion critique. En conséquence, les méthodes d'enseignement deviennent davantage centrées sur l'élève et favorisent la prise en compte de la diversité des profils.

Chapitre 2

L’évolution des méthodologies d’enseignement de français langue étrangère : des méthodes traditionnelles aux méthodes récentes

Introduction :

Les théories de l'apprentissage et les avancées en linguistique déterminent les approches d'enseignement des langues. Les théories d'apprentissage, en effet, fournissent des modèles détaillés sur la façon dont un individu acquiert, conserve et restitue le savoir.

En se basant sur ces théories, des méthodes d'enseignement ont émergé avec le temps, en alliant l'expérience pratique en classe et la réflexion sur les disciplines de référence, chacune adaptée au contexte de sa création ou de son utilisation. Le but principal de ce chapitre est d'explorer les différentes méthodes qui ont beaucoup compté dans l'évolution de l'enseignement du français comme langue étrangère. Pour les besoins de cette analyse, nous nous sommes basée sur les recherches de Besse (1985) et de Puren (1988, 2009).

Notre investigation débutera par l'examen de l'approche traditionnelle, notamment la grammaire-traduction, puis nous poursuivrons en étudiant l'avènement de l'approche communicative. Nous étudierons également l'adoption de l'approche actionnelle. En mettant en évidence l'influence et la transformation qu'ont exercées ces méthodes sur la pratique de l'enseignement du FLE, nous chercherons à dégager les tendances et les évolutions clés de ce domaine.

1-La méthode grammaire-traduction:

L'approche didactique que l'on qualifie souvent de traditionnelle ou bilingue postule que l'enseignant est au cœur du processus. Ce dernier n'est pas qu'un simple locuteur ; il doit détenir une maîtrise parfaite de la langue cible, mais aussi une profonde compétence pour en décortiquer les mécanismes. La capacité de l'enseignant à transposer les énoncés dans la langue des apprenants, grâce à la traduction, est un élément central de sa pédagogie.

Répondre à cette exigence pédagogique demande au professeur d'acquérir une expertise théorique et pratique. Il doit avoir une connaissance approfondie des règles grammaticales, qu'il puise à partir des manuels spécialisés. Un bilinguisme complet constitue donc la condition sine qua non de cette méthode, l'enseignant agissant comme un pont vivant entre les deux systèmes linguistiques.

L'enseignement du grec et du latin privilégiait une approche axée sur la grammaire et la traduction. Ces deux méthodes prédominantes à l'époque ont donné leur nom à l'approche « Grammaire-Traduction ». Cette méthode d'enseignement mettait principalement l'accent sur

l'explication des règles grammaticales, en les illustrant avec des exemples de la langue cible traduits littéralement dans la langue maternelle. Pour mettre en pratique ces règles qu'ils avaient apprises, on utilisait des exercices de thème et de version[42]. Pour s'exercer, les élèves réalisaient des exercices de thème (traduction vers la langue étrangère) et de version (traduction vers la langue maternelle). Ces exercices, qui allaient de phrases simples à des extraits littéraires, visaient à améliorer la compréhension et l'expression écrites tout en consolidant l'apprentissage des structures grammaticales de la langue vivante.

Selon Besse (pp 26-27), *« l'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2 […], parce que ce sont elles qui sont prises en considération dans les descriptions grammaticales traditionnelles […] et parce qu'enfin l'objectif premier n'est pas tant d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter l'accès à des textes (littéraires ou non rédigés dans cette langue. »*

Ce cadre d'enseignement mettait l'accent sur l'écrit plutôt que sur l'oral. La grammaire se fondait sur des textes de référence, plus faciles à manipuler que des conversations réelles. De ce fait, la langue enseignée était celle des grands auteurs, un français raffiné, assez éloigné de l'usage quotidien. Les élèves s'exerçaient à la composition littéraire, tel un art, pour imiter le style de ces écrivains et reproduire les discours d'orateurs célèbres.

La méthode traditionnelle a reçu de vives critiques, et à juste titre. On ne peut pas maîtriser une langue étrangère en se limitant à l'écrit, en se concentrant sur la lecture et la grammaire. Les élèves doivent aussi pouvoir travailler leur expression et leur compréhension à l'oral. L'acquisition d'une véritable aisance linguistique repose sur le développement conjoint des compétences de production et de réception, écrites et orales. La pratique régulière de ces compétences est indispensable.

[42]La distinction majeure entre le thème et la version se trouve dans la direction de la traduction. En effet, le thème exige de traduire de sa langue maternelle vers la langue étrangère, alors que la version se concentre sur l'opération inverse, c'est-à-dire de la langue étrangère vers la langue maternelle.

2-La méthode directe : une approche immersive

Contrairement aux méthodes traditionnelles, la méthode directe, comme son nom l'indique, se distingue en bannissant la traduction au profit d'une immersion totale dans la langue-cible pour que l'apprenant acquière la langue sans réfléchir dans sa langue maternelle sur la structure grammaticale ou le lexique. Son principe fondamental consiste à utiliser la langue étrangère exclusivement par l'enseignant dès le début de l'apprentissage. La langue maternelle est ainsi volontairement mise de côté.

Les élèves sont invités à découvrir la grammaire, plutôt que de la mémoriser en suivant des règles imposées. Ce processus est basé sur l'exploitation de textes et de dialogues authentiques qui sont un reflet de la langue telle qu'elle est utilisée dans la vie courante. Ces deux éléments, la compréhension et l'expression orales, constituent les fondations de cette méthode. Le but n'est pas seulement d'apprendre la langue, mais de la vivre, de s'y immerger pleinement.

En raison des découvertes majeures en linguistique[43] durant le 20ème siècle, une primauté fonctionnelle a été accordée à la dimension orale d'une langue. Même si l'écrit reste important, il occupe désormais une place secondaire dans les approches méthodologiques, qui privilégient avant tout le développement des compétences orales. Ce changement s'est installé dans un contexte historique caractérisé par l'essor industriel et l'expansion du commerce international, où la maîtrise de la langue devenait indispensable pour les échanges quotidiens. Il est ainsi devenu évident de privilégier la capacité à parler et à comprendre, plutôt que l'apprentissage de l'écrit. L'objectif pratique de cette méthode est d'ailleurs formulé par Puren :

> « Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué. La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. Au lycée et au collège, les langues vivantes ne

[43]En affirmant que « Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier» dans Cours de linguistique générale (1962 : 45), Ferdinand de Saussure a formulé la langue comme un système de signes phonétiques, tandis que l'écriture est considérée comme un système de signes graphiques. Il a souligné que la langue constitue la base du système, et que l'écriture en découle naturellement. L'apprentissage des langues, cette idée de la priorité de la parole suggère que l'oral doit être mis en avant par rapport à l'écrit.

> doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle. Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe. » (p 66)

Parmi les facteurs externes, il mentionne notamment la perte progressive des compétences acquises, la surpopulation des classes, ainsi que le manque de qualification de nombreux enseignants formés selon les méthodes traditionnelles. En ce qui concerne les facteurs internes, il met en évidence des lacunes dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de l'école elle-même. Ces failles ont souvent limité l'efficacité de la méthode directe, notamment en ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire.

3- La méthodologie active :

Bien que la méthodologie active ne rompe pas totalement avec la méthode directe, certaines activités d'apprentissage « traditionnel », comme la traduction, refont leur apparition dans les pratiques pédagogiques. On parle aussi de méthodologie éclectique, car les méthodes traditionnelle et directe y sont combinées, ce qui fait que certains la désignent comme une méthode mixte, d'autres comme une forme de méthode de synthèse ou d'approche éclectique.

Puren (1988 : 147) établit trois principes fondamentaux de la méthode active :

-*« Assouplissement de l'approche orale »:*

Ce principe vise à rendre l'apprentissage de l'oral plus souple et adapté aux besoins individuels de chaque apprenant. La méthode active ne se réduit pas à la discussion libre : elle s'appuie sur des activités préparées à l'avance, destinées à encourager une participation réelle des élèves tout en orientant les échanges vers des objectifs pédagogiques précis.

- *« Assouplissement de la méthode directe dans l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire »* :

La méthode directe, fondée sur l'emploi exclusif de la langue étrangère, révèle parfois une certaine rigidité, notamment lorsqu'il s'agit d'enseigner la grammaire ou d'introduire un nouveau vocabulaire. En assouplissant son utilisation, on peut y intégrer à l'occasion des explications grammaticales ou des traductions courtes, ce qui facilite l'adaptation du processus d'apprentissage. Cette flexibilité permet de limiter la frustration des apprenants et

de favoriser leur appropriation des contenus transmis par les échanges oraux, tout en conservant l'objectif principal de communication.

- « *Valorisation de la méthode active* » :

Ce principe repose sur l'idée que l'apprentissage d'une langue doit être dynamique et interactif. L'approche active encourage la mise en œuvre d'activités impliquant véritablement les élèves, telles que des jeux de rôle, des discussions animées, des simulations ou encore des projets concrets, afin de donner davantage de sens à l'apprentissage et de faciliter le développement de compétences de communication utiles dans la vie réelle, tout en réintégrant certains éléments des démarches plus traditionnelles, comme le travail systématique de la grammaire et du vocabulaire. Son ambition est de rendre l'apprentissage des langues plus souple, stimulant et davantage en phase avec les besoins concrets des apprenants.

Outre ces éléments, la réforme de 1923 introduit une nouvelle orientation majeure dans le domaine de la pédagogie scolaire, qui devient une référence commune à l'ensemble des disciplines. C'est cette universalité et cette capacité d'intégration que Hirtz, cité par Puren (1988 : 146), met en évidence en affirmant que *« La méthode active est d'une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines. »*

4-La méthode audio-orale :

Cette méthodologie, apparue durant les années 1950 aux États-Unis, s'est développée grâce à une expérience pédagogique menée au sein de l'armée. Bien que les militaires aient une maîtrise limitée de la langue, cela leur suffisait pour communiquer de manière efficace dans la langue cible.

Principalement axée sur l'amélioration de la parole, la méthodologie audio-orale visait avant tout à aider les apprenants à s'exprimer et à prononcer des phrases simples de manière plus fluide. Les leçons étaient préenregistrées sous forme de conversations sur un magnétophone et conçues avec soin, suivant une progression logique et graduelle. À chaque étape, la démarche restait accessible aux apprenants, permettant une intégration plus facile et plus efficace des notions.

Il s'agissait d'une approche structuraliste, car elle privilégiait l'enseignement des langues étrangères via des phrases-modèles (ou *pattern sentences*) comme outil central de pratique de

l'oral. Chaque phrase-modèle intégrait une « structure productrice », ce qui signifiait qu'une fois maîtrisée, elle permettait aux apprenants de générer de nouvelles phrases par substitution lexicale. Ces « patterns » étaient ensuite utilisés lors d'exercices structuraux (ou patterndrills) conçus pour rendre explicites les variations formelles et organisationnelles que les structures peuvent engendrer.

Bien que l'approche structurale ait été largement adoptée dans l'enseignement des langues étrangères, et ce jusque dans les années soixante, elle a progressivement décliné en popularité avant d'être abandonnée. Ce retrait s'explique par les critiques émanant des praticiens eux-mêmes. En effet, il est désormais avéré que l'apprentissage d'une langue dépasse la simple maîtrise de ses structures linguistiques, et les exercices structuraux ont révélé leurs limites. Les reproches qu'on peut faire à ce type d'approche reposent sur le fait qu'elle privilégie l'automatisation plutôt que la capacité à mobiliser la langue dans des situations authentiques. En raison de l'artificialité des dialogues et des contextes, il est difficile pour les apprenants de se représenter une utilisation réelle de la langue, ce qui freine le développement de compétences conversationnelles, lesquelles ne peuvent s'exercer qu'en situation réelle donc de façon naturelle ou spontanée. Les enseignants ont également observé que la répétition constante des mêmes exercices entraînait un ennui profond chez les élèves, diminuant ainsi leur motivation. Besse confirme d'ailleurs cette observation :

> « Les exercices structuraux ennuyaient les étudiants, et ceux-ci ne parvenaient pas à passer de la manipulation guidée des formes étrangères à leur réemploi adéquat en communication réelle : on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse […] ». (p. 38)

Ce constat de Besse met en lumière la principale limite de la méthode audio-orale : en réduisant la langue à un ensemble de structures à automatiser, elle ne parvient pas à développer la créativité et la spontanéité indispensables aux échanges authentiques. Cet échec a cependant ouvert la voie à de nouvelles approches pédagogiques, davantage centrées sur l'usage réel de la langue.

5-La méthode structuro-globale audio-visuelle :

Le modèle structuro-global audiovisuel (SGAV) emprunte ses fondements à la fois à la méthode audio-orale et à la méthode directe, mais il se distingue par deux principes spécifiques :

-Il privilégie l'immersion initiale dans des dialogues et des situations complètes, afin de favoriser une compréhension globale. L'analyse plus fine des structures grammaticales et du lexique n'intervient qu'après cette première phase d'appréhension globale.

-Il repose également sur l'intégration pédagogique de matériel audiovisuel. L'image et le son servent de critères techniques pour rendre l'apprentissage plus efficace et attrayant. Les scènes d'enseignement, initialement filmées, sont ensuite converties en diapositives et en bandes sonores pour la classe. Ces ressources visuelles et auditives permettent aux apprenants de revivre les situations présentées, positionnant ainsi l'apprenant comme acteur central des expériences vécues. Ce type de modalité rend l'enseignement plus vivant et motivant. En effet, les élèves ne se contentent pas de recevoir des savoirs : ils s'impliquent, s'approprient et peuvent répéter les dialogues et les situations qui leur sont proposées.

L'appellation SGAV intègre ces deux principes : « structuro-globale » pour la synergie entre l'approche globale et l'étude détaillée des structures, et « audiovisuel » pour l'emploi de matériel pédagogique fondé sur l'image et le son. Élaborée par Guberina et Rivenc dans les années 1960, la méthode a été largement diffusée en France dans le cadre de la didactique du français langue étrangère.

Comme les méthodologies qui l'ont précédée, cette approche accorde une place prépondérante à la conversation orale. Elle se fonde sur des dialogues construits à partir de la fréquence lexicale du français et a contribué directement à l'élaboration du Français Fondamental. Néanmoins, si la méthode audio-orale recherchait l'automatisation par des exercices structuraux, la SGAV privilégie, quant à elle, le réemploi des dialogues originaux dans d'autres situations, au moyen d'exercices de transfert ou de réemploi.

Bien que cette méthode n'ait pas obtenu le succès escompté et ait été progressivement abandonnée, son caractère novateur a exercé un impact certain sur le champ éducatif.

6-L'approche communicative :

Longtemps perçues comme répétitives, mécaniques et d'une efficacité limitée dans l'apprentissage des langues, les méthodes audio-orale et SGAV ont progressivement cédé la place à une orientation nouvelle : l'approche communicative. Le passage du terme «méthodologie » à celui d'« approche » n'est pas anodin. Il montre un changement de paradigme majeur : on n'est plus dans une méthode rigide, mais dans un cadre flexible, adaptable, laissant la place à la créativité et à la diversité des pratiques pédagogiques. Ainsi, l'approche communicative devient un cadre capable de s'ajuster à une grande variété de contextes et de profils d'apprenants.

Ce renversement s'observe dans un contexte historique particulier. Dans les années 1970, l'élargissement de la Communauté économique européenne a fait émerger un nouveau public d'apprenants devant répondre à des exigences inédites de communication transnationale. L'apprentissage des langues devient un enjeu politique et social, essentiel pour que la mobilité des citoyens s'exerce et que le projet d'intégration européenne se concrétise. Dans cette perspective, le Conseil de l'Europe a lancé des recherches pour définir le seuil minimal de compétence linguistique pour un adulte. Ces travaux ont abouti à la parution de deux ouvrages de référence : Threshold Level English (1975) et Un Niveau-Seuil (1976), ce dernier spécifiquement destiné au français langue étrangère. Pour Bouacha (1978 : 110) : *« …l'ouvrage est conçu comme un complexe de propositions ouvertes, à partir desquelles on souhaite que les utilisateurs, moyennant, ajouts, retraits et modifications, déterminent, pour leur entreprise éducative propre et en fonction du public auquel ils ont affaire, le seuil convenable. »*

Ce travail introduisait une innovation décisive : pour la première fois, une analyse systématique des besoins des apprenants précédait l'élaboration d'un programme. Ce renversement de perspective constituait une véritable révolution dans l'histoire de la didactique des langues, car jusque-là, les finalités communicatives avaient été largement négligées au profit de contenus linguistiques organisés de manière essentiellement grammaticale. Désormais, la priorité était donnée à l'usage réel de la langue dans les situations authentiques, et la grammaire n'était plus considérée comme une fin en soi, mais comme un outil au service de la communication. Cette orientation s'appuyait notamment sur la pragmatique et sur les théories des actes de langage développées par Austin (1962) et Searle (1972). Dans cette optique, Un Niveau-Seuil (1976 : 18) rappelle que :

> « Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Toutes ces opérations peuvent être appelées actes de parole. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant ».

L'ouvrage proposait ainsi deux apports majeurs :

-d'une part, un inventaire des fonctions langagières et des actes de parole, assorti d'énoncés diversifiés couvrant les principales situations de communication ;

-d'autre part, une typologie des publics potentiels croisée avec celle des domaines sociaux de pratique langagière.

Cette orientation a contribué à faire de la notion de besoins langagiers une référence durable, aujourd'hui au cœur de l'évolution de la didactique des langues.

Il est à noter que l'approche communicative ne repose pas sur une seule nthéorie mais résulte d'un ensemble d'influences issues de plusieurs champs disciplinaires, qui vont de la sociolinguistique à la psycholinguistique, de l'ethnographie de la communication à l'analyse du discours et à la pragmatique. Cette diversité théorique lui a conféré une grande richesse, offrant aux enseignants la possibilité de concevoir des activités adaptées aux besoins et aux centres d'intérêt réels des apprenants. Comme l'explique l'ouvrage Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère (1990 : 12) :

> « Dans cette optique, l'enseignement d'un savoir linguistique (fût-il « ouvert ») ne suffit plus : on doit viser l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des projets/objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue ».

L'émergence du concept de « compétence de communication » a été déterminante dans ce processus. Inspirée de l'ethnographie de la communication, cette notion invite à considérer non seulement les savoirs, mais aussi les règles d'usage qui régissent la parole en contexte. Dès 1972, Hymes soulignait que la compétence grammaticale, telle que définie par Chomsky, ne pouvait suffire à rendre compte de la communication réelle. Pour lui, l'efficacité communicative dépend tout autant de la connaissance des normes sociales et situationnelles.

Autrement dit, une phrase grammaticalement correcte peut s'avérer inappropriée si elle n'est pas conforme aux usages de la communauté linguistique. Hymes a ainsi montré que les règles pragmatiques et interactionnelles conditionnent les formes linguistiques aussi fortement que la syntaxe ou la phonologie.

Au fil des décennies, le concept de compétence communicative s'est considérablement modifié donnant lieu à des modèles de plus en plus élaborés, intégrant désormais de trois (par exemple, Hymes, 1972) à six composantes (Bachman, 1990) selon les auteurs. Ce renouveau témoigne de l'intérêt croissant suscité par l'approche communicative qui est devenue à travers sa transposition didactique, le paradigme de référence pour l'enseignement/ apprentissage des langues.

6-1-Le modèle de compétence communicative de Daniel Coste :

Daniel Coste (1978 : 27) s'est inspiré des travaux de D. Hymes pour proposer un modèle de compétence communicative adapté aux exigences de la didactique des langues. Il a cherché à mettre en relation les apports théoriques et les pratiques pédagogiques, en distinguant plusieurs composantes essentielles de cette compétence :

> « Pour la lecture comme pour toute autre activité de communication en langue maternelle ou étrangère, on peut tenter de distinguer plusieurs composantes de la compétence de communication :
>
> a)une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;
>
> b) une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés […] ;
>
> c)une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire tenant des domaines d'expérience et de connaissances ;
>
> d) une composante de maîtrise relationnelle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions qui y prennent part ;
>
> e)une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers de la langue.»

Dans son modèle, Coste met particulièrement en évidence deux dimensions qui relèvent de la compétence sociolinguistique et pragmatique : la « maîtrise relationnelle » et la « maîtrise situationnelle ». La première composante concerne la langue en situation, à savoir les situations d'usage dans lesquelles les locuteurs se doivent, le cas échéant, d'adopter des registres, des codes de politesse, voire des conventions interactionnelles propres à leurs communautés. L'ajustement du discours aux situations de communication constitue la deuxième dimension, concernant la mobilisation d'une série de stratégies adaptées à un cadre donné (spécificité des interlocuteurs, conventions de l'échange verbal). Ces deux dimensions rappellent que la compétence communicative ne se limite pas à la seule maîtrise de la forme linguistique, mais exige également d'adapter son langage aux interlocuteurs et au contexte de l'interaction en cours.

6-2-Le modèle de compétence communicative de Canale et Swain :

En 1980, Michael Canale et Merrill Swain, deux linguistes canadiens, ont mis au point un modèle de la compétence communicative basé sur quatre éléments clés que l'on a largement explorés depuis.

-La composante grammaticale : en tant que première composante du modèle, elle porte sur les connaissances relatives au fonctionnement interne de la langue. Il s'agit d'avoir l'aptitude à utiliser correctement le vocabulaire, la syntaxe, la morphologie (la structure des mots) et la sémantique (le sens.) En d'autres termes, la connaissance de base du « code » linguistique.

-La composante sociolinguistique : elle renvoie à la capacité d'adapter son discours à la situation sociale, utiliser à bon escient les formules de politesse, savoir choisir le registre de langue adéquat (formel, informel, etc.), et savoir se conformer aux normes culturelles de la communication.

-La composante du discours : elle fait référence à la capacité de structurer ses phrases et idées selon l'intention communicative pour donner corps à un discours cohérent aussi bien oral qu'écrit.

-La composante stratégique: introduite par Canale et Swain, elle se révèle importante dans la mesure où elle renvoie aux différentes manières de gérer les difficultés de communication, allant de la paraphrase, au recours à des gestes, jusqu'à la demande de clarification.

La véritable révolution du modèle de Canale et Swain réside dans l'intégration de la composante stratégique. Les auteurs ont voulu montrer que communiquer ne se limite pas à maîtriser la grammaire ou à s'adapter à une situation sociale : elle inclut aussi la capacité à surmonter les obstacles qui surgissent inévitablement lors d'un échange. Le locuteur compétent est en mesure de compenser ses lacunes ou ses erreurs par divers procédés, reformulation, recours au langage gestuel, demandes de précisions, autant de stratégies qui assurent la continuité de l'interaction. C'est cette conception élargie de la compétence qui a valu à leur modèle une place centrale dans l'approche communicative en didactique des langues.

6-3 Le modèle de la compétence communicative de Sophie Moirand :

Dans la continuité des travaux de Hymes, Coste, Canale et Swain, Moirand (1990: 20) a proposé son propre modèle, articulé cette fois autour de quatre composantes : la linguistique, la discursive, la référentielle et la socioculturelle. Ce qui rend son approche particulièrement intéressante et la différencie de celles qui l'ont précédée, c'est que la composante linguistique inclut désormais la dimension textuelle. De plus, les règles d'usage du discours sont présentées comme une entité distincte, indépendamment de la composante socioculturelle.

-Une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

-Une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication.

-Une composante référentielle : elle concerne la connaissance du monde et des sujets sur lesquels porte le discours.

-Une composante socioculturelle : elle regroupe la connaissance des normes et des règles sociales qui conditionnent l'usage de la langue.

6-4 Le modèle de Boyer, Butzbach, Pendanx :

Dans la deuxième édition de leur ouvrage *Introduction à la didactique des langues étrangères* de 1990, Boyer, Butzbach et Pendanx ont proposé une vision de la compétence

communicative qui s'écarte d'une simple énumération de composantes. Pour eux, cette compétence est un ensemble complexe qui regroupe plusieurs dimensions : sémiotique (ou sémio-linguistique), référentielle, discursive-textuelle, socio-pragmatique et ethno-socioculturelle.

Ce qui fait l'originalité de leur approche, c'est l'intégration des représentations des apprenants, au-delà des simples savoirs et savoir-faire. Ils mettent également l'accent sur la dimension sociologique de la communication, abordée à travers la composante socio-pragmatique, qui relie les comportements langagiers aux contextes sociaux dans lesquels ils prennent sens :*« les savoirs et savoir-faire [et] les représentations (...) concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques (...) et les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale»* (p. 49), ce qui montre bien que la communication est envisagée comme un phénomène à la fois linguistique et social.

Au-delà de ces modèles théoriques, une névidence se dégage: l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ne se limitent plus à la maîtrise de la grammaire. Il s'agit désormais d'aider les apprenants à acquérir une compétence communicative qu'ils puissent mobiliser dans des situations réelles. L'enseignement privilégie ainsi des activités fonctionnelles inspirées de la vie quotidienne, afin de favoriser des échanges plus naturels et spontanés.

7-La perspective actionnelle :

Impulsée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), publié par le Conseil de l'Europe en 2001, la perspective actionnelle ne vise pas à remplacer l'approche communicative. Contrairement aux méthodes précédentes qui se sont succédé au fil du temps, elle cherche plutôt à l'enrichir et à en approfondir la portée.

En effet, elle continue de considérer la langue avant tout comme un instrument de communication, mais elle va plus loin en s'intéressant à ce que l'apprenant est capable de réaliser concrètement avec cette langue, d'où son appellation « actionnelle ». Dans cette optique, communiquer ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen d'agir sur le monde. C'est d'ailleurs ce qui a conduit Claire Bourguignon (2009) à la décrire comme une « approche communic'actionnelle ».

Le Cadre européen commun de référence (2001 : 15) précise à ce propos:

> « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de travailler (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer ».

On entend souvent parler d'approche actionnelle et de perspective actionnelle de manière interchangeable. En réalité, même si les termes diffèrent, il n'y a pas de distinction fondamentale entre eux : ils désignent essentiellement la même chose. Cela dit, un débat persiste parmi les chercheurs. Certains estiment qu'avec l'évolution des méthodologies, l'actionnel marque une rupture radicale avec l'approche communicative, qu'il vient remplacer. D'autres, en revanche, préfèrent utiliser le terme « perspective ». Pour eux, il s'agit plutôt d'ajouter une dimension d'« action » à ce qui existait déjà avec l'approche communicative, en l'enrichissant plutôt qu'en l'effaçant. Pour notre part, c'est ce terme de « perspective » que nous retiendrons ici.

L'approche communicative tend à voir l'apprenant comme quelqu'un qui arrive dans le processus d'apprentissage un peu comme un visiteur, quelqu'un qui participe à des échanges plutôt occasionnels ou informels. Avec la perspective actionnelle, la vision change de façon radicale: l'apprenant est perçu comme un véritable citoyen, un acteur social qui s'implique activement dans la société où il s'insère. La notion d'agir social marque, à ce titre, une différence essentielle. Dans l'approche communicative, cet agir se limite souvent à des échanges ponctuels en langue étrangère, à un simple dialogue avec autrui, un acte de communication isolé. La perspective actionnelle, elle, va bien au-delà : l'agir social suppose une réelle cohabitation et collaboration entre des individus appartenant à des communautés linguistiques différentes. Ce n'est plus seulement *parler*, mais véritablement agir ensemble. Puren (2009) propose d'ailleurs de renommer cette approche « perspective de l'agir social », ce qui rend véritablement compte de son essence.

Pour établir une distinction claire entre les deux approches, il suffit d'examiner la manière dont chacune prend en compte l'aspect social. L'approche communicative vise à former des

élèves capables de gérer des conversations dans des situations déjà définies. En revanche, la perspective actionnelle cherche plutôt à les préparer à réaliser des actions concrètes et des tâches dans la langue étrangère, en mettant en avant leur capacité à agir dans un cadre social et professionnel plus large.

Du point de vue pédagogique, la perspective actionnelle accorde une grande importance à la médiation et à l'interaction. Dans cette optique, deux approches complémentaires sont mises en application: l'approche par les tâches qui permet à l'apprenant de réaliser des tâches dans un contexte réel et la pédagogie par projet, qui propose un cadre plus global s'appuyant sur des notions telles que le groupe considéré comme pilier central dans le processus d'apprentissage. Elle privilégie, entre autres, la construction collaborative du savoir. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre pour soi, mais aussi d'apprendre avec et par les autres en faisant des choses ensemble.

La perspective actionnelle repose sur plusieurs concepts clés, comme l'action, la tâche, le projet et la compétence, qui méritent d'être explorés plus en détail.

7-1 L'action :

Dans la perspective actionnelle, les mots comme « action », « agir », « interagir » et « acteur » sont vraiment au cœur du concept. On y conçoit l'apprentissage comme un processus qui se déploie à travers la réalisation des actions. Les élèves apprennent en faisant, en se servant de la langue pour atteindre leurs buts. La définition même de cette approche, telle que la donne le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001 : 15), souligne bien à quel point l'action est centrale dans cette vision.

> « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs** sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'**action** particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions** en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

Dans cette méthodologie axée sur l'action, on s'intéresse avant tout à la manière dont les actions se déroulent, à leur contexte spécifique, et à leur rôle dans la dynamique des échanges.

Puren (2006 : 13) définit l'action très clairement comme « *ce que l'on veut que les élèves soient capables de faire dans la société en langue-culture étrangère à la fin de leur cursus (« agir d'usage », ou « social »)* ».

Dans ses travaux de 2009, il met en lumière trois grandes catégories d'actions fondamentales pour qui veut apprendre une langue :

- *L'« agir social »* : c'est tout simplement la capacité concrète d'utiliser la langue étrangère dans des situations du quotidien. En d'autres termes, communiquer de façon efficace dans un contexte social donné.

-*L'« agir d'apprentissage »* en tant qu'action sociale : renvoie à toutes les activités que es apprenants vont mener pour s'approprier la langue étrangère. Imaginez des activités comme lire un article, écouter des discussions, écrire des textes, ou même simplement réfléchir sur la langue. Toutes ces actions ont un objectif clair : développer leurs compétences linguistiques et culturelles.

-*L'« agir social »* en tant qu'apprentissage : l'idée ici est forte. Les interactions sociales sont, par nature, des occasions pour apprendre. Chaque fois qu'un apprenant échange avec d'autres personnes, qu'elles soient locuteurs natifs ou non, et ce, dans des situations réelles ou simulées, il a une chance précieuse de consolider ses compétences linguistiques et d'affiner sa compréhension de la culture.

Puren suggère de la sorte une dynamique de l'apprentissage intégrant deux dimensions importantes. D'un côté, il y a la dimension sociale, qui consiste en la capacité d'utiliser la langue en société. De l'autre, la dimension d'apprentissage, qui regroupe toutes les activités nous permettant d'acquérir des compétences linguistiques et culturelles. A cet effet, il considère les interactions sociales comme la pierre angulaire de tout apprentissage car elles facilitent la mise en pratique de la langue dans des situations réelles et authentiques.

7-2 La tâche :

Le concept de tâche est considéré aujourd'hui comme un concept clé de la didactique des langues. Sa signification recouvre plusieurs idées distinctes comme la prescription, l'action ou encore le résultat. Afin de mieux comprendre ce qu'il désigne, étudions les perspectives génériques et celles que les spécialistes nous offrent.

Les définitions courantes mettent d'abord en lumière l'aspect prescriptif de la tâche. Leplat et Hoc (1983 : 50), par exemple, tracent une distinction claire entre la tâche et l'activité : *« D'après les acceptions courantes, la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. »*

De même, pour le Petit Robert et les dictionnaires de pédagogie, la tâche est un *« travail déterminé qu'on doit exécuter »,* ce qui implique également l'idée de prescription et d'obligation. Quant au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2000 : 16), il insiste sur la dimension actionnelle et la finalité inhérente de toute tâche :

> « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »

De leur côté, des spécialistes en didactique précisent la définition en soulignant le caractère communicatif et authentique de la tâche à l'image de J. Willis (1996 :23) qui affirme que *« les tâches sont toujours des activités où a langue cible est utilisée par l'apprenant dans un but communicatif pour atteindre un résultat précis ».* Elle ajoute aussi : *«Une activité communicative orientée vers un objectif, où l'accent est mis sur l'échange de sens, non sur la production de formes linguistiques particulières. »*

P. Skehan (1998) propose une liste plus détaillée des éléments constitutifs d'une tâche :

> « Une tâche est une activité dans laquelle :
>
> -le sens est fondamental ;
>
> -il y a un problème de communication à résoudre ;
>
> -il y a une sorte de relation avec des activités comparables du monde réel ;
>
> -l'achèvement de la tâche est prioritaire ;
>
> -l'évaluation de la tâche se fait sous l'angle du résultat. » (Skehan 1998, cité dans Richer 2018, p. 8)

A partir des différentes sources que nous avons explorées, il semble clair que la tâche représente un travail à accomplir. Elle est étroitement liée à des objectifs prédéfinis et à l'idée

d'un résultat concret que l'on peut observer ou mesurer tout en mettant l'accent sur l'action de celui qui est chargé de l'exécuter.

Il convient enfin de signaler que la richesse et la complexité de la notion de tâche font qu'il existe une variété de tâches notamment dans le domaine de la didactique de langues en fonction de leur nature et des compétences qu'elles visent. Les auteurs du CECRL[44], dans cette optique, avancent la classification suivante :

-Les tâches de pré-communication pédagogique axées sur la manipulation décontextualisée des formes (c'est ce que l'on connaît sous l'appellation d'exercices).

-Les tâches pédagogiques communicatives qui favorisent l'interaction et les échanges entre les apprenants et développent leur compétence communicative (les activités de simulation et les jeux de rôles).

-Enfin, les tâches proches de la vie réelle choisies en fonction des besoins des apprenants en dehors du contexte d'apprentissage.

De ce fait, au sein d'une classe de langue qui adopte résolument la perspective actionnelle, l'approche ne se limite plus à l'apprentissage théorique. Il devient alors pleinement justifié, voire essentiel, non seulement de consacrer du temps à l'acquisition des structures et des bases linguistiques, ce que l'on pourrait associer aux tâches de pré-communication, mais également, et surtout, de concevoir des tâches communicatives. Comme le préconise le CECRL, ces tâches doivent être constamment adaptées au quotidien de l'apprenant. L'objectif est de les rendre aussi proches que possible de situations authentiques, afin de le préparer aux échanges réels et spontanés qu'il rencontrera.

7-3 Le projet :

Le concept de « projet » a fait son apparition dans le domaine de l'éducation à partir des années 1920, grâce notamment à Kilpatrick, Dewey, Decroly, et Freinet, pour qui il était nécessaire que l'enfant devienne le maître d'œuvre de ses propres apprentissages. Ce terme, qu'on associe souvent à des mots comme dessein, idée, visée ou programme, englobe en réalité deux grandes dimensions : l'intention de départ et le résultat espéré qui en

[44] Les auteurs du CECR lui consacrent tout le chapitre 7 (Le rôle des tâches dans l'enseignement des langues).

découle (Christin, 1997). C'est une dualité qu'Ardoino (1987 : 153) a d'ailleurs très bien mise en lumière en définissant le projet comme étant :

> « 1-l'intention exprimée ici et maintenant, de façon vague ou précise, de réaliser, de faire quelque chose dans quelque futur proche ou lointain, assorti ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie, comme l'idée que l'on forme de ce que l'on fera et des moyens que l'on emploiera.
>
> 2-le détail ordonné, la prévision de ce que l'on entend faire ultérieurement : le schéma de ce qui est anticipé. »

L'importance est attribuée à la fois au résultat obtenu, au processus suivi, ainsi qu'aux moyens déployés pour y parvenir. Dans un environnement scolaire, un projet englobe typiquement les éléments suivants :

-l'établissement d'une tâche, qui peut être formulée par l'enseignant et/ou les apprenants eux-mêmes,

-la stimulation d'un intérêt et d'un engagement de la part des apprenants ;

-la conception d'un produit final susceptible d'être partagé et communiqué ;

-la mise en évidence d'une utilité sociale concrète.

Dans l'esprit des tout premiers programmes de français langue étrangère (ceux de 2003), un projet visait avant tout à aboutir à une production concrète, le plus souvent écrite. Ce projet naissait de la fusion d'au moins deux séquences distinctes d'apprentissage, toutes deux conçues pour répondre à des consignes présentées comme des « situations-problèmes ». De plus, ces séquences intégraient des activités spécifiquement pensées pour aider les élèves à bien comprendre et à maîtriser les compétences linguistiques dont ils auraient besoin pour réaliser leur production finale.

C'est d'ailleurs ce que les auteurs du Référentiel général du programme (2009 : 21) ont clairement mis en avant :

> « Le changement s'opère par la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement/apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre ».

Bordallo et Ginestet (1993) l'ont souligné: l'une des grandes forces du projet réside dans sa capacité à donner un sens concret et profond à l'apprentissage. Les leçons se limitent fréquemment à des résolutions de problèmes théoriques, qui n'ont pas de rapport évident avec le quotidien des apprenants. Mais grâce au projet, qui dépasse le découpage habituel des matières, on comprend enfin à quoi servent vraiment les apprentissages : ils prennent tout leur sens dans l'accomplissement d'une tâche globale, concrète et aboutie.

Cette façon de faire repose sur le décloisonnement. Les leçons de lecture, de grammaire ou d'écriture traitées comme des objectifs isolés, indépendamment les unes des autres, s'inscrivent désormais dans une continuité logique pour la réalisation d'une action sociale. Le principe est de permettre à l'élève de communiquer comme il le ferait dans une situation courante de la vie de tous les jours.

Cette dimension actionnelle dans l'apprentissage des langues marque, selon Richer (2009), un passage obligé : on délaisse un enseignement centré sur la simple transmission des connaissances pour aller vers un enseignement qui prépare activement à la participation à la société.

Pour illustrer concrètement ce principe, un projet pourrait, par exemple, amener les élèves à écrire et illustrer un conte, pour ensuite le transformer en un véritable album présenté à des écoliers du primaire. Autre option : rédiger un conte et le mettre en scène pour une représentation spéciale, par exemple à l'occasion de la fête des mères.

Ce type de travail implique une démarche structurée. On commence par poser le problème (c'est-à-dire définir précisément ce que l'on veut faire, pourquoi et comment), puis on passe à la collecte d'informations, à la planification, au suivi des étapes, et enfin à la communication autour du projet. Reuter (2002 : 26) résume d'ailleurs très bien les grandes étapes de cette approche :

> « Tout ce dispositif est géré par le collectif-classe, avec des séances de programmation, de socialisation des activités et des produits des groupes, de régulation (portant sur les relations) et d'évaluation. Le produit final est socialisé à l'extérieur de la classe et, si possible, de l'école, ce qui doit contribuer à fonctionnaliser et à finaliser les activités. »

La méthode du projet requiert d'importants bouleversements par rapport au modèle traditionnel de la transmission des savoirs par l'enseignant, qui reposait principalement sur la mémorisation et la répétition. Il s'agit d'offrir au formateur une démarche pédagogique en adéquation avec son rôle de médiateur, qualifié ici d'accompagnateur plutôt que de prescripteur, afin de permettre à l'apprenant d'investir pleinement son statut de protagoniste du processus d'apprentissage en prenant part activement à l'acte d'apprendre. Au lieu de recevoir passivement les connaissances à acquérir, l'élève participe à leur élaboration.

Cette approche peut s'avérer bénéfique si les enseignants acceptent de jouer le jeu. Cela signifie qu'ils doivent encourager activement le développement de projets au sein de leurs classes et remettre également en question leurs propres habitudes d'enseignement pour adopter de nouvelles manières de faire. C'est un changement de posture qui demande, il est vrai, une grande implication, mais dont l'impact sur l'engagement et l'autonomie des élèves peut être notable.

7-4 La compétence :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, paru en 2001, tourne véritablement autour de la compétence. C'est un concept tellement central qu'il y apparaît près de 300 fois au singulier et environ 150 fois au pluriel, d'après le Dictionnaire pratique du CECR (2010 : 39).

Avec leur approche résolument axée sur l'action, les auteurs du CECRL (2000 : 5) définissent la compétence comme *« l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'**agir** »*. (Nous soulignons ce point essentiel). Ce qui met en lumière le lien entre la compétence et l'action de deux façons distinctes : la compétence est d'abord essentielle pour mettre ses connaissances en pratique avec succès**.** Cela signifie que pour agir efficacement, il faut posséder un bagage de connaissances, de savoir-faire et de qualités personnelles. Par ailleurs, la compétence se déploie et s'évalue à travers ce que l'on fait en pratique. Ce qui, incontestablement, prouve qu'une personne possède la compétence requise, c'est sa capacité à agir dans une situation donnée. En d'autres termes, c'est en agissant qu'on montre ce dont on est capable.

Richer (2010 : 39) fait un constat essentiel :

> « La compétence dans le Cadre, tout comme dans le monde du travail, est indissociable de l'action (langagière, intellectuelle et physique) contextualisée, plus ou moins complexe, plus ou moins collective ».

Cette observation nous montre à quel point il est crucial de toujours prendre en compte le contexte de l'action. Que ce soit pour une tâche simple ou compliquée, réalisée seul ou en équipe, c'est en l'analysant dans son environnement qu'on arrive à saisir vraiment ce qu'est la compétence. On peut donc affirmer sans détour que la compétence est indissociablement liée à la tâche, et par ricochet, au projet dans lequel cette tâche s'inscrit.

Pour bien comprendre comment une langue est utilisée et acquise, le CECRL propose une classification claire des compétences. Il les divise principalement en deux catégories distinctes : ce qu'il appelle les compétences générales et les compétences à communiquer langagièrement.

7-4-1-Les compétences générales

Quand on parle des compétences générales, il faut comprendre qu'elles ne sont pas propres à une langue en particulier. Ce sont ces aptitudes que l'on utilise dans de nombreuses situations, y compris en contexte linguistiques. Elles regroupent tout ce qu'une personne possède en termes de connaissances (savoirs), de capacités pratiques (savoir-faire), de qualités personnelles et sociales (savoir-être), et d'aptitude à apprendre (savoir-apprendre). Du coup, elles peuvent être divisées en quatre sous-catégories principales :

-*Les savoirs* : le CECRL nous explique qu'ils viennent de deux grandes sources : d'un côté, l'expérience de tous les jours, ce qu'on appelle *les savoirs empiriques*, ceux qu'on acquiert en faisant les choses. De l'autre, il y a l'apprentissage plus structuré, celui de l'école et des études, qui nous apporte les *savoirs académiques*. Parmi ces savoirs, le CECRL met en avant différentes catégories : il y a la culture générale (notre connaissance du monde en général) et les savoirs socioculturels (tout ce qui touche aux particularités culturelles d'une société donnée).

-*Les savoir-faire* : Il s'agit de notre capacité à maîtriser des procédures et à savoir comment agir concrètement. Là encore, le CECRL les divise en sous-catégories : on distingue *les aptitudes pratiques* (la capacité à réaliser des tâches concrètes) et *les aptitudes interculturelles* (la compétence à interagir efficacement avec des personnes de cultures différentes).

-*Les savoir-être* : ce sont, en quelque sorte, nos qualités personnelles, nos traits de caractère et nos attitudes qui se révèlent quand nous interagissons avec d'autres. C'est tout ce qui fait notre manière d'être en société.

-Enfin, il y a les *savoir-apprendre* : ceux-ci désignent les stratégies que nous mettons en place et choisissons d'utiliser pour venir à bout d'une tâche précise. Cela inclut, par exemple, nos capacités à distinguer les sons (aptitudes phonétiques), notre façon d'étudier (aptitudes à l'étude) et notre curiosité à explorer de nouvelles choses (aptitudes à la découverte).

7-4-2 Les compétences à communiquer langagièrement :

L'expression *« compétences à communiquer langagièrement* » est employée pour supplanter celle de *« compétence communicative »,* et mettre en lumière un changement de paradigme. En effet, si dans le Niveau Seuil, la notion de compétence était fortement ancrée dans un sens sociolinguistique désignant la capacité à utiliser la langue de manière appropriée en fonction des situations sociales, dans le CECR elle s'éloigne de la définition purement linguistique pour se rapprocher d'un concept directement emprunté au monde professionnel et du travail. Dans ce nouveau contexte, la compétence est désormais perçue comme l'aptitude d'un individu à agir concrètement, à résoudre des problèmes et à maîtriser, grâce à la langue, des tâches complexes. C'est la raison pour laquelle une nouvelle composante est introduite dans la compétence :

> « Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes : les compétences linguistiques, compétence sociolinguistique et compétences pragmatiques». (CECR : 86)

Pour une communication réussie, on s'appuie non seulement sur des aptitudes générales, qui ne dépendent pas particulièrement de la langue (savoir raisonner, mémoriser, planifier…), mais aussi sur des compétences propres à la langue elle-même : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Nous avons précédemment exploré les dimensions linguistique et sociolinguistique de la compétence communicative. Il convient à présent d'examiner plus en détail ce que le CECRL entend par composante pragmatique.

Conformément au Cadre, la partie pragmatique met en avant l'usage pratique et intentionnel de la langue dans des contextes de communication réels. Autrement dit, la capacité de faire des choses avec le langage en tenant compte de divers contextes. Cette compétence se divise en deux aspects clés :

-D'un côté, la compétence discursive, qui consiste à savoir construire des messages ayant du sens et bien organisés tant à l'oral qu'à l'écrit.

-De l'autre, la compétence fonctionnelle, c'est-à-dire la capacité à utiliser la langue dans un but précis. Par exemple, savoir comment informer quelqu'un, poser une question claire, défendre une idée, ou persuader quelqu'un d'autre.

Les auteurs du CECR expliquent que toutes les composantes que nous venons d'évoquer ont un objectif bien défini : caractériser la diversité des savoirs et des savoir-faire qu'un individu, en tant qu'acteur social, a assimilés. De ce fait, ces compétences ne sont pas purement théoriques ; elles impactent directement nos actions et les résultats que nous produisons, car elles façonnent fondamentalement notre façon de penser et de comprendre le monde

Il est indéniable que la perspective actionnelle représente une véritable révolution dans l'enseignement des langues. En mettant l'accent sur l'action dans sa dimension concrète, sur le développement de compétences à travers la réalisation de tâches et de projets, elle s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative tout en la dépassant dur certains aspects. Cette tendance offre de nouvelles opportunités pédagogiques et a le potentiel de transformer les méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons souligné un mouvement significatif du domaine de la didactique du FLE, qui s'est éloigné de l'enseignement transmissif basé sur la répétition et la mémorisation, pour ouvrir la voie à la perspective actionnelle. Comme nous l'avons évoqué tout au long, l'apprentissage n'est plus limité à l'assimilation d'un ensemble de règles grammaticales ou de listes de vocabulaire. Il s'enrichit désormais d'une double dimension : d'une part, la dimension sociale, qui valorise l'apprentissage à travers des situations réelles de communication et place l'interaction au cœur du processus ; d'autre part, la dimension cognitive, qui assure la construction et la consolidation des savoirs, savoir-faire et savoir-être aussi bien linguistiques que culturels. Cette approche souligne le caractère fondamental de l'échange et de l'implication de l'apprenant comme étant l'un des leviers essentiels de l'acquisition. De fait, c'est dans l'engagement effectif dans des tâches ou des situations authentiques que l'élève acquiert, s'approprie et met en œuvre ses savoirs et savoir-faire de langue française.

Chapitre 3

Le manuel scolaire : définition, fonctions et enjeux didactiques

Introduction :

Au cœur de la pratique pédagogique, le manuel scolaire conserve une place prépondérante. Servant de support de référence organisant le déroulement du cours, il apparaît d'ailleurs souvent sous forme de séquences préétablies, afin de faciliter la préparation scolaire quotidienne dans un contexte chargé. De nombreux enseignants font d'ailleurs souvent de sa fonction de repère stable, tant méthodologique que didactique, un axe de travail prioritaire.

Le but de ce chapitre est de cerner théoriquement ce que l'on entend par manuel scolaire afin d'en préciser les contours, les fonctions et les enjeux. Après avoir présenté les fondements théoriques relatifs à l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, il s'avère nécessaire de centrer notre attention sur cet outil incontournable qu'est le manuel. Nous nous attacherons donc à définir ce qu'il est, à retracer brièvement son évolution, et à mettre en lumière les différentes fonctions qu'il peut remplir dans le cadre scolaire. Cette mise au point sera l'occasion d'appréhender le rôle que joue le manuel dans les pratiques d'enseignement, mais aussi de baliser le travail d'analyse que nous engagerons dans les chapitres suivants.

1-Le manuel scolaire : essai de définition

Comme c'est généralement le cas pour les concepts en éducation, le terme « manuel scolaire » n'a pas de définition unique, ni consensuelle. Les approches sont variées selon les auteurs, les contextes et les objectifs. Autant de définitions sont possibles, chacune soulignant un aspect particulier de cet outil.

Alain Choppin (1992 : 9), spécialiste reconnu de l'histoire du manuel scolaire, propose la définition suivante : *«Tout ouvrage imprimé non périodique, créé dans le dessein, plus ou moins clair ou évident selon les époques, de servir à des fins éducatives. »*

Pour leur part, Xavier Roegiers et François-Marie Gérard (2009 : 10), dans leur ouvrage *Des manuels scolaires pour apprendre,* définissent le manuel scolaire comme *« un outil imprimé, délibérément organisé pour faciliter le processus d'apprentissage dans le but d'en optimiser l'efficacité. »*

Christine Tagliante (1994 : 62) parle du manuel scolaire en disant que c'est *« un recueil de documents et d'activités se rapportant en principe à une méthodologie donnée ».* Cette définition de caractère méthodologique retient l'attention du fait que le manuel est surtout conçu non seulement comme un support des contenus proprement dits, mais aussi comme un

instrument d'organisation, et donc de structuration, des démarches pédagogiques à proposer tant à l'enseignant qu'à l'apprenant.

Legendre (1988 : 612) propose une définition plus détaillée, en mettant l'accent sur l'aspect structuré et complet de l'outil :

> « Le manuel scolaire est un ouvrage pédagogique de format pratique qui offre une description minutieuse d'un processus d'enseignement particulier, incluant le contenu du sujet abordé, les objectifs, les méthodes et moyens pédagogiques, les évaluations envisageables, etc. Il est destiné au personnel enseignant, ainsi qu'éventuellement aux apprenants eux-mêmes. »

L'ensemble de ces définitions met en lumière la diversité des approches possibles. Chaque auteur insiste sur un ou plusieurs aspects du manuel scolaire, qu'il s'agisse de sa fonction éducative, de son organisation, de sa connexion à une méthodologie ou de sa visée pratique dans la mise en œuvre pédagogique.

Bien que diverses, celles-ci permettent de dégager plusieurs points de convergence et de divergence dans la manière de concevoir le manuel scolaire. La définition d'Alain Choppin se distingue par sa généralité : elle se concentre sur la finalité éducative du manuel, qu'il considère comme un produit de son époque et du contenu qu'il transmet. À l'inverse, l'approche de Roegiers et Gérard est plus spécifique, car elle insiste sur le fait que le manuel est un outil délibérément organisé pour optimiser l'apprentissage. Pour sa part, Christine Tagliante envisage le manuel avant tout comme un ensemble organisé de documents et d'activités mis au service de l'enseignement. Elle met ainsi en évidence son rôle de support pédagogique, qui fournit une structure et oriente la démarche de l'enseignant Enfin, la définition de Legendre est la plus développée car il s'agit d'un vrai guide pédagogique qui comprend contenus, objectifs, démarches et dispositifs d'évaluation et elle souligne bien le rôle du manuel dans l'accompagnement de l'enseignant lors de la mise en œuvre de la démarche d'enseignement.

En somme, ces différentes définitions s'accordent sur l'idée que le manuel scolaire constitue avant tout un outil au service de l'apprentissage. Néanmoins, ces définitions révèlent que le manuel scolaire est perçu de différentes manières. Certains auteurs le considèrent comme un simple support matériel, tandis que d'autres y voient un ensemble structuré de contenus, ou encore un outil essentiel au cœur de la pratique pédagogique.

2-Réception du manuel en contexte scolaire

Le manuel scolaire, au-delà de sa définition formelle, questionne son statut : est-il uniquement un outil à la disposition de l'enseignant ou est-il véritablement un instrument de médiation pédagogique ? Cette question reste ouverte, mais elle apparaît particulièrement éclairante au regard de la distinction que Rabardel (1995) fait entre « artefact » et « instrument[45] ». Selon cet auteur, un artefact est un objet matériel ou symbolique mis à disposition de l'activité, tandis qu'un instrument est un artefact qui a été approprié par un sujet à partir du moment où il l'utilise durant son activité. Ce processus d'instrumentalisation, qui implique développement de schèmes d'utilisation et adaptation de l'objet aux exigences de l'action, confère à l'instrument une dimension dynamique.

Ainsi, le manuel, artefact issu de la conception experte, respectant une logique curriculaire, ne devient pleinement pédagogique qu'au moment où ceux qui l'emploient en font un usage dans des pratiques d'enseignement/apprentissage concrètes. C'est au cours de cette transformation que le manuel cesse d'être un produit immuable pour devenir un instrument façonné par les usages, les adaptations, voire les détournements efficients qu'en font les enseignants et les élèves au gré de leurs propres contextes. Comme le souligne Choppin (1992), le manuel fonctionne comme une «*interface entre le prescrit institutionnel et les réalités de la classe*». En ce sens, sa valeur ne dépend pas seulement, comme cela a été largement mis en avant, de son adéquation avec les programmes, mais aussi de sa capacité à être approprié, interprété, réélaboré. Cette réflexion ouvre la voie à une analyse plus fine de la façon dont le manuel est réellement reçu, manipulé, exploité dans la pratique pédagogique, ce que nous tenterons d'explorer grâce à une observation de terrain.

[45]En s'appuyant sur les travaux de Rabardel (1995), on peut dire que le manuel scolaire, à l'origine simple artefact, devient un instrument pédagogique efficace grâce à son utilisation concrète en classe. Ce faisant, l'enseignant peut réorganiser l'ordre des activités, adapter le niveau de difficulté des consignes, enrichir les supports proposés pour illustrer la réappropriation effective du manuel dans les contextes particuliers de ce qui est enseigné.

3-Les types de manuels scolaires :

S'il constitue un repère incontournable dans les pratiques de classe, le manuel reste un objet dont la définition et les usages pédagogiques donnent lieu à des lectures variées. Pour mieux en cerner les contours, les spécialistes ont élaboré diverses classifications. Nous nous appuierons sur les travaux de référence de Roger Séguin, et de Jules Jasselette, cité par François-Marie Gérard, afin d'examiner ces typologies et de mieux comprendre la variété des rôles que cet outil peut assumer en classe.

3-1-La typologie de Roger Séguin (1989)

Roger Séguin (1989 : 21) propose, dans son étude, une première tentative de classification des manuels scolaires. Il distingue notamment :

-*Les manuels présentant une organisation et une progression systématique* : il s'agit de documents qui ont été pensés spécifiquement pour l'école et pour accompagner tout au long du déroulement de la séquence l'activité d'enseignement. Ils présentent tous une organisation en chapitres et leçons avec exercices, résumés, évaluations inclus et une progression jugée apte à conduire l'apprenant de ce qu'il sait déjà vers ce qu'il doit découvrir.

-*Les manuels de référence ou de consultation*, qui se distinguent des précédents par leur absence de progression structurée. Ils rassemblent des informations relatives à un domaine de savoir donné et sont consultés ponctuellement, selon les besoins. Leur fonction est donc essentiellement documentaire plutôt que didactique.

Dans la première catégorie figurent les manuels scolaires au sens strict, spécifiquement élaborés pour accompagner les pratiques pédagogiques en classe. La seconde inclut, par exemple, les dictionnaires ou les œuvres littéraires complètes recommandés par le ministère de l'Éducation pour un usage scolaire.

3-2- La typologie de Jules Jasselette (cité par François-Marie Gérard, 2010)

Pour sa part, François-Marie Gérard (2010 : 17) s'appuie sur la typologie proposée par Jules Jasselette et distingue quatre grandes familles de manuels scolaires selon leur architecture interne et leur fonction. Ainsi :

1-Les *« manuels de référence ou manuels-outils »* : ces ouvrages *« présentent le savoir, tel qu'il est, sans aucune didactisation»*. Ils sont souvent à l'origine de la recherche documentaire ou sont consultés tout au long du travail de recherche. On y trouve les dictionnaires, les encyclopédies, les atlas, les manuels de grammaire, etc.

2-Les *« manuels qui synthétisent les savoirs et organisent les acquis »* : ces manuels visent à présenter les savoirs de manière structurée, selon une logique pédagogique, nécessaire à l'enseignement des disciplines (sciences, histoire-géographie, techno…) et au bon déroulement de leur apprentissage.

3-Les *« manuels intégrant la démarche pédagogique »* se présentent comme des ouvrages qui ouvrent une vue panoramique sur le processus de l'enseignement-apprentissage. Rien n'échappe à leur prise en compte : objectifs, contenus, activités, évaluations. Pour les enseignants, ils constituent un véritable outil d'accompagnement à la préparation et à la conduite de leurs cours.

4-Les *«manuels d'exercices »* recueillent les activités et exercices destinés à appuyer les apprentissages et à renforcer les compétences. Ils sont la plupart du temps réservés aux élèves dans l'optique de l'entraînement et de la révision.

Cette typologie permet ainsi d'identifier plus finement les rôles multiples que les manuels scolaires peuvent jouer selon leur conception.

3-3 Le manuel algérien à l'aune de ces typologies

Au regard de ces classifications, le manuel algérien de français, tel que défini par le ministère de l'Éducation nationale, se rapproche des « manuels intégrant la démarche pédagogique » décrits par Jasselette comme le montre l'extrait du document d'accompagnement du programme de français de 1ère année moyenne (MEN, 2010, p. 18) et reconduit dans celui de 2015 (p. 70) :

> « Ainsi, le manuel sera organisé en séquences autour des points suivants :
>
> - des notions à découvrir à travers des situations didactiques,
> - des activités à réaliser individuellement ou dans une dynamique de groupe à l'oral et à l'écrit,
> - des tâches à exécuter à l'aide de consignes univoques,
> - des activités de synthèse pour faire le point sur les acquis réalisés,

- des situations d'intégration où l'on donne à l'élève l'occasion d'exercer ses compétences (activités d'évaluation critériée). » *(MEN, 2010, p. 18)*

Cette structure complète et guidée en fait également un type de manuel présentant une organisation et une progression systématiques, selon la typologie de Séguin**.** Le manuel algérien, à l'image de l'instrument décrit par cet auteur, propose une graduation méthodique et ordonnée des apprentissages. Par ailleurs, conformément à la typologie de Jasselette**,** il intègre la démarche pédagogique dans la planification et la mise en œuvre du cours. Cette double appartenance, mariant exigence méthodique et finalité actionnelle, confère toute sa lisibilité à la conception des nouveaux manuels algériens : préparer les élèves à la fois à l'acquisition des savoirs et à la mobilisation de ces savoirs dans l'accomplissement de tâches signifiantes.

4-Les fonctions du manuel scolaire :

La place centrale du manuel scolaire dans le dispositif d'enseignement/apprentissage n'est pas seulement celle du support de contenus disciplinaires, mais aussi celle d'un catalyseur de l'organisation des apprentissages aussi bien pour les enseignants, dans leurs démarches pédagogiques, que pour les élèves, dans leur parcours scolaire. En effet, le manuel remplit plusieurs fonctions qui dépassent la simple transmission des savoirs : il organise, accompagne et parfois transforme les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

4-1. Le manuel scolaire comme support d'organisation de l'enseignement

L'enseignant utilise le manuel scolaire comme un élément clé de sa planification. Grâce à lui, il peut facilement organiser le contenu de manière séquentielle pour établir la progression des apprentissages. Cette fonction organisationnelle est mise en avant par Roger Seguin (1989 : 22-23), lorsqu'il souligne :

> « Le manuel propose une certaine progression de l'acquisition des connaissances et une organisation en blocs successifs d'unités d'enseignement. Plusieurs possibilités se présentent pour l'organisation de l'apprentissage:
>
> -de l'expérience pratique de l'élève à la théorie;
>
> -de la théorie à des exercices d'application pratique avec le contrôle des acquisitions;
>
> -des exercices pratiques à l'élaboration théorique ;

-de l'exposé à des exemples, des illustrations;-d'exemples et d'illustrations a l'observation et à l'analyse. »

Cette conception met en évidence le rôle organisateur du manuel, mais sa fonction ne se limite pas à cette dimension. Il ne doit donc pas être appréhendé uniquement sous l'angle d'un support d'information, car il remplit aussi d'autres missions essentielles. Il constitue un repère, un fil conducteur dans la gestion du temps et des objectifs pédagogiques. Le manuel constitue ainsi un cadre de référence qui structure l'espace didactique et rythme le déroulement de l'enseignement, permettant à l'enseignant de planifier ses séquences et d'assurer une certaine cohérence pédagogique. On pourrait le considérer comme le «squelette» à partir duquel vont s'organiser les activités d'enseignement.

4-2. Un outil de médiation pédagogique

Le manuel, en tant que vecteur de l'apprentissage, n'est pas seulement un support de savoirs, il contribue à les rendre accessibles. Il est l'intermédiaire entre le savoir savant, souvent inaccessible, et le savoir de l'élève, réalisant ainsi une véritable transposition didactique. Perrenoud (1994 : 56) indique que *« le manuel scolaire réalise une transposition didactique de savoirs à partir des dispositions cognitives des élèves et des exigences du curriculum ».* Une telle fonction est primordiale notamment dans des systèmes éducatifs où le manque d'enseignants et de moyens se fait sentir.

De plus, le manuel adopte une pédagogie implicite. En effet, ce qu'il propose en termes d'activités, ce qu'il sélectionne en termes de supports iconographiques et la façon dont il expose le contenu sont tous des éléments qui constituent une forme d'expérience d'apprentissage. Autant de choix didactiques qu'il est possible de problématiser en termes de place accordée à la répétition, à la découverte, à l'argumentation et qui sont sans aucun doute observables dans la pratique de classe. En tout état de fait, le manuel ne saurait être un objet neutre : il synthétise, à travers ce qu'il propose comme contenus, comme consignes ou comme dispositifs d'apprentissage, des choix pédagogiques qui articulent une conception de l'enseignement.

4-3. Un instrument d'accompagnement et d'autonomie de l'élève

Le manuel est un support qui offre une bonne visibilité à l'élève sur les informations claires et vérifiées. Il rassemble les savoirs à maîtriser et constitue un repère solide face à la diversité des sources. Il est aussi conçu pour accompagner l'élève dans son apprentissage, à l'intérieur et en dehors de la classe. Il lui permet de revoir les leçons, de s'exercer, de s'autoévaluer, en un mot, d'organiser son propre parcours d'apprentissage. C'est en cela qu'il constitue une véritable extension de la salle de classe. Dans cette perspective, Gérard et Rogiers (2003 : 85) estiment que :

> « Un manuel ne permet pas seulement d'assimiler une série de connaissances, mais vise également à faire acquérir des méthodes et des attitudes, voire des habitudes de travail et de vie. C'est le cas de manuels développant par exemple l'apprentissage d'une langue, l'éveil de la démarche scientifique, l'apprentissage du résumé, l'organisation de connaissances, la recherche d'informations, etc. »

En outre, le manuel scolaire peut soutenir l'autonomie de l'élève. Bien conçu, il sert d'outil de remédiation ou d'approfondissement : des consignes claires, des activités variées et des évaluations intégrées permettent à l'apprenant de mieux organiser et individualiser son parcours d'apprentissage.

4-4. Une fonction évolutive selon les contextes d'usage

Les fonctions attribuées au manuel scolaire ne peuvent être ni figées ni universelles. Les typologies proposées par la recherche permettent d'ajuster les grandes orientations fonctionnelles (pédagogique, didactique ou sociale) qui le caractérisent, mais elles ne peuvent rendre compte de la diversité des usages effectifs. L'utilisation d'un manuel ne se fait pas de manière uniforme, même quand le cadre et le programme sont identiques. Par exemple, deux professeurs suivant le même programme peuvent l'exploiter différemment : l'un pour organiser son cours, tandis que l'autre pour proposer des exercices complémentaires. De ce fait, ses usages sont influencés par différents facteurs : les élèves, l'enseignant lui-même, le contexte dans lequel ils travaillent et les objectifs éducatifs à atteindre.

Dans certains cas, il arrive que le manuel constitue un support structurant au sein des institutions : il régule le rythme des apprentissages, définit l'ordre de présentation des contenus, et même parfois les modalités d'évaluation, au risque d'en faire un instrument

régulateur garantissant une conformité aux prescriptions officielles. Dans d'autres cas, il peut au contraire être mobilisé plus librement, en tant que ressource parmi d'autres, et l'enseignant opère alors des choix d'utilisation, sélectionne, adapte ou réorganise les contenus selon ses priorités, son évaluation du niveau de ses élèves et sa propre conception de l'enseignement. L'usage du manuel n'est jamais uniforme, il varie selon les disciplines, les enseignants, les établissements, et surtout selon les conceptions pédagogiques en jeu.

Cette variabilité des usages, qui rend compte d'un certain potentiel du manuel à faire l'objet de lectures et de fonctions multiples (certains enseignants l'utilisent pour restructurer la progression de leurs cours, d'autres pour organiser une discussion ou comme support d'évaluation), conduit à considérer le manuel comme un objet didactique ouvert, dont la fonction ne se déduit pas seulement de sa conception, mais de la manière dont il est mobilisé dans la pratique. Les pratiques de classe influencent largement la manière dont le manuel est utilisé : ce n'est pas lui qui détermine le déroulement de l'enseignement, mais bien l'enseignant qui en oriente l'usage. En d'autres termes, le manuel scolaire ne prescrit pas une méthode d'enseignement unique, c'est l'enseignant qui, en fonction de ses projets, de ses ressources et du contexte, lui donne vie à travers ses choix pédagogiques.

Dès lors, il ne suffit pas d'analyser le manuel à partir de ses seules caractéristiques formelles pour en déduire ses usages, car cela ne permet ni de connaître ni de comprendre les activités effectivement mises en œuvre. L'orientation strictement prescriptive d'une telle analyse semble donc limitée. Il convient de prendre en considération les marges d'interprétation, d'adaptation et de réappropriation effectuées par les enseignants. Articuler la réflexion théorique sur les fonctions du manuel à l'analyse des pratiques concrètes menées en situation de classe semble donc nécessaire.

Cette mise en perspective théorique des fonctions du manuel scolaire constitue d'ailleurs la première étape d'une réflexion appelée à se prolonger ensuite par une analyse concrète, objet de la troisième et dernière partie de notre recherche, afin d'examiner dans quelle mesure ces fonctions se retrouvent dans les contenus des manuels effectivement utilisés et dans les pratiques pédagogiques en contexte de classe.

5-Manuels Scolaires en Algérie : histoire, conception et édition

Une étude de l'histoire des manuels scolaires en Algérie ne peut pas faire l'impasse sur un examen attentif de l'Institut Pédagogique National (IPN), organe central œuvrant pour la mise

en œuvre de la politique éducative nationale. En effet, dès l'indépendance acquise en 1962, l'Algérie a cherché à construire un appareil éducatif à la hauteur de ses ambitions souveraines. L'instauration d'un système scolaire homogène et répondant aux exigences de qualité était de ce fait dès le début un axe essentiel de la politique publique. Ce processus a impliqué, comme il a été démontré, la mise en place d'un dispositif scolaire, la formation d'un corps enseignant qualifié et la conception de matériels didactiques adaptés à la situation du pays récemment indépendant.

Dans un premier temps, l'Institut Pédagogique National a élaboré les manuels scolaires en collaboration avec des maisons d'édition étrangères, notamment pour des disciplines fondamentales telles que l'arabe, le français et les mathématiques. Ce n'est qu'à partir de 1966 que l'IPN est parvenu à prendre en charge, de manière autonome, la production complète des ouvrages destinés aux trois paliers de l'enseignement : primaire, moyen et secondaire. Cette évolution a été rendue possible grâce au recours à des ressources humaines locales, en particulier par le recrutement de concepteurs issus du corps des inspecteurs et des enseignants expérimentés.

Pour l'Institut Pédagogique National, l'instauration de l'École Fondamentale, au cours de la période décennale 1980-1990, représentait un tournant décisif pour ses missions. L'établissement était désormais chargé de concevoir, d'imprimer et de diffuser des manuels scolaires et des guides pédagogiques s'adressant en priorité aux élèves et enseignants des trois cycles de l'école fondamentale et ainsi qu'au secondaire. Dans le cadre de cette vaste production, le rythme d'interventions s'est également intensifié pour s'adapter à la mise en place progressive du nouveau système éducatif. Chaque année, les équipes de l'IPN devaient élaborer les manuels destinés aux classes nouvellement ouvertes.

Pendant plusieurs décennies, l'IPN a exercé un monopole total sur la production et la diffusion des manuels scolaires à l'échelle nationale, couvrant l'ensemble des niveaux d'enseignement et des disciplines. Ce dispositif centralisé a toutefois connu un tournant en 1996, avec la réorganisation de l'institution en deux entités distinctes. D'un côté, l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE) s'est vu confier les missions liées à la recherche pédagogique, à la conception des manuels scolaires, à l'élaboration des dispositifs d'agrément ainsi qu'au suivi des procédures d'homologation, tant pour les manuels que pour les ouvrages parascolaires et autres supports didactiques complémentaires. De l'autre, l'Office National

des Publications Scolaires (ONPS) a été institué pour assurer la commercialisation, la diffusion et la gestion logistique de ces ressources éducatives.

L'année 1997 a été décisive, marquant l'instauration d'une nouvelle procédure pour l'édition des manuels. Par décret[46], une commission d'agrément et d'homologation a été créée au sein de l'INRE. Sa mission était d'évaluer et d'approuver tous les projets et supports, y compris les manuels, en se basant sur un cahier des charges précis.

Cette commission a inauguré un processus de validation plus rigoureux, modernisant le système éducatif en précisant les pratiques de validation et d'édition. Dans cette optique, l'INRE a formulé un ensemble de recommandations pour guider la production des manuels, parmi lesquelles on peut citer :

> « 1-Les éditeurs doivent veiller à mettre à disposition un matériel didactique complet (manuel et guide) ;
>
> 2-Le manuel doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif ;
>
> 3-Le manuel doit traduire les exigences du programme suivant le paradigme pédagogique de l'approche par les compétences ;
>
> 4-Le manuel doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédisme ;
>
> 5-Le manuel doit comporter un processus d'évaluation diversifiée ;
>
> 6-Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture
>
> 7-Le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique. » (A. Agha, 2005 : 59)

La transition d'un manuel scolaire fondé sur la transmission encyclopédique vers une pédagogie plus moderne et centrée sur l'apprenant s'illustre parfaitement dans ces directives ministérielles. Ces recommandations visaient à former des élèves à la fois connaisseurs et capables de mobiliser leurs compétences pour résoudre des problèmes concrets, en encourageant l'autonomie, l'esprit critique et l'adaptation à l'environnement socioculturel local. Ce changement de paradigme, marqué par la réforme de 1997, a ouvert la voie à un

[46] Décret exécutif n° 96-72 du 27-01- 96.

système éducatif plus flexible et dynamique, conforme aux exigences d'une société en constante évolution.

5-1 Les manuels de 1ère génération :

En 2003, de nouveaux manuels sont publiés dans le cadre de la réforme curriculaire engagée au début des années 2000.Qualifiés par la suite de *« manuels de première génération »*, ces ouvrages accompagnaient la réorganisation du système éducatif, notamment marquée par la distinction entre les cycles primaire et moyen. Cette révision structurelle s'est accompagnée de la mise en œuvre de nouveaux programmes, fondés sur l'approche par les compétences, inspirée du paradigme socioconstructiviste. Il s'agissait ainsi de doter le système éducatif de supports conformes aux nouvelles orientations pédagogiques, en rupture avec les conceptions antérieures de l'enseignement.

Les manuels scolaires dits de première génération ont été élaborés dans le cadre d'un partenariat entre l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) et plusieurs éditeurs privés, à l'issue d'une procédure d'appel d'offres. Leur diffusion a été assurée à l'échelle nationale par le biais des centres régionaux de diffusion et de publication (CRDP). Ces manuels ont été élaborés dans le respect scrupuleux de cahiers des charges décrivant des exigences précises, tant sur le plan technique que pédagogique. Ces référentiels ont été décisifs pour parvenir à des progrès qualitatifs en matière de manuels, en fixant des normes communes tant pour la présentation que pour le contenu, rendant ces derniers compatibles avec les nouveaux programmes. De ce fait, des efforts conséquents ont été fournis afin d'en garantir la lisibilité, la cohérence pédagogique et la conformité avec les objectifs de la réforme.

Après plusieurs années d'utilisation des premiers ouvrages issus de la réforme, une nouvelle génération de manuels a vu le jour au cours de l'année scolaire 2010-2011, principalement à destination des cycles primaire et moyen. Ces manuels ont été conçus en adéquation avec les programmes révisés, qui ont parfois fait l'objet de simplifications notables. À cette étape du processus, la responsabilité de leur élaboration a été entièrement assumée par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS), chargé à la fois de la conception pédagogique et de la production matérielle des supports pour l'ensemble des disciplines enseignées.

Il est important de souligner que, bien que les modifications apportées aux programmes et aux manuels soient d'une portée non négligeable, elles demeurent très peu explicitées dans les

documents consultés dans le cadre de cette recherche, et ne sont quasiment jamais désignées en termes de « génération ».

5-2 Les manuels de 2ème génération :

C'est dans un contexte de réajustement du système éducatif national, marqué par la volonté de mettre en cohérence les outils pédagogiques avec les orientations définies par la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, que l'élaboration de nouveaux manuels scolaires a été entreprise à partir de l'année scolaire 2016-2017. Cette loi fixe comme finalité à l'école algérienne la formation d'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 »*. Dans cette optique, une nouvelle série de manuels dits *de deuxième génération* a été conçue pour accompagner la mise en œuvre des programmes révisés du cycle primaire et du cycle moyen. Leur élaboration a été confiée à l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) pour le primaire, et à l'Entreprise Nationale des Arts Graphiques (ENAG) pour le moyen. Pour cette rentrée scolaire, ce sont environ 60 millions d'exemplaires qui ont été mobilisés afin de couvrir les besoins du territoire national.

Ce qui se révèle nouveau, dans le cadre de cette réforme, c'est la généralisation d'un manuel unique pour chacune des deux premières années du cycle primaire. Cette approche vise à regrouper plusieurs disciplines dans un même support, selon une logique de regroupement thématique : d'une part, la langue arabe, l'éducation islamique et l'éducation civique ; d'autre part, les mathématiques, les sciences et la technologie. Chaque manuel est complété par des cahiers d'activités propres à chaque matière.

Au-delà de la volonté pratique de réduire le poids du matériel, on peut y voir une option pédagogique plus ambitieuse, intégrant les savoirs, les valeurs et les attitudes autour d'une logique transdisciplinaire, qui non seulement cherche à éviter la juxtaposition des divers contenus disciplinaires mais aussi encourage une construction de compétences générales, l'ensemble des apprentissages étant partagé entre les différentes disciplines.

En conséquence, la structure de ces manuels s'inscrit bien dans l'esprit de la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale de 2008, qui confie à l'école cette mission de transmettre les valeurs d'un citoyen conscient de son identité, ouvert au monde et capable de s'adapter aux

changements de son environnement. L'intégration et la transversalité sont alors des outils incontournables pour atteindre les objectifs posés par les textes officiels.

Les textes d'orientation des programmes sont particulièrement explicites sur la nécessité d'instaurer des démarches pédagogiques centrées sur le constructivisme, l'action et l'interaction, qui sont la caractéristique commune de toutes ces approches faisant de l'élève l'acteur de son apprentissage, du développement de sa personnalité ou de ses compétences. Dans une telle perspective, les manuels scolaires sont perçus comme les outils clés au service de ces principes, en tant que moyens d'application concrète des programmes, de développement des compétences visées et de réalisation des finalités éducatives telles que les réformes les ont définies :

> « Le manuel reste un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire. Les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut tendre. Les manuels confirmeront leur rôle d'auxiliaire des apprentissages auxquels il faudra associer, par delà les effets de mode des supports et/ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'élève. » (Référentiel des programmes, 2009, p.29)

Tandis que la création de ces manuels de deuxième génération reflète clairement le désir d'harmoniser le système éducatif algérien avec des approches pédagogiques modernes, il reste pertinent de questionner l'application de ces réformes. La transposition de la théorie à la pratique en classe, la formation des enseignants à ces nouvelles approches transdisciplinaires, et la réception de ces manuels par les élèves et leurs parents sont autant d'éléments clés pour évaluer l'impact réel de ces changements. Il serait donc nécessaire d'examiner dans quelle mesure ces outils ont réellement facilité le développement d'un esprit critique et de compétences adaptatives chez les apprenants, comme le prévoyait la loi d'orientation.

6-La conception d'un manuel scolaire :

L'élaboration d'un ouvrage scolaire constitue une tâche complexe et collective, impliquant à cette fin simultanément différents protagonistes aux compétences variées, enseignants, spécialistes de la pédagogie, rédacteurs, illustrateurs, éditeurs, imprimeurs, pour aboutir à un livre qui soit performant, adapté aux besoins des enseignants et des élèves, conforme aux prescriptions des programmes officiels. Cette exigence de qualité, de cohérence et d'adaptation est parfaitement illustrée par les propos de Séguin (1989 :25) :

« Les auteurs doivent posséder un certain nombre de compétences et présenter quelques capacités spécifiques :

-une bonne compétence pour la rédaction, avec un style clair et précis ;

-une connaissance de la discipline pour laquelle le manuel est élaboré ;

-une connaissance de la pédagogie et une expérience de l'enseignement ;

-une bonne capacité pour évaluer le niveau et la complexité du manuel en fonction des besoins des enseignants, de leur qualification et des caractéristiques socioculturelles des élèves ;

-une compréhension des impératifs et des exigences de ses autres partenaires […] en particulier les responsables des programmes.»

En Algérie, le ministère de l'Éducation nationale assume la responsabilité de la conception des manuels scolaires. Cette mission est confiée à une commission réunissant des membres de l'inspection générale, des enseignants expérimentés, ainsi que des universitaires spécialistes de la didactique et des sciences de l'éducation.

Élaborer un manuel scolaire est bien plus qu'une simple rédaction de contenus. C'est un processus complexe, constitué d'étapes successives et interdépendantes qui mobilisent des acteurs variés et de nombreuses compétences. S'inspirant de la structure proposée par Gérard et Rogiers (2009) que nous enrichissons d'une lecture critique du contexte algérien, cette partie reviendra sur les principales étapes de la conception d'un manuel, de l'analyse des besoins à la mise en page finale.

6-1 Identifier les besoins : une phase fondatrice

À la base d'un travail d'édition rigoureux et efficace, l'analyse des besoins intervient pour identifier les écarts entre les ressources disponibles et les exigences pédagogiques réelles, telles qu'elles sont décrites soit par les enseignants, soit par les élèves ou les institutions. Cette analyse ne se limite pas à un simple constat : il s'agit d'un processus de recueil et d'interprétation de différents types de données de nature pédagogique, curriculaire et logistique, dont les effets produisent à la fois des choix de contenus et des recommandations techniques comme le choix des formats, les types de visuels et les volumes à produire.

6-2. Formalisation du projet : entre intention pédagogique et cahier des charges

À partir du moment où ils sont identifiés, les besoins sont explicités dans le projet éditorial qui permet de cerner les contours du manuel : qu'il soit le fait d'un individu ou d'une institution, ce dernier se traduit ordinairement dans un cahier des charges où sont précisés les objectifs éducatifs, le public, les disciplines visées ainsi que les lignes directrices de pédagogie à mettre en œuvre. Cette phase définit un cadre méthodologique commun surtout lorsqu'il est question d'un ou de plusieurs auteurs ou intervenants.

6-3 Choix de l'approche pédagogique

Étant un moyen de médiation entre le savoir et l'élève, le manuel ne peut être conçu sans une mise en transparence des choix didactiques qui guident les concepteurs. Les principes qui organisent la structure des contenus du manuel doivent être explicites. Cette structure peut être organisée de différentes manières : elle peut suivre une logique linéaire ou en spirale, se focaliser sur la découverte ou sur la transmission des connaissances, ou alors recourir à des situations-problèmes. Cela contribue à assurer la cohérence de l'ensemble, surtout quand l'ouvrage est produit par une équipe au sein de laquelle collaborent plusieurs personnes.

6-4. Définition du contenu et structuration

L'étape de délimitation des savoirs à intégrer, et de leur articulation interne, est délicate. Elle donne d'habitude lieu à une première mouture du sommaire, ordonnée par thèmes, objectifs ou projets selon les disciplines. Il est important de bien faire une distinction entre savoirs de référence, issus des disciplines, et le contenu propre du manuel scolaire, qui ne se réduit pas à ces seules connaissances. Le manuel offre également des activités, des supports visuels, des outils au service de la compréhension et de l'appropriation des savoirs. L'enjeu réside précisément dans la capacité à maintenir l'équilibre entre le contenu théorique à transmettre et les instruments pédagogiques à mettre en œuvre.

6-5. Alignement avec les programmes

En Algérie, le programme doit être impérativement respecté : c'est une exigence institutionnelle. Cependant, suivre les directives officielles ne signifie pas y répondre point par point. Il existe une certaine marge d'interprétation dans la présentation, dans l'organisation, dans l'illustration des contenus sollicités. C'est précisément cette marge qui renforce la transposition didactique, ce processus d'adaptation des savoirs académiques pour

en assurer le bon accès en situation scolaire. Cette opération constitue un enjeu majeur à la fois pour les enseignants et les concepteurs de manuels. Comme l'avance Chevallard (1985), il est essentiel de transformer les connaissances scientifiques en prenant en considération les contraintes du cadre pédagogique, les caractéristiques des élèves, ainsi que les exigences et les finalités des situations d'enseignement.

De ce fait, la transposition didactique prend une dimension particulièrement stratégique, dans la mesure où elle ne consiste pas seulement à adapter des savoirs scientifiques à des publics scolaires. Elle doit aussi répondre à des orientations institutionnelles précises, à des finalités éducatives nationales, telles que définies, par exemple, dans la loi d'orientation sur l'éducation, ainsi qu'à des exigences liées à l'approche par les compétences. Ainsi, le travail des auteurs de manuels ne consiste pas uniquement à simplifier ou vulgariser un contenu disciplinaire : il implique de choisir les savoirs jugés pertinents, de les organiser en progressions cohérentes, de les articuler à des situations d'apprentissage signifiantes et culturellement ancrées, et d'y associer des supports motivants.

On peut dire que la sélection et la transformation des contenus témoignent de décisions d'ordre pédagogique autant que d'autres choix de nature idéologique et culturelle. Le manuel ne se réduit pas à une simple représentation d'un savoir neutre, il s'inscrit dans la construction d'une vision du monde, dans la valorisation sociale et dans un rapport au savoir conforme aux spécificités que l'institution scolaire veut transmettre.

7-Les entrées didactiques dans un manuel de langue étrangère :

Au moment de la rédaction d'un manuel, il faut également tenir compte des entrées didactiques, c'est-à-dire des façons de structurer les contenus et d'organiser les apprentissages. Dans un article intitulé *Domaines de la didactique des langues et cultures. Entrées libres,* Christian Puren a donné une proposition de définition précise du concept en didactique :

> « L'« entrée », pour filer la métaphore spatiale, c'est le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire, en d'autres termes le type de découpage de son objet global langue-culture par lequel il a choisi de commencer sa séquence didactique ; c'est ce qui du coup va donner le sens (et du sens) à tout son parcours, autrement dit ce qui va constituer le principe de cohérence reliant les différentes parties hétérogènes de son objet d'enseignement. » (Puren, 2005, p. 1)

Pour autant, les entrées didactiques ne concernent pas seulement les choix méthodologiques : elles expriment une certaine conception de l'enseignement et de l'apprentissage, en relation étroite avec les finalités du programme, les compétences visées et les spécificités de la population scolaire concernée.

Tout au long de l'histoire des méthodologies en didactique des langues, Puren présente un cadre d'analyse comprenant cinq types d'entrées, chacune associée à une orientation didactique dominante à un moment donné : une entrée linguistique (grammaire) pour la méthodologie traditionnelle, une entrée lexicale (lexique) pour la méthode directe, une entrée culturelle(culture d'origine) pour la méthodologie active, une entrée communicative (communication) pour les approches audiovisuelle et communicative, enfin, une entrée actionnelle (action) pour la perspective actionnelle.

À ce sujet, Puren souligne que l'émergence d'une nouvelle « entrée principale » ne signifie pas l'abandon des précédentes. Celles-ci continuent d'être mobilisées, à titre complémentaire ou, pour reprendre sa métaphore, comme *« entrées de service »*. Ainsi, dans les manuels fondés sur une approche active, les textes littéraires sont choisis non seulement pour leur portée culturelle, mais également, dans la mesure du possible, en fonction des éléments grammaticaux et lexicaux qu'ils permettent de travailler simultanément.

Les choix d'entrées didactiques ne sont pas sans effet sur les manuels. L'entrée choisie va en effet entraîner de façon corrélée le chois de la progression des contenus, du type de supports, des types d'activités et des objectifs visés. Ainsi, un manuel élaboré selon une logique grammaticale organisera l'apprentissage autour de notions morphosyntaxiques. En revanche, un manuel conçu à partir d'une logique culturelle privilégiera plutôt des textes, des documents et des situations susceptibles de faire émerger des représentations sociales et historiques.

Dans le cadre algérien, les anciens manuels de français, en l'occurrence ceux des années quatre-vingt, avaient en effet souvent recours à l'entrée thématique, la progression des séquences s'articulant autour de grands domaines de contenus [47], « *notre pays* », «*arts et spectacles*», «*sports et aventures*», *«la vie sociale*» servant de thèmes organisateurs pour mobiliser les savoirs linguistiques et culturels tout en permettant une planification pédagogique. Cette logique de structuration permettait d'assurer une certaine cohérence entre

[47]Textes choisis, Langue française de 3ème année moyenne, Ministère de l'Éducation nationale, Alger, IPN, année scolaire 1982.-1983.

les documents supports, les activités proposées et les objectifs linguistiques ou culturels élaborés, même si elle restait parfois peu orientée vers le développement des compétences langagières.

Aujourd'hui, avec l'introduction de la perspective actionnelle dans les programmes de FLE, les manuels s'organisent de plus en plus souvent selon une entrée par la tâche**,** où chaque unité aboutit à la réalisation concrète d'un projet ou d'une production finale (par exemple : écrire une carte postale, préparer une affiche, jouer une saynète). Dans ce cas, les savoirs sont mobilisés de manière fonctionnelle au service de l'action à accomplir.

Cette évolution des logiques d'organisation se manifeste nettement lorsqu'on compare un manuel ancien tel que *Lecture de 8ème année fondamentale*[48] à un manuel actuel[49] de première année moyenne. Le premier adopte une structuration purement thématique : les textes, à dominante descriptive ou informative, sont regroupés par grands ensembles notionnels tels que « Le travail artisanal » ou « L'aménagement de l'espace urbain », sans articulation explicite avec des objectifs linguistiques ou des compétences à développer. L'exploitation se limite à l'explication de mots difficiles, ce qui illustre une conception centrée sur le contenu et la transmission. Selon Puren (1988 : 144), cette logique correspond à une approche où *« l'objectif est d'abord de faire comprendre un message, non de faire agir à partir de ce message ».*

À l'inverse, le manuel contemporain s'organise en projets didactiques intégrant des compétences variées (compréhension, production, grammaire, etc.) dans le cadre de tâches contextualisées. Chaque projet poursuit un objectif précis comme convaincre un pair, expliquer un mode de vie ou écrire une lettre. Cette évolution fait reflète les réformes éducatives engagées après 2003, marquant le passage d'une pédagogie centrée sur la transmission du savoir à une approche actionnelle fondée sur le développement des compétences.

[48]Lecture de 8ème année fondamentale, Ministère de l'Éducation nationale, Alger, IPN, année scolaire 1986-1987.

[49]Mon livre de langue française de 1ère année moyenne, Ministère de l'Éducation nationale, Alger, Éditions ENAG, 2016.

8-Observer le manuel en situation : enjeux et apports

Bien que l'on puisse concevoir le manuel selon des spécifications didactiques et curriculaires très précises, sa pertinence ne peut réellement être évaluée qu'à travers le fonctionnement concret de la classe dans laquelle il sera utilisé. Au fond, le manuel ne se laisse guère considérer comme un objet clos et achevé : la manière dont il est reçu et employé par ses véritables destinataires, les enseignants et les élèves, mérite attention. Comme le souligne Choppin (1980 : 1), le manuel est *« inséparable, dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps»,* autrement dit, il échappe à l'idée d'un outil neutre et universel : sa place et son rôle dépendent en réalité des conditions d'enseignement, du niveau des classes, mais aussi des conceptions et habitudes professionnelles de ceux qui l'utilisent.

Les enseignants jouent un rôle particulièrement central dans cette dynamique. Ils n'ont pas une seule et même approche du manuel : ils sont à la fois fidèles à sa progression lorsqu'ils s'y conforment, et critiques lorsqu'ils choisissent de l'adapter, de le compléter ou de s'en écarter pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Quant aux apprenants, leur relation au manuel n'est pas homogène : ce support est toujours l'objet de pratiques multiples, d'ajustements et de reconfigurations, qui dépendent autant de la clarté des consignes et de la lisibilité des supports que de la motivation des élèves.

Dès lors, il importe de dépasser une vision strictement prescriptive du manuel pour l'envisager dans une lecture située, soucieuse des conditions concrètes de son usage. Chervel (1988) établit une distinction essentielle entre la culture scolaire prescrite, telle qu'elle est définie dans les textes et manuels officiels, et la culture réellement produite en classe, qui est le fruit des pratiques et des usages des enseignants et des élèves.

Dans cette perspective, une observation de classe est d'un intérêt tout particulier. Elle permettra de montrer comment s'effectue non seulement le recours au manuel au cœur de l'interaction pédagogique, mais également comment il est appréhendé, entendu, interprété par les élèves. Ce regard empirique permettra d'apporter un éclairage particulier sur les décalages souvent importants qui peuvent exister entre les intentions des concepteurs et les pratiques effectivement mises en œuvre par les usagers, tout en mettant en exergue les enjeux didactiques, affectifs ou symboliques de ce support scolaire central.

Conclusion

Occupant la place charnière des attentes institutionnelles, des choix didactiques et des pratiques en classe, le manuel scolaire constitue un outil central pour l'enseignant, participant à la structuration des savoirs, à l'ordonnancement des démarches, à l'orientation des apprentissages dans un sens curriculaire voulu. De ce fait, le choix d'entrée, qu'elle soit didactique, grammaticale, lexicale, thématique, culturelle, communicationnelle ou actionnelle, n'est pas neutre : il est le reflet d'orientations pédagogiques qui constituent autant de manières pour les apprenants de s'approprier des contenus.

Si le manuel possède une structure théorique, sa véritable puissance n'émerge que dans l'action, au cœur de la classe. Le manuel devient un médiateur didactique, sa forme et sa fonction étant redéfinies par l'usage qu'en font concrètement les enseignants et les élèves. Sa valeur ne tient alors pas tant à sa fidélité aux programmes qu'à sa capacité à vivre et à évoluer au contact de la réalité de l'enseignement.

L'ensemble des fonctions qu'il remplit, outil de transmission, de régulation, de structuration ou encore de socialisation, montre qu'il ne peut être réduit à un simple support. Il incarne une interface complexe entre les finalités éducatives, les contenus disciplinaires et les pratiques effectives.

L'étape suivante de ce travail consistera à interroger, au moyen d'une analyse de manuels de français langue étrangère, la cohérence qui existe entre les orientations méthodologiques inscrites dans les programmes officiels et leur mise en œuvre effective dans les supports scolaires. L'on s'intéressera à la manière dont les principes de l'approche par les compétences, du socioconstructivisme et de la pédagogie par les tâches se retrouvent dans la conception des activités proposées. Cette analyse sera enrichie d'une observation de terrain de manière à mieux cerner les modalités de réception, de mobilisation et parfois de réappropriation des enseignants dans le cadre d'une situation authentique. Ainsi, c'est à l'articulation entre conception et usage que se jouera l'évaluation de la pertinence et de la praticabilité des manuels actuels.

Partie 3

De la théorie à la pratique : quelle opérationnalisation du socioconstructivisme ?

Chapitre 1

Analyse du manuel *Plaisir d'apprendre le français (2003)*

Introduction

Le présent chapitre est consacré à l'étude du manuel *Plaisir d'apprendre le français*. Ce manuel considéré comme le manuel de première génération, a été élaboré dans le cadre de la réforme de 2003. Dans un premier temps, notre étude consistera en une présentation générale du manuel. Nous y aborderons son fonctionnement, ses spécificités matérielles et ses choix iconographiques. Nous décrirons ensuite sa structure didactique, l'organisation des projets et la dynamique d'apprentissage mise en œuvre par les différentes rubriques.

Puis, nous nous livrerons à une analyse de la première séquence du projet 1, choisie pour sa capacité à être représentative de l'ensemble de l'ouvrage. Les activités proposées (compréhension, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe et production écrite) seront ensuite analysées selon des principes du socioconstructivisme : apprentissage actif, contextualisation des savoirs, interaction sociale, développement de la métacognition.

Précisons que cette étude se limite aux données explicites et implicites présentes dans les instructions et contenus d'apprentissage du manuel, analysé ici comme document didactique.

1- Présentation organisationnelle

Publié en 2003 par les éditions ENAG à Alger, *Plaisir d'apprendre le français* est le premier manuel de la réforme. Il s'inscrit dans le cadre du renouvellement des supports pédagogiques issu de la réforme éducative algérienne de 2003. Il s'agit donc d'un manuel de première génération, destiné aux élèves de première année de l'enseignement moyen. L'ouvrage est le fruit du travail de deux enseignantes : Mme Iddou Said Aoumer Malika, professeure d'enseignement secondaire (PES) de français, et Mme Absi Fadila, professeure d'enseignement moyen (PEM) de français.

Les concepteurs précisent que le manuel vise avant tout à faciliter l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. Il permet une maîtrise progressive des aspects oraux et écrits de la langue grâce à l'intégration des quatre compétences langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Les textes proposés se veulent variés, en lien avec le quotidien des élèves, leurs besoins et leurs centres d'intérêt.

Une place importante est accordée aux genres textuels : narratif, explicatif, prescriptif et argumentatif, que l'élève est amené à découvrir pour en analyser l'organisation et la finalité

communicative. Il convient également de souligner le retour de l'enseignement de la grammaire dans les manuels scolaires, après une longue période de marginalisation.

L'introduction générale du manuel, intitulée *« Découvre ton livre de français »*, offre un aperçu du déroulement des apprentissages à travers six projets pédagogiques répartis sur l'année, chacun centré sur un type de discours :

-Raconter : trois projets (rédiger un récit vraisemblable, écrire un conte, produire un récit à partir d'une bande dessinée).

-Prescrire : un projet (produire un recueil de recettes de cuisine).

-Informer : un projet (rédiger un texte documentaire).

-Argumenter : un projet (concevoir une affiche publicitaire).

Les auteurs précisent la démarche adoptée, fondée sur l'accompagnement de l'apprenant :

> « Ton contrat d'apprentissage t'est présenté avant le début de chaque projet. Tu prendras alors connaissance des différentes phases de réalisation. Celle-ci nécessitera plusieurs séquences : tu trouveras dans chaque séquence un contenu qui répondra à tes besoins pour réaliser une partie du projet » (p. 6).

Ce dispositif de contrat d'apprentissage favorise l'engagement des élèves, en leur permettant de visualiser les étapes à suivre et les outils à mobiliser. Chaque séquence comprend les rubriques communes suivantes : expression orale, lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture et la réalisation d'une partie du projet final.

2-Présentation matérielle et iconographique du manuel :

Sur le plan matériel, le manuel compte 192 pages et adopte un format proche de l'A4 (environ 21 × 29,7 cm), relié par brochage avec couverture souple. Le papier, de grammage standard, est imprimé en couleur. Cela permet de distinguer visuellement les rubriques grâce à un code chromatique régulier.

La page de garde capte l'attention avec un fond bleu, sur lequel le titre et les noms des auteurs, écrits en police cursive jaune. Par la représentation de deux enfants feuilletant ensemble un ouvrage intitulé *Plaisir de lire*, l'illustration centrale évoque une ambiance conviviale et crée un cadre encourageant pour la lecture. Elle souligne dès le début l'idée que la lecture est au cœur de l'ouvrage et de l'apprentissage.

L'ouvrage privilégie une structure textuelle claire grâce à une mise en page aérée. Les larges marges et une typographie lisible facilitent la lecture. Le nombre de lignes demeure restreint dans certaines activités. En revanche, il s'étoffe dans les pages consacrées à la grammaire, où les explications et les exemples sont au centre de l'apprentissage.

Pour optimiser la lisibilité et le repérage visuel, le manuel est doté d'une codification par la couleur. Les rubriques *« Retiens »* se reconnaissent facilement grâce à leur fond rose clair. De même, les titres des sous-rubriques *« Conjugaison », « Vocabulaire »* et *« Grammaire »* sont facilement identifiables grâce à un fond violet. Ce système de couleurs permet à l'apprenant de reconnaître facilement les activités proposées.

Les images sont très nombreuses et remplissent des fonctions différentes selon les activités. Si l'on prend le cas des sections dédiées à la lecture, les illustrations interviennent comme des indicateurs contextuels favorisant la compréhension des textes. Pour les activités orales, les supports visuels sont les déclencheurs permettant d'engager des discussions et des situations de communication. Leur absence quasi totale dans les exercices d'écriture met en évidence un choix éditorial. Les images sont conçues pour soutenir la réception des informations, et non la production de contenu.

L'utilisation de la couleur de manière systématique constitue une innovation majeure par rapport aux manuels de français publiés avant la réforme de 2003, qui étaient majoritairement en noir et blanc, avec une iconographie minimale. Cette approche poursuit deux objectifs pédagogiques clairs : d'une part, augmenter la motivation des élèves en rendant les supports plus attrayants ; d'autre part, intégrer une pluralité de modes d'entrée dans les apprentissages en s'affranchissant du simple support textuel.

Les choix visuels attestent d'une conception du manuel comme outil multimodal, dans laquelle l'image n'est pas seulement décorative mais constitue une ressource participant à l'activation de la parole et favorise la compréhension des contenus. Le traitement, cependant,

reste très sobre : la présentation textuelle est claire et la mise en page est plutôt classique, ce qui privilégie la lisibilité et l'organisation du texte.

3-Structure didactique du manuel

L'organisation du dispositif pédagogique autour de projets introduisant progressivement les genres discursifs semble avoir une double intention : permettre à l'apprenant d'étendre son répertoire discursif et développer des compétences transférables. En effet, en inscrivant les projets dans des situations concrètes proches de la vie quotidienne, l'apprenant acquiert un large éventail de formes langagières et des techniques d'expression adaptées aux situations de communication rencontrées lors de la réalisation de projets spécifiques et qui peuvent être mobilisées ultérieurement, au-delà de projets eux-mêmes.

Outre la structure didactique s'appuyant sur une progression séquentielle, il y a lieu de signaler que l'organisation récurrente des activités composant chaque séquence, selon un schéma stable, fournit à l'apprenant un environnement d'apprentissage cohérent dont il peut prédire les étapes. Cette récurrence de l'organisation pédagogique représente une force pour l'apprenant qui forme des repères cognitifs précis ainsi que pour l'enseignant qui utilise un dispositif clair pour gérer et évaluer efficacement les apprentissages. Une séquence type se déroule de la manière suivante :

-Une activité d'expression orale mise fréquemment à contribution pour traiter les représentations des élèves par rapport au thème de la séquence. Ainsi que le soulignent les auteurs, *« cette séance d'expression orale est occasion offerte à l'élève pour réagir à une situation de communication qui découle du thème. L'élève est sollicité à prendre la parole, questionner, répondre, s'exprimer, donner son avis à partir d'illustration du texte à étudier ou du texte écouté »*. (Guide de l'enseignant p : 12)

-Un texte de lecture permettant de dégager les caractéristiques du texte à produire pour les transformer en contraintes d'écriture. En d'autres termes comme le précisent les auteurs, l'objectif est « d'*apprendre à l'élève à analyser un message* et *à en déceler les particularités. »* (Guide de l'enseignant p 13)

-Des activités relatives aux outils linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison orthographe) en lien avec le texte étudié et la production finale attendue.

-et une activité d'écriture, qui a pour objectif de réinvestir les apprentissages dans une production représentant une étape du projet final.

En alternant compréhension, appropriation linguistique et production selon une progression que l'on pourrait qualifier de spiralaire, le dispositif contribue au renforcement des compétences à mesure que les étapes se succèdent pour aboutir à une production conforme aux attentes.

Dans l'optique d'objectiver les progrès des apprenants, des grilles d'autoévaluation et de coévaluation sont intégrées dans les dernières séquences de chaque projet, afin de permettre de saisir l'essentiel et donc de développer des stratégies réflexives et métacognitives. Cette démarche s'inscrit dans une approche d'apprentissage progressif, où l'erreur est perçue comme une opportunité d'amélioration plutôt qu'une sanction. Dans les textes officiels, il est recommandé à l'enseignant d'adopter une approche d'accompagnement visant à amener les élèves à identifier à la fois leurs réussites et leurs difficultés.

La structure de *« Plaisir d'apprendre le français »* repose sur six projets :

> *« Projet 1 : J'écris un récit pour l'insérer dans un recueil destiné à la bibliothèque de l'école ».*
>
> *Projet 2 : J'écris un conte pour la bibliothèque de l'école.*
>
> *Projet 3 : Je transforme une bande dessinée en récit.*
>
> *Projet 4 : Je participe à l'élaboration d'un recueil de recettes de cuisine que j'exposerai à la bibliothèque.*
>
> *Projet 5 : J'écris un texte dans lequel j'aborde un sujet qui pourrait intéresser mes camarades.*
>
> *Projet 6 : Je réalise une affiche publicitaire pour faire connaitre et apprécier un produit à mes camarades. »*

À première vue, ces intitulés, qui décrivent les actions prévues pour la réalisation des projets, à l'exception du projet 3, semblent privilégier la dimension collective en offrant des objectifs d'écriture concrets et ancrés dans situations de communication réelles (*pour la bibliothèque de l'école, pour les camarades*). Ces tâches authentiques qui tout en stimulant la motivation

des élèves, constituent une initiative parfaitement en phase avec le courant socioconstructiviste.

4-Analyse des activités selon les fondements du socioconstructivisme :

Dans ce volet de l'analyse, il s'agira d'évaluer la place accordée aux principes du socioconstructivisme lors de l'élaboration des activités. L'analyse sera menée en fonction des objectifs visés, des compétences sollicitées et du degré de participation de l'élève. Nous nous intéresserons également à la façon dont ces activités favorisent l'interaction de l'élève avec ses camarades, son autonomie et ses stratégies d'apprentissage.

4-1 La rubrique : *« Expression orale »*

Dans le manuel, les activités d'expression orale reviennent de façon régulière en début de séquence pour introduire la thématique du projet ou mettre les élèves en situation de communication authentique. À cet effet, deux modalités sont mobilisées:

-Le recours à l'image : il s'agit le plus souvent d'une couverture d'ouvrage, d'un dessin ou d'une illustration en lien avec le thème de la séquence. L'image doit déclencher l'observation, stimuler la prise de parole et activer les représentations des élèves. Toutefois, nombre d'illustrations renvoient à des univers éloignés du quotidien des apprenants, ce qui peut limiter leur identification et leur investissement dans l'échange

-Le texte lu par l'enseignant : parfois l'activité repose sur un court texte que le professeur doit lire trois fois en moyenne et les élèves répondent à un certain nombre de questions de compréhension après chaque écoute. Or, cette modalité suppose une certaine aisance dans la compréhension orale et beaucoup d'élèves peinent à restituer les informations entendues, ce qui réduit la portée interactive de l'exercice.

En définitive, si ces activités visent à installer un premier contact avec le projet, à encourager la participation et à développer la compétence orale, elles révèlent également des obstacles liés soit à la compréhension du message oral, soit à la distance culturelle des supports visuels proposés.

Dans la première séquence, l'activité d'expression orale est présentée sur une seule page du manuel (page 15). En haut de la page on trouve cinq couvertures de livres variées disposées

horizontalement : de gauche à droite, *Le Fils du pauvre*, *Poil de carotte*, *Blanche-Neige et les sept nains*, *Harry Potter et la Coupe de Feu*, et *Les malheurs de Sophie*, chacune étant identifiée par une lettre de A à E, afin de faciliter les références dans les questions. En dessous de chaque couverture, on trouve un ensemble de quatre questions de réflexion pour engager une discussion orale :

> *« a-As-tu déjà entendu parler de ces ouvrages ? Lequel ?*
>
> *b-Peut-être as-tu déjà lu l'un d'eux ou un extrait de l'un d'eux ? Lequel ? Raconte.*
>
> *c-A partir du titre peux-tu deviner le contenu ?*
>
> *d-Les images A, B, C et D présentent des récits différents peux-tu les citer ? »*

Ces questions permettent d'évaluer les connaissances antérieures des élèves, leurs compétences en lecture et leur capacité à effectuer l'inférence à partir des titres et des images. Enfin, un cadre « Retiens » offre une définition du récit et des exemples classant chaque ouvrage présenté en fonction du type de récit (autobiographie, merveilleux vraisemblable, fiction) :

> « Le récit raconte une histoire vraie ou de fiction (vraisemblable ou invraisemblable). « Le fils du pauvre » est un récit de vie réelle : c'est une autobiographie de Mouloud Feraoun. Harry Potter est un récit de fiction, Poil de carottes est un récit vraisemblable. Blanche neige est un récit merveilleux ».

La manière dont cette activité est conçue met en évidence sa compatibilité avec les principes du socioconstructivisme :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : les questions a et b interrogent les élèves sur leur expérience passée en matière de lecture. Selon les principes du socioconstructivisme, les nouveaux apprentissages se construisent sur les acquis antérieurs, ce qui permet de mobiliser les connaissances préalables des élèves et de faciliter ainsi la compréhension du concept de récit.

2-Interaction sociale et co-construction du sens: la réalisation de l'activité orale stimule les échanges entre apprenants. En écoutant les réponses de leurs pairs et en répondant à leur tour aux questions, ils sont amenés à comparer leurs opinions respectives, et du coup, à former une compréhension collective des types de récit. Les échanges oraux favorisent ainsi la construction collaborative du sens.

3-Apprentissage contextualisé : les couvertures de livres réels servent de support et aide à situer l'apprentissage dans un contexte plus concret. Si la plupart des titres proposés ne sont pas connus d'une majorité d'élèves, deux d'entre eux leur sont familiers: Blanche-Neige et Le fils du pauvre. Le fait de retrouver ces références, issues de leur culture scolaire et de leur quotidien, réduit la distance avec la notion de récit, qui leur apparaît alors moins abstraite.

4-Rôle actif de l'apprenant : de par leur forme ouverte, les questions proposées permettent d'impliquer les élèves dans un discours et les incitent à mobiliser leur expérience personnelle en tant que lecteur.

5-Développement de la métacognition : la question « c » demande aux élèves de deviner le contenu d'un livre à partir de son titre en faisant des inférences. Si les élèves se demandent comment le titre peut fournir des idées sur le texte, ils sont invités à réfléchir sur ce qu'ils font, quelles informations ils cherchent et quelles déductions ils peuvent faire. La question invite donc les élèves à identifier et verbaliser leurs stratégies.

Il nous semble que le choix des concepteurs dans ces activités orales est guidé par une orientation socioconstructiviste car la notion de récit est explorée à partir d'exemples concrets favorisant l'engagement actif des élèves et l'interaction sociale, malgré un aspect qui s'en écarte légèrement. En effet, l'encadré « Retiens » qui fournit une explication du terme récit, illustrée d'exemples catégorisant chaque livre en fonction de sa forme narrative (en réponse à la question d) pourrait pousser certains élèves à se contenter d'identifier et de reproduire ces éléments au lieu de réfléchir et de construire collectivement la compréhension. Dans ce cas, l'objectif de la démarche préconisée serait compromis.

4-2 La rubrique 2 : *« Lecture »*

Dans ce manuel, les activités de lecture s'appuient essentiellement sur des textes longs et souvent difficiles, tirés pour la plupart d'œuvres littéraires classiques. Leur difficulté tient autant au lexique soutenu qu'à l'emploi de temps verbaux peu familiers aux élèves, comme le passé simple. Ces choix, s'ils visent à exposer les apprenants à une langue littéraire, semblent toutefois ignorer leur vécu et leurs expériences, ce qui limite leur identification et leur compréhension. Les exercices proposés privilégient des questions de compréhension directe, généralement individuelles, centrées sur le repérage d'informations dans le texte. Chaque séquence se clôt par un encadré *« Je retiens »* qui présente, sous forme de définitions

normatives, la notion visée (par exemple : *« Le personnage principal est… », « Une fable est… », « Un dialogue est… »*). L'ensemble témoigne d'une conception de la lecture axée sur la transmission de savoirs plutôt que sur l'appropriation progressive du sens par l'élève.

L'activité de lecture dans la séquence 1 s'étale sur quatre pages du manuel (16-17-18-19). Elle s'appuie sur la compréhension d'un texte littéraire *« Le fils du pauvre de Mouloud Feraoun »,* en passant peu à peu d'une vue d'ensemble à ses composantes spécifiques. L'extrait évoque un moment de vie du narrateur, Fouroulou, un jeune élève de village kabyle boursier à Tizi Ouzou. Après avoir appris le retrait de sa bourse de soutien, il craint le retour à son village sans faire d'études. Avant de recevoir la lettre confirmant le maintien de sa bourse, son entourage se moque de lui. Le récit raconte la pauvreté, la stigmatisation, les obstacles institutionnels et la lutte pour l'éducation.

L'illustration située en haut de la page 16 représente une scène rurale en extérieur, probablement dans un village de montagne (rappelant la Kabylie). On y voit plusieurs personnages, dont un jeune garçon identifiable comme Fouroulou, debout au centre, portant une chemise jaune, un pantalon marron et une casquette rouge. Il se tient face à deux garçons vêtus de burnous blancs, dont l'un souriant pointe du doigt au loin, comme pour lui indiquer une direction ou un ordre de retour. Sur la droite de l'image, un homme moustachu, visiblement abattu, est assis à l'écart, le coude posé sur le genou, l'air pensif, la main appuyant sa tête.

En bas du texte deux encadrés sont proposés. Dans le premier (un exercice de repérage), il est demandé aux élèves de citer les références : le titre du texte, le titre du livre et le nom de l'auteur. Dans le deuxième, intitulé *« Explication des mots »*, sont données les définitions de termes clés du texte à savoir, *« la bourse l'usurier, une omission, hostile, les railleries »*. La page 18 est consacrée à la compréhension du texte qui suit plusieurs étapes :

-*« Observe »* (l'élève doit décrire que représente de l'illustration, l'auteur, le nombre de paragraphes.

-*« Lis le texte »* (trois questions invitent l'élève à dégager l'évènement raconté dans le texte, le héros et le lieu de la scène).

-*« Relis »* et *« Analyse* le texte » (les huit questions proposées nécessitent une lecture plus approfondie pour relever les détails de l'histoire : raison du retour du héros, ses émotions et

celles de ses proches, la réaction des habitants du village, le rôle du narrateur, les temps verbaux.)

-« *Retiens »* (un encadré), permettant de retenir un concept central du récit : celui du héros.

-« *À ton tour de t'exprimer »* (deux consignes ont pour objectif de faire parler les élèves. La première les invite à se comparer à Fouroulou et à se positionner par rapport à son choix entre poursuivre ses études et redevenir berger. La seconde leur demande de raconter un évènement personnel).

Quant à la page 19, la rubrique *« Comment organiser les évènements d'un récit »* vise à explorer le texte après une dernière relecture pour en dégager la structure intrinsèque du récit à travers trois questions : *« Combien y en a-t-il ? Quels indices textuels permettent de les délimiter ? Quel est le contenu essentiel de chacun de ces moments ? »*. L'élève est amené par la suite à structurer sa compréhension des étapes narratives du texte étudié dans un tableau organisé en trois colonnes : début de l'histoire, les actions, fin de l'histoire.

Il est vrai que les pages consacrées à la compréhension de l'écrit donnent l'impression d'avoir été pensées pour développer de façon graduelle les capacités de lecture et de compréhension du schéma narratif en alternant analyse textuelle et manipulation structurelle, mais elles n'adhèrent que très peu à la perspective socioconstructiviste comme le montrent les critères suivants :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations : le texte littéraire choisi, bien que patrimonial, mobilise un lexique soutenu et des références culturelles éloignées du vécu des élèves. L'illustration rend accessible la contextualisation mais l'autonomie cognitive des apprenants n'est pas réellement encouragée. Les définitions sont fournies sans que les élèves aient à comprendre le contexte pour en déduire le sens.

2- Interaction sociale et collaboration : les activités sont essentiellement individuelles et prennent la forme de réponses attendues, centrées sur la restitution de savoirs. Elles restent dépourvues d'occasions où les élèves sont amenés à questionner, échanger leurs interprétations du texte et collaborer au sein de groupes.

3-Apprentissage contextualisé : la lecture est menée dans une logique scolaire classique, centrée sur l'identification d'éléments narratifs. Nous déplorons également l'absence de tâche

authentique car même si l'expression personnelle est sollicitée (raconter un évènement personnel), cela reste trop vague. Cette tâche serait plus authentique si elle était ancrée dans un contexte (participer à un évènement) et liée à un enjeu, comme persuader un public spécifique sur l'importance des études à l'heure actuelle. De la sorte, la compréhension du texte *Le fils du pauvre* devient signifiante pour les élèves.

4-Rôle actif de l'apprenant : le rôle de l'élève demeure limité. Il observe, relève, répond et mémorise, mais n'est pas mis en position de chercher, de déduire ou de construire ses propres savoirs. L'autonomie cognitive est ainsi limitée, puisque les réponses, les définitions et la structuration du récit sont largement prédéterminées par le manuel.

5-Développement de la métacognition : dans la rubrique *« Lecture »,* les activités ne prévoient pas de moments où l'élève est amené à expliciter sa compréhension du texte ou à décrire les démarches qu'il a suivies pour en dégager le sens, ce qui limite sa capacité à réfléchir sur ses stratégies de compréhension.

Ainsi les activités demeurent limitées et fondamentalement individuelles visant principalement la mémorisation de titres et de définitions lexicales.

4-3 La rubrique « Vocabulaire »

Dans le manuel, le travail sur le vocabulaire s'organise sous la forme de plusieurs exercices courts, le plus souvent indépendants des textes. Il s'agit dans l'ensemble d'activités de complétion où il est demandé à l'élève d'insérer des mots ou expressions, donnés dans une liste, dans des phrases lacunaires, segmentées et isolées du contexte. Ces activités, ayant pour simples objectifs la restitution et la mémorisation, ne favorisent pas une contextualisation des mots en situation d'usage.

L'élève est invité parfois à recourir au dictionnaire pour rechercher le sens ou la catégorie d'un mot. Cette pratique, qui pourrait favoriser l'autonomie, reste très encadrée et ne conduit pas sur une réutilisation active du vocabulaire en situation de communication.

Les thèmes abordés témoignent d'une volonté d'élargir les savoirs lexicaux autour de notions variées : les niveaux de langue (familier, courant, soutenu), les formules d'ouverture et de clôture propres au conte, les onomatopées, en lien avec l'expression des sons, les procédés de

formation des mots (nominalisation, dérivation) et les moyens lexicaux pour introduire une opinion**.**

Le volet vocabulaire de la première séquence, couvrant les pages 19 et 20, est dédié à l'étude de l'ordre alphabétique et à la recherche des mots dans le dictionnaire. La rubrique se présente en deux parties. La partie « leçon » qui se résume étonnamment à une seule phrase introductive *« L'alphabet français compte 26 lettres : 20 consonnes et 6 voyelles »,* ne fournit pas un contenu suffisant pour l'apprentissage. Il aurait été préférable de lister visuellement les lettres de l'alphabet en utilisant deux couleurs différentes pour faciliter la distinction entre voyelles et consonnes. Vient ensuite une première consigne d'écriture suggérant aux élèves d'écrire l'alphabet en cursive dans leurs cahiers. La consigne est accompagnée d'un message de soutien *« Si tu as fait des erreurs, ton enseignant(e) t'aidera à les corriger »*, qui n'aurait pas été nécessaire si la leçon avait était développée avec plus d'explications et d'exemples. L'encadré *« Retiens »* donne les informations de base à retenir: le classement des mots dans le dictionnaire, la méthode de leur recherche (lettre après lettre) et les lettres repères, situées en haut des pages.

Dans la deuxième partie, on peut lire un gros titre *« Entraîne-toi »* qui chapeaute une série d'exercices numérotés de 1 à 9. Le premier exercice, de type lacunaire, demande à l'élève de compléter les espaces vides par les voyelles manquantes dans une liste représentant l'alphabet. Les exercices suivants invitent l'élève à classer les mots et les lettres par ordre alphabétique. L'exercice 7 propose de trouver dans le dictionnaire la signification des termes utilisés dans les consignes (relier, encadrer, recopier, relever…). L'exercice 8 demande de déchiffrer des mots en se basant sur le principe de décalage alphabétique. Cette tâche d'une complexité déroutante pour un élève de première année moyenne semble constituer davantage un obstacle à l'apprentissage qu'un renforcement. Dans le dernier exercice, il s'agit de fabriquer des messages codés selon le principe du décalage alphabétique et de les proposer aux autres camarades pour les déchiffrer.

Pour cerner les atouts et les limites de cette rubrique, il convient de l'examiner selon les critères retenus en amont :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : le contenu, très minimal, ne valorise pas les acquis antérieurs des élèves qui, pour la plupart, connaissent déjà l'alphabet dès l'école primaire. L'absence de support visuel (lettres listées et différenciées en

couleurs selon voyelles/consonnes) constitue un manque, car il aurait permis de consolider et de vérifier les représentations initiales des élèves.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : la dimension interactive est peu présente. Une partie conséquente de ce travail lexical repose sur des tâches individuelles (complétions, recherche de mots dans le dictionnaire) dépourvues d'échanges entre les pairs. Les élèves ne sont donc pas amenés à confronter leurs représentations, à discuter le sens des mots ou à les mettre en circulation dans de courtes interactions. La co-construction du sens, centrale dans une perspective socioconstructiviste, reste absente.

3-Apprentissage contextualisé : aucun des exercices, parmi les neuf proposés, n'est inscrit dans un contexte de communication que l'élève pourrait rencontrer dans la vie quotidienne. De plus, les définitions recherchées avec le dictionnaire (exercice 7) ne sont pas réutilisées dans une activité d'écriture ou de compréhension. L'activité de codage/décodage, même si elle fonctionne comme une activité ludique, semble trop artificielle et trop complexe pour ce niveau, ce qui la rend difficilement mobilisable dans de véritables circonstances communicatives.

4-Rôle actif de l'apprenant : la structure de la séquence incite l'élève à manipuler l'alphabet, à ordonner et à chercher des mots, le plaçant dans une posture active. Toutefois, cet engagement n'est qu'un acte de reproduction ou d'application mécanique, sans projet de réinvestissement dans la production langagière.

5-Développement de la métacognition : l'encadré *Retiens* assure une fonction de synthèse des concepts, mais reste limité car il n'engage pas l'élève dans une réflexion sur ses propres stratégies d'apprentissage. Aucun exercice ne conduit l'élève à analyser les stratégies qu'il adopte (Comment je cherche un mot dans le dictionnaire ? Quelles difficultés je rencontre? Comment m'améliore ?). Cette absence réduit la possibilité de développer la conscience réflexive autour de l'apprentissage lexical.

Le travail sur le vocabulaire met surtout l'accent sur l'aspect descriptif (formes et définitions). Il contribue peu à l'appropriation communicative du lexique, qui impliquerait de le réinvestir dans des échanges ou dans des productions écrites et orales.

4-4 La rubrique « Grammaire » :

Dans le manuel, l'enseignement de la grammaire reprend la même logique que celle observée pour le vocabulaire : il s'appuie sur une présentation fragmentée, centrée sur des phrases isolées, suivie de la rubrique *« Retiens »* et d'exercices d'application. La progression adoptée se construit donc autour d'un schéma déductif : l'élève observe une phrase modèle, la règle est ensuite explicitée de manière condensée, puis des exercices permettent d'en vérifier l'application. L'organisation adoptée rend la progression facile à suivre et assure une bonne lisibilité au travail grammatical. Cependant, elle ne permet qu'une reconnaissance et une reproduction des règles, sans les mettre en pratique dans des situations de communication concrètes. Pour étayer notre analyse, examinons de près le déroulement de cette rubrique dans la première séquence :

Les concepteurs du manuel l'ont intitulée *«Du texte à la phrase »*. L'objectif est d'amener l'élève à comprendre la composition du texte et la notion de phrase. Dans cette optique, ils ont choisi comme entrée l'observation d'un court texte narratif composé de trois phrases, inspiré de l'univers du héros Fouroulou. L'élève doit ensuite lire le texte et répondre à deux questions simples en relation avec la structure du texte : *« Lis le texte. Combien contient-il de lignes ? De phrases ? »*. La leçon se poursuit avec un deuxième texte, constitué de propositions juxtaposées, sans ponctuation ni majuscule. Les trois injonctions guident l'action de l'élève «*Essaie de lire le texte précédent. Le comprends-tu ? Pourquoi ? Réécris-le en séparant les phrases par des points, mets les majuscules »*. Elles visent à l'amener à détecter le problème de la compréhension et à le corriger en rétablissant la ponctuation et les majuscules. Une dernière consigne est donnée : *« Maintenant, relis-le à haute voix»*.

L'encadré *« Retiens »* rappelle succinctement les notions abordées : le texte, le paragraphe et la phrase et les illustre par des exemples de différents types de phrases :

> « Un texte est composé d'un ou de plusieurs paragraphes. Un paragraphe est composé d'une ou de plusieurs phrases écrites dans un certain ordre. Une phrase est une suite de mots ordonnés ayant un sens. Elle commence par une majuscule et se termine par un point.
>
> Ex : Fouroulou étudiait à Tizi Ouzou.
>
> Je retournerai à l'école !
>
> Veux-tu ruiner ton père ? »

Pour consolider les apprentissages, ces explications sont suivies d'exercices pratiques dans la rubrique *« Entraine-toi »*. Dans les deux premiers exercices, les élèves doivent reconstituer des textes à partir de phrases données dans un ordre aléatoire afin de renforcer leur perception de la cohérence textuelle et de la succession des évènements dans un récit. Le troisième exercice propose de distinguer les phrases verbales de celles qui ne le sont pas parmi les cinq phrases fournies. Enfin, le quatrième exercice demande de reconnaître et de compter les phrases dans un court texte littéraire en prenant appui sur la ponctuation et les majuscules.

Telle que présentée dans le manuel, cette séquence grammaticale illustre certaines idées inhérentes à une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Elle présente cependant quelques limites:

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : la séquence se met en place à partir d'un récit qui est le support de l'apprentissage. La sélection de récits se situant dans l'univers proche des élèves (famille, école, vie quotidienne) participe à une première appropriation des notions dans un univers connu et rend les contenus travaillés, pertinents aux yeux de l'apprenant, qui peut ainsi faire le lien entre l'étude grammaticale et son vécu.

2-Apprentissage contextualisé : l'entrée dans la règle ne s'opère pas de manière magistrale mais à partir d'exemples pris dans le texte. L'élève est amené à observer, manipuler, comparer avant de dégager progressivement la règle, ce qui favorise un apprentissage ancré dans des situations concrètes et signifiantes.

3-Rôle actif de l'élève : l'élève est amené à manipuler activement la langue grâce à des exercices qui mettent l'accent sur des tâches de transformation (réécriture, reconstitution, classement). Par exemple, remettre des phrases dans l'ordre ou reconstituer un texte sans ponctuation revient à résoudre un problème linguistique. Cela permet à l'élève d'adopter une posture de chercheur, plutôt que celle d'un simple récepteur passif.

4- Développement de la métacognition : certaines consignes sont formulées sous forme de questions *« Le comprends-tu ? Pourquoi ? »* Cela amène l'apprenant à réfléchir sur ses propres stratégies de compréhension et d'analyse. Même si elles demeurent peu fréquentes, ces activités ouvrent une perspective métacognitive dans l'apprentissage de la grammaire.

5- Interaction sociale et co-construction du sens : la majorité des exercices privilégient un travail individuel. Ils ne favorisent ni les échanges entre élèves ni le travail en collaboration,

alors que ces interactions auraient permis de confronter les idées et de construire le savoir de manière partagée.

En définitive, si la séquence grammaticale présente certains traits compatibles avec une approche socioconstructiviste, contextualisation par le texte, orientation inductive, activités de manipulation et amorce de réflexion métacognitive, elle demeure limitée dans sa portée. L'utilisation restreinte d'activités nécessitant coopération et réinvestissement dans des réalisations concrètes réduit la dimension sociale et communicative de l'apprentissage. C'est ainsi que la grammaire n'est considérée que comme un répertoire de règles à identifier et à réemployer. Or, elle devrait être conçue comme un instrument d'aide à la compréhension et à la production du discours.

4-5 La rubrique « Conjugaison » :

La rubrique consacrée à la conjugaison occupe une place importante dans le manuel, puisqu'elle couvre progressivement la majorité des temps verbaux, allant de l'indicatif aux modes moins fréquents tels que le subjonctif, l'impératif ou encore les formes impersonnelles. Son organisation suit un cheminement relativement stable : l'entrée dans l'apprentissage se fait à partir d'exemples contextualisés où l'élève est invité à identifier les verbes conjugués, le plus souvent en les soulignant ou en les entourant. Dans un second temps, d'autres exemples mettent en évidence, par la couleur rouge, les terminaisons verbales. Cela permet une première induction des marques de temps et de personne. Cette phase est suivie d'un encadré *« Je retiens »* qui systématise les observations et présente de manière synthétique les règles de formation du temps étudié. La séquence s'achève sur une série d'exercices essentiellement répétitifs où l'élève doit conjuguer ou transposer aux formes travaillées, ce qui conduit à une acquisition essentiellement mécanique des régularités verbales.

En ce qui concerne la séquence 1, la deuxième partie de la séquence grammaticale, située aux pages 22 et 23, étudie la notion du temps (passé, présent, futur) en conjugaison. Tout comme pour la partie grammaire, les auteurs du manuel optent pour une démarche inductive : de l'observation d'un corpus aux exercices d'application.

La section *« Observe »* propose un texte court, composé de trois petits paragraphes. Le texte décrit l'histoire des instruments d'écriture en milieu scolaire passant successivement de la plume, au stylo, puis à l'ordinateur. Pour attirer l'attention des élèves sur les différents temps verbaux employés, les verbes sont soulignés et chaque paragraphe est introduit par un

marqueur temporel distinct (« *Autrefois », « Aujourd'hui », « En l'an 2020* ») permettant de situer les actions à des époques différentes. À travers les consignes : *« Lis les phrases et place les actions dans l'axe du temps / Souligne les indicateurs de temps »,* les élèves sont amenés à repérer les changements morphologiques des verbes selon les temps et à saisir ainsi implicitement la notion de temporalité.

Servant de récapitulatif de la leçon, la rubrique *« Retiens »* établit le lien entre les repères temporels et les modifications au niveau de la forme verbale quand le temps change. Pour faciliter le positionnement des évènements dans le temps et, par la même occasion, soutenir la structuration mentale de cette notion, une ligne de temps (passé → présent → futur) illustrée d'exemples concrets est proposée.

La section *Entraîne-toi* comprend trois exercices destinés à consolider les acquis, dont le premier consiste à classer les verbes selon les temps en fonction des indicateurs temporels. Le deuxième demande de compléter des phrases lacunaires à l'aide de ces indicateurs, afin d'associer le contexte au temps verbal approprié. Enfin, le troisième exercice porte sur le repérage : l'élève doit souligner les verbes, encadrer les repères chronologiques et préciser le moment des actions.

L'analyse de cette rubrique d'un point de vue socioconstructiviste permet de relever des points positifs mais aussi des limites:

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : les activités de conjugaison s'appuient sur un corpus favorisant la prise de conscience du sens et permettant à l'élève d'articuler les formes verbales à des situations familières. C'est un point positif car l'on évite une présentation complètement décontextualisée de la règle grammaticale.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : les élèves ne sont pas amenés à confronter leurs hypothèses, ni à justifier ensemble leurs réponses. Le travail reste donc individuel et morcelé alors que la co-construction du savoir est un levier important d'une approche socioconstructiviste.

3-Apprentissage contextualisé : si dans la phase initiale, les verbes sont placés dans des phrases significatives, la phase des exercices perd cette dimension, car les activités se réduisent à des transformations mécaniques (*«classe», « complète », «souligne»),* n'utilisent pas la conjugaison comme ressource pour agir dans des situations de communication.

4-Rôle actif de l'apprenant : la démarche inductive traduit une volonté d'amener l'élève à participer activement. Pourtant, le rôle qui lui est assigné reste limité à des tâches simples (observer, classer, souligner) et il ne produit pas d'énoncés dans lesquels la conjugaison s'actualiserait dans un échange.

5-Développement de la métacognition : l'encadré *« Je retiens »* pourrait être un support à la prise de recul, en explicitant les régularités repérées. Mais ce moment reste prescriptif : le manuel parle à l'élève sans l'inviter à s'interroger sur sa propre démarche d'apprentissage, à comparer ses hypothèses initiales avec les règles posées, ni à vérifier où il a progressé. La métacognition, essentielle en socioconstructivisme, s'avère donc absente.

En résumé, la rubrique conjugaison montre une opposition entre le désir d'instaurer une démarche de découverte et la continuité d'une démarche traditionnelle, formelle. Le principe du socioconstructivisme fait son apparition mais de façon limitée : le potentiel collaboratif, métacognitif et communicatif de la conjugaison n'est pas exploité.

4-6 La rubrique « Orthographe »

La section orthographe suit la même séquence méthodologique que la conjugaison, *« J'observe », « Je retiens », « Je m'exerce »* et traite des différents aspects de la norme orthographique : l'écriture des sons, les homonymes, le pluriel des noms et les accords. Dans un premier temps, la séquence propose des exemples servant d'incitation pour l'élève à l'observation de formes graphiques ainsi qu'au repérage de régularités. Les observations sont ensuite reprises dans un encadré *« Je retiens »*, où les règles à appliquer sont formulées de manière synthétique et normative. Enfin, la phase d'exercices vise à consolider ce savoir par des activités d'application, principalement centrées sur la discrimination des formes, le choix orthographique correct ou l'adaptation des mots aux règles étudiées. L'ensemble de cette démarche consiste à passer d'abord par une observation guidée, ensuite vers une formalisation explicite pour enfin arriver à l'entraînement par des tâches répétitives.

Présente sur deux pages (24-25), la section orthographique de la première séquence porte sur *« l'écriture des nombres en lettres »*. Le but est d'initier les élèves à la bonne orthographe des nombres cardinaux écrits en lettres. Elle comprend plusieurs sections :

-*« Tu sais déjà »* ayant pour objet la lecture d'une série de nombres écrits en chiffres probablement pour évaluer la capacité des élèves à reconnaître oralement et visuellement un nombre.

-*« Observe »* présentant une phrase extraite du texte *Le fils du pauvre* : *« Le directeur attendit un mois, deux mois »*. Les élèves ont pour consigne d'écrire les mots colorés en rouge désignant les nombres en chiffres.

-*«Retiens »* proposant un tableau qui expose les nombres cardinaux regroupés par dizaines sous forme de tableau. Les nombres sont écrits en chiffres dans la colonne gauche et en lettres dans la colonne droite. Sont ensuite présentés des paragraphes énonçant les principales règles orthographiques relatives à leur écriture en lettres : l'invariabilité des nombres cardinaux, l'accord de *cent* et *vingt*, l'usage du tiret pour relier les nombres hormis ceux qui sont reliés par *et.*

-*« Entraine-toi »* regroupant les exercices à effectuer pour mettre en application les règles apprises conformément aux consignes suivantes : *« Écris en lettres les nombres suivants », «Écris en chiffres les nombres suivants »* et *«Écris les nombres contenus dans les phrases »*.

Plusieurs caractéristiques de cette leçon consacrée à l'écriture des nombres en lettres témoignent d'une compatibilité avec les fondements du socioconstructivisme malgré quelques insuffisances :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : pour activer les connaissances préalables des élèves, la séquence démarre par une activité de rappel intitulée *« Tu sais déjà »* qui amène les élèves à lire des nombres écrits en chiffres. Ce moment est révélateur d'une volonté d'ancrer le nouvel apprentissage dans les acquis et les représentations des élèves, afin de poser les jalons de la construction de connaissances nouvelles.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : la dimension sociale s'avère très insuffisante. Les tâches qui concernent l'orthographe sont presque toutes individuelles, sans moment d'échanges collectifs ni d'explications des réponses apportées. Il n'y a pas de travail en binômes ou en petits groupes permettant aux élèves d'argumenter, de confronter leurs représentations, et de co-construire les règles orthographiques, limitant ainsi la portée socioconstructiviste de la séquence.

3-Apprentissage contextualisé : la phase *« Observe »*, en se basant sur une phrase extraite du texte *Le fils du pauvre*, permet d'ancrer un peu l'activité dans un contexte car on trouve les nombres dans le récit étudié en compréhension de l'écrit. Cela donne du sens à l'activité, en évitant une présentation artificielle. Cette mise ne situation ne sera cependant pas prolongée dans les exercices d'entraînement qui consistent uniquement en des tâches de transcription (*« écris en lettres », « écris en chiffres »)* et ne mobilisent pas de véritables situations de communication authentiques.

4-Rôle actif de l'apprenant : la démarche débute par une phase d'observation et d'écriture, impliquant un engagement de l'élève, même s'il reste limité. Cependant, le rôle de l'élève se réduit ensuite à celui d'un simple récepteur : le tableau et les règles de l'encadré *« Retiens »* sont présentés de manière transmissive. Les exercices, qui consistent à appliquer mécaniquement des règles, laissent tout aussi l'élève dans le rôle d'exécutant et ne le placent dans une dynamique active d'apprentissage.

5-Développement de la métacognition: le tableau *« Retiens »* pourrait servir de point de départ pour analyser les régularités orthographiques et envisager des stratégies d'écriture adaptées. Or, il apparaît surtout comme un simple énoncé de règles imposées, sans possibilité pour l'élève de confronter ses hypothèses et de rendre compte de ses démarches de vérification. La métacognition apparaît donc peu développée et l'élève n'a pas l'occasion d'interroger son apprentissage ni de prendre du recul par rapport à ses erreurs et progrès.

En résumé, la séquence montre une intention de suivre une approche socioconstructiviste à travers l'activation des acquis antérieurs et d'une contextualisation ponctuelle. Cependant, cette intention se heurte à plusieurs limites : la transmission descendante des règles, le manque d'échanges entre pairs et l'absence de réflexion métacognitive réduisent la portée interactive et réflexive de l'apprentissage. L'élève reproduit ainsi les connaissances plutôt qu'il ne les construit activement et collectivement.

4-7 La rubrique « Atelier d'écriture »

Placé à la fin de chaque séquence dans le manuel, l'atelier d'écriture joue un rôle particulier. Il constitue un moment de mise en pratique des apprentissages, ce qui permet de le considérer comme un aboutissement après une série d'activités variées, destinées à favoriser la créativité et l'initiation des élèves à la pratique de l'écriture. Ces différentes activités portent notamment

sur la reconstitution de phrases d'un texte donné dans le désordre, l'invention du début ou de la fin d'une histoire, la rédaction de péripéties, la recherche de slogans dans le cadre d'une campagne publicitaire, etc. De cette façon, les élèves sont en contact avec divers contextes de manipulation de la langue à la fois ludiques et fonctionnels. En dernière étape, l'atelier d'écriture propose une tâche plus complexe : la rédaction par les apprenants, à partir de sujets proposés, d'une partie du projet final. L'écriture dépasse alors le cadre de l'exercice isolé pour s'inscrire dans une dynamique de progression orientée vers un résultat final.

Concernant l'atelier d'écriture qui vient clore cette première séquence du projet 1, il s'organise en deux étapes : la réalisation d'activités reposant sur la manipulation de la structure narrative et la rédaction d'une partie du projet final (une histoire inspirée de faits réels ou imaginée).

Pour la première activité, les élèves sont invités à travailler en binômes pour remettre dans l'ordre les phrases composant un récit donné dans le désordre en tenant compte des différentes composantes qui structurent une histoire, à savoir la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. Le texte raconte les aventures de Renard qui, affamé, emploie la ruse pour se rassasier.

Dans la deuxième activité qui se déroule à nouveau en binômes, il s'agit pour les élèves d'identifier les différents moments du texte narratif en se basant sur les deux récits proposés: *« Un long voyage »* et *«Zig et Zag »*. Cette activité requiert plusieurs actions : d'abord, la lecture du texte, puis l'identification des étapes narratives, et enfin le remplissage d'un tableau situé à la page 19 du manuel (tableau déjà exploité lors de la phase de compréhension de l'écrit), ce qui permet de réactiver et de consolider les acquis.

La dernière activité, qui illustre l'élaboration de la première étape du projet final, porte sur la planification d'une histoire, cette fois-ci en groupes:

> « Maintenant, tu connais les étapes du récit. Avec tes camarades, imaginez les moments de votre récit ; remplissez un tableau (voir p. 19). Vous pouvez vous inspirer de faits vrais comme vous pouvez les inventer. Votre histoire doit paraître vraie. Le rapporteur du groupe proposera le plan que vous aurez choisi. »

Les élèves doivent ainsi collaborer au sein de petits groupes pour pouvoir imaginer le plan de leur histoire en veillant au respect des éléments du schéma narratif. Une fois cette tâche terminée, ils doivent désigner un rapporteur pour présenter le plan du groupe à l'ensemble de

la classe. Afin d'évaluer la compatibilité de l'atelier d'écriture avec l'approche socioconstructiviste, nous allons l'examiner en nous basant sur les cinq critères retenus :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : au démarrage de l'atelier d'écriture, un travail préliminaire consiste à observer, comparer et reconstruire les récits d' *« Un long voyage »* de *« Zig et Zag »*. C'est en donnant à lire des textes modèles que l'on ancre les activités dans la mémoire de lecture des élèves et que l'on exploite leurs représentations initiales de la narration. La reconstruction d'un récit à partir d'éléments fournis permet à l'élève de comprendre la structure textuelle.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : dans la troisième phase, les élèves sont conduits à construire leur propre récit en actualisant ce qu'ils ont appris des activités précédentes. La phase de co-écriture favorise la négociation du sens, la collaboration et la responsabilisation des individus au sein du collectif, à travers le rôle attribué au rapporteur. Ce mode de fonctionnement, centré sur l'action collective, les supports concrets et la démarche progressive est bien celui du socioconstructivisme.

3-Apprentissage contextualisé : la rédaction d'une partie du projet donne un cadre fonctionnel à l'écriture, car elle relie chaque tâche à un objectif précis. On observe que ces productions relèvent d'une progression organisée, et non d'un simple enchaînement d'activités isolées.

4-Rôle actif de l'apprenant : l'atelier d'écriture mobilise l'élève en tant qu'acteur de l'appropriation du savoir, à travers des activités d'analyse, de réécriture et de production collective**.** L'engagement dans l'écriture vient après un travail préparatoire de compréhension et de reconstitution de récit, permettant à l'apprenant de se familiariser davantage avec la structure narrative.

5- Développement de la métacognition : placé à la fin de chaque séquence, l'atelier d'écriture prend une fonction particulière. C'est un temps de mise en œuvre des apprentissages, mais aussi un temps pour les élèves de réfléchir sur leurs propres stratégies et choix d'écriture. En reconstituant des phrases d'un texte donné (dans le désordre), en inventant le début ou la fin d'un récit, les élèves manipulent la langue sur des situations variées. Ces travaux favorisent la créativité, mais aussi amènent les apprenants à planifier, évaluer et ajuster leurs productions, ce qui favorise leur conscience des processus cognitifs et le développement de la métacognition.

En inscrivant les activités dans un cheminement progressif et coopératif, l'atelier d'écriture répond globalement à une approche socioconstructiviste. Les apprenants construisent leurs connaissances par l'action, ce qui donne du sens à leurs apprentissages.

Pour rendre compte plus clairement des constats dégagés, nous proposons ci-dessous un tableau récapitulatif mettant en évidence le degré d'intégration des principes socioconstructivistes dans les différentes activités :

Degré de conformité des rubriques au socioconstructivisme : tableau récapitulatif

Rubrique	Situation problème	Mobilisation des acquis	Travail de groupe	Tâche signifiante	Autonomie	Conclusion
1. Expression orale	Oui	Partielle	Peu présente	Modérée	Oui	Orientation socioconstructiviste notable, mais freinée par la transmission directe de définitions.
2. Lecture	Faible	Faible	Absente	Absente	Très faible	Activités individuelles et scolaires, sans collaboration réelle.
3. Vocabulaire	Moyenne	Moyenne	Faible	Faible	Faible	Variété d'exercices, mais manque de lien avec des usages concrets ; collaboration quasi absente.
4. Grammaire	Oui	Bonne	Absente	Absente	Faible	Bonne mise en place inductive, mais manque d'interaction et d'application communicative.
5. Conjugaison	Oui	Moyenne	Absente	Absente	Faible	Démarche inductive présente mais peu exploitée dans des productions ; absence de discussion.
6. Orthographe	Moyenne	Moyenne	Absente	Absente	Faible	Bonne amorce inductive, mais les règles sont livrées de manière transmissive, travail individuel.
7. Atelier d'écriture	Oui	Elevée	Présente	Forte	Forte	Activité exemplaire : co-construction, ancrage contextuel, négociation de sens, production finale.

Conclusion :

Au final, il apparaît à la lumière des diverses rubriques présentes au sein du manuel que les principes du socioconstructivisme semblent appliqués de manière contrastée. Certains dispositifs, comme l'atelier d'écriture et les activités de production orale, sont sans équivoque associés à un engagement actif de l'apprenant, à la collaboration et à la construction progressive des savoirs à travers des tâches signifiantes. Ces séquences témoignent d'une volonté manifeste de dépasser l'enseignement transmissif au profit d'une prise en charge de l'expérience de l'élève et d'une coopération au sein du groupe.

Cependant, d'autres volets sont encore marqués par une tradition centrée sur la mémorisation et la restitution de règles sans rapport avec des situations de communication authentique. Cette hétérogénéité témoigne d'un côté des avancées apportées par la réforme de 2003, mais aussi des limites de la mise en synergie des principes du socioconstructivisme dans le manuel. Ainsi, le manuel se situe à la croisée de deux logiques : d'une part, une approche ouverte à l'action, à l'autonomie et au travail collectif ; d'autre part, des pratiques encore largement marquées par la pédagogie de la transmission.

Chapitre 2

Analyse du manuel de *Français 1ère année moyenne (2010)*

Introduction :

Le présent chapitre est consacré à l'analyse du manuel *Français - 1ère année moyenne*, conçu en 2010 dans le sillage des réaménagements opérés dans les programmes issus de la réforme éducative de 2003, sans toutefois être désigné comme manuel de « génération ». Cette étude s'inscrit dans la continuité d'un travail comparatif qui vise à identifier les modes d'application des principes du socioconstructivisme.

Le point de départ consistera à définir l'objet du manuel. On se penchera ensuite sur son organisation didactique, en analysant la façon dont les projets sont agencés, la répartition des séquences et la cohérence pédagogique émanant des différentes rubriques. L'analyse portera plus particulièrement, comme pour le manuel précédent, sur la première séquence du projet 1, sélectionnée comme échantillon de l'ensemble. Les différentes activités (compréhension, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production écrite) seront analysées sous l'angle des fondements du socioconstructivisme : participation active de l'élève, ancrage dans des situations signifiantes, travail collaboratif et implication dans la résolution de tâches.

1-Présentation organisationnelle

Publié en 2010 par l'Office national des publications scolaires (ONPS), le manuel *Français* est destiné aux élèves de première année de l'enseignement moyen. Il se distingue du manuel *Plaisir d'apprendre le français* (2003) par la simplicité de son titre, dépourvu de tout complément. Sa conception résulte du travail collectif de six professeurs d'enseignement moyen, Y. Berdjane, A. Meddour, H. Benamara, H. Ait Ali, O. Aouam et K. Hadab, sous la direction de B. Laichaoui, inspecteur de langue française. L'ouvrage bénéficie de l'approbation officielle du ministère de l'Éducation nationale.

Le manuel comprend trois projets, tous axés sur la compréhension et la production de textes explicatifs et prescriptifs. La visée communicative affichée se limite à informer, expliquer et prescrire, comme le montre le sommaire, qui associe à chaque projet un objectif d'énonciation précis :

-Projet 1 : *Je réalise pour ma classe un fichier qui contient des informations concernant ma classe.*

-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.*

-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.*

Ces projets s'inscrivent dans une approche socioconstructiviste. En effet, d'une part, l'action langagière est considérée comme une action sur autrui (informer, expliquer, prescrire) dans un espace social pertinent, en classe, dans un autre établissement, ou encore dans le réseau des pairs. En revanche, l'implication de l'élève est signifiée par la prise en charge du « je » de la première personne dans le nom de chaque projet, soulignant l'idée d'un apprentissage actif et responsabilisant. L'avant-propos confirme également ces aspects:

> « Ce fidèle compagnon t'apprendra petit à petit à écouter, parler, lire et écrire. Il te propose trois projets à discuter (à négocier) avec tes camarades. Tu auras ensuite à les réaliser avec tes camarades à travers des séquences qui te fourniront les outils que tu pourras aisément réutiliser dans des productions orales et écrites. […] 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 » (*Manuel scolaire*, p. 2).

Cet extrait met particulièrement en relief deux aspects : le développement de l'autonomie de l'élève et le travail en groupe. Les projets n'y sont pas présentés comme des consignes à appliquer sans réflexion, mais comme pouvant faire l'objet de discussions entre camarades. Tout se passe comme si on accordait ici la priorité à l'apprenant en le plaçant au cœur du processus de décision et de mise en œuvre. L'invitation à *« toujours compter sur toi-même »* ne s'inscrit pas dans le seul contexte scolaire, mais contribue également à préparer l'élève à agir en personne responsable non seulement dans les situations rencontrées dans la classe, mais aussi dans celles appréhendées dans la vie quotidienne et professionnelle.

En complément des projets, le manuel comprend des sections que les concepteurs désignent comme des *« pages utiles et récréatives »*. Elles contiennent des tableaux de conjugaison des verbes les plus usuels, des poèmes ainsi que des jeux à partir de questions à choix multiples.

Ces activités remplissent à la fois la fonction de supports d'apprentissage et de jeux contribuant à la motivation des élèves.

2-Analyse matérielle et iconographique du manuel :

D'un point de vue matériel, le manuel est au format standard (21 × 27 cm), souple. La première de couverture offre un fond bleu dégradé, décoré de formes géométriques colorées, mais aussi d'un paysage figurant un moulin à vent et un champ de tournesols, donnant une impression calme et positive en adéquation avec le travail d'apprentissage proposé, tout en mettant en valeur le titre, écrit en gros caractères blancs, bien contrasté et centré.

Contrairement au manuel précédent, qui utilisait des illustrations, celui-ci privilégie l'utilisation de photographies réelles. Ces images, omniprésentes et colorées, ont plusieurs fonctions : elles introduisent les thèmes et encouragent la prise de parole dans les séquences consacrées à l'expression orale, servant d'amorce pour des questions de compréhension ou pour l'élaboration de dialogues. Elles accompagnent également les textes, ce qui facilite la compréhension et l'interprétation. Cependant, on les trouve moins dans les activités d'écriture, où l'accent est mis sur la production langagière et la verbalisation, ce qui explique leur nombre plus restreint dans ces sections.

Enfin, la mise en page, aérée et claire, ainsi que la qualité des éléments iconographiques, renforcent la valeur didactique des images. La codification par couleur des séquences est un élément clé : le premier projet est en bleu, le deuxième en vert et le troisième en orange. Une telle organisation aide les élèves à repérer le projet en cours et à se situer dans le manuel avec davantage de clarté. Le code couleur, présent de manière régulière dans les titres, les encadrés et les marges, ne relève pas d'un simple aspect décoratif. La cohérence visuelle assure non seulement une meilleure structuration et mémorisation des apprentissages, mais elle rend aussi le manuel plus lisible et attrayant. Elle fournit enfin des repères cognitifs et linguistiques qui dépassent la dimension esthétique et s'inscrivant dans les orientations des programmes rénovés.

3-Structure didactique du manuel

Tout comme le manuel précédent, celui de 2010 est structuré autour de projets. Toutefois, cette édition n'en propose que trois, chacun étant subdivisé en séquences. Plus précisément, les projets un et trois se répartissent en trois séquences, tandis que le projet deux se compose de deux séquences. Cette approche, fondée sur des tâches concrètes, s'inscrit dans le cadre d'une progression permettant d'apprendre de façon graduelle selon les principes du socioconstructivisme. Ainsi, comme on peut le lire dans le document d'accompagnement : *« La structure ne sera pas une structure linéaire. Elle sera conforme à la démarche d'apprentissage basée sur les principes généraux du socioconstructivisme. »* (p. 18) L'élève est placé au centre du processus d'apprentissage : il agit, interagit et mobilise ses savoirs antérieurs dans une dynamique constante de déconstruction et de reconstruction.

Toutes les séquences respectent un même schéma qui structure les apprentissages et permet de mieux anticiper les étapes. Elles s'ouvrent par la rubrique d'expression orale intitulée *« J'observe, je découvre, je m'exprime »* qui implique la prise de parole et l'expression des représentations personnelles. Suivent la lecture et la compréhension de textes, rassemblées sous *« J'observe, je lis et je comprends »* et *« Plaisir de lire »*, accompagnées d'activités d'entraînement à la lecture. Les séquences comportent également des rubriques dédiées au lexique (*« J'enrichis mon vocabulaire »*), à la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, et un atelier d'écriture qui aboutit à des productions écrites réinvestissant les apprentissages.

Un élément important, et nouveau par rapport au manuel de 2003, est l'intégration systématique de grilles d'auto-évaluation à la fin de chaque séquence conformément aux recommandations du document d'accompagnement : *« Le manuel proposera des outils d'évaluation à l'élève (des grilles d'auto-évaluation, grilles de coévaluation). Ces grilles seront critériées pour mieux mesurer le niveau de compétence atteint.»* (p. 19) En vérifiant ce qu'il a appris et les difficultés rencontrées, l'élève comprend mieux ses forces et des points à améliorer. Cette prise de conscience l'incite à agir de manière plus autonome et à participer avec motivation et engagement aux activités de communication et aux tâches proposées.

4-Analyse des activités selon les fondements du socioconstructivisme :

Cette section vise à analyser les activités du manuel à la lumière des principes du socioconstructivisme en se limitant à la séquence *« Se présenter »* du projet 1 *« Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe »*. Pour

cela, nous examinerons leurs objectifs, les compétences mobilisées et la manière dont elles encouragent la participation active de l'élève et l'échange avec ses pairs. Nous examinerons également comment ces activités contribuent au développement de l'autonomie de l'élève et à l'élaboration de ses propres stratégies d'apprentissage.

4-1 La rubrique: *« J'observe, je découvre et je m'exprime »* (Expression orale)

Dans le manuel de 2010, les activités d'expression orale adoptent une structure récurrente : elles occupent systématiquement une seule page et s'appuient sur des photographies réelles accompagnées de légendes et d'une banque de mots organisée par catégories grammaticales (verbes, noms, adjectifs).

Les supports visuels proposés représentent pour les élèves des situations et des éléments familiers, favorisant ainsi leur implication : personnages connus (les martyrs, des écrivains, des sportifs, des chanteurs), paysages nationaux (plage, montagne, Sahara), scènes de vie scolaire ou quotidienne (sport, rentrée, démarches administratives), objets techniques usuels (le téléphone portable, l'ordinateur, la caméra). Dans cette logique, les consignes consistent à observer les images, à apparier les légendes en identifiant un lien thématique, puis à échanger oralement à partir du lexique proposé.

Parfois, l'activité engage les élèves dans des tâches procédurales où ils doivent décrire les étapes nécessaires pour réaliser une tâche. Cela leur permet d'utiliser de manière pertinente un vocabulaire fonctionnel dans des situations réelles. Ce dispositif se distingue de celui du manuel de 2003, dont les illustrations dessinées à la main apparaissaient parfois éloignées de l'univers des élèves, alors que le manuel de 2010 cherche à donner une authenticité visuelle et culturelle aux situations proposées. Pour illustrer cette tendance, nous présentons ci-dessous l'analyse détaillée d'une activité représentative.

Présentée sur la page 9 du manuel, cette activité met en scène cinq photographies numérotées de 1 à 5. Les images représentent des situations variées : deux élèves discutant devant une table sur laquelle sont posés deux cartables, un groupe important d'élèves rassemblés dans la cour, une jeune femme devant un guichet procédant probablement à des formalités administratives, un portier traînant des valises devant l'entrée d'un hôtel et enfin, un adolescent utilisant un ordinateur, dont l'écran affiche des dossiers. Sous les images, un ensemble de légendes est fourni :

« -En récréation, le premier jour de la rentrée scolaire.

-Ma première inscription au collège.

-Formalités administratives d'embarquement.

-Ma première boîte e-mail. »

L'activité comprend également une banque de mots regroupant des :

***« -**Verbes : se présenter, s'appeler, se nommer, se prénommer, naître, habiter, résider, demeurer, fréquenter.*

-Noms : nom, prénom, surnom, pseudonyme, date et lieu de naissance, adresse, nationalité, village, commune, cité, quartier, rue, boulevard, daïra, willaya…

-Adjectifs : âgé, jeune, vieux, résidant, aîné, cadet… ».

Une série de consignes vient clore cette partie consacrée à l'expression orale :

« -Que représente chaque image ?

-Faire correspondre chaque légende à la photo appropriée.

-Ces photos ont un lien commun, lequel ?

-Observer les illustrations, mets-toi à la place de l'un des élèves et présente-toi à ton camarade. Utilise les mots fournis dans la banque de mots.

-Observer la photo 5 et explique comment faire pour créer une boîte e-mail. »

La présentation de l'activité d'oral nous permet de soulever plusieurs aspects compatibles avec le socioconstructivisme :

1-Prise en compte des prérequis :

Les situations présentées (rentrée scolaire, inscription, présentation, utilisation d'Internet) résonnent avec des expériences connues des élèves. Elles participent à mobiliser leurs acquis et à les rendre visibles, afin de s'en servir comme point d'appui pour l'introduction de notions linguistiques en lien avec la présentation de soi.

2-Interaction sociale et co-construction du sens :

La tâche de présentation mutuelle (consigne 4) met les élèves dans la confrontation orale, permettant d'interagir et de s'approprier du lexique en le mobilisant réellement en situation.

3-Apprentissage contextualisé:

En mettant à disposition des images réelles de scènes en relation avec le vécu, non seulement l'enseignement de la langue incite l'expression orale des élèves, mais il leur permet également de faire des liens entre les règles de la langue, son fonctionnement et sa mise en œuvre au quotidien.

4. Implication active de l'élève :

Cette activité demande aux élèves d'effectuer les gestes propres à tout acte d'observation, d'interprétation, de mise en correspondance, d'engagement personnel et de simulation d'interaction sociale.

5-Développement de la métacognition :

La dernière consigne (photo 5) invite à décrire un processus (la création d'une boîte e-mail), qui fait appel à une démarche explicative, réfléchie, conduisant l'élève à verbaliser un protocole d'action.

De manière générale, ces caractéristiques vont dans le sens d'activités toutes conçues pour exploiter l'expérience personnelle des élèves, susciter des échanges et ancrer les apprentissages dans des situations authentiques et signifiantes. Néanmoins, certains choix de conception, comme la structure des tâches très guidée, peuvent faire obstacle à la diversité des échanges collectifs si l'enseignant n'envisage pas de prolongements.

4-2 La rubrique : *« J'observe, je lis, je comprends »*

L'ensemble des textes proposés dans le manuel s'inscrit dans une logique de diversification des genres et des situations de communication, conformément aux recommandations du *Document d'accompagnement* qui préconise, *« suivant la nomenclature proposée dans le programme de la 1ère AM »*, de recourir *« dans la mesure du possible à des documents authentiques (notices, règlements, factures, extraits du code de la route, règles de jeu, …) »* et de proposer *« des textes en relation avec les types de textes retenus pour la 1ère AM, du niveau*

des élèves, centrés sur leurs intérêts, d'une longueur moyenne de 100 à 150 mots avec une proportion de 10 % de mots nouveaux » (Document d'accompagnement, p. 19).

Les textes sont, dans l'ensemble, relativement courts (en moyenne dix lignes) et traitent de thèmes familiers à l'univers des apprenants. Le choix des textes montre la volonté d'associer à la fois des objectifs communicatifs et culturels, en veillant à ce qu'ils restent accessibles et exploitables sur le plan pédagogique. On peut regrouper les textes en plusieurs catégories principales :

-Des textes à visée informative, puisqu'ils apportent des renseignements sur des personnes, des animaux, des lieux ou encore des événements. Ils concernent par exemple *Frantz Fanon, un footballeur algérien talentueux, le lynx, le panda,* ou encore *le petit village*. Leur rôle est de fournir un support de compréhension écrite tout en enrichissant le bagage culturel de l'élève.

-Des textes à visée explicative : certains supports visent à faire comprendre un phénomène, un fonctionnement ou un processus : *le cycle de l'eau, la grippe A,* ou encore *le vélo d'appartement*. Ils contribuent à renforcer les compétences liées à la lecture fonctionnelle et à organiser les connaissances.

-Des textes à visée prescriptive : il s'agit de supports qui permettent de prescrire des règles ou des conseils. Ainsi, on peut donner comme exemples les règles régissant un jeu (le handball par exemple), les recommandations à l'adresse d'un écolier ou les messages de prévention contre les risques d'un danger identifié. Cette forme de support familiarise l'élève à la lecture de consignes précises et à la compréhension des énoncés réglementaires.

Quant à la rubrique *Plaisir de lire, que l'on retrouve à chaque fin de projet, elle* propose des textes ou activités (mots croisés, devinettes, courts récits) qui sortent du cadre strictement scolaire pour favoriser le goût de la lecture, l'autonomie et l'élargissement des horizons culturels.

L'ensemble de ces textes, accompagné d'illustrations claires et pertinentes, respecte la recommandation du *Document d'accompagnement* selon laquelle *« les documents iconiques et les représentations graphiques seront d'une grande lisibilité pour transmettre l'information et permettre ainsi une bonne exploitation pédagogique. »* (Ibid.)

Afin de rendre plus tangibles les points évoqués dans notre analyse globale du manuel, nous allons nous attarder sur l'activité de compréhension de l'écrit de la page 10, dont l'étude approfondie permettra de mieux saisir les choix méthodologiques de l'ouvrage.

L'activité de compréhension de l'écrit est construite de façon progressive. D'ailleurs, le titre donné *« J'observe, je lis, je comprends »* témoigne de la démarche utilisée dans le manuel, qui s'efforce de segmenter l'acte de lire en plusieurs moments distincts : un moment de découverte visuelle, un moment de lecture du texte et enfin un moment de compréhension.

Le texte principal, *« Un jeune passionné »,* est une lettre rédigée par Mehdi à un nouvel ami. Son contenu est à la fois narratif et informatif : Mehdi s'y présente en se décrivant selon son âge, sa vie familiale, sa situation scolaire, ses loisirs et ses projets. Le texte utilise un registre simple et familier, adapté au niveau linguistique des élèves de la première année moyenne. La compréhension du texte s'effectue selon plusieurs étapes:

-*« Je saisis le sens des mots »* dans laquelle on invite l'élève à s'approprier le sens des mots par un exemple concret *(Taquiner : provoquer).* Le but est d'enrichir le vocabulaire des élèves en introduisant des mots nouveaux.

-*« Je lis et je découvre »* invite l'élève à saisir la signification globale du texte à travers un exercice de complétion de type repérage (Qui parle ? À qui ? De qui ? Dans quel but ?).

-*« Je comprends le texte »* suggère des questions sollicitant le repérage d'informations explicites et implicites du texte: *« Quel âge a Mehdi ? Par quel terme se désigne-t-il dans le texte ? Où habite-t-il ? A quel sport s'intéresse-t-il ? Quelle est la profession de ses parents ? »* Une activité de type vrai/faux permet également d'évaluer la compréhension fine et la capacité à extraire des informations explicites. En plus de ces questions de compréhension, l'élève est amené à identifier le temps verbal dominant dans le texte (le présent de l'indicatif).

Afin d'assurer la transition de la lecture à l'écriture, une dernière section *Cap vers l'écriture* est proposée. Elle se présente sous la forme d'un encadré qui regroupe les outils requis pour que les élèves rédigent leurs présentations en s'appuyant sur le modèle du texte *:*

« **Pour me présenter :**

-J'emploie le pronom personnel « je ».

-Je donne mon nom, mon prénom, mon âge, ma nationalité, mon lieu de résidence…

-Je fais connaître mes activités et mes passions. »

Le travail de compréhension constitue ici un support pour l'expression : les éléments lexicaux, syntaxiques et thématiques du texte servent de ressources que l'élève peut réinvestir dans sa propre production.

Dans la section *« Je m'entraîne à la lecture »* (page 11), conçue pour initier l'élève à une lecture plus complexe que celle de textes simples ou fonctionnels, on propose un deuxième texte « Souvenir d'enfance », extrait de Mémoire d'une jeune fille rangée de Simone de Beauvoir. Ce texte présente les souvenirs d'enfance de l'auteure, depuis sa naissance jusqu'aux premiers souvenirs liés à sa famille. Il se base sur plusieurs détails concrets et visuels : photos de famille, description des vêtements, relations intergénérationnelles, perception d'elle-même en tant qu'aînée. Écrit à la première personne, ce texte développe une voix narrative et subjective, qui est caractéristique de l'autobiographie. La section de compréhension lexicale *« Je saisis le sens des mots »* définit le mot canotier comme chapeau de paille. Cette étape incite l'élève à s'attarder sur des mots porteurs de sens, afin d'enrichir son répertoire lexical et de renforcer sa capacité d'interprétation contextuelle.

Cette philosophie se manifeste dans les propos des auteurs qui, en s'adressant directement à l'élève, soulignent l'importance de la lecture hors de la salle de classe : *« 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 ! »*

L'analyse de l'activité de compréhension de l'écrit met en évidence son orientation socioconstructiviste, perceptible à différents égards :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des élèves : le texte s'appuie sur des situations proches de leur univers quotidien, vie scolaire, loisirs, relations familiales, projets personnels. Ce recours à l'expérience vécue assure un ancrage des apprentissages et favorise l'articulation entre savoirs antérieurs et nouvelles acquisitions (lexicales, syntaxiques ou discursives).

2- Interaction sociale et co-construction du sens : la lecture, même réalisée individuellement, est prolongée par des activités (questions de compréhension, exercices de type vrai/faux, complétion de tableau) qui peuvent être menées en binômes ou en petits groupes. De tels

dispositifs amènent les élèves à échanger leurs informations, à comparer leurs compréhensions et à construire collectivement le sens dans un cadre coopératif.

3-Apprentissage contextualisé : le texte met en scène un personnage inséré dans un environnement familier et vraisemblable (Alger, vie familiale, centres d'intérêt), ce qui crée des conditions propices à un apprentissage authentique. L'ajout d'un lexique en marge, qui propose des définitions de certains termes en lien avec des lieux ou des réalités concrètes, favorise la compréhension immédiate et soutient la mémorisation.

4-Rôle actif de l'apprenant : les élèves ont pour mission de traiter des informations pertinentes afin de répondre à un questionnement, remplir une grille synthétique, ce qui requiert une lecture sélective. L'encadré « Cap sur l'écriture » qui propose une synthèse des caractéristiques textuelles d'un texte autobiographique, permet aux élèves de prendre conscience de la pertinence des informations lues et de les réinvestir dans leurs propres productions écrites.

5-Développement de la métacognition : les consignes de production écrite (emploi de la première personne « je », mention de son identité et de ses passions) invitent l'élève à réfléchir aux caractéristiques d'un texte autobiographique, ce qui améliore sa capacité à planifier, organiser et réutiliser consciemment ses idées.

Cette analyse de l'activité de compréhension de l'écrit a révélé une très grande compatibilité avec les principes du socioconstructivisme. Elle questionne les expériences des élèves, favorise les interactions et place l'apprentissage dans des contextes signifiants avec un apprenant actif. Grâce aux consignes de production écrite, l'élève est amené à réfléchir sur ses acquis et à les intégrer dans la construction de son propre texte. Seule la forte structuration des tâches limite quelque peu la spontanéité, mais l'ensemble demeure conforme à une logique socioconstructiviste.

4-3 La rubrique *« Lexique →J'enrichis mon vocabulaire »*

Dans le manuel, le lexique est le plus souvent traité sur deux ou trois pages, selon une progression pédagogique stricte à l'issue de laquelle les élèves sont censés acquérir des connaissances. Le parcours d'apprentissage, décliné en trois temps, est conçu de manière simple et structurée.

Tout débute par une phase de sensibilisation. Contrairement au manuel de 2003, les concepteurs choisissent de travailler les notions lexicales de référence à partir d'un texte court plutôt qu'avec des phrases isolées. Ce texte sert de support pour observer la langue dans son contexte. Par le biais d'activités précises, les élèves repèrent les mots clés et en comprennent le sens, ouvrant ainsi la voie à la réflexion.

Suit la phase de conceptualisation. La notion lexicale est y définie formellement et brièvement. Le repérage initial se transforme en une compréhension plus structurée, permettant de systématiser la connaissance et de bien l'ancrer dans l'esprit des élèves.

Enfin, la dernière étape est celle de l'entraînement. Le manuel propose une série d'exercices gradués visant à appliquer la notion étudiée. La difficulté croissante des exercices assure une consolidation efficace et favorise l'appropriation durable du vocabulaire et des notions. Cette démarche en trois temps (sensibilisation, conceptualisation, entraînement) constitue un travail d'apprentissage du lexique à la fois logique et solide pour les élèves.

Dans la séquence que nous analysons, le chapitre lexical, qui figure aux pages 12 à 14, a un double objectif : il traite à la fois du champ lexical de l'identité et des mots simples et dérivés. Pour aborder la leçon, on part d'un texte autobiographique simplifié, retraçant quelques repères biographiques de Nelson Mandela à partir duquel plusieurs activités de compréhension sont proposées. L'élève doit d'abord répondre à un questionnaire à choix multiples portant sur la nature de *« Madiba »* (nom, prénom ou surnom), chercher dans le texte les éléments linguistiques qui montrent que Mandela s'exprime lui-même, puis répondre à des questions qui l'amènent à relever les dates importantes, et à préciser les événements historiques qui y sont liés.

Ces diverses activités de repérage conduisent à définir la notion d'identité, c'est-à-dire à préciser ce que rassemble un certain nombre de données, relatives à un individu ou une personne donnée (nom, prénom, date et lieu de naissance, nationalité). Cela laisse la place à l'exercice d'application, consistant en un remplissage d'un tableau d'identité à partir des informations issues du texte. La deuxième partie de la leçon est consacrée à la morphologie lexicale. Dans un premier temps, l'élève doit observer le texte pour repérer des mots d'une même famille. Sur cette base, la règle de la dérivation est introduite : il s'agit d' « *un procédé qui consiste à ajouter un ou plusieurs éléments à un mot ou à son radical. Les éléments ajoutés s'appellent des affixes* […]»

Le manuel explicite la distinction préfixes/suffixes et illustre la règle par des exemples accessibles (*retenir, contredire, jardinière, glissade*). Les exercices proposés visent à systématiser cette connaissance et à identifier le radical et les affixes d'une série de mots donnés en précisant la nature de l'affixe (préfixe, suffixe), à élaborer des noms dérivés de verbes à partir des suffixes proposés *(–tion, –ment, –age*), construire des antonymes à partir des préfixes adéquats (*il-, dé-, mé-, in-, dés-, ir-)* et enfin à compléter un tableau de dérivation à partir des exemples personnels conformément à un modèle fourni. La séquence met ainsi en relation observation, conceptualisation et mise en œuvre faisant progressivement passer l'élève du repérage dans le texte authentique à la production personnelle.

On remarque par ailleurs que les concepteurs utilisent, pour le repérage des règles, des moyens graphiques censés favoriser la compréhension et la mémorisation. Les préfixes, les radicaux et les suffixes sont ainsi visualisés au moyen de couleurs différentes (vert pour le suffixe, bleu pour le radical) et de l'usage d'écriture en gras. Ce code typographique est censé permettre de localiser les éléments constitutifs du mot et expliciter la structure morphologique et, de ce fait, rendre visuel un concept qui, sans cela, resterait abstrait pour l'élève.

Examinons maintenant cette démarche pédagogique à la lumière du socioconstructivisme.
1- Prise en compte des prérequis et des représentations : les activités de vocabulaire s'appuient sur ce que les élèves connaissent déjà. Le tableau d'identité reprend des éléments connus (nom, prénom, date et lieu de naissance) et permet d'activer les représentations de départ. Le texte sur Mandela, figure historique d'envergure mondiale, enrichit ces représentations d'un enjeu culturel et citoyen.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : le manuel n'envisage pas de moments de confrontation des réponses ni de travail collectif. Les tâches sont généralement élaborées en vue d'un traitement individuel et d'une production écrite. Ce qui représente une lacune au regard de la dimension socioconstructiviste qui, elle, accorde une place importante à la construction collaborative du savoir.

3-Apprentissage contextualisé : la biographie de Mandela constitue un fort investissement dans l'apprentissage du lexique. Les facteurs identitaires et de dérivation ne sont pas donnés de façon abstraite, mais au sein d'un support signifiant. L'élève comprend que le lexique ne se limite pas à être un objet scolaire de cours. Il lui permet aussi de dire quelque chose de soi et de comprendre le monde.

4-Rôle actif de l'apprenant : dans cette approche pédagogique, l'élève est reconnu comme un observateur interroge, identifie les notions qu'il reconnaît avant de produire ses propres exemples, favorisant ainsi son autonomie et un engagement plus actif. La créativité reste limitée, car les exercices sont fortement guidés par le manuel.

5- Développement de la métacognition : la règle de dérivation, présentée de façon claire, aide l'élève à identifier les procédés lexicaux employés dans le texte. Toutefois, l'absence d'outils d'autoévaluation et de retours réflexifs sur l'usage du lexique dans des situations diverses empêche le développement de la métacognition. Seuls sont mémorisés les énoncés des définitions et les règles sont immédiatement mises en pratique sans réflexion sur leur usage.

Pour résumer, les activités lexicales sont bien construites et s'appuient sur des supports signifiants. Elles mobilisent les expériences personnelles de l'élève et offrent une démarche inductive (observation → conceptualisation → application). Mais la dimension interactionnelle est très peu présente : l'élève reste le plus souvent dans la posture de l'exécutant individuel. Le potentiel socioconstructiviste est donc bien présent mais peu exploité : il gagnerait à être développé par le biais de tâches collaboratives, de discussions autour des productions, ou de réinvestissements dans des contextes authentiques (ex. : rédiger sa propre carte d'identité, présenter un camarade, etc.).

4-4 La rubrique *« Grammaire »*

Dans toutes les séquences d'apprentissage du manuel, la grammaire est traitée sur une seule page. Ce choix pédagogique est clair et vise l'efficience au service d'un objectif d'apprentissage clairement défini pour chaque séquence. En effet, plutôt que d'être le signe d'une place mineure, la présentation synthétique de la grammaire révèle une intention délibérée de simplifier le contenu au maximum. Le manuel se concentre ainsi sur les notions que l'élève pourra réinvestir directement dans ses productions. En outre, les activités grammaticales ne sont pas formulées à partir de phrases isolées, mais à partir de supports contextualisés. Il s'agit le plus souvent de textes courts, extraits d'œuvres ou de dialogues, qui mettent en scène des situations de communication courante.

Les concepteurs utilisent aussi des procédés graphiques divers pour mieux distinguer les énoncés afin de les rendre plus visibles pour l'apprenant. Comme pour le volet dédié au lexique, les notions à acquérir sont mises en évidence par le biais de couleurs avec une mise

en gras accentuant le contraste. Ce code couleur vise à faciliter la reconnaissance visuelle et la mémorisation en associant la règle grammaticale à un schéma simple et lisible.

Dans la première séquence du manuel, la page 15 consacrée à la grammaire, qui porte sur l'étude de *« la phrase verbale et la phrase non verbale »*, s'ouvre sur un dialogue rédigé par les auteurs du manuel. Il s'agit d'un échange entre un client et un réceptionniste lors d'un enregistrement à l'hôtel. Les questions se présentent sous forme directe et visent à recueillir des informations précises (nom, prénom, date et lieu de naissance). Les réponses courtes apportent les éléments sollicités. Dans la phase de compréhension, l'élève est convié à repérer le lieu de la scène et les personnages en présence. En ce qui concerne la phase d'observation, l'élève est amené à exprimer ce qu'il a remarqué dans les phrases écrites en couleur : les phrases en rouge comportent un verbe et celles en bleu n'en comportent pas. Enfin, la phase de conceptualisation formalise la règle au niveau de l'encadré «*Je retiens »* :

« -La phrase verbale est une phrase qui comporte un ou plusieurs verbes.

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

Les exercices figurant dans la partie *« Je m'exerce »* du manuel suivent une progression de difficulté, conçue pour faire évoluer progressivement l'élève dans la maîtrise de la notion. On commence par distinguer, au sein d'un corpus de phrases, les phrases verbales des phrases nominales : *« Écris PV devant une phrase verbale et PN devant une phrase nominale »*

Ensuite, l'enfant est amené à transformer les phrases verbales en phrases nominales selon le modèle donné *« Le musée est restauré »*→ *« La restauration du musée»*. La dernière étape fait intervenir un travail de manipulation plus fine, axé sur la nominalisation en transformant un verbe en nom.

Dans cette section consacrée à la grammaire, la proposition d'un support dialogué et d'un code visuel distinctif s'associent efficacement pour orienter l'attention des élèves. La suite des activités, allant du simple repérage à des manipulations plus opérationnelles et à la systématisation, permet un apprentissage progressif et complet de la notion étudiée.

Voyons à présent comment cette partie met en avant les principes du socioconstructivisme. 1-Prise en considération des prérequis et des représentations : le dialogue met en scène une situation courante et connue (demande d'identité) qui fait appel aux connaissances antérieures des élèves sur les échanges quotidiens.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : le dialogue met en scène une conversation quotidienne, et les exercices peuvent être réalisés en binômes, ce qui encourage les échanges et l'explication mutuelle.

3-Apprentissage contextualisé : la règle est introduite à travers un échange concret en situation réelle, ce qui permet à l'élève d'en saisir l'usage directement dans son contexte.

4-Rôle actif de l'élève : l'élève observe les phrases, adapte les structures et construit ses propres exemples pour mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre. Cette manipulation lui permet de s'éloigner d'une conception rigide, basée sur la mémorisation et l'application, et d'entrer dans une démarche qui l'amène à découvrir et à conceptualiser les règles. L'apprentissage devient une construction de sens par l'élève lui-même.

5-Développement de la métacognition : l'utilisation de références visuelles comme la discrimination chromatique (rouge/bleu), ainsi que les reformulations guidées *« Je retiens »*, incitent l'élève à prendre du recul quant à son apprentissage pour comprendre comment la phrase est construite.

Toute la séquence s'inscrit dans une démarche qui articule repérage, conceptualisation et réemploi en s'appuyant sur des supports graphiques et contextuels inscrivant ainsi la règle grammaticale dans une visée socioconstructiviste.

4-5 La rubrique *« Conjugaison »*

Pour ce qui est de la conjugaison, les différents modes et temps retenus sont abordés dans une double perspective : l'apprentissage des formes verbales et la découverte des valeurs des temps. Ce qui est particulièrement pertinent, c'est que les concepteurs de ce manuel ne se contentent pas de présenter les terminaisons à mémoriser, ils en soulignent également les valeurs, s'appuyant systématiquement sur des extraits de textes, ce qui garantit une entrée à la fois contextualisée et pertinente. À l'instar des autres activités, les couleurs sont utilisées pour mettre en relief les verbes et faciliter le repérage des formes. Les leçons, qui sont présentées sur une à deux pages par projet, articulent à chaque fois compréhension de texte, conceptualisation grammaticale et entraînement à travers des exercices variés allant du repérage simple aux activités ludiques.

Dans la séquence 1, la leçon de conjugaison (pages 16-17) qui porte sur *« le présent de l'indicatif (les verbes du 1er groupe, être et avoir) »*, prend pour point de départ un extrait

adapté du Petit prince de Saint Exupéry, dans lequel le narrateur adopte la posture d'un élève. Les élèves sont d'abord amenés, au moyen de deux questions, à identifier le locuteur et l'endroit au moment où il parle. Ils doivent par la suite repérer les temps des verbes soulignés dans le texte. Ce travail d'observation conduit à la mise en évidence du présent de l'indicatif et de ses usages.

Pour la conceptualisation, les auteurs rappellent les terminaisons du 1ergroupe (*-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent*) en s'appuyant sur un exemple illustratif, le verbe *« chanter »*. Le verbe *aller* fait l'objet d'une remarque spécifique en tant qu'exception. L'élément le plus pertinent de la leçon concerne les valeurs du présent, mises en évidence à l'aide d'exemples concrets :

> « Le présent momentané indique un fait qui se déroule au moment où l'on parle : je regarde la télévision.0
>
> Il peut exprimer :
>
> -une vérité générale ou un fait permanent : la terre tourne autour du soleil.
>
> -Des actions passées que l'on place dans le présent pour les rendre plus vivantes :
>
> En 1962, l'Algérie retrouve son indépendance. »

Quatre activités sont proposées dans la rubrique *« Je m'exerce »*. La première consiste en un exercice de conjugaison simple dans lequel l'élève doit identifier la personne à partir d'un verbe conjugué donné. Dans la seconde activité à caractère ludique, il s'agit de mots croisés qui incitent l'élève à manipuler à la fois la conjugaison, la nominalisation et la définition de mots. Cela permet de mobiliser un vocabulaire et des concepts dans une démarche créative et ludique. La troisième activité est centrée sur les auxiliaires être et avoir pour que l'élève maîtrise leur conjugaison au présent. Enfin, la dernière activité vérifie la compréhension des valeurs du présent en demandant à l'élève de retrouver un usage momentané ou une vérité générale l'invitant à réfléchir au sens dans un contexte plus large. L'ensemble des exercices permet d'établir un lien entre la mémorisation des règles, l'application, mais aussi la compréhension de leurs implications sémantiques.

Du point de vue socioconstructiviste, cette séquence de conjugaison met en évidence plusieurs principes :

1-Prise en compte des représentations et prérequis des élèves : la leçon s'appuie sur les représentations des élèves. En effet, grâce à la thématique du texte support, qui facilite l'ancrage dans la vie scolaire, la leçon rend une notion abstraite plus accessible aux élèves. Le

choix d'un texte narratif, en plus de valoriser leurs propres représentations, apporte une dimension culturelle enrichissante.

2-Interaction sociale et co-construction du savoir : la phase de compréhension sollicite le questionnement collectif et le repérage collaboratif des verbes conjugués, de manière à faire émerger des hypothèses partagées.

3-Rôle actif de l'apprenant : l'élève ne se contente pas de mémoriser par cœur les terminaisons du temps verbal, il observe, classe, déduit et teste ses hypothèses par l'exercice. Les mots croisés et les phrases à compléter le placent dans une posture active et créative.

4-Apprentissage contextualisé : les valeurs du présent sont élaborées à partir d'exemples liés à des situations connues (de la vie quotidienne, à des vérités scientifiques ou historiques), ce qui permet de dépasser l'apprentissage mécanique des terminaisons.

5-Développement de la métacognition : par la distinction clairement énoncée des valeurs du présent et l'usage réfléchi des auxiliaires être et avoir, l'élève est amené à prêter attention aux nuances d'emploi et à les transférer dans ses propres productions.

En guise de conclusion, on peut dire que cette leçon de conjugaison allie rigueur grammaticale et ancrage socioconstructiviste grâce notamment à l'articulation réussie entre le texte-support, l'observation guidée et la variété des exercices.

4-6 La rubrique *« Orthographe »*

L'activité d'orthographe dans ce manuel s'inscrit dans la logique générale de chaque séquence, organisée autour d'un même schéma : un texte déclencheur, suivi de questions de compréhension, puis d'une phase d'observation, d'explicitation de la règle (« Je retiens »), avant de passer aux exercices d'application gradués. On retrouve donc la progression classique du manuel : partir d'un support signifiant, conduire l'élève vers la formalisation de la règle, et enfin proposer des activités d'entraînement.

Dans la première séquence d'apprentissage, la leçon d'orthographe de la page 18 intitulée, «*Orthographe : accord sujet/verbe »*suit un schéma similaire aux autres activités, c'est à dire de manière progressive, allant de la découverte à la pratique autonome. Elle s'articule autour de quatre étapes :

-*« Je comprends »* commence par un court texte autobiographique présentant un écolier, Anis. Les questions posées *« De combien de membres se composent cette famille ? », « Quelle est la passion d'Anis ? »* ont pour but de familiariser l'élève avec le texte et de vérifier sa compréhension. C'est donc un premier point d'entrée simple.

-*« J'observe »*, c'est le cœur de la découverte. L'élève est amené à analyser des phrases extraites du texte source *« Elle aime beaucoup les mathématiques », « Ma sœur et moi allons tous les jours à l'école »*pour repérer le sujet et le verbe de chaque phrase et formuler lui-même la règle d'accord. Cette démarche inductive fait que l'élève observe et réfléchit.

-*« Je retiens »* résume les observations précédentes et propose une règle simple de l'accord sujet/verbe aussi bien pour un sujet au singulier que pour un sujet au pluriel. Pour illustrer la règle, le manuel donne deux exemples simples, « L'enfant traverse la rue » et « Mon père et moi traversons la rue ».

-*« Je m'exerce » qui clôt cette leçon* est consacrée à une mise en pratique de la règle conceptualisée à travers des exercices variés : « *Complète avec le verbe qui convient : couper-se sauver-traverser-être-porter (les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif », « Mets le groupe sujet au pluriel en respectant les autres accords », « Relis les sujets aux verbes conjugués »* dans le but de consolider l'acquisition de cette notion par l'élève.

En somme, cette séquence pédagogique correspond à un schéma classique et efficace: compréhension d'un texte, observation guidée, formalisation de la règle, pratique par l'intermédiaire d'exercices.

L'analyse de la démarche pédagogique préconisée pour l'enseignement de l'orthographe, nous amène à relever plusieurs aspects positifs conformes au socioconstructivisme :

1-Prise en compte des représentations et apprentissage contextualisé : le texte support, qui raconte la vie quotidienne d'Anis (sa famille, l'école, ses loisirs), s'appuie sur les connaissances préalables des élèves, donnant ainsi à la règle d'orthographe une portée plus concrète et plus signifiante.

2-Rôle actif de l'apprenant : la section « J'observe » place dès le départ l'élève au centre de l'apprentissage. Loin d'avoir un rôle exclusivement réceptif, l'élève observe, comprend et analyse des phrases concrètes pour en dégager la règle. Le manuel adopte ainsi une démarche

active. Toutefois, les phrases sont données, les indices déjà prévisibles, ce qui limite l'autonomie de la découverte.

3-Interaction sociale et co-construction du savoir : le fait de pouvoir répondre oralement aux questions, d'échanger des phrases et de comparer les réponses pendant l'exercice n°2 suggère que la séquence est conçue pour favoriser le travail de groupe ou en binôme. Cela permet aux élèves de construire ensemble leurs réponses. Toutefois, rien dans la page ne l'impose. C'est donc à l'enseignant d'instaurer des situations d'interactions de co-construction.

4-Développement de la métacognition : la phase « Je retiens » conduit l'élève à dégager la logique de la règle, à identifier les régularités présentes dans les exemples et à réinvestir ce qu'il a appris dans des situations proches de celles travaillées en classe. Elle pourrait être élargie en intégrant des activités plus ouvertes de manipulation ou d'écriture. Cette phase intervient comme un élément crucial pour stabiliser les apprentissages, favoriser l'intégration plus pérenne des règles orthographiques et grammaticales, et favoriser leur transfert dans d'autres contextes.

En résumé, cette activité pourrait être vue comme une démarche conforme aux principes socioconstructivistes : contexte signifiant, observation, formalisation, application. L'élève participe activement, mais son action reste encadrée. Pour renforcer cette étape, il serait souhaitable d'y intégrer des activités plus libres, centrées sur la manipulation des formes et la pratique de l'écriture.

4-7 La rubrique *« Atelier d'écriture »*

Dans ce manuel, l'atelier d'écriture s'affirme comme une activité structurante, car il constitue le point de convergence des apprentissages. Chaque atelier est conçu pour mettre en pratique des savoirs et savoir-faire travaillés durant les séquences. Pour y parvenir, la tâche finale complexe est décomposée en plusieurs exercices ciblés, comme remettre des phrases dans l'ordre ou pour rédiger de courts textes à partir de quelques phrases. Cette méthode s'inspire de l'échafaudage (ou scaffolding[50]) de Bruner (1983), qui consiste, tout au long de l'apprentissage, à permettre à l'élève de progresser pas à pas vers l'atteinte de l'objectif final.

[50] Le terme scaffolding (étayage) renvoie ici aux travaux de Bruner (1983) et désigne l'ensemble des aides temporaires (modèles, schémas, guidage) mises à disposition de l'apprenant pour lui permettre d accomplir une tâche qu'il ne pourrait réaliser seul et qui sont censées disparaître afin de favoriser l'autonomie.

A la différence du manuel de 2003, l'atelier d'écriture ici se caractérise par l'introduction de critères de réussite explicites pour orienter le parcours rédactionnel, ainsi que par une démarche d'évaluation formative. Dans certains cas, la présence de grilles d'auto-évaluation favorise la réflexivité et l'autonomie de l'apprenant, ce qui est en phase avec les visées socioconstructivistes des programmes. Par ailleurs, l'extension sur une à deux pages traduit la volonté d'accorder à la production écrite un véritable espace, celle-ci étant considérée comme l'activité centrale du projet, et non comme un simple prolongement.

Dans une telle conception, l'atelier d'écriture apparaît comme un lieu d'intégration des savoirs, plutôt qu'une simple activité isolée permettant de mesurer à travers le texte écrit si les acquis ont été effectivement mobilisés. Nous examinons dans ce qui suit l'atelier d'écriture de la première séquence afin de mettre en relief la façon dont s'articulent les divers principes méthodologiques et pédagogiques relevés.

L'atelier d'écriture, que l'on trouve aux pages 19 et 20 du manuel, adopte, comme pour les autres activités du manuel, une approche progressive qui repose sur des situations de communication réelles. Structuré en trois activités successives et complété par une grille d'auto-évaluation, il guide l'élève dans la construction d'un discours personnel et identitaire.

En ouverture de l'atelier d'écriture, une première activité consiste à remplir un formulaire de carte d'identité ou de passeport. Cette tâche, qui fait appel à un document authentique, permet à l'élève d'apprécier les multiples dimensions des genres de l'écrit administratif, puisqu'elle mobilise en même temps ses propres données d'état civil. L'élaboration d'un formulaire authentique engage directement le choix de l'exercice dans une pratique sociale réelle, ce qui rend la tâche plus concrète.

La deuxième activité de cette séquence enchaîne avec la création d'un compte électronique (après avoir préalablement recueilli des informations sur le fonctionnement réel d'une telle adresse). Ce moment, construit sur la base d'un formulaire s'inspirant de l'interface d'un site existant, est représentatif d'une situation de communication que l'on rencontre couramment dans le monde moderne. En renseignant différents champs (nom, date de naissance, identifiant…), l'élève s'initie à la gestion des données personnelles à l'ère du numérique.

Dans la troisième et dernière activité, il s'agit de rédiger un court courriel de présentation (*« Rédige dans un énoncé de trente mots un e-mail pour te présenter à un groupe*

d'internautes »). Cette production, plus libre, permet à l'élève d'exercer les compétences acquises. Les critères de réussite fournis (*« Emploie le lexique de la présentation et de l'identité, rédige des phrases courtes, utilise le présent de l'indicatif en faisant attention à l'accord sujet/verbe »*) permettent non seulement d'évaluer la production, mais servent également de guide pour le travail d'écriture.

Enfin, l'intégration d'une grille d'auto-évaluation apparaît comme un choix méthodologique particulièrement pertinent. En prenant à sa charge le soin de cocher lui-même des critères de réussite (organisation, vocabulaire, grammaire, ponctuation), l'élève est amené à adopter un regard critique sur son propre travail et à s'impliquer dans son processus d'écriture.

Dès lors, cette démarche pédagogique repose sur une progression logique, qui fait passer de l'écriture très encadrée (remplissage de formulaires) à une production écrite plus libre (rédaction d'un courriel). Ce travail d'écriture permet de lier efficacement le travail sur l'identité et sur le lexique avec une pratique pertinente et contemporaine de la communication.

Cet atelier d'écriture s'inscrit dans une approche socioconstructiviste pour de nombreuses raisons :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations : on observe que les activités mises en place nécessitent différentes catégories de prérequis : d'une part, les connaissances personnelles de l'élève, quand il renseigne un formulaire avec ses données personnelles ; d'autre part, les connaissances linguistiques, pour la rédaction d'un court texte où l'élève doit respecter le lexique et les règles d'accord déjà travaillés en classe ; enfin, les connaissances conceptuelles, relatives à des dispositifs qui renvoient à des pratiques sociales connues (formulaires, messagerie électronique…), dont la fonction est déjà connue des élèves.

2-Rôle actif de l'apprenant : la séquence est mise en œuvre de telle sorte que l'élève soit pleinement actif. Il doit créer une identité, réelle ou fictive, gérer de façon autonome le traitement des informations demandées et produire un texte personnel en se référant à des critères de réussite guidant son travail. Au-delà de l'application d'un savoir acquis, cette démarche se veut réfléchie et individualisée.

3-Interaction et coopération : certes, les consignes ne prévoient pas explicitement le travail collaboratif, mais la forme même des activités favorise l'interaction. L'échange permet à l'élève de confronter ses représentations, d'interroger ses choix et de construire ses

apprentissages. La mise en commun des productions, qu'il s'agisse de textes ou de formulaires, se prête à une négociation de sens en petits groupes ou en binômes. La grille d'auto-évaluation dépasse le simple contrôle individuel : elle peut devenir un outil de négociation collective sur les critères de réussite et contribuer à la co-construction des savoirs.

4-Apprentissage contextualisé : les activités proposées se situent dans des situations proches de la réalité sociale et permettent d'apprendre à mobiliser des acquis dans un cadre concret : remplissage de formulaires administratifs, création d'une adresse électronique, rédaction d'un courriel… Ces tâches placent les élèves dans des situations authentiques de communication, où ils utilisent le lexique et les structures grammaticales travaillés en classe, renforçant ainsi la valeur communicative et pratique de l'écrit.

5-Développement de la métacognition : la séquence intègre une dimension métacognitive, dans la mesure où elle conduit l'élève à s'interroger sur son propre processus d'apprentissage. La grille d'auto-évaluation devient le support essentiel de l'évaluation à cette phase : en vérifiant des critères précis, l'élève repère ses points forts et ses faiblesses, identifie ses erreurs, les corrige et comprend ce contribue à la qualité d'une production écrite. Ce dispositif l'engage sur la voie d'une régulation efficace de son apprentissage.

Ainsi, l'atelier d'écriture analysé témoigne d'une organisation cohérente qui conjugue progression méthodologique, prise en compte des représentations des élèves et intégration de pratiques sociales authentiques, ce qui en fait un exemple représentatif d'une mise en œuvre socioconstructiviste.

4-8 La rubrique *« Révision bonus »*

Tout au long de ce manuel, la rubrique *« Révision bonus »* prend place à la fin de chaque séquence et propose un retour global sur les apprentissages. À l'opposé d'une simple reprise mécanique des contenus, elle mobilise des exercices de réemploi, de transformation et de transfert, permettant de réinvestir les acquis dans de nouvelles situations tout en les consolidant.

Les thèmes retenus, prolongeant ceux des projets correspondants, assurent une continuité textuelle et thématique. Ce temps de mise en synthèse constitue un moment d'articulation entre plusieurs compétences (compréhension écrite, production, vocabulaire, grammaire) dans l'objectif de préparer les élèves à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire dans le projet final.

C'est ainsi qu'il y a, dans chacune des révisions, un point à la fin consacré à l'écriture *« J'entame mon projet », « Je poursuis mon projet », « Je finalise mon projet ».*

Il faut préciser que l'originalité de cette partie réside dans son caractère ludique : à chaque question est associé un domino avec un score (1, 2 ou 4) qui indique le nombre de réponses attendues. Les élèves doivent transférer leurs points dans la case vide du domino en fonction de leurs réussites. Ce dispositif permet non seulement d'apprendre mais aussi d'instaurer une émulation et une coopération entre eux. Cette révision peut ainsi s'effectuer en petits groupes où les élèves s'entraident, comparent leurs réponses et se donnent des points. C'est une manière originale de réviser qui rend l'activité interactive et motivante.

Après cet aperçu général, intéressons-nous maintenant à la rubrique *Révision bonus* de la première séquence, qui réunit un texte-support autobiographique sur Mohamed Khelouati, chanteur de chaâbi, des exercices de compréhension, des activités de transformation linguistique et de production écrite, ainsi qu'un dispositif d'auto-évaluation. Cette organisation témoigne du souci de varier les supports et les démarches pour vérifier et renforcer l'apprentissage, voire pour en favoriser le transfert.

Le texte sélectionné, de type biographique, reste en lien avec le thème et le genre textuel étudié dans la séquence. De ce fait, la révision n'est pas une étape isolée, mais s'inscrit dans la suite du parcours proposé par le manuel. Les activités qui l'accompagnent progressent de la compréhension (questions, vrai/faux, repérage du champ lexical de la famille et du temps de la conjugaison employé, *le présent de l'indicatif*) à la manipulation (réécriture d'une phrase en remplaçant *« je »*par*« nous »).*

Pour donner une dimension ludique à cette partie du manuel, les concepteurs proposent un exercice de décodage qui consiste à déceler le nom d'artiste du chanteur Mohamed Khelouati. Pour cela, l'élève doit remplacer chaque chiffre d'une grille par la lettre de l'alphabet qui lui correspond. Les concepteurs ont également ajouté un jeu de dominos pour compter les points collectés à chaque bonne réponse. Une telle dynamique engage les élèves et favorise leur motivation. En outre, l'auto-évaluation qui est proposée n'est pas réduite à une vérification mécanique : l'apprenant prend conscience de ses points forts ainsi que de ses difficultés, condition essentielle de la métacognition, elle-même cruciale dans le processus d'apprentissage.

L'exercice final de la rubrique *Révision bonus* consiste en une production écrite guidée. L'élève doit se présenter en complétant un paragraphe lacunaire : nom, date et lieu de naissance, lieu de résidence, établissement scolaire fréquenté, ainsi que ses loisirs. La consigne précise que la présentation doit tenir en trente mots. Cet exercice vise à amener l'apprenant à mobiliser de manière intégrée les acquis de la séquence (lexique de la présentation de soi, structures grammaticales, organisation d'un court texte). Le cadre semi-guidé (paragraphe à compléter) rassure l'élève grâce à une structure prête à l'emploi. Il lui laisse néanmoins une marge de personnalisation via ses informations personnelles et ses loisirs. De plus, la contrainte des trente mots introduit la notion de concision et de précision dans l'expression écrite. Enfin, en demandant aux élèves de s'adresser à leurs camarades *(« présente-toi à tes camarades »),* l'activité favorise la communication et les interactions sociales, ce qui est en accord avec les orientations socioconstructivistes.

Ces dernières se manifestent d'ailleurs à travers d'autres aspects :

-Apprentissage actif : l'apprenant n'est pas un simple lecteur, il repère des informations dans le texte, transforme des phrases, écrit des textes.

-Construction progressive des savoirs : selon une logique d'étayage, les exercices passent de la compréhension à la manipulation puis à la production personnelle.

-Interaction et collaboration **:** malgré l'absence de consignes qui l'indiquent de manière explicite, plusieurs activités peuvent se faire en groupes (confrontation des réponses vrai/faux, mise en commun des présentations personnelles, débat autour du code à décoder).

-Développement de la métacognition : le système de dominos permet à l'élève de comptabiliser ses points pour vérifier ses réussites, repérer les notions à retravailler et s'autoréguler afin de mesurer ses progrès.

-Dimension culturelle : s'appuyer sur un texte concernant un artiste algérien permet d'accrocher les élèves car un lien s'établit entre les savoirs scolaires et leur environnement socioculturel, ce qui rend le travail plus incitatif et plus signifiant.

La « Révision bonus » n'effectue pas une simple révision mais constitue un véritable moment ludique et interactif. Par le biais de la consolidation et de l'auto-évaluation qu'elle préconise,

elle s'inscrit pleinement dans le cadre des principes socioconstructivistes qui mettent l'élève au centre de son apprentissage.

Enfin, un point essentiel à souligner se trouve sur la deuxième et dernière page de révision. Un titre, *« Mon projet »*, écrit en bleu et en gros caractères, y est présent. Juste en dessous, un encadré intitulé *« J'entame mon projet »* donne des instructions pour le travail en groupe : *« Te voici dans ton groupe. Avec tes camarades, vous allez réaliser le projet intitulé le fichier de la classe. Chacun d'entre vous collectera des informations sur une personne de son choix (professeur, camarades...) »*, marquant ainsi la transition entre la récapitulation et la mise en œuvre du projet.

Cet encadré témoigne de la volonté des auteurs d'envisager la récapitulation comme une activité projetée susceptible de mettre en œuvre des savoirs récemment consolidés au service d'un travail collectif. La mise en relation explicite entre les tâches d'évaluation de la compréhension, la révision et le projet témoigne d'une articulation réfléchie au sein des différentes composantes du manuel.

Dans le but de résumer nos observations, le tableau ci-dessous montre de quelle manière les principes socioconstructivistes se retrouvent dans chaque activité :

Degré de conformité des activités avec les principes du socioconstructivisme

Rubrique	Situation problème	Mobilisation des acquis	Travail en groupe	Tâche significative	Autonomie	Conclusion
1. Expression orale	Oui	Bonne	Présente	Forte	Moyenne	Orientation socioconstructiviste présente, mais contrainte par un accompagnement directif.
2. Lecture	Oui	Elevée	Présente	Forte	Forte	Séquence entièrement conforme aux principes du socioconstructivisme.
3. Vocabulaire	Oui	Bonne	Faible	Moyenne	Faible	Démarche inductive bien construite et ancrage signifiant, mais échanges limités.
4. Grammaire	Oui	Bonne	Faible	Moyenne	Moyenne	Repérage, conceptualisation et réemploi assurent une cohérence socioconstructiviste.
5. Conjugaison	Oui	Moyenne	Faible	Moyenne	Moyenne	Démarche inductive et variée, mais échanges peu favorisés.
6. Orthographe	Oui	Moyenne	Faible	Moyenne	Moyenne	Contexte signifiant et participation active, mais l'action reste cadrée.
7. Atelier d'écriture	Oui	Elevée	Présente	Forte	Forte	Activité entièrement inscrite dans la logique du socioconstructivisme.

Conclusion :

L'examen du manuel de 2010 révèle une position ambivalente quant au socle socioconstructiviste. Un certain nombre d'activités, en particulier l'atelier d'écriture, la rubrique « Révision bonus » et la consigne « Mon projet » relèvent d'une logique interactive et formatrice : elles favorisent la coopération, l'auto-évaluation et la réutilisation des savoirs dans des tâches à la fois « motivantes » et contextualisées, ce qui traduit un souci pour l'approche par compétences et pour le travail par projet. Pourtant, l'essentiel des activités demeure centré sur des pratiques individuelles et transmissives, notamment lors de la découverte inductive des règles, généralement complétée par une explication autoritaire, ce qui limite leur portée formatrice.

À ces éléments méthodologiques s'ajoutent plusieurs qualités matérielles et didactiques, telles que la sélection de textes courts et accessibles, l'attention portée aux centres d'intérêt des élèves ainsi qu'à une présentation aérée et attrayante, qui rendent cet ouvrage opérationnel et motivant.

Pour résumer, ce manuel se situe à un stade intermédiaire entre des propositions susceptibles de faire évoluer l'enseignement du français en phase avec les nouvelles orientations des réformes et des pratiques plus traditionnelles, qui témoignent d'un souhait de moderniser le cours de langue française tout en recourant à un modèle pédagogique encore axé sur la transmission.

Chapitre 3 :

Analyse du manuel *Mon livre de langue française, 1ère année moyenne (2016)*

Introduction :

Le troisième manuel choisi pour le présent travail, *Mon livre de langue française à l'usage des élèves de première année moyenne* (2016), fait partie de la série dite de « deuxième génération ». Il est publié dans le cadre de la volonté des autorités éducatives de revoir et d'actualiser les manuels de première génération dont certaines limites ont été constatées au fur et à mesure de leur déploiement. Si la référence à la pédagogie par compétences est maintenue, des efforts de réorganisation des contenus et de progression des apprentissages sont clairement perceptibles dans ce nouveau manuel.

L'analyse de cet ouvrage montrera comment les principes posés en 2003, puis réaménagés en 2010, ont été maintenus, précisés ou réarticulés, mais aussi dans quelle mesure il relève de la continuité ou constitue une évolution par rapport aux manuels antérieurs. Le protocole de l'analyse sera identique à celui retenu pour les manuels précédents : l'organisation générale de l'ouvrage, sa présentation matérielle et iconographique, l'examen de la structure, puis l'analyse des rubriques. Nous nous intéresserons d'abord à la présentation générale de l'ouvrage (organisation, aspect matériel et iconographie). Nous étudierons ensuite la structure interne des projets. Enfin, nous analyserons le fonctionnement de ses différentes rubriques.

1- Présentation organisationnelle

Le manuel *Mon livre de langue française*, destiné aux élèves de première année moyenne a été conçu dans le cadre de la réforme dite de « deuxième génération ». Publié en 2016 par les éditions ENAG, il est le fruit du travail d'une équipe composée d'Anissa Madagh, inspectrice de l'éducation et de l'enseignement moyen, ainsi que de Chafik Meraga et Halim Bouelboudjane, professeurs de français au cycle moyen. Un élément distinctif par rapport aux manuels de première génération réside dans la mention explicite des concepteurs de la partie graphique et de la couverture : Mohamed Zoheir Groni, titulaire d'un master en « Édition et diffusion de l'écrit : métiers du livre », y est crédité pour la conception graphique et la réalisation visuelle. Cette précision éditoriale, absente des ouvrages précédents, traduit une volonté de reconnaître le rôle de l'aspect matériel et iconographique dans la conception d'un manuel scolaire, en soulignant que le livre est aussi le résultat d'un travail collectif associant pédagogues et spécialistes de l'édition.

Le manuel s'articule autour de trois projets : les deux premiers se déclinent en trois séquences chacun, tandis que le troisième n'en comprend que deux. Ces projets visent l'apprentissage et

la maîtrise de deux genres de discours retenus pour la première année, le discours explicatif et le discours prescriptif, travaillés à travers des situations de communication variées. Chaque projet débute par une mise en situation et s'achève par une tâche finale intégrée, inscrivant ainsi les apprentissages dans une perspective actionnelle. À l'intérieur de chaque séquence se trouvent les rubriques habituelles : compréhension de l'oral, lecture et compréhension de l'écrit, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, atelier d'écriture et, en complément, un espace de lecture récréative. Toutes ces rubriques préparent progressivement les élèves à la réalisation du projet final, qui représente l'aboutissement du travail mené à la fois individuellement et en groupe. La structure reprend également les orientations de la réforme, retenues dans les manuels analysés précédemment, et met en avant la logique des compétences et la contextualisation des apprentissages.

Une caractéristique innovante de ce manuel, par rapport à ses prédécesseurs, est l'ajout d'une bibliographie à l'intention des utilisateurs. Cette bibliographie répertorie des sources variées, allant de romans traduits de l'arabe à des articles scientifiques provenant d'encyclopédies, de revues spécialisées ou de portails gouvernementaux. Ce choix met l'accent sur la fiabilité de l'appareil documentaire du manuel et sur son enrichissement grâce à des références culturelles et scientifiques.

2-Analyse matérielle et iconographique du manuel :

D'un format scolaire classique (environ 21 x 27 cm), le manuel *Mon livre de langue française* comprend 174 pages reliées par brochage et protégées par une couverture souple. La couverture, dominée par une teinte bordeaux, affiche le titre en deux tons : *« Mon livre de »* en blanc et *« Langue française »* en jaune. Le niveau *« Première année moyenne »* y est indiqué dans un médaillon séparé. L'iconographie de la première de couverture est également structurée en losanges disposés en mosaïque, illustrant différents domaines de référence : santé, environnement, patrimoine, innovations technologiques, alimentation ou encore écosystèmes. Ces visuels donnent à penser que les thèmes seront axés sur la science, la culture et la citoyenneté.

À l'intérieur, la mise en page se caractérise par l'usage du rose clair pour identifier le projet 1, du bleu clair pour identifier le projet 2 et du vert clair pour identifier le projet 3. Les titres de rubriques (Vocabulaire, Grammaire, Compréhension…) sont présentés en blanc sur un fond orange vif, les encadrés « *Je retiens »* en jaune et les encadrés « *Le sais-tu ? »* en ocre. Cette

palette, utilisée de manière systématique, facilite le repérage des sections mais peut aussi provoquer une saturation visuelle, surtout dans les pages où plusieurs couleurs se superposent.

Les illustrations sont majoritairement composées de photographies réelles en couleur, auxquelles s'ajoutent quelques dessins. Elles accompagnent surtout les activités d'expression orale « *Je m'exprime* » et de compréhension de l'écrit « *Je lis et je comprends* ». Elles sont cependant beaucoup plus rares dans les rubriques de langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire) et dans les activités d'écriture, où elles auraient pourtant pu stimuler la créativité.

Par rapport au manuel de 2010, l'usage des images semble moins incitatif. Elles remplissent principalement une fonction illustrative ou documentaire, renforçant la compréhension mais sollicitant moins l'imaginaire et l'initiative verbale de l'élève.

3-Structure didactique du manuel

Comme pour les deux autres manuels, la structure interne de *Mon livre de langue française* repose sur une organisation stable et récurrente des séquences à l'intérieur des projets. Chaque projet aborde une thématique à travers les séquences :

Projet I : *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.*

Séquence 1 : *J'explique l'importance de se laver correctement.*

Séquence 2 : *J'explique l'importance de manger convenablement.*

Séquence 3 : *J'explique l'importance de bouger régulièrement.*

Projet II : *Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.*

Séquence 1 : *J'explique les progrès de la science.*

Séquence 2 : *J'explique les différentes pollutions.*

Séquence 3 : *J'explique le dérèglement du climat.*

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

Séquence 1 : *J'incite à l'utilisation des énergies renouvelables.*

Séquence 2 : *J'agis pour un comportement éco-citoyen.*

Chaque projet est construit autour d'un même canevas didactique qui articule de manière progressive les différentes composantes de l'apprentissage. Les séquences s'ouvrent généralement sur des activités de compréhension de l'oral, avec des visuels à découvrir et à commenter, et de compréhension de l'écrit avec des textes explicatifs ou prescriptifs, qui constituent la base du travail langagier. Viennent ensuite les rubriques de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe, où l'élève est amené à observer, analyser et retenir les règles à travers un dispositif inductif (*« Observe », « Je retiens », « Je m'entraîne »*) à partir de textes courts. Ces apprentissages sont ensuite réinvestis dans l'atelier d'écriture, lequel favorise la mise en pratique des savoirs acquis à travers des tâches d'analyse, de réécriture ou de production. Enfin, une dernière rubrique est consacrée à la lecture récréative, offrant un espace libre et culturel qui permet à l'élève d'élargir ses centres d'intérêt au-delà des apprentissages scolaires.

La progression de l'apprentissage est basée sur une approche spiralaire : les sections consacrées au vocabulaire et aux règles de langue ne constituent pas des fins en soi. Elles servent de fondements pour alimenter et renforcer les exercices de production écrite ainsi que le projet final. Cette structure s'intègre pleinement dans une démarche de type actionnel, au sein de laquelle l'observation et l'entraînement débouchent sur la réalisation d'une tâche concrète et signifiante.

4-Analyse des rubriques du manuel :

Afin de rendre compte de la logique d'ensemble du manuel et de la manière dont il traduit les orientations officielles en pratiques pédagogiques, nous analyserons les différentes catégories d'activités qui structurent chaque séquence. Nous examinerons successivement les activités suivantes : d'abord celles qui relèvent de l'oral, puis les activités de compréhension, de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et, enfin, d'expression écrite. Ce parcours doit permettre de mettre en lumière à la fois la spécificité de chaque type d'exercice et la cohérence globale qui se dessine au regard des principes du socioconstructivisme.

4-1 La rubrique *« J'observe et j'analyse les images »*

Les activités d'oral occupent systématiquement une double page tout au long du manuel. Une photo en pleine page constitue, à chaque fois, le point de départ de la leçon. Le choix iconographique de ce type d'image vise à susciter l'observation, à ancrer l'acte

d'apprentissage au cœur d'une situation et à stimuler la parole. Sur la page opposée, un ensemble d'exercices amène progressivement les élèves à travailler sur ce support visuel et à développer leurs compétences en expression orale.

La démarche adoptée repose sur un questionnement progressif : l'élève est d'abord amené à identifier des éléments visibles (lieux, objets, actions), puis à en expliquer l'utilité, à élargir le champ d'exploration par ses propres exemples, et enfin à justifier ou argumenter autour d'une idée centrale (par exemple, les progrès de la science). Pour cela, il est aidé par « un coffre à mots » composé de noms, de verbes et d'adjectifs qui lui permet de surmonter ses difficultés lexicales en trouvant les mots justes.

L'activité se termine par une production personnelle guidée, où l'élève explicite une notion à partir d'un modèle qui lui est fourni. À ce niveau, l'oral est envisagé comme une réponse à des questions fermées, mais aussi comme un espace de production, en lien avec les procédés discursifs travaillés dans la séquence.

Pour ce qui est de la première séquence intitulée « J'explique l'importance de se laver correctement », l'activité d'expression orale est fondée sur une photographie de salle de bain, qui constitue le point de départ d'une réflexion. En s'appuyant sur l'image, l'élève est amené à répondre à une série de questions qui lui permettent de situer et d'identifier les éléments représentés (lieu, objets, produits) et d'en dégager la fonction. *« 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. »* Le but est d'amener l'élève à formuler des phrases complètes et structurées en s'appuyant sur un coffre à mots fourni. Les consignes vont du simple (nommer un lieu, citer des objets) au plus complexe (expliquer la fonction du lieu), traduisant une démarche d'apprentissage progressive et étayée.

La partie *« À mon tour de m'exprimer »* est la phase de production. L'élève doit reformuler une définition de la propreté, centrée sur le corps, avec ses propres mots et en mobilisant sa compréhension des notions d'une manière personnelle, plutôt que par simple reproduction.

Enfin, l'encadré *« Le sais-tu ? »* met en place une visée méthodologique et métalangagière, en s'adressant directement à l'élève qui découvre un procédé discursif, la définition, et les différents éléments linguistiques qui l'accompagnent, notamment l'usage des deux points.

> « 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 (:) ».

Cette association entre activité de prise de parole et sensibilisation au fonctionnement des outils discursifs permet d'établir une transition naturelle vers des productions plus structurées et plus conscientes.

En résumé, cette page de manuel a pour but de faire passer l'élève d'une simple description d'image à une véritable production orale explicative, tout en lui fournissant les outils linguistiques et méthodologiques nécessaires. L'examen de cette activité à la lumière des principes socioconstructivistes permet de mieux cerner ses apports pédagogiques ainsi que ses limites :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations : en ouverture, les élèves sont amenés à observer une image représentant une salle de bain, environnement ordinaire et partagé par tous. Ce choix participe à l'activation des représentations antérieures de la propreté et de l'hygiène et leur offre la possibilité d'en parler à travers un questionnement guidé. Cet ancrage dans la vie quotidienne rejoint le principe socioconstructiviste selon lequel tout nouvel apprentissage est engagé sous la forme de « nouvelles » connaissances issues de connaissances déjà possédées.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : bien qu'il ne soit pas précisé par le manuel, le travail d'oral se prête aisément à une organisation en binômes ou en groupes, ouvrant sur des échanges autour des réponses proposées. La question *« Pourquoi les utilise-t-on ? »* peut permettre aux apprenants de confronter leur point de vue et co-construire une compréhension partagée sur les notions d'hygiène, mais cela ne peut se réaliser que grâce à la médiation de l'enseignant. À défaut, l'activité, menée individuellement, réduit la portée interactive et socioconstructiviste de l'apprentissage.

3-Apprentissage contextualisé : l'utilisation d'un support visuel qui représente un lieu de la vie quotidienne rend l'apprentissage plus concret et permet d'éviter une présentation abstraite du lexique. Les objets (shampoing, dentifrice, savon) de même que les concepts qui relèvent de l'hygiène et de la propreté s'inscrivent dans un cadre familier. Le recours à une situation

concrète renvoie à l'esprit du socioconstructivisme, qui privilégie l'ancrage des apprentissages dans des contextes porteurs de sens pour l'élève.

4- Rôle actif de l'apprenant : l'élève doit observer, analyser, répondre par des phrases complètes et reformuler avec ses propres mots une définition de la propreté. Pour accompagner ce travail lexical, « le coffre à mots » met à disposition une série de termes que l'élève est amené à choisir et à combiner de manière pertinente. L'activité invite donc à une posture active, même si elle est encadrée par les consignes et le lexique mis à disposition.

5-Développement de la métacognition : l'encadré *« Le sais-tu ? »* introduit une réflexion sur les procédés explicatifs et sur la manière d'énoncer des définitions, ce qui constitue un premier pas vers la métacognition. L'élève prend conscience non seulement du contenu des apprentissages mais aussi des ressources langagières et méthodologiques qu'il utilise. Le manuel, en rendant visibles les différentes étapes de l'apprentissage, favorise une prise de conscience progressive des processus cognitifs de l'élève.

Cette activité met ainsi en lumière divers principes du socioconstructivisme, tels que l'activation des représentations, la contextualisation des apprentissages, le rôle actif de l'élève ou encore l'ouverture vers une réflexion métalangagière. Cependant, le guidage très serré limite la spontanéité de l'expression orale, et l'absence d'interactions entre pairs en réduit la portée collaborative.

4-2 La rubrique *« J'identifie différents types de textes »*

Cette rubrique marque une nouveauté par rapport aux manuels antérieurs : avant d'aborder un texte de compréhension, les élèves sont confrontés à de courts textes (généralement trois), qui servent à identifier le type de texte et à prendre conscience de ses caractéristiques discursives.

Trois à six modalités de questionnement structurent l'exercice et se répètent tout au long du manuel. La première consiste à remplir un tableau en cochant la case correspondante : la première colonne énumère des thèmes, tandis que la seconde présente les textes numérotés, ce qui permet aux élèves d'effectuer un premier travail de repérage et de classification. L'objectif est de les amener à identifier la correspondance entre contenus et genres. La deuxième question est très souvent une question à choix multiples (QCM) qui demande de trouver le thème commun aux textes parmi les réponses proposées, ce qui permet de relier les contenus entre eux. Pour finir, les questions posées aux élèves les amènent à expliciter la

visée des textes, à repérer des passages illustrant tel ou tel procédé discursif, ou tout simplement relever des éléments d'information ciblés à propos des textes.

À travers cette progression, l'élève apprend à pratiquer une lecture plus attentive et à distinguer des indices liés aux genres de textes, avant d'aborder une compréhension d'ensemble.

La première activité intitulée « J'identifie différents types de textes », proposée au sein de la première séquence de notre manuel, vise à amener l'élève à identifier les principaux types de texte, et se déploie sur deux pages (12-13). Elle est conçue de façon méthodique, passant d'une phase de lecture à une phase d'analyse puis de mise en pratique.

La première partie met à disposition des élèves trois textes courts, chacun illustrant un genre particulier :

-Le premier extrait *« Pourquoi se laver les mains? »,* tiré d'une brochure de santé, illustre le texte explicatif en fournissant des explications sur l'importance de l'hygiène.

-Le deuxième *« Le tabac tue »* est extrait d'une dépêche de presse. Il appartient au type informatif, car il communique une donnée de manière concise, sans chercher à donner des détails.

-Le troisième « Ma première année d'écolier », sélectionné à partir d'un roman, appartient au texte narratif. Il met en scène un souvenir d'enfance et raconte une expérience personnelle à travers un récit chronologique.

La deuxième partie *« Je vérifie ma compréhension du texte »* comprend trois exercices successifs. Sous forme de tableau, le premier exercice consiste à cocher des cases, afin de relier chaque texte à sa source et à son thème. Il s'agit, dans cette étape, d'effectuer un repérage des informations principales. Le deuxième exercice, présenté comme une question à choix multiples, amène à identifier un fil conducteur entre les textes. Le fait de choisir la bonne réponse *« santé »* permet à l'élève d'établir un lien entre deux textes, pourtant de natures différentes, et de repérer le fil directeur en vue d'améliorer sa compréhension de l'ensemble. Le troisième exercice consiste à associer chaque texte avec sa visée dominante : expliquer, informer, raconter, l'objectif étant de vérifier si l'élève parvient à identifier les différents types de textes.

Pour stabiliser les acquis, l'encadré *« Je retiens »,* qui clôt cette rubrique, résume les définitions des textes narratif, informatif et explicatif. Ce résumé est conçu pour consolider les apprentissages.

Toutefois, le contenu de cette rubrique en lui-même n'est pas sans difficultés. Pour des élèves qui ne bénéficient que de trois ans d'apprentissage du français, faire la distinction entre un texte écrit pour informer et un texte écrit pour expliquer constitue un défi. À cela, s'ajoute la complexité des expressions utilisées telles que « *journée de sensibilisation », « décèdent quotidiennement », « espérance de vie »* présentes dans certains textes et susceptibles de faire obstacle à la compréhension. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant s'avère essentiel pour permettre aux élèves de bien assimiler les notions.

Afin d'en saisir toute la portée, il convient d'analyser cette activité selon les principaux axes du socioconstructivisme :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : cette activité s'appuie sur les connaissances que les élèves possèdent déjà en lecture et en compréhension de textes notamment en identifiant les thèmes et les genres. Elle les amène également à activer leurs représentations autour du thème de la santé, un domaine qui touche directement à leur expérience quotidienne. Cependant, le vocabulaire des textes dépasse les compétences réelles des élèves à ce stade. Une médiation de l'enseignant est nécessaire pour relier ces contenus aux acquis des élèves.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : si l'on se réfère aux consignes données (*« Classe », « Choisis », « Complète »*), toutes les tâches proposées restent centrées sur un travail individuel. Ce mode de fonctionnement empêche la confrontation des points de vue et limite les possibilités d'élaboration collective du sens.

3-Apprentissage contextualisé : dans la vie quotidienne des apprenants, des thèmes tels que l'hygiène, la prévention sanitaire et le tabac ne sont pas étrangers. Cet ancrage favorise l'authenticité. La proximité avec les préoccupations quotidiennes des élèves renforce l'appropriation sociale des genres de texte couverts (brochures, consignes, textes informatifs). L'enseignement s'éloigne de l'abstraction pour se relier à des situations de communication réelles.

4-Rôle actif de l'apprenant : dans le cadre de ces activités, l'élève n'est pas un récepteur passif du savoir. Au contraire, il observe, compare et classe les textes afin d'en identifier le genre et la fonction. Ainsi, par une démarche inductive, il devient acteur de son apprentissage et élabore progressivement ses propres critères d'analyse.

5-Développement de la métacognition : lorsqu'il réfléchit à la manière dont il repère un texte explicatif ou informatif, l'élève se rend compte des stratégies de lecture et de catégorisation qu'il mobilise. Cette prise de recul renforce son autonomie réflexive et l'aide à réguler ses procédures de lecture, contribuant ainsi à une métacognition en devenir.

Il en ressort que l'activité se conforme globalement à ces cinq critères du socioconstructivisme, même si la complexité lexicale peut faire obstacle. La mise en œuvre du rôle de médiation de l'enseignant est fondamentale pour aider à la métacognition et à la structuration des connaissances.

4-3 La rubrique *« Je comprends mon texte »*

Dans l'ensemble du manuel, les activités de compréhension de l'écrit obéissent à une organisation relativement stable qui se reproduit d'un texte à l'autre. Chaque séquence s'articule autour d'un texte de lecture, généralement en lien avec l'univers quotidien des élèves (santé, technologies, écologie, etc.) et appartenant à divers genres, en particulier aux genres explicatif et prescriptif. Ce support est suivi d'une série d'étapes pédagogiques récurrentes : d'abord des questions de vérification qui portent sur la compréhension littérale et l'identification d'informations explicites, de définitions ou d'idées principales, puis des encadrés *« Le sais-tu ? »* qui apportent un complément d'ordre informationnel. Viennent ensuite des exercices visant à dépasser la simple restitution pour amener l'élève à reformuler, interpréter ou organiser l'information, tout en consolidant des savoirs linguistiques (radicaux, vocabulaire). La rubrique propose également une dernière activité *« J'en parle avec les camarades »* qui permet de mettre en lien le texte avec l'expérience vécue des élèves et de favoriser les interactions entre pairs. Pour faciliter l'appropriation des caractéristiques textuelles mises en évidence dans le texte, le second encadré *« Le sais-tu »* en propose un résumé.

Dans la première séquence, la rubrique *« Je vérifie ma compréhension du texte »* se réfère à un texte d'une brochure sur la santé intitulée *« Des gestes simples pour une bonne hygiène*

corporelle » qui explicite l'extrême importance de la pratique du lavage de mains et de l'hygiène corporelle en expliquant comment ces gestes simples et quotidiens participent à la prévention des maladies. L'extrait fait même référence à Louis Pasteur pour illustrer son apport à la découverte des microbes.

La section *« Je vérifie ma compréhension du texte »* comprend des questions de repérage (*« Quelle est la phrase qui se rapporte à la définition du lavage des mains ? », « Que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène de mains ? », « Que faut-il faire pour éviter de rendre les autres malades ? »)* et un tableau permettant de distinguer les différentes parties du texte selon leur fonction (questionnement, explication, conclusion).

Dans la partie *« Je m'entraîne à la lecture / J'approfondis ma compréhension »*, les diverses activités proposées ne se limitent pas à la seule restitution : l'élève doit expliquer un phénomène (*« Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ? »)*, remplir un tableau pour donner une réponse avec ses propres mots (*« Tes réponses »*) et effectuer un repérage lexical (*« Retrouve dans le texte le radical des mots toussotement et éternuement »*). Toutes ces tâches contribuent tant à la compréhension qu'aux savoirs linguistiques.

Dans le but d'établir un lien entre le texte et l'expérience personnelle des élèves, la dernière étape *« J'en parle avec mes camarades »* les invite à partager oralement leurs points de vue sur le rôle de l'hygiène corporelle : *« 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. À quel moment précis tu le fais et pourquoi ? »*

Enfin, il est important de noter que la rubrique comprend également deux encadrés *« Le sais-tu ? »* placés de manière stratégique. Le premier, qui suit l'étape *« Je comprends mon texte »*, donne la définition du mot « microbe », illustrant ainsi un procédé explicatif typique de ce genre de texte. Le second, qui se trouve après l'étape *« Je m'entraîne à la lecture »*, rappelle les caractéristiques du texte explicatif en insistant sur son rôle : répondre aux questions *« pourquoi ? » et « comment ? »*.

Après cette description de la structure des activités de compréhension de l'écrit, il est pertinent de vérifier dans quelle mesure elles s'inscrivent dans une logique socioconstructiviste, en examinant tour à tour la mobilisation des prérequis, la prise en compte de l'interaction sociale, le niveau de contextualisation, le rôle actif de l'apprenant ainsi que le développement de la métacognition.

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des élèves : la problématique de l'hygiène corporelle et du lavage des mains en particulier, geste déjà bien connu des élèves, relève des pratiques quotidiennes les plus familières des élèves et des discours des adultes qu'ils entendent dans leur famille ou à l'école. Cependant, l'activité ne prévoit pas de phase explicite pour prendre en compte les représentations initiales des élèves (par une discussion ou une mise en commun), ce qui empêche de considérer leurs connaissances préalables.
2-Interaction sociale et co-construction du sens : la section de la rubrique *« J'en parle avec mes camarades »* offre un espace au sein duquel les élèves sont invités à échanger autour de leurs pratiques et les comparer. L'échange permet de confronter les opinions et de bâtir un sens commun. Toutefois, l'ensemble de l'activité reste centré sur des réponses individuelles sur des questions de compréhension, ce qui diminue les véritables interactions.

3-Apprentissage contextualisé : l'hygiène corporelle, et plus particulièrement le lavage des mains, concerne des gestes déjà familiers aux élèves. Ces pratiques s'inscrivent dans leur quotidien et dans les conseils qu'ils reçoivent de leur famille ou de l'école. Ils retrouvent ainsi des pratiques qu'ils réalisent eux-mêmes et sont à même d'effectuer un simple transfert des informations du texte dans leur propre expérience.

4-Rôle actif de l'apprenant : les questions de compréhension, les activités de repérage lexical et les exercices de reformulation sollicitent l'apprenant pour qu'il extraie et reconstruise le sens du texte. Ce rôle, bien qu'actif, ne conduit pas l'élève à une véritable démarche de recherche ou de résolution de problèmes, mais plutôt à la simple restitution des informations.

5-Développement de la métacognition : la rubrique propose des occasions pour que l'élève réfléchisse à sa manière de lire. Par exemple, il doit repérer dans le texte les passages correspondant aux différentes parties d'un texte explicatif : questionnement, explication et conclusion. De même, les encadrés « Le sais-tu ? » attirent l'attention sur les procédés d'écriture comme la définition et l'explication. Ces activités aident l'élève à mieux comprendre la façon dont le texte est organisé et le sens qu'il véhicule**.** Néanmoins, cette réflexion demeure encadrée et pourrait gagner à être approfondie au moyen d'auto-évaluations ou d'un échange sur les stratégies de compréhension mises en œuvre.

Pour conclure, cette séquence de compréhension de l'écrit présente plusieurs éléments compatibles avec les principes du socioconstructivisme, à commencer par la contextualisation

et la sollicitation de l'expérience de l'élève. Elle demeure centrée sur des tâches individuelles de restitution. L'élève ne bénéficie que partiellement des possibilités de co-construction et de réflexion sur ses apprentissages.

4-4 La rubrique « Vocabulaire »

À l'instar des autres rubriques, celle consacrée au vocabulaire présente une structure identique dans l'ensemble de l'ouvrage. Chaque rubrique commence par *« J'observe le texte »* qui présente un court extrait servant de base pour l'analyse. Le texte sert ici de support pour introduire la notion lexicale et l'ancrer dans une situation d'usage.

La partie *« J'analyse le texte »* oriente ensuite les élèves, à travers des questions de compréhension et d'observation, vers la découverte du procédé lexical étudié. Elle se termine par l'encadré *« Je retiens »*, qui formalise synthétiquement la règle comme repère de référence. La section *« Je m'entraîne »* propose enfin de mettre en application la notion à travers des exercices variés allant du repérage au réemploi en contexte.

Il convient toutefois de souligner que les textes et notions proposés peuvent présenter une certaine difficulté pour des élèves de cet âge. Le recours à un vocabulaire technique, comme *la nominalisation, les périphrases, la reformulation par « c'est-à-dire » et « autrement dit »* ainsi que les expressions de *la consigne* et de *l'interdiction*, peut rendre la compréhension plus difficile.

La rubrique « vocabulaire » de la première séquence aborde le thème de la nominalisation. Comme pour les autres leçons du manuel, elle suit une structure invariante : *« J'observe le texte », « J'analyse le texte », « Je retiens »* et *« Je m'entraîne. »*

L'entrée se fait à partir d'un court texte informatif intitulé *« À quoi servent les UDS ? »*, qui présente les missions des unités de dépistage et de suivi du ministère de la Santé (contrôle de l'hygiène scolaire, dépistage des affections, vaccination des enfants, etc.). Le texte met en avant plusieurs verbes d'action (*« dépister », « vacciner »)* mais aussi leurs dérivés nominaux (*« dépistage », « vaccination »),* introduisant ainsi de manière implicite la notion étudiée.

Cependant, le thème retenu, qui relève du domaine médical, ainsi que l'emploi de termes spécialisés tels que « *affections », « asthme »* ou *« diabète »,* peuvent constituer un obstacle à la compréhension pour des élèves de première année moyenne.

Dans la section *« J'analyse le texte »,* trois questions de repérage sont proposées : une question sur la compréhension générale du rôle des UDS *(«Quel est le rôle des unités de dépistage et de suivi ? »*) et deux questions pour aider l'élève à repérer des noms construits à partir de verbes (*« Retrouve dans le texte le nom qui correspond au verbe souligné. », « Que remarques-tu ? », « Relève du texte les noms formés à partir des verbes. »* La méthode suivie a pour objectif d'amener l'élève à prendre conscience du mécanisme de la nominalisation. La tâche demandée nécessite un effort d'abstraction, car l'élève doit convertir un verbe en un nom, ce qui exige une certaine maîtrise de notions grammaticales moins familières, telles que *« radical », « suffixe », « noms d'action ».*

L'encadré « *Je retiens* » présente la règle sous une forme synthétique : *« Certains noms sont construits à partir du radical du verbe + un suffixe »* Trois suffixes sont illustrés (*-ation, -age, -ement*), accompagnés d'exemples explicites (*vacciner → vaccination, dépister → dépistage, entraîner → entraînement*).

La phase *« Je m'entraîne »* décline plusieurs exercices d'application gradués :

1-Relier des verbes aux noms correspondants (ex. « laver → lavage »),

2-Repérer les intrus dans une liste où des dérivés nominaux sont mêlés à des formes qui n'entrent pas dans le paradigme attendu (ex. *« heureusement »* ou *« dommage »),*

3-Transformer des verbes en noms dans de courts contextes (« nettoyer une plaie → nettoyage »),

4-Associer des verbes transformés en noms à des illustrations (*« utiliser, étaler, laver, frotter, rincer, sécher»).*

Ces exercices permettent de manipuler la règle de différentes façons, mais ils demeurent centrés sur la transformation formelle plutôt que sur son application dans des contextes d'écriture ou d'expression orale.

Afin de mieux cerner la portée socioconstructiviste de cette activité, nous l'analyserons à partir des cinq critères précédemment énoncés**.** L'objectif est de mettre en lumière ses contributions et ses limites au regard des principes de cette approche.

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : cette activité mobilise peu les acquis antérieurs des élèves. Si des mots tels que vaccination ou carie évoquent leur expérience personnelle, d'autres, plus techniques (affections, dépistage, asthme), leur sont étrangers. Le manuel ne prévoit pas de phase d'activation délibérée des représentations initiales (questions sur leur propre vécu de la santé scolaire par exemple) pour établir un lien entre leurs connaissances antérieures et les nouvelles notions préconisées.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : les exercices sont réalisés individuellement et ne prévoient pas d'échanges entre pairs. L'initiative de créer des moments de discussion relève de l'enseignant, mais la nature même des tâches ne favorise pas la co-construction du sens.

3-Apprentissage contextualisé : le texte original est ancré dans un contexte social authentique lié à la santé scolaire, ce qui lui donne une réelle valeur déclencheuse de la situation. Les activités qui suivent ne sont plus directement reliées au texte observé : elles consistent surtout à associer des verbes à des noms ou à repérer des suffixes. Or, en perdant ce lien avec la situation de départ, l'exercice risque de paraître artificiel et de manquer de sens pour l'élève.

4-Rôle actif de l'apprenant : l'élève observe, analyse et transforme, ce qui le place dans une posture d'activité. Cependant, il agit surtout en tant qu'exécutant de tâches formelles, sans véritable construction de sens ni application à des situations nouvelles.

5- Développement de la métacognition : le manuel propose une synthèse (*« Je retiens »*) qui explicite la règle de formation des noms d'action. Cette formalisation favorise la prise de conscience du fonctionnement de la langue. Néanmoins, il n'y a pas de consignes qui amènent explicitement l'élève à réfléchir sur ses propres stratégies (comment il a trouvé la réponse, pourquoi un mot est correct ou incorrect). La métacognition est donc amorcée, mais reste limitée.

Au final, la rubrique « Vocabulaire : la nominalisation » présente un intérêt didactique grâce à l'introduction d'un texte porteur de sens et à la formalisation explicite de la règle. Néanmoins, selon les critères socioconstructivistes, elle reste limitée : les prérequis ne sont pas systématiquement mobilisés, il n'y a pas d'interaction avec les pairs, les exercices sont

formels et peu ancrés dans des situations authentiques. L'élève est actif, mais de manière restreinte, sans réelle co-construction des savoirs ni réflexion approfondie sur sa propre démarche. L'activité relève donc davantage d'une logique de transmission que d'une dynamique socioconstructiviste.

4-5 La rubrique « Grammaire »

Les activités grammaticales occupent une place considérable dans le manuel de deuxième génération. Elles sont particulièrement développées, occupant le plus souvent deux pages entières. La densité des informations et la mise en page colorée compliquent la lecture et l'accès pour les élèves. Les textes supports utilisés pour l'observation et l'analyse sont également complexes. Les thèmes traités, tels que *« Pour une facture d'eau moins salée »,* « *Les énergies vertes » ou encore « Pourquoi les pesticides sont dangereux ? »* mobilisent des mots techniques et des références éloignées du quotidien des élèves de première année moyenne.

Il est à noter que, dans certaines séquences, notamment les deux premières du projet 1, la grammaire est proposée en double, avec deux rubriques distinctes pour une seule séquence. Cela accentue le poids de cette composante dans l'ensemble du projet.

La démarche didactique adoptée est identique à celle mise en œuvre pour le vocabulaire. Elle s'inscrit dans les quatre étapes suivantes :

1-J'observe mon texte : présentation d'un court extrait mettant en œuvre la notion grammaticale ciblée ;

2-J'analyse le texte : série de questions permettant d'amener l'élève à repérer le phénomène étudié ;

3-Je retiens : encadré de formalisation de la règle ;

4-Je m'entraîne : exercices d'application supposés mettre en œuvre la règle.

La progression reste logique, mais la complexité des contenus et des notions peut dépasser le niveau de compréhension des élèves.

Comme nous l'avons signalé en amont, pour des raisons non précisées, la séquence comprend deux volets distincts dédiés à la grammaire : l'un consacré à la phrase déclarative et l'autre

aux substituts grammaticaux. Dans le cadre de cette analyse, nous nous focaliserons uniquement sur le premier.

La rubrique suit la même organisation que les autres leçons de grammaire du manuel, selon une démarche en quatre temps : *J'observe le texte, J'analyse le texte, Je retiens, Je m'entraîne*.
L'activité s'ouvre sur un extrait intitulé « *Problèmes de santé et information* ». Dans ce passage, sont mis en avant divers acteurs (médecins, journalistes spécialisés, école) qui participent à la diffusion d'informations portant sur la prévention en matière de santé publique. Ce texte sert de support pour mettre en relief des phrases de type déclaratif.

La phase d'analyse invite l'élève à repérer l'idée principale développée et le type de la phrase mise en évidence en gras dans le texte *« L'école peut aussi jouer ce rôle »* en identifiant les phrases déclaratives dans le texte en répondant à des questions ciblées. Il convient de noter que l'activité reste assez limitée car elle s'appuie sur une seule phrase, ce qui réduit les possibilités de manipulation et de comparaison pour l'élève, et la phrase en elle-même est difficile à comprendre.

La partie notionnelle *« Je retiens »* fournit une définition explicite suivie d'exemples pris du texte ou reformulés **:**

> « -On utilise une phrase déclarative pour déclarer quelque chose, raconter un évènement ou pour donner son avis.
>
> -La phrase déclarative commence par une majuscule et finit par un point.
>
> -Pour affirmer quelque chose ou pour exprimer son accord, on utilise des phrases à la forme affirmative. Exemple : l'école peut aussi jouer ce rôle.
>
> -Pour nier quelque chose ou pour exprimer son désaccord, on utilise des phrases à la forme négative. Exemple : Si on n'informe pas la population, la prévention de certaines maladies ou épidémies sera difficile. » (Manuel, p 18)

Bien que cette section vise à faciliter l'appropriation de la notion, le vocabulaire employé comme *« accord »*, *« nier »*, *« désaccord »*, peut compliquer la compréhension. Nous pouvons également émettre une réserve à propos de la liste des outils de négation proposée « *pas, plus, jamais, rien, personne* ». Les élèves de ce niveau ont souvent du mal à utiliser ces outils correctement, se contentant d'une application superficielle sans réelle compréhension.

La section *« Je m'entraîne »* propose des exercices organisés par ordre de difficulté croissante. Le parcours d'exercices se déroule en plusieurs étapes. Pour commencer, à travers des activités de repérage, l'élève recopie les phrases pour les classer selon leur forme (affirmative ou négative). S'ensuivent des exercices de transformation : de l'affirmative à la négative en utilisant les outils linguistiques fournis. Enfin, l'élève produit des phrases courtes personnelles (affirmative et négative) dans un cadre contextualisé autour de l'hygiène et de la santé.

L'examen de cette rubrique à la lumière des cinq critères retenus permet d'apprécier la manière dont elle s'inscrit, ou non, dans une dynamique socioconstructiviste.

1-Prise en compte des prérequis et des représentations : la rubrique ne fait pas explicitement appel aux connaissances préalables des élèves. Le texte support introduit des phrases déclaratives, mais sans établir de liens avec des formulations familières issues de l'expérience des élèves (ex. conversations du quotidien, échanges en classe, histoires personnelles, etc.). Si quelques exemples mis en avant (ex. douche, brossage des dents, dentiste) se rapportent à des situations proches de leur quotidien, la démarche ne fait pas nécessairement appel à ce que les élèves savent déjà sur *« déclarer quelque chose »* ou *« raconter un fait »*. On observe que l'approche reste essentiellement descendante : le savoir est présenté aux élèves sans s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : la leçon est axée sur des tâches individuelles (« *Recopie », « Réponds », « Ecris »*), sans consigne favorisant l'échange entre pairs. La rubrique n'inclut pas de moments de partage ni de débat sur les différentes façons de formuler une idée à l'affirmative ou à la négative. Le sens s'élabore de manière individuelle, ce qui limite la dimension socioconstructiviste de l'activité.

3-Apprentissage contextualisé : le texte support renvoie au domaine de la santé publique et de l'hygiène, ce qui contribue à lui donner une certaine pertinence sociale. En revanche, le choix du texte *« Problèmes de santé et information »* reste relativement abstrait pour des apprenants de ce niveau. Quant aux exercices, bien qu'ils portent tout de même sur des thèmes proches des préoccupations du quotidien des élèves en traitant de l'hygiène (lavage des mains, visite chez le dentiste, etc.), certains d'entre eux semblent assez éloignés de leur expérience et beaucoup plus érudits, comme en témoigne la référence au *« savon d'Alep »* placée dans une approche historique et culturelle. Le lien avec le quotidien des élèves est variable : certaines

situations restent proches de leurs gestes habituels, tandis que d'autres s'éloignent vers des connaissances plus spécialisées.

4-Rôle actif de l'apprenant : les exercices visent à faire participer l'élève dans des tâches de plus en plus ouvertes. Pourtant, l'action est restreinte par des consignes imposées : les phrases à recopier, puis à modifier. Seul le dernier exercice de production (rédaction d'une phrase affirmative puis négative à partir d'une consigne portant sur l'hygiène) permet une ouverture. L'élève participe aux activités, mais toujours dans un cadre très encadré.

5-Développement de la métacognition : la rubrique explicite ce que sont les caractéristiques de la phrase déclarative et ce qui distingue la forme affirmative de la forme négative. Toutefois, l'approche reste essentiellement transmissive : l'élève reçoit la règle sans être invité à analyser ses erreurs, ses stratégies ou la manière dont il a formulé ses phrases, ni à réfléchir sur ses choix linguistiques.

En bref, la rubrique grammaire de cette première séquence présente une progression claire et un travail autour de la contextualisation (notamment par le biais de la thématique de l'hygiène) mais réduit l'interaction, l'activation des représentations de départ et la réflexion métacognitive. Elle a plus le caractère d'une approche structurale et transmissive que d'une mise en œuvre véritable des principes socioconstructivistes.

4-6 La rubrique « Conjugaison » :

La rubrique dédiée à la conjugaison utilise une méthode d'apprentissage qui se répète dans l'ensemble du manuel. Chaque séquence prend appui sur un texte-support qui permet l'entrée dans la thématique et le temps ou le mode verbal à étudier. Ce texte-support est suivi de questions guidées qui permettent à l'élève de repérer progressivement le temps ou le mode étudié et d'en dégager les régularités principales. La règle est ensuite présentée dans l'encadré *« Je retiens »*, qui précise les régularités morphologiques et les usages principaux du temps ou du mode. Enfin, une série d'exercices progressifs permet de fixer et d'automatiser les acquis dans la section *« Je m'entraîne »*.

Le manuel se concentre sur les temps et modes principaux que doivent maîtriser les élèves en première année moyenne. La rubrique adopte une approche inductive : les élèves explorent d'abord des textes, puis la règle est explicitée et consolidée à travers des exercices, pour

aboutir à une maîtrise progressive des formes verbales. Les temps et les modes sont abordés de la manière suivante :

-Le présent de l'indicatif est traité selon les trois groupes, chacun faisant l'objet d'une rubrique distincte.

-Le passé composé est présenté à partir d'un texte scientifique ayant pour titre *« Pourquoi l'internet a-t-il transformé nos vies ? »*. Ce choix s'écarte de l'emploi habituel de récits narratifs et met en évidence l'usage de ce temps dans des contextes à visée explicative ou argumentative.

-L'impératif présent est abordé dans des contextes de consignes.

-L'infinitif et le subjonctif sont étudiés à partir de leurs emplois fonctionnels dans la phrase, notamment après une tournure impersonnelle.

La rubrique de conjugaison de la première séquence est dédiée aux verbes du premier groupe au présent de l'indicatif. La démarche mise en œuvre se déroule selon plusieurs étapes :

-Observation d'un texte: pour l'apprentissage, un document support réalisé par un service de santé publique *« La journée mondiale de l'hygiène des mains »* est utilisé. Les élèves doivent répondre à des questions grâce auxquelles ils identifient l'évènement dont il est question, le temps des verbes utilisés, le sujet et l'infinitif des verbes soulignés.

-Explicitation de la règle : l'encadré *« Je retiens »* explique que les verbes du premier groupe se conjuguent au présent de l'indicatif en ajoutant les terminaisons *-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent* au radical. Pour illustrer cette règle l'encadré donne l'exemple du verbe « *constituer »*. Il signale également une exception majeure : *« Attention : le verbe aller appartient au 3ème groupe »*.

-Exercices d'entraînement : il s'agit de compléter des définitions en mettant le sujet approprié (hygiène, hygiène de vie, pratiques), ensuite mettre au présent de l'indicatif les verbes mis entre parenthèses dans un court extrait ayant pour thème l'alimentation et la santé :

> « Selon le fonds Mondial de Recherche contre le cancer (FMRC), les fruits et les légumes non féculents (protéger) de façon probable contre le risque de développer divers cancers. Chaque fruit et chaque légume (figurer) parmi les meilleures sources de fibres alimentaires. Leurs fibres

insolubles (se gorger) d'eau comme une éponge, favorisant ainsi une bonne régularité intestinale. »

-Étude des valeurs : la leçon aborde dans un second temps le présent de vérité générale, qui traduit selon les auteurs*« une vérité valable de tout temps, une vérité scientifique ou un proverbe ».* Plusieurs exemples illustrent cette valeur (*Le tabac tue, La Terre est ronde, Le travail paie toujours*).

-Nouvelle phase d'entraînement : les élèves doivent repérer des phrases exprimant une vérité générale et produire deux phrases de même type.

Cette rubrique poursuit deux objectifs : entraîner les élèves à la morphologie du présent et les familiariser avec ses valeurs temporelles, notamment le présent de vérité générale.

Après cette description, il convient d'examiner la rubrique selon les principes du socioconstructivisme retenus pour notre analyse:

1- La prise en compte des prérequis et des représentations : la leçon part du principe que les élèves savent déjà reconnaître un verbe et son infinitif. Or, les textes emploient un lexique spécialisé très pointu (infections associées aux soins, résistance aux antibiotiques, instruction ministérielle), ce qui peut compliquer la compréhension et faire perdre de vue l'objectif grammatical. Les élèves ne peuvent pas s'identifier au sujet de l'hygiène car le manuel ne s'appuie pas sur leurs représentations ou leurs expériences. Le thème est présenté de manière abstraite, en tant que notion théorique, plutôt que comme pratique concrète et familière.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : les questions formulées s'orientent vers un travail individuel (*«Recopie », « Mets », « Souligne », « Construis »*). Il appartient à l'enseignant de prévoir des temps d'échange pour que l'élève ne se contente pas d'appliquer mécaniquement les formes étudiées.

3-Apprentissage contextualisé : le recours à un texte authentique portant sur la santé permet de donner du sens à l'apprentissage en le reliant à un contexte concret et actuel. Cependant, la densité lexicale et conceptuelle du texte rend la tâche difficile : l'élève est interpellé par un important effort de compréhension du lexique au détriment de la prise en compte des régularités morphologiques des verbes.

4-Rôle actif de l'apprenant : les exercices restent principalement centrés sur des applications répétitives. Le caractère fermé de ces exercices restreint les possibilités d'expression : l'élève applique la règle sans être véritablement amené à l'exploiter dans des énoncés liés à son propre vécu.

5-Développement de la métacognition : l'élève est amené à établir des comparaisons entre les formes verbales, à distinguer les valeurs du présent, ce qui constitue un premier pas vers une réflexion sur la langue. L'exercice se concentre sur l'assimilation des règles plutôt que sur l'exploration des mécanismes de l'énonciation. En l'absence d'instructions pour expliciter ou argumenter ses choix, l'élève dispose de peu de marge pour développer sa métacognition.

En conséquence, cette rubrique illustre les tensions entre les objectifs de la réforme, qui visent à articuler la grammaire et les textes authentiques ainsi qu'à introduire les valeurs des temps, et les difficultés rencontrées lors de sa mise en œuvre, telles que la complexité des supports, la multiplicité des objectifs et la place réduite laissée à l'initiative de l'élève.

4-7 La rubrique *« Orthographe »* :

Dans le respect des autres composants du manuel, la rubrique d'orthographe s'articule en quatre moments également, *« J'observe, J'analyse, Je retiens, Je m'entraîne »*. Chaque leçon commence par un texte ou un court extrait servant de support d'observation. L'élève est invité à repérer des faits de langue précis, à répondre à des questions guidées, puis à dégager la règle. La phase *« Je retiens »* permet de formaliser la notion étudiée en un rappel de la règle de manière claire et concise.

Les thèmes abordés portent sur les éléments d'orthographe suivants: l'accord du verbe avec son sujet, l'accord de l'adjectif, l'usage de la ponctuation, l'accord du participe passé avec *être* et *avoir*, les formes du participe passé des verbes du 3ème groupe, la formation des adverbes en *-ment*, ainsi que les homophones grammaticaux.

La particularité de cette rubrique réside dans l'introduction d'une dictée à la fin qui mobilise les acquis de la leçon. Ce dispositif permet également de vérifier la capacité de transfert des connaissances. L'élève est amené à mettre en pratique ses acquis dans un texte inédit, distinct de celui étudié en leçon, ce qui permet de vérifier sa compréhension réelle de la règle, au-delà d'un simple apprentissage par cœur. Cela constitue à la fois une évaluation finale et une consolidation des acquis.

La rubrique d'orthographe de la séquence 1, qui occupe les pages 24 et 25, traite d'une règle essentielle : l'accord du verbe avec son sujet. Elle est organisée de manière progressive, suivant la démarche classique du manuel : *j'observe, j'analyse, je retiens, je m'entraîne* et se termine par une dictée permettant de vérifier le bon usage de la règle.

L'introduction de la leçon repose sur un court texte informatif extrait d'un site web canadien «*hopitalpourenfants.com* » sur les caries dentaires. Le choix de ce thème, en lien avec l'hygiène et la santé, ancre la situation d'apprentissage dans un domaine familier à l'élève, bien que le lexique employé reste spécialisé. Les verbes « explique » et « déclenchent », écrits en gras et soulignés, constituent le point de départ de l'analyse.

Pour guider la réflexion de l'élève, trois questions sont proposées : la première (*« Qu'est-ce qui provoque une carie dentaire ? »)* a pour objectif de vérifier la compréhension du texte, quant aux deux autres questions (*« À quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ? », « Ont-ils la même terminaison ? Pourquoi ? »*), elles permettent d'observer les verbes, d'identifier leurs terminaisons, et également de comprendre l'accord du verbe avec son sujet.

Dans l'encadré *« Je retiens »,* la règle est formulée de manière structurée et accompagnée d'exemples. De plus, on y distingue plusieurs cas :

> « -Le verbe s'accorde toujours avec son sujet selon la personne et le nombre. Il peut avoir plusieurs sujets. Dans ce cas, il se met au pluriel. Exemple : Houria et Zahara étudient la médecine.
>
> -Un sujet peut commander plusieurs verbes. Dans ce cas, chaque verbe s'accorde avec ce même sujet. Exemple : Le médecin accueille son patient, l'ausculte puis lui prescrit un traitement.
>
> -Un sujet + moi →Nous. Exemple : Mon frère et moi aimons les revues scientifiques.
>
> -Un sujet + toi →Vous. Exemple : Ton ami et toi consultez un site web consacré à la santé et à l'hygiène. »

La phase d'exercices a pour finalité de renforcer l'acquisition à l'aide de trois activités distinctes. L'élève complète des phrases en choisissant la terminaison adéquate du verbe, retient le sujet approprié qui s'accorde correctement avec le verbe et transforme des phrases en mettant au pluriel le sujet. À travers ces exercices, l'accent est mis sur la correspondance

sujet-verbe. La dictée qui clôt la rubrique sert, pour sa part, à contrôler l'acquisition de la règle et à mesurer sa mobilisation dans une situation nouvelle.

En définitive, la leçon se déploie selon une progression lisible qui conduit l'élève de l'observation à l'entraînement, tout en reliant l'étude de la règle grammaticale à un exercice d'écriture favorisant son intégration.

L'examen de cette rubrique permet de juger la façon dont les principes du socioconstructivisme se déclinent, ou pas, dans sa mise en œuvre.

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : le texte choisi, à propos de la question des caries dentaires, a l'avantage de traiter la grammaire sur un sujet connu des élèves. En revanche, le recours à des termes techniques et à un nom propre étranger (Schwartz) peut en réduire la lisibilité. Par ailleurs, cette démarche suppose de maîtriser l'identification du verbe et du sujet ainsi que la compréhension de leur relation, des acquis qui ne sont pas toujours stabilisés à ce niveau, ce qui peut creuser des écarts entre apprenants.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : le processus est avant tout individuel, basé sur l'observation et l'application. Cependant, avec la dictée et la possibilité d'une correction collective ou entre pairs, une interaction devient possible, permettant aux élèves de confronter, de discuter des accords et de justifier leurs choix, afin de co-construire des connaissances.

3-Apprentissage contextualisé : le thème choisi est judicieux. Relier l'accord sujet-verbe à un texte sur l'hygiène rend l'apprentissage plus concret. Néanmoins, cette contextualisation reste limitée, car les exercices portent surtout sur des phrases isolées, éloignées d'une véritable situation de communication. L'intégration de situations plus authentiques (par exemple, la rédaction de courts textes sur la santé ou l'école) aurait renforcé cet aspect.

4-Rôle actif de l'apprenant : l'élève observe, répond à des exercices guidés, puis met en pratique la règle dans différents contextes. Cette démarche, bien qu'encadrée, favorise peu à peu son autonomie dans l'acquisition de la règle. Mais l'activité reste principalement tournée vers l'application mécanique, l'élève ne produit que rarement ses propres énoncés.

5-Développement de la métacognition : le processus *« J'analyse et Je retiens »* favorise une prise de conscience de la règle car l'élève compare, déduit et formalise. La dictée a également une fonction métacognitive à condition d'être suivie d'une correction réflexive, car elle invite l'élève à identifier ses erreurs et à en rechercher le sens. En revanche, la consigne ne requiert pas explicitement la verbalisation du raisonnement de l'élève et prive celui-ci d'une occasion de développer une réflexion sur ses propres stratégies d'apprentissage.

En somme, cette séquence présente une organisation claire et cohérente, s'enchaînant de l'observation à l'application et qui se distingue par l'introduction d'une dictée finale. Elle témoigne d'un souci d'articulation entre la règle grammaticale et la production scripturale. Néanmoins, l'interaction et la créativité des élèves restent limitées, rendant les activités davantage contraintes que véritablement socioconstructivistes.

4-8 La rubrique « *Atelier d'écriture* »

Comparés aux deux autres manuels, les ateliers d'écriture de ce manuel de 2ème génération sont très denses et fortement guidés. Ils combinent lecture, analyse et écriture pour accompagner progressivement l'élève vers la production écrite. La présentation, avec ses couleurs vives et ses nombreuses informations, attire le regard. Toutefois, la richesse iconographique peut surcharger l'élève et nuire à sa concentration sur l'objectif d'apprentissage.

Le point de départ de chaque atelier est l'étude d'un texte modèle. L'élève l'analyse en répondant à des questions de compréhension pour dégager le sens et la structure. Cette première étape permet à l'élève de découvrir les éléments qui composent un texte. Dans un deuxième temps, l'élève réalise trois activités d'écriture :

-Les deux premières se consacrent à des propriétés du texte telles que l'explication, l'énumération, la définition. L'élève pratique isolément ces éléments pour bien les maîtriser.

-La troisième activité est un exercice de production plus libre. L'élève est guidé par un coffre à mots pour enrichir son vocabulaire et par une liste de critères de réussite qui lui permettent de s'assurer qu'il respecte les consignes.

À la fin de chaque atelier, une grille d'auto-évaluation est mise à la disposition de l'élève. Cet outil d'évaluation formative lui permet de réfléchir sur sa production et de prendre conscience de ses progrès.

Concernant l'atelier d'écriture, qui fait l'objet de notre analyse, il se déroule en trois grandes étapes :

-*« Je me prépare à l'écrit »* comprend trois activités. Un court texte explicatif intitulé « Les caries dentaires », portant sur leurs causes, sert de support. Pour les premières activités, l'élève répond à des questions qui l'aident à repérer certains éléments structurants du texte (nombre de parties, rôle des paragraphes, définitions). Il est ensuite invité à rédiger un court texte explicatif destiné à ses camarades, afin de leur montrer l'importance de se brosser les dents. Cette production reste à visée communicative. Dans la troisième activité, il doit composer un nouveau texte explicatif sur le même sujet, en reformulant avec ses propres mots. L'objectif reste une production écrite à visée communicative.

La section « *Le sais-tu ?»,* placée après trois activités, fournit quelques repères utiles pour la production écrite (énumération, définition, ponctuation). Son intérêt reste limité : les notions étant simplement mentionnées, sans explication ni mise en contexte. Aucun exemple n'étant proposé, leur portée pédagogique s'en trouve réduite.

-*« J'écris mon texte à partir de la consigne suivante »* correspond à la production finale. L'élève doit rédiger un dialogue entre Karim et sa mère pour la convaincre de le laisser pratiquer la natation. Des outils sont fournis, tels qu'un coffre à mots regroupant noms, verbes, adjectifs, ainsi que des critères de réussite :

> « Pour ta production :
>
> -utilise le procédé de la 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. »

Enfin, une grille d'autoévaluation permet à l'élève de repérer ses points forts et ses difficultés par rapport à cette tâche. Dans l'ensemble, cette rubrique propose une écriture guidée alternant observation, consignes et aides. Si sa richesse pédagogique est appréciable, la densité des informations oblige l'élève à gérer plusieurs éléments simultanément, ce qui peut s'avérer difficile pour ce niveau.

Il s'agit maintenant d'examiner la rubrique à la lumière des principes socioconstructivistes :

1-Prise en compte des prérequis et des représentations des apprenants : les activités d'écriture proposées portent sur des thématiques proches du quotidien des élèves (hygiène, santé, caries dentaires…), ce qui active leurs connaissances antérieures et leurs expériences personnelles. La tâche d'apprentissage paraît ainsi plus accessible et significative.

2-Interaction sociale et co-construction du sens : le dispositif met en place des travaux de groupe et des échanges oraux qui donnent à l'élève l'occasion de confronter ses idées avec celles de ses pairs. Cette phase de partage renforce ce processus au regard du principe vygotskien de zone proximale de développement, où l'interaction joue un rôle central dans le travail de construction des savoirs.

3- Apprentissage contextualisé : les tâches d'écriture se situent dans des situations réelles : l'élève est amené à faire prendre conscience à ses pairs d'un problème de santé. Cet ancrage dans une réalité sociale dépasse la simple tâche scolaire, puisque la dimension sociale de l'écrit, en tant que vecteur d'information, de conseil, de prévention, prend tout son sens lorsqu'elle est mise en relation avec de véritables pratiques de communication. Le fait de s'adresser à un vrai destinataire motive l'élève dans son travail d'écriture, ce qui va bien au-delà d'une simple application de règles.

4-Rôle actif de l'apprenant : le processus conduit petit à petit l'élève de l'observation d'un modèle à la production autonome. Mais, parfois, l'abondance des consignes et le rôle fortement prescrit du guidage (coffre à mots, structures proposées) limitent quelque peu la créativité. Certes l'élève agit dans l'accomplissement des tâches, mais il est en partie contraint par un cadre prescriptif.

5-Développement de la métacognition : l'emploi de critères de réussite et d'une grille d'auto-évaluation engage l'élève dans une réflexion sur son propre travail d'écriture en lui permettant

ainsi de mettre en lumière ses acquis, ses difficultés et les exigences de l'activité. Si ce travail d'introspection est essentiel, il est parfois par des consignes trop complexes ; l'élève se concentre alors sur les attentes de la tâche, et non sur sa propre démarche.

L'atelier d'écriture met ainsi en exergue plusieurs fondements du socioconstructivisme, dont les notions de contextualisation, de travail coopératif, de progression vers l'autonomie et de médiation lexicale. Pourtant l'excès d'informations, le cadre trop normatif, peuvent freiner l'implication personnelle et la créativité, deux dimensions essentielles pour une écriture vraiment active et signifiante.

Degré de conformité des rubriques au socioconstructivisme : tableau récapitulatif

Rubrique	Situation problème	Mobilisation des acquis	Travail en groupe	Tâche significative	Autonomie	Conclusion
1. Expression orale	Oui	Bonne	Présente	Forte	Moyenne	Activités ancrées et participatives, mais la guidance limite la créativité
2. Lecture	Oui	Elevée	Présente	Forte	Forte	Approche pleinement socioconstructiviste
3. Vocabulaire	Oui	Moyenne	Faible	Moyenne	Faible	Supports signifiants et démarche inductive, mais peu d'interaction collective.
4. Grammaire	Oui	Moyenne	Faible	Moyenne	Moyenne	Progression repérage → conceptualisation → réemploi : logique socioconstructiviste assumée.
5. Conjugaison	Oui	Moyenne	Faible	Moyenne	Moyenne	Articulation texte-support et observation des élèves pertinente, mais dimension collaborative réduite.
6. Orthographe	Oui	Moyenne	Faible	Moyenne	Moyenne	Démarche conforme (contexte, observation, formalisation, application), mais action des élèves encadrée.
7. Atelier d'écriture	Oui	Elevée	Présente	Forte	Forte	Activité pleinement conforme à une logique socioconstructiviste.

Conclusion

Le manuel de deuxième génération révèle une tension constante entre les ambitions théoriques de la réforme et les conditions réelles de leur mise en œuvre en classe. En s'appuyant sur des intentions socioconstructivistes, plusieurs rubriques, en particulier l'expression orale et l'atelier d'écriture privilégient la contextualisation des tâches, le recours à des situations de communication, la coopération sociale et l'autonomie. Le manuel s'efforce également d'articuler les apprentissages linguistiques et discursifs. Dans la rubrique d'orthographe, les dictées sont conçues comme une continuité du travail grammatical engagé. Quant à la conjugaison, elle est introduite à partir de textes authentiques, ce qui permet de mettre en lumière l'usage effectif des temps dans un contexte discursif.

En revanche, ces préconisations sont affaiblies par une pluralité de limites structurelles. La densité lexicale des supports, la surcharge d'informations et la complexité des consignes freinent l'engagement actif des élèves. Cette situation touche particulièrement les plus faibles, dont la participation devrait être encouragée. Les activités de compréhension ou de grammaire s'orientent davantage vers des démarches de restitution et de transmission au détriment des échanges, de la métacognition et de la créativité, fondements du socioconstructivisme. L'enseignant se retrouve d'ailleurs souvent contraint d'adopter un rôle de médiateur indispensable pour réduire le décalage entre les prescriptions du manuel et la réalité des apprentissages en classe.

Si le manuel de 2016 est une tentative théorique ambitieuse d'appliquer le modèle socioconstructiviste, il rencontre des difficultés dans la pratique. La dimension trop prescriptive des consignes, conjuguée à une charge linguistique importante, freine l'engagement et la maîtrise des tâches par les apprenants. Le décalage entre les objectifs du programme et leur faisabilité pédagogique constitue l'enjeu majeur de son évaluation.

Chapitre 4 :

Démarche empirique : entre questionnaire et observation

Introduction

Pour comprendre comment se réalise la transposition didactique des principes socioconstructivistes dans la classe de français langue étrangère au collège, nous avons adopté une méthodologie mixte pour le recueil de données reposant sur une enquête par questionnaire auprès des enseignants et une observation des pratiques en classe, dans une logique de triangulation des données. Le questionnaire permet d'explorer les conceptions pédagogiques des enseignants, leur adhésion aux conceptions socioconstructivistes et les moyens qu'ils mettent en place pour les réaliser dans leur enseignement au quotidien. L'observation, quant à elle, offre l'opportunité de vérifier la pratique réelle sur le terrain, en identifiant les indices de la pédagogie socioconstructiviste, à savoir la coopération entre élèves, la résolution de tâches signifiantes ou encore l'autonomie des apprenants dans le processus de construction du savoir. Ce chapitre présentera donc les instruments de collecte mobilisés, leurs modalités d'élaboration et le cadre de leur mise en œuvre. Il détaillera également les spécificités de l'échantillon observé et les circonstances de collecte des données, tout en mettant en soulignant les possibles limites de la démarche.

1-L'enquête par questionnaire

En vue de mettre en lumière la perception qu'ont les enseignants du cycle moyen de l'intégration des principes socioconstructivistes dans les manuels de FLE, nous avons retenu une approche qualitative privilégiant l'analyse descriptive. À cette fin, nous avons opté pour une enquête par questionnaire afin de recueillir, de manière structurée, les opinions et les pratiques déclarées des enseignants, angle d'étude que nous n'aurions pu adopter à partir d'une simple observation de classe.

Deux visées majeures ont orienté la construction de ce questionnaire :

1-Évaluer la manière dont les enseignants identifient, ou non, la présence de la théorie socioconstructiviste dans les manuels à leur disposition.

2-Identifier les adaptations et les lacunes qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne pour appliquer ces principes pédagogiques.

Nous avons distribué le questionnaire à trente enseignants exerçant dans divers collèges de la wilaya de Sidi Bel Abbès lors d'un séminaire organisé au profit des professeurs coordinateurs. Le choix de cibler un groupe de trente enseignants répondait à la volonté de mener une étude

exploratoire sur leurs perceptions et leurs pratiques, en tenant compte du fait que chaque collège dispose d'un professeur coordinateur. Nous ne visons pas une représentativité statistique, mais plutôt la richesse des données qualitatives que nous pouvons en tirer.

Il convient de préciser que la possibilité de recueillir également l'avis des élèves au moyen d'un questionnaire avait été envisagée en amont. Toutefois, comme les élèves sont jeunes (10 et 11 ans) et que leur expérience en français langue étrangère se limite à trois ans d'apprentissage, ils peuvent être confrontés à de grandes difficultés pour comprendre les questions et formuler des réponses. C'est pourquoi nous avons finalement choisi de cibler uniquement les enseignants.

1-1Analyse et limites de l'échantillon

Sur les 30 questionnaires distribués, 15 nous ont été retournés, soit un taux de réponse de 50%. Bien que ce résultat soit suffisant pour une analyse exploratoire, il est important de reconnaître qu'il limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population enseignante. Ce taux peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment les contraintes de temps et la charge de travail importante des enseignants, qui inclut non seulement 21 heures de cours par semaine, mais aussi des réunions de coordination, ainsi que d'autres facteurs fréquemment relevés dans les enquêtes éducatives, tels que le manque de disponibilité, la faible valorisation institutionnelle de ce type de dispositif ou encore une certaine fatigue professionnelle.

Cependant, cette limite ne compromet pas notre recherche. En nous inscrivant dans la démarche de l'échantillonnage par cas multiples telle qu'elle est décrite par Pires (1997 : 65), lequel privilégie *« une étude exhaustive ou en profondeur d'un groupe restreint plutôt qu'une vision globale d'un groupe hétérogène »,* nous ne cherchons pas à établir des données de nature statistique et représentative, notre intention est plutôt de rendre compte de la richesse qualitative des pratiques et des perceptions observées, en mettant en lumière les nuances et les spécificités qui se dégagent de ce corpus limité, mais étudié avec soin. C'est sur la base des données issues de ce questionnaire qu'il est possible d'identifier des tendances et d'émettre une ou plusieurs hypothèses qui seront susceptibles d'être approfondies et vérifiées par d'autres méthodes de recherche, telles que l'observation en milieu scolaire. Dans le contexte de la didactique des langues, où l'analyse fine des pratiques constitue un levier essentiel de compréhension, cette approche qualitative en profondeur apparaît particulièrement pertinente.

Cette approche nous permet de répondre de manière pertinente à notre question de recherche en nous basant sur des données précises et éclairées, même si l'échantillon est de taille modeste. Ce n'est pas tant la taille du groupe enquêté qui importe que la variété des cas étudiés et la profondeur de l'analyse menée, éléments qui renforcent la validité interprétative de notre démarche.

1-2 Conception et alignement théorique du questionnaire

Le questionnaire, composé de 10 questions, se structure autour des axes suivants :
-L'usage du manuel scolaire en classe (question n°1) : pour déterminer la place réelle du manuel dans les pratiques pédagogiques, les enseignants devaient indiquer la fréquence de son utilisation durant les cours.

-Le type d'apprentissage (question n°2) : l'enquête consistait à savoir si les activités suggérées dans le manuel stimulaient la construction du savoir de façon autonome, par opposition à l'enseignement magistral. Cette interrogation s'inscrit dans le principe clé du socioconstructivisme : l'implication active de l'apprenant dans l'appropriation des connaissances.

- La collaboration au travail (question n°3) : cette question avait pour objectif d'évaluer si le manuel scolaire offre des activités de résolution de problèmes, en groupe ou en binôme, en accord avec les théories de Vygotsky et de Bruner, qui mettent en avant l'importance des interactions sociales pour l'acquisition des connaissances.

-La réflexion et le débat (question n°4) : par cette question, les enseignants devaient préciser si les activités proposées favorisent la pensée critique et le dialogue entre les élèves pour aborder les situations-problèmes.

-L'ancrage dans la réalité (question n °5) : les enseignants étaient invités à évaluer si les tâches sont authentiques et en lien avec des situations de la vie quotidienne, condition importante pour que l'apprentissage soit signifiant et transférable.

- L'autonomie des apprenants (question n°6) : l'objectif de cette question était de savoir si le manuel favorise l'initiative de l'élève, tant dans le choix des ressources et des stratégies que dans la gestion de son propre apprentissage.

-La prise en compte des prérequis (question n°7) : Cette question demandait aux enseignants si, dans le dispositif d'apprentissage mis en place dans les manuels, les connaissances antérieures des élèves sont mobilisées pour aborder les notions nouvelles.

-L'évaluation globale du manuel (question n°8) : à travers cette question ouverte, les enseignants devaient, en se basant sur leur lecture critique et leur expérience pédagogique, évaluer la manière dont les fondements du socioconstructivisme sont mis en œuvre dans les manuels. L'objectif était de les inciter à argumenter leur point de vue en s'appuyant sur des exemples concrets tirés de leur pratique ou du contenu du manuel.

-Les ressources supplémentaires (question n°9) : par le biais de cette question ouverte, notre objectif était de savoir si le manuel scolaire constituait la seule ressource pour les enseignants ou s'ils faisaient appel à d'autres supports pour compenser les lacunes du manuel ou pour proposer des activités plus interactives et collaboratives tenant compte des besoins des apprenants.

-L'alignement avec les programmes (question n°10) : enfin, cette dernière question visait à recueillir le point de vue des professeurs concernant la conformité des manuels aux programmes officiels, en rapport avec les récentes directives pédagogiques qui privilégient l'approche axée sur les compétences et l'apprentissage basé sur les projets.

1-3 Présentation succincte de participants :

Comme il a été mentionné en amont, l'échantillon de notre enquête est composé de quinze enseignants de français langue étrangère exerçant au sein de collèges publics. Du point de vue de leur qualification, ils sont issus de parcours académiques divers : six enseignants sont titulaires d'une licence de français (système classique), quatre d'un Master et cinq d'une licence du système LMD. L'expérience professionnelle des participants varie également : trois enseignants avaient plus de 25 ans de service, un avait plus de 10 ans d'expérience, quatre avaient entre 5 et 10 ans d'ancienneté et la majorité de l'échantillon (sept enseignants) avait moins de 5 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Les trois enseignants comptant plus de 25 années de service apportent un regard précieux sur l'évolution des pratiques. Leur contribution, conjuguée à la variété des parcours et des niveaux d'expérience présents dans l'échantillon, donne lieu à un ensemble de points de vue assez diversifiés permettant d'affiner notre perception de la manière dont les principes socioconstructivistes sont perçus et utilisés dans les manuels de FLE.

2- Analyse des réponses au questionnaire :

Suite à l'analyse approfondie des réponses fournies par les enseignants, nous avons pu constater une disparité des points de vue en ce qui concerne l'intégration des principes du socioconstructivisme dans les manuels de FLE. Si certains enseignants s'accordent à dire que quelques éléments s'alignent sur la théorie sous-jacente et sont adaptés à certaines situations pédagogiques, d'autres, en revanche, estiment qu'il existe un décalage important entre la théorie et sa mise en pratique réelle.

La première question cherchait à déterminer la fréquence d'utilisation des manuels. La majorité des enseignants ont déclaré y recourir régulièrement en raison du statut officiel de ces outils, qui leur confère une valeur sûre. Un seul enseignant a indiqué s'appuyer parfois sur des supports qu'il trouve dans les forums pédagogiques compte tenu de leur meilleure accessibilité et de leur clarté pour les élèves. Ce résultat montre de toute évidence le rôle central du manuel scolaire dans la classe de langue au collège. Toutefois, cette fidélité à l'outil ne traduit pas obligatoirement une adhésion aux méthodes qu'il propose, mais semble liée à une contrainte imposée par les programmes et l'évaluation.

Pour ce qui est de la deuxième question portant sur la capacité du manuel à favoriser la construction du savoir par l'apprenant, les avis divergent, mais demeurent globalement peu enthousiastes. Si sept enseignants estiment que certaines activités vont dans ce sens, ils précisent aussitôt que l'intervention de l'enseignant reste indispensable, car ils estiment que les élèves ne parviennent pas à effectuer les tâches de manière autonome. Quant aux huit autres enseignants, ils opposent un refus catégorique. Cela indique une contradiction importante avec l'un des fondements du socioconstructivisme, à savoir le rôle actif de l'élève dans l'appropriation du savoir. Dans ce cas, le manuel semble être conçu dans le cadre d'une approche magistrale, ce qui réduit considérablement les possibilités d'apprentissage autonome.

L'examen des réponses à la troisième question, concernant la collaboration au travail, confirme cette tendance. Il est généralement admis par tous les enseignants que les activités pédagogiques sont rarement élaborées en vue d'être réalisées en groupe ou en binôme, à l'exception de quelques cas particuliers, tels que les travaux écrits. La quasi-totalité des activités ciblent des tâches individuelles et non collaboratives. Les interactions sociales entre les apprenants s'en trouvent ainsi limitées malgré leur importance primordiale dans une approche socioconstructiviste. De plus, la plupart des enseignants indiquent que les classes

surchargées (de 35 à 40 élèves) constituent une contrainte organisationnelle majeure, rendant la mise en place du travail en petits groupes difficile. Il apparaît clairement que les conditions matérielles et humaines représentent un obstacle à l'adoption de pratiques pédagogiques coopératives.

La quatrième question avait pour objectif de voir si les activités incitent les élèves à la réflexion et à la recherche de solutions autonomes. Il y a lieu de noter qu'une majorité des réponses, soit 8 sur 15, confirment que la réalité est loin des attentes. Selon ces enseignants, les exercices proposés dans les manuels sont en grande partie centrés sur l'application et la pratique des règles de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison et d'orthographe. De ce fait, ces exercices suivent le schéma du modèle traditionnel de transmission des connaissances de l'enseignant vers l'élève, en accord avec la conception béhavioriste de l'apprentissage. Trois enseignants nuancent cependant leurs propos en affirmant que cela dépend du type d'activité, et les quatre autres relèvent que les phases de compréhension orale ou écrite offrent davantage de possibilités de réflexion. Toutefois, cela reste marginal et ne permet pas d'asseoir une véritable culture du débat ou de la résolution collective de problèmes.

Les réponses à la cinquième question sur le lien entre les tâches proposées et des situations authentiques de la vie quotidienne, présentent également un point de désaccord. Si certains enseignants considèrent que le manuel propose des situations proches de la vie réelle de l'apprenant, une majorité (11 sur 15) estime que les tâches sont inadaptées au contexte socioculturel des apprenants, plus précisément dans les zones rurales. À ce titre, l'un des enseignants donne l'exemple de « l'écocitoyenneté », thème traité dans le projet 3 du manuel de 1ère année moyenne, jugé trop abstrait pour des élèves dont l'environnement ne les stimule pas à ce type de réflexion. L'inadéquation entre les contenus et la réalité des apprenants freine la construction de sens, pourtant nécessaire à l'apprentissage selon le socioconstructivisme. Ainsi, le manuel ne parvient pas à instaurer des situations d'apprentissage à la fois motivantes et significatives.

La sixième question interrogeait la capacité du manuel à favoriser l'autonomie des élèves. Tous les enseignants affirment que certaines activités sollicitent l'initiative des apprenants, mais ils précisent aussitôt que seuls quelques élèves, généralement issus de milieux francophones ou ayant une pratique familiale du français, parviennent à relever ces défis. Dans certaines classes, les élèves sont totalement incapables de s'engager de manière autonome dans les tâches proposées. Cela met en évidence un décalage important entre les

attentes du manuel et les caractéristiques réelles des apprenants. L'absence de différenciation pédagogique, qui adapterait les tâches au niveau de chacun, limite le développement de leur autonomie.

La question suivante, la septième, portait sur la prise en considération des prérequis des élèves. Les réponses sont presque toutes négatives : neuf enseignants estiment que les activités ne tiennent pas compte du niveau réel des élèves. Un autre a ajouté que cette prise en compte n'existe que de manière théorique. En effet, les enseignants observent un décalage important entre le niveau linguistique attendu en première année du collège et les compétences effectives des élèves, en particulier dans les milieux défavorisés. Ignorer le profil réel de l'élève est en contradiction avec l'un des piliers du socioconstructivisme : partir de ce que l'élève sait déjà pour construire de nouvelles connaissances.

La huitième question visait à déterminer si le manuel scolaire respecte les principes du socioconstructivisme. Dix enseignants ont répondu par la négative, sans fournir d'explication supplémentaire. Deux autres ont exprimé leur opinion en soulignant que le manuel se contente principalement de fournir un ensemble d'informations de base, sans susciter de discussions, d'échanges ou de réflexions critiques. Les trois enseignants restants estiment que l'organisation du manuel favorise une progression dans l'apprentissage, en particulier en ce qui concerne la production écrite. Cependant, ces éléments isolés ne suffisent pas à caractériser une approche socioconstructiviste authentique. L'analyse des réponses met en lumière que le manuel valorise la restitution des savoirs au détriment de leur construction collaborative.

Concernant la neuvième question, qui portait sur l'usage de ressources supplémentaires, la totalité des enseignants interrogés a affirmé ne pas recourir à des ressources externes pour enrichir le manuel avec des activités socioconstructivistes. Plusieurs interprétations sont possibles :

1-Une forte dépendance au manuel scolaire, qui est perçu comme la principale, voire la seule, référence de l'enseignement.

2-Un gain de temps considérable dans la préparation des cours, puisqu'il met à disposition l'ensemble des textes, des leçons et des exercices, ce qui évite aux enseignants de devoir élaborer eux-mêmes leurs supports.

3-Cette situation conduit néanmoins à s'interroger sur la capacité des enseignants à concevoir leurs propres outils pédagogiques et à les adapter à une démarche plus active et collaborative.

Quant aux réponses à la dixième et dernière question, portant sur la conformité des manuels scolaires aux directives des programmes, elles révèlent une perception plutôt inattendue de la part des participants. Malgré les critiques formulées précédemment, tous les enseignants s'accordent à dire que les manuels sont conformes aux contenus des programmes éducatifs en vigueur. Cela représente un paradoxe : la conformité aux programmes n'assure pas nécessairement la pertinence du manuel au regard des principes du socioconstructivisme.

3-Mise en perspective interprétative des résultats :

L'analyse des réponses révèle un écart entre les visées pédagogiques des programmes et leur traduction effective dans les manuels. Loin de remettre en cause le manuel jugé utile par les enseignants, la difficulté d'utiliser cette ressource selon les principes socioconstructivistes met en exergue des obstacles à son appropriation par les professeurs.

D'abord, le type d'activités proposées ne semble pas favoriser la construction de connaissances véritablement signifiantes chez les élèves. L'explication magistrale, par exemple, est régulièrement utilisée par plusieurs enseignants, ce qui montre que l'enseignement reste centré sur l'enseignant plutôt que sur l'élève en tant qu'acteur. Par ailleurs, des compétences essentielles au socioconstructivisme, telles que la réflexion, la résolution de problèmes et l'autonomie, semblent faire défaut chez les apprenants. Bien que des activités collaboratives existent, elles se concentrent le plus souvent sur certaines étapes de la production écrite. Elles ne couvrent que partiellement d'autres dimensions de l'apprentissage, limitant ainsi le développement de compétences collaboratives plus larges chez les élèves.

De plus, l'intégration des tâches dans des contextes réels, essentielle à une approche pédagogique active, n'est pas systématiquement respectée. Certains enseignants affirment même qu'il existe un fossé culturel entre certains sujets traités dans le manuel et le vécu des apprenants. Cela nuit à leur compréhension et à leur implication dans le processus d'apprentissage.

Enfin, les enseignants soulignent que les manuels ne sont pas suffisamment adaptés au profil spécifique des élèves. Proposer un contenu linguistique qui dépasse leurs capacités réelles

crée un problème d'adéquation pédagogique. Cela va à l'encontre des principes socioconstructivistes et de la théorie de la Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky.

Il convient également de relever que plusieurs enseignants interrogés ont montré une compréhension limitée des principes socioconstructivistes sur lesquels portait le questionnaire. Ce constat met en évidence l'urgence de renforcer la formation des acteurs de l'éducation afin de leur permettre de s'approprier pleinement les paradigmes pédagogiques promus par la réforme actuelle.

4- Limites de l'enquête et pistes d'exploitation

Afin de mettre en perspective les résultats obtenus, il convient de rappeler certaines limites de cette étude. La première tient aux données quantitatives : sur les trente questionnaires distribués, seuls quinze ont été effectivement retournés. Bien que la taille de l'échantillon réduise la portée statistique de l'enquête, l'intérêt qualitatif des réponses a permis de dégager des tendances significatives.

Une autre limite tient à la diversité des manuels utilisés : les enseignants ont souvent répondu de façon globale, sans préciser clairement l'ouvrage concerné, ce qui complique l'identification du manuel de référence. Si cette imprécision ne remet pas en cause l'importance de leurs témoignages, elle suggère qu'il serait pertinent de croiser ces résultats avec des observations directes en classe.

Enfin, une limite supplémentaire a trait à l'appropriation des principes socioconstructivistes. Les réponses révèlent un décalage entre les attentes pédagogiques et la perception des enseignants. Pour que les manuels contribuent réellement au développement de compétences sociales, cognitives et linguistiques, il est essentiel de mettre en place une formation continue dédiée à l'enseignement du FLE et à la pédagogie socioconstructiviste.

Malgré ses limites, cette enquête par questionnaire offre des pistes intéressantes pour la prochaine étape de l'étude. Un prolongement de ces résultats consisterait à observer les dispositifs mis en place en classe. Il s'agirait de vérifier s'ils sont réellement praticables, s'ils rejoignent l'expérience des apprenants, favorisent la coopération et correspondent au profil des élèves.

5-Vers une analyse en contexte réel : l'observation de classe

Toujours en prolongement de l'analyse textuelle des manuels et de l'enquête auprès des enseignants, l'observation des séances apparaît comme une étape indispensable pour évaluer concrètement la réalisation des principes socioconstructivistes en pratique enseignante. Il s'agissait ainsi de confronter le discours sur l'intentionnalité didactique des textes officiels et des manuels à leur traduction effective sur le terrain de l'enseignement. La grille qui a guidé l'observation a été construite autour des postulats du socioconstructivisme, à commencer par Vygotsky, mais aussi ceux de Piaget et Bruner, à savoir l'apprentissage dans le contexte social, la construction progressive du savoir basée sur l'expérience et l'importance de l'étayage. Les critères tels que la nature des interactions entre pairs, le niveau d'autonomie des apprenants, le degré de contextualisation des tâches proposées ou le rôle de l'enseignant en tant que médiateur en ont découlé. L'observation des séances mettant en jeu le manuel *«Mon livre de langue française »* de première année moyenne vise à repérer les points de convergence ou d'écarts entre les postulats socioconstructivistes et la réalité effective.

5-1 Objectif de l'observation

Dans ce sous-chapitre, il s'agira de présenter de manière détaillée le dispositif méthodologique retenu pour l'observation, en précisant à la fois le protocole suivi, les critères qui ont guidé l'analyse ainsi que la nature des résultats recueillis lors de l'enquête de terrain. Nous étudierons plus précisément l'usage que font les enseignants des manuels scolaires dans leurs pratiques pédagogiques et dans quelle mesure cet usage est compatible avec les fondements du socioconstructivisme.

5-2-Précision sur les conditions d'observation

L'autorisation officielle ayant bien été accordée par la direction de l'éducation, on pouvait s'attendre à ce que le dispositif d'observation se mette en place sans difficulté. Pourtant, la réalité a été plus complexe : plusieurs enseignants approchés ont préféré ne pas y participer. Ils ont avancé divers arguments, parmi lesquels la surcharge de travail que pouvait entraîner notre présence, la crainte d'un déséquilibre dans le déroulement habituel des cours, ou encore le souhait de garder leurs démarches pédagogiques à l'abri d'un regard extérieur. Finalement, une seule enseignante a consenti à participer à l'étude. Cette situation a inévitablement réduit l'ampleur du corpus observable. Toutefois, le fait d'avoir assisté à l'ensemble des séances d'une séquence d'apprentissage a permis de constituer un matériau particulièrement dense et

pertinent pour analyser l'usage réel du manuel et sa conformité aux principes du socioconstructivisme.

5-3 Protocole de l'observation

L'observation a été effectuée dans une classe de première année du cycle moyen, pendant les différentes séances qui composent la séquence 2 du projet 1 *« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent chaque année les 15 et 16 octobre, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement »,* du manuel de deuxième génération *« Mon livre de langue française »*. Cette séquence vise l'installation de la compétence suivante : expliquer l'importance de manger convenablement. Nous avons opté pour une position d'observateur non participant afin de préserver l'authenticité des pratiques pédagogiques, en évitant toute forme d'interaction avec les apprenants et l'enseignante.

À cette mission s'ajoutait le rôle discret de consigner les informations relatives aux faits pédagogiques, aux modalités de travail et aux interactions observées au fil des séances. Pour les besoins de l'observation, nous avons élaboré des critères en nous basant sur les principes fondamentaux du socioconstructivisme inspirés des travaux de Vygotsky, Bruner, Piaget et sur les ajustements pédagogiques recommandés à des degrés divers par les textes officiels. Les critères retenus étaient les suivants :

1-La construction active du savoir : est-ce que l'élève joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage ?

2-Les interactions sociales : est-ce que les activités de collaboration ou d'entraide entre individus ont une place ?

3-Les activités de résolution de problèmes : encouragent-elles la réflexion, la recherche de solutions et l'engagement cognitif ?

4- La relation avec des situations authentiques : est-ce que les contenus proposés ont une pertinence dans le quotidien des élèves ?

5- La prise en compte des prérequis : les connaissances antérieures des élèves sont-elles activées ?

6- L'autonomie et l'initiative : est-ce que les élèves sont amenés à prendre des décisions et à mobiliser une variété de ressources ?

6-Méthode de recueil et d'analyse de données :

L'observation a été effectuée dans une classe importante en effectif composée de 37 élèves. La salle de classe de taille moyenne est organisée selon une disposition classique avec des tables alignées face au tableau. L'hétérogénéité du groupe, sa variabilité sur le plan des acquis linguistiques et du rythme de travail, a fortement pesé sur le suivi des activités. Chaque séance que nous avons observée dure une heure.

Le suivi des séances nous a permis d'examiner de près le déroulement concret des pratiques de classe, en portant une attention particulière à divers éléments qui permettent de mieux comprendre la dynamique pédagogique. L'analyse a porté, d'une part, sur la répartition de la parole et la dynamique des groupes, et d'autre part, sur la manière dont les activités étaient conduites et réalisées. L'examen a également pris en compte la formulation des consignes par l'enseignante et la qualité des interactions, qu'elles aient lieu entre les élèves eux-mêmes ou entre ceux-ci et leur enseignante. Enfin, nous avons considéré le type de tâches proposées et les modalités concrètes de leur mise en œuvre. Chaque catégorie examinée a donné lieu à des prises de notes précises mêlant l'exposé des faits observés et quelques indications interprétatives préliminaires.

7-Observation et analyse des séances

Pour appuyer notre analyse sur des éléments tangibles, nous présentons ici les pratiques pédagogiques relevées au cours des séances observées. L'objectif est de mettre en évidence, à travers l'étude de plusieurs séances successives, la manière dont l'enseignant s'appuie sur le manuel et la façon dont ce dernier s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste ou, à défaut, s'en écarte. L'examen se fera séance par séance, afin de souligner progressivement ce qui revient de façon constante et ce qui diffère dans la manière dont le manuel est mobilisé au cours de la séquence.

7-1-La séance d'expression orale

Cette séance a pour objectif d'éveiller l'intérêt des élèves et de les inciter à s'exprimer de manière spontanée. Après avoir rappelé le travail réalisé lors de la première séquence consacrée à l'importance de l'hygiène, l'enseignante annonce le passage à la séquence suivante. Elle demande aux élèves d'ouvrir leur livre à la page 32 et d'observer une pyramide représentant différents aliments (fruits, légumes, laitages, céréales). Pour guider leur

observation, elle leur donne la consigne suivante : *« Citez les aliments qui se trouvent dans la pyramide. »*

Les réponses, formulées principalement par une dizaine d'élèves, révèlent un lexique partiel en français, où certains mots, bien que français, sont employés de manière courante dans l'arabe dialectal: *« frites », « carottes », « pain », « Coca », « yaourt », « camembert ».* Pour encourager l'ensemble des élèves à participer, l'enseignante invite les autres à intervenir, même en arabe, sans doute afin de les inciter à s'exprimer. Les élèves donnent ainsi les noms en arabe, et l'enseignante les traduit au fur et à mesure. Elle a mis en place une pratique pédagogique intéressante : les élèves consignent dans de petits carnets les mots qu'ils ne connaissent pas, accompagnés de leurs équivalents en français.

Par la suite, l'enseignante tente, par une série de questions, de se faire une idée de ce que les élèves savent sur l'importance des aliments. Elle commence par interroger la classe sur les choix alimentaires favorisant la santé parmi les éléments présentés dans la pyramide alimentaire. Les élèves répondent par des mots isolés tels que « viande », « lait », « légumes », « oranges », « bananes » (certaines réponses, initialement données en arabe, sont traduites par l'enseignante, qui demande ensuite aux élèves de les répéter en français).

Elle poursuit en demandant : *« Pourquoi doit-on manger ces aliments ? »* Les élèves répondent par le mot *« vitamines ».* Malgré les sollicitations, ils peinent à formuler des phrases ; c'est l'enseignante qui s'en charge, en proposant différentes formulations : *« Parce que ces aliments contiennent des vitamines », « Ces aliments, comme les fruits et les légumes, sont riches en vitamines ».* Elle enchaîne ensuite avec la question : *« Quels aliments sont représentés sur les photos en haut de la pyramide ? »* Les réponses des élèves se limitent de nouveau à des mots isolés : *« le sucre », « Coca »* (pour soda), *« le sel »* (ce dernier étant donné en arabe).

L'enseignante inscrit les mots en français au tableau, comme elle l'a fait précédemment, afin que les élèves puissent les recopier correctement dans leurs carnets. Elle saisit l'occasion pour leur expliquer la distinction entre le soda et la limonade (terme utilisé en arabe dialectal pour désigner toutes les variétés de soda), et souligne que Coca-Cola est une marque.

Une distinction notable se dessine : les élèves semblent avoir plus de facilité à mémoriser des mots isolés qu'à retenir des phrases complètes en français. L'enseignante invite ensuite les élèves à réaliser l'activité proposée dans le manuel scolaire, page 33, en adaptant légèrement

la consigne pour la rendre plus accessible. Au lieu de demander : *« D'après votre médecin, que faut-il le plus manger pour être en parfaite santé ? »,* elle les invite directement à expliquer ce qu'il faut manger pour être en bonne santé, en se basant sur « le coffre de mots » proposé sur la même page du manuel.

Ce coffre de mots comporte des noms, des verbes et des adjectifs. Certains mots sont connus des élèves, tels que *« pâtisserie », « légumes », « jus », « chocolat », « bon », « poissons », « manger »* ou *« boire »,* tandis que d'autres sont méconnus, comme *« sodas », « céréales », « s'attabler », « s'essouffler », « sain », « obèse »*. Le livre scolaire fournit un exemple que l'enseignante lit afin d'illustrer le type de texte que les élèves doivent réaliser. Les élèves rédigent leur texte par écrit. Une dizaine d'entre eux ont réalisé le travail en arabe et ont sollicité l'assistance de l'enseignante pour le traduire en français. La présentation orale s'est limitée à la simple lecture des textes élaborés.

Ce premier temps de la séance d'expression orale a mis en lumière de très fortes disparités dans la participation des élèves : un petit groupe comprend les consignes et y répond, tandis qu'une majorité, bien qu'ayant compris, ne dispose pas des ressources linguistiques nécessaires pour exprimer ses idées. Enfin, d'autres se révèlent en difficulté à la fois en compréhension et en expression orale, et leur engagement dans les échanges de classe demeure très limité.

Pour remédier à cette situation, l'enseignante a principalement proposé de s'appuyer sur l'écrit comme moyen de soutien et sur des modèles extraits du manuel. Bien que ces outils présentent un certain bénéfice, ils restreignent la liberté des élèves. Leur rôle d'auteur se limite à une démarche d'imitation, où la production consiste essentiellement à reproduire des structures et des contenus préétablis. Or, ce type de dispositif, excessivement directif, s'apparente à une approche béhavioriste et ne favorise ni la créativité, ni l'initiative, ni la coopération entre pairs.

La séance a également donné lieu à un travail collectif, où l'interaction se focalisait autour de l'enseignante. Les questions posées étaient essentiellement fermées et les élèves apportaient des réponses qui étaient systématiquement retouchées ou reformulées, établissant un dialogue principalement vertical. Ce type d'organisation ne favorisait guère un développement des compétences de communication spontanée ou encore l'ouverture à des échanges coopératifs, pourtant au cœur du travail socioconstructiviste souhaité.

En outre, même si l'enseignante a toléré l'usage de l'arabe pour faciliter la compréhension, elle a peu valorisé les connaissances et expériences préalables des élèves, telles que leur familiarité avec certains aliments (ex. : l'eau, la pomme, le pain) et des comportements quotidiens. Le manuel, transmis de manière quasi exclusive par l'enseignante, a ainsi restreint la prise en compte des représentations initiales des apprenants et la construction collective des savoirs. Dans ce contexte, l'autonomie linguistique des élèves reste très faible, et la création de connaissances collaboratives fondées sur leur vécu est pratiquement absente.

7-2 La séance de tri de textes

C'est la phase de la recherche des idées sur le contenu et la forme du texte final. Son objectif est d'étudier plusieurs textes en fonction de leur type. L'élève les observe et les analyse pour en dégager les caractéristiques spécifiques (structure, énonciation, outils linguistiques, ponctuation). C'est grâce aux activités de comparaison que l'élève peut repérer les caractéristiques du texte attendu en production finale.

Cette étape, intitulée *« J'observe différents types de textes »* dans le manuel scolaire, peut être assimilée à une activité de tri de textes. Elle consiste à confronter plusieurs types d'écrits afin d'en dégager les traits distinctifs, démarche qui rejoint les travaux de plusieurs chercheurs en didactique de l'écrit. A ce titre, Claudine Garcia Debanc (1989) souligne que l'activité de « tri de textes» s'inscrit dans une démarche qui favorise une meilleure appropriation des codes textuels nécessaires à la production. Elle soutient notamment qu' « il est plus facile de dégager les propriétés d'un objet en le comparant à d'autres qu'en l'observant séparément ».

Pour les besoins de cette séance, l'enseignante exploite les trois textes situés à la page 34 du manuel scolaire : *« La banane »* et *« La tortue »* extraits de magazines et *« L'école de mon enfance »* tiré de l'œuvre Jours de Kabylie suivi du Fils du pauvre de Mouloud Feraoun. La séance a commencé par une phase d'observation des trois textes, pendant laquelle les élèves sont invités formuler des hypothèses de sens sur les contenus en exploitant les indices périphériques (titres, illustrations, sources). Pour orienter leur réflexion, elle leur pose des questions précises. Contrairement à la séance précédente, une participation active est remarquée. Une quinzaine d'élèves répondent à la question : *« D'après les titres, de quoi parlent selon vous les textes ? »*. L'engagement manifeste des élèves peut s'expliquer par la présence de termes familiers dans les titres comme « banane », « école ». L'image d'une

tortue a agi comme un déclencheur facilitateur même si la dénomination de l'animal n'était pas éventuellement connue de tous.

Pour ce qui est de la question concernant le but des textes, la participation des élèves était moins soutenue, sans doute en raison de leur difficulté à formuler des phrases bien structurées en français. Le premier texte a été associé, par la majorité, avec la thématique de la séquence : la nutrition évoquant les vitamines qu'elle contient. D'autres ont mentionné sa plantation dans certaines régions du pays (en arabe, l'enseignante a reformulé en français). Pour le deuxième texte, en suivant leur raisonnement lié au thème de la séquence, les élèves ont supposé que le texte fournirait des informations sur les habitudes alimentaires de la tortue (l'image illustrant une tortue sur de l'herbe à la page 35 du manuel a probablement servi de déclencheur).

Une fois les hypothèses sur le contenu des trois textes formulées l'enseignante a procédé à une lecture magistrale des trois textes suivie d'une lecture collective à laquelle plusieurs élèves ont participé. Pendant ce temps, elle intervenait pour expliquer les mots difficiles et répondre aux questions. Compte tenu de leur niveau, le vocabulaire complexe des textes constituait un véritable défi lexical pour les élèves.

Afin de vérifier la compréhension, l'enseignante a fait réaliser les exercices situés après les textes. L'objectif était d'amener les élèves à identifier le thème, le type et le but de chaque texte. Dans le cadre du premier exercice un questionnaire à choix multiples, les élèves devaient sélectionner parmi plusieurs options pour identifier le thème de chacun des trois textes lus auparavant. Sur le plan pédagogique, cet exercice était intéressant car il nécessitait une lecture ciblée pour dégager les idées principales en se basant sur les éléments sémantiques.

Cependant, le niveau de langue employé au niveau de certaines options dans le questionnaire à choix multiples comme *« brochure sur l'alimentation »* et *« brochure destinée aux adolescents »* est trop complexe pour la majorité des élèves. Pour trouver la réponse, il fallait établir un lien entre ces options et les sources des textes, à savoir *« Diététique pour tous n°258, février 2016 »* et *« Bibliothèque de travail Junior n°407, PEMF »*, ce qui rendait la tâche trop ardue. Par ailleurs, les concepteurs du manuel scolaire ont sciemment ajouté les termes *« la banane »* et *« les tortues »* à côté des références, ce qui, selon nous, illustre une mauvaise transposition didactique. Cette initiative représente non seulement « une aide de

trop » pour orienter les élèves vers « la bonne réponse », mais elle masque aussi la difficulté du vocabulaire.

A travers l'exercice n°2 présenté sous forme de question ouverte, les élèves devaient identifier un thème commun aux deux premiers textes, c'est à dire une idée centrale partagée. La réponse attendue était la suivante : la nourriture ou l'alimentation. Face au silence des élèves, l'enseignante a été obligée d'adopter une autre stratégie : s'appuyer sur les réponses données lors de la première activité : *« Nous avons dit que dans le premier texte, on parle de la banane et dans le deuxième de la tortue. Essayez de relire les deux textes pour me dire si on trouve des mots de la même famille dans les deux textes ».* Pour le premier texte, un élève a trouvé le mot « consommation », tandis que pour le second, un autre a identifié le mot « consomment ». Suite à ces réponses, l'enseignante a posé une question mettant en évidence la polysémie du mot « consommer » à travers l'exemple : *« Que veut dire « je consomme une banane » et « la tortue consomme les plantes » ? ».* Les réponses des élèves ont convergé vers les synonymes *« mange », « manger ».* La démarche adoptée par l'enseignante a ainsi permis d'établir une connexion entre les deux textes pour dégager le thème commun plus facilement : *« Donc les deux textes parlent d'un même sujet : la nourriture ».*

Certaines remarques méritent d'être mises en évidence à propos de cet exercice :

-En 1ère année moyenne, les élèves ne distinguent pas toujours un thème, un titre, une idée principale ou un détail. Ils peuvent donner une information précise comme « la banane » plutôt qu'un thème général « l'alimentation ».

-Les élèves réfléchissent souvent sur un seul texte et ne sont pas habitués à des lectures comparatives. Comparer deux textes est une compétence difficile surtout si ces derniers exigent une maîtrise de la langue.

-La formulation concise de la question *« Quel est le thème commun entre les deux textes ? »* n'aide pas l'élève de ce niveau à se concentrer sur ce qui est demandé. Sans l'intervention de l'enseignante qui s'est appuyée sur le vocabulaire de même famille comme stratégie pédagogique pour guider les élèves et clarifier la consigne, la question serait probablement restée sans réponse.

Quant au dernier exercice il a été demandé aux élèves de compléter un tableau en faisant correspondre les titres des textes aux finalités communicatives suivantes: raconter, informer et

expliquer. Présenté sous forme d'un tableau à compléter, l'exercice avait pour but d'évaluer l'aptitude des élèves à identifier le type d'un texte. Pour expliciter les visées de chaque texte, l'enseignante a opté pour une démarche impliquant la participation active des élèves. Ainsi, elle a commencé par demander aux élèves leurs interprétations de ces termes. Lorsque « raconter » a été associé à « histoire », elle leur a demandé des exemples concrets d'histoires (même si c'est en arabe) pour faciliter la compréhension collective. Pour « expliquer », la réponse qui a émergé a été « on répond à pourquoi ». Voyant que la réponse pour « informer » tardait, l'enseignante a préféré donner l'explication du mot en arabe (comme à chaque fois pour éviter que les élèves décrochent). Par la suite, elle a pris comme exemple une situation vécue par les élèves en exploitant à bon escient l'absence du professeur de maths au cours précédent celui de la langue française. Pour cela, elle écrit au tableau deux phrases : l'une mentionnant une simple information (*« Le professeur de maths est absent »)* l'autre fournissant une explication (*« le prof de maths est absent, parce qu'il a une grippe »*), ce qui a rendu la distinction entre un texte explicatif et un texte informatif plus tangible.

Les activités mises en place dans le manuel scolaire sont progressives et respectent la démarche inductive : au début, les indices périphériques à analyser, puis une mise en relation thématique, et enfin une catégorisation fonctionnelle. Par rapport aux objectifs pédagogiques, la pertinence des trois exercices ne peut être contestée. Il convient en revanche de noter que leur efficacité a été compromise par deux facteurs majeurs : un niveau d'exigence trop élevé pour leurs compétences réelles et un lexique inadapté à leur répertoire. Si le bilan de cette séance s'est avéré positif du point de vue de la pédagogie utilisée, c'est uniquement grâce à l'enseignante qui a su, par ses choix judicieux, susciter l'intérêt des élèves et assurer leur participation.

En résumé, la séance respecte dans une certaine mesure les principes du socioconstructivisme, l'enseignante engage l'apprenant dans le processus et l'accompagne. Il aurait été néanmoins plus bénéfique d'intégrer le travail collaboratif entre les apprenants et des supports adaptés à leur niveau pour renforcer l'aspect social.

7-3 La séance de lecture (ou compréhension de l'écrit)

Pour la lecture du texte, l'enseignante a opté pour deux approches qui se combinent : d'abord, une lecture médiatisée, c'est à dire que la lecture du texte est précédée d'une médiation impliquant une préparation à partir de l'exploitation des indices périphériques, dans le but de

donner des informations préalables et délimiter le sens global; puis, une lecture par contact direct avec le texte favorisant l'appropriation individuelle par la lecture silencieuse.

A cet effet les élèves étaient, dans un premier temps, invités à faire des hypothèses de sens à partir du titre. Il est à noter que l'emploi du conditionnel présent dans le titre *« devrions»* n'a pas facilité la compréhension immédiate du thème par les élèves. Consciente de cette difficulté, l'enseignante a pris l'initiative de reformuler le titre au présent de l'indicatif au tableau. Comme à l'accoutumée, elle précise qu'elle accepte les réponses en arabe (qu'elle traduit au fur et à mesure). Suite à ce travail oral collectif, plusieurs hypothèses de sens ont été formulées par le groupe d'élèves qui participait activement (une quinzaine): *« il faut manger des légumes », «le médecin m'a dit de boire de l'eau quand je suis malade », «boire du lait », « manger des lentilles », « boire du lait », « il faut éviter la limonade», « il ne faut pas manger beaucoup de gâteaux ».* L'enseignante a demandé aux élèves de faire une lecture silencieuse sans donner une consigne précise pour vérifier leur compréhension.

Avant de préciser le degré de conformité de la séance avec les principes d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, nous aimerions soumettre quelques remarques sur la séance.

1-La compréhension du support étudié pose des difficultés pour le niveau des élèves, ce qui pousse l'enseignante à recourir à l'arabe.

2-Lorsqu'on demande aux élèves de lire silencieusement un texte, le font-ils vraiment ou font-ils semblant ? Les recherches en psychologie cognitive ont montré que deux obligations sont à concilier en lecture :

-L'élève doit savoir pourquoi il lit pour mieux lire.

-L'enseignant doit savoir pourquoi il fait lire pour mieux enseigner la lecture.

Par conséquent, il est impératif de formuler une consigne pour être sûr que les élèves vont lire le texte. Dans notre cas, il aurait été souhaitable que l'enseignante demande à ses élèves de lire le texte et de vérifier si certains des aliments qu'ils ont cités y figurent. Cette lecture recherche silencieuse aurait pu être suivie de lectures orales de confirmation. Chaque apprenant lit à haute voix le passage du texte qui justifie sa réponse.

La séance de lecture ne présente ainsi que très peu d'aspects relevant d'une approche socioconstructiviste. Tout d'abord, l'enseignante commence par une lecture médiatisée, c'est à dire que certaines hypothèses de sens sont formulées en fonction des indices périphériques du texte (titre, source, illustrations…). Elle sollicite les élèves dans la construction du sens en s'appuyant sur leurs hypothèses initiales et en stimulant l'échange verbal, même si cela se fait souvent en arabe. Une lecture silencieuse est également proposée. Cependant, l'absence d'une consigne précise à cette étape diminue son efficacité : en l'absence d'objectif clair, les élèves pourraient adopter une attitude de lecture passive voire simuler la lecture. L'absence d'une tâche orientée entrave la construction effective de connaissances dans ce contexte.

Cette séance de lecture met en exergue une mise en œuvre qui aborde seulement superficiellement les principes de l'approche socioconstructiviste de la lecture. Alors que l'enseignante fait preuve d'efforts pour impliquer activement les élèves dans la lecture médiatisée et la formulation des hypothèses en effectuant des échanges oraux, de nombreux autres aspects de l'approche sont absents.

L'amorce de la séance, quoique contenant une phase d'hypothèses, s'avère dès le départ complexifiée par le titre au conditionnel présent, entraînant une reformulation de la part de l'enseignante. En outre, le recours systématique à la traduction en langue arabe, bien qu'aidant certains élèves à comprendre plus rapidement représente une entrave à leur interaction en français et peut limiter leur autonomie sémantique.

Pour nous, la lecture silencieuse, assignée sans objectif clair pour infirmer ou confirmer les hypothèses de sens, constitue le point qui s'écarte le plus des principes du socioconstructivisme. Une lecture qui ne sollicite pas d'interaction avec le texte afin de vérifier ses hypothèses et celles de ses camarades, non seulement reste gratuite mais risque surtout de transformer l'apprenant en un récepteur passif, voire conduire à une simulation de lecture et d'entraver ainsi la construction de connaissances significatives comme le montrent les recherches en psychologie cognitive.

Il est vrai que l'enseignante interpelle les élèves pour exprimer leurs idées mais elle ne planifie pas de moments où les élèves confrontent leurs idées avec le texte de manière collaborative. L'absence d'une activité de partage et de justification des réponses après la lecture silencieuse limite la dimension sociale de l'apprentissage, un pilier essentiel du

socioconstructivisme où l'échange, la confrontation des points de vue et la co-construction du savoir sont primordiaux.

En conclusion, si la lecture médiatisée initiée par l'enseignante intègre quelques éléments d'engagement actif des élèves, la séance dans son ensemble apparaît davantage guidée par une logique transmissive, où l'enseignante reste le principal vecteur de sens. L'intégration plus explicite de tâches collaboratives axées sur la vérification des hypothèses et le partage des interprétations après la lecture silencieuse serait nécessaire pour se rapprocher d'une approche véritablement socioconstructiviste de la compréhension de l'écrit.

7-4 La séance de vocabulaire

Cette séance a pour objet l'étude des synonymes et des périphrases, deux procédés nécessaires pour la précision et la reformulation de l'information dans un texte explicatif. La lecture de l'intitulé de la leçon au tableau a immédiatement suscité un vif étonnement. Connaissant le niveau des élèves et la complexité des deux notions, un doute s'est installé sur la capacité de l'enseignante à mener ce cours avec succès.

Comme entrée dans la situation d'apprentissage, l'enseignante a choisi de travailler sur le support proposé à cet effet dans le manuel scolaire (page 38). Il s'agit d'un texte court (5 lignes) ayant pour titre le « terfès », mot arabe désignant la truffe qui pousse dans le désert algérien. Dans un premier temps, elle a demandé aux élèves s'ils avaient mangé auparavant « terfès ». Seulement, deux élèves ont répondu par l'affirmative, dont l'une en avait mangé à Ain Sefra lors d'une visite familiale. Ce qui est tout à fait compréhensible, car c'est rare à trouver. En outre, même s'il est disponible, son prix est dissuasif pour la plupart des gens. L'enseignante a alors demandé aux deux élèves de décrire le fameux champignon. Pour les deux, la réponse était *« il ressemble à la pomme de terre »*. La question qui se pose dès le départ : pourquoi choisir de parler d'un aliment quasi inconnu de tous les apprenants ? Ce choix pose également un problème pour les concepteurs du manuel, si l'on se réfère aux questions de la rubrique *« J'analyse mon texte »* où le mot terfès est d'ailleurs reproduit sous le vocable *« légume »*.

L'étape suivante, l'enseignante lit le texte. Ensuite, elle a invité les élèves à répondre aux questions proposées dans le manuel, avec quelques ajustements mineurs :

« - Quel est le légume évoqué dans le texte ?

-Par quoi le mot terfès est remplacé dans la première phrase du texte?

- Par quoi le mot terfès est remplacé dans la quatrième phrase du texte?

-Pourquoi on a remplacé le nom de ce légume ?

Les phrases contenant les réponses étaient tellement ciblées que les élèves trouvaient facilement les réponses. A la dernière question, c'est l'enseignante qui a donné la réponse : « *Comme on parle d'un même sujet dans un texte explicatif, on est amenés à le répéter et pour éviter cela, il est préférable d'utiliser des noms ou des groupes de noms pour le remplacer. Ces noms et ces groupes de noms sont appelés « substituts lexicaux ». Ainsi, un substitut est un mot ou groupe de mots servant à remplacer un autre terme dans le texte ».*

Par la suite, les élèves recopient sur leurs cahiers une sorte de récapitulatif donné après chaque leçon dans le manuel scolaire *« Je retiens ».* On y trouve une explication des substituts lexicaux et les exemples extraits du texte. Pour ce qui est des exercices d'entraînement du manuel, présentés comme faciles en raison de leurs consignes (*retrouve les substituts lexicaux des mots suivants, remplace les mots soulignés par les substituts suivants, complète le texte à partir des mots suivants*), ils présentent un problème d'inadéquation avec le potentiel lexical et les connaissances de l'élève. Cette inadaptation est illustrée à travers les exemples *« le pays du soleil levant, la langue de Goethe, l'astre de la nuit, le toit du monde, obésité, perte de lucidité* », qui constituent des obstacles significatifs tant pour les élèves que pour l'enseignante, qui peine à les expliquer et à les reformuler en arabe à leur demande.

Du point de vue socioconstructiviste, la séance de vocabulaire présente différents points faibles. Le premier point concerne le choix du thème « terfès », une denrée rare et méconnue de la plupart des élèves, ce qui limite considérablement leur compréhension et l'appropriation des connaissances.

Le second point concerne l'absence de véritable interaction sociale en classe : les réponses individuelles données par les deux élèves à propos du terfès n'ont pas fait l'objet d'une mise en commun pour favoriser la construction d'une connaissance partagée. Or, le socioconstructivisme met l'accent sur la confrontation entre les points de vue et la négociation du sens à travers l'interaction sociale.

Le troisième point réside dans la formulation des questions qui oriente pratiquement l'élève vers la réponse, tel un GPS, sans lui donner l'opportunité de chercher, de réfléchir et de

construire sa propre compréhension. De plus, lorsque les élèves ne répondent pas, l'enseignante fournit directement les réponses. Pourtant, le rôle facilitateur de l'enseignant préconisé par le socioconstructivisme implique d'accompagner l'apprenant sans fournir de réponses directes.

Le quatrième point qui nécessite d'être soulevé concerne les exercices d'entraînement. Les exemples qui y sont proposés, comme nous l'avons montré en amont, outre leur inadaptation au potentiel lexical de l'élève, sont situés dans des contextes éloignés voire abstraits, rendant ainsi la tâche d'apprentissage dénuée de tout sens pour lui.

Concernant la conformité aux principes socioconstructivistes, l'observation de la séance de vocabulaire a mis en évidence plusieurs fragilités : le support peu pertinent pour l'activation des prérequis, l'accompagnement trop directif, l'absence d'interaction sociale et d'autonomie chez les élèves, et les exercices d'entraînement inadaptés, constituent, à nos yeux, des aspects qui vont à l'encontre de l'approche pédagogique préconisée.

7-5 La séance de grammaire

Pour l'étude de la grammaire, l'enseignante a adopté la même démarche que pour la séance de vocabulaire. En ce sens, elle a simplement exploité la leçon et les activités proposées dans le manuel scolaire sur le thème de l'expansion du nom et plus précisément de l'adjectif qualificatif. Le cours commence par la lecture d'un texte intitulé *« Surpoids et obésité chez les enfants algériens »* avec deux objectifs principaux : repérer les adjectifs qualificatifs et identifier leur rôle dans l'expansion du nom. Le texte, relativement court, est composé uniquement de trois phrases dont la première présente le contexte et la période de surpoids chez les enfants, la deuxième indique la différence de la prévalence d'obésité entre les filles et les garçons, et la dernière phrase donne la raison principale de ce phénomène : le changement de mode de vie. Paradoxalement, la première consigne de travail à laquelle sont confrontés les élèves, qui ne semble d'ailleurs pas avoir de lien direct avec l'adjectif qualificatif, est : *« Explique les raisons du surpoids et à l'obésité »,* ce qui est déroutant.

Dans un premier temps, l'enseignante attire l'attention des élèves sur les deux mots écrits en gras dans le texte et leur demande : *« À quoi servent ces mots dans les phrases ? »*. Les élèves répondent : *« Ils donnent des précisions sur le nom »* (réponses relevées de la rubrique « je retiens » à la fin de la page). L'enseignante écrit les exemples extraits du texte au tableau *« les jeunes garçons /la cause principale »*. Elle pose la question : *« Qu'est-ce que vous*

remarquez concernant la place de ces mots par rapport aux noms ? » Suite à la question de l'enseignante, les élèves ont deux remarques : *« L'adjectif est avant ou après les noms, il s'accorde avec le nom »*. Ces réponses sont encore une fois inspirées de la rubrique *« Je retiens »*. À ce stade, on ne peut pas affirmer avec certitude que les élèves ont compris ou s'ils se sont contentés de reprendre une information déjà donnée dans le manuel scolaire. Après avoir fait mention de la place du qualifiant (avant/après), les élèves ont recopié les règles énoncées dans le volet « Je retiens » :

> « L'adjectif qualificatif donne des précisions sur le nom qu'il accompagne. Dans le groupe nominal, l'adjectif peut se situer avant ou après le nom. Dans ce cas précis, on dira que l'adjectif est épithète du nom.
>
> Exemples :
>
> -Avant le nom : *« …les j**eunes** garçons. »*
>
> -Après le nom : *« la cause **principale**. »* (Manuel scolaire, p 40)

Nous constatons que l'enseignement grammatical passe essentiellement par l'acquisition d'un métalangage (épithète, expansion du nom…) que les élèves ne peuvent ni comprendre ni mémoriser. Si de telles pratiques étaient justifiées dans l'enseignement de la langue maternelle, nous pensons que, lorsqu'il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère, cette manière d'opérer est à proscrire.

La dernière partie de la séance est consacrée aux exercices de la page 41, qui sont principalement des exercices d'identification des adjectifs dans les phrases à travers les consignes *« Souligne l'adjectif qualificatif et entoure le nom, souligne l'adjectif qualificatif épithète du nom…).*

De manière similaire aux séances précédentes, le manuel scolaire a constitué le centre de la démarche enseignante. Les élèves, en acteurs passifs, lisent, répondent aux questions et recopient des règles sans être amenés à construire leur compréhension de ce qu'est un adjectif qualificatif. Ils ne sont pas dans une situation de découverte, puisque les adjectifs sont mis en relief par les caractères gras dans le texte servant de support pour la séance. Les règles de fonctionnement ne sont pas construites après interaction mais sont dictées par la rubrique *« Je retiens »* qui invite davantage à la mémorisation qu'à une recherche et une construction du sens. Les exercices de repérage proposés relevant principalement de la grammaire traditionnelle, bien qu'utiles, visent surtout à automatiser des règles linguistiques au détriment

d'un ancrage contextualisé et communicatif. De plus, nous avons l'impression que la grammaire est enseignée pour elle-même sans qu'elle soit connectée à l'objectif de la séquence *« J'explique l'importance de manger convenablement »*. Par conséquent, on peut dire que cette séance n'est pas conforme à une approche socioconstructiviste.

7-6 La séance de conjugaison

En conjugaison, les concepteurs du manuel scolaire proposent de faire travailler les élèves sur les verbes du 2ème groupe au présent de l'indicatif. La démarche suit le même principe que pour la grammaire. Un texte support intitulé *« Une alimentation saine »* contient deux verbes du 2ème groupe conjugués au présent et mis en relief par les caractères gras : *« choisit »* et *« obéissent »*. Les élèves sont ensuite invités à répondre aux questions *« À quels temps sont conjugués les verbes dans le texte ? »* et *« À quel groupe appartiennent-ils ? »* et la rubrique *« Je retiens »* contenant les réponses et les explications concernant la conjugaison des verbes du 2ème groupe au présent de l'indicatif :

> « Les verbes soulignés dans le texte sont conjugués au présent de l'indicatif. Ils appartiennent au 2ème groupe. On forme le présent de l'indicatif des verbes du 2ème groupe en ajoutant au radical les terminaisons : is-is-it-issons-issez-issent.
>
> **Exemple** : « *Ces explications obéissent à de récentes études scientifiques* ».
>
> Le verbe **« finir » :** le radical **« fin »** +terminaisons du présent du 2ème groupe. »

Les élèves réalisent ensuite des exercices d'entraînement, se limitant à appliquer les terminaisons (souligner les verbes conjugués au présent, recopier la phrase avec le sujet qui convient, mettre les verbes au présent de l'indicatif). Leur participation massive (plus des deux tiers des élèves) aux activités de conjugaison indique une habitude d'apprentissage par cœur des conjugaisons dès l'école primaire.

Les similitudes avec la séance de grammaire nous conduisent à des conclusions analogues : l'absence d'interaction sociale, le manque d'ancrage concret des activités d'apprentissage, l'adoption d'une approche structuraliste (basée sur la répétition et le renforcement) et l'absence de tâches collaboratives. Pour toutes ces raisons, cette séance ne peut s'inscrire dans une approche socioconstructiviste.

7-7 La séance d'écriture

L'organisation de l'atelier d'écriture constitue la dernière étape de la séquence 2. Durant cette séance, les élèves ont pour tâche d'écrire un texte autour d'un sujet défini à la page 49 du manuel scolaire : *« Lors de ta visite hebdomadaire à des enfants malades, un médecin te demande 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. 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. »*

Pour aider l'élève dans cette tâche, un coffre de mots est mis à sa disposition, dans lequel les mots sont classés par catégories :

> *« Noms : maladies obésité, surpoids diabète, cancers malnutrition malbouffe, danger, dépression sucreries alimentation, vitamines graisses, sodas déséquilibre.*
>
> *Verbes : manger se nourrir, faire attention éviter réfléchir.*
>
> *Adjectifs : mal, mauvaise, bonne pauvre, riche, physique, psychologique. »*

Pour optimiser la réussite de la tâche d'écriture, les auteurs du manuel fournissent des outils permettant de guider le travail des élèves et de développer leur autonomie. Parmi ces outils figurent des critères de réussite pour la tâche d'écriture, présentés comme suit :

> *« -Utilise les procédés explicatifs de la définition et de la reformulation,*
>
> *-construis des phrases déclaratives,*
>
> *-utilise des adjectifs qualificatifs,*
>
> *-mets les verbes au présent de l'indicatif »*

En plus de ces critères, le manuel propose également une grille d'auto-évaluation grâce à laquelle les apprenants seront informés des progrès accomplis et des objectifs restants à atteindre. Du point de vue de l'intention pédagogique, cette activité d'écriture laisse apparaître des dimensions socioconstructivistes valorisantes :

-Tâche communicative authentique : expliquer un problème à un médecin rend l'acte d'écriture plus concret et donne un réel but communicatif à la démarche. Il s'agit bien plus que de rédiger une simple production sans destinataire réel.

-Contexte concret et pertinent : le sujet du surpoids et de la mauvaise alimentation chez les écoliers est en effet d'actualité pour les élèves, car il touche leur quotidien et des préoccupations de santé publique. Si ce texte était fictif, nous pensons que les élèves s'y intéresseraient moins et réussiraient moins bien sur ce travail.

-Mobilisation des apprentissages de la séquence : un aspect positif est que la consigne incite les élèves à recourir aux connaissances acquises dans le cadre de cette même séquence. Cette démarche pédagogique a pour objectif de promouvoir l'intégration des connaissances.

-Le coffre de mots, ou boîte à outils, met à la disposition des apprenants le vocabulaire thématique nécessaire car ils manquent souvent de mots à utiliser lors de la production écrite.

Cependant, au regard de nos précédentes observations, l'écriture constitue un défi de taille en raison notamment des :

-Difficultés liées à l'expression causale : comprendre et expliquer les dangers et les conséquences d'une mauvaise alimentation exige de trouver des relations entre des faits et de structurer ses idées à l'aide d'un vocabulaire spécifique. Or, les séances précédentes, qui se sont concentrées sur l'application de quelques règles de la grammaire, n'ont pas préparé les élèves à se livrer à un tel exercice de raisonnement et de production textuelle.

-Limites de «coffre de mots» : il ne suffit pas de connaître les mots. Les élèves ont besoin de savoir comment les utiliser dans des phrases grammaticalement correctes, comment les faire correspondre à d'autres mots et comment les combiner pour communiquer des idées plus complexes. Sur la base de la description des séances, ces compétences de production semblent ne pas avoir été développées par les exercices d'entraînement.

-Risques de frustration et de perte de confiance: se retrouver devant une tâche dont les attentes vont bien au-delà de ses compétences réelles peut donner lieu à une grande expérience négative, conduisant soit à une impasse, soit à la formation d'un complexe d'infériorité dans l'apprentissage de l'écriture dans une langue étrangère.

L'atelier d'écriture s'est déroulé en deux étapes distinctes. Une première étape a été consacrée à la lecture du sujet, à l'explication des mots difficiles du « coffre à mots » (supposé apporter une aide aux élèves), ainsi qu'à l'explicitation de la démarche à suivre pour réaliser une production correcte. Ce travail a nécessité un peu plus d'une demi-heure, ce qui ne laissait pas beaucoup de temps à la rédaction proprement dite. Une deuxième étape a vu les élèves écrire

seuls, ce qui, contrairement à un travail en groupe, n'a pas favorisé les interactions. Cinq élèves, exactement, sollicitaient l'aide de l'enseignante lorsqu'ils ne savaient pas dire un mot en français. Les élèves restants avaient beaucoup de mal à commencer leurs textes. Certains se contentaient de gribouiller quelques mots sur leurs feuilles, tandis que d'autres n'écrivaient rien. L'enseignante n'allait pas vraiment vers ces élèves. Il faut reconnaître que l'organisation et la gestion d'un atelier d'écriture ne sont guère une tâche facile, surtout dans une classe de 37 élèves où plus des trois quarts présentent de sérieuses lacunes. Faute de temps et plus particulièrement de moyens, les élèves n'ont pas pu finir le travail. Quand la cloche a sonné, cela a été un moment de soulagement pour tous.

8-Conclusion de l'observation de classe :

Au terme de l'analyse, l'examen des séances observées révèle un décalage entre les pratiques mises en œuvre et les principes qui fondent les approches socioconstructivistes censées les inspirer.

Les échanges entre élèves, loin d'occuper une place centrale, sont restés timides et peu structurés, ce qui les a empêchés de jouer pleinement le rôle d'« outils d'apprentissage partagé ». Cette situation a également limité la valorisation du potentiel des élèves, pourtant essentiel à la construction collective des savoirs.

Le rôle de l'enseignante s'est concentré sur la transmission et la régulation immédiate des réponses, restreignant l'autonomie des élèves et leur capacité à élaborer collectivement du sens. Par ailleurs, le recours fréquent au manuel comme source quasi exclusive de savoirs a réduit la prise en compte des représentations initiales et des expériences des apprenants.

Ces différentes observations suggèrent que, si l'application intégrale des fondamentaux socioconstructivistes peut s'avérer difficile dans ce contexte, il serait néanmoins possible d'introduire progressivement certains de leurs principes. Parmi ceux-ci figurent la diversification des formes d'interaction, la valorisation des réussites des élèves et la coopération lors des activités. Ce type de changement pourrait réduire l'écart qui existe entre les pratiques réelles en classe et les objectifs éducatifs énoncés dans les programmes.

Conclusion

Pour conclure, on peut avancer que le chapitre a mis en exergue un paradoxe majeur : si aucun enseignant ne nie la valeur et l'utilité des manuels scolaires au quotidien, leur exploitation reste souvent éloignée des principes fondateurs du socioconstructivisme.

Les interactions entre pairs, rares et insuffisamment structurées, ne parviennent pas à jouer le rôle de médiation cognitive et sociale attendu. De la même façon, la posture de l'enseignant, envisagée sur le plan théorique comme celle d'un accompagnateur ou d'un médiateur, reste dans les faits très magistrale et directive. Ce qui crée un décalage entre les intentions pédagogiques et les pratiques effectives. Un décalage qui fragilise la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative centrée sur l'apprenant.

La perspective socioconstructiviste doit dès lors être pensée comme un horizon de travail évolutif, s'adaptant aux pratiques de classe et aux contextes d'apprentissage. Elle appelle des ajustements progressifs afin de favoriser l'appropriation collective des savoirs et le développement d'une autonomie langagière durable.

Conclusion générale

Conclusion générale

La présente recherche se situe dans un champ disciplinaire où le manuel scolaire a une place importante dans l'enseignement/apprentissage. En Algérie, et plus particulièrement dans le cas du français langue étrangère (FLE), il occupe une fonction dépassant celle du simple support : il représente un repère central pour l'organisation des cours et l'acquisition des savoirs linguistiques. Les enseignants y trouvent la trame de leurs cours et les ressources nécessaires à la préparation de leurs séquences, et les élèves y découvrent l'essentiel des savoirs linguistiques et des activités qui jalonnent leur parcours. De ce fait, le manuel cristallise trois dimensions : il est à la fois un support pédagogique, un instrument institutionnel et un objet social. Examiner la manière dont les principes pédagogiques prescrits sont intégrés dans le manuel revient donc à mesurer l'écart, parfois minime, parfois plus marqué, entre ce que prévoient les textes officiels et ce qui se vit réellement dans les classes, avec toutes les continuités mais aussi les ruptures que cela peut impliquer pour les parcours scolaires des élèves.

Cette recherche s'est donné un double objectif. D'une part, examiner trois manuels de FLE du cycle moyen (2003, 2010, 2016), afin d'évaluer leur degré d'adhésion au socioconstructivisme, théorie mise en avant dans les programmes depuis la réforme de 2003. D'autre part, identifier les apports, les limites et les perspectives offerts par ces manuels dans le cadre des attentes institutionnelles, des pratiques enseignantes et des besoins réels des apprenants.

La question qui a servi de fil conducteur à notre travail s'est posée ainsi : les activités mises en œuvre dans les manuels de FLE étaient-elles pensées pour l'acquisition isolée de savoirs ou pour la résolution de problèmes contextualisés pouvant engendrer des apprentissages intégrés et socialisés? Cet enjeu, simple en apparence, a conduit à interroger le degré réel d'appropriation du socioconstructivisme dans les manuels scolaires, au-delà de la dichotomie entre enseignement transmissif et enseignement actif.

Pour y répondre, nous avons eu recours à une méthodologie de recherche fondée sur quatre volets complémentaires : l'analyse documentaire (programmes et instructions officielles), l'analyse de contenu (séquences didactiques extraites des trois manuels), une enquête par questionnaire auprès des enseignants du cycle moyen afin de comprendre leurs perceptions et leurs pratiques professionnelles et enfin, une observation de classe, réalisée dans un contexte d'enseignement authentique pour confronter les intentions pédagogiques des manuels à leur

mise en œuvre réelle dans le quotidien de la classe. Ce dispositif méthodologique visait à croiser les points de vue et à réduire le risque d'une évaluation trop théorique ou, à l'opposé, trop empirique.

L'étude comparée des trois manuels révèle des variations notables, qui se manifestent à la fois dans les différentes rubriques (expression orale, lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, ateliers d'écriture) et dans l'évolution des générations d'ouvrages.

Le premier manuel produit dans le cadre de cette réforme, celui de 2003, intègre des éléments d'inspiration socioconstructiviste, visibles notamment dans les ateliers d'écriture et quelques exercices d'expression orale. Ces rubriques incitent à la co-construction, à l'ancrage dans des situations contextualisées, à l'élaboration collective de productions. Cette orientation reste cependant largement limitée par la perpétuation de démarches transmissives dans les rubriques dites « formelles » (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison). L'approche dans ces domaines est principalement axée sur la mémorisation et la répétition, une caractéristique héritée des méthodes traditionnelles. Le manuel scolaire se présente ainsi comme le symbole d'un compromis porteur d'innovations théoriques, mais encore fortement imprégné d'une logique béhavioriste, le fonctionnement de la langue étant appréhendé comme un enchaînement d'automatismes plutôt que comme un outil de résolution de situations-problèmes.

Le manuel de 2010 constitue une étape décisive dans l'évolution de la conception. Contrairement à l'idée d'un encadrement rigide, il est en réalité le plus conforme aux principes socioconstructivistes. Les thématiques abordées (famille, sport, environnement, figures marquantes de l'histoire) reflètent de près l'univers des élèves, ce qui favorise leur engagement. Les textes choisis sont accessibles, bien calibrés linguistiquement, et l'iconographie est claire sans surcharge. La structure des séquences (repérage, conceptualisation, réemploi) favorise l'induction et laisse une place plus grande à la coopération et à la contextualisation. Ce manuel constitue probablement le meilleur équilibre entre les attentes institutionnelles, les besoins pédagogiques et les réalités cognitives des apprenants de première année moyenne, qui entament leur quatrième année d'apprentissage du français. Il traduit l'intention de mobiliser la langue dans des situations porteuses de sens, tout en maintenant des exercices plus formels destinés à renforcer les acquis fondamentaux.

Le manuel de 2016, désigné comme appartenant à la « deuxième génération », apparaît comme le plus abouti dans sa tentative d'adhésion aux principes socioconstructivistes. Il se

distingue par une structuration plus harmonisée des différentes rubriques, organisées autour de projets qui donnent une véritable unité aux apprentissages. L'ouvrage mobilise en outre une variété de supports authentiques, ce qui favorise un rapprochement entre les savoirs travaillés en classe et les usages effectifs de la langue dans des contextes réels. Toutefois, il se heurte à deux limites majeures : d'une part, une complexité lexicale qui rend difficile la participation de tous les élèves, surtout dans un contexte marqué par l'hétérogénéité des niveaux des élèves ; d'autre part, une surcharge d'activités qui alourdit la mise en œuvre et limite la créativité pédagogique. Si l'intention est clairement d'intégrer la langue dans des situations globales et authentiques, le résultat peut parfois produire l'effet inverse : transformer la démarche en un ensemble de prescriptions normatives, trop lourdes pour être pleinement investies par les enseignants et les apprenants.

De manière transversale, les résultats montrent que les rubriques les plus ouvertes au socioconstructivisme sont l'expression orale et l'atelier d'écriture. Ces rubriques mettent l'accent sur le travail coopératif, la réalisation de productions dotées de sens et la mise en partage des acquis au sein du groupe classe. Au contraire, les rubriques plus formelles, celles qui sont consacrées à la connaissance du fonctionnement de la langue, se retrouvent souvent prisonnières d'une logique structurale. Cette orientation de l'enseignement trouve en partie sa légitimité dans le fait que, à ce stade, les élèves sont encore en cours d'acquisition des mécanismes de base de la langue française, ce qui justifie le besoin récurrent d'entraînement. Cependant, garder la langue comme objet d'étude autonome, sans toujours l'ancrer dans des contextes concrets d'échange, réduit la portée de la démarche. On se retrouve parfois confronté à des exercices d'inspiration béhavioriste, où le seul souci est la répétition et l'automatisation. Si cette voie peut être utile pour garantir une certaine maîtrise des bases, elle reste tout autant fermée à un usage plus contextualisé et plus fonctionnel.

Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants vont dans le même sens que l'analyse des manuels. De manière générale, les enseignants interrogés estiment que les démarches proposées présentent un réel intérêt, surtout lorsqu'elles cherchent à engager l'élève de façon active dans son apprentissage. Toutefois, ils mettent également en avant plusieurs obstacles de nature pratique : l'hétérogénéité des niveaux au sein d'une même classe, la densité des programmes à couvrir dans un temps limité, ainsi que l'insuffisance de formations consacrées aux approches socioconstructivistes. Ces contraintes expliquent que beaucoup d'enseignants continuent à recourir à un usage essentiellement transmissif du manuel, alors même que ce dernier offre, en théorie, des possibilités d'ouverture plus larges.

D'un point de vue théorique, cette recherche indique que le manuel scolaire n'est pas un outil neutre ni un simple recueil d'exercices. Il est un objet complexe, qui se situe à la croisée de plusieurs dimensions : pédagogique, en raison des activités et démarches concrètes qui y sont proposées ; institutionnelle, puisqu'il est élaboré et diffusé dans le contexte des réformes éducatives et reflète les orientations officielles de l'époque; sociale enfin, en considérant l'image qu'il projette de l'apprentissage du français auprès des enseignants, des élèves et de leurs familles. L'analyse a ainsi montré que le manuel est le lieu où s'entrecroisent prescriptions officielles, contraintes éditoriales et pratiques de classe, devenant de ce fait un révélateur privilégié de l'écart entre les prescriptions du curriculum et la réalité du terrain.

D'un point de vue pratique, l'exploration comparative fait apparaître une prise en compte croissante du socioconstructivisme, mais non sans disparité selon les rubriques, certaines tendant vers une pédagogie interactive et contextualisée, tandis que d'autres persistent à appliquer le modèle transmissif. Plutôt qu'une contrainte, l'hétérogénéité des manuels peut se transformer en potentiel offrant aux enseignants la possibilité de mieux saisir la perspective des auteurs et de mettre leur mise en œuvre à l'épreuve de ces choix. L'analyse rappelle aussi que sans un accompagnement institutionnel rigoureux en matière de formation continue, les enseignants peuvent avoir tendance à s'en tenir à des usages routiniers, ce qui en ferait uniquement un instrument servant à conforter les habitudes transmissives alors que le potentiel des manuels pourrait favoriser la coopération et l'ancrage des apprentissages dans des situations plus significatives.

À l'instar de toute recherche, ce travail présente des limites dont il convient ici de signaler la nature. En circonscrivant le corpus à trois manuels de première année moyenne, les conclusions sont limitées : l'analyse, couvrant l'ensemble du cycle, voire plusieurs disciplines, aurait permis de dégager une vision d'ensemble sur les réformes. La méthodologie mise en œuvre, même si elle a combiné l'analyse de manuels, un questionnaire à des enseignants ainsi qu'une observation de la classe, reste partielle. En effet, l'observation réalisée n'a porté que sur un nombre restreint de situations. Elle ne saurait, à elle seule, rendre compte de l'ensemble des pratiques d'enseignement. Parallèlement, le nombre limité de réponses fournies aux questionnaires reste insuffisant pour garantir leur représentativité statistique et amène à s'interroger sur des enquêtes plus vastes dans des contextes sociaux ou géographiques diversifiés. L'étude menée repose également, principalement, sur une grille de lecture socioconstructiviste, bien qu'il s'agisse d'un choix légitime au regard de la problématique posée, l'introduction d'autres références théoriques telles que la perspective

actionnelle du CECRL ou la démarche par compétences, aurait pu enrichir l'analyse et ouvrir d'autres pistes d'interprétation.

Les résultats issus de cette recherche fournissent de nombreuses perspectives, tant pour l'analyse scientifique que pour la pratique pédagogique. En matière de recherche, on pourrait envisager d'élargir le corpus à d'autres niveaux scolaires et à d'autres générations de manuels, permettant ainsi de mieux appréhender l'évolution des choix didactiques. En termes d'enseignement, plusieurs chantiers se présentent. La conception de manuels doit viser à articuler plus intimement les sections dites « formelles » (grammaire, vocabulaire, orthographe) et les sections de production, pour que les savoirs linguistiques cessent d'être appréhendés de manière autonome et deviennent enfin de solides ressources pour la communication. La formation des enseignants, à la fois initiale et continue, mérite d'être renforcée, notamment en ce qui concerne les principes du socioconstructivisme et leur adaptation aux réalités du terrain. Enfin, la pratique de classe pourrait s'orienter vers des démarches plus souples et interactives, favorisant la coopération, la résolution de problèmes et la créativité, au lieu d'une stricte obéissance à une consigne.

Bibliographie

Addi, L. (2009, 2 juillet). *Pratiques linguistiques arabophones, culture et société : Retour sur un débat récurrent*. Le Quotidien d'Oran**.**

Ardoino, J. (1987). Finalement, il n'y a jamais de pédagogie sans projet. *Éducation permanente, (86)*, 153–165.

Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Supérieur.

Augustin, B. (1907). *La colonisation et le peuplement de l'Algérie d'après une enquête récente*. *Annales de géographie, 16*(88), 320–336.

AXL-Aménagement linguistique dans le monde. *Algérie – Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale : Dispositions linguistiques*. Université Laval. https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-08-04-2008.htm

Barnier, G. (2009). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. IUFM d'Aix-Marseille.

Barthélémy, P. (2010). L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? *Histoire de l'éducation, 120*, 7-25.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Bekioua, F., & Reffaf, M. (2006). *Education et croissance économique en Algérie : Une analyse en termes de causalité à l'aide des modèles VAR*. INPS, Alger.

Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris : Vuibert.

Benhamla, Z. (2009). *Didactique des langues et des cultures à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3].

Bennoune, M. (2000). *Éducation, culture et développement en Algérie : bilan & perspectives du système éducatif* (Tome 1). Marinoor.

Benrabah, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie : histoire du traumatisme linguistique*. Paris : Séguier.

Benramdane, F. (2012). Programmes scolaires en Algérie : Une confusion, deux courants, trois postures et… le reste. *El Watan*. http://www.djazairess.com/fr/elwatan/356645

Bento, M. (2015). Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 12*(2). https://journals.openedition.org/rdlc/739

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théories et pratiques*. Paris : CLE International.

Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *Le FDLM Recherches et applications, n°45*. Paris : CLE International.

Bernard, A. (1907). La colonisation et le peuplement de l'Algérie d'après une enquête récente. *Annales de géographie, 16*(88), 320-336. https://doi.org/10.3406/geo.1907.6842

Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.

Bilodeau, S., & Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques. *Québec français, (153)*, 79–81.

Blanchet, P. (2006). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilinguisme de fait à un plurilinguisme didactisé. *La Lettre de l'AIRDF, 38*(1), 31-36.

Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.

Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.

Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris : Didier.

Bouacha, A. (1978). *La pédagogie du français langue étrangère : orientations théoriques et pratiques dans la classe*. Paris : Hachette.

Boudalia-Greffou, M. (1988). *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. Alger : LAPHOMIC.

Bouguerra, T. (1995). *Communication et didactique du français langue étrangère en contextes scolaire et universitaire* [Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier III].

Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49–77). Paris : Éditions Maison des langues.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions,* (1) 81, 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

Boyer, H., Butbach, M., & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International.

Bruner, J. (1996). *La culture de l'éducation* (traduction de *The Culture of Education*). Paris : Retz.

Chartrand, S.-G., & De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français. *Québec français, (153),* 66–68.

Chatry-Komarek, M. (1994). *Des manuels scolaires sur mesure*. Paris : L'Harmattan.

Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. In J. BOUTET, L. CHETOUANI, & M. TOURNIER (Éds.), *L'état linguiste* (Mots, n°52, pp. 62–73). Septembre 1997.

Choppin, A. (1980). *L'histoire des manuels scolaires : une approche globale*. Histoire de l'éducation, 9, 1-25. https://doi.org/10.3406/hedu.1980.1017

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.

Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires : Un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de l'éducation, (58)*, 165–185.

Christin. R (1997), Projet pédagogique en français, *Le français dans le monde n°288*, 24-28.

Commission nationale des programmes. (2009). *Référentiel général des programmes*. Algérie : Ministère de l'Éducation nationale.

Commission nationale des programmes, groupe disciplinaire de français. (2010, janvier). *Programme de français de 1re année moyenne*. Alger : Ministère de l'Éducation nationale.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le FDLM : Recherches et applications*, (45), 15–24.

Courtillon, J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P. (1989). *Français langue seconde : essai de conceptualisation*. *L'Information grammaticale*, (43), 36–40.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

De Ketele, J.-M. (1989). *L'évaluation des acquisitions des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (1996). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'information : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

De Landsheere, G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Desgaves. H. (1972). *La scolarisation des musulmans en Algérie (1882-1962) dans l'enseignement public français : Étude statistique*.

De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.

De Vecchi, G. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.

Djebbar, A. (2007). *Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation*. Dakar : CODESRIA.

Dourari, A. (2004). *Les malaises de la société algérienne*. Alger : Casbah Éditions.

Duplessis, P. (2009). Distinction entre référentiel de compétences et curriculum. *Les Trois Couronnes. Didactique de l'information-documentation*. https://lestroiscouronnes.esmeree.fr/

El Ghoul. F, « *Le français de Tunisie et l'Autre dans les années 1920-1930* », *Cahiers de la Méditerranée* [en ligne], n° 66, 2003. URL : http://journals.openedition.org/cdlm/104

Elimam, A. (2006). *L'exception linguistique en didactique*. Oran : Éditions Dar El Gharb.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.

Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

Gillet, P. (1997). *Construire la formation*. Paris : ESF.

Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose. https://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=51

Haddab, Z. (1979). *Les variantes de la morale*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30*(1), 7-18. https://doi.org/10.3406/arss.1979.2655

Hamidou-Bouayad, N. (2008). *De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage en Algérie. Cas de la 1ère AS.* Université d'Oran Es-Senia.

Houssaye, J. (1996). *Quinze pédagogies, leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.

Huber, M. (2007). *Concevoir, construire et utiliser un outil pédagogique*. Paris : Hachette.

Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory, 17*(2), 127–140.

Jonnaert, P. (2000). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil épistémologique ? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 1*(2), 223–230. http://www.telelearning-pds.org/coa/Jonnaert.pdf

Jonnaert, P. (2003). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.

Kateb, K. (2004). *Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale*. Insaniyat -25 26, 65-100. https://doi.org/10.4000/insaniyat.6242

Kherbouche, K. (2012, 21 novembre). Le français à l'école primaire : réconcilier le manuel scolaire avec l'élève. *El Watan*. www.elwatan.dz

Kouidri, M. (2014). Colonisation, indépendance et développement humain en Algérie : quel bilan ? *Insaniyat*, (65-66), 159-185.

Lagha, A. (2005). *Le livre scolaire : une nouvelle vision dans La refonte de la pédagogie en Algérie*. Rabat : UNESCO.LAURENS, V. (2012). *Modéliser des séquences en FLE et en*

FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. Le Français aujourd'hui, 176(1), 59-75. https://doi.org/10.3917/lfa.176.0059

Le Blanc, B. (2018). Cognition et cognitique. *Hermès, La Revue*, (80), 37–38. CNRS Éditions. https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2018-1-page-37?lang=fr

Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.

Lenoir, Y. (1992). Le manuel scolaire : un outil pédagogique ou un outil didactique ? *Revue des sciences de l'éducation, 18*(3), 401-423. https://doi.org/10.7202/031704ar

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive, 3*(1), 49-63.

Madagh, A. (s.d.). *Guide du professeur : langue française, 1re année moyenne*. Alger : Ministère de l'Éducation nationale.

Maherzi, A. (1999). Le système éducatif algérien entre langue française et arabisation [PDF]. http://gerflint.fr/Base/Mondearabe2/Aicha.pdf

Marcel, E. (1954). L'état intellectuel et moral de l'Algérie en 1830. *Revue d'histoire moderne et contemporaine, 1*(3), 199-212. https://doi.org/10.3406/rhmc.1954.2576

Mammeri, M. (1985). L'expérience vécue et l'expression littéraire en Algérie. *Dérives*, (49), 135-142.

Mazouni, A. (1995). *Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*. Paris : L'Harmattan.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre… oui, mais comment*. Paris : ESF.

Meynier, G. (2014). *L'Algérie et les Algériens sous le système colonial : approche historico-historiographique*. *Insaniyat*, (65–66). https://journals.openedition.org/insaniyat/16010

Morandi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris : Nathan.

Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'organisation et de l'animation pédagogiques. (1977). *Horaires et programmes de l'enseignement moyen polytechnique de trois ans – Série transitoire I.* Chéraga : Imprimerie du ministère de la Jeunesse et des Sports.

Ministère de l'Éducation nationale**.** (1982–1983). *Textes choisis : langue française, 3e année moyenne.* Alger : Institut Pédagogique National (IPN).

Ministère de l'Éducation nationale. (1983–1984). *Langue française, 6e année élémentaire : livret du maître.* Alger : Institut Pédagogique National (IPN).

Ministère de l'Éducation nationale. (1986–1987). *Lecture, 8e année fondamentale.* Alger : Institut Pédagogique National (IPN).

Ministère de l'Éducation nationale**.** (1992–1993). *Enseignement du français, 7e année fondamentale : livre du professeur.* Alger : Institut Pédagogique National (IPN).

Ministère de l'Éducation nationale. (1998). *Programme de français, 1ère langue étrangère, 2ème et 3ème cycles.* Direction de l'enseignement fondamental.

Ministère de l'Éducation nationale. (2003). *Plaisir d'apprendre le français, 1re année moyenne*. Alger : ENAG Éditions.

Ministère de l'Éducation nationale. (2003). *Document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2003). *Programmes de la première année moyenne : langue arabe, langue amazighe, langue française, langue anglaise*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2009). *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*. Alger. [En ligne]

https://www.calameo.com/read/0002215886e5e9eb5fe9f

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Manuel de 1re année moyenne*. Alger : ONPS.

Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Document d'accompagnement du programme de français*. Alger.

Ministère de l'Éducation nationale**.** (2015). *Document d'accompagnement du programme de français – cycle moyen*.

Ministère de l'Éducation nationale. (2016). *Mon livre de langue française, 1re année moyenne*. Alger : ENAG Éditions.

Noël, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université ; Paris : Éditions Universitaires.

Nunziati, G. (1990). Pour Construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Les Cahiers Pédagogiques n° 280*, Paris, pp. 47-60

Oudina, A. (2016). Le français en Algérie entre héritage linguistique et langue de communication. *El Maqal*, (4).

Passols, A.-V. (2016). *L'Algérie et l'assimilation des indigènes musulmans* (Ouvrage original publié en 1903). *Forgotten Books*. https://fr.scribd.com/doc/262397480/Passols-Antoine-Vincent-L-Algerie-Et-l-Assimilation-Des-Indigenes-Musulmans

Perrenoud, P. (1994). *Sociologie du curriculum : écoles et sociétés, la fabrication d'un produit culturel*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, (2), 19–25.

Perrenoud, Ph. (2002). Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences ?

Perrenoud, Ph. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, 24, 9–17.

Pires, A. (1997). L'échantillonnage dans la recherche qualitative : aperçus théoriques et pratiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. SÉVIGNY (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113–169). Montréal : Gaëtan Morin.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : CREDIF-Didier.

Puren, C. (1999). L'observation des classes. *Étude de linguistique appliquée*.

Puren, C. (2005). *Domaines de la didactique des langues cultures : Entrées libres*. Les Cahiers pédagogiques, (437), 41-44.

Puren, C. (2006). Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le cadre européen commun de référence ? *APLV, Grenoble*.

Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Langues modernes, APLV*. www.aplv-languesmodernes.org

Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langues. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 119–137). Paris : Éditions Maison des langues.

Puren, C. (2016). *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en didactique des langues-cultures : L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle* (1re éd. numérique). www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/

Keener, L. (2019). *Crise linguistique en Algérie : les conséquences de l'arabisation* [Mémoire de fin d'études, Arcadia University]. Arcadia University, ScholarWorks. https://scholarworks.arcadia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=senior_theses

Raby, C., & Viola, S. (dir.). (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*. Québec : Éditions CEC.

Raynal, F. & Rieunier, A. (2009). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Rebardel, J. (2016). Une dérive de la psychiatrie : le discours colonial en Algérie. *Vie sociale et traitements, (2).* https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2016-2-page-142?lang=fr

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Reuter, Y. (éd.), avec la collaboration de Cohen-azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

République algérienne démocratique et populaire. (2008). *Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008*. Journal officiel de la République algérienne.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* [Thèse de doctorat, Université Victor Segalen – Bordeaux II]. HAL Thèses. https://theses.hal.science/tel-00007305v1

Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*. UNESCO.

Richelle, m. (1987). Les cognitivismes : progrès, régression ou suicide de la psychologie ? In M. RICHELLE (Dir.), *La psychologie à la recherche de son objet* (pp. 181–199). Paris : Presses Universitaires de France.

Richer, J.-J. (2009). Lectures du cadre : continuité ou rupture ? In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (2e éd., pp. 13–48). Paris : Éditions Maison des langues.

Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E & Intercommunications.

Richer, J.-J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, XXXIII*(1). http://apliut.revues.org/4162

Richer, J.-J. (2018). Évolutions de la notion de tâche : du Task-Based Language Learning & Teaching au CECR et au-delà. *Langage, Travail et Formation*, (0), 15-28.

Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Robert, J.-P. & Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.

Roegiers, X. (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation. Ministère de l'Éducation nationale, UNESCO-PARE. Repéré à http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Séguin, M. (1989). *Le manuel scolaire : fonctions et usages dans la classe*. Paris : Hachette Éducation.

Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langue à l'école ? *Les Langues modernes*, (3), 42-56.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Thénault, S. (2012). *Violences ordinaires dans l'Algérie coloniale : camps, internements, assignations à résidence*. Paris : Odile Jacob.

Talbi, S. M. (2020). *La didactique du texte littéraire : Manuel de 2e AM* [Thèse de doctorat, Université Oran 2 Ahmed Ben Ahmed].

Touati, M. (2011). *Compétence de communication et exercices de langue à travers deux manuels de français : 7e AF (1999) et 1re AM (2003) : rupture et/ou continuité* [Thèse de doctorat, Université Oran 1 Ahmed Bella].

Uwak, S. O. (2018). *Curriculum Definition: A Misleading Philosophy*. *International Journal of Advancement in Development Studies, 13*(2). http://www.irdionline.org/world/article/CURRICULUM%20DEFINITION%202018.pdf

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

Weinland, K. (2001). Texte, discours et nouveaux programmes de collège. In *Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français* (Actes de colloque). Paris : Delagrave Édition.

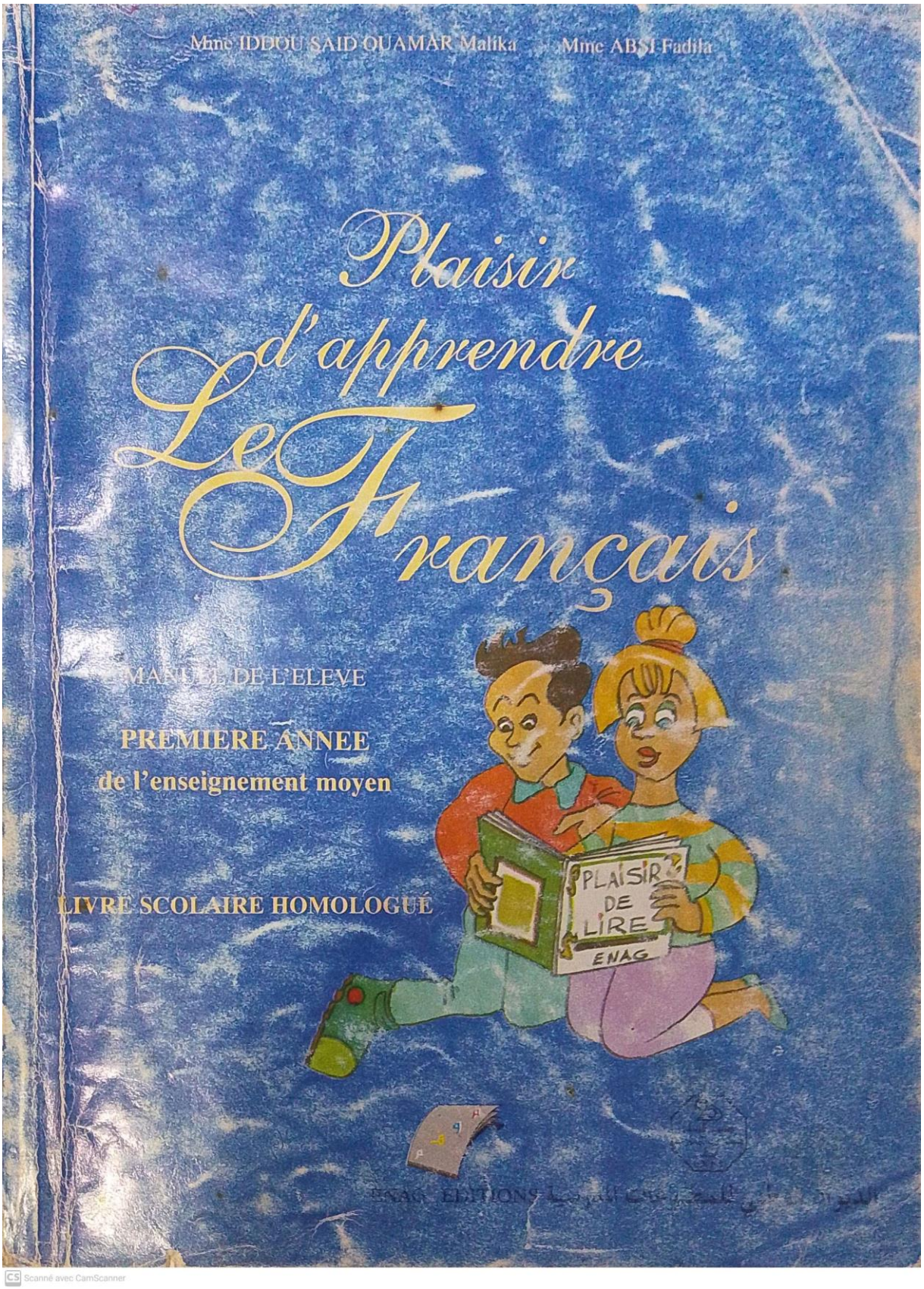
Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex, England : Longman

Zegrar, B. (2009). L'approche textuelle dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans B. Bennaceur (Coord.), *L'approche par compétences et pratiques pédagogiques* (pp. 61-97). Oran : Éditions CRASC.

Zegrar, B. (2012). Approche par compétences et outils didactiques. Dans B. Bennaceur (Coord.), *L'approche par compétences, situations-problèmes et apprentissage* (pp. 85-97). Oran : Éditions CRASC.

ANNEXES

Annexe 1 : Séquence 1 du manuel *Plaisir d'apprendre le français* (2010)

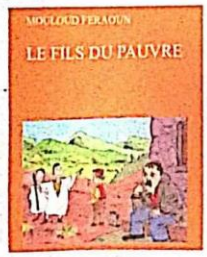


Scanné avec CamScanner

Séquence 1

Expression Orale

Observe les couvertures de ces ouvrages :



A



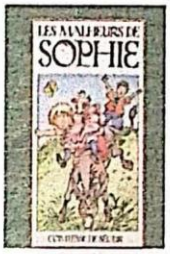
B



C



D



E

a - As-tu déjà entendu parler de l'un de ces ouvrages ? Lequel ?
b - Peut-être as-tu déjà lu l'un d'eux ou un extrait de l'un d'eux ? Lequel ? Raconte.
c - A partir du titre, peux-tu en deviner le contenu ?
d - Les images A, B, C et D présentent des récits différents, peux-tu les citer ?

RETIENS

Le récit raconte une histoire vraie ou de fiction (vraisemblable ou invraisemblable)

«Le Fils du pauvre» est un récit de vie réelle : C'est une autobiographie de Mouloud Feraoun.

«Harry Potter» est un récit de fiction, «Poil de carotte» est un récit vraisemblable.

«Blanche-Neige» est un récit merveilleux (conte).

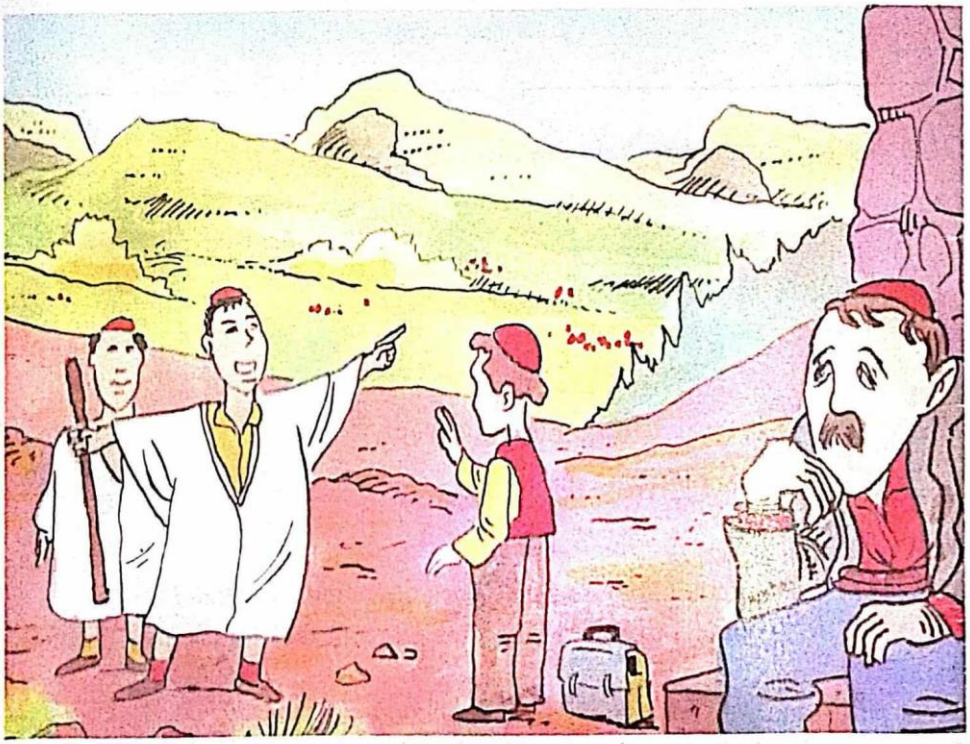
Scanné avec CamScanner

Raconter
1— Le récit

Kamdsi

Lecture

LA BOURSE



Boursier, Fouroulou étudiait à Tizi Ouzou, tandis que ses parents menaient une vie difficile au village. Au début de sa deuxième année de collège, après une excellente première année, il faillit tout lâcher. La bourse n'avait pas été renouvelée, on ne savait pourquoi. Le directeur attendit un mois, deux mois. Fin décembre, ne voyant rien venir, il avertit les boursiers qui durent s'en retourner dans leur village. Ce fut un deuil dans la famille des Menrad. Ils savaient tous que Fouroulou resterait avec eux, qu'il redeviendrait berger. Au village, après le nouvel an, une fois les vacances terminées, on commencerait à s'étonner, puis ce serait les **railleries** habituelles. Fouroulou, à cette idée, pleurait en cachette, se disait qu'il était déshonoré et qu'il ne pouvait plus se montrer. Pourtant, on ne l'avait pas renvoyé pour incapacité ou mauvaise conduite. Il revenait chez lui parce qu'il n'y avait plus d'argent. Le directeur

16

Scanné avec CamScanner

avait promis d'écrire à l'Académie d'Alger, il avait parlé d'**omission**, d'oubli, d'erreur. On ne pouvait supprimer d'un seul coup toutes les bourses d'un établissement. Mais comment faire entendre cela aux railleurs ?

— Fils de Ramdane, ils t'ont balancé, hein ! il te reste les chèvres, comme nous tous ! disaient-ils.

— Mais non, je retournerai à l'école ! répliquait Fouroulou.

— Avec l'argent de l'**usurier**, peut-être ?

— Qu'est-ce que cela peut te faire ?

— Tu es idiot. Au lieu d'aider ton père, tu vas le ruiner.

Cependant son père semblait lui-même ébranlé et regrettait d'avoir engagé son fils dans une voie si difficile lorsqu'on est pauvre.

Tout était **hostile** à Fouroulou, mais il comprit à la longue que l'hostilité des gens, leur mauvaise joie, leur haine, venait de ce qu'on l'avait pris au sérieux. On l'avait cru capable de réussir, de relever les Menrad. Et maintenant...

Lorsque finalement arriva la lettre qui apportait la bonne nouvelle, il retourna à Tizi Ouzou le cœur gonflé de joie, avec la farouche résolution de travailler jusqu'à l'épuisement pour réussir.

MOULOUD FERAOUN, *Le Fils du pauvre*, éd. ENAG 1998

Le titre du texte : .....
Le titre du livre : .....
Le nom de l'auteur : .....

Explication des mots

La bourse : pension accordée à un élève, à un étudiant pour l'aider dans ses études.
L'usurier : une personne qui prête de l'argent avec un intérêt.
Une omission : un oubli. (omettre : oublier)
Hostile, (l'hostilité) : agressif.
Les railleries : les moqueries.

Scanné avec CamScanner

Raconter

1— Le récit

COMPRENDRE LE TEXTE

Observe

a- Que représente la vignette (ou l'illustration) ?
b- De combien de parties se compose le texte ?
c- Qui est Mouloud Feraoun ? As-tu déjà lu quelques extraits de ses œuvres ? Lesquels ?

Lis le texte

1 - Quel événement est raconté dans le texte ?
2 - Comment s'appelle le personnage principal ?
3 - Où se passe la scène ?

Relis et analyse le texte

1 - Où étudiait Fouroulou ?
2 - Pourquoi était-il obligé de quitter le collège et de retourner chez lui ?
3 - Relève toutes les expressions qui montrent que sa famille et lui étaient très tristes.
4 - Souligne les mots qui décrivent la réaction des gens.
5 - Quelle était sa réaction lorsque la lettre lui annonça la bonne nouvelle ?
6 - De quel type de texte s'agit-il ?
7 - Qui raconte l'histoire ? A quelle personne est-elle racontée ?
8 - A quels temps sont les verbes du récit ?

RETIENS

Le héros est le personnage le plus important de l'histoire. Dans ce texte, Fouroulou est le héros.

A ton tour de t'exprimer

1 - Tu remarques que Fouroulou aime les études et ne veut pas redevenir berger ; et toi ?
2 - Raconte à tes camarades un petit événement, quelque chose qui t'est arrivée. Ton récit doit avoir un début, une suite d'actions et une fin.

Scanné avec CamScanner

Raconter
1— Le récit

Comment organiser les événements d'un récit

Relis le texte

1 - Combien de moments comporte cette histoire ?
2 - A quoi le reconnais-tu ?
3 - Que représente chaque moment ?

A ton tour d'écrire

Complète le tableau suivant d'après le texte « La bourse » de Mouloud FERAOUN.

Situation initiale	Les événements	Situation finale
(début de l'histoire)	(les actions)	(fin de l'histoire)

VOCABULAIRE

L'ordre alphabétique
Chercher un mot dans un dictionnaire

L'alphabet français compte 26 lettres : 20 consonnes et 6 voyelles.
Ecris-le en cursive sur ton cahier.
Si tu as fait des erreurs, ton enseignant(e) t'aidera à les corriger.

RETIENS

Dans un dictionnaire, les mots sont classés dans l'ordre alphabétique.
Pour trouver un mot dans le dictionnaire, il te faut chercher sa première lettre, puis sa deuxième, etc...
Les mots ou les lettres repères qui se trouvent en général en haut des pages peuvent t'aider.

19

Scanné avec CamScanner

Raconter

1— Le récit

Entraîne-toi

1- Complète l'alphabet par les voyelles qui manquent :

. - b - c - d - . - f - g - h - . - j - k - l - m - n - . - p - q - r - s - t - . - v - w - x - . - z.

2- Trouve la lettre qui vient avant et celle qui vient après chacune des lettres suivantes :

B, F, J, M, S.

3- Replace les lettres suivantes dans l'ordre alphabétique :

B N O X Z C G

4- Observe la 1ère lettre, puis classe par ordre alphabétique les mots suivants :

Classe – prodige – enfant – baguette.

5- Observe la 2ème lettre puis classe par ordre alphabétique les mots suivants :

Puni – prodige – père – place – petit – parole.

6- Retrouve dans chaque liste, le mot qui n'est pas à sa place, replace-le correctement :

Le bon écolier est :

Appliqué - attentif - soigneux - studieux - réfléchi.

Le mauvais écolier est :

Brouillon - désordonné - distrait - paresseux - étourdi.

7 - Cherche dans le dictionnaire l'explication des verbes de consigne :

Relier, encadrer, recopier, identifier, relever, souligner, repérer, comparer, entourer, barrer, observer, indiquer, surligner, classer.

8 - Déchiffre ce message pour trouver un proverbe connu

(l'alphabet a été décalé d'une lettre, ex : CPO = BON) :

MF UFNQT, D'FTU EF M'BSHFOU !

9 - A ton tour, fabrique des messages codés et propose-les à tes camarades qui doivent les déchiffrer.

20

Scanné avec CamScanner

GRAMMAIRE

Du texte à la phrase

Observe

1-Les parents de Fouroulou étaient pauvres. Sa mère, ses sœurs et ses tantes l'adoraient. Son père cédait à tous ses caprices.

Lis le texte. Combien contient-il de lignes ? de phrases ?

2- Amina va en classe sa camarade Lydia la taquine elle pleure la maîtresse la console Amina n'a plus de chagrin

Essaie de lire le texte précédent. Le comprends-tu ? Pourquoi ?

Réécris-le en séparant les phrases par des points, mets les majuscules. Maintenant relis-le à haute voix.

RETIENS

Un texte est composé d'un ou de plusieurs paragraphes.

Un paragraphe est composé de plusieurs phrases écrites dans un certain ordre. Une phrase est une suite de mots ordonnés ayant un sens. Elle commence par une majuscule et se termine par un point (. ? !).

Ex : Fouroulou étudiait à Tizi-Ouzou.
Je retournerai à l'école !
Veux-tu ruiner ton père ?

Entraîne-toi

1- Reconstitue le texte en recopiant les phrases dans l'ordre.

Il se pose sur l'épaule de maman.

Maman remet l'oiseau dans la cage.

La balle de Yanis touche la cage du canari.

L'oiseau sort de la cage et s'envole.

Scanné avec CamScanner

Raconter

1— Le récit

2- Reconstitue le texte en recopiant les phrases dans l'ordre.

Elles s'arrêtent à la boulangerie.

Aziza achète un croissant et Nadia une brioche.

Ensuite, elles rentrent à la maison.

Aziza et Nadia reviennent de la piscine.

3- Lis ces suites de mots et ne recopie que les phrases verbales.

Le petit écolier. Les parents emmènent les enfants au cirque. Ils leur achètent des gâteaux. Le professeur et l'élève. Les élèves écrivent bien sur leur cahier.

4- Combien de phrases reconnais-tu dans ce texte ?

" Je suis la mer. On me connaît. Je suis salée. Je suis bleue quand le ciel est bleu, verte quand le ciel est vert. Si vous préférez rouge, je suis la mer rouge.

R. Fallet, *Bull ou la voix de l'Océan*. Ed. Denoël.

CONJUGAISON

Notion de temps (Passé - Présent - Futur)

Observe

Autrefois, nous <u>écrivions</u> avec une plume que nous <u>trempions</u> dans l'encre et gare aux taches sur les cahiers !

Aujourd'hui, nous <u>écrivons</u> avec des stylos qui ne <u>tachent</u> pas et il y <u>a</u> les effaceurs !

En l'an 2020, nous n'<u>écrirons</u> peut-être même plus à l'école. Nous nous <u>connecterons</u> grâce à l'ordinateur et à l'internet avec notre professeur : ce <u>sera</u> l'école virtuelle !

1 - Lis les phrases et place les actions sur l'axe des temps.

2 - Souligne les indicateurs de temps.

3 - Trouve l'infinitif des verbes soulignés.

22

Scanné avec CamScanner

Raconter
1— Le récit

RETIENS

L'an dernier, j'étais en 6 e AF Cette année, je suis en 1ere AM L'année prochaine, je serai en 2 èmeAM

présent

passé ⟶ futur

Le verbe conjugué change de forme pour indiquer un changement de temps (suis - étais - sera).
Des expressions aident à mieux situer l'événement :
Dans le passé : Hier, autrefois ...
Dans le présent : Aujourd'hui, maintenant ...
Dans le futur : Demain, dans deux jours, bientôt...

Entraîne-toi

1- Classe les verbes selon qu'ils expriment le présent, le passé ou le futur.

Il y a bien longtemps, un chien vivait seul dans les bois.
De nos jours, les chiens vivent dans les maisons avec leurs maîtres.
Du temps des rois, les gens se déplaçaient en diligence.
Un jour, des gens habiteront la planète Mars.

2- Complète ces phrases à l'aide d'indicateurs de temps

– ..... les ordinateurs facilitent le travail.
– .....les cartables des élèves ne seront plus chargés grâce aux livres électroniques.
– .....les femmes allaient puiser l'eau à la fontaine.
– ..... l'eau coule dans les robinets à l'intérieur des maisons.

3- Souligne les verbes en rouge, encadre les indicateurs de temps et indique si l'action se passe au présent, au passé ou au futur.

a- A cinq heures, nous rentrerons de l'école.
b- Demain, il cueillera les oranges.
c- Il sera de retour avant le coucher du soleil.
d- L'année dernière, nous avons repeint toute la maison.
e- En ce moment, il prend des cours d'anglais.

23

Scanné avec CamScanner

Raconter

1— Le récit

ORTHOGRAPHE

Ecriture des nombres en lettres

Tu sais déjà

Lis les nombres suivants :
9 - 11 - 15 - 18 - 27 - 34 - 43 - 57 - 75 - 68 - 86 - 67 - 76 - 79 - 97 - 171 - 1095.

Observe

Le directeur attendit un mois, deux mois.
Ecris les mots colorés en chiffres.

RETIENS

Les nombres peuvent s'écrire en chiffres et en lettres.

0	zéro	10	dix	20	vingt
1	un	11	onze	30	trente
2	deux	12	douze	40	quarante
3	trois	13	treize	50	cinquante
4	quatre	14	quatorze	60	soixante
5	cinq	15	quinze	70	soixante-dix
6	six	16	seize	80	quatre-vingt
7	sept	17	dix-sept	90	quatre-vingt-dix
8	huit	18	dix-huit	100	cent
9	neuf	19	dix-neuf	1000	mille

- Ces mots sont invariables.

Exemples : Les quatre enfants
Trois cent cinquante *dinars*
Neuf mille *habitants*

- Vingt et cent prennent S s'ils sont multipliés et se trouvent à la fin du nombre.

Exemples : 200 : deux cents élèves = (2 X 100)
400 : quatre cents
80 : quatre-vingts ans **mais** quatre-vingt-un *ans* (sans s). = (4 X 20)

- Entre 0 et 100 : on relie les nombres par un tiret (-)

Exemples : 325 trois cent vingt-cinq, 99 quatre-vingt-dix-neuf.

- **On écrit :** 21 vingt et un, 31 trente et un, 41 quarante et un, 51 cinquante et un, 61 soixante et un, 71 soixante et onze **mais** quatre-vingt-un.

24

Scanné avec CamScanner

Entraîne-toi

1- Ecris en lettres les nombres suivants :

19 - 31 - 45 - 68 - 79 - 84 - 96 - 99

2- Ecris en chiffres les nombres suivants :

Quarante-six ; trente-neuf ; cinquante-huit ; vingt-trois ; soixante-dix-neuf ; cent quarante et un ; quatre-vingt-cinq ; quatre-vingt-dix-sept.

3- Ecris en lettres les nombres contenus dans ces phrases :

a- Peux-tu énumérer les 7 jours de la semaine ?
b- Elle m'a prêté 600 dinars.
c- C'est un village de 5000 habitants.
d- Mon livre a 265 pages.
e- Ils étaient 80 personnes dans l'avion.

Atelier d'Ecriture

Activité 1

Avec ton camarade, vous allez essayer de remettre dans l'ordre les événements qui constituent l'histoire de «Renart et les poissons», et réécrire le texte correctement.

1- **Renart** dévore des poissons jusqu'à **satiété**.
2- Il aperçoit soudain des marchands en voiture qui reviennent de la mer avec un chargement de poissons.
3- En ce matin d'hiver, Renart, **affamé**, **rôde** dans la campagne à la recherche d'une nourriture.
4- Les marchands le ramassent dans l'intention de récupérer sa fourrure et le lancent dans la voiture.
5- Renart fait le mort au milieu du chemin.
6- Il saute alors de la voiture et s'éloigne en lançant des **quolibets** aux marchands.
7- Renart, **repu**, rentre au **logis** où sa femme et ses fils l'accueillent avec des transports de joie.
8- Sa faim **rassasiée**, il enroule autour de lui un chargement d'anguilles pour sa famille.

Scanné avec CamScanner

Raconter
1— Le récit

Activité 2

Voici deux récits « Un long voyage » et « Zig et Zag ». Avec ton camarade, vous allez bien les lire, retrouver les différents moments et remplir le tableau (voir page 19)

1.UN LONG VOYAGE

Ulysse le caneton vivait au bord d'une rivière. Il se demandait où les oiseaux pouvaient bien aller.

Un jour, il décida, lui aussi, de voir le vaste mondè ! Dès le lendemain, Ulysse se mit en route. Il savait que la rivière allait vers la mer. Il suivit donc le courant. Bientôt, Ulysse se trouva au milieu d'une vaste étendue d'eau parcourue de vaguelettes. La brume l'empêchait de distinguer l'autre côté.

« Ceci doit être la mer, décida-t-il. J'espère qu'il n'y a pas de requins ! ».

La mer était très large et Ulysse dut nager longtemps. Enfin, il vit dans le lointain la terre ferme émerger de la brume. Quand il arriva au pied des montagnes, le soleil se couchait. A la nuit tombante, il atteignit enfin le sommet, la descente fut plus rapide que la montée. Devant lui, de l'autre côté des broussailles s'étendait le désert ! Ulysse poursuivit péniblement son chemin dans la nuit.

Aux premières lueurs de l'aube, il gravit une colline et, de là, vit la savane couverte de hautes herbes qui s'étendait loin devant lui.

« Je suis arrivé ! J'ai réussi ! » s'écria-t-il.

2. ZIG ET ZAG

En ce temps-là, les papillons volaient en ligne droite.

Mais un jour, Zig, un petit papillon, aima Zag, une très belle dame papillon.

Or Zag n'aimait pas Zig ; alors elle se mit à voler de droite à gauche et Zag essaya de la suivre.

Et c'est depuis ce temps-là que les papillons zigzaguent.

Mon projet

1ère partie

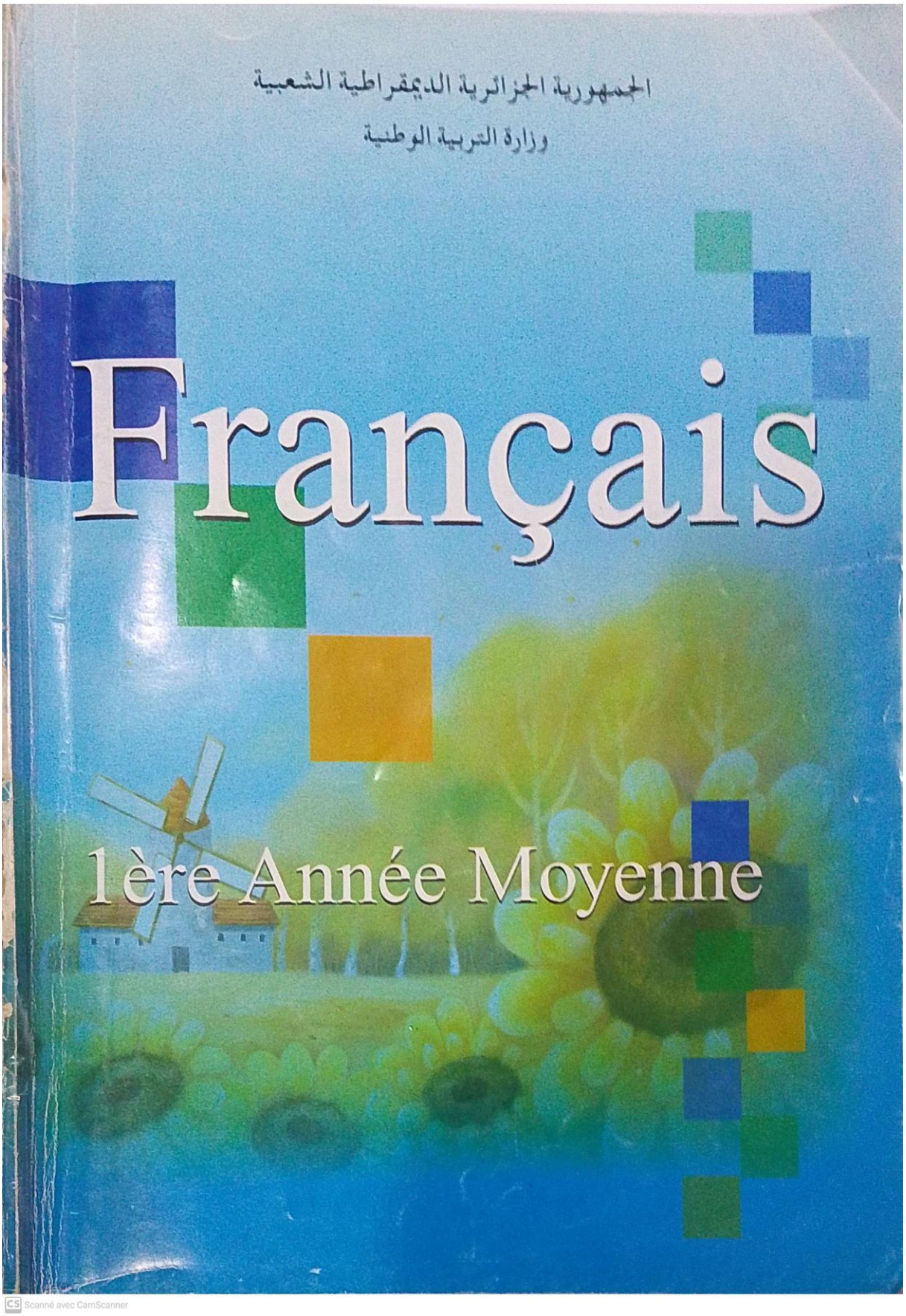
Maintenant, tu connais les étapes du récit. Avec tes camarades, imaginez les moments de votre récit ; remplissez un tableau (voir p. 19).

Vous pouvez vous inspirer de faits vrais comme vous pouvez les inventer. Votre histoire doit paraître vraie.

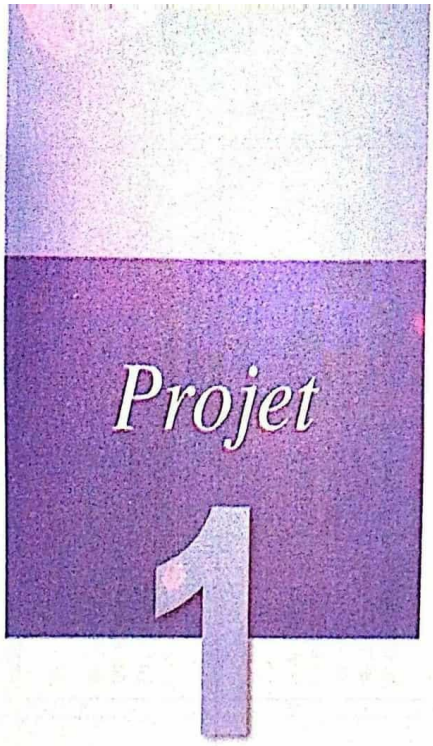
Le rapporteur du groupe proposera le plan que vous avez choisi.

Scanné avec CamScanner

Annexe 1 : Séquence 1 du manuel de *Français* 1ère année moyenne (2010)



Scanné avec CamScanner



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

Scanné avec CamScanner

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



1. .....



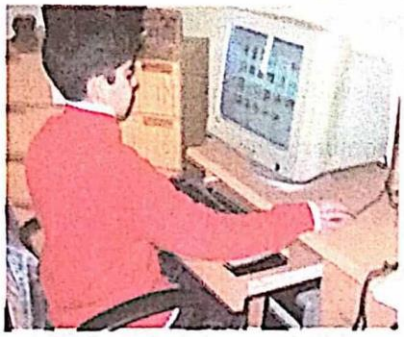
2. .....



3. .....



4. .....



5. .....

Légende des illustrations :

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

Banque de mots :

a) **Verbes :** se présenter, s'appeler, se nommer, se prénommer, naître, habiter, résider, demeurer, fréquenter...

b) **Noms :** nom, prénom, surnom, pseudonyme, date et lieu de naissance, adresse, nationalité, village, commune, cité, quartier, rue, boulevard, daïra, wilaya...

c) **Adjectifs :** âgé, jeune, vieux, résidant, aîné, cadet...

Questionnaire :

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

Scanné avec CamScanner

Projet 1

J'observe, je lis et je comprends.

Un jeune passionné

Je m'appelle Mehdi, j'ai quinze ans. J'habite la capitale qu'on appelle Alger la blanche. Je vais tous les jours au collège où j'étudie le français, les mathématiques, l'histoire et beaucoup d'autres choses, comme l'informatique que j'adore. Les études me passionnent mais j'aime aussi les jeux et le sport. Le football tient une grande place dans ma vie surtout depuis que mon pays s'est qualifié à la coupe du monde.

Ma famille se compose de mon père qui est journaliste, ma mère institutrice et ma petite sœur de onze ans. Je m'entends très bien avec elle, bien qu'elle passe son temps à me **taquiner** !

J'ai de nombreux amis, mais je trouve que la terre est trop grande pour que l'on se contente seulement de ce qui existe autour de nous. J'aimerai tant connaître et comprendre les autres peuples, les autres civilisations et les autres cultures. *Mehdi, "lettre à un nouvel ami".*

Je saisis le sens des mots :

Taquiner : provoquer

Je lis et je découvre :

Complète la grille suivante :

Qui parle ?	A qui ?	De qui ?	Dans quel but ?

Séquence 1

Je comprends le texte :

- Quel âge a Mehdi ?
- Par quel terme se désigne-t-il dans le texte ?
- Où habite-t-il ?
- A quel sport s'intéresse-t-il ? Depuis quand ?
- Quelle est la profession de ses parents ?
- **Réponds par vrai ou faux :**
  - ☐ Mehdi aime beaucoup l'informatique.
  - ☐ Mehdi, déteste les études.
  - ☐ Mehdi est l'ainé de la famille.
  - ☐ Mehdi ne veut pas découvrir le monde.
- Quel est le temps dominant dans ce texte ?



Pour me présenter :

- **J'emploie le pronom personnel "je".**
- **Je donne mon nom, mon prénom, mon âge, ma nationalité, mon lieu de résidence...**
- **Je fais connaître mes activités et mes passions.**

Scanné avec CamScanner

Je m'entraine à la lecture.

Souvenirs d'enfance

Je suis née à quatre heures du matin, le 9 Janvier 1908, dans une chambre qui donnait sur le Boulevard Raspail.

Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, des messieurs coiffés de canotiers qui sourient à un bébé : ce sont mes parents, mon grand-père, des oncles, des tantes, et c'est moi. Mon père avait trente ans, ma mère vingt et un, et j'étais leur premier enfant.

Je tourne une page de l'album; maman tient dans ses bras un bébé qui n'est pas moi ; je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître. Aussi loin que je me souvienne, j'étais fière d'être l'aînée : la première. Déguisée en chaperon rouge, portant dans mon panier galette et pot de beurre, je me sentais plus intéressante qu'un nourrisson cloué dans son berceau. J'avais une petite sœur (…).

D'après Simone De Beauvoir, « Mémoires d'une jeune fille rangée».

Je saisis le sens des mots :

Canotier : chapeau de paille.

Scanné avec CamScanner

Projet 1

Lexique ➡ J'enrichis mon vocabulaire : lexique de la présentation/mots simples et mots dérivés.

Je m'appelle Madiba

Ma tribu m'a surnommé Madiba. Mais en réalité, je m'appelle Nelson MANDELA. Je suis né le 18 juillet 1918 à Mvezo, dans la province du Cap, en Afrique du Sud. J'ai consacré la majeure partie de ma vie à lutter pour la **libération** de mon peuple.



Je suis condamné à la **prison** et aux travaux forcés à perpétuité. Je suis **libéré** le 11 février 1990, après 27 ans d'**emprisonnement**.

En 1993, je reçois conjointement avec le président Frédérik de KLERK le prix Nobel de la Paix.

Grâce à mon combat et à celui des **militants** noirs, les peuples d'Afrique du Sud vivent aujourd'hui libres de l'apartheid.

Champ lexical de l'identité

Séquence 1

Je comprends le texte :

- **Choisis la bonne réponse.**

Madiba est un :

- ☐ Nom
- ☐ Prénom
- ☐ Surnom

- Quels sont les termes qui montrent que c'est Madiba qui parle dans ce texte ?

J'observe :

- Quelle est la nationalité de Madiba ?
- A quoi correspond la date du 18 juillet 1918 ?
- Le 11 février 1990 est une date importante, pourquoi ?
- Une autre date est importante dans le texte, relève-la. A quel évènement historique correspond-elle ?

Je retiens

L'identité est un ensemble de données qui permettent d'affirmer que quelqu'un est telle personne sans confusion possible avec une autre.
Ainsi, le nom, le(s) prénom(s), la date et le lieu de naissance, la nationalité … constituent **l'identité** d'une personne.

Scanné avec CamScanner

Je m'exerce :

Complète le tableau par des éléments du texte qui concernent le personnage historique, Nelson MANDELA.

Nom	Prénom	Surnom	Date de naissance	Lieu de naissance	Nationalité

Mots simples - Mots dérivés

J'observe :

Relève du texte les mots qui se ressemblent. Indique ce qu'ils ont de commun.

Je retiens

La dérivation est un procédé qui consiste à ajouter un ou plusieurs éléments à un mot ou à son radical. Les éléments ajoutés s'appellent des **affixes** :

- Je vais **dé monter** le moteur.
  affixe verbe
- Le **dé mont age** de ce moteur a pris trois heures.
  affixe radical affixe

Il existe deux sortes d'affixes : les **préfixes** et les **suffixes**.

Le préfixe est un élément qu'on place <u>avant</u> le **radical** pour créer un autre mot :

- Tenir ⟶ **retenir**.
- Dire ⟶ **contredire**.
- Pilote ⟶ **copilote**.

Le suffixe est un élément qu'on place après le **radical** pour former un nouveau mot.

Jardin ⟶ **jardinière**. (rad. suff.) Théâtre ⟶ **théâtral**. (rad. suff.) Glisser ⟶ **glissade**. (rad. suff.)

Le mots formés par l'ajout d'un préfixe et/ou d'un suffixe à un radical sont des mots dérivés. Ils appartiennent à la même famille de mots.

Je m'exerce :

Activité 1 ▸ Recopie les mots suivants en soulignant d'un trait le radical et de deux traits le ou les affixes. Précise le genre de l'affixe (Préfixe ou suffixe).

- Pilotage
- redécoupage
- dressage
- transplantation
- injustement
- immeuble
- illégalité
- inhabitable

Scanné avec CamScanner

Activité 2 ▸ Trouve le nom formé à partir de chaque verbe, en ajoutant le suffixe qui convient.

Suffixes : - tion - ment - age.

Verbes :
- Préparer ⟶ .....
- Composer ⟶ .....
- Entrainer ⟶ .....
- Nettoyer ⟶ .....
- Corriger ⟶ .....
- Embarquer. ⟶ .....
- Bricoler. ⟶ .....

Activité 3 ▸ Ajoute à chaque mot le préfixe qui lui convient, pour obtenir un mot de sens contraire.

Préfixes : - il - dé - mé - in - dés - ir.

Mots :
- Content ⟶ .....
- Favorable ⟶ .....
- Logique ⟶ .....
- Exact ⟶ .....
- Discutable ⟶ .....
- Obéissant ⟶ .....
- Respirable ⟶ .....

Activité 4 ▸ En employant des affixes différents, complète le tableau par quatre exemples personnels, selon le modèle proposé.

Mot dérivé	Préfixe	Radical	Suffixe
Emprisonnement	em	prison	ement

Scanné avec CamScanner

Grammaire ➪ Phrase verbale et phrase non verbale.

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

Les auteurs.

Je comprends :

1. Où se passe la scène ?
2. Quels sont les personnages en présence ?

J' observe :

Que remarques-tu dans les phrases écrites en couleurs.

Je retiens

- **La phrase verbale est une phrase qui possède un ou plusieurs verbes.**
- **La phrase non verbale est une phrase sans verbe. On l'appelle phrase nominale.**

Je m'exerce :

Activité 1 ▸ Ecris PV devant une phrase verbale et PN devant une phrase nominale.

- Quelle est ta nationalité ?
- algérienne.
- Tes loisirs préférés ?
- J'aime le sport et la musique et surfer sur Internet.
- Quelle belle voiture !
- C'est une voiture de sport.

Activité 2 ▸ Transforme la phrase verbale en phrase nominale selon l'exemple :

Le musée est restauré ⟶ La restauration du musée.

- Papa arrive ⟶ .....
- La porte grince. ⟶ .....
- Le devoir est corrigé. ⟶ .....

Je retiens

Le nom s'obtient à partir du verbe (noyau de la phrase verbale) en lui ajoutant le suffixe qui convient (ment, age, tion...).

Scanné avec CamScanner

Projet 1

Conjugaison ➪ Le présent de l'indicatif : Les verbes du 1er groupe/"Etre" et "Avoir",

Les valeurs du présent : Le présent momentané et le présent de vérité générale.

Sans doute je rêve. Je suis au collège. J'ai quinze ans. Accoudé sur ce bureau, je me sers sagement du compas, de la règle et du rapporteur. Je dessine un carré. C'est une figure géométrique qui a quatre côtés égaux.

Antoine de St Exupéry.

Je comprends le texte :

- Qui parle dans ce texte ?
- Où se trouve-t-il au moment où il parle ?

Je relève :

- A quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?
- Ce temps a-t-il la même valeur dans la première et la dernière phrase du texte ?

Je retiens

Au présent de l'indicatif, les terminaisons des verbes du 1er groupe sont : "e", "es", "e", "ons", "ez", "ent".

Exemple avec le verbe "chanter" :

Je chante.	Nous chantons.
Tu chantes.	Vous chantez.
Il/Elle chante.	Ils/Elles chantent.

Exception : le verbe "aller" appartient au 3e groupe.

Le présent momentané indique un fait qui se déroule au moment où l'on parle.

Je regarde la télévision.

Il peut exprimer :

- une vérité générale ou un fait permanent.

La terre tourne autour du soleil.

- Des actions passées que l'on place dans le présent pour les rendre plus vivantes.

En 1962, l'Algérie retrouve son indépendance.

Séquence 1

Je m'exerce :

Activité 1 ▸ Nomme la personne du verbe conjugué suivant le modèle :

Vous parlez ⟶ 2e personne du pluriel.

Je mange ⟶ .....

Nous discutons ⟶ .....

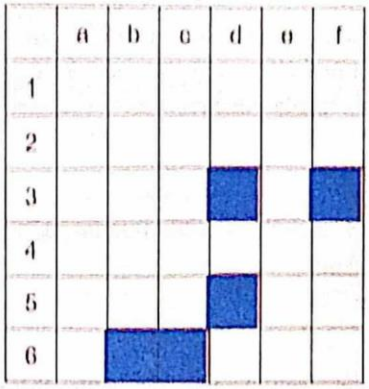
Il jardine ⟶ .....

Ils travaillent ⟶ .....

Scanné avec CamScanner

Activité 2 ▶ Mots croisés.

Remplis la grille en t'aidant des définitions indiquées, ci-dessous.



Horizontalement

1. "Ecouter" au présent et à la 1re personne du singulier.
2. "Tusser" au présent et à la 2e personne du singulier.
3. Terre entourée d'eau.
4. Nom formé à partir du verbe "renvoyer" : le r.....
5. "Etre" au présent et à la 3e personne du singulier / Première et dernière lettres de Noël".
6. "User" au présent et à la 3e personne du singulier.

Verticalement

a) "Etirer" au présent et à la 2e personne du pluriel.
b) "Caler" au présent et à la 2e personne du singulier.
c) "Oser" au présent et à la 3e personne du pluriel.
d) "Su" à l'envers.
e) "Téter" au présent et à la 1re personne du pluriel.
f) "Etre" au présent et à la 2e personne du singulier / Terre entourée d'eau.

Activité 3 ▶ Complète les phrases suivantes avec l'auxiliaire "être" ou "avoir" conjugué au présent de l'indicatif.

Vous …… en classe.
Elles ……. belles.
Je …… du sud.
Ils …… de la chance.
Tu …… gagné.

Nous…….. froid.
Il ….. peur.
J'…. raison.
Il ….. enseignant.
Nous ……. heureux.

Activité 4 ▶ Indique la valeur du présent de l'indicatif (momentané ou vérité générale).

- Une heure compte soixante minutes.
- En ce moment, les élèves font du sport.
- Il parle, vous l'écoutez !
- Le carré est une forme géométrique qui a quatre côtés égaux et quatre angles droits.

Scanné avec CamScanner

Projet 1

Séquence 1

Orthographe ➡ Accord sujet / verbe.

Ma famille

Je m'appelle Anis, je suis né le 20 novembre 1999 à Oran. Mon père est enseignant et ma mère médecin. Ma sœur et moi allons tous les jours à l'école. Elle aime beaucoup les mathématiques mais moi je préfère la musique.

Je comprends le texte :

- De combien de membres se compose cette famille ? Cite-les.
- Quelle est la passion d'Anis ?

J'observe :

Identifie le verbe et le sujet dans chacune des deux phrases. Quelles remarques peux-tu faire ?

- Elle aime beaucoup les mathématiques.
- Ma sœur et moi allons tous les jours à l'école.

Je retiens

Le verbe se met au **singulier** avec un GN sujet singulier : l'enfant traverse la rue.
Le verbe se met au **pluriel** avec un GN sujet pluriel : mon père et moi traversons la rue.

On dit que **le verbe s'accorde en nombre** avec le GN sujet.

Je m'exerce :

Activité 1 ▶ Complète avec le verbe qui convient : couper - se sauver - traverser - être - porter. **Les verbes seront conjugués au présent de l'indicatif.**

Nous ..... la forêt - Les bûcherons ..... des arbres - Ils ..... ce bois à la scierie - Les écureuils ..... au moindre bruit - Quels ..... ces oiseaux aux plumes multicolores ?

Activité 2 ▶ Mets le groupe sujet au pluriel, en respectant les autres accords.

- L'élève termine la composition aujourd'hui.
- Le loup se lèche les babines.
- La vieille dame est heureuse.
- La fillette emporte la galette et le pot de beurre dans son panier.

Activité 3 ▶ Relie les sujets aux verbes conjugués.

L'orage •	
Le froid et la pluie •	• arrive
Les pluies orageuses •	
La tempête •	• arrivent

Scanné avec CamScanner

Atelier d'écriture.

Activité 1 ▶ Remplis le formulaire(*) suivant pour établir ta carte d'identité nationale ou ton passeport biométriques.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'INTERIEUR
ET DES COLLECTIVITES LOCALES

وزارة الداخلية
والجماعات المحلية

استمارة طلب جواز السفر وبطاقة التعريف الوطنية البيومترية الإلكترونية (للشخص ابن 16 سنة فأكثر)

FORMULAIRE POUR LA DEMANDE DU PASSEPORT ET DE LA CARTE NATIONALE D'IDENTITE BIOMETRIQUES ELECTRONIQUES *(personne âgée de 16 ans et plus)*

القسم المخصص للسلطة التي تصدر جواز السفر
Case réservée à l'autorité délivrant le passeport

A) ETAT CIVIL DU DEMANDEUR DU DOCUMENT

Wilaya
Daïra
1. Nom
2. Prénom
3. Sexe Masculin ☐ Féminin ☐ 4. Date de naissance Jour Mois Année 5. N° d'acte de naissance
6. Type de l'acte de naissance Normal ☐ Bis ☐ Tar ☐ Prétorial ☐
7. Lieu de naissance
Commune
Wilaya
Lieu de naissance pour les personnes nées à l'étranger (Ambassade)
Ville/Pays
Consulat d'accompagnement
8. Situation Familiale Célibataire ☐ Marié(e) ☐ Divorcé(e) ☐ Veuf (ve) ☐ 8. Nombre d'épouses
(A remplir l'annexe du formulaire pour les mariés (ées))
10. Taille 11. Couleur des yeux
12. Couleur des cheveux 13. Groupe sanguin
14. Signes particuliers
15. Nationalité actuelle
16. Nationalité d'origine
17. Année d'obtention de la nationalité Algérienne (Si nouvellement acquise)
18. Adresse actuelle
Début de résidence à cette adresse (Année)
19. Ancienne adresse
Début de résidence à cette adresse (Année)
Fin de résidence à cette adresse (Année)
20. E-mail
21. Tél
22. Profession de l'intéressé
23. Employeur
Signature du requérant

صورة شمسية
Photographie d'identité (Couleur) 35x45

1. رقم التسجيل
2. رقم التسلسل
3. رقم الأمر
4. نوع الملف
5. رقم التعريف الوطني للدوائر
6. رقم التعريف الوطني البلدي
7. تاريخ الإصدار
اليوم الشهر السنة
8. رقم بطاقة التعريف الوطنية
9. تاريخ إصدار بطاقة التعريف الوطنية
اليوم الشهر السنة
10. تاريخ (تواريخ) سحب بطاقة التعريف الوطنية
اليوم الشهر السنة
11. تاريخ تسليم البطاقة أو المنح بالأمر
اليوم الشهر السنة
12. اسم و لقب الموظف المكلف بالملف

13. الرقم والقلم التناسبي للمركز الذي سلم الرخصة
(الرقم، القلم عن كل سحب الإشارة)

Toute fausse déclaration de ma part m'expose aux sanctions prévues par les articles 222 et 223 du code pénal

www.interieur.gov.dz

(*) Document disponible sur le site Internet du Ministère de l'intérieur et des collectivités locales (www.interieur.gov.dz).

Scanné avec CamScanner

Projet 1

Activité 2 ▶ En t'aidant des éléments de l'identité étudiés, crée ta propre boite "e-mail" en complétant le formulaire suivant :

YAHOO!

Yahoo ! | Aide en ligne

Créez votre compte et votre adresse e-mail Yahoo! gratuite pour garder le contact avec vos proches et suivre les infos qui vous intéressent.

Vous disposez déjà d'un compte Yahoo ? Ouvrir une session

Impossible d'accéder à mon compte

Mon nom Prénom Nom

Sexe - Choisissez -

Date de naissance Jour - Choisissez - Année

Pays de résidence Algérie

Code postal

Choisissez un compte Yahoo! et un mot de passe

Compte et adresse Yahoo! @ yahoo.fr Vérifier

Mot de passe Niveau de sécurité

Retapez le mot de passe

Séquence 1



Sujet : Rédige (dans un énoncé de trente mots) **un "e-mail" pour te présenter à un groupe d'internautes.**

Critères de réussite :

- Emploie le lexique de la présentation et de l'identité.
- Rédige des phrases courtes.
- Utilise le présent de l'indicatif en faisant attention à l'accord : sujet/verbe.

N'oublie pas de respecter la ponctuation et de faire attention à la majuscule pour commencer une phrase ou écrire un nom propre.

Grille d'auto-évaluation

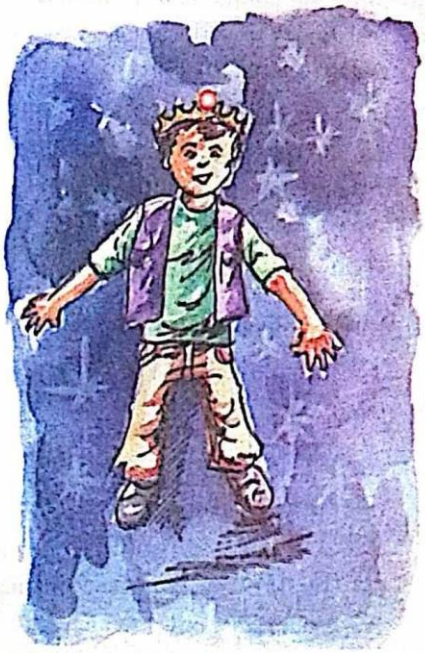
Produire un texte informatif pour se faire connaître.	Oui	Non
J'ai bien organisé mon texte (titre, paragraphes...).		
J'ai rédigé un texte en donnant des informations sur moi même.		
J'ai employé le lexique de la présentation et de l'identité.		
Mon texte est écrit à la première personne.		
J'ai utilisé des phrases verbales.		
J'ai employé le présent de l'indicatif.		
J'ai respecté l'accord sujet/verbe.		
J'ai respecté l'orthographe des mots.		
J'ai respecté la ponctuation et les majuscules.		
Mon écriture est lisible.		

Scanné avec CamScanner

Plaisir de lire

Je lis en classe.

Le Petit Prince et le Renard



Il vivait sur une autre planète à peine plus grande qu'une maison. Il l'a quittée à cause d'une rose qui se disait unique au monde. Il aimait cette fleur mais elle le faisait souffrir.

Tombé sur notre Terre, il regardait les étoiles en pensant : " Ma fleur est là, quelque part... ". Il découvrit alors un champ de roses et dit "Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une fleur ordinaire...". Couché dans l'herbe, triste, il se mit à pleurer. C'est alors qu'apparut le renard.

- Bonjour, dit le Renard.
- Bonjour, répondit le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
- Je suis là, dit la voix, sous le pommier.

Je découvre la suite...

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

Mais après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?
- Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince.

Antoine De St Exupéry, "le petit prince".

.../...

Scanné avec CamScanner

Projet 1

Révision bonus



Je suis né en 1910 à Tizi-Ouzou. Deux années plus tard, je perds ma mère. A quatorze ans, je quitte ma famille pour m'installer à Alger où j'apprends la musique. Durant mon parcours professionnel, je perfectionne mon art du mandole aux côtés de Hadj M'hamed Al Anka et de Cheikh Mustapha Nador.

En 1936, je retourne dans mon village natal pour ramener ma sœur. Mon pere s'y oppose. A la suite de ce refus, je quitte définitivement mon village. Je reviens à la Casbah où j'anime des fêtes de mariage et de circoncision. En 1937, je m'exile en France où je chante ma peine d'être loin des miens.

Je m'appelle *Mohamed KHELOUATI**, chanteur de *chaâbi*.

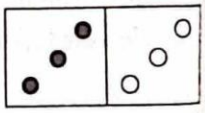
*** Mohamed KHELOUATI est décédé le samedi 6 juillet 2002 à l'âge de 92 ans.**

Je m'évalue : à chaque bonne réponse, je transfère un point vers la case vide du domino.

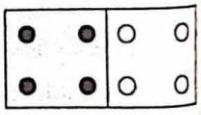
Séquence 1

Compréhension :

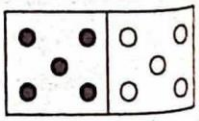
1. - Quelle est l'activité de Mohamed KHELOUATI ?
2. - A quel âge perd-il sa mère ?
3. - Dans quel but donne-t-il toutes ces informations ?



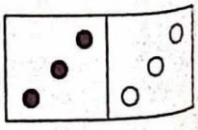
4. **Réponds par vrai ou faux :**
   - Mohamed KHELOUATI est né à Alger.
   - Sa sœur vivait avec lui à la Casbah.
   - Il chante du *Chaâbi*.
   - Il est décédé à l'étranger.



5. - Relève quatre mots appartenant au champ lexical de "la famille".
6. - Quel est le temps employé dans ce texte ?



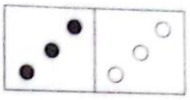
7. Réécris la phrase suivante en remplaçant "je" par "nous" :
   "je retourne dans mon village natal pour ramener ma sœur."



Scanné avec CamScanner

Question bonus :

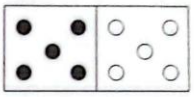
- Retrouve le "nom d'artiste" de *Mohamed KHELOUATI*.
  La réponse se cache derrière ce code. Remplace chaque chiffre par la lettre de l'alphabet qui lui correspond.



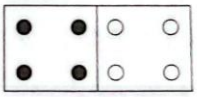
3	8	5	9	11	8		5	12		8	1	19	14	1	15	21	9

Ecriture :

- En trente mots, présente-toi à tes camarades en complétant ce paragraphe avec tes propres renseignements :



Je m'appelle ……..…….. Je ……. né(e) le ……..…….
à ……..…….. J'habite à ……..…….. et
je ……..…… le CEM "……..……", situé à ……..…….
……
Mes loisirs préférés sont : ……..……..……..……..
……
et …… .



Nombre de points obtenus :
..... / 27



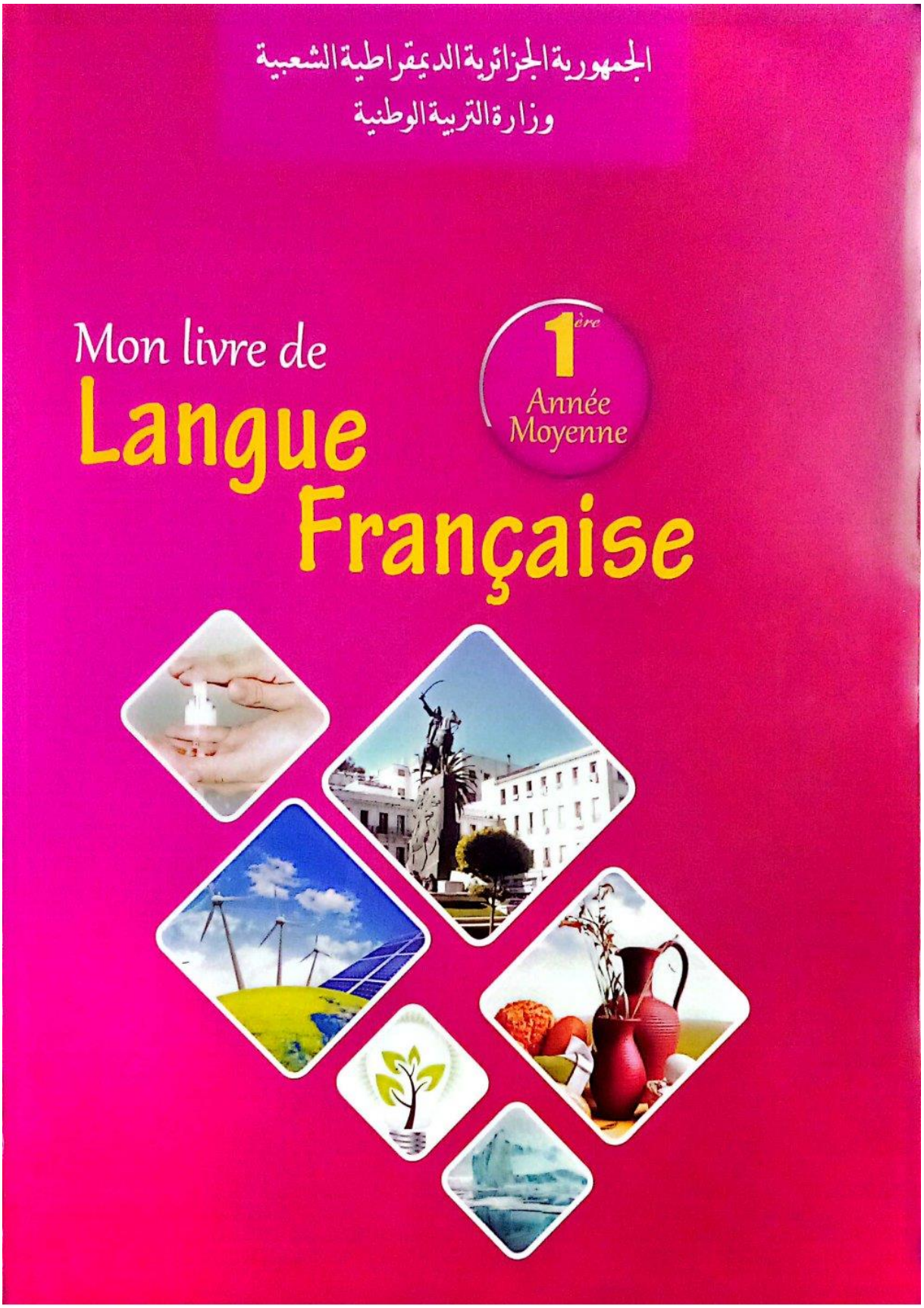
Mon projet

J'entame mon projet.

- Te voici dans ton groupe. Avec tes camarades, vous allez réaliser un projet intitulé "le fichier de la classe".
- Chacun d'entre vous collectera des informations sur une personne de son choix (un professeur, un camarade...).



Annexe 1 : Séquence 1 du manuel *Mon livre de langue française* (2016)



SÉQUENCE 1

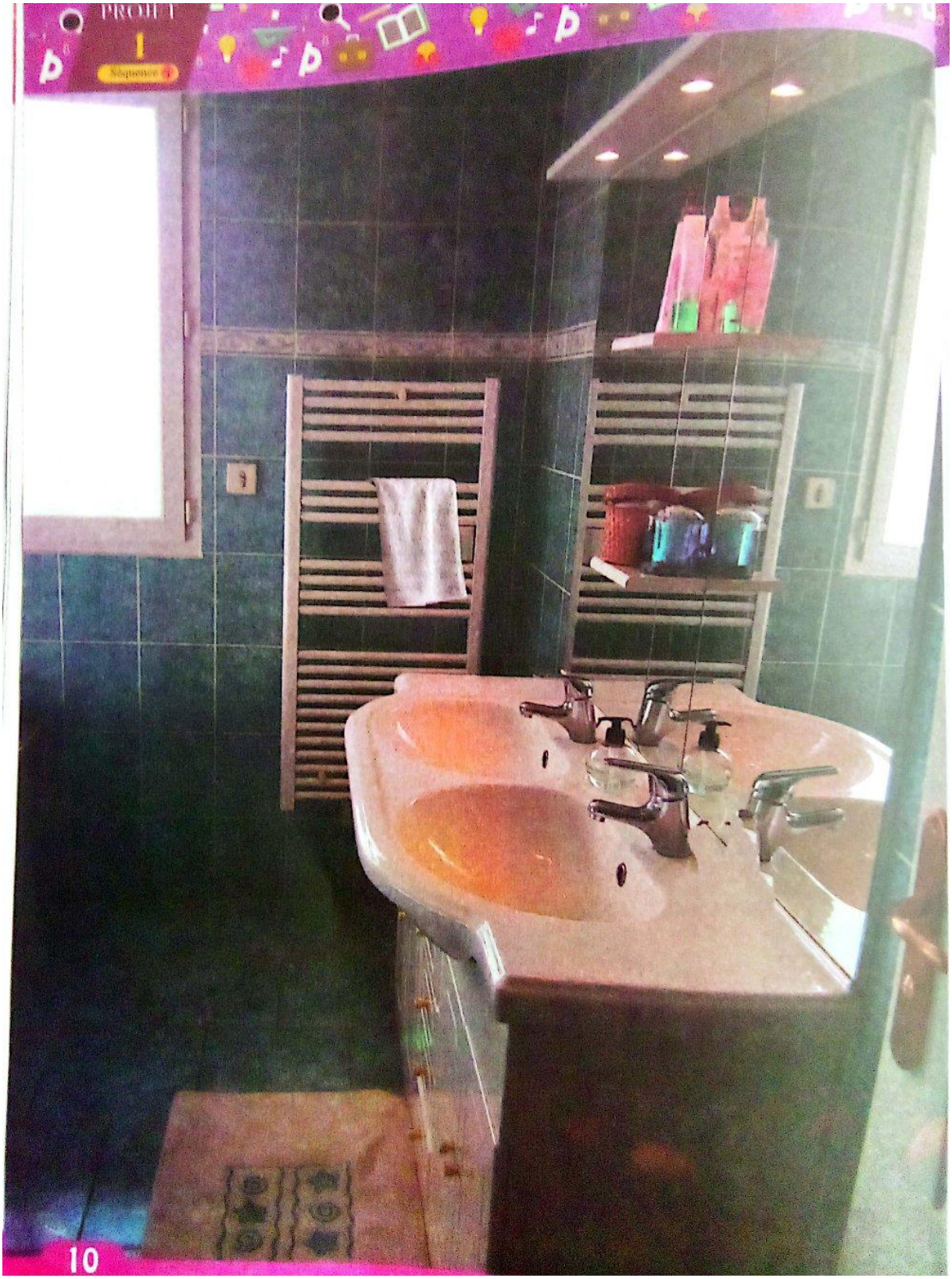
Attention aux microbes !

Situation de départ

Ton jeune frère ne sait pas encore faire convenablement sa toilette. Tu vas commencer par lui apprendre à se laver correctement les mains.



Scanné avec CamScanner


PROJET
1
10

J'observe et j'analyse les images

Réponds aux questions en construisant des phrases. Aide-toi du coffre à mots.

Noms : la propreté, l'hygiène, la saleté, le savon, le dentifrice, le shampoing, la brosse à dents, le corps, la toilette, le bain, la douche, les mains, le coton-tige (à utiliser avec prudence), les dents, le médecin, la santé…

Verbes : se laver, sentir, faire, se nettoyer, se brosser, prendre, manger, dormir, se réveiller, prier, sortir, informer, expliquer…

Adjectifs : propre, sain, bon, corporelle, sale, blanche, mauvais…



Questions

1. Nomme le lieu représenté sur cette photo.
2. Cite les produits disposés sur l'étagère et sur le lavabo.
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.

À mon tour de m'exprimer

À partir de la définition suivante : « la propreté est l'absence de saletés et de mauvaises odeurs», explique avec tes propres mots ce qu'est la propreté du corps.



Le sais-tu ?

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 (:).

Scanné avec CamScanner

PROJET 1 Séquence 1

J'identifie différents types de textes

Lis attentivement les textes suivants :

Pourquoi se laver les mains ?

texte 1

On se lave les mains parce que les microbes passent facilement d'une personne à une autre. De la même manière, ils passent d'un objet à une personne. Se laver les mains, se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou quand on éternue nous permet donc d'éviter d'être malades et de rendre les autres malades. En effet, le toussotement et l'éternuement peuvent transmettre des maladies graves.

D'après « L'hygiène des enfants en question » , Brochure sur la santé (2012)

Le tabac tue

texte 2

Quelque 45 personnes décèdent quotidiennement en Algérie à cause du tabac, a-t-on appris lors d'une journée de sensibilisation organisée au profit de 120 lycéens de la wilaya d'Oran. Le Professeur Salah Lellou, chef du service pneumologie de l'établissement hospitalier de cette ville a soutenu que le tabac réduit l'espérance de vie du fumeur de 7 années.

Algérie Presse Service (4 mai 2016)

Ma première année d'écolier

texte 3

Aucun souvenir de ma première année d'écolier ?
Si, quand même. Mais pas des images, des choses plutôt qui me sont entrées dans la peau et que je sens encore physiquement, si j'y pense : l'odeur du réfectoire par exemple, une odeur de propre qui piquait un peu le nez ; le savon ! Ah ! Le savon fixé à une tige, je le serrais fort dans mes petites mains pour en mettre le plus possible.
Quel luxe ! Et ces lavabos à notre taille, si blancs, avec de beaux miroirs !

Ben Belkahla, *L'enfrance de Mohamed*
Marsa Editions (2001)

Scanné avec CamScanner



Je vérifie ma compréhension du texte

1 **Réponds en cochant la bonne case.**

Dans le texte, il s'agit :	Texte 1	Texte 2	Texte 3
- de santé			
- d'hygiène			
- d'une agence de presse			
- d'un roman			
- d'une brochure destinée aux enfants			
- d'un souvenir d'école			

2 **Quel est le thème commun aux 3 textes ? Choisis la bonne réponse :**

1. les souvenirs d'école
2. la santé
3. les dangers du tabac

3 **Complète le tableau suivant en écrivant le titre dans la case qui convient.**

Ce texte sert à :	raconter	informer	expliquer
Titre du texte			

Je retiens

Pour raconter une histoire, un souvenir, un événement, 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 ?** ».

Scanné avec CamScanner



Je comprends mon texte

Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle

texte

À la maison et à l'école, les adultes te parlent régulièrement de l'importance d'avoir les mains propres. Pourquoi le lavage des mains est-il si important ?

Le lavage des mains consiste à se débarrasser des saletés, des matières grasses et des microbes qui passent facilement d'une personne à une autre. De la même manière, ils passent d'un objet à une personne. Se laver les mains, se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou quand on éternue nous permet donc d'éviter d'être malades et de rendre les autres malades. En effet, le **toussotement** et l'**éternuement** peuvent transmettre des maladies graves.

C'est le chercheur français Louis Pasteur qui nous a le plus appris à nous protéger des microbes.

D'après « L'hygiène des enfants en question », Brochure sur la santé (2012)

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Quelle est la phrase qui se rapporte à la définition du lavage des mains ?
2. Que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène des mains ?
3. Que faut-il faire pour éviter de rendre les autres malades ?
4. Dans le tableau suivant, coche la case qui convient.

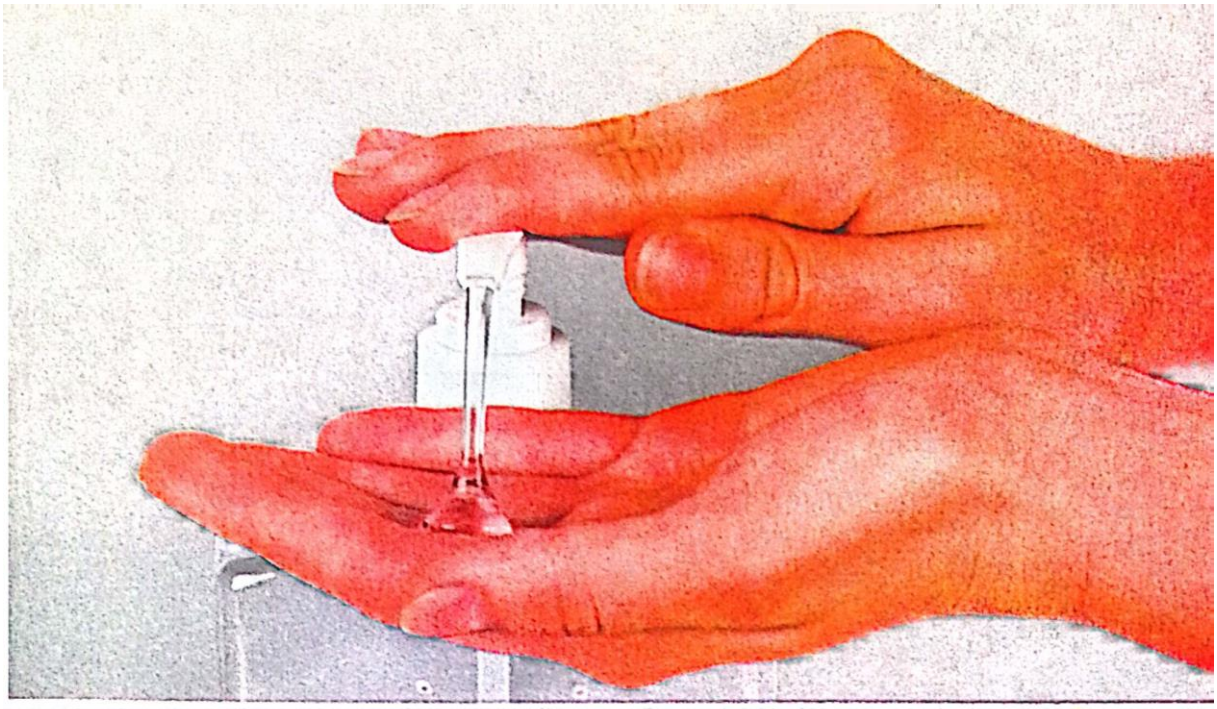
	La phase de questionnement	La phase d'explication	La phase de conclusion
1ère partie			
2ème partie			
3ème partie			

Le sais-tu ?

La définition est un des procédés explicatifs que tu as appris. En voici un exemple:

- Un microbe : nom masculin, être vivant très petit qu'on ne peut voir qu'au microscope et qui provoque des maladies. (Dictionnaire Le Robert)

CS Scanné avec CamScanner



Je m'entraîne à la lecture

J'approfondis ma compréhension

1. Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ?
2. Complète le tableau suivant avec tes propres mots.

Questions	Tes réponses
Pourquoi se couvrir la bouche quand on tousse ?	
Pourquoi se laver les mains ?	

3. Retrouve dans le texte le radical des mots en gras. Que remarques-tu ?
4. Coche la bonne case.

	Vrai	Faux
- Le lavage des mains est important.		
- Les microbes ne passent pas d'une personne à une autre.		
- Il faut te couvrir la bouche lorsque tu tousses.		
- Louis Pasteur est un chercheur anglais.		

J'en parle avec mes camarades

Dans le texte de lecture, l'auteur explique l'importance de se laver les mains. Ce sont des gestes que tu effectues tous les jours. À quels moments précis le fais-tu et pourquoi ?

Le sais-tu ?

Un texte **explicatif** vise à expliquer un énoncé, un fait, un phénomène. Il a pour but de traiter le sujet en profondeur en répondant aux questions « **pourquoi ?** » , «**comment ?** »

15

Scanné avec CamScanner

VOCABULAIRE

La nominalisation

J'observe le texte

À quoi servent les UDS ?

texte

Les Unités de Dépistage et de Suivi du Ministère de la Santé contrôlent l'hygiène des établissements scolaires, **dépistent**, suivent et prennent en charge les différentes affections comme les caries dentaires, les problèmes liés à la vue, l'asthme et le diabète. Elles s'occupent aussi de la vaccination des enfants. Tous ces efforts participent à l'amélioration de la santé des jeunes Algériens.

El Moudjahid du 09 Août 2012

J'analyse le texte



1. Que signifie UDS ?
2. Quel est le rôle des UDS ? Coche la bonne réponse.

	Vrai	Faux
- organisent des excursions pour les enfants.		
- contrôlent l'hygiène dans les établissements scolaires.		
- prennent en charge différentes affections.		
- fabriquent les vaccins.		

3. Retrouve dans le texte le nom qui correspond au verbe souligné. Que remarques-tu ?
4. Relève dans le texte les noms formés à partir de verbes.

Je retiens

Certains noms sont construits à partir du **radical** d'un verbe + un **suffixe.**
Les suffixes : **-ation, -age, -ement** forment des noms d'action.

Vacciner ▸ vacc**ination**
Dépister ▸ dépist**age**
Entraîner ▸ entraîn**ement**
Contaminer ▸ contamin**ation**
Développer ▸ développ**ement**

16

Scanné avec CamScanner

Je m'entraîne

1 **Relie le verbe au nom qui lui correspond.**

« Verbes »	« Noms »
Laver	Chargement
Déraper	Observation
Observer	Lavage
Charger	Soulagement
Soulager	Dérapage

2 **Dans cette liste de mots, repère les intrus.**

Déclaration – Attention – Nettoyage – Exploration – Croisement – Heureusement – Brossage – Etonnement – Arrosage – Carrelage – Lavage – Dommage.

3 **Transforme les verbes en noms.**

Opérer le malade ▶ ..... Se brosser les dents ▶ .....

Nettoyer une plaie ▶ ..... Changer de classe ▶ .....

Repasser du linge ▶ ..... Ranger sa chambre ▶ .....

Traiter un patient ▶ ..... Hospitaliser un enfant ▶ .....

4 **Transforme les verbes suivants en noms puis place chacun d'eux sous l'illustration qui convient.**

Verbes : utiliser, étaler, laver, frotter, rincer, sécher.



Scanné avec CamScanner

GRAMMAIRE

La phrase déclarative



J'observe le texte

Problèmes de santé et information

texte

Le Docteur Fellah explique que l'information sur les problèmes de santé doit être donnée d'abord par les médecins. Les journalistes spécialisés doivent également informer les citoyens. L'école peut aussi jouer ce rôle. Si on n'informe pas la population, la prévention de certaines maladies ou épidémies sera difficile.

D'après le Dr FELLAH Lazhar
Université d'Oum El Bouaghi (2000)



J'analyse le texte

1. En dehors des médecins, qui doit informer les citoyens sur les risques d'épidémie ?
2. Lis la phrase soulignée dans le texte. De quel type de phrase s'agit-il ?

Je retiens

- On utilise une phrase déclarative pour déclarer quelque chose, raconter un événement ou pour donner son avis.

La phrase déclarative commence par une majuscule et se termine par un point.

- Pour affirmer quelque chose ou pour exprimer son accord, on utilise des phrases à la forme affirmative.

Exemple : *« L'école peut aussi jouer ce rôle. »*

- Pour nier quelque chose ou pour exprimer son désaccord, on utilise des phrases à la forme négative.

Exemple : *«Si on n'informe pas la population, la prévention de certaines maladies ou épidémies sera difficile. »*

- Pour passer de la forme affirmative à la forme négative, on peut utiliser les mots suivants :

Avant le verbe : ne ou n'
Après le verbe :
Pas ▶ Je **n'**aime **pas** les sucreries.
Plus ▶ Je **n'**aime **plus** les sodas.
Jamais ▶ Je **n'**ai **jamais** aimé les frites.
Rien ▶ Je **n'**aime **rien** à part les fruits.
Personne ▶ Je **n'**ai entendu **personne**.

Scanné avec CamScanner

Je m'entraîne

1 **Recopie les phrases déclaratives en précisant si elles sont à la forme affirmative ou négative.**

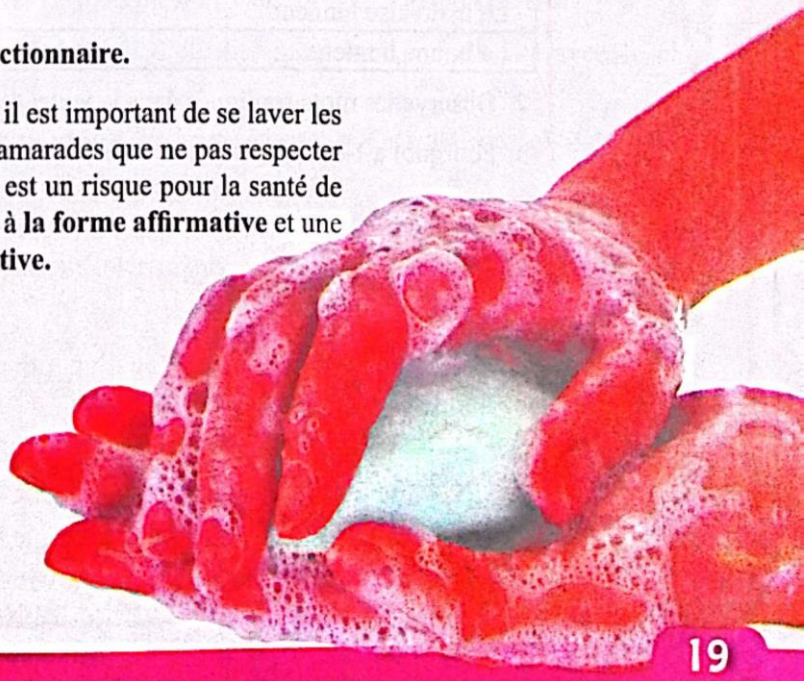
- Chaque soir, nous prenons une douche.
- Il ne faut jamais arriver en retard à l'école.
- Il n'oublie jamais son rendez-vous chez le dentiste.
- Ancêtre du savon de Marseille, le savon d'Alep est né en Syrie il y a plus de 3000 ans.
- Nous devons nous brosser les dents après chaque repas.
- Mon petit frère fait sa toilette avant de prendre son petit-déjeuner.

2 **Réponds à la forme négative en utilisant « ne… pas », « ne… plus », « ne… rien », « ne… jamais ».**

- As-tu déjà eu une carie dentaire ?
- Aimes-tu les brosses à dents électriques ?
- Est-ce que ton père fume toujours ?
- Peux-tu faire quelque chose pour moi ?
- Avez-vous oublié de vous laver les mains ?
- Utilises-tu toujours le même savon ?

Écris en t'aidant du dictionnaire.

Tu as compris combien il est important de se laver les mains. Explique à tes camarades que ne pas respecter **ces règles de propreté** est un risque pour la santé de tous. Utilise une phrase à **la forme affirmative** et une phrase à **la forme négative.**



Scanné avec CamScanner

PROJET 1 Séquence 1

GRAMMAIRE

Comment éviter la répétition ?



J'observe le texte

L'importance du sommeil chez l'enfant texte

En parlant des enfants d'âge scolaire, le professeur T. F. Anders explique que le sommeil joue un rôle important dans **leur** développement. « Les adolescents qui ne dorment pas bien ou pas assez peuvent être, durant la journée, de mauvaise humeur. Ils auront du mal à se concentrer. En effet, **ceux-ci**, tout comme les adultes, ont besoin d'acquérir des habitudes qui favorisent une bonne hygiène du sommeil.

D'après le Pr Thomas F. Anders,
Université de Californie (2010)

J'analyse le texte



1. Coche la bonne réponse. Les conséquences d'une mauvaise qualité de sommeil chez l'enfant sont :

	Vrai	Faux
- L'absence de concentration.		
- Un bon développement.		
- La mauvaise humeur.		
- La bonne humeur.		

2. Observe les mots soulignés dans le texte. Quels mots remplacent-ils ?
3. Pourquoi a-t-on remplacé ces mots par d'autres ?

Je retiens

On peut éviter la répétition d'un nom ou d'un groupe nominal en utilisant des substituts grammaticaux :

Pronoms personnels : il, elle, ils, elles, le, la, l', les, lui, leur.
Pronoms démonstratifs : celui-ci, celle-ci, ceux-ci, celles-ci.
Pronoms possessifs : le mien, le tien, le sien, le leur…
Adjectifs possessifs : Mon, ton, son, notre, votre, leur…

20

Scanné avec CamScanner

Je m'entraîne

1 **Dans le paragraphe suivant, trouve à quel mot renvoie chacun des pronoms soulignés.**

Ce matin, je n'ai pas retrouvé ma trousse de toilette. En cherchant, je me suis aperçu que **celle** de mon petit frère était rangée dans mon tiroir. Je l'ai remise dans **le sien.**

2 **Complète les phrases par les pronoms suivants : il, elle, ceux, celles, la mienne.**

- Rends visite à ta grand-mère, ... est malade.
- Prête-moi ta serviette de bain, j'ai oublié .....
- Mes gants de toilette sont rouges, ... de ma jeune sœur sont jaunes.
- C'est mon meilleur ami, ... porte toujours des habits propres.
- J'adore les salles de bain surtout ..... qui sont modernes.

3 **Suivant le modèle, remplace les mots soulignés par le pronom qui convient.**

Exemple : Mourad a pris mes affaires. ▶ *Mourad les a prises.*

- Le renard joua un tour au **corbeau.** ▶ Le renard ..... joua un tour.
- Ce sont **les chaussures** de mon père. ▶ Ce sont ..... de mon père.
- **Ma mère** discute avec le chef d'établissement ▶ ..... discute avec le chef d'établissement.
- On accueille **un nutritionniste** dans notre classe. ▶ On ..... accueille dans notre classe.
- **Notre professeur de sport** nous donne toujours des conseils intéressants. ▶ ..... nous donne toujours des conseils intéressants.

Écris en t'aidant du dictionnaire.

A ton tour d'expliquer en une ou deux phrases l'importance du sommeil chez l'adolescent. Utilise des pronoms qui évitent la répétition.

Scanné avec CamScanner

PROJET 1

CONJUGAISON

Les verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif



J'observe le texte

La Journée Mondiale de l'Hygiène des Mains — texte

La Journée Mondiale de l'Hygiène des Mains est célébrée le 5 mai de chaque année par l'Organisation Mondiale de la Santé. L'Algérie veille à l'amélioration de l'hygiène des mains dans les centres hospitaliers dans le but de diminuer les infections. En effet, ces infections constituent un problème majeur pour la sécurité des patients.

D'après l'Instruction N°12 du 10.04.2016
« Ministère de la santé »



J'analyse le texte

1. De quel évènement s'agit-il dans ce texte ?
2. A quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?
3. Est-ce le même sujet pour chacun d'eux ?
4. Donne l'infinitif de chacun des verbes soulignés.
5. À quel groupe appartiennent-ils ?

Je retiens

Les verbes soulignés dans le texte sont conjugués au présent de l'indicatif. Ils appartiennent au premier groupe.

On forme le présent de l'indicatif des verbes du 1er groupe en ajoutant au radical les terminaisons : — e — es — e — ons — ez — ent.

Exemple : « *...elles constituent un problème...* »

Le radical du verbe « **constituer** » est « **constitu** » + les terminaisons du présent de l'indicatif.

Je constitue ; tu constitues ; il/elle constitue ; nous constituons ; vous constituez ; ils/elles constituent.

Attention : le verbe « **aller** » appartient au 3ème groupe.

22

Scanné avec CamScanner

Je m'entraîne

1 **Recopie les définitions suivantes en introduisant le sujet qui convient.**

L'hygiène, l'hygiène de vie, les pratiques.
« … étudie les … qui visent à préserver ou favoriser la santé. »
« … désigne le fait pour une personne de respecter de manière volontaire ces pratiques. »

2 **Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.**

Selon le Fonds Mondial de Recherche Contre le cancer (FMRC), les fruits et les légumes non féculents (protéger) de façon probable contre le risque de développer divers cancers. Chaque fruit et chaque légume (figurer) parmi les meilleures sources de fibres alimentaires. Leurs fibres insolubles (se gorger) d'eau comme une éponge, favorisant ainsi une bonne régularité intestinale.

levegetarien.com (03.06.2011)

Le présent de vérité générale

En effet, les infections associées aux soins (IAS) **constituent** un problème majeur pour la sécurité des patients. Elles **favorisent** la résistance aux antibiotiques et elles **causent** des décès. Enfin, elles **engendrent** des dépenses supplémentaires.

Ministère de la Santé 10.04.2016

Je retiens
Le présent de vérité générale exprime **un fait vrai de tout temps**.
Exemple : « Le tabac **tue**. »
Il exprime aussi **une vérité scientifique**.
Exemple : « La terre **est** ronde. »
On le retrouve également dans **les proverbes**.
Exemple : « Le travail **paie** toujours. »

Je m'entraîne

1 **Souligne les phrases qui expriment une vérité générale.**

- Tous les soirs, les enfants se douchent.
- Les feuilles des arbres tombent en automne.
- Les abeilles fabriquent du miel.

2 **Construis deux phrases dans lesquelles tu exprimeras une vérité générale en employant le présent de l'indicatif.**

Scanné avec CamScanner

PROJET 1

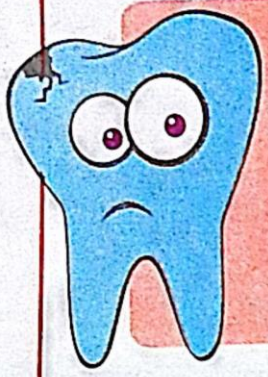
ORTHOGRAPHE

L'accord du verbe avec le sujet

J'observe le texte

Les caries dentaires

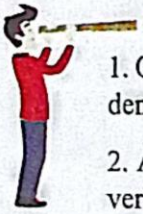
texte



Le problème de santé le plus fréquent chez les jeunes est la carie dentaire. Le docteur Schwartz **explique** qu'au contact des restes de nourriture coincés entre les dents, les bactéries **déclenchent** la carie. C'est pour cela qu'il est conseillé de se brosser les dents après chaque repas.

« Hôpital des enfants de Montréal »
hopitalpourenfants.com

J'analyse le texte



1. Qu'est-ce qui provoque une carie dentaire ?
2. À quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?
3. Ont-ils tous la même terminaison ? Pourquoi ?

Je retiens

Le verbe s'accorde toujours avec son sujet selon la personne et le nombre.
Il peut avoir plusieurs sujets. Dans ce cas, il se met au pluriel.
Exemple : « Houria et Zahra étudient la médecine. »
Un sujet peut commander plusieurs verbes. Dans ce cas, chaque verbe s'accorde avec ce même sujet.
Exemple : « Le médecin accueille son patient, l'ausculte puis lui prescrit un traitement. »
Un sujet + moi ▶ **Nous**
Exemple : *« Mon frère et moi aimons les revues scientifiques. »*
Un sujet + toi ▶ **Vous**
Exemple : *« Ton amie et toi consultez un site web consacré à la santé et à l'hygiène. »*

24

Scanné avec CamScanner

Je m'entraîne

1 **Trouve les terminaisons qui manquent.**

- Les scouts lav… leurs tenues chaque fin de semaine.
- Après chaque repas, nous nous bross… les dents.
- Yanis prépar… ses affaires de bain.
- Tu rest… à la maison car tu dois prendre ta douche.
- Tous les jeudis, tes camarades et toi nettoy… la classe.

2 **Choisis le sujet qui convient pour chaque phrase.**

- (Le cuisinier/Les pâtissiers) lave des fruits.
- (Fatiha et toi/Mourad et moi) collectionnez des timbres du monde entier.
- (L'élève/Les élèves) réalisent le projet sur l'hygiène.
- (Mes grands-parents/Ma mère) m'achète souvent des livres.
- (Mon frère et moi/Mon frère et toi) cherchons la définition du mot «microbe».

3 **Recopie chaque phrase en mettant le sujet au pluriel.**

- Le service d'hygiène contrôle les cuisines de ce grand restaurant.
- J'achète une lotion antibactérienne.
- Bravo, tu nettoies bien le plan de travail de la cuisine.

4 Écris 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.

Dictée

Pour être attentifs et en bonne santé, les enfants de six à douze ans doivent dormir une dizaine d'heures par nuit. Déjà bébés, ils dorment à longueur de journée pour reprendre des forces.

Scanné avec CamScanner

Atelier d'écriture

JE ME PRÉPARE À L'ÉCRIT

ACTIVITÉ 1

Les caries dentaires

La carie dentaire peut évoluer pendant plusieurs semaines sans provoquer de douleur. Mais qu'est-ce qui la provoque ?

La carie dentaire est une infection des tissus de la dent. Elle est souvent provoquée par les aliments sucrés que les enfants consomment en grande quantité sans se brosser les dents ou pas régulièrement. Lorsqu'ils le font, ils n'utilisent pas un dentifrice au fluor. Chaque brossage doit durer trois minutes.

Comme on le voit, les caries dentaires sont un problème de santé grave. Il doit être combattu sérieusement.

Je comprends et j'explique le texte

1. Quel est le problème abordé dans le texte ?
2. De combien de parties est composé ce texte ?
3. Retrouve dans le texte la partie qui se rapporte à l'explication .
4. Écris avec tes propres mots la définition qui se trouve dans le texte.

ACTIVITÉ 2

Pour éviter d'avoir mal aux dents

Écris deux à trois phrases à travers lesquelles tu expliqueras à tes camarades pourquoi il est important de se brosser les dents.

ACTIVITÉ 3

L'importance de la propreté du corps

Après un tournoi sportif organisé par ton établissement scolaire, tu as remarqué que certains de tes camarades n'ont pas jugé utile de prendre leur douche.

Rédige deux à trois phrases à travers lesquelles tu expliqueras les dangers d'une mauvaise hygiène sur la santé.

Le sais-tu ?

Tu dois savoir qu'en plus de « **la définition** », « **l'énumération** » est également un procédé explicatif. Énumérer, c'est énoncer une à une les parties d'un tout. Les signes de ponctuation conçus pour ce procédé sont les deux points (:) et les tirets (-).

Scanné avec CamScanner

Noms : mains, paumes, ongles, doigts, pouce, index, majeur, annulaire, auriculaire, savon, robinet, serviette, eau, dos.

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'affiche sur laquelle tu placeras un court texte explicatif à destination de ton jeune frère et des enfants qui ne connaissent pas l'importance de l'hygiène et les étapes à suivre pour se laver correctement les mains.

Critères de réussite

Pour réussir ta production :

- utilise la « définition » ;
- utilise l'« énumération » ;
- construis des phrases déclaratives ;
- utilise des substituts grammaticaux ;
- 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 le procédé de définition et le procédé 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-noms).		

27

Scanné avec CamScanner

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION

Direction de l'Organisation et de l'Animation Pédagogiques

Sous-Direction des Horaires Méthodes et Programmes

HORAIRES & PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN POLYTECHNIQUE DE TROIS ANS

SERIE TRANSITOIRE I

Juin 1977

ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS DANS LE CYCLE MOYEN

PRESENTATION DU DOCUMENT

A — **Les objectifs généraux**
- les objectifs
- les moyens
- l'intégration du français dans un enseignement interdisciplinaire

B — **Les objectifs spécifiques - Les programmes**
- lecture - compréhension
- audition - compréhension
- activités d'expression
- enseignement grammatical
- enseignement de la conjugaison
- enseignement du vocabulaire

C — **Annexes : progressions par années**
- 1° AMP
- 2° AMP
- 3° AMP

D — **Principes méthodologiques**

ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS DANS LE CYCLE MOYEN POLYTECHNIQUE

A — Objectifs Généraux

1. **L'école élémentaire** aura permis d'installer les mécanismes de base de la langue. L'élève sait ordonner une phrase simple, opérer les principales transformations.. Il sait manier oralement et par écrit les structures syntaxiques et lexicales élémentaires qui permettent le fonctionnement de la pensée ; il sait exprimer la circonstance, les relations de temps, les rapports de cause et de conséquence ; il sait exprimer la condition et la nécessité, formuler une hypothèse...

2. L'enseignement moyen aura pour tâche :

a) de consolider et de perfectionner les moyens linguistiques acquis,

b) de commencer à construire, à partir du **langage naturel**, un **langage susceptible d'exprimer le caractère** des choses, **un langage qui permette d'accéder aux connaissances scientifiques et techniques** du monde moderne.

3. Il s'agira essentiellement :

a) de doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, **l'accès à la documentation de type scientifique,** orale ou écrite,

b) de doter les élèves **d'une langue précise et sobre** qui les mette en mesure :

- **de décrire avec objectivité et de communiquer avec fidélité** le résultat de leurs observations,
- **de traduire, d'interpréter** des messages graphiques ou sonores à caractère scientifique et technique.

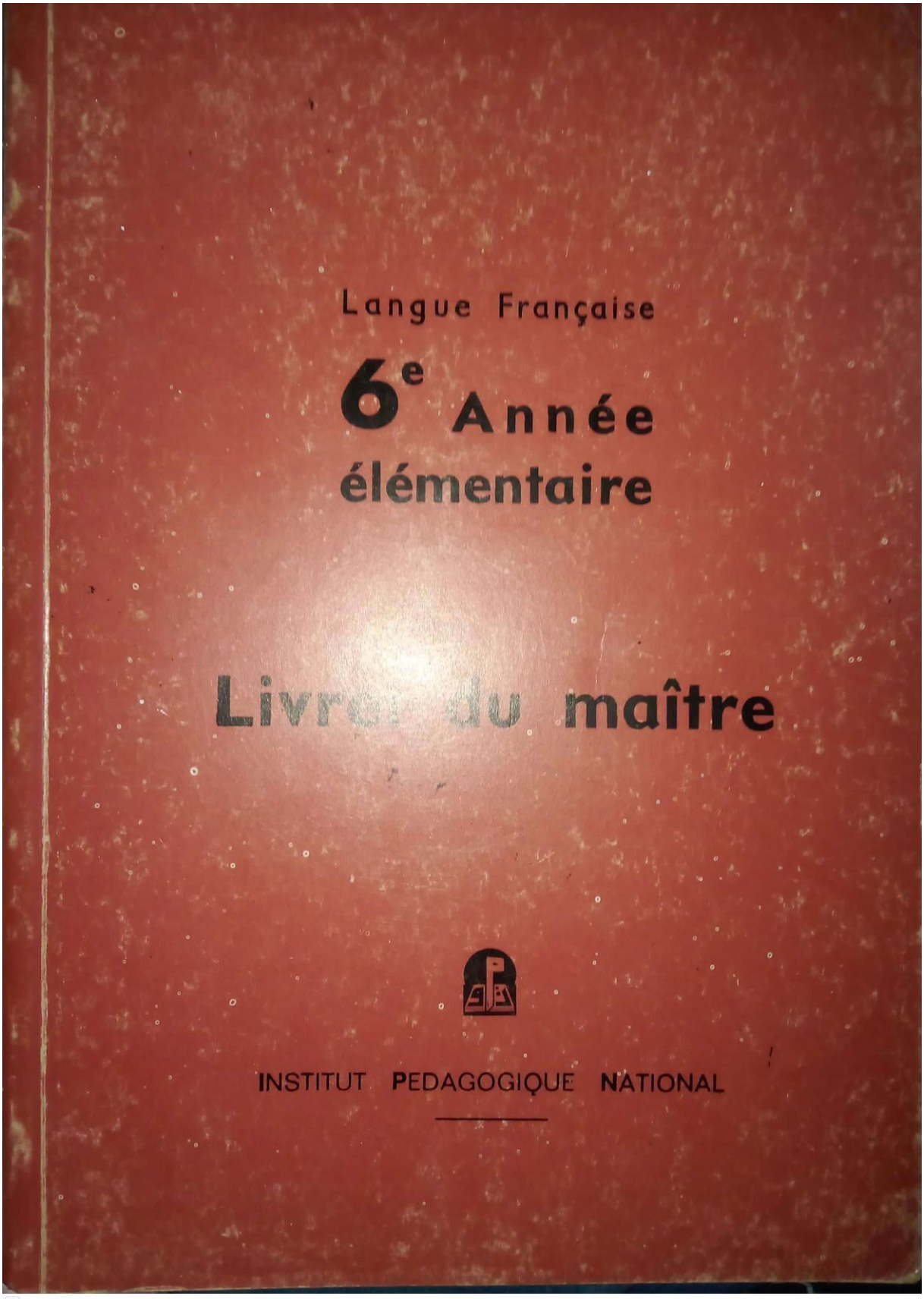
c) en d'autres termes, l'élève doit savoir :

- interroger
- s'informer
- informer et convaincre

et plus précisément réaliser oralement ou par écrit les opérations suivantes :

- préparer et élaborer un questionnaire
- décrire des objets simples,
- décrire des ensembles organisés dont il aura reconnu la structure,
- décrire des mécanismes, des mouvements, des opérations,
- décrire des évènements, etc...
- donner, rapporter une information,
- faire un récit,

305



Scanné avec CamScanner

III - DEMARCHE DE TRAVAIL POUR UN DOSSIER.

On a choisi, en début de semaine, **un texte** dans lequel un certain nombre de **structures** connues des élèves, **expriment une même idée.**

Par exemple :

— Dans « Première rentrée » de Mouloud Feraoun, on trouve des structures exprimant **l'obligation ou l'interdiction.**

— Dans « Une pêche miraculeuse » du Roman de Renart, on rencontre plusieurs structures exprimant le moyen... etc...

1. - Ce texte étant lu par les élèves, **l'expression orale** se fera, à partir de la lecture.

Cette leçon comportera 3 parties

— expression spontanée et dialogue.

— réemploi des structures retrouvées et variantes.

— exercice structural de systématisation.

Toutes les indications concernant ces types de leçon se trouvent dans les directives de 5e année qui précèdent.

Par exemple :

A partir du texte, « La part du lion », de Jean Mauclère, les élèves pourront retrouver des structures de comparaison telles que : « tu es moins fort que moi... tu es le plus malin », et les utiliser spontanément dans un dialogue.

On leur proposera alors une autre situation, (le partage d'un gâteau, la compétition sportive...), qui les amènera à réemployer ces mêmes structures Enfin, un exercice rapide de systématisation, visera à monter des mécanismes tels que :

— mon gâteau est gros.

— il est plus gros que celui de Rachid.

— il est plus gros que ceux de Rachid et d'Ali.

— c'est le plus gros des trois...

2. - **L'expression écrite** sera directement liée à l'expression orale et à la lecture.

a) **Les exercices sur le fonctionnement de la phrase.**

La rénovation de l'enseignement de la langue française entrepris depuis la 3e année, s'attachera tout particulièrement, au cours de la 6e année, à celui de la **grammaire, à laquelle il s'agit de redonner son sens véritable.** En effet, dès la 4e et la 5e année, nous avons parlé de grammaire implicite dont le but est d'atteindre la correction linguis

tique, grâce à l'usage. « Car savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme ».

La grammaire redevient alors un simple procédé pédagogique, un outil de travail. Elle n'est ni une discipline, ni une science. Elle est destinée à rétablir le courant de communication quand il est interrompu. La grammaire traditionnelle, telle que nous l'avons apprise et telle que, souvent encore nous l'enseignons, a découpé tout «discours» en éléments, et les a classés : or, la nature d'un mot peut varier aussi bien que sa fonction selon l'emploi qu'on en fait. **La langue est avant tout, outil de communication.** Analyser pour analyser est une démarche inutile.

La leçon de grammaire sera donc remplacée par des exercices sur **le fonctionnement de la phrase.** Celle-ci sera étudiée en fonction des différents groupes qui la composent : **groupe nominal** et **groupe verbal.** Les principales fonctions seront étudiées : relation sujet, fonction complément... La nomenclature sera réduite :

On parlera du nom, du verbe, du pronom, « ce qui remplace le nom ». On étudiera, selon une démarche commune, les mots qui « accompagnent le nom et le précisent », les déterminants, sans les catégoriser en articles, adjectifs possessifs ou démonstratifs...

De la même manière, on travaillera sur le qualifiant, qu'il soit adjectif qualificatif, complément de nom, subordonnée relative... La phrase complexe sera enfin abordée, le découpage se référant toujours aux équivalences fonctionnelles.

Pour tous ces exercices, **la progression a été établie en spirale,** c'est à dire que les notions présentées au 1er trimestre, seront revues et approfondies au cours des deux trimestres suivants.

b) **Les exercices de conjugaison.**

1. - En conjugaison, nous avons été guidés par un double souci :
   a) Faire fonctionner les temps et les personnes des verbes usuels et, chaque fois qu'il a été possible, en relation avec les structures étudiées oralement.
   b) Faire étudier, parce que nous nous plaçons sur le plan du code écrit, les variations morphologiques des verbes, en relation parfois avec la séance d'orthographe.
2. - Trois moments successifs composent le cahier d'exercices :
   a) Une approche globale des temps et des personnes qui démarre sur le message direct (tu - impératif).
   b) Une étude plus systématique des temps et des personnes visant à un regroupement des formes et insistant sur l'aspect morphologique : variations du radical (Je vais - nous allons) ou des terminaisons (Je chante - nous chantons).

Scanné avec CamScanner

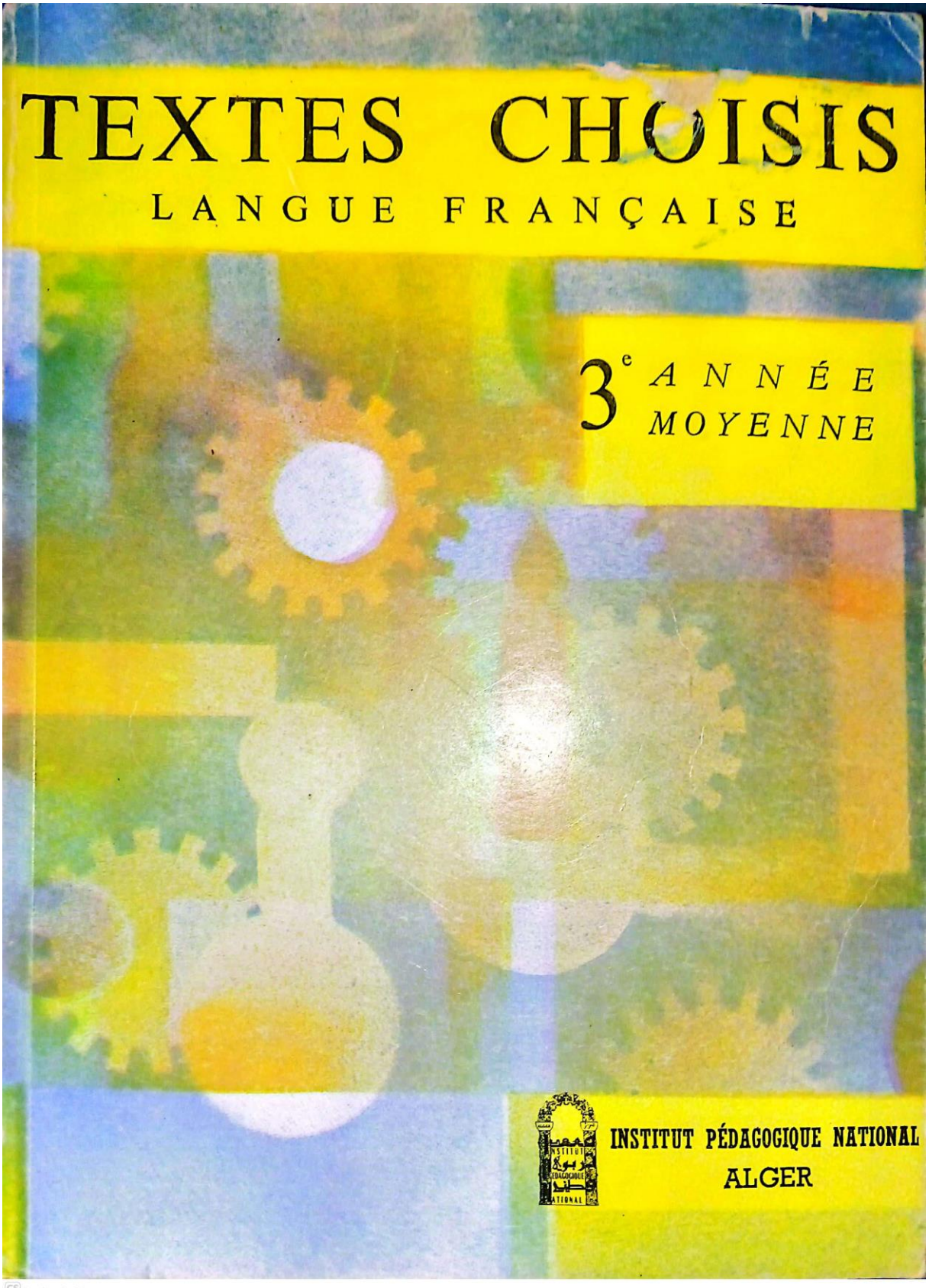

TEXTES CHOISIS
LANGUE FRANÇAISE
3e ANNÉE MOYENNE
INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL
ALGER

TABLE DES MATIÈRES

NOTRE PAYS

A. Greki	**Algérie, capitale Alger**	8
M. Mammeri	Panorama d'Alger	10
Ch. Ravussin	Les gorges du Rhummel	11
M. Feraoun	Tizi	14
Abd-El-Kader	**Eloge de la vie bédouine**	16
I. Eberhardt	Coucher de soleil à El-Oued	18
D. Diop	**Afrique**	20

ARTS ET SPECTACLES

B. Ibanez	Apprenti toréador	22
E. Fromentin	Une fantasia	24
G. Duhamel	Un grand cinéma	26
H. Bidou	Le jongleur	28
W. Mayo	Incident à l'Opéra	30
Safir El Boudali	La musique algérienne	32

LE MONDE DES ANIMAUX

L. Pergaud	La promenade de Guerriot	36
Olympe Bhély Quenum	Les criquets	38
A. Musset	**La cavale sauvage**	40
Fabre	Histoire véritable de la cigale et la fourmi	41
P. Benoît	Oiseaux en furie	42
La Fontaine	**Le lion et le moucheron**	44
P. Fort	**Les bœufs**	45
Colette	Les hirondelles	46

ENFANCE

A. Sefrioui	Le retour du père	48
M. Dib	Journée d'été à la campagne	50
J.-J. Rousseau	Souvenir d'enfance	52
A. Sefrioui	La boîte à merveilles	54
M.-T. Amrouche	Le maître jardinier	56
H. Beraud	Chahuteur par point d'honneur	58
A. Azzegagh	**Katia**	59
Camara Laye	**A ma mère**	60

LA CONQUETE DU SAVOIR

E. Curie	Marie Curie	62
T. Hussein	Les grandes vacances	64
M. Feraoun	La Bourse	66
Ake Loba	Douloureuse séparation	68
H. Salam	**Elève-toi**	70

SPORTS ET AVENTURES

L. Hemon	Un combat de boxe	72
L'Equipe	Course cycliste	74
H. de Montherlant	L'esprit d'équipe	76
M. Bernard	Les plaisirs de la neige	78
J. Verne	Qui était le capitaine Némo ?	80
J. Verne	La fin du capitaine Némo	82

PORTRAITS

Cervantes	Don Quichotte	84
La Fontaine	**Le coche et la mouche**	86
G. Courteline	Un drôle de fonctionnaire	88
A. Gide	L'éleveur de poissons	90
La Bruyère	Gnathon	92
La Bruyère	Arrias	94

PAYSAGES

M. Feraoun	Paysage de Kabylie	96
Chateaubriand	Une belle nuit d'Amérique	98
Colette	Le bois de la Puisaye	100
J. Grenier	Féerie du Sud algérien	102
J.-F. Brierre	**S'il fallait au monde, présenter mon pays**	104
P. Loti	Vent de sable dans le désert	106
P. Verlaine	**Soleil couchant**	108

LA VIE INTERIEURE

M. Mammeri	Retour à Tasga	110
Saint-Exupéry	Guillaumet vivant !	112
Saint-Exupéry	Un cœur de bonne qualité	114
Malek-Bennabi	La foi	116
Ch.-L. Philippe	Maman	118

AU RYTHME DES SAISONS

B. Ibanez	Quand le blé a soif (1)	120
B. Ibanez	Quand le blé a soif (2)	121
B. Ibanez	Quand le blé a soif (3)	123
M. Dib	Bni-Boublen	124
J. Roumain	Le « Coumbite »	126
J. Leroux	Au rythme des saisons	128
J. de Pesquidoux	Machine à battre	130
M. Dib	Une voix	132

LA PEINE DES HOMMES

A. Daudet	Dans la chambre de chauffe	134
G. Duhamel	Comment on construit un pays sur la mer	135
S. Weil	A la fonderie	136
N. Ostrovski	Bâtisseurs	138
M. Dib	Ouvriers agricoles en grève	140
E. Zola	La délégation	142
P. Eluard	Bonne justice	144

LA VIE SOCIALE

M. Dib	L'incendie	146
A. Paton	Mineurs en Afrique du Sud	148
E. Vermaeren	Les pauvres	149
M. Feraoun	Le rachat de la propriété	150
G. Flaubert	La vieille servante	152
A. Daudet	Le secret de maître Cornille (1)	154
A. Daudet	Le secret de maître Cornille (2)	156
M. Gorki	Le boulanger Konovalov	158

LE PASSÉ

A. Akkache	Tacfarinas	160
M. Ch. Sahli	Masinissa	162
M. Ch. Sahli	Yougourtha, fils du Maghreb	163
M. Genevoix	Olympie	164
Homère	Le combat d'Ajax et d'Hector	166
A. Djebar	Juba	168

LA LIBERTÉ

K. M'Hamsadji	Garde de nuit	170
Revue	Luther King	172
Vercors	Accueil silencieux	174
Z. Zerari	Contre les barreaux	175
F. G. Lorca	Mariana Pineda	176
F. G. Lorca	Mariana et Pedrosa	177
F. G. Lorca	Vers le supplice	180
M. Haddad	Ils vont dans la légende	182

SCIENCE TECHNIQUE, PROGRES CIVILISATION

M. Haddad	Le barrage	184
E. Curie	Bonheur de savants	185
P. Morand	Au-dessus de la cordillère des Andes	186
P. E. Victor	Recherches scientifiques au Groenland	188
J. Romains	Maillecottin et la chaine	190
Boudier et Jullian	Le mur du son	192
J. Schwartz	Le sang du monde : le pétrole	194
G. Duhamel	Au bord du fleuve Chicago	196
A. Ducrocq	Première liaison Terre-Lune	198
M. Magre	La peine des travailleurs	201
E. Zola	Rêve d'avenir	202
	LECTURES SUIVIES ET DIRIGEES	203

LES MISERABLES

V. Hugo	L'évêque et le forçat	206
	Dans la chambre de l'évêque	208
	La générosité de l'évêque	209
	Une tempête sous un crâne	211

EUGENIE GRANDET

H. de Balzac	Le père Grandet	214
	En l'honneur du cousin	215
	Les derniers moments d'un avare	218

LA PEUR

G. de Maupassant	La vraie peur	220
	Un récit dramatique	221

SCENES CHOISIES DE MOLIERE 224

L'AVARE

Harpagon chasse la Flèche	226
Harpagon veut donner à souper	229
Harpagon volé	235
Un quiproquo	236

LE BOURGEOIS GENTILHOMME

La leçon de « philosophie »	241
M. Jourdain est une vache à lait	246
M. Jourdain veut marier sa fille	249

Les documents photographiques proviennent des photothèques des ministères de l'Information, de la Jeunesse et des Sports et de l'Institut Pédagogique National.

CS Scanné avec CamScanner

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

PROGRAMME DE FRANÇAIS

1re Langue Etrangère

2e et 3e cycles

Direction de l'enseignement fondamental Mai 1998

1. Finalité et buts de l'enseignement de la langue française au 3ème palier de l'E.F.

1.1. Finalité :

D'après l'ordonnance de 1976, les élèves de l'école fondamentale suivront un « enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples. »

Cet enseignement doit permettre « une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde. »

1.2. Buts :

L'enseignement de la langue française au 3ème palier de l'école fondamentale visera les buts suivants :

1.2.1. Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré.

1.2.2. Continuer à développer les savoirs-faire acquis au 2ème palier en recherchant une certaine autonomie dans les activités langagières.

La langue pourra alors jouer un double rôle :

a) Un rôle utilitaire : l'élève sera amené à un emploi personnel de la langue dans des situations authentiques et correspondant à ses besoins d'expression. On visera donc le développement d'une expression personnelle.

b) Un rôle culturel : la pratique linguistique sous toutes ses formes donnera à l'élève la possibilité d'élargir son horizon culturel et de s'ouvrir à tous les domaines où se déploie l'activité des hommes.

1.2.3. Permettre à l'élève d'accéder à une documentation simple par la prise en charge d'un enseignement fonctionnel et utilitaire.

1.3. Profil d'entrée en 7e AF :

1.3.1. Compétence de lecture

A son entrée en 7e AF, l'élève est capable de :

a) Lire couramment (prononciation correcte, bonne articulation, respect des liaisons et de la ponctuation).

Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation).

2.1. Réaménagements opérés en fonction de l'évaluation menée :

On se rendra vite compte de l'effort fourni au plan de l'écrit dans cette réécriture des programmes.

On s'accorde jusque là à déplorer les résultats insuffisants obtenus dans cette discipline et l'incapacité quasi-totale de l'élève à produire un court ensemble cohérent au double plan du fond et de la forme.

Les causes avancées pour expliquer ce déficit sont multiples.

2.1.1. Une Importance démesurée accordée à l'oral, certes prioritaire dans le processus d'apprentissage, mais au service d'un écrit à définir en termes de primauté.et d'objectif terminal.vers la réalisation duquel toutes les activités de l'U.D devraient converger.

Ainsi, la séance d'expression orale qui ouvrait chaque dossier de langue est supprimée : son apport est en effet insignifiant pour la maturation du projet.

On peut d'ailleurs s'interroger sur les objectifs d'une telle activité. S'il s'agit de présenter un thème, d'en imprégner les élèves, pourquoi y consacrer une heure ? Cinq à sept minutes y suffiraient largement.

S'il s'agit de développer la compétence d'expression orale des élèves, comment peut-on y parvenir à propos d'un thème qu'ils ignorent encore ou dont ils n'ont que de vagues et incomplètes connaissances ?

Telle qu'elle est présentée dans les guides de l'enseignant, cette activité semble se situer à cheval entre la compréhension de l'oral et l'expression orale ; or, la compréhension de l'oral s'appuie sur un support oral le plus souvent enregistré, ce dont nous ne disposons pas encore.

Enfin, l'expression orale est une activité de production (ou d'imitation, de reproduction, de transposition) et on ne peut demander à l'élève de produire si auparavant on ne lui a pas appris à accomplir cette tâche et si on ne lui a pas fourni les outils linguistiques nécessaires.

2.1.2. Nous avons également relevé une explicitation et une exploitation insuffisantes du modèle discursif lors des différentes séances de lecture où l'élève découvre l'organisation et le fonctionnement des textes choisis précisément à cet effet.

2.1.3. Les apprentissages assurés sont souvent limités à l'espace-phrase et n'atteignent pas le niveau du discours où les contenus linguistiques apparaissent en contexte et en situation authentique d'emploi. La phrase ne constitue pas un champ suffisant et propice pour aborder les vrais problèmes de l'écrit : énonciation, cohérence, cohésion, type discursif, technique d'expression.....

2.1.4. Une incohérence interne de la quasi-totalité des dossiers de langue où le choix des contenus manque de fonctionnalité : les inventaires métalinguistiques retenus dans chaque dossier ne sont pas toujours en relation avec le type discursif ou la technique d'expression pris en charge. Les activités prévues ne suivent pas toujours une progression fonctionnelle.

2.1.5. Des moments d'écrits insuffisants dans l'organisation du dossier, ce qui ne permet pas la résolution de beaucoup d'exercices, l'évaluation fiable de certains apprentissages et l'assimilation de la graphie et de la typographie dont on s'accorde à dénoncer l'insuffisante maîtrise.

2.1.6. Deux unités didactiques, visant plus l'exposé oral dans une forme achevée que l'appropriation du modèle exposif, ont été jugées bien au-delà du niveau réel de l'élève du 3ème cycle.

Ainsi l'une a été limitée à la prise de notes, préalable procédural à la technique du résumé, l'autre a été consacrée à une initiation à l'argumentation, l'élève de 9e AF étant fréquemment interrogé à l'examen sur le métier qu'il exercera et sur les raisons qui motivent son choix alors qu'on ne lui a appris à aucun moment à justifier ou à défendre un point de vue.

2.2. Notion d'unité didactique :

L'unité de base de l'enseignement / apprentissage au 3ème cycle de l'école fondamentale est l'unité didactique. La notion d'unité didactique (UD), contrairement à celle de dossier de langue (dans laquelle des « pièces » de diverses natures peuvent être versées), offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif terminal.

Chaque unité didactique visera le développement d'une compétence par des choix de contenus métalinguistiques (les apprentissages fondamentaux) et discursifs retenus sur la base de leur relation de complémentarité et de fonctionnalité.

Ainsi l'enseignement / apprentissage des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation des connaissances enseignées.

41

U.D. 1. 7e AF Objectif de communication :

10 heures Se présenter et / ou présenter quelqu'un

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes de présentation	**1- Compréhension de l'écrit :** Textes du manuel ou autres **2- Lecture entrainement :** (même support) + Vocabulaire thématique **3- Lecture** (poème de présentation). **4- Lecture suivie et dirigée :** 1er extrait de l'œuvre « Sans famille » d'Hector Malot		Les 4 types de phrases : - Déclaratif. - Interrogatif. - Impératif. - Exclamatif. Identification.	Le verbe dans la phrase. - Identification. - Notion d'infinitif et d'auxiliaire. - Classement par groupe (1-2-3)	- Se familiariser avec le dictionnaire - L'ordre alphabétique Les majuscules et les minuscules. . Initiale des noms propres	- Le dictionnaire et l'ordre alphabétique -Classement des verbes par groupe - Copie : l'alphabet (majuscules et minuscules. - Copie en écriture cursive).	Se présenter et ou présenter quelqu'un (oralement puis par écrit).	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D.3. 7 AF Objectif de communication : Indiquer un itinéraire.

11 heures

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Textes expositifs	**1- Compréhension de l'écrit :** (Ghardaïa et le M'zab ou un autre support jugé plus approprié) **2- Lecture entraînement :** (Même support) + **Synthèse** (tracé d'un itinéraire) **3- Lecture :** Support du manuel ou autre en relation avec le dossier **4- Lecture suivie et dirigée :** 3ème extrait	Les indicateurs d'espace : - adverbes. - prépositions - locutions prépositives	- Phrase simple(rappel) : G.N-G.V - La fonction sujet : GN/S = GN GN/S = Nom GN/S = Pronom - Les déterminants(les articles définis et indéfinis).	- Le présent de l'indicatif. Verbes du 1er groupe - être - avoir - à toutes les personnes.	Accord sujet/verbe, particulièrement il/ils + Exercices + Dictée	- **Vocabulaire :** Emploi des indicateurs d'espace. - **Grammaire :** •Construction de phrases simples. •Emploi des articles définis /indéfinis (conjointement et en opposition)	Indiquer un itinéraire à partir d'un plan annoté	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 4. 10 heures 7e AF

Objectif de communication :
Donner des informations sur un objet.

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe			
Textes descriptifs ou expositifs	**1- Compréhension de l'écrit :** (Texte du manuel ou autre). **2- Lecture entraînement :** (Même support) + **synthèse :** Relevé des objectifs ou dessin de l'objet décrit. **3- Lecture :** (poème descriptif) **4- Lecture suivie et dirigée :** 4ème extrait «sans famille »	- Etude des adjectifs : formation d'adjectifs contraires - Préfixes «in-im-ir-il» - Utilisation du dictionnaire.	- Etude de l'adjectif qualificatif. Epithète et attribut.	- Le présent de l'indicatif. - Morphologie des verbes des 2e et 3e groupes (ir) + Dictée	Emploi de l'adjectif : épithète et attribut. - Le contraire des adjectifs par préfixation	Répondre à un questionnaire élaboré à propos d'un objet, en respectant l'ordre des questions de sorte à obtenir un paragraphe	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

55

U.D. 5. 7ème AF

12 heures

Objectif :Développer la compétence de lecture : Ecouter et lire un conte .

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques				Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit + Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe			
Le conte	**1- Compréhension de l'écrit** (support du manuel ou autre). **2- Lecture entraînement :** (Même support) + synthèse : explicitation de la structure du conte. **3- Lecture :** (Support du manuel ou autre) **4- Poésie :** une fable **5- Lecture suivie et dirigée :** 5ème extrait	Les articulateurs du conte. (chronologie)	Structure du G.V. - Le GN.C. • C.O.D. • C.O.I.	- Notion de temps composés :auxiliaire + participe passé. - Le passé composé par opposition au présent de l'indicatif.	Formation et accord du participe passé (seul-avec être et avoir sans accord) + Exercices	**- Exercices de grammaire :** manipulation du G.V **- Conjugaison :** Emploi du passé composé	Rétablir l'ordre des faits d'un conte donnés dans le désordre.	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

U.D. 8. 7e AEF Objectif : Développer la compétence de lecture : Lire une bande dessinée .

11 heures

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe				
Bandes dessinées.	**1- Compréhension de l'écrit :** Fonctionnement et interprétation de la bande dessinée. Support : une bande dessinée **2- Lecture entraînement:** (lecture dialoguée) Initiation à la lecture de la bande dessinée (même support qu'en 1) **3- Lecture :** une bande dessinée **4- Lecture suivie et dirigée :** 9ème extrait	- Vocabulaire thématique : les onomatopées - la synonymie	- Le complément du nom - La relative par « qui »	Le futur simple de l'indicatif. Morphologie et emploi.	**- Grammaire :** Le complément du nom et la relative par qui. **- L'écriture scripte de la bande dessinée** (un moment d'entraînement)	Production d'un dialogue à partir d'une situation, interlocuteurs et circonstances donnés	Petite production divergente Un dialogue de 4 à 5 répliques ou compléter les bulles d'une bande dessinée	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

59

U.D. 9. 7e AF

12 heures

Objectif de communication :
Rapporter des faits : Le fait divers

Support	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe				
Faits divers.	**1-Compréhension de l'écrit :** Support du manuel ou autre **2- Lecture entraînement:** + **synthèse** (relevé des informations contenues dans le fait divers (grille) même support qu'en 1 **3- Lecture :** Support du manuel ou autre **4-Poésie :** 1 poème **5- Lecture suivie et dirigée :** 10e extrait	- Vocabulaire relationnel de la presse - Nominalisation : rédaction de titres + exercices	La transformation passive (temps simples + passé composé) + exercices	Conjugaison passive (même temps) + exercices	Dictée préparée	Production collective d'un fait divers à partir d'un titre et d'une grille.	Production d'un autre fait divers à partir d'un titre et d'une grille	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.

60

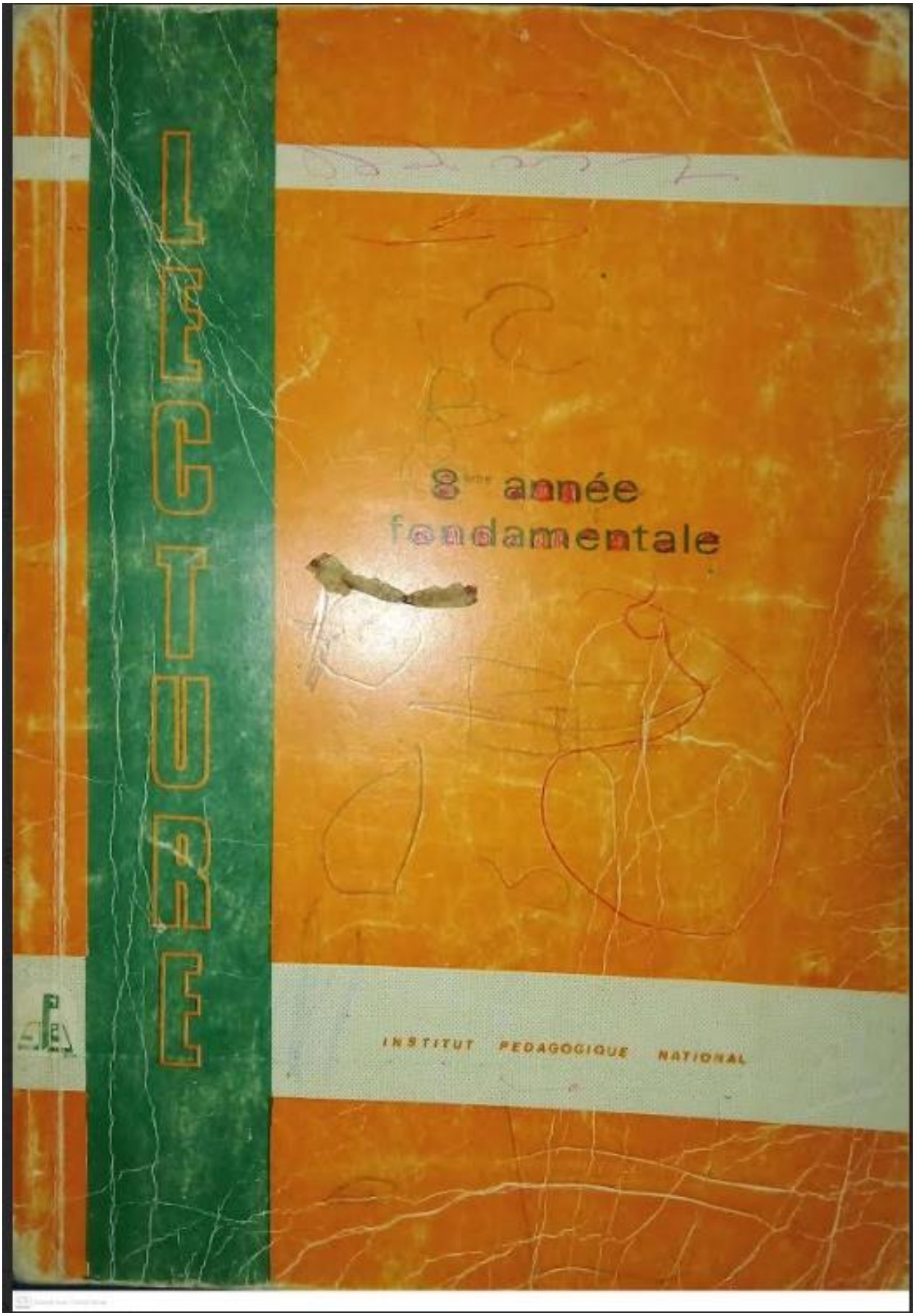
U.D. 10. 7e AF

9 heures

Objectif de communication :

Correspondre : - la carte de vœux - la carte postale

Supports	Activités de lecture	Contenus métalinguistiques			Exercices de Consolidation	Préparation de l'écrit	Expression écrite	Evaluation
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison + Orthographe				
- Cartes de voeux - Cartes postales	**1-Compréhension de l'écrit :** + **Lecture entrainement:** (cartes de vœux) synthèse : image du T. **2- Lecture :** des cartes postales synthèse : image du T. **3- Lecture suivie et dirigée :** Suite et fin de l'œuvre « sans famille » de Hector Malot	Le vocabulaire de la correspondance : le souhait, le vœu et le sentiment	Les pronoms possessifs et démonstratifs.	Le subjonctif présent. Conjugaison systématique.	**Conjugaison** : le subjonctif présent + Dictée	Ø	Rédaction d'une carte de vœux ou d'une carte postale	Compte rendu de l'expression écrite + Exercices de remédiation.


LECTURE
8ème année
fondamentale
INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

LECTURE

8ème année fondamentale

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL

TABLE DES MATIERES

1. - Situation de la Commune, caractères physiques. 6
1) Beni-Oulbane 7
2) Akenfield 8
3) Un village suisse .. ..

2. - Caractéristiques humaines de la Commune ; problèmes démographiques. 10
1) Exode rural 12
2) Au pays du soleil levant 14
3) Une chambre à louer .. ..

3. - Activités dans la commune ; secteurs primaire, secondaire, tertiaire. 16
1) Une ville en pleine expansion 18
2) Une ville industrielle : Kawasaki 20
3) Vorkouka, ville du froid .. ..

4. - Le travail artisanal. 22
1) Un potier en pays tamoul 24
2) Un atelier de tissage à Tlemcen 27
3) Les arts du bois sculpté en Algérie .. ..

5. - Le travail industriel. 30
1) Ouvrier chez Citroën 31
2) L'écrivain et la mécanique 32
3) Chaîne de montage dans une usine automobile .. .. ..

6. - Aménagement de l'espace urbain. 35
1) Ghardaïa 37
2) Brasilia 39
3) Mexico .. ..

7. - Différents types d'habitats.

1) Aurès-El-Meïda 43

2) La maison de l'an 2 000 45

3) Grands ensembles non insonorisés 46

8. - Equipement en eau.

1) L'eau à Médéa 48

2) L'aqueduc et la princesse berbère 51

3) L'adduction d'eau dans une grande ville 52

9. - Le gaz naturel.

1) Le gaz naturel 55

2) Quand le gaz naturel vivait encore à l'état sauvage 57

3) Le grisou 59

10. - L'électricité.

1) D'où provient le courant électrique 61

2) L'électricité au village 63

3) Le rêve de Dame Ampoule 65

11. - Le rail.

1) Le départ de l'express 67

2) Découverte du chemin de fer 69

3) Le train 71

12. - La route.

1) La Transsaharienne 73

2) Construction d'une route de montagne 76

3) Route romaine 78

13 Le port.

1) Qu'est ce qu'un port ? 79

2) Traversée en bateau 80

3) L'embarquement 82

14 L'aéroport.

1) L'aéroport 84

2) Le baptême de l'air 85

3) Le départ de l'avion 88

15 La poste.

1) Téléphone transatlantique 90

2) La longue nuit des postiers 91

3) La lettre de Nicolas 93

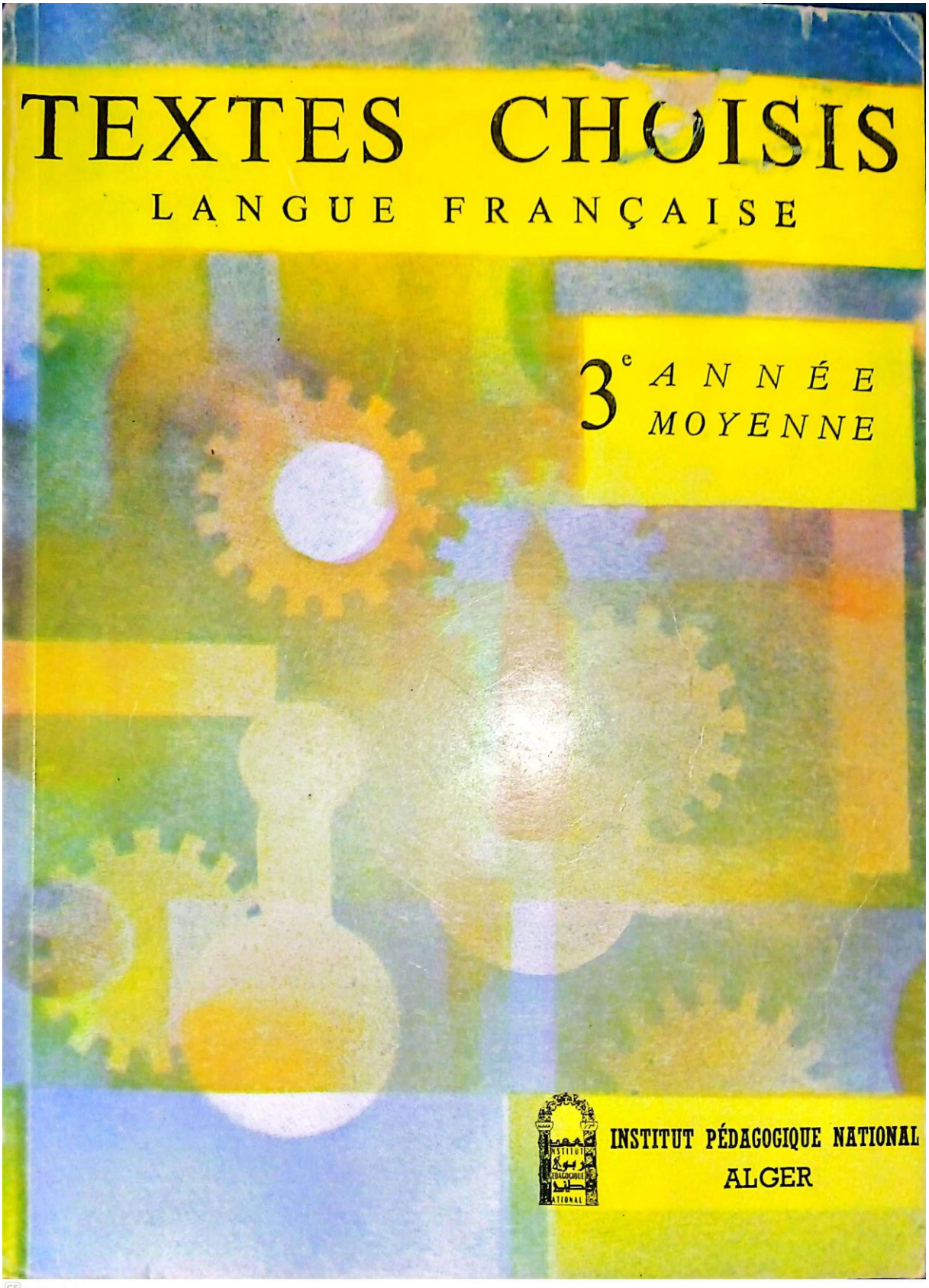

TEXTES CHOISIS
LANGUE FRANÇAISE
3e ANNÉE MOYENNE
INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL
ALGER

TABLE DES MATIÈRES

NOTRE PAYS

A. Greki	**Algérie, capitale Alger**	8
M. Mammeri	Panorama d'Alger	10
Ch. Ravussin	Les gorges du Rhummel	11
M. Feraoun	Tizi	14
Abd-El-Kader	**Eloge de la vie bédouine**	16
I. Eberhardt	Coucher de soleil à El-Oued	18
D. Diop	**Afrique**	20

ARTS ET SPECTACLES

B. Ibanez	Apprenti toréador	22
E. Fromentin	Une fantasia	24
G. Duhamel	Un grand cinéma	26
H. Bidou	Le jongleur	28
W. Mayo	Incident à l'Opéra	30
Safir El Boudali	La musique algérienne	32

LE MONDE DES ANIMAUX

L. Pergaud	La promenade de Guerriot	36
Olympe Bhély Quenum	Les criquets	38
A. Musset	**La cavale sauvage**	40
Fabre	Histoire véritable de la cigale et la fourmi	41
P. Benoît	Oiseaux en furie	42
La Fontaine	**Le lion et le moucheron**	44
P. Fort	**Les bœufs**	45
Colette	Les hirondelles	46

ENFANCE

A. Sefrioui	Le retour du père	48
M. Dib	Journée d'été à la campagne	50
J.-J. Rousseau	Souvenir d'enfance	52
A. Sefrioui	La boîte à merveilles	54
M.-T. Amrouche	Le maître jardinier	56
H. Beraud	Chahuteur par point d'honneur	58
A. Azzegagh	**Katia**	59
Camara Laye	**A ma mère**	60

LA CONQUETE DU SAVOIR

E. Curie	Marie Curie	62
T. Hussein	Les grandes vacances	64
M. Feraoun	La Bourse	66
Ake Loba	Douloureuse séparation	68
H. Salam	**Elève-toi**	70

SPORTS ET AVENTURES

L. Hemon	Un combat de boxe	72
L'Equipe	Course cycliste	74
H. de Montherlant	L'esprit d'équipe	76
M. Bernard	Les plaisirs de la neige	78
J. Verne	Qui était le capitaine Némo ?	80
J. Verne	La fin du capitaine Némo	82

PORTRAITS

Cervantes	Don Quichotte	84
La Fontaine	**Le coche et la mouche**	86
G. Courteline	Un drôle de fonctionnaire	88
A. Gide	L'éleveur de poissons	90
La Bruyère	Gnathon	92
La Bruyère	Arrias	94

PAYSAGES

M. Feraoun	Paysage de Kabylie	96
Chateaubriand	Une belle nuit d'Amérique	98
Colette	Le bois de la Puisaye	100
J. Grenier	Féerie du Sud algérien	102
J.-F. Brierre	**S'il fallait au monde, présenter mon pays**	104
P. Loti	Vent de sable dans le désert	106
P. Verlaine	**Soleil couchant**	108

LA VIE INTERIEURE

M. Mammeri	Retour à Tasga	110
Saint-Exupéry	Guillaumet vivant !	112
Saint-Exupéry	Un cœur de bonne qualité	114
Malek-Bennabi	La foi	116
Ch.-L. Philippe	Maman	118

AU RYTHME DES SAISONS

B. Ibanez	Quand le blé a soif (1)	120
B. Ibanez	Quand le blé a soif (2)	121
B. Ibanez	Quand le blé a soif (3)	123
M. Dib	Bni-Boublen	124
J. Roumain	Le « Coumbite »	126
J. Leroux	Au rythme des saisons	128
J. de Pesquidoux	Machine à battre	130
M. Dib	Une voix	132

LA PEINE DES HOMMES

A. Daudet	Dans la chambre de chauffe	134
G. Duhamel	Comment on construit un pays sur la mer	135
S. Weil	A la fonderie	136
N. Ostrovski	Bâtisseurs	138
M. Dib	Ouvriers agricoles en grève	140
E. Zola	La délégation	142
P. Eluard	Bonne justice	144

LA VIE SOCIALE

M. Dib	L'incendie	146
A. Paton	Mineurs en Afrique du Sud	148
E. Verhaeren	Les pauvres	149
M. Feraoun	Le rachat de la propriété	150
G. Flaubert	La vieille servante	152
A. Daudet	Le secret de maître Cornille (1)	154
A. Daudet	Le secret de maître Cornille (2)	156
M. Gorki	Le boulanger Konovalov	158

LE PASSÉ

A. Akkache	Tacfarinas	160
M. Ch. Sahli	Masinissa	162
M. Ch. Sahli	Yougourtha, fils du Maghreb	163
M. Genevoix	Olympie	164
Homère	Le combat d'Ajax et d'Hector	166
A. Djebar	Juba	168

LA LIBERTÉ

K. M'Hamsadji	Garde de nuit	170
Revue	Luther King	172
Vercors	Accueil silencieux	174
Z. Zerari	Contre les barreaux	175
F. G. Lorca	Mariana Pineda	176
F. G. Lorca	Mariana et Pedrosa	177
F. G. Lorca	Vers le supplice	180
M. Haddad	Ils vont dans la légende	182

SCIENCE TECHNIQUE, PROGRES CIVILISATION

M. Haddad	Le barrage	184
E. Curie	Bonheur de savants	185
P. Morand	Au-dessus de la cordillère des Andes	186
P. E. Victor	Recherches scientifiques au Groenland	188
J. Romains	Maillecottin et la chaine	190
Boudier et Jullian	Le mur du son	192
J. Schwartz	Le sang du monde : le pétrole	194
G. Duhamel	Au bord du fleuve Chicago	196
A. Ducrocq	Première liaison Terre-Lune	198
M. Magre	La peine des travailleurs	201
E. Zola	Rêve d'avenir	202
	LECTURES SUIVIES ET DIRIGEES	203

LES MISERABLES

V. Hugo	L'évêque et le forçat	206
	Dans la chambre de l'évêque	208
	La générosité de l'évêque	209
	Une tempête sous un crâne	211

EUGENIE GRANDET

H. de Balzac	Le père Grandet	214
	En l'honneur du cousin	215
	Les derniers moments d'un avare	218

LA PEUR

G. de Maupassant	La vraie peur	220
	Un récit dramatique	221

SCENES CHOISIES DE MOLIERE 224

L'AVARE

Harpagon chasse la Flèche	226
Harpagon veut donner à souper	229
Harpagon volé	235
Un quiproquo	236

LE BOURGEOIS GENTILHOMME

La leçon de « philosophie »	241
M. Jourdain est une vache à lait	246
M. Jourdain veut marier sa fille	249

Les documents photographiques proviennent des photothèques des ministères de l'Information, de la Jeunesse et des Sports et de l'Institut Pédagogique National.

CS Scanné avec CamScanner

Annexe 4 : questionnaire

Ce questionnaire vise à évaluer dans quelle mesure les manuels de français langue étrangère que vous utilisez intègrent les principes du socioconstructivisme. Vos réponses nous aideront à mieux comprendre comment ces manuels soutiennent l'apprentissage des langues et à identifier les éventuelles lacunes.

1-À quelle fréquence utilisez-vous des manuels scolaires dans votre enseignement ?

……
……
……

2-Les activités présentes dans le manuel favorisent-elles la construction du savoir par les apprenants plutôt qu'une transmission directe de l'enseignant ?

……
……
……

3-Le manuel invite-t-il les élèves à résoudre des problèmes ou accomplir des tâches ensemble (en groupe ou en binôme) à travers les activités qu'il propose?

……
……
……

4-Y a-t-il des activités dans le manuel qui poussent les élèves à réfléchir, discuter et trouver des solutions ?

……
……
……

5-Les tâches du manuel sont-elles liées à des situations authentiques de la vie quotidienne permettant aux apprenants de trouver du sens à leur apprentissage ?

……
……
……

6-Le manuel incite-t-il les élèves à prendre des initiatives et à être autonomes dans leur apprentissage (choisir leurs stratégies, ressources, etc.) ?

……
……
……

7-Les activités et contenus présents dans le manuel prennent-ils en considération les connaissances et compétences antérieures des élèves?

……
……
……

8- À votre avis, dans quelle mesure le manuel que vous utilisez applique-t-il les principes du socioconstructivisme ?

……
……
……

9-Recourez-vous à des ressources supplémentaires pour compléter le manuel afin d'introduire davantage d'activités socioconstructivistes dans vos cours ?

☐ Oui

☐ Non

10-Pensez-vous que les manuels de français langue étrangère soient globalement conformes aux directives des programmes ? Si oui, comment ?

……
……
……
……
……..