

1- INTRODUCTION

1.1. Situation linguistique :

La réflexion sur la didactique du français en Algérie a connu de tout temps de profonds bouleversements tant sur le plan politique que pédagogique. Ce problème s'accroît de plus en plus aujourd'hui où le système éducatif est tant décrié et où un besoin pressant d'une réelle réforme se fait sentir pour assurer un enseignement de qualité.

De cette réflexion, découlent deux sortes d'impératifs :

- D'abord, celui de la nécessité de clarifier le statut des deux langues dominantes en présence dans le paysage éducatif algérien : l'arabe en tant que langue nationale et le français comme première langue étrangère bénéficiant d'un statut privilégié et perçu comme un moyen de connaissance et d'ouverture sur le monde.

Le but recherché était d'éviter au départ que le "français" ne confine la langue arabe dans un rôle second comme c'était le cas il n'y a pas longtemps, ce qui n'avait pas manqué d'engendrer des attitudes violentes et passionnelles à l'encontre de cette première langue étrangère.

Le plus urgent sera procéder à la redéfinition des rôles et des statuts des deux langues, ce qui aura pour effet de dédramatiser la situation et d'instaurer un climat plus serein à l'égard de la langue française.

- Ensuite, une fois la question du statut réglée, il faudra réfléchir au meilleur parti à tirer de cette langue et ce conformément au rôle de son statut dans le réaménagement linguistique en cours.

La langue française a perdu beaucoup de son aura d'antan mais elle n'est pas encore devenue une langue étrangère au sens didactique du terme. Louise Dabène préfère parler de langue plus ou moins étrangère : "*une langue n'est pas intrinsèquement étrangère, elle l'est par rapport à un ou plusieurs sujets placés en*

situation d'acquisition ou d'apprentissage."¹ Beaucoup d'écrits ont été réalisés sur la notion de F.L.E qui reste jusqu'à nos jours un concept souffrant de son *ambiguïté*². L'erreur est *"de supposer qu'il existe un français particulier, spécifique aux étrangers! Alors que la spécificité n'existe qu'au niveau de l'apprenant et à celui de la situation au sein de laquelle s'effectue l'appropriation de la langue."*³

D'ailleurs, il n'y a qu'à parcourir les différents textes officiels pour comprendre la complexité de cette situation et l'embarras de nos gouvernants pour ce qui est du traitement de la question linguistique. Le français étant tantôt désigné comme langue seconde ou complémentaire, tantôt comme langue fonctionnelle, instrumentale et enfin étrangère. Il est clair que cette instabilité trahit une situation préoccupante et révélatrice d'un malaise profond de notre système éducatif.

Actuellement une prise de conscience générale s'accorde à dire que l'enseignement du français en Algérie traverse une crise: malaise des professeurs, devant le "cafouillis linguistique" des étudiants et malaise des étudiants incapables d'exprimer clairement leur pensée. Aujourd'hui, dans notre réalité linguistique complexe, comme dans beaucoup d'autres pays, une situation de fait s'impose: la coexistence de deux langues, l'arabe et le français. *" Quelle chance pour un individu, et pour la société qui l'abrite, que cette double possibilité de communiquer qui multiplie les chances d'accès à tous les domaines de la vie "*⁴. Il est malheureux de constater que chez nous, ces prédispositions positives ne sont pas toujours vues ainsi: *" Souvent à la lecture des débats suscités autour de la*

¹ Dabène L. (1994), Repères sociologiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, p.107

² Benamar A. (1996), Le statut polysémique du F.L.E dans l'enseignement / apprentissage en Algérie ,Les cahiers de l'ASDIFLE n.8,p.201

³ Dabène L., op. cit., p.28

⁴ Ouramdane N. (1996), La coexistence de deux langues in Parcours Maghrébins n°3, décembre 1986 p.14.

langue depuis 1962, les deux langues, à leur corps défendant, se sont vues opposées ennemies."¹

Dans notre pays, la langue française est dispensée comme première langue étrangère à partir de la quatrième année primaire. Cette langue est également présente dans certaines grandes institutions à caractère scientifique et technologique comme les facultés de médecine, les écoles d'ingénieurs et les instituts spécialisés. Elle est aussi omniprésente également en sciences humaines d'une façon indirecte pour les besoins d'étudiants en matière de recherches méthodologiques, de bibliographie et de recherche approfondie. Tout ceci rend compte, à notre sens, de la place qu'occupe cette langue dans le paysage linguistique algérien. En même temps, ce phénomène dévoile aussi les limites de toute politique linguistique, à l'instar de celle de l'arabisation en Algérie, instaurée d'une façon anarchique et non réfléchie.

En résumé, nous dirons que globalement, il y a d'un côté l'enseignement du français, comme langue étrangère, dans le système éducatif algérien ainsi que dans les départements de langue française. Alors que de l'autre, nous avons le français utilisé comme langue d'enseignement de certaines disciplines à contenu scientifique spécifique et pointu qu'on peut considérer comme une langue véhiculaire d'un savoir technique et scientifique.

D'autre part, parler d'une crise de l'enseignement du français alors que cette langue bénéficie d'un statut privilégié nous paraît tout à fait paradoxal. Cependant, il faut croire que si crise il y a, elle est due à notre avis au traitement particulier dont le français fait l'objet: *"globalement...les jugements passionnels sur le français ont régressé depuis une trentaine d'années et pour une bonne part de l'opinion, cette langue est désormais vécue comme une composante de la*

¹ Ouramdane N., op. cit., p.14

personnalité maghrébine. En outre, l'accès grandissant à l'éducation a "paradoxalement" favorisé cette langue. Même si leur qualité est discutée, il y a proportionnellement plus de francophones aujourd'hui qu'à la fin de la colonisation chez les maghrébins d'origine. Il y a donc semble-t-il un processus de consolidation du français qui bénéficie largement d'un constat de plus en plus répandu, celui d'un échec relatif de la politique d'arabisation".¹ La langue française est massivement présente dans la vie quotidienne des Algériens. En plus de son usage sous forme d'alternances codiques et d'emprunts intégrés, elle est aussi fortement représentée dans les médias: journaux, films, sans oublier la parabole. Tout cela est donc susceptible de constituer pour l'apprenant Algérien un véritable soutien linguistique, en dehors de l'institution scolaire.

La situation linguistique des apprenants Algériens se caractérise globalement par l'existence de deux types de langues vernaculaires: l'arabe dialectal qui constitue le premier type de langue maternelle étant parlé par la majorité de la population et le berbère ou tamazight qui " est utilisé par environ 6 millions de locuteurs et concerne des groupements ethniques : les Kabyles, les Chaouis, et les Mozabites. Cette langue ne jouit pas d'un statut officiel et est confinée à un rôle strictement vernaculaire». ²

Quant aux langues " de l'école", des langues formalisées et enseignées dans le cadre institutionnel, nous avons:

A - L'arabe moderne ou standard qui est considéré comme une langue nationale. Etant en rapport de diglossie avec les autres dialectes algériens, l'arabe standard fonctionne comme une " koïné", à savoir une langue non parlée par la population mais adoptée dans la communauté écrite officielle. Il est évident que cette langue ne peut sur le plan psychopédagogique être considérée comme une langue maternelle. C'est cela qui rend son apprentissage ardu, du moins difficile.

¹ Nanzano L. (1995), La francophonie dans le paysage linguistique du Maghreb: contacts, ruptures et problématique de l'identité in *Le français au Maghreb*, Aix-en-Provence, PUP, p. 181

² Derradji Y. (1995), L'emploi de la suffixation -iser- este - isme - isation dans la procédure néologique du français en l'Algérie in *Le français au Maghreb*, Aix-en-Provence, PUP, p.111

L'acquisition de cet arabe standard se fait dans le cadre de l'institution scolaire; il représente donc une deuxième langue pour les enfants scolarisés (selon que leur langue maternelle est le berbère ou l'arabe dialectal). L'enfant algérien doit donc affronter dès son entrée à l'école, une autre langue écrite qui diffère de celle qu'il employait chez lui d'une façon spontanée et dont il doit faire le difficile apprentissage. En effet, *" un apprenant étranger, surtout quand il apprend le français dans son propre pays, ne dispose pas comme le natif, des sources ordinaires et extra - scolaires d'information et d'enrichissement lexical " discussions avec les parents et les pairs pour les enfants, lectures, échanges...).* *Des procédures de compensations à cette absence de soutien dans l'environnement extrascolaire doivent être envisagées".*¹

B - Le français: depuis l'accession à l'indépendance de l'Algérie, le statut du " français " n'a cessé d'évoluer. Actuellement, nous en sommes à un moment particulièrement important et délicat de cette évolution. En effet, la langue française n'est plus la langue d'enseignement qu'elle était naguère.

C - Les autres langues étrangères: espagnol- anglais et allemand. Ces trois langues sont venues se greffer aux autres langues déjà présentes, donnant naissance aux phénomènes de l'alternance codique et aux néologismes lexicaux qui se forment par emprunt de l'arabe aux langues étrangères.

L'Algérie est un pays « bilingue » si l'on part de l'hypothèse que le bilinguisme implique l'usage concret et aisé des deux langues: la langue française et la langue arabe. Pour Dalila Morsly, la situation est un petit peu plus complexe; elle préfère parler de pays plurilingue: *" l'Algérie illustre bien cette sorte d'escamotage, on présente souvent, notre pays comme un pays unilingue ou, lorsque l'on parle de bilinguisme- que ce soit pour le défendre ou pour le*

¹ Vigner G. (1989), Thèmes, champs lexicaux et activités discursives, in Lexiques, FDLM, Recherches et applications, Paris, Hachette, p.13b

déplorer- c'est uniquement a propos du contact arabe (arabiya fusha / français, seules langues apparemment dignes d'être considérées comme des langues). Pourtant l'Algérie est bien dans l'état actuel des choses, un pays plurilingue: on y parle et on y écrit : el-arabiya-el- fusha, el-arabiya-ad-daridja, le berbère avec ses différentes variantes, et le français. Ceci est une réalité. Il ne sert à rien de la nier".¹

Toutefois, il est évident que le bilinguisme des individus reste encore minoritaire. Dans notre pays, ce n'est pas tant le nombre des individus bilingues qui pose problème que la position occupée par chacune des deux langues en présence. En effet, c'est dans la façon dont les individus perçoivent le statut de chacune d'elles, et lui imputent un certain prestige, qu'il y a problème. En d'autres termes, cela trahit une source de difficultés, sinon de conflits entre membres d'une même communauté. Les conclusions d'une enquête sur la notion de F.L.E. et ses diverses représentations ont donné lieu à des résultats significatifs:

" L'attitude la plus prégnante est une attitude positive à l'égard du F.L.E sous-tendue par des motivations diverses. Le français est dit " être appris soit comme moyen soit comme un but en soi, c'est à dire étudié dans une perspective d'intégration au sein d'un groupe culturel déterminé ...La langue française est souvent assimilée à un bien, c'est à dire une valeur pourvue d'un indice de qualité lui assurant en tant qu'objet (possédé) une position élevée dans la hiérarchie des objets (ici les langues)".²

Ainsi, l'école, dans cet environnement hostile, se situe en rupture avec le vécu de l'enfant dès la première année de sa scolarité. Bien qu'entièrement arabisé, l'enseignement dispensé pendant les premières années de scolarité ne cadre pas avec le vécu de l'enfant, tant par les difficultés de la forme que suppose l'usage de l'arabe standard que par l'étrangeté du fond que révèle le contenu des manuels et

¹ Morsly D. (1986), Unilinguisme ou plurilinguisme, in Parcours maghrébins n°3, décembre 1986, p.21

² Benamar A., op. cit., p.201

des programmes. Ensuite, à supposer que cet enfant arrive au bout de ces premières années à s'adapter tant bien que mal à ce type d'enseignement, cette adaptation toute précaire ne risque-t-elle pas d'être plus gravement compromise lorsque débute l'enseignement du français ?

Les raisons de ces difficultés sont dues à ce bilinguisme sauvage subi et qu'on n'arrive pas à maîtriser. Ce problème ne doit pas être pris à la légère. Généralement, la confusion la plus totale règne dès qu'on touche à cet aspect où le pédagogique se mêle constamment au politique. Les élèves algériens, en dehors de l'école, n'utilisent pas l'arabe d'enseignement, pas plus que le français, sauf dans les classes aisées. Les différences des systèmes linguistiques de l'arabe et du français entraînent naturellement une variété d'interférences dont l'existence ne peut être ignorée de ceux qui veulent connaître les problèmes engendrés par les situations de bilinguisme.

L'apprenant algérien aborde à la fois l'arabe standard et le français: les difficultés de sons issues de la diglossie vont donc s'ajouter aux erreurs phonétiques dues à l'apprentissage des deux langues (combinatoire des phonèmes, structures de la syllabe et du mot différentes...). A cela s'ajoute l'énorme handicap que constitue pour ces élèves leur moins grande familiarité avec la langue française. Les problèmes de compréhension, les difficultés grammaticales s'atténuent dans un milieu ouvert à la langue et à la culture française. On a donc d'un côté la langue française qui renvoie au développement, au modernisme, et de l'autre, une langue arabe qui renvoie à l'islam, à l'identité, d'où ce déchirement : comment conserver l'une sans perdre l'autre ?

Ce bilinguisme, comme on le voit, évolue dans un environnement difficile à cause principalement des conflits inhérents à deux cultures que tout ou presque divise. Tout le problème est là.

L'enseignement algérien se veut « public » et se dit « bilingue » : il comportait les paliers suivants avec l'avènement de l'école fondamentale.

A) Enseignement primaire:

- Premier palier, de la 1^{ère} A.F à la 3^{ème} A.F ;
- Deuxième palier, de la 4^{ème} A.F à la 6^{ème} A.F.

B) Enseignement moyen:

- Troisième palier, de la 7^{ème} A.F à la 9^{ème} A.F.

C) Enseignement du secondaire, de la 1^{ère} A.S à la 3^{ème} A.S.

Depuis 2003, avec l'avènement d'une énième réforme éducative, nous assistons à une autre configuration du système scolaire algérien qui s'articule comme suit :

- L'enseignement du primaire est réduit à cinq années d'apprentissage, de la 1^{ère} année jusqu'à la cinquième année primaire ;
- L'enseignement moyen s'étend sur quatre années, au lieu de trois auparavant, de la 1^{ère} A.M. à la 4^{ème} A.M ;
- L'enseignement secondaire, de la 1^{ère} A.S à la 3^{ème} A .S.

En somme, il ne s'agit là que d'un retour à la configuration de l'ancien système scolaire algérien qui prévalait avant l'expérience de l'école fondamentale débutée en 1976.

Pour terminer ce panorama sur la situation linguistique du pays, on peut dire que, malgré la place particulière dont bénéficie la langue française dans notre pays, son rôle et son statut restent entourés d'une certaine ambiguïté. Si elle est reconnue officiellement comme langue étrangère, elle n'est pas considérée en tant que telle par tous les Algériens. Il en résulte que le qualificatif de " langue étrangère " ne correspond pas au statut "réel" de cette langue dans notre pays: son usage fréquent dans les conversations, lui donne, à notre avis, une place "presque" égale à celle de l'arabe langue d'enseignement. Il est tout de même urgent de dépassionner ce problème de la coexistence de ces deux langues dominantes et d'insister sur " *les seules questions qui méritent d'être posées: quels sont les*

obstacles ou problèmes qui peuvent contrarier une pratique harmonieuse du bilinguisme ou du plurilinguisme? Où se situent les difficultés et comment y remédier ? Quelles conditions faut-il réunir pour que cette situation de plurilinguisme que vit la société constitue un facteur de développement et d'épanouissement culturel, scientifique, psychologique et social...? Ces questions, dans d'autres sociétés, ont beaucoup préoccupé les spécialistes du langage".¹

1.2. Problématique :

Il est une réalité connue de tous les acteurs de l'éducation nationale qui peut se résumer ainsi : qu'est-ce qui fait qu'après dix années d'apprentissage de la langue française, le jeune apprenant algérien n'arrive toujours pas à la maîtriser tant à l'oral qu'à l'écrit ?

Nous sommes partis du constat que l'enseignement de la langue française en Algérie ne donne pas les résultats escomptés. Cela nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : la méthode utilisée, dans ses objectifs et ses contenus ne convient pas au public scolaire algérien. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons voulu analyser les manuels de langue française. Nous nous sommes fixé comme objectif d'analyser les exercices de langue car ils nous semblent les plus importants et les plus adéquats pour permettre l'acquisition de la langue : « il n'existe pas en effet de pratique neutre de l'exercice. Celui-ci fait nécessairement référence, sans que cela soit la plupart du temps explicité, à une problématique qui porte tout à la fois sur la théorie linguistique que l'on propose d'appliquer, sur la théorie de l'apprentissage que l'on compte mettre en œuvre et sur le mode de relation pédagogique que par l'exercice, on compte instituer en classe. »²

Autrement dit, notre but est de voir quel est le soubassement théorique de ces exercices, à quelles méthodologies ils obéissent exactement, comment ils sont construits et comment les faits linguistiques y sont présentés, sachant que le

¹ Morsly D., op. cit., p.21

² Vigner G. (1984), L'exercice de langue dans la classe de français. Paris, Hachette, p.13

premier manuel issu du fondamental s'inspire de l'approche communicative déjà en vigueur depuis une dizaine d'années, alors que celui de la réforme actuelle essaie de mettre en pratique l'approche actionnelle en cours actuellement dans le système scolaire algérien. Nous pensons dès lors que ce changement de méthodologie aura des conséquences didactiques et pédagogiques sur la conception des exercices de langue. Nous chercherons aussi à savoir si ces exercices permettent à l'apprenant algérien d'apprendre la langue.

Le choix du manuel scolaire comme outil de travail nous paraît important à plus d'un titre. En effet, *« le manuel scolaire peut s'inscrire dans une pédagogie absolument contraignante ou, au contraire, dans des conceptions plus ou moins ouvertes et laissant, au maître et aux élèves une large part de choix : cela dépend évidemment de la conception pédagogique, mais aussi de la discipline enseignée et du niveau de la classe. Il est certain que plus la pédagogie est contraignante, plus les caractéristiques du manuel, ses qualités et ses défauts risquent d'être déterminants, et plus elle est souple, plus le rôle de l'enseignant et son degré de qualification deviennent fondamentaux »*.¹

De plus, les exercices qui sont, sans nul doute une des activités les plus répandues dans et hors de la classe et dont l'importance dans l'enseignement/apprentissage et dans l'évaluation n'est plus à démontrer, n'ont pas la place qu'ils méritent dans nos manuels scolaires mais aussi dans la formation des enseignants. Ainsi *« pour beaucoup de collègues, la capacité à créer, à fabriquer, à penser des exemples en relation avec les objectifs, les démarches, les problèmes, les représentations n'est pas conçue comme fondamentale »*.² Pourtant, comme le précise G. FEVE, *« la construction de l'exercice doit faire preuve d'une réflexion profonde car n'importe quel exercice, le mieux construit soit-il, destiné à un groupe d'élève, peut ne pas convenir aux besoins d'un autre groupe. Le plus souvent, ces besoins*

¹ Richaudeau F. (1979), Conception et production des manuels scolaires, E.UNESCO. p.57

² Reuter Y. (1996), Des exercices à faire. De quelques modestes propositions pour diversifier les exemples en classe de français in Recherches n°24, p.165

³ Fève G. (1985), Le français scolaire en Algérie, Alger, OPU, p.65

ne peuvent être formulés par ces élèves, car se situant dans une zone subconsciente, donc difficilement exprimés ». ¹

L'autre objectif recherché dans ce travail est de vérifier, par une étude comparative, les exercices du manuel de l'ex.7^{ème}AF et ceux de la 1^{ère}AM., si réellement cette réforme engagée depuis 2003 se concrétise d'une manière pertinente : il s'agit pour nous de voir s'il y a une rupture ou une continuité par rapport aux principes méthodologiques assignés pour chaque manuel.

Globalement, l'objectif reste le même pour les deux manuels scolaires : en 7^{ème}AF, « on doit engager les démarches censées conduire l'élève à une véritable autonomie d'utilisation de la langue, tant à l'oral, qu'à l'écrit ».

Il s'agit d'un objectif qu'on retrouve dans le document d'accompagnement du manuel de la réforme qui ajoute que « *le programme fait le choix de développer chez l'élève de la IAM des compétences discursives et de « le préparer par la pratique de l'oral et de l'écrit, à communiquer dans la langue* » ». ² D'ailleurs, les concepteurs du nouveau programme reconnaissent dans le même document d'accompagnement que « *les anciens programmes proposaient déjà une pratique de la langue à travers les différents types de textes* ». ³ Donc, si, sur le plan de l'objectif global, il semblerait qu'il y ait consensus, il n'en demeure pas moins qu'il faut tenter de comprendre en quoi cette nouvelle réforme est innovante. Notre choix, qui porte sur les activités proposées, devrait nous dévoiler les changements ou les correctifs apportés à l'ancienne démarche avec l'instauration de cette nouvelle pédagogie, à savoir « la pédagogie du projet » en remplacement du concept désormais désuet de l'unité didactique. Pour les concepteurs du manuel de la réforme, « on s'inscrit dans une logique socialisante...qui favoriserait les apprentissages en groupes ». Les exercices proposés sont donc les instruments de cette socialisation. Reste maintenant à vérifier tout cela. C'est justement le deuxième volet de notre réflexion. Il s'agira donc d'observer, entre les deux orientations didactiques en présence – l'Approche communicative dont s'inspire

² Document d'accompagnement (2003), op.cit., p.2

le manuel du fondamental de 1999 et la Perspective actionnelle qui est appliquée dans le manuel de la réforme, éditée en 2003 –, quelles étaient les formes de combinaison actuellement réalisées pour pouvoir parler de rupture ou de continuité.

Nous avons donc choisi de travailler sur les exercices de langue des deux manuels scolaires, celui de la septième année fondamentale (dans l'édition de 1999) et celui de l'actuelle réforme dans son édition de 2003. Notre analyse des exercices du manuel du fondamental s'inspire de la grille d'évaluation proposée par Pierre DELATTRE.¹ Alors que pour celui de la réforme actuelle, nous avons choisi la grille proposée par Christian PUREN.² A ce stade de l'apprentissage dans les deux configurations scolaires, l'apprenant est à sa quatrième année d'apprentissage du français langue étrangère. Pour ce faire, nous avons utilisé pour l'étude du manuel du fondamental le livre de l'élève, le livre du maître ainsi que les différentes instructions officielles et autres directives pédagogiques contenus dans un fascicule intitulé " programme de français: 1^{ère} langue étrangère : 2^{ème} et 3^{ème} cycles " (1998). Pour celui de la nouvelle réforme, notre travail a porté sur trois documents officiels, à savoir : « Le document d'accompagnement des programmes » ,les « Programmes » de la 1^{ère} année moyenne, tous deux dans l'édition d'avril 2003 et l'actuel manuel de français. Le choix porté sur ce niveau précis est motivé par un certain nombre de considérations dont voici les plus importantes:

Tout d'abord, ces apprenants âgés pour la majorité entre 11 et 12 ans, arrivent au seuil de l'adolescence avec tout le lot de bouleversements qui va avec et qui risque d'avoir des répercussions sur leur scolarité.

Ensuite, les conséquences à ne pas négliger de leur transfert de l'école où ils ont passé trois longues années, au collège et où l'adaptation n'est pas toujours facile: changement d'horaires et de professeurs, de l'environnement en général.

¹ Delattre P., (1971), Les exercices structuraux, pourquoi faire ?, Hachette.

² Puren C., (2008) Formes pratiques de combinaison entre approche communicative et perspective actionnelle Analyse comparative de trois manuels. Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>.

Enfin et surtout, il y a le changement au niveau des objectifs: dans le second palier du fondamental, on vise une certaine compétence linguistique par l'installation de mécanismes de base de la langue alors que dans le troisième palier, les objectifs sont plus ambitieux: donner à l'élève une compétence de communication où la langue aura un double rôle, utilitaire et culturel

C'est en 7^{ème}A.F que l'on doit engager les démarches censées conduire l'élève à une véritable autonomie d'utilisation de la langue, tant à l'oral, qu'à l'écrit. Objectif qu'on retrouve dans le manuel actuel de la 1^{ère} année moyenne où l'on précise que « *la finalité est de préparer l'élève, par la pratique de l'oral et de l'écrit, à communiquer dans la langue.* »¹

Mais la situation sur le terrain, surtout dans les pratiques de classe est tout à fait autre car, comme le soulignait à juste titre Fatiha Tabti-Kouidri, il y a incontestablement "*un décalage observé entre les intentions, telles qu'elles apparaissent dans les directives officielles, et les réalités du terrain, entre les objectifs définis par les textes et les mises en pratique..., des écarts entre les principes méthodologiques adoptés et les différentes mises en œuvre*".²

Notre recherche s'articulera autour de quatre parties principales: la première comportera d'abord une présentation de la situation linguistique dans notre pays. Une seconde traitera de l'ancien manuel de français de la 7^{ème}A.F, en rappelant d'abord les objectifs de l'enseignement du français dans le cycle du fondamental, puis en analysant les exercices de langue qui y sont proposés. Une troisième partie concernera le manuel de la réforme actuelle, celui de la 1^{ère}AM à partir de la même démarche suivie pour celui du fondamental. Cette

¹ Document d'accompagnement (2003), op. cit., p.2

² Tabti Kouidri F. (1998), L'évolution de la notion de communication et ses implications en didactique des langues étrangères. Application au dossier n°1 de français de la 7^{ème}A.F, problématique, Thèse de magister, p.5

étude comparative débouchera sur une quatrième partie réservée aux propositions didactiques d'activités.

2- CORPUS (1^{ère} partie)

LE MANUEL DE LA 7^{ème} ANNEE FONDAMENTALE

Évaluation externe

2.1. Les objectifs de l'enseignement du français dans le 3^{ème} palier :

2.1.1. Les objectifs généraux:

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.*¹ "

Cet enseignement doit permettre " *une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde.*"²

Buts:

L'enseignement de la langue française dans le 3^{ème} palier de l'école fondamentale visera les buts suivants:

- 1- Préparer l'élève à suivre un enseignement de la langue étrangère dans le second degré ;
- 2- Continuer à développer les savoirs-faires acquis au 2^{ème} palier en recherchant une certaine autonomie dans les activités langagières.

La langue pourra alors jouer un double rôle:

- 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 ;

¹ Programme de français : 1^{ère} langue étrangère. 2^{ème} et 3^{ème} cycles, Direction de l'enseignement fondamental, Mai 1998, p.34

² Ibid., p.34

- 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 sur tous les domaines où se déploie l'activité des hommes.

3 - Permettre à l'élève d'accéder à une documentation simple par la prise en charge d'un enseignement fonctionnel et utilitaire "¹.

La lecture de ces textes nous permet de dire que notre système éducatif assignait globalement à l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement au français deux grandes missions :

- " Ouverture sur la culture humaine ", "développer la compréhension mutuelle entre les peuples"

- " Permettre d'accéder à une documentation simple... "

Le premier objectif concerne le domaine de l'éducation et de la formation qui vise à parfaire la culture de l'apprenant.

Le second objectif est d'ordre fonctionnel et il s'agit de favoriser l'accès à une documentation simple et ce, en dotant l'élève d'une langue-instrument qui lui permettra d'accéder à ce savoir.

A partir de ces objectifs généraux, il est possible de comprendre les besoins institutionnels qui sont d'ordre culturel (formation générale de l'apprenant), politique (compréhension mutuelles entre peuples), mais aussi pratique (cet objectif relève à l'évidence de la pratique linguistique sous toutes ses formes).

Il ressort clairement que ses objectifs généraux déclarés de l'enseignement des langues en milieu scolaire sont bien connus et généralement inventoriés comme le fait remarquer Y. BERTRAND qui les classe en quatre points :²

- un objectif pratique ;

¹ Programme de français, op. cit., p.34.

² Bertrand Y. (1977), Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues, in APLV, " Les langues modernes " n°3, p.15.

- un objectif culturel ;
- un objectif éducateur et formateur ;
- un objectif politique.

Il est cependant à remarquer que les auteurs des manuels sont assez discrets en ce qui concerne la définition des objectifs, renvoyant pour cela aux instructions officielles.

2.1.2. Les objectifs linguistiques:

Les concepteurs assignent à l'enseignement du français en Algérie deux objectifs. Le premier, c'est la maîtrise par l'apprenant du " français usuel ". Pour cela, ils définissent un contenu d'enseignement qui repose sur deux critères, d'une part la sélection des structures syntaxiques et lexicales, d'autre part la fréquence d'apparition de ces structures dans la communication. Là, nous retrouvons les principes du français fondamental.

La maîtrise du français usuel permet à l'élève " *d'apprendre les sciences ou de s'ouvrir sur le monde extérieur*".¹ Les concepteurs justifient le choix de ces objectifs par la mutation qu'a connu l'enseignement du français en Algérie. En effet, le français qui était dispensé pendant les premières années de l'indépendance comme langue d'enseignement de toutes les disciplines, n'est plus enseigné que comme langue seconde avec un statut privilégié. La conséquence immédiate de cette évolution a entraîné une maîtrise insuffisante de "cette langue" par les élèves. Il n'était plus possible alors de continuer à enseigner la littérature et la civilisation française. C'est pourquoi on se tourne vers le français comme " moyen de communication ", la communication c'est parler, lire, écrire, comprendre. On cherche à y faire parvenir les élèves par une " manipulation aisée de la langue

¹ - Charte nationale (1974), Ed. Populaire de l'armée, p. 66 (voir annexes,P.15

française". Ce qui laisse entendre que la langue est utilisée pour un usage précis (apprentissage des sciences) pour une période limitée. Or, le nombre d'heures et d'années investi dans l'enseignement de cette langue (dix années d'apprentissage) est trop important pour cet objectif. Notons qu'en 7^{ème} AF, l'enseignement du français bénéficie de 5 heures hebdomadaires. On peut de ce fait rajouter que, ce temps consacré à la langue française, n'est en aucun cas destiné exclusivement à l'apprentissage des sciences.

Les instructions officielles ajoutent que le français est utile également pour s'ouvrir sur le monde. Mais il y a là une contradiction: comment une langue, isolée de son contenu culturel et utilisée pour l'apprentissage des sciences, permet-elle l'ouverture sur le monde extérieur? En plus, que signifie " le monde extérieur "? Est-ce la culture ce l'autre (la France), la culture mondiale, occidentale, ou bien est-ce la modernité, la technique? A notre avis, ce terme est trop vague et mérite d'être explicité.

L'autre contradiction que nous avons relevée, c'est que tout en prônant le français « instrumental » pour permettre l'accès aux sciences et techniques, ce qui est enseigné, ce sont les structures grammaticales et lexicales du français usuel. Ces structures selon les concepteurs s'adaptent à une situation de communication aussi générale que possible.

En outre, les instructions officielles précisent qu'il appartient plus tard à l'élève de *« décider en fonction de quel usage, il souhaite adapter cet instrument ou en acquérir ou non la maîtrise. »*

On définit un objectif qui est l'accès par le français usuel aux sciences et on s'empresse d'ajouter que l'élève est libre d'en faire ce qu'il veut! Tout cela manque de cohérence et mérite d'être revu par les concepteurs.

2.3.1. Les objectifs pédagogiques et méthodologiques :

Dans la présentation générale du livre du professeur de 7^{ème} AF, on peut lire qu'il « *faudra insister sur toutes les démarches qui conduisent à une véritable autonomie d'utilisation de la langue* ». ¹ Il est clair que c'est le concept de compétence de communication qui est privilégié: actuellement, on se donne pour but de créer en chaque élève une compétence. On se base pour atteindre ce but sur les principes de la pédagogie moderne et sur la psychologie. On cherche à donner à l'élève la part de responsabilité qui lui revient dans l'apprentissage. On recherche les motivations qui l'incitent à écouter, parler, lire, écrire. On essaie de le faire participer à l'animation en classe. On tient compte du rythme d'acquisition des élèves suivant leur âge et pour cela on introduit la notion de progression dans l'apprentissage.

Il nous semble que concernant la pédagogie utilisée, les instructions officielles restent dans le vague et n'explicitent pas assez ces principes.

En d'autres termes, l'objectif est d'arriver à une certaine " *autonomie* " linguistique, langagière ou communicative: *capacité à faire face, en temps réel et de manière spontanée, au prévisible aussi bien qu'à l'imprévisible des situations de communication rencontrées*". ²

La lecture des instructions officielles nous permet de préciser que les contraintes méthodologiques sont inhérentes à tout apprentissage et particulièrement en milieu scolaire où la situation de communication est artificielle, morcelée, discontinue. Cependant, malgré ces contraintes, on s'efforce de concevoir un apprentissage de façon assez globale et concrète. Cet apprentissage se fait par des exercices.

En effet, l'enseignement de la langue est considéré comme " *un enseignement global motivé par des activités d'expression et d'utilisation conformément aux*

¹ Enseignement du français ,7^{ème} AF, Livre du professeur, I.P.N. p.332.

² Holec H. (1995), Apprentissage autodirigé, petit précis en forme de glossaire in FDLM n° 277, Ed. Clef international. Déc. 1995, p.44

objectifs assignés aux langues vivantes étrangères".¹ Et de préciser un peu plus loin qu' " *un constant équilibre est recherché entre les activités de structuration et les activités d'expression menant à une certaine autonomie de l'élève dans l'apprentissage de la langue*".²

Pour le 3^{ème} palier, on vise à libérer le plus tôt possible l'expression parlée et écrite des contraintes de l'apprentissage même si la première est considérée comme acquise avant la seconde. Toutefois, on peut penser que les concepteurs sans négliger l'initiation à l'écrit, accordent la priorité à l'expression orale libérée.

Cet apprentissage est mené sur tous les plans et porte sur l'acquisition du système phonologique, prosodique et sur l'assimilation des structures de base du français fondamental. La langue fonctionne à partir de ces structures de base qui lui sont propres et qui sont indispensables à la communication. Apprendre une langue ,c'est apprendre ses structures et leur fonctionnement. Ces structures sont sélectionnées parce qu'elles sont d'un fort rendement et parce qu'elles donnent naissance à un très grand nombre de phrases dont l'emploi est très fréquent. Leur apprentissage doit se faire en fonction de la progression indiquée dans le manuel et à partir d'activités très diverses. Mais le fait qui intrigue le plus, c'est assurément cette gêne de la part des concepteurs de ne pas souligner clairement que la majorité des exercices prônés dans ce manuel sont à dominante structurale. Alors pour atténuer quelque peu ce sentiment, on reste dans le flou avec des explications peu claires et déroutantes parfois, comme le fait de stipuler que " *des exercices très nombreux ont été prévus dans le livre pour assurer: une disponibilité d'emploi réel* »³. L'usage des exercices structuraux est évident dans les exercices à dominante orale. L'écriture, étant un moyen différé, laisse plus de place à la réflexion. Cet usage est bon pour toutes les leçons:

¹ Livre du professeur, Ministère de l'Education, Enseignement du français, 7^{ème} A.F, IPN, 1992/1993, pp. 332-333

² Ibid., p. 333

³ Ibid.

expression orale, entraînement à la lecture, syntaxe, conjugaison, exercices lexicaux, exercices de constructions de phrases, exercices de reconstitution de textes, car l'exercice structural permet d'assimiler la langue écrite. Ainsi, ce type d'exercice continue d'être utile pour l'écrit et il s'avère même indispensable que certaines difficultés de la langue usuelle écrite fassent l'objet d'un montage qui favoriserait une production aussi automatique.

Pour l'enseignement de la grammaire, on fait fonctionner la langue par des exercices structuraux même si les concepteurs précisent que chaque leçon est bâtie à partir d'une phase appelée "pratique de la langue" « *qui traduit le souci de ne jamais envisager l'étude du fonctionnement de la phrase en dehors d'un emploi authentique* ». ¹

Pour l'explication grammaticale, celle-ci ne peut intervenir qu'à la demande des apprenants. On leur montrera comment fonctionne une structure et on les amènera à découvrir la règle sans recourir à la langue maternelle. Chaque structure est présentée en « situation ». Une fois cette mise en situation comprise, le maître se doit de demander la réponse à un élève puis la faire répéter pour le renforcement et le réemploi. On peut aussi l'utiliser dans des exercices de question – réponse ou des micro-situations de conversation.

Pour rappel, les élèves de la 7^{ème} A.F sont amenés à reconnaître la phrase et à découvrir les mécanismes de transformation fondamentaux de la phrase. Seulement, on peut se demander si ce type d'exercices est efficace en sachant qu'ils peuvent permettre certes d'acquérir les mécanismes de la langue mais pas pour maîtriser toute la langue.

Cette dernière ne peut, en effet, se réduire à un système formel de fonctionnement mécanique ; elle porte le sens. L'attention au sens doit être constante sous peine de produire des absurdités. En effet, les exercices structuraux qui sont " conçus pour l'oral (l'oral de la conversation courante, pas celui de la

¹ Livre du professeur, 7^{ème} A.F, op.cit., p.346

conférence, de la table ronde ou de la presse parlée) ne peuvent dépasser, pour des raisons techniques le cadre de la phrase à deux (voire trois) propositions au maximum. Tous les phénomènes supra phrastiques qui relèvent de la grammaire des textes, sont ainsi exclus d'un apprentissage de la langue qui reposait exclusivement sur des exercices systématiques. Or enseigner à produire des textes. Cela ne veut pas dire enseigner à juxtaposer des phrases bien formées mais transmettre un message dont la " communicabilité " et l'intelligibilité " reposent sur la cohérence interne de l'ensemble du texte".¹

Autre anomalie constatée: les concepteurs reconnaissent que l'on ne peut pas travailler que sur l'oral et que c'est grâce à l'écrit que la langue se matérialise. On reconnaît que savoir transcrire n'est pas savoir écrire, que savoir écrire c'est pouvoir s'exprimer par écrit. On y parvient par un apprentissage de la langue écrite et de ses caractéristiques. Mais il n'est pas précisé comment l'élève parvient à maîtriser cette langue écrite, c'est-à-dire, ici, à partir de quels exercices.

Lors des réaménagements opérés sur les programmes du 3^{ème} palier, on reconnaît qu'au plan de l'écrit, « *les résultats sont insuffisants* » et plus loin " *l'incapacité quasi-totale de l'élève à produire un court ensemble cohérent au double plan du fond et de la forme Cela est dû comme on l'a souligné à « une importance démesurée accordée à l'oral* ». ² Ainsi, ces concepteurs reconnaissent que la séance d'expression orale qui ouvrait chaque dossier de langue est inutile car son apport est en effet insignifiant pour la maturation du projet.

S'interrogeant sur les objectifs de cette séance, ils estiment que « *cinq à sept minutes suffiraient largement à la présentation du thème alors pourquoi y consacrer toute une heure* ». ³

Autre grief fait aux différents apprentissages : ces derniers " *sont souvent limités à l'espace - phrase et n'atteignent pas le niveau du discours où les contenus*

¹ Moirand-S. (1979), Situations d'écrits, Paris, Clé international, p.146

² Programme de français. 1^{ère} langue étrangère. 2^e et 3^e cycle, Direction de l'Enseignement Fondamental, Mai 1998, p.40

³ Ibid., p.40

linguistiques apparaissent en contexte et en situation authentique d'emploi».¹ De ce fait, ils concluent que la phrase ne constitue pas un champ suffisant et propice pour aborder les vrais problèmes de l'écrit: énonciation, cohérence, cohésion...

Concernant les activités prévues dans ce manuel, elles " *ne suivent pas toujours une progression fonctionnelle*".² De plus, les moments d'écrit étant insuffisants, cela rend difficile la résolution de beaucoup d'exercices.

¹ Programme de français, op.cit., p.40

² Ibid., p.41

En conclusion, la remise en cause de ce manuel est due à cette " *incohérence interne de la quasi-totalité des dossiers de langue où le choix des contenus manque de fonctionnabilité*"¹ qui nous laisse perplexe. En tout cas, on est loin de l'optimisme affiché par les auteurs du manuel de la 7^{ème} AF qui affirmaient pourtant que cet outil d'enseignement " *fait partie d'un ensemble pédagogique où les activités... dépendent étroitement les unes aux autres et se soutiennent mutuellement*".²

Enfin, si l'on se réfère aux ouvrages dont se sont inspirés ces concepteurs, on peut avancer qu'ils se sont inspirés largement de la méthode conçue pour l'enseignement de la langue maternelle et d'autre part des méthodes audiovisuelles et audio-orales utilisées pour l'enseignement du français langue étrangère. La méthode conçue, pour l'apprentissage de la langue maternelle s'est assignée pour tâche de travailler conjointement sur les structures orales et écrites. Elle fait intervenir également à la suite d'exercices structuraux, la réflexion et l'explication grammaticale. Ce qui est compréhensible dans la mesure où il s'agit de faire réfléchir les élèves sur leur propre langue. Les méthodes audiovisuelles et audio-orales essaient au contraire de dispenser un enseignement implicite de la langue. Grâce aux exercices structuraux (pour la plupart oraux), les élèves sont amenés à retrouver les règles qui font fonctionner les structures de la langue.

Ainsi, si toutes les méthodes visent l'apprentissage d'une langue, elles ne s'adressent pas aux mêmes publics. Or, il nous semble que les concepteurs des manuels n'ont pas tellement fait attention à cela: " *les redéfinitions d'objectifs et de*

¹ Programme de français, op.cit., p.41

² Lecture et exercices de langue française., 7^{ème} AF, IPN, 1999, p.2

programmes là où elles sont intervenues, ne paraissent pas avoir fait progresser de façon toujours très sensible la qualité et l'efficacité de l'enseignement".¹

La définition de l'exercice telle que proposée par G. Vigner, dans son ouvrage: "L'exercice dans la classe de français" sera prise comme élément principal de référence: "*On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation. (...) L'exercice s'effectuera à partir d'un apport de données sélectionnées intentionnellement, sur la base de consignes exhaustives, non ambiguës et cohérentes, cette activité devant déboucher sur une réponse observable et aisément évaluable, par l'apprenant comme par le formateur".²*

Enfin, "*quels que soient les méthodologies globales de référence, les procédures adoptées et les exercices proposés l'activité de l'enseignant oscille entre un "faire faire (faire comprendre, faire parler, faire repérer, etc.) et un "permettre de faire (laisser parler, encourager, etc.)".³*

¹ Caste O. (1980), Pourquoi apprendre les langues étrangères ?, in Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, paris, Clé international, p.17

² Moirand S. (1990), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, p.58

³ Vigner G. (1984), op. cit., p.17

2.2. Le manuel de français de 7^{ème} année fondamentale :

2.2.1. Présentation générale :

Le manuel sur lequel nous avons choisi de travailler est celui de la 7^{ème} année fondamentale. Il se compose d'un ensemble de douze thèmes ou dossiers¹. Les thèmes choisis sont très variés. Ils concernent entre autres la vie sociale, affective et professionnelle, les sports, etc. Ils regroupent en partie les thèmes des textes qui ont été dépouillés pour l'élaboration du français fondamental du second degré.

Dans ce livre se trouvent également de longs extraits de deux œuvres: " Sans famille " d'Hector Malot, et " l'île au trésor " de R.L. Stevenson. Ces extraits constituent pour chaque œuvre un parcours de lecture réservé à une séance dite de "lecture suivie et dirigée" où « *il appartient au professeur de sélectionner les passages qui seront lus en classe et d'organiser les activités de lecture.*»² Enfin, la lecture des textes poétiques en vers et en prose est incluse dans ce manuel (12 poèmes au total).

Il reste à signaler que des réaménagements ont été opérés en fonction d'une évaluation menée à travers ce 3^{ème} palier et qui a donné lieu à des changements au niveau de l'organisation des différentes séquences de l'unité didactique qui devient l'unité de base de l'enseignement / apprentissage au 3^{ème} cycle de l'enseignement fondamentale en remplacement de la notion de " dossier " de langue jugée trop approximative pour réaliser efficacement l'objectif terminal et donc responsable de

¹ - Voir annexes.

² - Le livre du professeur, Ministère de l'Education National, Enseignement du français, 7^{ème} AF, IPN, 1992/93, p.340

« *l'atomisation des connaissances enseignées* ». ¹ Cependant le manuel, lui, n'a subi aucun changement.

Nous avons recensé dans le manuel près de trois cent soixante dix exercices de langue², répartis assez régulièrement: la moyenne tourne autour de trente exercices par unité didactique. Toutefois, l'on peut noter une certaine irrégularité au niveau de la taille des exercices: certains sont très courts (deux items) ; d'autres (et ils sont nombreux) sont longs (dix et onze items), à l'image de l'exercice n°1 page 15.

2.2.2. Matériel de travail : les exercices de langue :

Devant l'ampleur de ce corpus que nous ne pouvions pas analyser dans sa totalité dans le cadre de ce travail, nous avons opté pour la sélection suivante:

Nous avons choisi de travailler sur les sept premiers thèmes qui contiennent un total de 223 exercices de langue et d'expression.

Nous avons choisi de travailler sur cet ensemble parce qu'il nous semble pouvoir donner une vision globale sur le manuel et sur la progression en langue, objectif majeur des concepteurs du manuel. Ce choix nous permet également de mieux analyser les exercices, de voir s'ils obéissent à la méthode choisie par les concepteurs et s'ils facilitent l'apprentissage de la langue française. En d'autres termes, c'est de vérifier si le manuel mis au service des élèves est efficace et s'il est conçu " *de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'expression de la langue seconde*". ³

Les exercices que nous avons analysés ont été pris du livre de l'élève (le livre du maître n'en comprend pas: il sert de guide pour l'élaboration des fiches pédagogiques). Les concepteurs précisent dans " l'avant-propos du livre de l'élève

¹ - Programme de français, 1^{ère} langue étrangère. 2^{ème} et 3^{ème} cycle. Mai 1998, p.12

² - Voir annexes

³ - Roulet E. (1976), L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement visé, in ELA n° 21, Ed. Didier. pp. 56-57

à la page 2 que " *les utilisateurs - élèves, professeurs et parents auront donc à leur disposition un outil adapté, offrant de multiples, possibilités d'utilisation et d'exploitation.* " ¹

Il nous semble qu'un bon manuel se doit de faire travailler l'élève même en dehors de l'école. Donc, on peut penser que certains exercices peuvent être faits hors classe, c'est-à-dire donnés en "devoirs" à la maison et que les autres sont faits en classe.

Toutefois, certains exercices à coloration structurale ayant pour but l'acquisition de l'expression orale ne peuvent pas être transcrits au risque de perdre un temps fou en classe. Seuls les exercices d'apprentissage de la langue écrite doivent laisser des traces écrites sur les cahiers de cours. Mais lorsqu'on consulte les consignes de ces exercices, on constate que, dans la majorité des cas, ils doivent être faits par écrit.

A titre d'exemple, nous avons relevé quelques verbes: " Ecris...emploie - souligne etc." Nous nous demandons alors si l'élève dispose du temps suffisant pour faire ces exercices (en moyenne 16 par semaine).

La matière fournie à l'apprenant au niveau de la " consigne", de " l'apport " ou de la "procédure " est de type linguistique par écrit, ce qui est une caractéristique de l'exercice structural.

2. 2. 2.1. Organisation interne :

L'exercice se compose d'items dont le nombre, comme nous l'avons dit, varie entre 1 et 11. Cette inégalité dans la répartition ne correspond pas à ce qui est utilisé dans la méthode structurale, car « *en général le nombre moyen d'items se situe entre huit et dix. En deçà, l'effet ne semble pas pouvoir jouer à plein, au delà on peut craindre une certaine lassitude.* » ²

¹ - Le livre de l'élève, op. cit., p.2.

² - Vigner G. (1984), op.cit., p.198

Ces items sont organisés sous forme de mise en liste ou bien de petits textes.

1 - La mise en liste obéit au travail sur l'axe paradigmatique et une telle organisation des items, permet de saisir plus vite l'opération à effectuer parce que "la régularité de disposition des items signale leur identité formelle"¹.

2 - L'exercice formé d'une suite de phrases isolées entre elles par des points (exemple page 02 n° 09) paraît obéir plus à la méthode traditionnelle qu'à la méthode directe qui semble manifester de l'indifférence à l'égard de la présentation de l'exercice.

3 - Les items utilisés sont de structure monologique ou dialogique binaire. Souvent un même exercice combine les deux structures (ex: p. 63 n° 03).

Parfois, il arrive que les phrases présentées dans l'exercice soient peu claires. Prenons à titre d'exemple l'exercice 1 page 36: on demande à l'apprenant d'indiquer par une croix la forme des phrases à partir d'un tableau : il aura le choix entre la forme affirmative, la forme négative et la forme passive. Il nous semble que cette présentation peut induire l'élève en erreur puisqu'il est fort probable qu'il assimile une forme passive comme ne devant jamais être à la forme affirmative ou négative. Il nous semble qu'il fallait se contenter des deux formes initiales (forme négative et forme affirmative) pour lever toute confusion.

4- L'apport est généralement fourni sous forme de phrases qui par leur thématique, reprennent le vocabulaire des textes de lecture. Nous relevons dans l'exercice n° 01 page 15 les items 1, 4, 7, 9, et 11 qui reprennent le thème 4 consacré à la " présentation ".

Parfois, certains éléments de l'apport sont fournis dans la consigne. Exemple p.18 n°1."Complète les phrases avec un verbe que tu choisis dans la liste suivante: annonce - pâlisent - devient....

D'autres fois c'est à l'apprenant de fournir l'apport. Exemple: p.41 n° 05 : "*Invente une ou deux phrases pour la dernière colonne*".

¹ - Vigner G. (1984), op.cit., p.199

2. 2. 2. 2. Aspect typographique:

Un effort méritoire est à mettre à l'actif des concepteurs pour ce qui est de la présentation notamment pour les tableaux qui sont clairs et bien disposés. Les consignes sont écrites en caractères gras pour bien mettre en valeur les informations données. Ces consignes figurent généralement en tête d'exercices. Mais parfois, elles continuent à l'intérieur d'exercices, comme dans l'exercice n° 7 p 17.

Les pages sont bien aérées dans l'ensemble. Les caractères typographiques utilisés permettent une bonne visibilité. Les illustrations par contre sont quasiment absentes.

Enfin, le manuel nous semble un peu volumineux. Cet état de fait peut rendre ce manuel rébarbatif à un enfant qui a besoin de jeu et d'amusement tout en travaillant, ce qui n'est pas le cas malheureusement dans nos institutions scolaires marquées par leur cadre trop sérieux.

Ainsi conçu, notre corpus, dans son organisation interne s'inspire largement des méthodes directes et structurales.

2.3. Le profil des apprenants en 7^{ème} AF :

Les élèves qui utilisent ce manuel sont âgés de onze à treize ans. La langue française est enseignée comme 1^{ère} langue étrangère obligatoire. Toutes les matières sont dispensées en langue arabe.

Ces élèves sont à leur quatrième année d'apprentissage du français. Ils ne sont pas débutants. Ils ont fait au moins 700 heures de français dans le primaire.

En 7^{ème} AF, ces élèves font 5 heures de français par semaine, soit un total " de 125 heures par an¹.

¹ - Bouguerra T. (1991), Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, Alger, O.P.U ., p.96.

Les concepteurs des programmes prônent un enseignement / apprentissage par le biais de l'unité didactique qui offre l'avantage d' "*offrir un cadre organisateur qui place les activités pédagogiques à l'intérieur d'ensembles structurés et cohérents*"¹.

Il est à rappeler que dans le cadre des réaménagements opérés dans l'enseignement de la langue française, l'unité didactique a connu des transformations dans ses différents moments et ce, pour répondre aux vœux des enseignants qui avaient relevé un certain nombre de lacunes ; seulement, le manuel n'a pas subi de changements et reste malgré ses insuffisances le matériau de base utilisé en cours.

Ainsi l'unité didactique s'organise désormais de la manière suivante.

Compréhension de l'écrit :	1 h
Lecture entraînement :	1 h
Vocabulaire :	1 h
Grammaire :	1 h
Conjugaison :	1 h
Orthographe :	1 h
Exercices de consolidation :	1 h
Lecture: poésie :	1 h
Préparation de l'écrit :	1 h
Expression écrite :	1 h
Lecture suivie et dirigée :	1 h
Compte-rendu d'expression écrite (T-P) :	1 h

N.B : le volume horaire de l'U.D variera de 09 à 12 heures.

En d'autres termes, l'innovation est de programmer toute une heure pour une séance dite d' « exercices de consolidation » et ce, à la demande des maîtres qui se plaignaient de ne pas pouvoir faire beaucoup d'exercices, faute de temps.

¹ - Bouguerra T., op. cit., p.95.

Cependant, on peut se demander si le cadre horaire alloué à cette phase de l'U.D s'avère suffisant pour consolider tous les acquis accumulés lors des quatre séances de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. D'autre part, il est à signaler que la présentation des contenus est sans aucune mesure avec la réalité du terrain: par exemple, pour l'unité didactique n°01, qui est réservée à la présentation, on conseille au maître de proposer des exercices de consolidation qui demandent beaucoup de temps car les activités mises en jeu demandent de la recherche et de la réflexion (l'ordre alphabétique et la recherche dans un dictionnaire..) mais aussi un effort de concentration puisqu'il est demandé aux apprenants de répondre par écrit ce qui va leur prendre beaucoup de temps (copie l'alphabet en majuscules et minuscules, en écriture cursive..). Il nous semble que cette présentation est quelque peu ambitieuse. Pour plus de clarté, nous présentons les instructions officielles:

Les apprenants ont donc 05 heures de langue par semaine: Ces « heures » sont divisées en plusieurs moments:

A / Le vocabulaire: lors de cette séance, on prendra en charge selon les U.D et les objectifs visés, trois types de contenus:

- le vocabulaire thématique: élaboration de champs thématiques, de champs morpho - sémantique, de champs morphologiques, de grilles sémiques simples ;
- le lexique relationnel plus ou moins apparent en fonction des besoins du type discursif ou de la technique d'expression retenus ;
- le vocabulaire systématique (formation des mots) : choix effectués et distribution en fonction des besoins du type discursif étudié.

B / Grammaire: *" les contenus sont distribués de manière plus fonctionnelle e pour viser une grammaire au service de la communication orale et écrite qui assure la maîtrise des faits de langue investis dans le type discursif."*

C / La conjugaison: elle sera résolument consacrée à l'apprentissage systématique de la morphologie verbale.

D / L'orthographe; les contenus à étudier sont sélectionnés en fonction de leurs occurrences dans les supports proposés. Ils sont ensuite distribués de

manière progressive et réaliste. D'autre part, la dictée est réhabilitée en tant qu'exercice de langue complet qui permet notamment:

- le perfectionnement de l'écrit (de la graphie) ;
- l'entraînement à la conjugaison ;
- l'apprentissage du code.

E / Les exercices de consolidation: c'est une séance qui a pour objectif de reprendre les contenus des trois moments cités et de les consolider par des exercices. C'est donc une séance de travaux pratiques avec à la base des activités de renforcement adéquats.

F / Enfin, il est prévu à la fin de chaque U.D. une phase d'évaluation.

3- LES EXERCICES DU MANUEL ¹

Évaluation interne

¹ Pour les exercices analysés, voir la partie « annexes »

3.1. La problématique du métalangage utilisé :

La classe de langue étrangère fait appel à une activité particulière, celle qui consiste à parler de la langue qui est l'objet de l'enseignement. Cette activité est appelée aussi « métadiscours » et parfois « métalangage ».

Le concept de « métalangage » a d'abord suscité l'intérêt des linguistes. Pour Jakobson, le métalangage est l'une des six fonctions de base de la communication verbale et joue un rôle important dans le langage ordinaire. Pour Harris, c'est l'ensemble des phrases qui permettent de parler d'une partie de la langue naturelle y compris de sa grammaire. Pour Hjelmslev, le métalangage est lui même un langage ; une langue dont le contenu est la langue.

Repris par les didacticiens, le métalangage désigne toute activité discursive dont l'objet est le langage. Pour G. Vigner, « *le métalangage a pour fonction de décrire selon des normes spécifiques, l'activité linguistique elle-même ; c'est un langage au second degré* »¹ qui présente cette difficulté d'utilisation, d'être formellement identique à l'objet qu'il décrit dans sa pratique quotidienne de la classe» l'enseignant, pour parler de la langue, utilise des phrases des termes métalinguistiques pour expliquer, définir, paraphraser, etc. Cette terminologie comme on le voit, peut se référer au langage courant (répéter, redire...) mais aussi à des termes spécialisés qui relèvent assurément d'un choix méthodologique certain (adjectif; subjonctif, déterminant...). Dans les manuels scolaires, on retrouve cette même disposition :

« *-Les mots du vocabulaire courant connus de l'élève, utilisés comme outils afin de lui transmettre des concepts nouveaux.*

-Les mots correspondant à l'apprentissage scolaire, nouveaux pour l'élève et qu'il s'agit de lui faire apprendre ».² Comme on sait que le vocabulaire de base de

¹ -Vigner G. (1984), op. cit., p.183

² - Richaudeau F. (1979), Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique, UNESCO, p.57

l'enfant varie en fonction de son âge mais surtout de son milieu culturel, on mesure alors que l'acquisition de ce métalangage reste pour lui une entreprise difficile. Avant de voir de plus près les effets de ce métalangage sur les apprenants, voyons le traitement qui en a été fait par quelques théories linguistiques.

Vers les années cinquante, influencées par la linguistique structurale et par la théorie psychologique de Skinner, les approches directes et structurales se sont efforcées d'évacuer de l'enseignement des langues tout métalangage descriptif et ont utilisé la grammaire implicite pour leur enseignement des régularités de la langue.

C'est ce qu'expliquent R. Galisson et D. Coste dans le Dictionnaire de didactique des langues : « *On a parlé de grammaire implicite dans le cas des méthodes d'enseignement (audio-orales, audio-visuelles par exemple), qui, tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (...) ne recommandent l'explicitation d'aucune règle et éliminent le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés ou de formes* ». ¹ Ainsi pour pallier l'absence du métadiscours, ces approches ont eu recours à des supports selon le schéma : Stimulus → réponse et à des consignes pour communiquer l'information. Cette démarche allait au contraire poser un autre problème notamment pour ce qui est de la terminologie spécialisée (grammaticale) liée à l'exercice. En effet, avec l'avènement de l'approche communicative où l'apprentissage est centré sur l'apprenant, la prise en compte de l'attitude et de l'activité de l'élève se sont avérées nécessaires. Pour cela, le discours grammatical choisi devra impérativement —c'est d'ailleurs son rôle- aider l'élève à comprendre et utiliser la structure étudiée.

Ainsi, il y a lieu « *d'utiliser un langage aussi compréhensible que possible par l'apprenant et qu'il ne soit pas coûteux en termes d'efforts à fournir pour l'utiliser*

¹ - Galisson R. et Coste D. (1976), Dictionnaire de didactique des langues, Paris. Hachette, Coll. F, p.254

de façon opératoire »¹. A cet effet, il nous a semblé intéressant de comparer le nombre de termes utilisés dans le discours grammatical d'un manuel à un autre mais aussi de voir le nombre de mots nouveaux et le nombre de mots constants.

Pour le manuel de 7^{ème} AF, objet de notre étude, nous avons comptabilisé 103 mots appartenant au discours grammatical alors que pour celui de la 6^{ème} AF, il y avait 36 mots issus du même discours. En d'autres termes, nous avons noté 33 mots en communs et 70 mots différents !

Inutile alors de penser aux multiples difficultés rencontrées par l'apprenant et aux sommes d'efforts qu'il se doit de réaliser pour les assimiler puisque "*cette langue d'enseignement... différente de la langue pratiquée dans la cellule familiale... jouera alors le rôle d'une langue seconde (...) c'est dire combien les vocabulaires de base établis par des équipes pédagogiques sont précieux pour le contrôle du vocabulaire pédagogique...*".

Cette situation linguistique spéciale peut engendrer alors un conflit avec l'enseignant car le répertoire grammatical chez l'élève peut différer de celui de l'enseignant. On mesure dès lors, toutes les incompréhensions qui peuvent en résulter.

La solution, c'est tout d'abord de prendre conscience du « *patrimoine métalinguistique* » de l'apprenant et de l'adapter à celui de l'enseignant en ayant recours à un langage aussi simple que possible. En fait, l'idéal serait de disposer d'une grammaire du français langue étrangère unique, avec une seule et même terminologie. Mais avouons-le: cela est difficile à mettre en place car il faut compter avec les apprenants qui disposent d'un répertoire accumulé depuis des années et il est donc difficile de les dissuader de ne pas en tenir compte.

Cette « terminologie du compromis » devra être constituée selon RICHAUDEAU par exemple de :

¹ - Cuq J.P. (1996), Une introduction à la didactique de la grammaire en F.L.E., Paris, Didier-Hâtier, p.75

« -Termes techniques nouveaux quand il n'y a pas de termes anciens récupérables...

-Termes traditionnels qui renvoient à des notions stables » et sont comme disaient DUBOIS et LAGANE utilisables comme de « simples signes conventionnels ».

-Termes usuels, qui appartiennent à la langue courante »¹.

Pour terminer avec cette mise au point, on ajoutera que quel que soit le type d'approche utilisé, le métalangage est toujours présent dans l'activité langagière d'une classe de langue. Autrement dit, cette activité métalinguistique est quasi-permanente.

3.1.1.3. Illustration : le métalangage en 6^{ème} et 7^{ème} A. F.

Liste du métalangage grammatical issu du manuel de 7AF au nombre de :
103 mots :

Groupes nominaux -verbes -suffixe -phrase -mots -type de phrase -ponctuer -
phrase impérative -phrase déclarative - phrase interrogative -phrase exclamative
-pronom sujet -infinitif -formes verbales -conjugué -grille -orthographe -
lexique -syntaxe -alphabet -préposition -forme passive -type déclarative -type
impératif -phrase active -phrase passive - forme active - groupes -conjugaison -
passé -présent -futur -présent de l'indicatif -féminin -adjectif -majuscule -signes -
auto -dictée - GV -GN -un arbre - premier groupe -deuxième groupe - troisième
groupe -pronom -singulier -pluriel -groupe prépositionnel -GP -Imparfait -
accorder -radical -terminaison - syllabes -syllabe écrite -syllabe orale -famille de
mots -adverbe -nom -l'article -déterminant -adjectif -impératif -adjectif possessif -
masculin -passé composé -participe passé - complément du nom -adjectif
qualificatif -temps - personne -contraire -proposition relative -proposition
subordonnée relative -GN1 -GN2 -GP1 -mots composés - Comparaison -phrase

¹ - Richaudeau F., op. cit., p.133

réduite -COD -COI -subjunctif -verbes intransitifs -passé simple -attribut du sujet
verbe d'état -Plus que parfait -compléments circonstanciels-complément de verbes
-CC de lieu -CC de manière -CC de but -CC de cause -CC de temps -
Conditionnel-

-Le métalangage grammatical issu du manuel de français de 6^{ème}AF au nombre
de : 36 mots

Une phrase -un mot -la phrase simple -sujet -verbe - grammaire -vocabulaire -
orthographe - groupe -compléments -s -V -infinitif -GV -complément de
verbe -contraire - complément direct -complément indirect -préposition -
complément de circonstance -passé -présent -futur -les temps des verbes -les
formes du verbe -un nom -un déterminant -un adjectif -un pronom -groupe
nominal -forme active -forme passive -GN/S-P(phrase) -CV(complément du
verbe)-CP(complément de phrase).

A la lumière de ces deux nomenclatures, il ressort que l'apprenant en 7^e A.F
doit emmagasiner 70 mots grammaticaux nouveaux qui viendront gonfler son
répertoire grammatical composé de **36** mots anciens. On aimerait bien savoir
comment les concepteurs du manuel de 7^{ème}AF conçoivent l'appropriation de ce
métalangage par les apprenants. En tout cas, l'effort pédagogique demandé à
l'élève est très difficile ,ce qui fait dire à J-P-CUQ qu' « un apprenant qui aurait
suivi l'ensemble de la méthode et qui aurait assimilé toutes les notions présentées
aurait acquis une connaissance non négligeable de la grammaire française ! »¹.

Fort de ces informations, on peut alors examiner la situation qui prévaut dans le
manuel qui nous intéresse et voir de plus près les choix méthodologiques qui ont
été faits par les auteurs de cet ouvrage.

¹ - Cuq J.P., -op.cit., p.2

3.1.2. Les fondements théoriques du métalangage utilisé :

Bien qu'on ne retrouve pas dans le manuel de 7^{ème}AF les sources bibliographiques, il n'en demeure pas moins qu'il est aisé de retrouver les sources d'inspiration des concepteurs de ce manuel à travers un examen minutieux des différents exercices de langue proposés.

Ainsi, nous avons pu voir qu'un certain nombre d'exercices de type structural y figurent en bon nombre, ce qui laisse supposer que les références bibliographiques doivent être anciennes et donc très marquées par leur époque où l'enseignement était surtout basé sur l'acquisition d'habitudes et où le montage d'automatismes se faisait à partir d'exercices structuraux très nombreux car c'était la seule façon d'apprendre la langue.

En observant le tableau relatif au métalangage grammatical utilisé en 7^{ème}AF, on est frappé par l'emploi très généralisé d'une nomenclature de type traditionnel. Cet attrait de la grammaire traditionnelle semble aboutir à un consensus puisque la même démarche figure par exemple dans l'autre manuel de 6AF.

Le discours grammatical est abondant car le choix de cette méthodologie l'autorise pleinement. Il est traditionnellement censé aider l'apprenant à comprendre et utiliser la structure étudiée.

Il faut aussi remarquer que la grammaire générative transformationnelle a aussi inspiré nos concepteurs, mais son utilisation reste toutefois limitée aux arbres syntagmatiques, avec son métalangage spécifique utilisé épisodiquement et conjointement avec le métalangage traditionnel. Enfin, il est à noter aussi un effort des auteurs du manuel qui proposent un certain nombre d'exercices dits "ouverts" en référence à la méthodologie fonctionnelle: les exercices de conceptualisation.

En résumé, le discours grammatical recensé reflète clairement le caractère hétérogène du métalangage utilisé et par voie de conséquence ses diverses origines théoriques (grammaire traditionnelle, grammaire générative et grammaire structurale).

L'autre remarque que l'on peut faire et qui explique l'abondance du métalangage grammatical dans le manuel de 7AF par rapport à celui de la 6AF est que dans ce dernier, la présence de ce métalangage s'explique par le fait que le montage d'automatismes dans l'apprentissage d'une langue est une pratique limitée. Une fois l'automatisme d'une structure acquis, on peut introduire en classe, un moment d'explication pour faire découvrir la règle grammaticale. La nomenclature grammaticale apparaît donc au fur et à mesure des besoins exprimés par les apprenants.

Le- but visé par les méthodologues est de faire acquérir la langue par tous les moyens. Le problème est de savoir si l'élève, qui est un partenaire à part entière ,est capable de faire face à cette diversité ;en d'autres termes ,n'est-ce pas trop demander à notre apprenant ? En effet, d'un côté, on le « force » à découvrir seul les mécanismes de la langue, à structurer son propre mécanisme et ainsi se forger son propre métalangage et de l'autre, on lui présente une nomenclature qu'il doit mémoriser pour pouvoir la réinvestir dans ses productions. Ce double travail exige une somme d'efforts qui risque de freiner l'apprenant et de le désintéresser, ce qui expliquerait peut-être la raison de l'échec et l'accumulation des lacunes : « *un apprenant n'est a priori ni linguiste ni grammairien(...). Les activités d'apprentissage, communicatives ou non, dépendent moins du matériau langagier préstructuré qui les alimente que de la façon dont il est traité par l'apprenant.* »¹

¹ - Porquier R. (1989), Quand apprendre c'est construire du sens ?, in FDLM « Didactique et Grammaire », Ed. Clef international, p.131

Enfin, il faut rappeler que l'exercice « *implique l'existence d'un objectif pédagogique précis, l'activité est intentionnellement finalisée et délimitée dans sa portée* ». ¹

On ajoutera que sa place dépend de la place que la méthode choisie fait à la grammaire. Cette place « *dépend aussi du lieu d'apprentissage du F. L. E et de la culture grammaticale qui y prévaut* ». ² Nos concepteurs ont-ils réfléchi à cela ? Nous nous posons la question.

3.1.2.1. Les caractéristiques de ce métalangage

3.1.2.1.1. A travers la langue utilisée :

Nous avons vu que dans les manuels de français, l'usage de la nomenclature grammaticale est fort abondant .Ce métalangage est présenté à l'élève dans la langue « seconde » sans qu'il soit demandé à l'enseignant de l'expliquer, ce qui est paradoxal selon Besse qui explique que : « *professeurs et apprenants, grammaticalisés depuis l'enfance, finissent souvent par estimer que le fait de nommer tel mot, un article, un nom, un verbe, etc., est aussi simple et évident que de nommer, dans une activité donnée, telle réalité, un arbre, ou une maison (...). Concepts et opérations métalinguistiques ont été pour ainsi dire « naturalisés » par les pratiques et exercices pédagogiques: ils sont devenus des choses ou des expériences ; et on a oublié leur caractère hypothétique et construit. On a fait « de ces notions des sortes de données immédiates » de la pensée grammaticale dont on ne perçoit plus l'aspect conventionnel, relatif, heuristique*». ³ On fait alors comme si la chose allait de soi, que par le seul fait d'être en classe, l'élève fait abstraction de tout son savoir antérieur. Mais, on oublie que l'élève a déjà un

¹ - Vigner G. (1984), op.cit., p.14

² - Ibid.

³ - Besse H. et Porquier R. (1984), Grammaire et didactique des langues, Paris, Hâtier-Credif, Coll. LAL, p.121

acquis en sa langue maternelle où l'on accorde une grande importance à l'enseignement de la grammaire.

Nous pensons alors que vouloir enseigner une langue « seconde » sans tenir compte du savoir antérieur et des habitudes d'apprentissage de l'apprenant n'est pas très réaliste.

Selon E. ROULET « *l'apprenant qui aborde des constructions en langue seconde doit généralement accumuler et assimiler tant bien que mal des propriétés morphologiques et syntaxiques particulières (...); il n'est pas étonnant dans ces conditions qu'il éprouve de grandes difficultés à apprendre, acquérir les constructions de la langue seconde.*¹ »

Comme on le voit, il est nécessaire dans l'élaboration des exercices de tenir compte du métalangage acquis en langue maternelle de l'apprenant. Son recours à la description grammaticale (modèle dont il dispose dans sa langue maternelle) peut dans ce cas lui être d'une aide certaine.

En conclusion, on peut avancer que dans la mesure où rien de tel n'a été fait dans l'élaboration de ce manuel, cela pourrait désorienter l'élève qui se trouve d7s lors devant deux systèmes d'apprentissage différents.

3.1.2.1.2. A travers d'autres supports :

Nous avons vu que dans la méthode structurale, toute explication d'ordre métalinguistique était évacuée. Pour arriver à cet objectif, on faisait appel à des tableaux, schémas et abréviations...

Ce métalangage non verbal permettait alors à l'élève de visualiser les structures de la langue. Nous retrouvons cette démarche dans notre manuel avec beaucoup de tableaux de conjugaison et d'autres servant à l'étude du vocabulaire.

¹ - Roulet E, (1980), Langue maternelle, langues secondes : vers une pédagogie intégrée, Paris, Hachette, p.89

Pour ce qui est des abréviations, nous notons une utilisation de ces symboles notamment pour les constituants de phrases, hérités de la grammaire générative.(p79).Cependant ,il y a aussi d'autres abréviations (exercice n°13 p.22 : contrôle immédiat par P.L.M.). Toutes ces abréviations constituent un apport métalinguistique non négligeable. De ce fait, nous estimons que tout cet arsenal d'abréviations, de croix qu'il faut placer dans des colonnes, ... constituent un métadiscours que l'apprenant doit retenir en plus du métadiscours verbal ! Nous pensons que ces moyens graphiques gagneraient à être normalisés afin d'intégrer les habitudes antérieures de l'apprenant.

3.1.3. Types de métalangages et consignes :

Dans la méthode structurale, le discours métalinguistique est en principe évacué, voilà pourquoi, cette méthode utilise des consignes claires, nettes et précises, tout cela en s'appuyant sur un modèle à imiter. Mais comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, en plus de ce métalangage verbal, on a recours également au non verbal. A cet effet ; nous avons remarqué que les consignes accompagnées d'explications grammaticales sont assez rares dans le manuel en question.

A titre d'illustration, nous donnons l'exemple de l'exercice 3, page 15 :

Transformez les phrases déclaratives suivantes en phrases interrogatives :

Modèles : - Tu connais mon adresse.:

- Connais- tu mon adresse ?

- Est-ce que tu connais mon adresse ?

Or, la méthode structurale insiste sur l'importance du « pattern » dans la mesure où l'acquisition se fait par la répétition de structures:

« Savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme.¹»

¹ - Roulet E., op. cit., p.89

Les phrases des consignes sont énoncées en simulation. Le plus souvent c'est le pronom personnel « tu » qui apparaît. Les verbes utilisés sont au présent de l'indicatif : « *Tu viens de recevoir..., Quelles remarques peux-tu faire...* » On donne ainsi l'impression à l'élève que c'est lui qui prend la décision de faire l'exercice, c'est lui et non pas le concepteur qui explique.

Nous avons trouvé aussi dans les consignes les termes suivants : « Imagine, lis, transforme, écris, etc. » L'impératif à la 2^{ème} personne du singulier est quasi – dominant avec l'infinitif, ce qui montre clairement que l'on ne peut se passer de cette contrainte qui est inhérente à tout exercice. On a adopté pour ces consignes placées en tête d'exercices, l'écriture en caractères gras, se distinguant nettement des items de l'exercice. Parfois la consigne ne figure pas seulement en tête de l'exercice, mais continue à l'intérieur de l'exercice. Elle prend alors diverses formes :

1/ Elle peut figurer à l'intérieur d'un item : ex. n°5, p.115

2/ Elle peut apparaître à la suite d'un item : ex. n°5, p.76 ou ex. n°6, p.98.

Parfois, les consignes sont franchement ambiguës. Nous prenons comme exemple, la consigne de l'exercice n°11 p.22 :

Ecris a ou à (attention "à" préposition peut être suivi d'un verbe à l'infinitif.)

Cette consigne explicative a l'inconvénient de trop aider l'apprenant qui doit être mis en situation d'autonomie.

En effet, nous pensons que l'élève n'a qu'à observer le verbe qui vient juste après les pointillés et voir qu'il est à l'infinitif pour choisir la préposition « à » d'une façon mécanique. On peut dire que le degré de difficulté est minime. D'autre part, il y a des consignes qui forcent un peu sur l'explication jusqu'à devenir inopérante, à l'exemple de l'ex. n°7 p.21 où l'on demande à l'élève de classer des mots par ordre alphabétique, ce qui est très clair mais on estime que notre apprenant n'a pas compris la consigne, alors on lui ajoute ce supplément en guise d'avertissement:

«**attention, ce mot commence par la lettre "d "**», ce qui nous paraît absurde à moins de prendre nos enfants pour des handicapés ! Il en est de même pour l'ex. n°5 p.21 où l'on demande cette fois-ci à l'élève de « ranger » les mots par ordre alphabétique, alors que quelques lignes plus loin, sur la même page et sur le même principe de l'exercice précédent, on lui demande de « classer » !

L'usage de cette synonymie peut à notre avis désorienter l'élève qui peut penser à une toute autre activité. D'autant plus que dans l'ex. n°2 p.20, le verbe « ranger » est synonyme de « placer à travers un tableau », ce qui n'était pas le cas dans l'exercice précédent !

Nous pensons alors que l'élève à ce niveau là, doit être habitué à des consignes claires et sans ambiguïté mais aussi à la présentation typographique. Cela exige de l'apprenant toute une gymnastique intellectuelle très coûteuse en efforts mais indispensable pour saisir ce qu'on lui demande de faire.

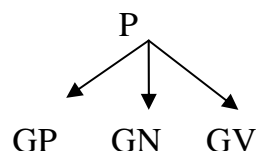
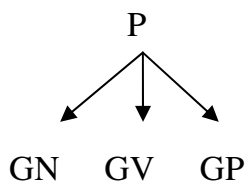
Une autre illustration : un certain nombre d'exercices où la tâche demandée à l'apprenant est des plus pénibles car à l'intérieur d'un même exercice, il est appelé à faire plusieurs opérations. A l'image de l'ex. n°7 p.17: Voici l'énoncé de la consigne :

« Lis oralement. Indique le type de phrases. Indique la ponctuation qui convient. »

Pour faire l'exercice en question, l'apprenant se doit de commencer par les deux premières consignes pour retrouver le fil conducteur. C'est le cas également pour l'ex. n°2 p.78 : on lui demande de remplacer des G.P. qui se trouvent dans des phrases au niveau de l'exercice précédent (ex. n°1 p.77).

Il nous semble que l'on exige beaucoup d'un enfant de 11/12 ans qui apprend le français comme langue étrangère !

Parfois, certaines consignes semblent donner plus de liberté à l'apprenant à première vue, à l'image de l'exercice n°9 p.79 : « **construis deux phrases à partir des arbres suivants :** »



D'un autre côté, cette notion d'« arbre » issue de la terminologie générativiste n'est pas sans reproche :

Cette notion comme le précise Gross « *a illusionné et désillusionné beaucoup d'enseignants : on a cru à quelque pouvoir extraordinaire alors que cette visualisation n'est pas du tout explicative et a en quelque sorte dévalorisé l'idée de faire de la grammaire¹* ».

Le plus souvent, la consigne est accompagnée de mise en garde dans l'ensemble pertinentes ou de conseils ; ex. n°3 p.93 : « Tu peux utiliser le dictionnaire si tu le désires. » Cependant il faut noter aussi quelques négligences dans la formulation des consignes car cela pourrait amener l'apprenant à les mal interpréter et donc de faire des erreurs : qu'on en juge par l'exemple de l'ex. n°4 p.76 :

« **Constitue des ensembles à partir des mots suivants :**

NOMBRES - VETEMENTS - ADJECTIFS -ARBRES - MOTS

Pour chaque ensemble, propose un classement en deux sous-ensembles. »

Nous pensons qu'avec de telles consignes, on met le pauvre apprenant dans un véritable embarras. Nous pensons que le travail demandé n'est pas du tout clair et précis. D'autre part, certains éclaircissements nous paraissent être adressés beaucoup plus au maître qu'à l'élève comme par exemple l'exercice n°3 p.42 :

¹ - Gross G. (1989), Faire des grammaires pédagogiques, in F.D.L.M. numéro spécial, p.175 (édition ?)

La consigne contrairement à l'usage dans ce manuel commence par un « on » !
« *On pourra vérifier l'acquisition par un exercice d'auto - dictée* » : ce conseil ou plutôt cette directive en principe est en direction du maître car l'apprenant ne peut à notre sens comprendre des notions comme « acquisition » et « auto-dictée » !

-Métadiscours de consigne –descriptif –explicatif

Les consignes des exercices de ce manuel sont de deux sortes :

1- Un métalangage de consignes descriptif qui appartient à un modèle grammatical à l'exemple de l'exercice n°6 p.64: « *j'accorde, je mets le pronom...* »

2- Un métalangage de consignes explicatif: l'explication se trouve soit entre parenthèses, soit écrite en italique: Exemple : ex. n°9 p.21 : « *Ecris a ou à. Justifie l'emploi en écrivant avait à côté du verbe avoir.* »

Il s'agit là d'un métalangage explicatif. C'est une explication de type traditionnel (a: avait à l'imparfait).

-Métalangage descriptif :

Nous avons vu dans un chapitre précédent, qu'il est difficile de se passer du métalangage métalinguistique. Nous traiterons ici uniquement du métalangage descriptif car il est très abondant dans ce manuel, contrairement à l'explicatif dont l'usage est très réduit.

Nous avons pu relever trois types de métalangage descriptif : monoréférentiel - coréférentiel et autoréférentiel.

Le métalangage monoréférentiel ou spécifique :

C'est l'ensemble de la classe des mots - outils dont la fonction est de rendre compte du fonctionnement de la langue (fonction métalinguistique). Nous avons relevé les termes de : « pronom », « adjectif », « adverbe », Ces termes n'ont pas de référents extra - linguistiques.

-Le métalangage coréférentiel ou non spécifique :

Il « englobe les termes qui appartiennent à la langue courante et à la métalangue du linguiste/ le terme « sujet » peut signifier sujet d'un verbe ou sujet du roi »¹. Dans ce manuel, la grande partie de ces mots appartiennent à cette classe: « verbe –forme – affirmative - négative -interrogative -phrase – masculin - point... etc."

-Le métalangage autoréférentiel

C'est un terme qui se désigne lui-même .N'importe **quel** mot peut faire partie de cette classe, il suffit qu'il soit mis **entre** guillemets : par exemple, à la p.99 ex. n°4.

C'est un métalangage qui est beaucoup utilisé.

Le métalangage que nous venons de présenter peut être qualifié d'« explicite » car il indique explicitement la tâche à accomplir par l'apprenant.

Nous avons relevé dans ce manuel un autre type de métalangage qu'on peut qualifier d' « implicite » : c'est « le blanc » ou « trou » qui figure dans l'exercice lacunaire. A titre d`illustration, nous citons l'exercice n°3 p.36 : « **Transforme les phrases affirmatives suivantes en phrases négatives... Emploie : ne ... pas -ne... plus - ne... jamais. »**

Ce malade est guéri : il... souffre....maintenant. Ce " blanc " fait donc appel au savoir antérieur de l'apprenant et lui indique l'opération de sélection à faire.

En conclusion, on peut dire que les concepteurs du manuel ont fait un large usage du métalangage, tant au plan des consignes que de l'apport. Mais, encore une fois, nous estimons que le volume de ce métalangage est trop important. Cela exige de la part de l'apprenant un grand effort de mémorisation et surtout une compétence métalinguistique énorme qu'il est loin de posséder. Pourtant ce

¹ - Demaiziere F. (1979), Métalangage et apprentissage de la grammaire anglaise, in A.F.L.A n°5, déc. 1979, p.09

métalangage n'est en fait qu'un simple appareillage qui est destiné à l'aider dans sa conquête du sens. Pour simplifier la tâche de nos apprenants, il aurait fallu :

- Soit expliciter ces notions métalinguistiques ;
- Soit alléger ce métalangage qui tiendra compte de la nature du public.

Francine CICUREL propose de réfléchir sur une « Grammaire pédagogisée » « où l'enseignant lui fait subir des transformations afin qu'elle puisse être comprise des élèves et leur servir d'outil pour leurs productions en langue étrangère. L'arsenal conceptuel n'est pas donné pour que soit acquis un métalangage en tant que tel mais pour faciliter la pratique de la langue cible. »¹

D'autre part, ce même auteur estime qu'un programme de formation d'enseignants de langue devrait... intégrer une étude des aspects métalinguistiques du discours de la classe, afin que les enseignants prennent conscience de l'importance à accorder aux connaissances métalinguistiques et de l'utilité à fournir un outillage approprié afin de permettre aux apprenants de communiquer à propos du sens étranger. Une observation de classe à cette intention pourrait porter sur les points suivants :

- Les stratégies de communication de l'enseignant ; comment se fait-il comprendre et comment comprend-il sa classe ?

- L'analyse du discours métalinguistique des apprenants formulation de demandes métalinguistiques, utilisation d'un métalangage, tentatives d'explication ...etc.

- La recherche de thèmes de transactions qui permettrait de trouver un ordre dans la suite parfois apparemment incompréhensible des échanges enseignants / apprenants.

Les procédés explicatifs portant sur la syntaxe et le lexique ; de même qu'il est important pour les apprenants d'acquérir certaines formes métalinguistiques indispensables à la communication dans la classe, il est nécessaire que les

¹- Cicurel F. (1984), La conquête du sens ou la nature métalinguistique de la communication en classe de langue in FDLM n° 183, Ed. Clef international. pp. 43-44

professeurs eux aussi maîtrisent le métalangage qui leur permettra de jouer leur rôle d'informateur, d'animateur et d'évaluateur.¹ »

3. 2. Typologie des exercices:

En se référant au dictionnaire de didactique, il ressort que l'exercice est conçu comme *"toute activité qui présente les caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués."*²

L'exercice est conçu également comme « *une tâche ponctuelle, à caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqué, tâche demandée par le professeur aux apprenants et évaluée par lui.* »³

Parmi les exercices proposés en classe de langue, celui qui paraît le plus indispensable à l'acquisition de la maîtrise de la langue, c'est l'exercice grammatical et surtout l'exercice structural. Comme le souligne J-P-CUQ, l'activité métalinguistique la plus importante dans une classe de langue reste l'exercice qui a « *fini par s'imposer comme un de ces piliers, (...) c'est l'exercice, et plus particulièrement l'exercice de grammaire.* »⁴

L'exercice structural comme on l'a déjà souligné est très abondant dans ce manuel. Pour nos concepteurs, ce choix est motivé par le fait que d'une part ce type d'exercice est construit sur une analogie formelle et d'autre part parce qu'il met à la disposition de l'élève par le moyen d'une pratique intensive de la langue, des règles qui lui permettront de produire des phrases grammaticales. »⁵

¹ - CÍCUREL F., op. cit., p.46

² - Galisson R. et Coste D., op.cit., p.202

³ - Besse H. et Porquier R., op.cit., p.121

⁴ - Cuq J P., op.cit., p.83

⁵ - H. Besse et Porquier R., op. cit., p.119.

Les exercices conçus par la méthode structurale et qui conviennent le mieux à l'acquisition de cette maîtrise sont les exercices de répétition, de substitution simple, de corrélation, de transformation, de question - réponse et de réemploi.

Nous allons donc vérifier si ces types d'exercice se trouvent dans le manuel, objet de notre corpus. Pour cela nous allons procéder à leur classement « en fonction de la nature de l'activité et le genre de travail demandé »¹

3.2.1. Nature de l'activité et travail demandé :

Trois sortes d'activité dominant dans ce manuel: les activités de manipulation, de production et de réflexion.

- Par activité de manipulation, nous entendons toute activité effectuée sur un énoncé où tous les matériaux sont fournis et dont le but est de faire découvrir à l'élève le fonctionnement de la langue. Pour ce type d'activité, la réponse fournie est de type fermé et une seule réponse est admise.

- Par activité de production, nous entendons une activité où l'apprenant a une plus au moins grande liberté dans la formulation de ses réponses dans la mesure où quelques éléments seulement lui sont fournis dans la consigne et l'apport. Nous avons inclus dans ce cadre des exercices qui admettent des réponses variées à l'intérieur de certaines limites comme c'est le cas d'exercices semi-ouverts et ce en fonction de la taille de l'apport.

- Par activité de réflexion, on entend l'ensemble des exercices qui prônent une conception de la grammaire considérée comme formatrice et pas seulement comme apprentissage de la langue écrite et orale.

Les exercices sont classés en trois catégories : l'exercice structurel, lacunaire et multipartite.

¹ - Bastuji J. (1977), Pourquoi des exercices de grammaire, in langue française n°33, Paris, Larousse, p.9

L'exercice structurel " a pour principe la répétition d'une même structure par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres (...). Cette répétition d'une même structure sous des apparences langagières différentes en favorise l'acquisition pour l'apprenant.»¹.

BESSE inclut dans ce type les exercices structuraux et aussi les exercices de réflexion, c'est à dire ce que nous appellerons exercice de réflexion ou d'analyse métalinguistique.

Pour classer ces exercices structuraux, nous nous sommes basés sur l'inventaire réalisé par Geneviève DELATTRE² qui distingue ainsi les exercices de :

- 1-répétition
- 2-substitution
 - a- simple
 - b- multipartite
 - c- par expansion ou réduction
 - d- avec corrélation
- 3- transformation
- 4- expansion
- 5- combinaison
- 6- dialogue dirigé :
 - a- contradiction
 - b- injonction
 - c- question - réponse
- 7- Complétion (lacunaire)

L'exercice lacunaire : « Le principe de cet exercice est **de** proposer à l'étudiant un paradigme d'unités (qui peuvent être **des** morphèmes, des mots, des syntagmes, des

¹ - Besse H et Porquier R., op.cit., p.126

² - Denis G. (1972), Linguistique appliquée et didactique des langues., Paris, Armand Colin, p.86

*phrases ou même des paragraphes) et de lui demander de mettre chacune d'entre elles dans le «trou » qui lui est désigné et qu'on a aménagé à cet effet dans une suite d'exemples ».*¹

BESSE classe dans cette catégorie également les exercices de reconstitution de phrases ou de texte. Nous y incluons les exercices de question - réponse.

L'exercice multipartite est un exercice lacunaire mais sans cohérence paradigmatique. C'est en outre un exercice qui tient de l'exercice structurel et lacunaire.

En guise de conclusion, on peut avancer qu'en fonction des deux paramètres cités plus haut, à savoir : la nature de l'activité et le type de travail demandé, la première remarque qui s'impose est sans aucun doute l'omniprésence des exercices de manipulation.

Viennent ensuite les exercices de production que nous avons divisés en deux catégories : les exercices ouverts et les exercices semi-ouverts.

Enfin, nous avons retenu les exercices de « réflexion » qui supposent comme nous l'avons déjà souligné une certaine liberté d'initiative donnée à l'apprenant.

3.2.2. Les différentes catégories d'exercices :

3.2.2.1. Les exercices de manipulation:

Ce sont des exercices fermés dont les éléments sont fournis dans la consigne et dans l'apport : nous distinguerons alors les exercices structurels, les exercices lacunaires et les exercices multipartites.

¹ - Besse H. et Porquier R., op.cit., p.125

Les exercices structurels :

Les exercices de corrélation : ce sont des exercices de substitution entraînant alors la modification ainsi que le changement de place de certains éléments: l'exemple de la page 81 (exercice n°5) en est la parfaite illustration

Dans cette activité, on retrouve d'abord une caractéristique du texte lacunaire puisqu'on demande à l'apprenant d' « écrire au présent » et ensuite on l'invite à la substitution puisqu'il est question de remplacer les pronoms personnels sujets (du " nous" au "je" et du "je" au "tu»).

L'objectif est bien sûr la maîtrise de la conjugaison (les règles d'accord du verbe avec son sujet). Cet exercice se fait sur l'axe paradigmatique : modification des éléments de l'énoncé sans les faire changer de place.

Exercice n°5 page 81

5. *Ecris d'abord au présent :*

Nous (regarder) du côté de la rivière et nous (apercevoir) enfin le village.

Nous l'(entendre) mais nous le (voir) pas.

Ecris maintenant ces phrases à l'imparfait. Emploie ensuite les sujets je puis tu

L'exercice n°6 p.81 poursuit le même objectif :

Exercice n°6 page 81

6.- *Même exercice avec les phrases suivantes :*

Nous (planter) des salades et nous les (arroser).

Nous (couper) des fleurs et nous les (apporter) à notre maman.

Nous (écrire) l'adresse et nous (coller) un timbre sur l'enveloppe.

- Ecris ces phrases à l'imparfait avec ils puis tu.

3.2.2.1.2. Les exercices de transformation :

Ces exercices travaillent sur le passage d'une structure simple à une structure complexe. Dans ce manuel, ils sont très nombreux :

A titre d'exemple, l'exercice n°4 p.37 :

Dans cet exercice, on traite du problème de la passivation. L'objectif visé est la maîtrise des différentes transformations qui doivent s'opérer lors du passage d'une phrase active à une phrase passive : le point est mis avant tout sur le plan syntaxique, c'est à dire les changements de place des éléments fonctionnels (le sujet devient complément d'agent) et le changement de temps du verbe (la conjugaison d'un verbe à la voix passive étant différente de celle d'un verbe à la voix active). Sur le plan sémantique, les concepteurs semblent mettre cette préoccupation de côté comme en témoigne le 1^{er} item qui pose un réel problème : la phrase d'arrivée (phrase passive) est grammaticalement correcte :

« **La montagne est escaladée par les alpinistes** ». Mais sur le plan du registre de la langue, on peut dire qu'on est loin du « français authentique » ou du moins, un locuteur natif choisira ici la phrase active plutôt que la phrase passive. Le résultat est qu'on débouche sur une phrase « artificielle » qui s'éloigne du cadre naturel que doit supposer toute communication authentique.

N'oublions pas que l'étude des mécanismes de la langue doit déboucher sur une « communication réelle » pour l'apprenant.

Il suffit de lire les avant - propos de quelques manuels scolaires de FLE pour s'apercevoir que ce besoin d'authenticité demeure un objectif incontournable.

Pour les auteurs de « C'est facile à dire », il est clairement expliqué que « *ces exercices (préparent) plus directement à la communication authentique* ». ¹

¹ - Capelle G., Grellet F. (1982), Facile à dire, Paris, Hâtier FLE, p..3

Pour TEMPO, « *l'élève est assuré (...) d'acquérir un savoir-faire directement utilisable en situation réelle de communication.* »¹ Dans « l'Exercisier », on précise que dans « *chaque chapitre apparaissent des documents authentiques* » et on insiste sur « *l'utilisation intentionnelle d'une langue contemporaine* »²

Enfin, dans les « Nouveaux exercices de grammaire », les auteurs tiennent à rappeler que la conception de ce manuel traduit « *le même souci d'authenticité qui était prôné dans les ouvrages précédents* ». ³

Un autre fait qui nous semble important est que l'apprenant doit savoir que l'utilisation par le locuteur de la phrase passive ou active dépend tout d'abord d'un choix délibéré prenant en compte ses motivations et son désir de nous décrire ce qu'il ressent .

L'apprenant doit donc savoir que ces deux types de phrases sont différentes syntaxiquement mais surtout sémantiquement: dans l'item 2, la phrase « Le cadi récompense le chasseur » : on focalise surtout sur le sujet alors que dans la même phrase transformée à la voix passive, l'auteur focalise son attention sur le chasseur . Quand on utilise le passif, on met en valeur l'action et celui qui la subit plutôt que la personne qui l'a réalisée.

Enfin, nous pensons que les items 4 et 6 représentent une difficulté supplémentaire pour les apprenants car ils nécessitent la maîtrise de la conjugaison passive avec une forme surcomposée qu'ils ne connaissent pas au stade actuel de leurs connaissances..

L'exercice n°5 page 5 s'inscrit dans la même lignée que le précédent mais cette fois avec une consigne inverse: passer de la forme passive à la forme active: la consigne de l'exercice peut cependant poser un problème pour les élèves : elle souffre de son caractère fort ambigu. De ce fait, elle peut induire ces apprenants en erreur : « *Retrouve la forme active des phrases passives suivantes.* »

¹ - Bérard E., Canier Y., Lavenne C. (1996), TEMPO 1, méthode de français, Paris, Didier/ Hâtier, p..3

² - Descot C., Mysel H., Richard C. (1997), L'exercisier, l'expression française pour le niveau intermédiaire, Grenoble, PUG, p. 8

³ - De Salins D., Dupré Latour G. (1985), Nouveaux exercices de grammaire, Paris, Hâtier, p.3

Dans l'esprit de l'élève, il est assurément désorienté : Il est possible qu'il interprète cette consigne de la manière suivante : ne comprenant pas qu'il s'agit d'une transformation, il peut penser qu'on lui demande seulement d'identifier la seule phrase active qui se trouve dans cet ensemble de phrases passives car on lui demande de « retrouver la forme active ». Il aurait été plus pertinent de conserver l'élément - clé de la consigne de l'exercice précédent pour lever cette ambiguïté, ici le verbe « transformer ». Encore une fois, resurgit le problème du métalangage grammatical des concepteurs qui peut dérouter les apprenants. D'ailleurs, on se demande pourquoi ils ont reformulé différemment la consigne de cette question car les deux exercices se suivent et figurent dans la même page !

Exercice n°4 page 37

4. Transforme les phrases actives suivantes en phrases passives :

Les alpinistes escaladent la montagne

Le cadí récompense le chasseur.

Des milliers de téléspectateurs suivent cette nouvelle émission.

Les cigognes ont construit un nid sur le toit.

Après chaque examen, les candidats attendent impatiemment les résultats.

Le facteur nous a remis ce colis.

L'exercice n°1 p.13 souffre lui aussi du caractère ambigu de sa consigne :

Exercice n° 1 page 13

Trouve les groupes nominaux que l'on peut former à partir des verbes :

1. Modèle : *Les cosmonautes préparent leur voyage.*

-La préparation du voyage.

-Le chirurgien opère un blessé de la route.

.....
-*Ces derniers temps, les prix augmentent.*

.....
-*Notre plombier installe une douche.*

.....
-*Les astronomes observent la comète.*

En effet, à la lecture de la consigne et de la phrase-modèle donnée à titre d'exemple, on est frappé par l'incohérence de ce métalangage : à priori, il n'y a aucun lien entre la consigne où l'on demande à l'apprenant de « trouver les groupes nominaux que l'on peut former à partir des verbes » et la phrase-modèle : « *Les cosmonautes préparent leur voyage.*

La préparation du voyage. »

Le verbe « trouve » suppose une simple identification des groupes nominaux pour la phrase modèle, cela peut être le cas des G.N. « les cosmonautes » et « leur voyage ». Mais, c'est à partir de la phrase modèle qu'on apprend qu'il est question d'une transformation nominale, donc l'objectif est de passer d'une phrase verbale à une phrase nominale.

Il en résulte donc, de cet usage défailant de ce métalangage, une grande possibilité d'amener l'apprenant à « dire n'importe quoi », faute d'une consigne correctement formulée. Les concepteurs devraient être plus explicites et plus clairs s'ils veulent concrétiser l'objectif de chaque exercice.

3.2.2.1.3. Les exercices lacunaires :

Nous distinguerons dans ces exercices, des exercices de cohérence paradigmatique et d'autres de cohérence syntagmatique.

- Les exercices à cohérence paradigmatique:

L'exercice n°1 p.18 s'inscrit dans ce cadre : c'est le type classique de l'exercice lacunaire. L'apprenant est invité à compléter les points de suspension par les mots adéquats à choisir dans une liste.

Exercice n.1 p.18 : Complète les phrases avec un verbe que tu choisis dans la liste suivante : annonce-pâlissent- devient-as découvert-viendront-ont couru- voudrais.

.Tuun oiseau blessé.

.Le champ du coq.....le lever du soleil.

.Dans un réfrigérateur, l'eau.....glacée.

.Nos amis.....ce soir.

.Les retardataires.....pour arriver à l'heure.

.Je.....deux tablettes de chocolat.

.A l'aube, les étoiles.....dans le ciel.

Notons que dans cette activité, il n'y a pas de distracteurs : tous les éléments fournis doivent trouver leur place dans les énoncés proposés. Des exercices de ce genre sont très abondants et représentent pour les apprenants une activité ludique où ils ne rechignent pas à l'effort demandé. Nous pensons alors que ce type d'exercices, s'il est appliqué pour un texte par exemple, serait plus rentable que sur des phrases « isolées » qui ne constituent pas réellement un contexte. Il semble que dans la démarche des concepteurs, les problèmes du sens et donc de la cohérence textuelle soient relégués au second plan de leurs préoccupations.

De ce fait, on reste limité à l'espace de la phrase comme le stipule la méthode structurale.

Pourtant, dans notre analyse,, nous avons pu trouver quelques exercices traitant de la cohérence textuelle comme c'est le cas de l'exercice n°8 p.17 où l'on demande aux apprenants d'imaginer les répliques manquantes à partir de petits dialogues : dans cette activité, l'élève complétera les blancs par rapport aux phrases précédentes ou celles qui suivent. Il est dommage que ce type d'exercice n'ait pas bénéficié d'une grande utilisation dans ce manuel. Mais là aussi , il faut le regretter : c'est le respect des principes de la démarche structurale qui a pris le pas sur toutes les activités ouvertes et créatrices.

L'exercice n° 8 page 17

8.- *Imagine les questions du dialogue suivant et indique les personnes qui parlent :*

..... ?

Très bien. Merci.

..... ?

Chez l'épicier.

..... ?

Du sucre et du café.

..... ?

Non, j'ai des devoirs.

L'aspect ludique, excepté dans quelques exercices lacunaires est quasiment absent. Nous avons cherché en vain des activités mettant en jeu le non-verbal avec comme support les bandes dessinées mais sans résultats. Le seul recours à la B.D. se trouve au niveau du thème 11 : pp.192, 193, 194, 195 et 196, 197, ce qui est très insuffisant quand on sait que le non verbal, « *mouvement accompagnateur et*

*renforçateur du verbal... , est un élément signifiant du discours... »*¹ De plus, pour Gubérina, « *80% du message est non-verbal.* »²

Des études ont montré aussi que « *l'effet du message verbal sur celui qui l'écoute n'est que de 7%, contre 38% pour l'intonation et 55% pour la mimique et l'expression corporelle.* »³ Il est clair ainsi que la bande dessinée reste un support à ne pas négliger.

C'est pourquoi « *il faut donner à l'élève qui écoute le plus d'aides visuelles possibles, les illustrations, les photos (...) sont des présupposés importants pour comprendre le message linguistique.* »⁴

Le non-verbal apparaît aussi au moyen de figures géométriques et des fameux arbres syntagmatiques. Pour ce qui est du premier cas même les supports choisis laissent à désirer. Qu'on en juge avec l'exercice de la p.76 n°5 (ci-après) :

Pour la 2^{ème} consigne : « *Quelles remarques peux-tu faire ?* », il nous semble que l'apprenant aura du mal à répondre puisque la consigne est trop vague et a besoin d'être précisée. Ensuite, on lui propose une figure géométrique en lui demandant s'il reconnaît ce polygone. Il est capable certes de l'identifier car il a déjà étudié cette forme rectangulaire en mathématiques mais lui demander ensuite de la définir nous semble quelque peu ambitieux de la part des auteurs du manuel.

En effet, faute d'un vocabulaire spécifique, l'apprenant butera certainement dessus. A moins d'accepter le mot « côté » pour remplacer les mots « largeur » ou « longueur » qui sont spécifiques à cette figure géométrique qui est le rectangle. Dans un tel cas, ce serait une aberration mathématique !

¹ - Basaille J. P.(1995), verbal et non-verbal en question, in FDLM n°277.Ed. Clef international, p.29

² - Allouche V. (1996), Traces d'apprentissage in FDLM n°281,Ed. Clef international p.43.

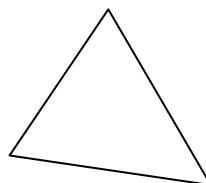
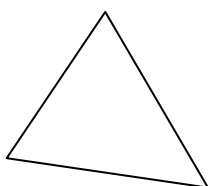
³ - Argyle, Interaction sociale, cité par Allouche V., op. cit.

⁴ - Boverman M. et.Palucci R. (1995), Compréhension orale en début d'apprentissage in FDLM. Ed. Clef international n°277, p.59

Exercice n° 5 page 76

5.-Voici une définition prise dans le dictionnaire :

- Un polygone est une figure qui a plusieurs côtés. Peux-tu dessiner des polygones ? Peux-tu les nommer ?



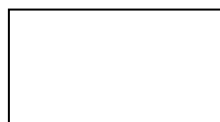
Compare avec cette autre définition :

Le carré est un polygone qui a quatre côté égaux et quatre angles droits.

Quelles remarques peux-tu faire ?

Reconnais-tu ce polygone ?

Peux-tu le définir ?



Une satisfaction, toutefois : les exercices lacunaires abondent en ce qui concerne la maîtrise de la ponctuation. Nous donnons à titre d'exemple, les exercices 5 et 6 p. 42

Exercice n.6 p.42 : Rétablis la ponctuation de ce texte :

Mais il y a aussi des légumes on vend des oignons des salades à repiquer des plants de tomates des courgettes ou des graines de citrouille des poivrons piquants ou des graines de navets.

L'objectif du 1^{er} exercice est de permettre à l'élève de restituer les signes de ponctuation et les signes typographiques. Seulement, l'exercice en question nous semble un peu difficile pour deux raisons :

Il nous semble qu'il faudrait au préalable un inventaire établi et ce, en fonction d'un degré de difficulté visé. D'autre part, nous estimons que cet exercice pourrait

être plus efficace s'il était précédé par une lecture à haute voix et par une explication des mots difficiles.

Les exercices de conjugaison sont à classer également parmi les exercices lacunaires .Notons tout d'abord les exercices simples de conjugaison où il est demandé à l'élève d'utiliser le même temps verbal et la même forme de phrase.

Les exercices de ce type sont fort nombreux.

Toujours dans le cadre des exercices à cohérence paradigmatique ayant trait à la conjugaison, la difficulté pour l'apprenant est de choisir les indicateurs temporels en fonction des formes verbales des phrases proposées. Les exercices n° 2 et 3 page 40 fonctionnent à partir de ce principe.

Exercice n° 2 page 40

*1. Place les mots **L'année dernière, maintenant, dans trois ans** à la place qui convient, puis remets les phrases dans l'ordre passé –présent -futur*

.....Vous êtes en septième année fondamentale.

.....elle présentera le B.E.F.

.....elle était en sixième année fondamentale.

Exercice n°3 page 40

3. Complète les phrases suivantes

Maintenant,

Le mois dernier,

Cette année, dans le monde,

Aujourd'hui,

L'été prochain,

Les exercices fondant leur principe sur les « questions réponses » sont bien représentés dans ce manuel Pour illustration, nous donnons l'exemple n°8 p.17.

N'omettons pas de souligner le « questionnaire phonétique » qui est en soi une bonne initiative à encourager puisque ce domaine linguistique était auparavant complètement occulté.

Nous avons mis le mot « questionnaire » entre guillemets à dessein car, en réalité, il ne s'agit pas d'un véritable questionnaire dans un exercice de phonétique, à défaut de travailler dans un laboratoire de langue, c'est l'enseignant qui doit prendre en charge la lecture des mots. En effet, nous pensons que la graphie des sons utilisés à elle seule n'est pas pertinente. Ce type d'exercice doit donc se faire collectivement et sous la direction du maître.

Les exercices n°2 et 3 p.20 n'échappent pas à la règle : « j'entends » suppose qu'il y ait d'abord une lecture de l'apprenant. Ce dernier peut mal prononcer ces sons. Dès lors, c'est tout l'objectif de l'exercice qui est à revoir. D'ailleurs, il y a un principe qui régit ce type d'activité, « il faut vérifier la capacité à reconnaître certains sons, sans demander à l'élève un travail de formulation et surtout sans exiger la prononciation de ces sons.»¹

Exercice n° 2 page 20

Voici une liste de mots ; range-les dans les colonnes du tableau. Ajoute un mot ou deux dans chaque colonne. Tu peux utiliser ton livre de lecture.

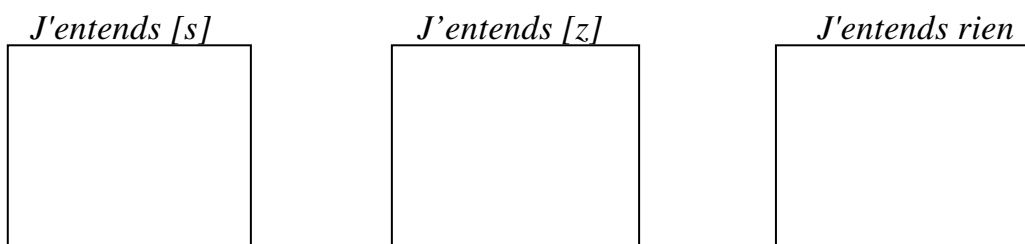
Glaçon — direction — mousse — scie — soleil — cigogne

<i>S</i>	<i>SS</i>	<i>C(e, i)</i>	<i>l</i>	<i>T(i)</i>	<i>SC</i>

Exercice n° 3 page 20

¹ -. Lamailoux P., Arnaud M.H., Jeannard R., Fabriquer des exercices de français, Paris, Hachette, 1993, p.43

Répartis les mots suivants : une frise, la brebis, gris, le poisson, le poison, vous disiez, le bois, une cassette.



Un autre type d'exercice entrant dans le cadre des exercices lacunaires et offrant à l'apprenant un espace où l'amusement est au rendez-vous, c'est la chasse à « l'intrus ». Dans ce type d'activité, on présente à l'apprenant un ou plusieurs **ensembles** dans lesquels sont glissés un ou des « intrus », c'est à dire des éléments qui ne devraient pas logiquement s'y trouver. Les élèves doivent donc faire la « chasse à l'intrus ». Son caractère ludique fait que cet exercice passe très bien avec les élèves.

- A titre d'illustration, nous proposons l'exercice n° 2 p.65 :

Voici deux listes de mots. Cherche et souligne l'intrus dans chacune d'elle :

-Mon père- un soulier -seize- une paire- dizaine-centaine-treize.

-Un pétale-un oranger-décembre-un peigne-je suis monté-été-protéger-

Enfin, nous terminons cette énumération par un dernier type d'exercice lacunaire à savoir l'utilisation de représentations graphiques : tableaux à double entrée, tableaux simple ou autres ensembles assez consistants. On peut donner pour l'exemple, l'exercice n°3 p34.

Exercice n° 3 page 34

3.- Certains dictionnaires donnent des noms - repères :

Exemple : longtemps → Premier mot de la page de gauche.

Lourd → dernier mot de la page de droite.

Utilise un tableau en colonnes pour situer les mots suivants :

Lumière - loto - lavande - lettre - lycée - lorsque - louer.

Avant les repères	Entre les repères	Après les repères

- Les exercices à cohérence syntagmatique :

Ce sont essentiellement les exercices de reconstitution de phrases ou de textes. Dans ces activités, il s'agit de manipuler des éléments de phrases ou des phrases sur l'axe syntagmatique en faisant appel au respect de la cohérence textuelle.

Ces exercices méritent qu'on leur attache de l'importance car « *il est clair que ce qui est autrement important pour l'élève étranger qui apprend le français, c'est de lui faire acquérir un fonctionnement syntagmatique de la langue, car c'est là que réside en priorité la spécificité idiomatique, qui lui est au départ totalement inconnue* ». ¹

Ces exercices à cohérence syntagmatique, en restant limités à l'espace - phrase ont montré leurs limites. D'ailleurs, les réaménagements des programmes de français sont très explicites à ce sujet. On lit à la page 40 ; « *les apprentissages assurés sont souvent limités à l'espace -phrase et n'atteignent pas le niveau de 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....* » ²

A titre d'illustration, nous proposons l'exercice n°7 p.66. Enfin, nous estimons, tout comme les auteurs de l'ouvrage « *Fabriquer des exercices de français* », que «

¹ - Boyer H. et Rivera M. (1979), Introduction à la didactique du F.-L.E, Paris, Clé international, p.100

² - Programmes de français, 1^{ère} langue étrangère, 2^e et 3^e cycles. Direction de l'enseignement fondamental, Mai 1998, p.40

les activités d'expression devraient occuper environ 50% du temps de l'apprentissage.»¹, un pourcentage dont on est loin dans le manuel de notre étude.

Exercice n° 7 page 66

7. Remets les mots dans l'ordre pour obtenir des phrases correctes.

- Sahara, dunes, ses, de, le, offre, sable, touristes, doré, aux.
- et, annoncent, ces, neige, grand, l'hiver, chute, de, froid, ses.

3.2.2.1.4. Les exercices multipartites :

Dans cette catégorie, figurent les exercices lacunaires sans cohérence paradigmatique, c'est à dire où le blanc à compléter ne se situe pas toujours à la même place. En effet, plusieurs opérations sont alors demandées à la fois. On retrouve ce type d'exercice notamment en conjugaison : ainsi d'autres opérations viendront se greffer en plus comme celles de transformation, de corrélation ou de question – réponse.

Ces exercices sont nombreux : nous citerons le cas de l'ex .n°1.p.80:

Ecris les verbes entre parenthèses à l'imparfait.

Les deux amis à la campagne.

« *Le dimanche, ils (se mettre) en marche dès le matin. Ils (vagabonder) entre les vignes (arracher) des fleurs...au bord des champs, (dormir) sur l'herbe, (boire) du lait... et (rentrer) tard. »*

G. Flaubert.

¹ - Lamailloux P., Arnaud M-H., Jeannard R., Fabriquer des exercices de français, Paris, Hachette 1993, p.95.

L'apprenant doit en premier lieu mettre les sujets des verbes au singulier et enfin veiller à l'accord des verbes. L'exercice n°2 p.80 suit la même démarche que l'exercice précédemment cité.

3.2.2.2. Les exercices de production :

Une certaine liberté semble être donnée à l'apprenant dans ce genre d'exercice. IL pourra ainsi compléter une partie de la phrase ou même des fois entièrement. Nous distinguerons les exercices semi –ouverts, des exercices ouverts.

- Les exercices semi –ouverts :

Dans ces activités, l'élève doit compléter une partie de la phrase en fonction de la consigne et du contexte de la phrase –stimulus. L'exemple de l'exercice n°6 p.77 illustre parfaitement cela¹.

On notera alors que ce type d'exercice suit le principe des exercices structurels qui visent la maîtrise de structures comme c'est le cas ici de la relative appositive qui peut être déplaçable.

- Les exercices ouverts

Ce sont essentiellement des activités orales et / ou écrites dans lesquelles les exercices sollicitent la créativité des élèves : « *l'apprenant a une liberté d'expression totale ; les activités proposent des « questions ouvertes», celles« auxquelles le sujet répond comme il le désire, donne les détails et les commentaires qu'il juge bons et utilise son propre vocabulaire. »*¹

¹ - Ghiglione R. et Matalon B. 1978, Les enquêtes sociologiques. Thèmes et pratiques, Paris, Armand Colin, p.201

C'est justement le cas de l'exercice n°2 p.61:

Exercice n°2 page 61

2.-*Même exercice. Les titres sont donnés ; il faut construire des textes.*

Ouverture d'un Souk El Fellah

Arrestation d'un voleur

Déplacement de l'Equipe nationale

Voilà un exercice où l'élève doit produire un texte qui reflétera l'idée soulignée par un titre donné par l'auteur du manuel. Mais, encore une fois, le problème de la maîtrise des mécanismes de l'écrit se pose avec acuité. On a l'impression que pour le concepteur, l'apprenant possédant les schémas intériorisés d'expression dans sa première langue (la langue arabe), peut facilement passer à la production de l'écrit en langue française, comme si cet acquis en langue arabe lui était suffisant à lui seul. Or, si les schémas peuvent être les mêmes, les outils linguistiques par contre ne le sont pas. De plus, il nous paraît important de sensibiliser les apprenants au fait que la langue écrite et la langue orale constituent deux modes de communication totalement distincts ayant chacun ses propres caractéristiques. Dans ce type d'exercice, l'élève ne doit pas estimer qu'il lui suffit d'investir dans sa production écrite des connaissances en langue pour croire en fin de compte qu'il a bien rédigé : « *Ecrire un texte lisible quelle qu'en soit la longueur, c'est être capable par le moyen de formes linguistiques différentes, de constituer un réseau de sens que le lecteur suivra de bout en bout* »¹.

Comme on le sait toute suite d'énoncés, pour être cohérente, doit obéir à une cohésion interne, assurée entre autres par les formes référentielles, la progression sémantique et les temps verbaux. De plus, la compétence lexicale de l'apprenant à ce stade de son développement « *repose sur des mots isolés. L'apprenant a du mal*

¹ - Vignier G. (1985), La machine à écrire 1 - Les éléments du texte. Paris, Clé internationale, p.9

à assembler ces mots, à fournir des phrases, et lorsqu'il se voit obligé de le faire, c'est la plupart du temps en calquant la composition de son syntagme sur une structure de sa langue maternelle, ou bien il confond avec une autre construction semblable de la langue- cible »¹.

Il n'en demeure pas moins que le plus dur pour l'apprenant est qu'il doit dominer le problème de la morphosyntaxe du français. Voilà pourquoi dans ce manuel scolaire, elle est fortement implantée. Cependant « l'important, c'est l'enchaînement, l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède... et susceptibles d'être prolongés. Sans doute, est-ce en cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles et celle des méthodes audiovisuelles pariant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morpho -syntaxique. »²

3.2.2.3. Les exercices de réflexion grammaticale :

Henri BESSE considère ce type d'exercice comme des exercices structurels, c'est à dire des activités de manipulation, où l'apprenant a à sa disposition, tous les matériaux. Mais, nous avons constaté qu'en plus de cela, on fait appel à une réflexion grammaticale de la part de l'élève.

L'exercice n°2 p.130 est assez significatif.

Exercice n°2 Page 130

2. Complète convenablement les phrases suivantes par des adjectifs et des GP compléments du nom pris dans la liste suivante :

<u>De dames</u>	<u>puissant</u>	<u>A écrire</u>	<u>A pharmacie</u>
<u>D'alimentation</u>	<u>complète</u>	<u>grande</u>	<u>nouveau</u>

¹ - Sautermeister C. (1989), Pour une meilleure compétence lexicale in FDLM Spécial lexiques, Ed. Clef internationale p.123

² -Porcher L. (1981), Les chemins de la liberté .Études de linguistique appliquée, , p.41

De course *beau*

Un magasin a ouvert ses portes.

Ce jeu est un cadeau.

Le cheval franchit l'obstacle.

Une machine vient d'être livrée.

Une armoire est toujours nécessaire.

Mets au pluriel les GN sujets. Que remarques-tu ?

Dans cet exercice, on invite l'apprenant à ressortir la règle grammaticale après l'avoir soumis à une phase d'observation au préalable.

Le but est d'amener l'apprenant à se forger lui-même sa propre approche: nous sommes en plein dans les exercices de conceptualisation grammaticale. Grâce à « *une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolue...de telle phrase* ». ¹

Cependant, ce type d'exercices aux multiples avantages, n'a pas la place qu'il mérite dans ce manuel, la préférence étant donnée aux exercices de manipulation.

3.2.3. Synthèse :

Pour conclure, on peut avancer que dans ce manuel, on trouve deux grandes catégories d'exercices grammaticaux qui correspondent à des présupposés didactiques très différents : les exercices structuraux et les exercices de conceptualisation.

¹ - Besse H., Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2, Voix et images du CREDIF in Puren C. (1998), Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, p.367

3.3. Les exercices et leur contenu :

Au terme de cette description sommaire des différents types d'exercices présentés dans le manuel de 7^{ème}A.F, nous avons abouti à un certain nombre de conclusions:

- Sur la totalité des exercices analysés, la primauté va aux exercices de manipulation, ensuite aux exercices de réflexion grammaticale et enfin aux exercices de production ;

- Il ressort clairement que ce manuel, d'inspiration structurale, n'offre pas beaucoup de liberté créatrice aux élèves. Il semble assez évident que le souci de laisser l'élève s'exprimer n'a pas intéressé les concepteurs du manuel qui n'ont fait qu'appliquer les principes de la méthodologie structurale pour des élèves débutants, ayant le niveau 1, tel que défini par la méthode SGAV qui précisait :

« Au niveau 1, les élèves ne savent pas le français : miser sur la liberté du langage pour qu'il soit utilisé spontanément serait illusoire. Il ne peut y avoir de liberté du langage pour des élèves privés des moyens de production de ce langage. (...)Au niveau 1, on répète et on imite un certain nombre de modèles ressemblant à la communication usuelle.

Le but principal –L'acquisition des structures fondamentales- est caché aux élèves ; la classe consiste à faire semblant de parler français. " Voilà comment était conçu le principe d'apprentissage de la langue française pour des élèves du niveau 1.» En d'autres termes, le manuel de la 7^{ème} A.F se veut être une application conforme. Et là, on peut dire que ses concepteurs ont réussi dans leur démarche.

Pour rappel, F.DEBYSER décrivait les caractéristiques du niveau 1 comme suit : l'apprenant possède une compétence fondamentale reposant sur :

a- *« un vocabulaire... des 1500 mots du « français fondamental » 1^{er} degré... seuil à ne pas dépasser.*

b- une priorité donnée aux structures grammaticales du français usuel, conformément aux possibilités combinatoires, c'est à dire à la productivité grammaticale du français fondamental.

c- un contenu de l'enseignement qui est à peu près uniquement un contenu linguistique, les élèves ne disposant que de moyens, expressifs limités. Il est donc exclu qu'un contenu culturel important puisse être véhiculé... »¹

Pour nous résumer, « *le niveau 1 peut avoir comme finalité la mise en place d'une capacité de participation aux échanges linguistiques* »².

Toutefois, en didactique des langues, les principes ont tendance à changer et bien des « acquis » ont été bouleversés. C'est le cas par exemple de cette distinction entre les niveaux 1 et 2 , ce qui amènera R. Galisson à s'interroger sur la pertinence de cette distinction : *"en d'autres termes, l'opposition fortement marquée entre une étape axée prioritairement sur l'acquisition d'un contenu linguistique « fondamental », basée sur des supports essentiellement « fabriqués » (dialogues) et une étape où l'initiative est beaucoup plus abandonnée au professeur qu'à la méthode ou au manuel, (...) et où l'authentique apparaît massivement, n'est - elle pas abusive ? »³*

Même les concepteurs reconnaissent cette difficulté en mettant en exergue l'ampleur de l'emprise de l'oral sur l'écrit : *" les causes avancées pour expliquer ce déficit sont multiples : 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'unité didactique devraient converger. »⁴*

En d'autres termes, il est question de rendre à l'écrit son autonomie mais en prenant quelques précautions, comme le soulignait Boyer : « *Rendre à l'écrit son*

¹ - Debyser F. (1970), L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2 in FDLM n°73,Ed. Clef international p.9

² - Bourdet J.-F. (1992) au niveau 2 in FDLM n°249,Ed. Clef international p.42

³ - Boyer H. et Rivera M. (1979), Introduction à la didactique du français langue étrangère, Ed. Clef international, p.149

⁴ - Programme de français, 2^{ème} et 3^{ème} cycle, op.cit., p.40

autonomie dès le niveau 1, c'est : ne pas se limiter à l'apprentissage du code, bien que cette étape soit nécessaire sous une forme ou une autre ; et également, ne pas se limiter à des exercices, aussi variés soient-ils, de transcription de l'oral à l'écrit (...) car, à quelques exceptions près, ces exercices ne se situent pas dans une perspective de communication et sont particulièrement artificiels¹ ».

Une autre contradiction est observée au niveau de la démarche des concepteurs, qui s'inscrit comme souligné auparavant, dans une perspective structurale. Cette dernière prône en principe des exercices simples, variés et progressifs. Mais, ce qui est proposé est tout à fait autre :

- En premier lieu, la simplicité dans l'élaboration des exercices à partir d'un seul micro - système ayant pour objectif la création d'automatismes. Cependant, on l'a constaté déjà, beaucoup d'exercices proposent plusieurs tâches à la fois, ce qui freine, à notre avis, la mise en place d'automatismes durables. De plus, ces exercices sont très souvent à faire par écrit.

- En second lieu, ces exercices doivent être variés, ce qui est le cas dans le manuel même si, à maintes reprises, on peut relever la longueur de leurs items.

- En dernier lieu, il y a la progression. Rappelons que, dans la méthode structurale, les faits de langue constituent un ensemble de structures lexicales et syntaxiques qui doivent être distribuées d'une façon minutieuse dans le programme, généralement en suivant une progression allant du simple au complexe. Nous retrouvons d'ailleurs ce principe dans notre manuel. Denis Gérard, avait dégagé 7 principes d'élaboration des exercices structuraux où l'on retrouve les 3 concepts cités ci dessus : « *Etablir une progression à l'intérieur de chaque exercice, en prévoyant d'abord un grand nombre de phrases pour n'en retenir finalement qu'une dizaine et en évitant autant que possible les phrases artificielles(...), varier la présentation pour éviter la monotonie* ». ²

¹ - Boyer H. et Rivera M., op.cit., p.135

² - Denis G., op.cit., pp. 86-87

3.3. Les exercices et leurs contenus :

La méthode préconisée par les concepteurs de ce manuel fait appel à la grammaire structurale ; la langue est vue comme un ensemble de constructions et de structures déterminées à partir de critères uniquement d'ordre formel.

C'est une grammaire qui met l'accent sur le fonctionnement de la langue sur les axes syntagmatique et paradigmatic. L'unité d'analyse est la phrase. Sur l'axe syntagmatique, les éléments se combinent les uns aux autres et entretiennent des relations étroites.

Les constituants immédiats de la phrase sont le syntagme nominal et le syntagme verbal. Entre les deux, il y a une relation de solidarité.

Sur l'axe paradigmatic, cette grammaire montre comment on sélectionne le signe qui convient le mieux à l'information qu'on veut transmettre. Cette sélection ou « commutation » est intéressante au niveau de la morphosyntaxe puisqu'elle sensibilise les apprenants à la classe des mots.

Les directives pédagogiques précisent que les mécanismes de la langue sont d'abord pratiqués oralement, que la présentation de phénomènes grammaticaux est intégrée à l'énoncé dans lequel ils trouvent leur place, avec un souci constant de ne jamais envisager l'étude du fonctionnement de la phrase en dehors d'un emploi authentique.

Nous avons vu précédemment que ce souci est loin d'être respecté car on a tendance à recourir à une langue de plus en plus artificielle. Cet apprentissage de la langue est mené en même temps sur les plans phonologique, syntaxique et lexical selon une progression ayant fait l'objet de réaménagements et de sévères critiques.

Dans les exercices analysés dans notre corpus, la priorité est accordée à la morphosyntaxe. L'accent est mis sur la structure de base de la langue française et le fonctionnement de ses structures. Chaque exercice est élaboré en principe à partir d'un micro-système ou fait langagier qui constitue une partie d'une structure.

3.3.1. Par rapport aux faits linguistiques abordés :

Parmi les nombreux faits langagiers figurant dans ce manuel (voir annexe A°), nous nous contenterons de citer ceux qui nous paraissent incomplets dans leur analyse et pouvant donc poser des problèmes à l'apprenant.

3.3.1.1. Les différentes formes de phrases :

A travers les différents exercices proposés par le concepteur et prenant en charge ce fait langagier, nous avons pu relever que pratiquement rien n'est dit sur la valeur sémantique de la « négation ».

On se contente d'insister surtout sur les places et les emplois des particules négatives : (ne...pas ; ne...jamais).

Ceci est confirmé d'ailleurs par la fiche du maître (p.53 du guide du maître). A cet effet, les buts assignés à l'analyse des différentes formes de phrase se limitent à :

- l'identification de la combinaison type (obligatoire) / type (facultatif).
- la catégorisation des phrases.

A la page 54 du même guide, il est mentionné que, parmi les critères de reconnaissance, figure le contexte d'emploi. D'autre part, les exemples donnés à titre d'illustration méritent qu'on s'y attarde un peu :

« *Est-ce que le chasseur tue un lapin ?* »

Il est rare pour un français d'utiliser la formule « est-ce que » dans son usage courant lorsqu'il pose une question.

La réplique proposée par le concepteur est aussi surprenante : l'apprenant est donc invité à répondre en reprenant le type de modèle proposé et ce, avec la reprise des mêmes éléments de la question, ce qui est anormal :

- « *Non, le chasseur ne tue pas un lapin. Il tue un perdreau.* » !

Dans un échange naturel, il est rare qu'un interlocuteur reprenne presque la totalité des éléments d'une question posée, ce qui montre que ce genre de pratique relève d'une langue artificielle induisant l'apprenant en erreur dès qu'il veut communiquer en français car il ressentira une gêne tout à fait compréhensible :

« *La nécessité de valoriser certaines structures (ou certaines fonctions) éloigne parfois du discours réel,... Or dans une conversation authentique, on trouve souvent à la suite d'une réponse une information supplémentaire non demandée...* »¹

Nous ajouterons que, « *puisque l'accent est mis sur la forme des énoncés, l'élève ne peut participer à un échange naturel s'il n'est pas habitué à interpréter les intentions d'autrui à travers le discours étranger.* »² En plus, l'exercice en lui-même nous paraît inefficace car ce type de question ne force pas l'apprenant à la réflexion ; de ce fait, il lui suffit de reprendre l'intégralité des éléments de la question dans sa réponse.

Nicole SOULE, à travers une étude sur les types de questions, arrive à en distinguer trois formes :

A/ L'interrogation « proportionnelle » : l'équivalent de l'interrogation totale où la réponse peut se réduire à un « oui » ou un « non », comme c'est le cas pour l'exemple cité ci-dessus.

¹ - Grandcolas B. (1980), La communication dans la classe étrangère in FDLM n° 153, Ed. Clef international p.54

² - Kramsh C. (1984), Interactions langagières en travail de groupe in Etudes de linguistique appliquée, p.54

B/ L'interrogation à alternatives : l'apprenant a le choix entre deux propositions différentes et la réponse doit reprendre l'une ou l'autre. Elle s'apparente alors au Q.C.M (Questionnaire à choix multiples).

C/ L'interrogation « catégorielle » appelée aussi interrogation partielle commençant par un adjectif ou un adverbe interrogatif. C'est cette dernière catégorie qui est conseillée d'être appliquée. En effet, « *la question à alternatives présente l'un des inconvénients de la question propositionnelle : tout le matériel formel et notionnel est apporté par l'enseignant et l'apprenant n'a qu'à choisir... Seule la question catégorielle force l'apprenant à un effort de recherche.*»¹ Comme on le voit, le mieux serait pour l'apprenant de « *redécouvrir qu'en répondant à des questions et en posant à son tour et malgré ses faibles connaissances linguistiques, il dispose d'un moyen de découverte et d'expression personnelle, autrement dit, qu'il dispose réellement d'une langue*»². Même si la langue étrangère « *réduit ces capacités d'identification mais non d'interprétation, peu de mots suffisent pour construire le sens* »³.

A la page 55 du guide du maître, il est précisé qu'on s'en tiendra à l'étude des formes négatives suivantes : Ne...pas / neplus / nejamais.

Toutefois, rien n'est dit sur la place des particules négatives, par exemple préciser qu'elles encadrent le verbe dans la conjugaison d'un verbe à un temps simple et l'auxiliaire dans une conjugaison à un temps composé !

Pour (ne... jamais), il est utile de montrer aux élèves que " ne... jamais " précède le verbe lorsqu'il est à l'infinitif et qu'il encadre l'auxiliaire à un temps composé dans le cas d'un infinitif composé.

¹ - Soule-Subsielles N. (1994), La question, outil pédagogique dépassée ? in FDLM n°183, Ed. Clef international .p33.

² - Ibid. p.34.

³ - Allouche V. (1996), Traces d'apprentissage in FDLM n .281.Ed. Clef international, pp.44-45

En résumé, les recommandations des concepteurs sont fort discrètes sur le sens de la négation et muettes sur sa valeur discursive.

Il en est de même pour l'affirmation où l'on se contente de quelques marques à savoir l'intonation et le « oui » exprimant l'accord. Mais, rien sur les multiples possibilités qu'offre la langue pour signifier à quelqu'un son accord ! En effet, d'autres marques comme soit, si, bien, d'accord... peuvent jouer ce rôle de réplique affirmative avec quelques nuances de sens. De plus, rien n'est précisé sur les particularités sémantiques de ces marques comme par exemple de montrer que la vérité est acceptée de manière provisoire avec « soit » et de manière définitive avec « absolument ».

Encore une fois, on pense que c'est au niveau discursif avec son jeu d'explicite et d'implicite que l'affirmation peut avoir un rôle stratégique.

3.3.1.2. Les indicateurs temporels :

Nous avons relevé dans le manuel, quelques exercices consacrés aux déictiques. Ils apparaissent notamment au moment où l'on veut mettre l'accent sur l'opposition présent/ passé : en ce moment, hier Nous les retrouvons dans des exercices qui traitent de l'expression du temps. Pour le reste des indicateurs temporels, ils sont disséminés au hasard dans les exercices. D'autre part, nous avons relevé des indicateurs temporels qui renvoient à la situation objective, appréciative, relative (PEYTARD) mais comme ils ne font pas l'objet d'exercices de systématisation, nous n'avons pas jugé utile d'en faire l'inventaire. Cependant, il nous semble que dans la mesure où l'on ne focalise pas dessus l'attention des apprenants, ces notions risquent de ne pas être retenues. En effet, un élève que l'on a habitué à accomplir automatiquement une tâche, va droit au but sans chercher à se préoccuper d'autre chose et cela est d'autant plus visible que beaucoup d'exercices sont des exercices de conjugaison (ex. lacunaires).

Cette situation est à notre avis imputable à la méthode utilisée. Dans un souci d'efficacité et de simplicité, on a commencé par présenter les formes verbales dans des phrases isolées. Mais comme le pense Weinrich « *toute forme temporelle n'apparaît, jamais seule, si ce n'est dans la présentation de grammaires* »¹.

De plus, la notion de temps « n'est pas portée uniquement par le verbe : elle se manifeste également au niveau des indicateurs de temps car : « *les formes temporelles viennent d'abord à nous à travers les textes. C'est là qu'elles dessinent, avec d'autres signes et aussi avec d'autres temps, un complexe de détermination, un réseau de valeurs textuelles* »².

Pour cela, il nous paraît important d'intégrer à la présentation des temps verbaux un nombre important d'indicateurs temporels car les exercices qui y sont consacrés sont insuffisants. Ensuite, il faut utiliser ces formes temporelles dans une unité textuelle et telles qu'elles apparaissent normalement dans un discours ou un récit. Ce matériel devra être utilisé en même temps dans les exercices afin de sensibiliser les apprenants au fonctionnement d'un énoncé (d'un texte).

3.3.1.3. Les morphèmes grammaticaux

Pour la présentation des morphèmes grammaticaux, nous empruntons à J. Peytard, la terminologie présentée dans son ouvrage « *linguistique et enseignement de français* » (1970)³. Ces morphèmes représentent 30% des mots les plus fréquents de la langue française ; ils sont indispensables à toute élaboration linguistique et figurent en bonne place dans notre corpus.

¹ - Weinrich H. in Bouchard ... (1980), Le temps, l'aspect, in Recherches en didactique du français, Grenoble, PUG, p.96.

² - Ibid., p.97

³ - Peytard J. 1970), Linguistique et enseignement du français, Paris, Larousse

3.3.1.4. Les déterminatifs

1) Les articles définis / indéfinis.

L'étude des déterminants est réalisée à partir du groupe nominal (le G.N.). On y étudie dans l'ordre les articles définis/indéfinis, les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs. En observant à la fois le livre du maître et les exercices du manuel, nous avons pu tirer un certain nombre de conclusions dont voici les plus importantes :

- Le premier fait est que cette analyse s'inspire d'une conception linguistique traditionnelle où l'on regroupe tous ces marqueurs autour du mot déterminant, c'est-à-dire la classe des morphèmes grammaticaux qui ont pour rôle principal d'introduire le nom dans le discours.

L'observation de la fiche du professeur montre qu'on met l'accent essentiellement sur la propriété syntaxique de ces déterminants d'être obligatoirement placés devant le nom, lui empruntant pour certains d'entre eux, les marques du genre et du nombre. Cependant, comme le fait remarquer P. Charaudeau, « *malgré des propriétés morphologiques et syntaxiques communes, ces différents déterminants ont des rôles sémantiques différents les uns des autres* »¹.

En effet, rien n'est dit sur la valeur d'actualisation des déterminants un et une. L'explication linguistique proposant de distinguer l'article défini et l'article indéfini, selon que le nom qu'ils présentent est inconnu ou connu n'est pas opératoire. L'exemple choisi par le concepteur dans le guide du maître à la page 134 est édifiant.

Dans la phrase : « *Tu porteras un gilet avec des soutaches..* » aussi bien que dans la phrase : « *tu porteras le gilet avec des soutaches que je t'ai choisi...* », il semble que le « gilet » en question soit connu du locuteur et inconnu de l'interlocuteur.

D'autre part, on ne précise pas les particularités combinatoires des articles un et une. Par exemple, dans un même contexte, on ne peut reprendre un mot qui a été introduit pour la première fois dans le texte avec un article indéfini car le mot en

¹ - Charaudeau P., op.cit., p.163.

question a déjà été actualisé une première fois du point de vue de la classe d'appartenance. Faute de quoi l'interlocuteur serait en droit de penser qu'il s'agit d'un autre mot, et dans ce cas, il faut préciser aux apprenants que seuls des mots grammaticaux qui ont le rôle anaphorique comme « il » ou « ce » peuvent être utilisés.

Il serait aussi utile de préciser à nos élèves les multiples valeurs contextuelles de ces articles selon le contexte d'emploi. CHARAUDEAU, par exemple, voit qu'à partir de l'article « un », on peut déterminer plusieurs valeurs particulières. A titre d'exemple, on peut citer :

- La valeur de généralité : dans un contexte définitionnel
- La valeur d'unicité : « J'ai pris un livre, pas deux ! »
- La valeur de sélectivité : « Avez-vous une voiture ? » « Oui, j'en ai une voiture blanche »

Enfin, pour terminer avec ce petit aperçu sur les articles, il serait intéressant de parler aussi des alternances possibles entre les déterminants étudiés, par exemple entre "un" et "le" à travers l'exercice 2 p.94 :

Exercice n° 2 page 94

2.- Mets l'article qui convient.

- ... météo annonce... orage.
- ...orage annoncé à éclaté dans ...soirée.
- Il était ...fois,... roi qui régnait sur ... pays tranquille.
- ... bureau du surveillant général se trouve au rez-de-chaussée.
- ...travaux de... autoroute sont terminés.
- ... lune a ...douce clarté.

Quelles remarques peux-tu faire ?

N'omettons pas de souligner à la fin qu'on focalise trop sur les trois types de marqueurs du système de l'article, « oubliant » ainsi de parler de l'article zéro, c'est-à-dire l'absence d'article devant un nom commun dans le discours. Nous n'avons trouvé nulle trace d'explication concernant ce sujet. Mais l'anomalie réside dans le livre de l'élève où il lui est proposé des exercices à trous avec consigne de les compléter avec des articles dont justement l'article zéro, ce qui est d'une incohérence avérée comme le montre l'ex n°7 p.95, item n°4 : «...*Courage ! dit le chef. Le courage des alpinistes...*»

3.3.1.5. Les possessifs et les démonstratifs :

Dans le guide du maître, il est clairement mentionné que le but recherché est l'étude du sens et des formes de ces deux sous-classes de déterminants à savoir les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs. On se contentera pour expliquer le rôle du démonstratif d'insister sur le fait qu'il sert à montrer, à désigner un être, un objet, une chose. Mais, encore une fois, rien n'est dit sur les particularités sémantiques des démonstratifs notamment, leur rôle dans « la désignation à référence textuelle ». Comme on travaille toujours sur des phrases isolées, on ne peut bien sûr comprendre l'autre fonction du démonstratif, celle de désigner un référent annoncé ailleurs dans le contexte. En effet, il est important de souligner aux élèves que les démonstratifs peuvent jouer le rôle d'anaphores avec, par exemple, la reprise du même mot ou d'un synonyme. En d'autres termes, dans les exercices (pp. 112-113), on peut relever que le souci premier des concepteurs du manuel était de mettre l'accent sur une seule nécessité discursive : montrer ce dont il est question ainsi que la présence de cette exigence dans l'environnement des interlocuteurs. Mais on ne travaille pas l'autre nécessité qui consiste à établir

un jeu de renvoi, c'est-à-dire des marques invitant le lecteur à se reporter à tel ou tel mot ou passage. Cela peut à notre avis poser des problèmes à l'apprenant. Prenons le cas de l'exercice n°2 p.112, item n°1 : « *Est-ce que tu as lu... roman ? Est-ce que tu connais... auteur.* » La consigne donnée est la suivante : « *Emploie l'adjectif démonstratif qui convient.* »

Dans ce contexte, il est clair que le démonstratif entre en concurrence avec le possessif : « *Est-ce que tu connais cet/ son auteur* ».

Cela est susceptible de produire un effet particulier créé par l'ensemble de l'énoncé. Il serait dans ce cas préférable que cet exercice soit ouvert montrant ainsi à l'apprenant qu'il y a plusieurs possibilités de réponses quand au choix du déterminant !

Exercice n°2 page 112

2. *Emploie l'adjectif qui convient.*

- *Est-ce que tu as lu ... roman ? Est-ce que tu connais ...auteur.*
- *Tout le monde admire... acrobate courageux.*
- *Ils écrivent des lettres et ... lettres n'ont jamais de réponse.*
- *J'ai vu un film passionnant' ... film est très célèbre.*
- *Vois-tu ... maison là-bas ? Eh bien, nous arrivons.*
- *Regardez ... merveilleux coucher de soleil :...fois, je vais prendre une photo.*

3.3.2. Par rapport à la langue utilisée :

3.3.2.1. Type de langue :

La langue dans ce manuel sert de prétexte à la manipulation des faits langagiers. Les exercices sont élaborés pour permettre à l'apprenant de travailler

sur la langue plutôt qu'à apprendre à parler la langue, d'autant plus que les exercices présentent des structures écrites. Nous avons cité pour illustrer cela l'exercice n°6 p.16 qui traite du cas de l'interrogation par inversion :

- « *Les enfants sont-ils rentrés ?* »

Nous avons même relevé un exercice, p.3 n°10, où l'on travaille la ponctuation sur un texte de Mouloud FERAOUN. Dans la réplique suivante qui se distingue par l'emploi de la seule particule « pas », on peut penser que cette forme peut déstabiliser l'élève dans son appropriation du mécanisme de la langue. En effet, jusque là, on lui a dit que la forme négative est composée de deux éléments inséparables, or le voilà confronté à un problème auquel il ne peut répondre. Quelle stratégie va-t-il ainsi mettre à l'œuvre ?

-« *Viens tracer le dernier sillon. - Pourquoi pas.* »

De plus, le langage courant se caractérise par l'absence de l'inversion du sujet et par l'utilisation d'un seul élément de la négation. Concernant l'interrogation par l'inversion, elle est selon P. Charaudeau « *réservée à l'usage écrit. Cela est vrai d'une manière générale, sauf pour certaines expressions courantes (que dis-je ? comment allez-vous ?)* »¹

La méthode pour l'apprentissage de la langue française utilise le registre standard où les variations dialectales sont nulles. Comme le souligne CHAURAUDEAU, « *l'emploi de mots du lexique qui ne conviennent pas à la bienséance, les mots et expressions familières et grossières seraient donc à proscrire.* » « (...) » *En fait d'échelle et de niveau, il s'agit tout simplement d'établir une opposition entre ce qui est conforme à l'image idéale qu'un certain consensus social se fait du bien parler, et ce qui serait hors de cette conformité* »². Cependant, on est en droit de se demander si tous les mots dits grossiers, vulgaires ainsi que les expressions et

¹ - Charaudeau P., op.cit. p.592

² - Charaudeau P., op. cit., p.101

tournures dites familières ne constituent pas un enrichissement linguistique, dans la mesure où ils permettent aux membres d'une société (toutes classes confondues) d'exprimer avec force leurs émotions, leurs états d'âmes et leurs mouvements d'humeur. CHAURAUDEAU est d'avis que ce vocabulaire spécial est à prendre en charge car « *que ferions-nous sans injures et jurons, sans mots familiers et argotiques ? Nous parlerions vraisemblablement un français uniforme, aseptisé, sans éclat* »¹.

En d'autres termes, doit-il exister une façon unique de construire les phrases ou peut-il exister plusieurs façons de le faire selon les situations de communication ? Pour revenir à ces exercices sur la négation et l'interrogation par inversion, nous pouvons dire que cela n'est qu'une des caractéristiques du parler oral. Cela pourrait faire l'objet d'une description grammaticale propre mais toujours est-il qu'il faut se garder de considérer ce genre de construction comme fautif ou mal dit en lui opposant, à titre de modèle, une construction écrite. Il s'agit en fait de deux réalités différentes ayant chacune leur raison d'être et appartenant chacune à une situation d'emploi différente où l'on peut alterner entre l'écrit et l'oral à l'image de la situation de conférence par exemple : " *D'un point de vue pédagogique, les exercices proposés devraient partir des productions spontanées de l'enfant et l'amener progressivement à les transformer en les complexifiant. C'est-à-dire qu'ils ne devraient pas être conçus dans l'abstrait, à partir de modèles linguistiques mais conçus après analyse des productions les plus courantes que l'on demanderait aux enfants de transformer dans le but de leur faire acquérir de nouveaux comportements linguistiques*"² ».

P. Charaudeau distingue trois types de situation de communication:

-La situation de spécialisation : elle engendre un langage spécialisé ;

¹ - Ibid.

² - Courtillon J. (1989), Lexique et apprentissage de la langue, in Lexiques, Recherches et applications, Le français dans le monde n.285.Ed. Clef international. P.147.

- La situation de vulgarisation : des spécialistes s'adressant à des non-spécialistes elle engendre donc un langage parallèle au langage spécialisé ;
- La situation de quotidienneté : des sujets qui communiquent en dehors de leur domaine de spécialisation, ce qui engendre un langage du quotidien, très étendu c'est-à-dire très partagé...

Nous donnons cet exercice pour illustrer cette situation : l'exercice n°3 p.43.

Une fois l'exercice fait, il serait intéressant de se pencher sur la «langue » utilisée. Il nous semble qu'il est rare d'entendre des enfants parler de cette sorte. Dans ce type de dialogue, on crée une situation qui ne peut exister dans la réalité, ce qui crée un malaise car on sent le côté artificiel de cette langue !

Dans un autre exercice (p.38, n°8, voir annexes), nous ressentons un autre problème d'incohérence. En fait, l'exercice est à notre avis mal conçu : l'objectif recherché est le passage de la phrase interrogative à la phrase affirmative ou négative. Seulement, on peut penser que, dans les deux cas, l'apprenant va produire des énoncés en reprenant l'ensemble des éléments de l'énoncé de départ, ce qui est aberrant : prenons l'exemple de l'item 1 :

- « *Habites-tu dans une grande ville ?* » Cela suppose que l'apprenant réponde de la manière suivante :

« *Oui, j'habite dans une grande ville / Non, je n'habite pas dans une grande ville* ».

En d'autres termes, il imite les différents modèles appris lors du cours sur les formes de phrases comme en témoignent les explications figurant dans le guide du maître.

Ainsi, nous estimons que dans la langue usuelle, lorsqu'on répond à quelqu'un, on reprend rarement les termes de la question dans la réponse. Nous pensons que ce type de réponses demandé rompt avec les règles d'usage dans les échanges normaux. C'est pourquoi, il faut sensibiliser l'apprenant en lui montrant qu'il ne suffit pas d'acquérir ces structures pour ensuite les réinvestir dans ses propres

productions, surtout dans une situation authentique, car il se sentirait mal à l'aise : en tout cas, il ne pourra pas communiquer convenablement car : « *On n'emploie pas n'importe quel mot dans n'importe quel contexte. Toutes sortes de facteurs président au choix du vocabulaire : le sujet abordé, bien sûr, mais aussi le statut de l'interlocuteur ou le public auquel on s'adresse, les motivations conscientes ou inconscientes du locuteur. L'endroit ou l'on se trouve ainsi que l'heure de la journée peuvent influencer sur la sélection lexicale. Et on ne parle pas comme on écrit, ni l'inverse* »¹. L'apprenant se doit d'être sensibilisé à ce type de problème.

En effet, « *la communication écrite... est une communication fragile, aléatoire, menacée. Le fait, en outre, que le scripteur puisse contrôler personnellement la réception du message multiplie les risques d'ambiguïté dans son interprétation, alors qu'en communication orale en face à face, il est possible à tout moment d'intervenir pour préciser, rectifier, corriger. Il faut donc supposer que l'auteur du message, conscient du problème et soucieux d'être compris va mettre en place un dispositif dont la fonction sera, dans toute la mesure du possible, de désambiguïser le texte, c'est-à-dire d'en assurer la réception sans risque de malentendu majeur dans l'interprétation du message* »².

De plus, même dans le cas d'une simulation, on se doit de rester très près de la réalité plutôt que de fournir des matériaux fabriqués sans ingéniosité où encore le côté artificiel fait loi. Peut-on dès lors parler de communication pour ce type d'échanges à l'intérieur de la classe ? Assurément non.

Les raisons de ce paradoxe sont évidemment d'ordre historique : le statut de la langue française était privilégié; le « français » était dispensé alors dans toutes les matières, littéraires et scientifiques, alors que l'arabe était la langue qui véhiculait les valeurs et traditions arabo-musulmanes. Toutefois, le secteur de l'éducation a

¹ Boogards P. (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hâtier-Didier, LAL, p.57

² Vigner G. (1979), *Lire, du texte au sens*, Paris, Clé international, p.77

connu un certain nombre de mutations et, peu à peu, le « français » s'est trouvé relégué au second rang, c'est-à-dire avec le statut de langue étrangère. Seulement cette mutation ne s'est pas faite d'une façon harmonieuse et réfléchie.

Ce brusque changement a fait de la langue française, une langue « instrumentale », délivrée de son atout communicatif dans le sens d'échange « naturel ». La conception de ce manuel témoigne à coup sûr de cette remise en question de la prépondérance de la langue française à l'époque. Ainsi, on se retrouve avec une langue sans âme, et pourtant son attrait reste intact. Dans un article paru dans « Le français dans le monde » intitulé « Le statut polysémique du français dans l'E/A » et signé par A. Benamar, l'auteur arrive à des conclusions assez surprenantes : *« les représentations des apprenants algériens en Algérie apparaissent davantage comme des constructions destinées à légitimer la place du français (espèce de langue, première langue vivante »*. Dans le même article, pour les enseignants interrogés c'est *« la prégnance du statut informel (institutionnel) qui est corrélée (...) à celle des représentations culturelles qui le sous-tendent »*¹.

3.3.2.2. Langue et culture :

L'ensemble des exercices du manuel traite du contexte algérien. On parle de fêtes religieuses, nationales, des coutumes et traditions, des villes, des différents commerces... On fait rarement appel au contexte français et les textes qui existent d'auteurs français ou d'expression française, ne traitent que de récits fictifs ; « Le petit prince » de St. Exupéry à travers l'exercice n°5 p.42 ou l'exercice n°2 p.80 avec comme support un texte de G. FLAUBERT où les références personnelles des personnages mis en scène sont toutes à la troisième personne !

Les exercices faisant appel à l'environnement « français » sont donc très rares comme c'est le cas dans l'ex n°7 p.81, texte d'Henri Bosco, où l'on cite un prénom étranger « Maria » ; mais cela ne devrait pas étonner l'apprenant algérien ou être

¹ - Benamar A. 1996), op. cit., p.201

source de confusion car nous pensons qu'il est déjà familiarisé avec ce type de prénom très populaire et donc très usité dans la culture arabo-musulmane et de plus renvoyant à la sainte Marie.

De plus, nous pensons que la télévision nationale et surtout étrangère, par le biais de la parabole, peut être pour l'élève d'un apport culturel non négligeable.

Les autres textes d'auteurs français, comme on l'a souligné s'attachent à des récits d'animaux (« Lassie » p.73), à des contes fantastiques ou des fables.

Toute langue véhicule une réalité bien spécifique, un mode de pensée et d'agir particulier à la société qui l'utilise. Cependant, dans ce manuel, nous avons relevé un autre paradoxe de taille : on fait usage de la langue française pour véhiculer la culture algérienne et le vécu des Algériens. C'est justement cela qui crée la nature artificielle de ces situations proposées qui font que l'élève ne se sent pas du tout impliqué dans ces énoncés. Pour nos élèves, parler français se limite à la classe ; ils ne peuvent parler de la réalité quotidienne avec des mots français.

En effet, la langue est vue " *avant tout comme un instrument d'interaction sociale.(...) Un des principes de l'approche communicative est qu'il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue.*

La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication : pour communiquer efficacement en L2, il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte-tenu de l'intention de communication... En d'autres termes, on ne transmet pas un message de la même manière selon que l'on s'adresse à un ami, un collègue ou à un supérieur ...De plus, par culture, l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non-verbal qu'accompagne toute communication linguistique.»¹

¹ - Germain C. (1993), Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoires, Clé international, Paris, pp.203-204

3.3.2.3. Les énonciateurs mis en jeu :

Durant cette analyse des exercices, nous avons fait un certain nombre d'observations se rapportant au choix des « énonciateurs » proposés.

Ces énonciateurs sont fictifs dans le sens où on ne sait pas qui ils sont; ils n'ont pas d'histoire, on ne sait absolument rien d'eux. C'est tout juste si nous connaissons leurs prénoms dans certaines situations de communication proposées.

Pourtant, par rapport aux méthodes ou approches précédentes, les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lien physique, etc.) et à l'intention de communication.

C'est ce que l'on pourrait appeler « *la double dimension adaptative de la langue : la forme linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication* ». ¹

Ces énonciateurs fictifs portent des prénoms algériens certes, mais des fois émergent des prénoms problématiques comme « Trott » dans l'ex n°1 p.62. On ignore d'ailleurs si c'est un nom, un prénom ou même un surnom ! On sait par exemple que certains de ces personnages sont des amis, des élèves de 7^{ème} AF. De plus, dans des situations où les parents parlent, on ne sait s'ils s'adressent à leurs enfants ou aux enfants des autres ! Cela a pour inconvénient de créer une grande confusion dans l'esprit de l'élève qui a besoin de repères pour se retrouver et construire sa trame de l'histoire. N'oublions pas que nos élèves n'ont qu'entre 10 et 12 ans : « *Les communicateurs (destinateurs/destinataires) ne sont jamais socialement neutres. Ils ont des statuts, des rôles, des fonctions, des pouvoirs qui ne se confondent pas avec leurs intentions et cependant gouvernent la communication* » ².

¹ - Porcher L. 1980), Parcours socio-pédagogiques, in Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E., Paris, Clé international, p.90

² - Germain C., op.cit., p.203

D'autre part, tous ces énonciateurs habitent la grande ville, ils font des voyages en Espagne, leurs parents travaillent dans de grands bureaux, ils ont des chiens et des chats à la maison, possèdent des jardins, une maison au bord de la mer et une autre résidence en ville (Exercice n°4 p.63). Quand leurs enfants tombent malades, on appelle le médecin. Ces familles, comme on le voit, ont les préoccupations de la classe aisée, ce qui ne reflète nullement la réalité car tous ces avantages matériels ne sont pas à la portée de tout le monde dans la vie de tous les jours.¹

Il y a aussi lieu de s'interroger sur la « vraisemblance » des faits tels que proposés dans ces situations énonciatives. En effet, dans une même partie, ces énonciateurs se trouvent dans différents lieux et accomplissent plusieurs tâches. A titre d'exemple et en se référant aux exercices de la page 63 (n°2, 3, 4 et 5), on y traite à la fois de plusieurs sujets : excursion, vacances, parc zoologique...

Les mêmes personnages se retrouvent à la fois dans diverses situations : « Linda » en compagnie de « Nadia » sont en excursion puis on les retrouve au parc puis encore chez eux en train de discuter ... Tout cela fait que l'élève, vu son jeune âge, aura du mal à comprendre ce passage d'un contexte à un autre sans qu'il y ait au préalable une transition dans la douceur ! De là, découle la baisse de motivation chez la plupart de nos apprenants : caractère didactique des dialogues, caractère conventionnel de la thématique et des situations et du manque de profondeur psychologique des personnages, tout cela rend difficile l'identification des élèves aux personnages. Pour S. Moirand, « *le théâtre de l'unité didactique audiovisuelle ...est un monde de communication qu'on imite, non une situation impliquant, générative de langage, l'identification demandée est un leurre !* »²

Cette absence de cohérence est due au fait que les concepteurs ont tenu à utiliser des structures contextualisées. Pour maintenir la structure qu'ils veulent travailler, ils sont contraints de solliciter plusieurs contextes assez peu courants; leur souci

¹ -. Puren C. (1988), op. cit., p.357

² - Moirand S. citée par Puren C. (1988), op. cit.

étant de considérer ce type d'exercices comme une activité neutre. Mais « *on voit mal cependant qu'une situation puisse être réellement totalement « neutre » (ce qui est un reproche souvent exprimé envers les matériaux des méthodes audiovisuelles) ;... peut-on réellement produire des phrases sans référence à un cadre de communication, quel qu'il soit ? Le cadre scolaire constitue, après tout, lui aussi, une situation comme une autre. La référence à des situations issues de la culture propre de l'apprenant peut permettre la constitution d'un cadre de communication imaginaire.* »¹

Pour nous résumer, nous pouvons estimer qu'enseigner le discours naturel peut paraître paradoxal car " *les élèves manquent dans la langue étrangère de stratégies de communication qui leur permettraient de conduire un discours autre que le discours didactique. De plus, ces stratégies sont souvent liées à des conventions socio - culturelles différentes.*"²

Il ressort de cette analyse que nos concepteurs n'ont pas fait attention aux types de communication et d'activités prônées en classe, ce qui peut s'avérer dangereux pour l'apprenant. En effet, dans une classe de français, il est utile de rappeler que la communication qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves peut prendre plusieurs formes : dans un article du FDLM, François WEISS³ distingue quatre types de communication :

a/ La communication purement didactique qui tourne autour de l'organisation du travail en classe, les explications par exemple. Autrement dit, toutes les manipulations de la langue.

b/ La communication imitée qui est caractérisée par l'apprentissage par cœur de la récitation, des dialogues, des textes, par la répétition des modèles donnés par le maître, par la pratique des exercices structuraux et des micro-

¹ - Gaonac'h D., Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris, Hâtier, L.A.L , p.178

² - Cramsh C., op.cit., p.54

³ - F. WEISS(1984), types de communication et activités communicatives en classe .FDLM n.183 Ed. Clef international, pp.47-48.

conversations. Il s'agit avant tout d'exercices de reproduction qui permettent aux élèves de s'entraîner au maniement de l'outil linguistique.

c/ Dans la communication simulée, l'élève doit faire preuve de beaucoup d'imagination et d'initiative, car il est amené à fabriquer des dialogues à partir de situations, de scénarios ou d'images éparses... Il est appelé à s'impliquer davantage dans un discours qui lui appartient et qui lui permet de s'exprimer plus librement et plus personnellement.

d/ Enfin, dans les moments de communication authentique, l'élève parle en son nom, prend l'initiative de la communication dans les différentes phases de l'organisation et de l'animation de tout le travail de groupe. Il est donc conseillé de « *donner autant de place aux deux derniers types de communication qu'aux deux premiers* ». ¹ Malheureusement, c'est le scénario inverse qui se produit dans nos classes. En d'autres termes, l'objectif d'un cours de FLE « *ne devrait plus être de perfectionner la pratique de la langue mais de multiplier les compétences langagières, culturelles et interculturelles* ». ²

Pour cela, il est urgent que le professeur de français langue étrangère prenne conscience du rôle capital qu'il a à jouer en tant que médiateur culturel.

Exercices et situations de communication :

-Certaines activités comme le jeu de réplique - celui des questions/réponses- appellent de notre part ces remarques : le caractère peu vraisemblable des situations de communication proposées, en plus du côté artificiel de la langue utilisée, font que l'apprenant ne se sent pas concerné par cet « échange » car on ne lui demande jamais son avis, et de ce fait, il est démotivé.

Pourtant, on sait que « *c'est toujours le récepteur d'un message qui détient la clef de la communication. Le destinataire (à condition d'entendre par là tout individu*

¹ - F. WEISS, Op.cit, pp47-48

² - R. Steel,(1996) Cultures ou intercultures, In FDLM. N° 283.Ed.Clef international p.57 .

qui reçoit un message, même si ce n'est pas à lui que celui-ci a été destiné) a en fait le dernier mot. Dans cette polysémie caractéristique de tout énoncé (y compris quand l'émetteur a le plus soigneusement possible veillé à la réalisation de ses intentions énonciatives), c'est le destinataire qui choisit le sens qu'il va attribuer au message et que, par conséquent, ce message va avoir.»¹

Dans l'esprit des concepteurs du manuel, l'élève de 7^{ème} AF, à la fin de l'année scolaire, a fait toute la grammaire, possède un lexique fort abondant, a un débit assez aisé et produit des phrases bien formées dans l'ensemble. Mais il n'en demeure pas moins que la « langue » mise en œuvre est amputée de certaines de ses composantes essentielles.

En effet, le fonctionnement sémantico-pragmatique de la langue et du discours lui est étranger : il ne le perçoit pas sur le plan intuitif et il s'exprime donc en faisant abstraction des dimensions implicites, pragmatiques et argumentatives du discours : *« Connaître un mot... c'est aussi connaître les propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive, et savoir qu'il existe un nombre considérable de mots qui les mobilisent toujours, ou presque toujours, d'autres mots qui les complètent ou au niveau de l'ensemble du discours, qui leur font écho en les reliant ou en les caractérisant.»²*

Pour nos apprenants, l'acte d'écrire ou de construire un énoncé consiste seulement à décrire explicitement les objets du monde dont de la langue, ils parlent en choisissant bien leurs mots et en les agencant tout en respectant les règles de combinaison de formes qu'ils ont mémorisées surtout. De ce fait, nos élèves orientent leurs efforts pour bien parler et pour bien écrire mais font passer au second plan leur intention de signification.

¹ - L. PORCHER, parcours socio - pédagogique. op.cit .p.88.

² - MC. TREVILLE. L. DUQUETTE, Enseigner le vocabulaire en classe de langue, Hachette. 1996 p.16.

De ce fait comme le souligne M.P.B. Barnet « *cet effort s'accompagne pour le locuteur de la nécessité de perdre de vue aussi l'interlocuteur à qui il destine son message, bref de se positionner en étranger par rapport à son propre énoncé.* »¹ En d'autres termes, tout cet « acquis » emmagasiné par l'élève va s'avérer insuffisant du fait de l'absence d'enjeu personnel important.

Pour ces élèves, le rapport à la langue étant presque exclusivement d'ordre essentiellement scolaire, le blocage est donc imminent car ils ne feront que réitérer indéfiniment et fossiliser leurs comportements linguistiques de départ. Autrement dit ces apprenants sont démotivés, car « *Un élève motivé n'est rien d'autre qu'un élève dont on a tenu compte en tant que personne et qui s'implique dans son activité parce qu'il la choisit, l'élabore, et la menant à bien, se transforme en tant qu'individu* ». ²

Pour l'élève de la 7^{ème} AF, l'essentiel de son expérience langagière s'est forgé en matière de manipulation de mots, de locutions par le biais d'activités scolaires qui permettent d'apprendre à construire des énoncés et des discours à partir des exercices de grammaire. Il semble donc, pour le concepteur mais aussi pour l'apprenant, que ces exercices soient perçus comme le moyen par excellence d'apprendre à construire des énoncés. Il est donc intéressant de s'interroger sur le discours suggéré aux élèves par les règles et exercices grammaticaux : quelle image donnent-ils des trois pôles de l'activité langagière, locuteur, allocutaire et objets du monde dont on parle ? Quelle représentation du fonctionnement de la langue et modalités de construction des énoncés inculquent-ils à l'élève ?

Pour notre analyse des différents types d'exercices de ce manuel, les exercices de type transformationnel, les exercices à trous traditionnels, les exercices de

¹ - Barnet, Marie-Paul Benoit (1996), Exercices grammaticaux et jeux *de* rôles : obstacles à l'acquisition d'une réelle compétence discursive. X^{ème} colloque international : acquisition d'une langue étrangère :, perspectives et recherches. Sept. 1996 p.1.

² - JANOT Yves (1978) *Enfant ? École ? Poésie ? Pratiques* n21. E.d. Cressef. P.18

paraphrases, de séquences textuelles, les exercices composés de phrases à compléter nous ont permis de faire un certain nombre de remarques.

La plus importante est que l'apprenant n'est jamais invité à effectuer la tâche qui est celle de tout locuteur dans la vie ordinaire. En effet, à aucun moment on ne l'autorise à énoncer son vouloir dire personnel ; en d'autres termes, à énoncer en son propre nom. Lorsqu'il est amené à dire « je », ce « je » représente quelqu'un d'autre que lui.

De plus, ces élèves, en réalité, « *n'écrivent pas en fonction de lecteurs éventuels ou d'un public déterminé ; ils écrivent uniquement pour eux mêmes, ce qui limite d'autant leur production* ». ¹

Dans les exercices à trous et les exercices de type transformationnel, la totalité des phrases, celles que l'étudiant est appelé à formuler comme celles du texte de départ, ont été construites par le concepteur.

L'élève ne perçoit pas le sens des phrases qu'il manipule. Il n'en décrypte le contenu de signification qu'à travers les indices formels du texte de départ. L'apprenant se trouve ainsi simultanément et paradoxalement, à la fois « *en position de locuteur et d'allocutaire par rapport à la phrase sur laquelle il travaille ; il agence des faits linguistiques mais ne les choisit pas, et son rapport au contenu global de signification est celui d'un allocutaire. Il n'apprend donc pas à effectuer la tâche globale qui incombe au locuteur en situation réelle de discours* ». ²

Par ailleurs, le concepteur est censé ne pas laisser de traces dans ses énoncés, censé ne pas dire quoi que ce soit qui renvoie à sa personne, à son identité sociale ou psychologique. Il produit des phrases exemplaires que pourrait dire ou écrire

¹ - C-M CORNAIRE, P - M RAYMOND,(1994), La production écrite en didactique des langues étrangères, Ed. Clef international.P.35

² - Barnet,M.P.B. op.cit p.

un membre quelconque de la communauté linguistique. La fonction d'allocutaire subit un sort similaire à celle de locuteur, elle est fractionnée et partiellement gommée : l'enseignant, interlocuteur effectif de l'apprenant n'est pas concerné par la teneur des phrases formulées mais seulement par leur acceptabilité.

Dans certains exercices où l'apprenant doit compléter des phrases, il est mis dans la position du concepteur de méthode : il est convenu implicitement qu'il parle, non pas de sa place mais au nom d'un locuteur indéterminé dans des circonstances indéterminées : cela a pour effet de reléguer au second plan toute intention de signification personnelle.

D'un autre côté, comme nous l'avons vu, l'univers discursif des exercices grammaticaux dans son ensemble constitue un monde fusionnel d'où n'émerge aucun sujet distinct. Les fonctions de locuteur et d'allocutaire y sont gommées et brouillées comme le confirment certaines règles de grammaire qui ne distinguent jamais les protagonistes discursifs : l'objet est défini ou « indéfini » par rapport à qui ? On ne le sait pas. « Puisque » introduit soi-disant des faits connus - de qui ? On ne le sait pas. Les exemples de ce genre pullulent. Le rapport au sens du locuteur et de l'allocutaire est présumé être le même. La phrase produite n'émane de personne en particulier, elle ne s'adresse à personne, elle signifie par elle-même. Dans ce cas précis, les élèves peuvent difficilement intérioriser les dimensions éventuellement pragmatiques et argumentatives des phrases des exercices. Ainsi, on polarise l'attention des apprenants sur le contenu informatif explicite de la phrase. Mais même dans ce cas, le contenu est lui aussi généralement inconsistant puisque, la plupart du temps, on ne parle dans ces exercices de rien de défini. Les prétendus référents ne sont que virtuels : ils ne s'inscrivent pas dans l'univers du réel ni dans un monde fictionnel structuré qui puisse tenir lieu de réel ; ils sont donc indéterminés.

Les règles de construction de phrases inculquées à l'apprenant par le biais des exercices de grammaire posent un autre problème : étant donné qu'aucun exercice ne vient relativiser ces règles dans la suite du cursus d'apprentissage, elles sont

très logiquement reçues par l'étudiant comme absolues. Or, dans la réalité, la langue offre beaucoup d'alternatives pour éviter tout blocage éventuel.

Pour Danielle BOUIX-LEEMAN, « *il est possible d'avoir en classe une démarche critique (qui) suppose le renversement d'une opinion bien ancrée, selon laquelle les enfants auraient besoin de règles stables. Or l'échec de l'enseignement traditionnel montre - de l'aveu même de ces tenants - la fragilité d'une telle conviction : on s'échine à faire simple, à éliminer les contre-exemples susceptibles d'ébranler les certitudes, à masquer les difficultés que pose telle définition pour en sauvegarder le caractère général, à proposer les exemples les plus propres à ne pas faire surgir d'écart¹ ».*

De plus, Grammaire et Lexique sont représentés comme deux domaines indépendants sur le plan sémantique. Il n'est fait aucune mention ni dans le manuel ni dans le guide du maître du lien qui existe entre ces deux domaines.

Pourtant, les valeurs grammaticales et les valeurs lexicales interagissent les unes sur les autres dans l'énoncé. Ce découpage confirme aux yeux de l'apprenant qu'il n'est nul besoin de se préoccuper de la manière dont ces deux domaines coexistent dans le discours. Pour le lexique, par exemple, il est présenté implicitement comme un simple jeu d'étiquettes qu'il s'agit de coller sur les objets du monde. Pas de traces d'exercices posant le problème de la cohérence des choix lexicaux à l'intérieur d'une séquence discursive (orientation de type argumentatif, valeur appréciative,..) puisqu'on se borne à travailler dans l'univers de la phrase uniquement. On peut aussi souligner que les apprenants soumis à de très fortes doses d'exercices sont amenés à intérioriser une conception du langage assez rigide.

¹ - LEEMAN, Bouix-Danielle, (1993) la grammaire ou la galère? Col. Didactique Bertrand Lacoste CRDP. Midi- Pyrénées. P.120.

Cette représentation de la langue et du discours mise en œuvre est due à tout cet édifice grammatical de ce manuel qui repose sur le parti pris de départ qui est celui d'une simulation de la situation radicale de la parole du fait qu'on travaille sur des énoncés virtuels, sur de la parole non-actualisée.

En effet, dès qu'on se rapproche un tant soit peu d'une situation de parole authentique dans la cadre des activités grammaticales, la plupart des règles explicites ou implicites s'avèrent erronées ou non pertinentes; dès que l'étudiant dispose d'une certaine liberté pour construire quelque chose à signifier à ses interlocuteurs, il devient évident que « ça marche pas » et que cela donne lieu à beaucoup de malentendus.

Cet univers grammatical des exercices ne fait illusion que parce qu'il constitue un espace parfaitement clos, protégé du surgissement de tout contre-exemple. Les phrases qu'on y manipule sont sélectionnées de manière à justifier les exercices alors qu'« *une grammaire est plutôt à considérer comme un savoir provisoire à partir duquel il est par conséquent abusif d'édicter des règles absolues ou de porter des jugements définitifs.*

*Or, c'est là sans doute le reproche le plus grave que l'on peut adresser aux grammairiens : les descriptions ne sont jamais présentées pour ce qu'elles sont, de simples hypothèses, et donc, en tant que telles, sujettes à des modifications, voire à l'abandon».*¹

¹ - .LEEMAN-BOUIX.Danielle,(1994), les fautes des français existent-elles ? ED. Seuil, .p.70

3.4. CONCLUSION :

Notre propos dans cette première partie avait pour objectif l'évaluation du manuel scolaire de la 7^{ème} année fondamentale qui s'inscrivait selon ses concepteurs dans la ligne de l'approche communicative, méthodologie servant de cadre théorique pour le système scolaire algérien. Notre étude a porté sur la conception des exercices de langue proposés dans cet ouvrage pour vérifier si, réellement, ils arrivent à concrétiser l'objectif de base, celui de permettre à l'apprenant de la 7^{ème} A.F. de disposer d'une véritable compétence de communication.

Notre analyse arrive cependant à une toute autre conclusion : les exercices tels qu'ils sont conçus sont loin de concrétiser l'objectif de départ, à savoir consolider cette compétence de communication. En effet, nous avons montré que le manuel scolaire qui traduit l'esprit de la méthodologie adoptée, n'est en fait qu'un outil à forte coloration structurale qui a montré ses limites. La conception de l'apprentissage de la langue étrangère est largement dépassée. Ce qui est aberrant, c'est que les concepteurs ne pouvaient pas ne pas le savoir.

La grammaire doit être conçue comme « *le résultat de la construction d'un système de représentations de la langue qui dépend d'hypothèses générales faites sur le langage en fonction de l'état des connaissances à une époque donnée* ». ¹

André CHEVREL disait déjà en 1977 que « *la grammaire scolaire, loin d'être scientifique, n'est qu'un monstrueux bric-à-brac... résultant d'un bricolage monstrueux* ». ²

Le fait que le concepteur du manuel ne tente pour ainsi dire jamais de donner la parole à l'apprenant dans le cadre des activités de construction de phrases et de discours est incompréhensible. Dans de nombreux cas, en effet, il serait possible

¹ - P.CHARAUDEAU,(1993) Tirer le meilleur parti de la langue. FDLM . n°258 Ed. Clef international.

² - A.CHEVREL,(1977) Histoire de la grammaire scolaire, cité par Recherches , op.cit p.163 .

de travailler tel ou tel problème de la langue ou du discours, d'élaborer des activités grammaticales d'argumentation communicatives qui, tout en présentant un caractère systématique et organisé, peuvent permettre à l'apprenant de s'exprimer en tant que personne.

Il en ressort que ces exercices n'atteindront pas leurs objectifs car ils ne sont pas motivants. En effet, une activité doit posséder la majorité des caractéristiques suivantes pour être motivante aux yeux des adultes :

- " *Avoir des objectifs et des consignes clairs;*
- *tenir compte des intérêts des élèves ;*
- *être à l'image de celles qu'ils accomplissent dans leur métier ou leur profession ;*
- *représenter un défi à relever ;*
- *nécessiter l'utilisation des stratégies de résolution des problèmes ;*
- *nécessiter l'utilisation de connaissances acquises dans différents domaines ;*
- *donner l'occasion de faire des choix ;*
- *se dérouler sur une période de temps suffisante ;*
- *conduire à un produit fini* ». ¹

L'explication de cet « échec » nous vient peut-être de J. Courtyllon qui, dans un article intitulé « L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine ? », trouve que « *paradoxalement, notre époque qui voit fleurir de nombreuses recherches en didactique de la langue étrangère, se trouve au niveau de la classe en régression pédagogique, (...) que les nouvelles approches, plus naturelles, orientées vers la communication et tenant compte des stratégies d'apprentissage mises en évidence par les recherches, ne pénètrent pas dans la classe de langue* ». ²

L'auteur de l'article énumère les causes de cet échec en expliquant que cela est dû à la priorité donnée à un programme grammatical prédéterminé qui fait que

¹ - R. Viau, (1997) La motivation, condition essentielle de la réussite, in Repères, revue mensuelle, Janv.1997 n°1 p.140.

² - J. Courtyllon, (1996) L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine ? F.D.L.M n° 285 Ed. Clef international. p40.

lorsqu'on enseigne un point de grammaire précis, et proposé systématiquement de manière prématurée et trop exhaustive, c'est-à-dire avant que les élèves n'aient été en contact avec une certaine quantité de discours, nuit à la stratégie de pratique spontanée de la langue qui permet de mémoriser, et à la stratégie d' « inférence » ou de découverte qui permet aussi de fixer les règles et les sens dans la mémoire. D'autre part, J. COURTILLON estime que les capacités de produire des énoncés grammaticalement correctes sont secondaires.

Le plus urgent est de veiller à la transmission de messages fluides, en d'autres termes de faire la preuve que l'apprenant dispose d'un vocabulaire assez abondant... Cette capacité est prioritaire.

Si la grammaire est prépondérante, la fluidité ne sera pas acquise. En d'autres termes, *« le message étant compris, l'apprenant peut s'arrêter aux questions d'ordre grammatical. C'est en ce sens que les activités de compréhension significatives, ainsi que les activités interactives pourraient –mais indirectement– contribuer à l'acquisition grammaticale. »*¹

Or, dans les pratiques de classe, c'est l'inverse qui se produit. Cela se matérialise concrètement par l'usage abusif des exercices de langue *« plus sécurisants pour les enseignants au détriment d'activités communicatives. Beaucoup d'enseignants en effet se méfient de l'approche communicative car ils trouvent ces exercices risqués et peu rassurants. »*² Il en ressort clairement que cette méfiance affichée vis-à-vis de cette approche communicative est due au fait qu'elle est mal comprise. Voilà pourquoi on se rabat sur des méthodes traditionnelles ayant déjà fait leurs « preuves » car malgré les insuffisances révélées par les recherches, les enseignants s'y trouvent à l'aise.

Il nous paraît de ce fait urgent de donner la priorité à la formation des professeurs pour ensuite songer à l'élaboration de manuels scolaires mettant en pratique cette

¹ - C. GERMAINE, H. SEGUIN, (1995) La grammaire en didactique des langues. CEC p.150

² - J. COURTILLON, FDLM n° 285 op.cit p43.

approche communicative. Il nous semble évident que les aménagements apportés à la matière dans le contenu comme dans la forme ne pourront pas atteindre l'objectif assigné, à savoir l'acquisition d'une réelle compétence de communication, s'il n'est pas suivi au même moment d'un recyclage qui s'avère urgent car beaucoup de nos collègues ignorent le concept d'approche communicative et les fondements de cette approche.

Cela pourrait assurer alors un enseignement de qualité, vœu pieux à l'orée de ce troisième millénaire car « *sa fonction (de l'enseignant), ne se limite pas à enseigner un système linguistique mais à confronter ses apprenants à une grammaire, des comportements, des gestes, des codes social et culturel propres au pays dont il enseigne la langue, à permettre aux étudiants de décoder, voire de s'approprier une culture* ». ¹ Comme on le voit, la tâche de l'enseignant est des plus ardues.

¹ - B. BONNAVENTURE, M. DUBESSET,(1998) le document authentique en classe de langue. Cahiers pédagogiques n°360 p.30.

4. CORPUS (2^{ème} partie)

LE MANUEL DE LA PREMIERE ANNEE MOYENNE

(OU CELUI DE LA REFORME DE 2003)

4.1. LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE MOYEN :

Dans leur introduction aux programmes de la 1^{ère} année moyenne, toutes matières confondues, les concepteurs nous expliquent les raisons de cette nouvelle réforme et donc de cette nouvelle organisation scolaire par les nouveaux défis qui se posent actuellement à la société algérienne, une société en pleine mutation, et ce dans tous les secteurs. L'objectif est de former des citoyens qui deviendront de véritables acteurs sociaux responsables. Pour relever ce défi, l'école algérienne se devait de revoir toute sa politique scolaire puisque :

- les anciens programmes sont dépassés et ne peuvent plus répondre aux aspirations de la société et ce, en raison de l'évolution scientifique notamment.

- l'Algérie a connu de profondes mutations aux niveaux politique, social et culturel et les conséquences découlant de cette transformation.

Voilà pourquoi il était nécessaire d'élaborer de nouveaux programmes scolaires.

Pour rappel, notons que l'élaboration des programmes actuels repose sur les objectifs éducatifs comme base de l'enseignement. En réalité cette nouvelle organisation est venue s'inscrire en continuité de ce qui se faisait auparavant avec l'adoption de l'approche par projet qui, en réalité, n'est que le prolongement de l'approche par compétence. En somme, l'approche actuelle dans les nouveaux programmes répond aux questions suivantes :

- Que va acquérir l'apprenant à la fin de chaque cycle comme savoirs, compétences et capacités ?
- Quels sont les outils méthodologiques et autres démarches qui peuvent amener l'apprenant à participer à sa formation en tant qu'être responsable ?
- Enfin, comment s'assurer que l'apprenant a vraiment acquis les compétences requises ?

D'autre part, les auteurs du programme mettent l'accent sur quatre grandes qualités de l'approche par compétences:

- une centration sur l'apprenant ;
- un auto-apprentissage (l'apprenant est responsable de son apprentissage) ;
- des situations de communication réelles et authentiques ;
- un apprenant, comme un véritable acteur social.

Comme nous le constatons, ce sont là les prémices de l'approche actionnelle qui sont nettement mises en relief et que nous aurons l'occasion de revoir tout au long de ce travail.

Concernant la langue française, les concepteurs du programme précisent qu'elle est :

- une langue étrangère ;
- un outil de communication et d'expression avec les autres ;
- une langue employée dans des activités scolaires, personnelles et sociales et un instrument de culture générale.

Enfin, pour ce qui est des outils méthodologiques utilisés pour concrétiser ces objectifs, nous avons en plus du programme officiel, le document d'accompagnement et le manuel scolaire¹ qui traduit l'esprit de l'approche par les compétences.

¹ Mme IDDOU SAID OUAMAR Malika, Mme DAKHIA ABSI Fadila, Plaisir d'apprendre le français. Première année de l'enseignement moyen. ENAG.2008.

4.1.2. LES OBJECTIFS LINGUISTIQUES

La progression au collège ne diffère pas beaucoup de celle de l'ancien système du fondamental. En effet, la pratique de la langue se fait à partir des différents types de texte. Pour ce qui est de la 1^{ère} année moyenne, objet de notre étude, c'est la narration qui occupe une véritable place de choix. Ce type de texte est notamment présent avec deux projets, le premier intitulé « le récit » et le second relatif à la bande dessinée. Ces deux projets occupent 50% du manuel scolaire.

L'apprentissage du français vise, rappelons-le, à maîtriser la langue (code et emploi) pour « *recevoir et produire des discours en situations scolaires et en situations autonomes (recherche documentaire, échange avec les autres et ouverture sur le monde)* ». ¹

Pour concrétiser cet objectif, la maîtrise de l'outillage linguistique (vocabulaire-orthographe- conjugaison et grammaire), entamée déjà dans le primaire, permettra à l'apprenant de renforcer davantage ses bases en français, à l'oral et à l'écrit.

A l'oral, « *il sera capable d'exposer des idées, d'exprimer un affect et de donner un avis ...et (à l'écrit) de rédiger un récit, d'y insérer un passage descriptif et un passage dialogal.* » ²

Les concepteurs du programme affichent enfin un objectif plus ambitieux dans la mesure où l'apprenant doit être amené à « *se forger des outils d'analyses méthodologiques efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même.* » ³

A titre indicatif, nous avons, pour plus de détail, inséré dans la partie « Annexes », le listing des compétences proposées en 1^{ère} année moyenne.

¹ Document d'accompagnement de la 1^{ère} année moyenne. Avril 2003.p.31

² O.cité p.31

³ Idem p.31

4.1.3. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET METHODOLOGIQUES :

« Le défi est d'amener (l'apprenant) à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel. »¹

Pour cela un nouveau canevas didactique s'est imposé. Voici ses principales caractéristiques :

- le travail en groupe ;
- la notion de « projet » ;
- la notion de séquence ;
- les types de supports ;
- la consigne ;
- le traitement de l'erreur ;
- la métacognition ;
- l'évaluation.

Nous reviendrons tout au long de cette partie réservée au manuel de la réforme sur ces points dans le détail. Mais nous voyons que ce nouveau canevas marque une rupture avec le précédant : *« Cette nouvelle orientation est une nécessité incontournable pour notre système éducatif tenu d'apporter des changements majeurs dans sa vision de ce que doit être la formation du jeune Algérien d'aujourd'hui, de son rapport au savoir et aux autres afin qu'il puisse accéder au statut de citoyen dont la richesse se mesure aux savoirs et aux compétences. »²*

Cette pédagogie du projet va donner à l'apprenant l'occasion de développer diverses compétences puisqu'il sera placé dans une situation authentique. Une situation où il deviendra un sujet actif appelé à réfléchir et à développer son

¹ Programme d'accompagnement.O.cité.p.34

² ABASSI, Brahim (2003) l'approche par compétence. CNDP Livre annuel 2003.P.13

raisonnement. En effet, par cet esprit créatif, il pourra choisir, agir et réaliser un projet. En étant ainsi autonome et responsable, il construira son propre apprentissage. Tel est l'objectif reconnu à la pédagogie du projet qui « *s'inscrit dans une logique socialisante puisqu'elle favorisera les apprentissages en groupes.* »¹

4.2. PRESENTATION DU MANUEL DE LA 1^{ère} A.M.

Dans sa présentation par l'éditeur, le manuel issu de la réforme de 2003 est décrit comme un outil didactique performant où l'apprenant aura du « plaisir » à apprendre le français : En effet, ce manuel est conçu grâce à sa démarche et à son contenu « *afin de joindre l'utile à l'agréable* »².

L'aspect ludique est nettement mis en relief pour permettre un apprentissage de la langue française tout en douceur. Nous pensons ici à la complexité des mécanismes de la langue française comme les outils linguistiques difficiles à manier. Cette manière de faire contraste nettement avec celle du fondamental.

Toujours dans cet effort de didactisation, les auteurs du manuel cherchent avant tout à rassurer l'apprenant et adoptent en ce sens un ton très conciliant. La rubrique « *Découvre ton livre de français* » qui s'étend sur deux pages (6-7) en est la parfaite illustration. En effet, on relève dans ces deux pages les principaux axes du cours de français explicités et ce avec des mots faciles. Le but est de sensibiliser l'apprenant et de lui expliquer ce qui est attendu de lui. Cette approche est très importante car cette pédagogie du projet ne peut réussir si l'élève n'est pas renseigné dès le départ sur les apprentissages qu'il aura à suivre. Cette pédagogie de la négociation lui permet de comprendre sa mission avant même d'entamer les apprentissages.

Une autre rubrique importante intitulée « organisation du manuel » explique à l'apprenant les différentes étapes de la progression suivie et ce tout au long des

¹ Document d'accompagnement de la 1^{ère} année moyenne.O.Cité.P.32

² Manuel de français.O.cité.P.5

quatre pages qui lui sont réservées. Il s'agit là d'un effort méritoire de la part des concepteurs du manuel toujours dans leur souci d'expliquer la démarche proposée :

Chaque projet est détaillé d'une manière simple en un certain nombre de séquences, elles-mêmes subdivisées en plusieurs sous rubriques mentionnant les différents contenus proposés en lecture, vocabulaire, orthographe... Cette présentation permet à l'élève, mais aussi aux parents, de mieux comprendre les apprentissages. L'élève aura ainsi des repères qui lui permettront de se retrouver assez aisément et de comprendre le fil conducteur de tous ces apprentissages. En d'autres termes, nous avons là une synthèse des contenus des 6 projets consacrés à la 1^{ère} année moyenne :

- 1-le narratif ;
- 2-le conte ;
- 3-la bande dessinée ;
- 4-le prescriptif ;
- 5-l'informatif ;
- 6-l'argumentatif.

Rappelons que « le narratif » est omniprésent et c'est le projet phare en 1^{ère} AM.

Passons maintenant à l'aspect typographique de ce manuel et analysons de près ses caractéristiques. Un coup d'œil rapide sur chaque projet nous permet d'apprécier le jeu des couleurs adopté par les auteurs du livre : on a attribué une couleur à chaque projet pour mieux aider l'élève à trouver ses repères : le vert pour le récit, le bleu pour le prescriptif, etc. Les séquences sont présentées à chaque début de projet comme des feuilles de route à respecter par les apprenants. A cet effet, les objectifs sont clairement affichés en impliquant les apprenants eux-mêmes par l'emploi de la première personne du singulier.

A titre d'illustration, nous donnons l'exemple de la page 14 concernant la présentation du projet 1 relatif au récit : « *J'écris un récit pour l'insérer dans un recueil....* »

Séquence 1 : je découvre le récit...

Séquence 2 : je rédige la situation initiale d'un récit....

Séquence 3 : je rédige la suite du récit...

Séquence 4 : je rédige la situation finale du récit.

Ensuite, les concepteurs expliquent à l'élève comment concrétiser l'objectif affiché pour chaque séquence :

Objectif de la séquence 1 : « Je découvre le récit »

Comment le réaliser :

« Tu vas apprendre : - à identifier le héros dans un récit ;

- à identifier la structure du récit. »

Nous découvrons ici que l'apprentissage est à la fois une combinaison de connaissances formelles et procédurales puisque l'apprenant est invité à découvrir par lui-même le fonctionnement des mécanismes de la langue.

Tout ce travail didactique favorisera à coup sûr les apprentissages.

D'autre part, il y a lieu de saluer la présentation des tableaux de synthèse qui est agréable par le jeu des couleurs et surtout leur clarté. Nous pouvons, de ce fait, affirmer que les concepteurs du livre ont réussi à « offrir » à nos apprenants un véritable outil didactique qui donne vraiment envie de travailler. C'est le manuel de l'élève qui répond à ses besoins et qui le guide pas à pas vers la consolidation de ses savoirs.

Dans une certaine mesure, ce manuel « *peut rendre moins sensible le manque de formation des maîtres, il peut mettre à la portée des élèves des programmes parfois ambitieux, il peut faire travailler, solliciter l'effort...* »¹.

¹ Joseph POTH (1997) La conception et la réalisation des manuels scolaires. Initiation aux techniques d'auteurs. Centre International de Phonétique Appliquée – Mons .Guide pratique Linguapax n2.

4.3. PROFIL DES APPRENANTS :

Les apprenants de la 1^{ère} année moyenne sont âgés de 11 à 12 ans. Ils sont à leur quatrième année d'apprentissage de la langue française entamée à partir de la 3^{ème} année du primaire et ce, conformément à la nouvelle réforme scolaire adoptée en 2003 et qui stipule qu' « *afin que cet enseignement soit plus efficace, il a été décidé de le scinder en deux phases distinctes :*

- *l'école primaire et le moyen.*
- *L'allongement de l'enseignement du moyen d'une année.*

Cette décision a été prise afin d'alléger les programmes et satisfaire ainsi la demande de la communauté éducative. Sa mise en œuvre se fera graduellement et allant de pair avec la nouvelle distribution des programmes.

La réduction de l'enseignement primaire d'une année se fera sur le moyen terme et ce, en corrélation avec la généralisation progressive de l'enseignement préscolaire. »¹

Ces apprenants ont réussi leur examen de passage de la 5^{ème} année primaire au CEM. Voici leur profil d'entrée en 1^{ère} A.M. :

A son entrée dans le cycle moyen, l'élève doit avoir des compétences:

- à l'oral et à l'écrit ;
- en lecture ;
- en expression écrite ;
- en compétence linguistique : vocabulaire- grammaire et conjugaison.

Leur profil de sortie :

Il est question globalement de consolider « *les acquis du cycle précédent, en pratiques langagières orales et écrites.....En matière de contenus, plusieurs formes de discours seront retenues : le récit, la description, le dialogue....*

¹ C.N.D.P. Bulletin de l'éducation nationale n.56

En lecture, il sera familiarisé avec la narration, la description et le discours direct et indirect. Il saura retrouver la structure d'un récit...

Il aura acquis des savoir-faire sur le plan méthodologique :

- *faire une recherche documentaire ;*
- *sélectionner une information ;*
- *classer des documents ;*
- *organiser son travail....*

Dans le cadre d'une tâche individuelle ou collective. »¹

N.B. : Un listing plus détaillé de ces compétences se trouve en partie « Annexes ».

Nous tenons enfin à souligner que dans le cadre de ce travail, la dimension sociolinguistique n'a pas été prise en considération pour plusieurs raisons. Nous avons estimé que ce manuel scolaire s'adresse à tout apprenant algérien justifiant du niveau de la 1^{ère} A.M. et ce, indépendamment du statut de sa famille qui est d'ailleurs présente dans ce manuel mais d'une manière tout à fait neutre. Ce fait mérite qu'on s'y attarde au vu du type de famille représenté dans le manuel de 1977, à savoir la classe bourgeoise avec les conséquences qui ont découlé de cette situation : démotivation des apprenants et échec scolaire. Dans le manuel de notre étude, nous n'avons trouvé aucun signe, aucune référence faisant allusion à la famille. En somme, c'est un manuel pour tous et répondant aux aspirations de jeunes apprenants aspirant à apprendre une langue étrangère comme le français.

D'autre part, nous pensons qu'en focalisant notre réflexion sur le manuel et la méthodologie qui l'inspire, nous avons voulu interpeller, d'abord le concepteur du livre, mais aussi l'enseignant chargé de l'utiliser sur des considérations purement didactiques. Notre but, c'est de proposer une réflexion pour arriver à concrétiser l'objectif assigné à l'école algérienne, celui de faire acquérir à nos apprenants, tous nos apprenants, une meilleure compétence de communication. Tel est notre

¹ Programme de la première année moyenne.O.cité.PP.31-34

choix, même s'il est vrai que les parents sont partie prenante dans l'acte éducatif.
Laissons alors la parole aux spécialistes des langues.

**4.4. EVALUATION INTERNE : LES EXERCICES DE
LANGUE DU MANUEL DE LA 1ERE ANNEE :**

**4.4.1. REPARTITION DES EXERCICES DE LANGUE DANS LE MANUEL
DE LA 1^{ère} ANNEE PAR RUBRIQUE :**

Projet	Séquence	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Total
I	1	9	4	3	3	19
	2	5	2	3	2	12
	3	2	4	4	1	11
	4	5	4	3	3	15
II	1	3	4	2	3	12
	2	4	4	3	4	15
	3	4	5	5	4	18
III	1	3	4	2	1	10
IV	1	2	2	4	1	09
	2	3	2	1	2	08
	3	4	1	2	2	09
V	1	4*	4	3	2	13
	2	5	3	3	1	12
	3	5*	5	1*	2	13
VI	1	3	4	2	2	11
	2	3	3	1	3	10
	3	3	3	3	3*	12
Total	17	64	61	45	39	209

*Ces exercices existent mais ne figurent pas dans une rubrique précise, contrairement aux autres qui sont regroupés autour de la rubrique « entraîne-toi ». S'agit-il d'une omission de la part des concepteurs du manuel ? La question reste posée !

Il y a lieu également de souligner que nous avons préféré le concept d'exercice qui nous paraît plus approprié car il évite le cafouillage actuel avec l'introduction d'une nouvelle terminologie qui, au lieu de faciliter le travail de l'apprenant, peut le dérouter. Nous rejoignons ici les éclaircissements de Bouchard qui distingue trois types d'exercices, à savoir :

« les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement.) »¹

Cette répartition appelle de notre part un certain nombre d'observations dont voici les plus importantes :

1/ Sur un total de 209 exercices, nous avons comptabilisé 125 activités pour les rubriques confondues de vocabulaire et de grammaire, ce qui représente plus de la moitié des exercices du manuel. La conjugaison et l'orthographe, avec 84 activités, restent le parent pauvre de cette compétence linguistique qu'on veut installer chez l'apprenant algérien. Ce même déséquilibre se retrouvait aussi, faut-il le rappeler dans l'ancien manuel du cycle fondamental.

¹ Bouchard R.,(1989) « texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *le français dans le monde*, Recherches et applications, ... Et la grammaire, , p. 60-69.

2/ La répartition des exercices par projet souffre, elle aussi d'une disproportion étonnante :

PROJET N.	NOMBRE D'EXERCICES
1	57
2	45
3	10
4	26
5	38
6	33

Pour le projet 1 : 57 exercices.

Pour le projet 2 : 45 exercices.

Pour le projet 3 : 10 exercices.

Pour le projet 4 : 26 exercices.

Pour le projet 5 : 38 exercices.

Pour le projet 6 : 33 exercices.

Ce nombre important d'exercices, notamment dans les projets 1 et 2, contraste avec celui proposé pour le projet 3. Reste à connaître les motivations des concepteurs de ce manuel face à un tel choix. Il est possible qu'ils aient donné la priorité à ces projets en pensant qu'il s'agit là des structures de base que l'apprenant doit maîtriser. En effet, il est possible de justifier un tel choix dans la mesure où le premier projet par exemple insiste sur le canevas du texte narratif –

type d'expression le plus fréquent- que l'élève doit assimiler en premier puisqu'il sera amené par la suite à le rencontrer dans tous les récits qu'il aura à lire. A préciser que dans les documents officiels, on explique que la notion de récit reste l'objectif principal à acquérir en 1^{ère} année moyenne.

3/ La répartition des séquences par projet est dans l'ensemble acceptable puisqu'elle tourne autour d'une moyenne de trois séquences. Cependant, il y a lieu de remarquer que le projet n°3 relatif à la bande dessinée est réduit à une seule séquence qui compte 10 pages seulement. Cette configuration reste discutable même si les concepteurs de ce manuel justifient ce choix, en page 99 du manuel scolaire, par le fait que l'apprenant « connaît déjà la structure du récit, la manière de rédiger un récit et d'introduire le dialogue ». Cependant, dans la phrase explicative donnée à titre de conseil, il est rajouté que « la bande dessinée est un monde passionnant » afin d'inviter l'élève à aller à sa découverte. On peut alors se poser la question de savoir si ce mode de discours « passionnant » peut révéler toutes ses facettes en une seule séquence. Cela nous paraît illusoire et nous donne l'impression que ce projet relève plutôt d'une préoccupation jugée secondaire.

4/ Enfin, il ressort nettement, que quantitativement, les exercices proposés dans le manuel actuel (au nombre de 209) ne peuvent rivaliser avec ceux du fondamental où leur nombre avoisinait les 370. On voit clairement que cette compétence linguistique n'est pas gérée de la même manière dans les deux manuels scolaires. Nous pensons que le manuel actuel laisse entrevoir un désir sincère des concepteurs de favoriser l'apprentissage de la langue française au moyen d'activités favorisant la communication avant tout, comme on va le voir ultérieurement. Ces exercices concourent tous vers un même objectif, celui de servir à la communication et non comme on l'a vu avec ceux proposés dans le manuel du fondamental qui focalisaient la réflexion sur le seul objectif linguistique. Un objectif certes nécessaire à concrétiser mais insuffisant si l'on

veut asseoir chez nos apprenants une véritable compétence de communication. Voyons maintenant comment le métalangage grammatical est traité.

4.4.2. LE METALANGAGE GRAMMATICAL DANS LE MANUEL DE LA 1^{ère} ANNEE :

Le métalangage grammatical n'est pas pris en charge par les concepteurs du manuel. Pourtant, cette réflexion métalinguistique est importante : « *L'hypothèse vérifiée est en effet que la stimulation et l'étayage de la réflexion métalinguistique seront bénéfiques à l'habileté de compréhension et pourront constituer le socle pour l'apprentissage ultérieur de la langue...De ce but, on comprend que la question de la terminologie métalinguistique que l'on emploiera dans le dispositif de renforcement de l'activité métalinguistique est une question de première importance.* »¹

Notre analyse des exercices de langue, à travers les quatre rubriques, à savoir le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe a débouché sur l'utilisation d'un métalangage grammatical se composant exactement de 137 mots et expressions, comme le montre le tableau qui suit :

LES OUTILS DE LA LANGUE			
VOCABULAIRE	GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE
Alphabet-lettres- consonnes- voyelles-mots- verbes-famille de mots-récit-	Texte-paragraphe- phrases- majuscules-point- phrase verbale- phrase verbale	Passé-présent-futur- temps-actions- indicateurs de temps-infinitif- groupes-son-présent	Nombres- prononciation- accent grave- pluriel-singulier- accord-groupe

¹ DEGACHE Christian (1998) Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique ; du sondage des potentialités aux options didactiques. Actes du Colloque international de Grenoble : Métalangage et terminologie linguistique.P.765

cohérence-niveaux de langue-registre- soutenu-courant- familier-registre soigné-réplique- synonyme-langage familier-mot familier-formule d'ouverture-champ lexical-intitulés- forme de clôture- onomatopées-nom d'agent-suffixe- nominalisation-mot dérivé- nominalisation à base verbale- préfixes –verbe d'opinion-verbe d'attitude-	simple- constituants-sujet- pronom sujet- groupe sujet- ponctuation- signes-virgule- groupe nominal- déterminant-nom propre-nom commun-genre- nombre- humain /non humain- animé /non animé- concret/abstrait- comptable/non comptable- quantité- appartenance- expansion du nom-Adjectif qualificatif- qualifiants- épithète-phrase affirmative-phrase négative- expansion du nom-proposition subordonnée relative-	indicatif-valeur- conjugaison- terminaison- parenthèses-2 ^{ème} groupe-3 ^{ème} groupe- passé composé- participe passé- radical-auxiliaire- imparfait-mode- subjonctif-verb impersonnels- présentatifs-	sujet-homonymes- syllabes-e muet- découpage- écrit-
---	--	---	---

	<p> expression de lieu et de temps- complément circonstanciel- CCT-CCL-phrase minimale- complément de phrase-type de phrase- interrogatif- impératif- déclaratif- exclamatif- proposition infinitive-pronom- négation- complément de moyen- complément de manière- complément circonstanciel de but-structures- subordonnée conjonctive- expression de cause-expression de temps- expression de but- conséquence-la </p>		
--	---	--	--

	complétive par que-principale- COD-mots de liaison- articulateur- phrase passive- phrase active-		
TOTAL : 30	TOTAL : 70	TOTAL : 25	TOTAL : 12

Soit un total général de : 137 mots et expressions.

4.4.3. SYNTHÈSE

Ce métalangage grammatical contenu dans ce manuel appelle de notre part un certain nombre d'observations :

1 / Il ressort nettement de ces statistiques que la « grammaire » bénéficie du plus grand nombre de mots grammaticaux (70 mots). La grammaire reste et demeure le maillon fort de la compétence linguistique, « *un outil de première force en classe de langue. Ce travail d'observation de faits de langue et de formulation d'hypothèses permet le développement d'habitudes et de réflexes de manipulation de la langue, véritables savoir-faire réutilisables pas seulement dans le cours de français.* »¹

Cette richesse peut être interprétée de deux manières différentes :

- Ou bien, il s'agit là d'un réflexe de la part des concepteurs de ce manuel scolaire où l'apprentissage de la langue étrangère est réduit inconsciemment à la seule dimension linguistique et où l'aspect

¹ Cuq, J-P. 1996. Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris: Didier-Hatier, p.104

grammatical est jugé indispensable et prioritaire. De ce fait, « *le métalangage est une donnée première du langage et doit être étudié en même temps que le langage primaire pour éviter les faux problèmes et les paradoxes.* »¹

C'est ce qui explique cette focalisation extrême sur l'outillage syntaxique qui dépasse les autres outils de la langue de plus de 50%.

- Ou bien alors, dans leur effort de simplification et de didactisation, les auteurs du manuel n'ont pas été très « inspirés » dans cet exercice de reformulation, qui est certes à saluer, mais qui, employé à forte dose comme c'est le cas ici, risque de décourager toute réflexion personnelle de l'apprenant qui doit travailler en autonomie et découvrir les règles de fonctionnement tout seul, tel que mentionné dans le programme officiel. Ici, tout est fait pour réduire l'intervention de l'apprenant à un seuil quasiment minime.

2 / Cet effort de didactisation de la part des concepteurs du livre de 1^{ère} année moyenne trouve son explication dans le fait que nous avons un métalangage qui s'inspire de deux grands courants méthodologiques, à savoir une nomenclature « traditionnelle » et une autre « générative ». A titre d'exemples, on a ajouté au concept de « mots de liaison », le mot « articulateur ». A « l'adjectif qualificatif », le mot « qualifiant ». Toutefois, les concepteurs ont, cette fois-ci, et contrairement au manuel du fondamental, accordé beaucoup d'importance à ce problème du métalangage grammatical et sur ses incidences sur l'apprentissage.

En effet, le tableau ci-dessus montre clairement le parti pris de ces auteurs de donner la priorité à la grammaire traditionnelle qui semble faire consensus parmi les élèves et les enseignants. Cela prouve aussi que la terminologie issue de la

¹ Josette Rey-DEBOVE (1997), *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*. Armand Colin .P.339

grammaire générative n'a pas encore réussi à pénétrer les classes de langue. La référence à la grammaire transformationnelle reste limitée, se résumant à des notions qui peuvent « cohabiter » avec celles proposées par la grammaire traditionnelle. Pour l'illustration, nous n'avons pas trouvé de représentations des fameux arbres syntagmatiques qui pullulaient dans l'ouvrage du fondamental. Il y a aussi une utilisation raisonnable et limitée des abréviations telles que les GV, les GN. Il y a lieu de mentionner surtout l'absence de toute référence au G.P. (le groupe prépositionnel), les concepteurs lui préférant les concepts traditionnels de C.C.L, de C.C.T. et de C.C.M. (les compléments circonstanciels de lieu, de temps et de manière). En conclusion, il faut souligner l'effort méritoire de ces concepteurs même si le choix de certains termes du métalangage prête à confusion à certains moments, comme par exemple le fait de parler de « complément circonstanciel de but » et d'« expressions de cause et de conséquence », titres de leçons de grammaire, respectivement aux pages 143 et 152 du manuel scolaire. Ce choix pourrait à notre avis susciter des ambiguïtés puisqu'en parlant de complément circonstanciel de but, nous n'avons là, en principe qu'un moyen parmi tant d'autres d'exprimer le but, comme par exemple la subordonnée de but ! L'on pourrait croire, telle que c'est mentionné, que le but ne s'exprime qu'au moyen du complément de but, ce qui est une aberration pouvant avoir des conséquences fâcheuses pour les apprenants.

Pour ce qui est des titres génériques « les expressions de cause et de conséquence », l'apprenant sait déjà que la cause et la conséquence se concrétisent par plusieurs moyens qui peuvent par exemple inclure et des outils syntaxiques et des outils lexicaux ; cette configuration peut avoir des conséquences didactiques et méthodologiques importantes car elle lui permet de comprendre que pour communiquer, il a besoin à la fois d'expressions lexicalisées et syntaxiques. D'ailleurs, cette « omission » va être atténuée par l'introduction salutaire des « actes de paroles » qui marquent un tournant décisif, en tout cas une orientation nette vers le communicatif.

3/ L'innovation la plus importante dans ce manuel, comme mentionnée plus haut, est le recours pour la première fois dans un cours de FLE aux actes de parole. Cela contraste avec le manuel du fondamental qui, faut-il le rappeler, s'inscrivait dans le cadre de l'approche communicative, cadre méthodologique choisi pour le système scolaire algérien de l'époque (1999, année d'édition du manuel scolaire en question). Ces actes de parole, repris dans ce manuel de 1^{ère} AM, par l'expression « champ lexical » touchent à des domaines clefs de la communication ordinaire comme le fait de « formuler un regret » ou d' « exprimer la satisfaction », p.116.

Cependant, même si cette initiative reste à saluer, nous pensons que l'usage des actes de parole demeure insignifiant puisque les auteurs du livre se limitent à ces deux types seulement, ce qui est dérisoire ! Peut-être jugent-ils les capacités linguistiques des apprenants à ce stade de leur apprentissage insuffisantes pour pouvoir les manipuler dans leurs discours.

D'autre part, il est clair que le choix du métalangage proposé peut être interprété par une certaine liberté donnée à l'enseignant, une sorte d'invitation à recourir à l'éclectisme au lieu de rester dans le cadre étroit d'une seule terminologie. Mais a-t-on pensé à l'efficacité de cette nomenclature, et surtout aux « dégâts » occasionnés par sa manipulation ? Des étiquettes comme « déterminant » et « article » sont sujets à bien des confusions de la part de nos apprenants. L'éclectisme ne rime pas alors avec précipitation et confusion ! Sur ce phénomène, nous ne pouvons qu'être d'accord avec l'appel récent de Richterich pour « *un matériel didactique, conçu à partir de quelques principes simples, mais qui serait diversifié de telle sorte que chaque enseignant et apprenant puissent l'utiliser selon ses ressources et besoins personnels.* »¹

Enfin, l'enseignant doit assumer sa responsabilité quant à la qualité de sa transposition didactique. A ce titre, H.-G. Widdowson a raison de s'élever contre

¹ RICHTERICH René (1992) : "Créer d'autres espaces et d'autres temps", Le Français dans le Monde, n° 252, octobre, pp. 41-46. Paris : Hachette-Édicef.

*l'idée trop communément admise « que les professeurs de langue sont de simples consommateurs de produits élaborés par d'autres, qu'ils sont incapables d'initiative et ne peuvent s'engager dans le domaine de la méthodologie qu'après que le terrain ait été préparé par les prétendus théoriciens. Mais un professeur de langue n'a pas à adopter un rôle aussi passif et en général il ne le fait pas. Il peut mener – et en fait il mène – une recherche opérationnelle et se trouve en mesure d'explorer par lui-même les possibilités offertes par l'approche communicative dans l'enseignement. »*¹

Comme nous le voyons, l'enseignant reste la clef de voute de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui fait dire à É. Bérard que *« la condition essentielle de réussite de l'approche communicative concerne l'enseignant, qui, dans le mouvement de recentrage sur l'apprenant, apparaît souvent comme le parent pauvre du dispositif. »*²

4/ Enfin, pour terminer, une dernière remarque sur le choix des contenus proposés à l'apprentissage. Nous pensons que, globalement, toutes les activités pour la maîtrise des outils de la langue se tiennent : autrement dit, nous avons une cohérence certaine en passant d'une rubrique à l'autre. Les quatre paramètres - vocabulaire, grammaire-conjugaison et orthographe- concourent tous vers un seul et même objectif linguistique qui sera au service d'un autre objectif plus ambitieux, celui de la communication. A titre d'exemple, analysons les contenus choisis pour le prescriptif (projet n° 4, p116/117/118 /119/).

¹ WIDDOWSON H.-G. (1978) : Une approche communicative de l'enseignement des langues, trad. française. Paris, Hatier-CRÉDIF, coll. LAL, 1981 [1ère éd. anglaise 1978], 192 p.

² BÉRARD Évelyne (1991) : L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris : Clé International, 128 p.

VOCABULAIRE

Champ lexical de «la politesse»

Formuler un regret

Je suis désolé(e) de

Je regrette sincèrement.

Je suis navré (e).

J'ai le regret de...

Exprimer la satisfaction

Je suis ravi (e)...

Je suis content (e) de...

Je suis heureux (se) de...

J'ai le bonheur de...

J'ai le plaisir de...

Entraîne-toi

*1- Voici une lettre d'invitation à un camarade pour un dîner d'anniversaire
Complète-la par les mots qui conviennent.*

Alger, le... Cher...

A l'occasion de mon anniversaire, j'aurai...de réunir mes amis les plus chers pour un dîner tout à fait intime. Je serai...de t'avoir parmi nous.

En attendant, reçois mes meilleures pensées.

M

*2- Voici une réponse à la lettre précédente. H s'agit d'une lettre d'excuses
Complète-la.*

Alger, le... Cher...

Tu ne doutes certainement pas du ...que j'aurais eu à me retrouver parmi vous tous.
Mais un malheureux contretemps me prive de cette ...Tu me vois...

Reçois, cher ami, l'expression de...et de mes plus cordiales pensées.

K.

GRAMMAIRE

Les types de phrase

Observe

- a - Comment refuser une invitation ?
- b - Trouve une raison pour justifier ce refus.
- c - Il suffit de refuser poliment.
- d- Comme c'est aimable d'avoir pensé à moi !

Lis les quatre phrases :

- Qu'exprime chacune d'elles ?
- Comment le sais-tu ?
- Par quel signe de ponctuation se terminent les phrases a et d ?
- Quel mot introduit la phrase a ?
- Quel mot introduit la phrase b ?

RETIENS

La phrase comporte 4 types fondamentaux :

1- **Le type interrogatif** (se termine par un point d'interrogation « ? »). Il questionne, interroge.

2- **Le type impératif** (se termine par un point « . »). Il commence par un verbe, donne un ordre, un conseil, une défense, une prière.

3- **Le type déclaratif** : (se termine par un point « . »). Il informe, renseigne...

4- **Le type exclamatif** : (se termine par un point d'exclamation « ! »). Il exprime un sentiment (colère- surprise - peur - admiration).

Entraîne-toi

1- **Indique le type de chaque phrase.**

Quelle heure est-il ?

Rentre, tout de suite.
Comme il est poli !
Tu diras « *Bonjour* » à tes voisins.

2- Transforme chaque phrase déclarative en impérative :

Nous devons céder le passage aux personnes âgées.
Tu dois bien te tenir à table.
Vous devez vous laver les mains avant de passer à table.

CONJUGAISON

Le présent de l'impératif des verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupes

Observe

- a- **Trouve** une raison pour justifier ton refus.
- b- **Console** la personne à qui sont destinées tes excuses.
- c- **Choisis** une excuse valable.

Lis les verbes en rouge : Trouve leur infinitif et leur groupe.

- De quel type sont ces phrases ?
- Où sont les sujets de ces trois verbes ?
- A qui s'adresse-t-on ?

RETIENS

L'impératif est un mode qui sert à donner des ordres, à exprimer une prière, à donner des conseils, des recommandations, des consignes.

Il se caractérise par l'absence du sujet du verbe, qui exprime la consigne, qu'on reconnaît par la terminaison.

Il se conjugue avec 3 personnes : 1^{ère} personne du pluriel, 2^{ème} personne du singulier et 2^{ème} personne du pluriel.

Entraîne-toi

1- Complète ces colonnes :

Enrichis tes connaissances Applique-toi Ecoute ton professeur

2- Voici la recette de «la compote de pommes», écris les verbes à la 2ème personne du singulier puis du pluriel à l'impératif.

- Laver 4 pommes
- Les éplucher
- Les couper en quatre
- Enlever les pépins
- Les plonger dans une casserole d'eau bouillante
- Ajouter 50 g de sucre cristallisé
- Laisser cuire.

Analyse :

En vocabulaire, est proposé le champ lexical de « la politesse » lorsqu'il s'agit de formuler un regret ou d'exprimer la satisfaction. Pour cela, l'apprenant est invité à prendre connaissance des structures lexicales pouvant concrétiser ces actes de paroles. Puis, c'est le tour de la grammaire de consolider l'acquis précédent en donnant à l'apprenant un aperçu sur les « types de phrases » qu'il pourrait manipuler dans le cadre de ces actes de parole. La conjugaison porte sur « le présent de l'impératif » qui est « un mode qui sert à donner des ordres, à exprimer une prière, à donner des conseils, des recommandations, des consignes » (manuel, p.118). Nous voyons là aussi le lien évident avec les contenus sélectionnés en vocabulaire et en grammaire. Comme on le constate, les apprentissages sont coordonnés et loin d'être éclatés, comme c'était le cas dans le manuel du fondamental de 1999.

Toutefois, cette rigueur est quelque peu malmenée et nous avons du mal à rétablir le fil conducteur entre toutes les activités proposées, comme c'est le cas pour le projet n°2 relatif au « conte », dans sa séquence n°3 p. 89.

VOCABULAIRE

Les formules de clôture dans le conte.

Observe

- Depuis ce jour-là, le chien est devenu l'ami de l'homme.
Que représente cette phrase ?
Comment le sais-tu ? Quels mots le disent ?

RETIENS

« **Depuis ce jour-là** » est une formule qui introduit la situation finale dans un récit ou un conte.

Entraîne-toi

Complète ces situations finales de contes avec les expressions suivantes :

- Et c'est ainsi que - ainsi - depuis ce jour - finalement - quant à ni le loup, ni l'ours, ni le renard n'approchèrent plus de la maisonnette.
... le pêcheur et sa femme se retrouvèrent dans leur petite cabane, aussi pauvres qu'auparavant ... à la carpe, jamais plus ou ne la vit.
... le roi fut très satisfait et il décida d'épouser la fille du pêcheur.
... se termina l'histoire : ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants.

Les synonymes

1- Regroupe en deux ensembles les synonymes suivants : téméraire, hardi, poltron, lâche, audacieux, peureux, courageux.

Analyse :

En vocabulaire, les concepteurs du manuels proposent de faire travailler l'élève sur « les formules de clôture dans le conte » (p.89), alors qu'en grammaire, il est invité à découvrir « l'expansion du nom » (p.90) et l'imparfait de l'indicatif » en conjugaison (p.92). Si l'étude de l'imparfait a un lien avec le type de texte , ici le conte merveilleux, il est toutefois permis de se poser la question de la pertinence du choix concernant « l'expansion du nom » en grammaire. Enseigner, c'est choisir. Nous sommes conscients que l'entreprise est difficile pour les auteurs du manuel car nous ne pouvons pas travailler en même temps sur tous les contenus. Mais nous pensons qu'à ce stade de l'apprentissage, il est indispensable de signifier clairement à l'élève l'utilité d'un tel choix et surtout de lui montrer d'une manière explicite et claire les relations entre ces contenus. Nous pensons que s'il comprend cette relation entre tous ces paramètres linguistiques, il pourra alors plus tard communiquer d'une manière juste et efficace car il fera les bons choix en matière de sélection lexicale, grammaticale et de conjugaison.

Il en est de même pour la sélection des contenus linguistiques proposés pour le projet n°6 relatif à l'argumentatif (p. 168).

VOCABULAIRE

La nominalisation à base verbale (2)

Observe

- Le cirque donne trois représentations par jour.
- Le montage de ce film s'est fait en Italie.

Observe les mots soulignés

- Donne leur genre.
- Comment ont-ils été formés ?

La représentation → V. Représenter

Le montage → V. Monter

RETIENS

Avec les suffixes : **age - tion**, je forme un nom à partir d'un verbe. Il existe aussi d'autres suffixes : **ition - ement**.

Punir → la **punition**

Lancer → le **lancement**

Entraîne-toi

1- Forme des noms à partir des verbes suivants (aide-toi de ton dictionnaire) :
séparer - ranger - composer - expliquer - argumenter - nettoyer.

Nous donnons juste à titre indicatif les contenus choisis par les concepteurs de ce manuel scolaire :

En vocabulaire : la nominalisation à base verbale ;

En grammaire : la phrase exclamative ;

En conjugaison : le futur simple de l'indicatif ;

En orthographe : l'accord du participe passé.

Comme nous le voyons, il est très difficile d'expliquer ce type de sélection.

En conclusion de cette brève analyse, il est à saluer l'introduction, même timide, des actes de parole, une initiative à encourager vraiment.

4.4.4. TYPOLOGIE DES EXERCICES DU MANUEL DE LA 1^{ère} A.M. :

Nous avons relevé dans le manuel du fondamental trois grands types d'exercices, à savoir :

- les exercices de manipulation ;
- les exercices de production ;
- les exercices de réflexion grammaticale.

Nous retrouvons cette même typologie dans le manuel de la 1^{ère} année moyenne. Cependant, l'objectif n'est pas le même car, si dans le livre du fondamental, ces activités se fixaient comme but de renforcer les automatismes de la langue, ici, dans celui de l'actuelle réforme, « *la perspective privilégiée [...] est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECR, 2000:15)¹

Pour comprendre cela, il nous semble important de saisir l'organisation interne de toutes les activités du manuel. Nous avons déjà souligné auparavant le lien (ou la cohérence) entre ces activités mais nous irons plus loin pour montrer qu'en réalité nous avons une autre cohérence relevant de l'ensemble des rubriques du manuel et qui témoigne de l'application des principes de l'approche actionnelle. Mais, avant de montrer tout cela, nous essaierons d'abord de résumer les principales caractéristiques de ce cadre méthodologique, celui de la visée actionnelle.

¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.(2000), P.15

4.4.5. L'approche par compétences à travers les exercices de langue :

Pour cela, nous nous sommes largement inspiré du tableau comparatif élaboré par Christian Puren où il confronte l'approche communicative à la perspective actionnelle d'une manière simple et efficace et de la définition proposée par le conseil de l'Europe.

Voyons donc de près la comparaison de Puren et limitons-nous pour l'instant aux caractéristiques de l'approche actionnelle. Dans un second temps, nous essaierons de voir les implications didactiques qui en sont faites par les concepteurs du livre de 1^{ère} année moyenne, sur le plan formel et sur le plan du contenu. C'est aussi une manière d'évaluer cette approche actionnelle :¹

APPROCHE COMMUNICATIVE	PERSPECTIVE ACTIONNELLE
privilégie	privilégie
la centration sur l'apprenant	la centration sur le groupe
et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
Parce qu'elles répondent	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête à tête	à la finalité d'éducation d'un acteur social
A cet effet, elle propose aux apprenants	

¹ Christian Puren,(2008) Formes pratiques de combinaison entre approche communicative et perspective actionnelle Article publié originellement en janvier 2008 [sur le site de l'APLV](#).

des situations réelles-simulées	des actions réelles- authentiques
et encourageant la prise d'autonomie	
de l'apprenant	du groupe
Immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	Dès le début de la conception du projet
Dans des activités qui favorisent	
L'expression libre individuelle	Les décisions collectives
Et qui sont évaluées	
Sur un critère orienté	Sur des critères très orientés
	Processus : Réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition)
Communication : Efficacité dans la transmission de l'information	Et action : Réussite du projet

1/ Sur le plan formel : par plan formel, nous projetons tout simplement de vérifier si le canevas de l'approche actionnelle est « manifeste » à partir d'un simple balayage des pages du manuel scolaire. Nous tenterons alors de comprendre la démarche utilisée par les auteurs du livre pour mettre en place ce cadre méthodologique.

L'organisation interne des six projets appelle de notre part ces observations :

Nous avons affaire à un même canevas qu'on retrouve de projet en projet ; en effet, les textes-supports proposés en séquence 1 de chaque projet représentent le vivier sur lequel viennent se greffer toutes les autres rubriques, comme le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, etc. C'est à partir du texte-support que

les sélections des contenus ont été faites, sélections que nous avons jugées judicieuses dans l'ensemble, ce qui nous permet de dire que les concepteurs ont tiré profit de l'ancien concept très en vogue dans l'approche communicative, à savoir celui de l'unité didactique choisi comme cadre cohérent et rassembleur de toutes les activités inhérentes à l'apprentissage du FLE, ce même cadre qui est décrié aujourd'hui. Cependant, si dans le communicatif, l'apprenant était invité à découvrir « seul » le fonctionnement de la langue pour acquérir un savoir et un savoir-faire personnels, pour pouvoir se forger une compétence individuelle, l'approche actionnelle, avec son nouveau concept de tâche, va inverser ce processus en focalisant le tout sur la notion de projet. Autrement dit, l'apprenant doit réaliser des « tâches » au service de la collectivité ou de la société. Cela va se traduire par une même configuration qu'on retrouve dans tout le manuel : un coup d'œil sur les consignes données aux élèves nous fera comprendre les objectifs des auteurs du manuel et surtout la pertinence de ces implications didactiques.

Un regard attentif sur les consignes données pour toutes les activités 1 et 2 (leur nombre oscillant entre 2 et 3 dans chaque séquence) du manuel montre que c'est à l'élève seul de les réaliser. En effet, l'apprenant est sollicité personnellement puisqu'il est interpellé à la deuxième personne du singulier « tu » à l'indicatif et à l'impératif. A titre d'exemple, nous donnons les illustrations suivantes :

« *Relève du texte....* » p.89

« *Complète ... ; Regroupe.....* » p.89

« *Nous te proposons..... ;..tu sais déjà aussi.....* » p.99

L'objectif d'une telle démarche est évident : la consolidation d'une compétence personnelle. Il s'agit là d'un concept très prisé dans l'approche communicative.

Mais, avec certaines activités comme dans les grilles d'évaluation se situant à la fin de chaque projet, ce n'est plus l'apprenant seul qui est sollicité, mais aussi son camarade qui intervient en véritable partenaire social, comme en témoignent ces

sollicitations : « *Ton camarade et toi allez travailler ensemble...* » ; « *Ponctuez le dialogue suivant* » ; « *Soulignez l'élément modificateur...* »....

En somme, la notion de projet prend tout son sens, celui d'un apprentissage qui allie à la fois le travail personnel mais aussi collectif, conformément à l'esprit de l'approche actionnelle ou de l'approche par projet. En effet, « *Personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas, constitutivement, un auto-apprentissage. L'apprentissage résulte d'une activité de l'apprenant, et celle-ci, dans une certaine mesure, est un métier: manières d'apprendre, techniques pour apprendre, font partie des compétences qu'il faut aider l'apprenant à acquérir, à construire, à perfectionner, pour qu'il exerce au mieux son métier d'apprenant.* »¹

Nous retrouvons quasiment cette même configuration dans la presque totalité des projets. Cependant, il y a lieu de noter quelques exceptions où l'apprenant est sollicité seul pour réaliser pratiquement dans toutes les activités. Nous donnons l'illustration suivante tirée du projet n° 2 sur le conte où l'élève est amené à travailler seul dans les trois activités que comporte ce projet:

Activité 1 : Complète ce récit....

Activité 2 : Remets les actions dans l'ordre

Activité 3 : A toi de compléter....

Expression orale : Imagine une autre fin à ce conte...

Enfin, contrairement aux activités 1 et 2, dans la phase d'évaluation, c'est toujours à travers une sollicitation collective que l'apprenant est amené à travailler : avec son camarade ou avec ses camarades ou seulement avec son professeur, comme le montrent ces illustrations :

¹ Porcher, L. (1992) - "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages", Les auto-apprentissages, Le Français Dans le Monde, Recherches et Applications, février-mars

P. 62 : Grille d'évaluation pour le projet 1 :

« Évalue ton travail d'abord seul, puis confronte-le avec celui de tes camarades et mets –toi d'accord avec eux et avec ton professeur sur les corrections à porter avant de remettre ton récit au propre », p.62 du manuel.

Nous retrouverons pratiquement le même état d'esprit de cette recommandation dans toutes les grilles d'évaluation du manuel :

Projet 2: *« Avec tes deux camarades, reprenez la première et deuxième partie de votre conte et écrivez-lui une situation finale. ;*

« Relisez votre production ;;; »

Projet 3: *« Tu vas de mettre avec trois de tes camarades, vous allez lire la BD que vous transformerez en récit »*

« Vous devez veiller à »

Projet 4 : Nous avons là une exception, puisque dans la grille d'évaluation, l'apprenant est sollicité seul. L'explication est simple car il s'agit pour lui de répondre soit par un « oui » ou par un « non », les concepteurs ayant peut-être jugé qu'il était seul capable de réaliser ce travail.

Toutefois, dans la rubrique « Mon projet » de la 3^{ème} partie, on retrouve cette sollicitation collective comme le montre l'illustration suivante (p. 135) :

« Avec tes camarades, composez le recueil de recettes » ;

« Vous pouvez demander conseil à votre professeur de dessin..... »

Projet 5 : Même configuration que pour le projet 4, comme le montre l'illustration p.164 ; mais en fin de grille, apparaît une recommandation collective : *« Avec ton camarade, échangez.... »*

Projet 6 : Même canevas qui se répète dans ce projet, comme le montre l'illustration suivante (page 188) :

« *En tenant compte des remarques de tes camarades et de la grille....* »

En conclusion, et même si les reformulations sont différentes, il est clair que cette sollicitation pour un travail collectif est manifeste d'un désir sincère d'appliquer les principes de l'approche actionnelle, dont celle qui consiste à «*construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.*»¹

2/ Sur le plan du contenu :

Dans cette partie, nous allons vérifier si les composantes décrites par Puren et le Conseil de l'Europe sont bien présentes dans ce manuel et surtout de comprendre comment elles sont utilisées.

4.4.5.1. La centration sur le groupe :

Comme nous l'avons vu précédemment, toutes les activités proposées focalisent sur le groupe car la notion même de projet appelle à l'interaction et l'apprenant est invité d'abord à un travail personnel puis à la concertation collective, chacun apportant sa pierre à l'édifice pour la réalisation du projet.

R. Richterich a proposé en 1985 une approche qu'il a appelée "pédagogie de la négociation", où il s'agit, aussi bien à propos de la détermination des contenus que des activités d'apprentissage, de négocier entre apprenants et entre apprenants et enseignant :

¹ Portine Henry,(1998), «l'autonomie de l'apprenant en question »ALSIC Numéro 1, volume 1,73-77

« – le sens de discours oraux et écrits qu'il [l'apprenant] doit produire ou comprendre (stratégies d'interactions langagières) ;
– les rôles qu'il peut jouer dans différents environnements sociaux (stratégies d'interactions sociales) ;
– son apprentissage en fonction des données d'un enseignement (stratégies d'interactions pédagogiques) ». ¹

Nous prendrons à titre d'exemple le cadre du projet n°1 relatif au « narratif ». Nous remarquons que presque toutes les activités proposées dans la séquence 1 sont à réaliser par l'apprenant seul, comme le montrent ces illustrations :

Dans la rubrique « vocabulaire », on interpelle l'élève directement : « *Ecris-le en cursive sur ton cahier* », « *Si tu as fait des erreurs, ton enseignant t'aidera à les corriger* » (p.19). Il en est de même pour la « grammaire » : « *Reconstitue le texte en recopiant les phrases dans l'ordre* » (p.21). C'est le cas aussi pour la conjugaison : « *Complète ces phrases à l'aide d'indicateurs de temps* » (p.23).

Comme nous le constatons, la centration sur l'apprenant est évidente. Seulement, à la fin de chaque activité pour chaque rubrique, les concepteurs du manuel invitent l'élève à évaluer son travail à ses camarades.

C'est pourquoi, en fin d'étude du vocabulaire, après une réflexion plus ou moins personnelle, l'apprenant se doit de se faire aider par ses camarades, comme l'illustre cette consigne en p. 20 : « *A **ton** tour, fabrique des messages codés et propose-les à **tes camarades** qui doivent les déchiffrer* ».

Cette configuration est visible dans la rubrique « mon projet » qui compte, faut-il le rappeler, trois à quatre séquences d'un même projet. Pour l'illustration, nous nous référons au projet relatif au narratif à travers les quatre moments du projet :

¹ RICHTERICH René (1985) : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris : Hachette, coll. F Recherches/Applications, pp 126-127

En page 26, et dans le cadre de la première partie du projet, la consigne de l'activité proposée se passe de tout commentaire : « *Maintenant **tu** connais les étapes du récit. Avec **tes camarades**, imaginez les moments de votre récit ; remplissez un tableau (p.19).vous pouvez vous inspirer de faits vrais comme vous pouvez les inventez. Votre histoire doit paraître vraie. Le rapporteur du groupe proposera le plan que vous avez choisi.* »

En page 37, 2^{ème} partie de « Mon projet », le même canevas se répète : « Voici deux récits dont le début a été supprimé. **Rédige**-le avec deux de **tes camarades**. »

En page 49, la 3^{ème} partie du projet contraste avec les deux premières phases puisque l'élève est sollicité « seul » à résoudre ces activités : « **Tu** as déjà écrit la situation initiale de **ton** récit. ; **n'oublie** pas d'utiliser des articulateurs logiques et chronologiques » ;

En page 61, dans la 4^{ème} et dernière partie de « Mon projet », le canevas des deux premières parties est reconduit, comme l'atteste la consigne suivante : « *Maintenant, **tu** sais que dans un récit, il y a toujours une situation finale .Avec **tes camarades**, vous allez relire la situation initiale et les événements que **vous** avez déjà rédigés avant de commencer à écrire la situation finale de votre récit ; ; »*

En conclusion, nous pouvons estimer que le 1^{er} critère énuméré par Puren figure en bonne place dans ce manuel. Cependant, si l'on se réfère au programme officiel, il est question plutôt de favoriser la centration sur l'apprenant « *qui devient acteur, directement concerné. (...) il fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres*

pratiques d'apprentissage).¹ Un peu plus loin dans ces mêmes directives, il est précisé que « *l'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche .* »²

Ce paradoxe peut s'expliquer par l'emprise du communicatif sur les concepteurs qui continuent à reproduire les principes de cette approche puisqu'ils parlent encore de savoir et « *savoir-faire importants ... (à faire acquérir à l'apprenant dans le projet) qui devient un facteur de socialisation* »³

Or, à la suite de Puren, savoir-faire ne rime pas nécessairement avec savoir communiquer car, selon lui, ce qui est important c'est le savoir agir dans n'importe quelle situation de communication, d'où justement cette interaction non plus avec un interlocuteur mais avec le groupe entier. D'ailleurs, nous essaierons plus tard de vérifier comment se matérialise cette « socialisation » à travers le manuel en question.

4.4.5.2. Compétence individuelle et compétence collective :

D'autre part, la répartition « action individuelle »/ « action collective » est à revoir car il nous apparaît clairement que l'emprise du communicatif est toujours dominante puisque l'ensemble des activités restent à faire seul. Toutefois, nous avons remarqué que le groupe est sollicité le plus souvent pour des activités de première importance, montrant alors que l'apprenant ne peut à lui seul résoudre les problèmes posés. En d'autres termes, si le travail de groupe s'impose, il reste soumis à des conditions : « *l'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y*

¹ Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'enseignement fondamental. Programme de la première année moyenne. Avril 2003.P.47

²Idem.P.47

³Op. Cit. .Document d'accompagnement. Avril 2003.P.33

participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe. En fait la démarche collaborative couple deux démarches, celle de l'apprenant et celle du groupe. L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions de groupes en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites.

Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout en se sentant responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous. »¹

A titre d'illustration, nous présentons ce tableau comparatif des activités proposées à être résolues par l'apprenant « seul » ou par /avec le groupe.

Tableau des activités proposées par le manuel scolaire de la 1^{ère} année (toutes rubriques confondues):

¹ HENRI F., LUNDGREN K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance : pour apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels, Montréal : PUQP.42-43, 184 p.

PROJET 1 : LE NARRATIF

TYPES D'ACTIVITES A REALISER		
RUBRIQUES	SEUL	EN GROUPE
1 /Expression orale	+	
2 /Texte de lecture	+	
3/Vocabulaire	+	
4/Grammaire	+	
5/Conjugaison	+	
6/Orthographe	+	
7/Atelier d'écriture	A .1 Séquence 2	A1 et A2 : Séquence 1 A2 : Séquence 2 A1 A2 A3 A4 : Séquence3 A1 A2 A3 : Séquence 4
8/Parties du projet	Séquences 2 ET 3	Séquences 3 ET 4
9/Grille d'évaluation	+	

PROJET 2 : LE CONTE

TYPES D'ACTIVITES A REALISER		
RUBRIQUES	SEUL	EN GROUPE
1 /Expression orale	+	
2 /Texte de lecture	+	
3/Vocabulaire	+	
4/Grammaire	+	
5/Conjugaison	+	
6/Orthographe	+	
7/Atelier d'écriture	A.1 et A2 : Séquence 1 A1 ET A3 : Séquence 2 A1 A2 A3: Séquence 3	A2 : Séquence 2 A1 : Séquence 3
8/Parties du projet	Séquence : 2	Séquences :1-2-3
9/Grille d'évaluation	+	

PROJET 3 : LA BANDE DESSINEE

TYPES D'ACTIVITES A REALISER		
RUBRIQUES	SEUL	EN GROUPE
1 /Expression orale	+	
2 /Texte de lecture	+	
3/Vocabulaire	+	
4/Grammaire	+	
5/Conjugaison	+	
6/Orthographe	+	
7/Atelier d'écriture	A1 A2 A3 : Une seule séquence dans ce projet.	
8/Parties du projet		Une seule partie
9/Grille d'évaluation	+	+

PROJET 4 : LA PRESCRIPTION

TYPES D'ACTIVITES A REALISER		
RUBRIQUES	SEUL	EN GROUPE
1 /Expression orale	+	
2 /Texte de lecture	+	
3/Vocabulaire	+	
4/Grammaire	+	
5/Conjugaison	+	
6/Orthographe	+	
7/Atelier d'écriture	Une seule activité : Séquence 2	A1 -A2 : Séquence 1 A1 -A2 : Séquence 3
8/Parties du projet	2 ^{ème} et 3 ^{ème} parties	1 ^{ère} partie
9/Grille d'évaluation	+	

PROJET 5 : L'INFORMATIF

TYPES D'ACTIVITES A REALISER		
RUBRIQUES	SEUL	EN GROUPE
1 /Expression orale	+	
2 /Texte de lecture	+	
3/Vocabulaire	+	
4/Grammaire	+	
5/Conjugaison	+	
6/Orthographe	+	
7/Atelier d'écriture	Une seule activité : Séquence 3	Une seule activité: Séquence 1 A1 A2 : Séquence 2
8/Parties du projet	1 ^{ère} partie 2 ^{ème} partie 3 ^{ème} partie	1 ^{ère} partie 2 ^{ème} partie
9/Grille d'évaluation	+	

PROJET 6 : L'ARGUMENTATION

TYPES D'ACTIVITES A REALISER PAR L'APPRENANT DANS		
LES RUBRIQUES	SEUL	EN GROUPE
1 /Expression orale	+	
2 /Texte de lecture	+	
3/Vocabulaire	+	
4/Grammaire	+	
5/Conjugaison	+	
6/Orthographe	+	
7/Atelier d'écriture	Une seule activité : Séquence 1 A1 -A2- A3 : Séquence 2 Une seule activité : Séquence 3	Une seule activité: Séquence 1 A1 -A2 : Séquence 2 Une seule activité : Séquence 3
8/Parties du projet	2 ^{ème} partie 3 ^{ème} partie	1 ^{ère} partie
9/Grille d'évaluation	+	+

Abréviation :

A.= Activité

OBSERVATIONS :

Cette répartition des activités appelle de notre part un certain nombre de remarques :

- Notons d'abord que l'apprenant est sollicité dans la majorité des rubriques du manuel pour travailler seul ; le travail de groupe n'apparaissant que dans trois rubriques, à savoir : l'atelier d'écriture, les parties du projet et la grille d'évaluation mais d'une manière déséquilibrée, comme nous le verrons plus tard. Ces activités dans lesquelles sont cumulés les trois types d'exercices, se répartissent comme suit :

- Atelier d'écriture : 17 activités à travailler en groupe ; 7 à travailler « seul » et une seule activité à travailler au début « seul » ensuite en groupe ,soit 25 au total .
- Parties du projet : 06 en groupe ; 4 seul et 7 seul ensuite en groupe (17 au total)
- Grille d'évaluation : 2 seul et 4 seul et en groupe à la fois (6 grilles au total).

Il est aisé alors de constater que l'activité du groupe est de loin la plus utilisée.

- Dans certaines rubriques, comme « l'atelier d'écriture », l'apprenant est invité à travailler seul mais aussi avec le groupe (projet 1, séquence 2 par exemple) ;
- Dans certaines séquences, il n'est proposé qu'une seule activité, comme le cas du prescriptif, dans la séquence 2.
- La rubrique « Mon projet », au titre suggestif d'une invitation à travailler seul, est parfois trompeur puisque, dans certaines activités, l'apprenant est appelé à coopérer avec le groupe (cas du projet 5 relatif à « l'informatif », dans sa séquence n°2);
- La grille d'évaluation qui termine chaque projet semble être la plus régulière puisque l'élève travaille globalement d'une manière équilibrée :3 projets où il travaille seul (projets 1-2-4-) et seul et avec le groupe à la fois (projets :3-5 et 6) ;

- Dans les autres rubriques où l'apprenant est appelé à travailler seul, il y a lieu de se poser des questions notamment pour les outils de la langue (Vocabulaire – grammaire- orthographe et conjugaison).

Si l'on peut comprendre que, pour les rubriques « lecture de texte » et « expression orale », l'apprenant se doit de travailler « seul », il n'en est pas de même pour les autres activités. Pour le vocabulaire, par exemple, nous pensons à la recherche documentaire à partir d'un dictionnaire où le travail de groupe est plus que conseillé. Pour la grammaire, certes l'élève doit trouver seul le fonctionnement interne de la structure étudiée ; mais avec un travail collectif, la mission serait plus efficace. De plus, la sélection et surtout l'utilité de ces contenus grammaticaux pose de sérieux problèmes quant à leur rentabilité communicative. Autrement dit, ces contenus vont –ils aider l'apprenant dans sa production personnelle à mieux communiquer ? Nous ne le pensons pas et faisons nôtres les remarques de J-P- Beacco qui estiment que « *Ces tâches ressemblent à des activités qui augmentent le plaisir d'apprendre, mais qui ont peu d'utilité du point de vue de la pratique langagière. L'autre dérive, en milieu de type scolaire, est que les tâches retenues, les micro-tâches en particulier, doivent s'insérer dans un dispositif de formation qui, dans de nombreuses situations éducatives, est déterminé par des programmes(définissant des contenus grammaticaux à faire acquérir, par exemple). Les effets observables des programmes sur les tâches font que ces micro-tâches sont alors détournées de leurs fins actionnelles et qu'on les met, en fait, au service d'objectifs formels étroits.* »¹

Ce type de procédé nous ramène à une conception des exercices de langue telle que proposée dans le manuel du fondamental. Il y a là à notre avis, une incohérence de taille.

Beacco J.C. (2008) , tâche ou compétences ? in Le français dans le monde n)375, Clé international, paris

Janine Courtillon explique que dans cet état de fait, la responsabilité de l'enseignant est entière : *« Si l'apprentissage de la grammaire, « grammaire du sens » ou tout autre type de grammaire, était envisagé du point de vue de l'apprenant – ce qui est le véritable changement apporté par l'approche communicative (A.C.) –, il serait plus opératoire de centrer les discours sur l'acquisition graduelle des règles, c'est-à-dire de la précision ou de la correction de la forme dans la production de la parole, plutôt que sur l'objet à apprendre : la grammaire. Or, nous sommes obligés de constater que de nos jours, dans les discours des didacticiens et dans les manuels qui, implicitement ou explicitement se revendiquent de l'A.C., la notion d'objectif grammatical est toujours présente, pour ne pas dire omniprésente.*

Si les nouvelles orientations avaient été réellement prises en compte, elle aurait dû disparaître en tant qu'objectif en soi. Pour les tenants de l'A.C., la grammaire n'est pas un objectif en soi, ce qui l'est, c'est la compétence grammaticale, définie comme « la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens », capacité qui est « partie intrinsèque de la compétence communicative ».¹

-Il ressort de ces tableaux que la majorité des activités restent concentrées sur l'apprenant ; cette centration s'explique par le fait que les concepteurs restent rattachés à l'approche communicative qui insistait sur le concept d'autonomie. Reste maintenant à essayer de comprendre comment les concepteurs ont décidé que telle activité doit être réalisée seule ou en groupe. Nous allons, pour ce faire, nous limiter aux deux rubriques suivantes : « L'atelier d'écriture » et « Mon projet ». Nous les avons choisies car les activités qui y sont proposées sont de trois sortes :

- l'apprenant est invité à travailler seul ;
- l'apprenant est invité à travailler dans la même activité seul et ensuite en groupe ;

¹ Janine Courtillon ,(2001), La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels|. Klincksieck | Revue de Didactologie des langues-cultures N°122.P.153

- enfin, l'apprenant est invité à travailler seulement en groupe.

Notre but est de saisir les critères sélectionnés par les auteurs du livre pour justifier une telle entreprise.

Analysons d'abord les consignes données pour chaque activité dans les deux rubriques sélectionnées :

1/ Atelier d'écriture :

A/ travail en groupe.

- « Réécrivez correctement en respectant l'ordre ... » (p.25)
- « Vous allez bien lire » p.25
- « Ton camarade et toi allez travailler ensemble.... » p.49
- « Entourez....Ponctuez....Soulignez.....Proposez.....Réécrivez ce texte... » p.49
- « Reliez....Imaginez....Réécrivez-le..... »
- « Imaginez.....Réécrivez-le..... »
- « Remets-le avec ton camarade en ordre... » p.81
- « Avec 3ou 4 de tes camarades, écrivez.... » p.95
- « Complétez....Ecrivez.... » p.120
- « Réécrivez le texte... » p.174
- « Rédige avec un de tes camarades » p.147
- « Remettez les images en ordre » p..155
- « Redonnez à chaque image sa légende » p.155
- « Echangez vos slogans » p.187
- « Discutez leur contenu... » p.187

B/ Travail « seul »:

- « Encadre le début de l'histoire... » p.37
- « Lis les deux situations initiales.. » p.71
- « Ecris à ton tour » p.72

- « Complète ce récit » p.81
- « A toi de compléter.. » p.82
- « Relie...souligne....lis-le...Imagine lui... » p.96
- « Numérote...Complète...Réponds... » P.107/108
- « Reprends seul le texte.. » p.128

2/ Mon projet :

A/ Activités à réaliser en groupe :

- « Imaginez les étapes du récitRemplissez....Vous pouvez» p.26
- « Vous allez écrire.... » p.72
- « Vous allez reprendre... Essayez de lui donner...» p.83
- « Reprenez la 1^{ère} et la 2^{ème} partie...Relisez...lisez... » p.97
- « Vous allez lire...Séparer...introduire...rédiger.... » p.108
- « Ecrivez....Vous devez savoir... » p.121
- « Tu peux rédiger (avec les camarades qui ont fait les mêmes choix) une introduction » p.147
- « Tu liras à tes camarades... Tu tiendras compte de leurs remarques... » p.155

B/ Activités à réaliser seul :

- « Rédige à ton tour..Choisis....Indique.... » p.37
- « Introduis l'élément modificateur... » p. ?
- « Imagine la suite de ton conte... » p.83
- « Dresse la liste...Emploie l'impératif... » p.128
- « Rédige.....Tu ajoutes.... » p.135
- « Rédige une introduction...Recopie....Tu peux... » p.147
- « Présente le fruit...Précise les caractéristiques ... » p.155
- « Tu liras...à tes camarades... » p.155
- « Rédige un texte à partir du plan suivant.... » p. 162

Essayons maintenant de répondre à notre questionnement initial, celui de comprendre les critères sélectionnés par les concepteurs du livre pour décider que telle activité relève d'une réflexion personnelle ou d'une réflexion collective.

Pour mener à bien notre réflexion, commençons d'abord par relever du listing précédent des différentes activités, le métalangage verbal commun aux deux types précédemment cités. Que l'on travaille seul ou en groupe, nous retrouvons cette même nomenclature verbale : « réécrire – rédiger – imaginer – remettre – écrire – compléter – lire – redonner – observer - souligner...»

Il y a lieu alors de se poser la question de savoir, par exemple, si l'acte de « réécrire », d'« imaginer », de « compléter » est le même dans ces deux configurations. Autrement dit, écrire seul et /ou le faire en groupe relève-t-il du même objectif ? Il semblerait a priori que la question est mal tranchée par les auteurs du programme qui restent quelque peu évasifs puisqu'ils se contentent de préciser que l'apprentissage passe par « *un moment de découverte, une observation méthodique..., un moment de reformulation personnelle et un ou des moments d'évaluation* ». ¹ Faut-il alors comprendre par là que c'est à l'apprenant lui seul de mener et de gérer son apprentissage ? Cette cacophonie laisse perplexe : s'agit-il donc d'une centration sur l'apprenant ou sur le groupe ? C'est ce que nous allons vérifier d'une manière plus approfondie en analysant de près les consignes des exercices données et leur contenu. Pour cela, nous nous limiterons aux activités en relation avec la rubrique « Atelier d'écriture » à travers le projet 1 sur le Narratif que nous retrouvons de la page 13 à la page 62.

Nous reproduisons le contenu de cette rubrique à travers ses quatre séquences :

- La séquence 1 : Page 25

¹ Op. Cit .Programme de la première année moyenne. P.48

ACTIVITE 1 : Avec ton camarade, réécrivez le texte correctement en respectant l'ordre des évènements :

1- **Renard** 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, Renard, **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- Renard fait le mort au milieu du chemin.

6- Il saute alors de la voiture et s'éloigne en lançant des **quolibets** aux marchands.

7- Renard, **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.

A priori, cette activité semble facile puisqu'il s'agit de « réécrire » ce texte en respectant l'ordre des évènements (voir la consigne). Nous pouvons penser que les apprenants n'auront pas de difficultés à résoudre ce problème de cohérence textuelle et cela en identifiant les éléments de transition qui permettront d'assurer la cohésion du texte. Dès lors, nous pouvons comprendre l'obligation donnée à l'apprenant de travailler avec son camarade.

En effet, le repérage à deux des éléments périphériques peut faciliter le travail. Ensuite, il y a l'acte demandé de « réécriture » du texte qui soulève de notre part cette interrogation dans le sens où la consigne est source d'ambiguïté : si dans l'esprit du concepteur, la tâche demandée se limite tout simplement au respect de « l'ordre des évènements », sans tenir compte de la cohésion textuelle sur le plan grammatical et lexical, ce serait une erreur monumentale.

Pour vérifier cela, mettons nous à la place de ces apprenants et contentons-nous de « réécrire le texte » tel que demandé par la consigne :

Corrigé possible :

En ce matin d'hiver, **Renard**, affamé, rôde dans la campagne.....d'une nourriture. Il aperçoit soudain des **marchands**un chargement de poissons. **Renard** fait le mort.....du chemin. Les **marchands** le ramassent dans l'intention deet le lancent dans la voiture. **Renard** dévore des poissons jusqu'à satiété. Sa faim rassasiée, il enroule.....pour sa famille. Il saute alors de la voiture.....aux **marchands**. **Renard** repus, rentre au logis.....(les mots sont soulignés à dessein par nous-mêmes).

Il est clair que la production écrite réalisée souffre d'un certain nombre d'insuffisances :

- la première est de faire croire qu'on peut organiser et surtout écrire un texte seulement en respectant ses séquences (notons que les élèves se contentent ici de numéroter les séquences. Ils n'auront pas dans ce cas la latitude de voir ce même texte dans sa nouvelle forme car l'image textuelle est importante) ;
- nous pouvons à la rigueur comprendre le désir des concepteurs de proposer des écrits simples en optant par exemple pour cette progression thématique à thème constant car, ne l'oublions pas, ces apprenants entament leur quatrième année d'apprentissage du F.L.E. Toutefois, si sur le plan grammatical la tâche s'avère un peu ardue, c'est sur le plan lexical, qu'il fallait remédier avec des substituts à usage courant pour éviter la répétition de mots comme « Renard » par « l'animal », « le rusé », le « filou »...et le mot « Marchands » par « ouvriers », « vendeurs »...

A ce stade de l'apprentissage, nous pensons qu'il faut sensibiliser les élèves aux principes de la cohérence textuelle. Le texte est et reste une tâche ardue où il est question de respecter avant tout sa grammaire interne.

En conclusion, nous estimons, avec les concepteurs du livre, que cette activité trouve tout son sens dans un travail collectif : « *La coopération est généralement conçue comme une interaction entre des personnes travaillant en groupe qui facilite la réalisation d'un produit ou d'un but.* »¹

Voyons maintenant **l'activité 2 de la page 26**. Elle comporte trois exercices/

Voici deux récits « *Un long voyage* » et « *Zig et Zag* ». Avec ton camarade, vous allez bien les lire, retrouve les différents moments puis remplis le tableau (voir p.19)

Identifiez les héros dans les textes ci-dessous.

Ces récits sont-ils réels ou imaginaires ?

1/UN LONG VOYAGE

Ulysse le caneton vivait au bord de la rivière. Il se demandait où les oiseaux pouvaient bien aller.

Un jour, il décida, lui aussi, de voir le vaste monde ! 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 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.

¹ NISSEN E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle, effet de l'interaction sociale, Thèse dirigée par Michèle KIRCH, Université de Strasbourg I.P.74 321 p.

Aux premières heures 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.

Cette activité est à travailler en groupe comme c'est précisé dans la consigne : « Avec ton camarade, vous allez bien lire..... ».

Si, pour l'activité 1, nous avons estimé que l'acte de réécriture demandé nécessitait un travail de groupe, nous pensons maintenant que pour l'activité n.2 est au contraire du ressort du seul apprenant .En effet, les opérations qui sont demandées ne présentent assurément aucune difficulté :

- Bien lire ;
- Retrouver les différents moments d'un récit ;
- Compléter un tableau (celui de la page) ;
- Enfin, préciser si ces récits sont imaginaires ou réels.

Apparemment, des activités relativement simples et à la portée de l'apprenant. De ce fait, l'inviter à travailler avec son camarade ne repose sur aucune justification sérieuse car l'élève est suffisamment autonome pour se passer allègrement de l'aide de son camarade.

Activité 1, p. 36, séquence 2.

Voici un récit « **LEBRAC EST SAUVE** ».

Lebrac et ses camarades jouent près d'une mare. Ils essayent de tuer des grenouilles en lançant des pierres. Une grenouille fut touchée. Lebrac s'avança alors dans la mare pour l'attraper. Il n'y avait plus que deux mètres à parcourir. L'eau, soudain, lui monta à la poitrine. Il sentit que ses pieds n'étaient plus le dur. Il s'enfonçait dans quelque chose de mou et de tiède, dans la vase au fond sans doute. Les camarades lui crièrent de revenir. Il essaya de faire demi-tour. Impossible, ses jambes étaient prises et il s'enfonçait toujours. L'eau atteignit ses épaules. Sur le bord, les camarades rassemblaient rapidement les ficelles qu'ils avaient pu trouver. Les ficelles furent nouées bout à bout. On jeta cette corde à Lebrac qui la manqua deux fois. Puis il réussit à en saisir le bout. Les cinq camarades, en faisant la chaîne, tirèrent sur la ficelle. Lebrac fut décollé de la vase et fit un grand pas vers la rive. C'est alors que la ficelle cassa net et il se mit à s'enfoncer de nouveau. Un des sauveteurs saisit alors une perche et la tendit à Lebrac. Il s'y agrippa désespérément. Les cinq sauveurs retirèrent enfin, à plat ventre, le malheureux pêcheur de grenouilles. Il était sauvé.

D'après L.PERGAUD, La guerre des boutons

Les concepteurs du livre recommandent à l'élève de travailler seul cette fois ci, ce qui est tout à fait normal puisque le travail demandé se limite simplement à « encadrer » le début de l'histoire, vu que l'objectif est de réfléchir sur les caractéristiques de la situation initiale dans un récit.

Activité 2, pp. 36-37, séquence 2.

Voici deux récits dont le début a été supprimé. Rédige-le avec deux de tes camarades.

A/ LES MESAVENTURES DU CHAT

.....
Tout à coup, il entend une branche qui craque au milieu d'un tapis de feuilles mortes. Le chat, intrigué, se retourne précipitamment et aperçoit une souris qui court. Il es lèche les babines et avance sans faire de bruit, pour essayer d'attraper sa proie.

Soudain, le chien aboie. Tonky, surpris, sursaute et se sauve. Pendant ce temps, la souris disparaît dans son trou. Le chat, déçu et bredouille, retourne chez son maître prendre son déjeuner.

B/.....
Je pense que le petit chien est content de trouver un ami, et j'ai du mal à le rattraper ; je lui offre la moitié de mon petit pain au chocolat et le petit chien mange le petit pain au chocolat et se met à remuer la queue dans tous les sens et moi, je l'appelle Rex. Je pense que ce sera un bonne surprise pour papa et pour maman quand j'arriverai avec Rex à la maison.

Analyse :

Remarquons d'abord le choix judicieux fait par les auteurs du livre qui conseillent à l'apprenant de travailler cette activité en groupe. Ce choix est amplement justifié. En effet, il est question de rédaction d'une introduction (une situation initiale d'un récit) : « Rédige-la avec deux camarades.. ». Le fait surprenant dans cette consigne est cette précision sur le nombre de camarades de

classe concernés par ce travail ! Ici, il s'agit d'un travail collaboratif comprenant trois apprenants. Dans l'exercice précédent, il était question d'un seul camarade !! Les auteurs du livre ne nous expliquent pas cette démarche méthodologique, ce qui est aberrant. Pourquoi ne pas laisser l'initiative à l'enseignant qui, à notre avis, est le seul à décider de la qualité de l'activité à réaliser dans sa pratique de classe. A lui donc de gérer cette problématique .C'est pourtant dans l'esprit de l'approche communicative que de s'en remettre aux décisions de l'enseignant. En effet, « *Le métier d'enseignant est d'abord un métier de prise de décision dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie.* »¹

Activité 1 de la séquence 3 (pp. 48-49)

La consigne : Ton camarade et toi allez travailler ensemble.

L'objectif de cet exercice est la manipulation des articulateurs logiques, outillage nécessaire et important pour la cohésion dans un récit. Pour cela, nous sommes d'accord avec les concepteurs de recommander le travail de groupe, et ce pour plusieurs raisons pratiques :

- Choisir un articulateur parmi les trois qui lui sont proposés nécessite une réflexion assez poussée ;
- Saisir à chaque manipulation de cette structure le lien sémantique exprimé par exemple entre les deux propositions coordonnées, d'autant plus qu'on lui propose à chaque fois trois articulateurs de sens différents !

Pour toutes ces raisons, le choix des concepteurs de réaliser cette activité par groupe se justifie pleinement.

¹ ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989) : La didactique des sciences. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2 448, 127 p.

Activité 2 de la séquence 3 (p .48)

Ponctuez le dialogue suivant :

Assises en rond dans la cour les fillettes discutent Je voudrais être docteur quand je serais grande dit la première Moi j'aimerais être mannequin répliqua la deuxième Mannequin s'écrièrent ses camarades tu n'y penses pas

Objectif : travail sur la ponctuation.

La ponctuation reste un exercice difficile. De plus, dans le cadre du travail demandé, les apprenants sont invités indirectement à manipuler quatre types de signes de ponctuation :

- la virgule ;
- les deux points ;
- les guillemets ;
- le point d'exclamation.

Nous pensons avec les concepteurs du livre que cette activité, vu son caractère complexe est à réaliser en groupe, d'autant plus que la virgule , notamment, a des emplois divers et peut à elle-seule occasionner des problèmes sérieux aux apprenants, tout comme les guillemets d'ailleurs !

Activité 3 de la séquence 3 (p. 48)

Dans le texte suivant :

La petite Cosette, orpheline de huit ans, vit chez les Thénardier, aubergistes dans un petit village.

Assise près de la cheminée, Cosette joue avec la poupée de Poline et Zelma, les filles des Thénardier.

- « *On n'a pas donné à boire à mon cheval* », crie tout à coup un des clients.
- *Holà ! Mademoiselle chien-sans-nom, va porter à boire à ce cheval.*
Cosette prend le seau et sort dans la nuit noire.

D'après Victor HUGO, *Les misérables*.

« *Avec ton camarade, proposez un autre élément modificateur. Pensez à changer la suite de l'histoire.* »

Dans cette activité, le travail demandé consiste d'abord à « *souligner* » l'élément modificateur à partir d'un récit. Contrairement à la recommandation des auteurs du livre de travailler en groupe, nous pensons que cette activité est du ressort seul de l'apprenant. Cependant, dans la suite de la même consigne, on demande aux deux apprenants de « *proposer un autre élément modificateur* ». L'activité n'est plus la même. Il s'agit donc de rédiger une phrase qui va servir de transition entre l'introduction et les événements du récit. De ce fait, les apprenants se doivent de coopérer pour trouver la solution. Le travail de groupe s'impose de lui-même d'autant plus que dans la dernière partie de la consigne, on leur recommande de « *changer la suite de l'histoire* ». A deux, la tâche demandée serait plus aisée à faire.

Activité 4 de la séquence 3 (p. 49)

« *Réécrivez ce texte sous forme de dialogue et entourez les verbes introducteurs.* »

Au jardin, les légumes sont très inquiets : depuis des jours et des jours, il ne pleut pas. Quant au jardinier, il ne vient plus. Que faire ?

Et le tuyau ! Grogna un jour le colonel Poireau. Ce paresseux ! Pourquoi ne nous donnerait-il pas un peu d'eau ? Personne ne lui a jamais dit merci, observa mademoiselle Aubergine. Pourquoi nous aiderait-il ? Et moi ! Riposta le docteur Fenouil. M'a-t-on remercié pour mes conseils ? Je continue quand même à vous soigner. Bonjour, monsieur Tuyau, dit Ciboulette. Que vous me semblez beau,

ajouta Romarin. On voit que vous ne manquez pas d'eau, reprit Ciboulette. N'en auriez-vous pas trop ? Demanda Romarin. Ne risquez-vous pas d'éclater à force de tout garder ?

D'après M.KAHN, *Les contes du potiron.*

L'objectif affiché est la « réécriture » d'un texte en le transformant en dialogue. Nous pensons que la recommandation faite à l'apprenant de travailler avec son camarade est judicieuse étant donné les transformations à opérer que seule une entraide efficace permettrait de réaliser avec succès. Notons au passage que la dernière consigne peut désarçonner les apprenants, en ce sens qu'elle est incomplète et accepte donc toutes les interprétations possibles. Les concepteurs du livre demandent aux apprenants d' « entourer les verbes introducteurs » dans le récit de départ ! Des verbes introducteurs de quoi ? Ce n'est pas précisé !

Activités de la séquence 4 (pp. 60-61)

Ces deux pages s'ouvrent sur une recommandation générale à observer par les apprenants, celle de faire toutes les activités de cette séquence en groupe : « *Toi et ton camaradeensemble.....* ».

Nous sommes d'accord avec ce choix. En effet, en observant de près les consignes des trois activités qui constituent cette quatrième et dernière séquence sur le projet du narratif et leurs contenus respectifs, nous remarquons qu'il n'est pas facile de les réaliser seul. Cependant, ce n'est pas le cas de l'activité 1 de la page 60 :

Activité 1 de la séquence 4 (p.60)

« Reliez chaque début de récit à la fin qui lui convient ».

Objectif : Relier les débuts de chaque récit avec les fins respectives données dans le désordre. Il est donc question de vérifier si l'apprenant est capable de discerner la cohérence d'un récit.

Le tableau proposé par le concepteur est clair et précis. A notre avis, il suffit de repérer, même visuellement, avant de lire, les « répétitions de mots clés pour relier le début du récit à sa situation finale convenable.

Ce travail ne nous paraît pas compliqué. Observons la disposition des deux colonnes de ce tableau pour mesurer la facilité déconcertante de cet exercice :

DEBUT DE RECIT	FIN DE RECIT
1...Le mari de ROSE était mort ...Elle vit seule.....	Alors, ROSE se leva et alla s'asseoir près du feu.....
2 Le vieux père La SOURIS allait tous les jours se promener en ville....	Et par la suite, Le père La SOURIS
3..... Une petite filleUn jour, elle remarqua....	C...Le nuage et la petite fille s'embrassent. Voilà, il est parti ...

Comme nous le voyons dans cet exercice, l'option du travail de groupe recommandée par les auteurs du livre ne nous paraît pas judicieuse.

Les activités 2, pp.60-61 :

Imaginez la fin de ces récits :

A/ Bouboule tenait à la main un cornet à double compartiment où deux boules de glace en supportaient une troisième. Tout en parlant, il lapait la vanille, la fraise et le café, indifféremment, à coups de langue rapides comme un chat, et ses yeux roulaient de gourmandise satisfaite.

« Tu m'en files ? » demanda Olivier.

B/ En sortant de l'école, j'ai suivi un petit chien. Il avait l'air perdu, le petit chien. Il était seul et il me faisait beaucoup de peine. Je pensais qu'il serait heureux de trouver un ami, et j'avais du mal à le rattraper. Je lui offris la moitié de mon petit pain « au chocolat ». Il le mangea et se mit à remuer la queue dans tous les sens et moi, je l'appelais Rex...

Je pensais que ce serait une bonne surprise pour papa et pour maman, quand j'arriverai avec Rex à la maison.....

Activité 3 p.61 :

« Voici un récit dont les 3 moments sont mélangés. **Réécrivez-le en rétablissant l'ordre** »:

Il traversa des ruisseaux, il franchit des cascades et revint, égratigné, essoufflé, effrayé dans la maison de son père.

En ce temps- là, vivait un jeune garçon.

Le jour de ses quinze ans, il eut brusquement envie d'aller au bout de tous les chemins, de marcher jusqu'au bout du monde. Alors, il prit dans son poing la lance de son père et partit. Au soir du premier jour de voyage, il s'arrêta et dormit au pied d'un arbre étrange. Il fit un rêve abominable : il crut voir des

serpents qui s'approchaient de lui et l'encerclaient. Il se réveilla en sursaut, bondit sur ses pieds, jeta sa lance, et se mit à courir.

Avec les activités 2 et 3, la tâche se complique pour les apprenants et le travail de groupe peut s'avérer salutaire. On leur demande d'« imaginer » la fin de deux récits (activité 2) et ensuite de « réécrire » un récit en rétablissant l'ordre des moments qui sont mélangés. Il est clair que le travail en groupe trouve ici toute sa raison d'être car il s'agit d'imaginer « juste » et surtout d'assurer une cohérence textuelle avec ce qui a précédé. En somme, un travail de « réécriture » et d'« organisation » de séquences textuelles données dans le désordre qui se doit d'être réalisé au moins à deux.

Ce qui est surprenant à observer, c'est que les auteurs du livre font croire à l'apprenant que c'est à lui de travailler seul ces activités : un coup de d'œil sur la page 7 du manuel où les concepteurs font « découvrir le livre de français » à l'apprenant, nous permet de voir que pour la rubrique n°7 « Atelier d'écriture » dont nous venons d'analyser les activités, contredit les consignes données. Il est stipulé clairement que le travail recommandé est à faire seul, sinon comment comprendre cette précision des mêmes concepteurs : « *Des activités te sont proposées à la fin de chaque séquence pour te permettre de réutiliser les connaissances acquises tout au long de cette séquence.* »¹ Encore une contradiction de taille !

¹Mme IDDOU SAID OUAMAR Malika, Mme DAKHIA ABSI Fadila, (2008)Plaisir d'apprendre le français. Première année de l'enseignement moyen.ENAG..

ANALYSE DES ACTIVITES DE LA RUBRIQUE : « MON PROJET » A TRAVERS LE PROJET 1 :

Contrairement à la rubrique « atelier d'écriture », les concepteurs dans leur présentation du manuel sont plus précis cette fois-ci puisqu'ils expliquent à l'apprenant qu' « *avec tes camarades ou seul, à la fin de chaque séquence , tu seras capable d'écrire un texte qui répondra au sujet proposé. Tu l'amélioreras et t'enrichiras au fur et à mesure avec l'aide de ton professeur et des tes camarades. La grille de relecture et de réécriture, à la fin de chaque projet, te permet d'évaluer tes connaissances* »¹.

Analysons maintenant les quatre parties de cette rubrique : « Mon projet ».

« Mon projet », 1^{ère} PARTIE, p.26 (Séquence 1)

Voici la consigne :

« 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. »

Dans cette première partie de « Mon projet », nous n'avons qu'une seule activité.

Les concepteurs recommandent aux apprenants de la travailler en groupe.

En réalité, nous avons trois petites consignes où il est question d'abord d' « imaginer » les étapes d'un récit, ensuite de « remplir » un tableau récapitulatif, pour enfin veiller à ce que l'histoire « paraisse vraie ». L'apprenant, contrairement aux activités précédentes, est dérouté : on lui disait avant de travailler avec deux ou trois de ses camarades, mais là, nous ignorons avec

¹ Manuel de français de la 1^{ère} année moyenne.Op. cité. P ;7

combien d'élèves il va travailler. Les concepteurs laissent-ils la liberté d'initiative au possesseur du manuel? Ou, c'est à l'enseignant de se débrouiller avec ses élèves ?

Le manuel scolaire étant muet, nous verrons plus loin ce que disent les directives officielles à ce sujet. En tout cas, il n'y a pas de doute possible : le travail d groupe dans cette activité s'impose de lui-même car nous sommes en début de projet et la collaboration de tous est vivement conseillée.

« Mon projet » : Séquence 2 / 2^{ème} partie (p.37)

Voici la consigne :

*Maintenant, tu sais quelles sont les informations qu'on donne dans le début d'un récit. Rédige à ton tour **la situation initiale** de ton histoire.*

. Choisis ton héros et les autres personnages.

. Indique le lieu et le moment où commence ton histoire.

***Lieu** : A la maison, dans la rue, dans la cour d'une école, dans un jardin public, dans un bus, chez le coiffeur, dans la forêt...*

***Moment** : pendant les vacances, quand le héros était jeune, pendant la guerre, toujours, pendant longtemps....*

.N'oublie pas de donner un nom à chacun de tes personnages si cela est nécessaire.

En résumé, « la centration sur le groupe et la dimension collective » sont bien dominantes dans ces activités où l'objectif défini est l'éducation d'un acteur social qui œuvre dans et pour la collectivité ; contrairement à l'approche communicative où tout est focalisé sur le seul apprenant, ou comme le précise justement Puren, le but est de former un communicateur qui n'est là que pour intervenir en tête-à-tête ! En d'autres termes, « *la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de*

l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux »¹

4.4.5.3. Types de situations proposées :

Comme nous l'avons souligné lors de notre analyse du manuel du fondamental, les situations de « communication » proposées par les concepteurs du livre étaient en complet déphasage avec la réalité et le vécu des apprenants.

Globalement, la classe de société mise en valeur à l'époque -celle de la bourgeoisie- ne reflète pas fidèlement le vécu de la majorité des Algériens.

De ce fait, toutes les situations de communication souffrent de cet écart considérable qui fait que l'apprenant algérien ne se sent pas concerné par les interactions que lui propose le maître car ce ne sont pas ses préoccupations quotidiennes qu'on illustre mais seulement celles d'une minorité.

D'autre part, le manuel en question insiste beaucoup sur la simulation du réel. Cela donne à l'apprenant une impression de « jouer » tout en apprenant. En effet, en l'absence d'un enjeu communicatif réel, nous pouvons estimer que l'élève malgré toute sa bonne volonté de bien faire, n'arrivera pas à s'investir pleinement dans sa tâche car la simulation demandée peut déformer la réalité. De plus, lorsqu'on produit du texte, c'est toujours par rapport à un enjeu et à un destinataire précis, ce qui n'est pas le cas dans ces situations communicatives. Le destinataire, surtout, reste virtuel et dans ce cas, nous ne pouvons pas reprocher à nos élèves leur manque d'imagination et de motivation face à des situations simulées qui sont loin de refléter l'authenticité. En effet, *« le point central est de faire en sorte que les élèves comprennent et connaissent les règles socioculturelles et soient au courant de l'intention de communication »²*

¹ CEBERIO M.H. (2004), Analyse de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage- acquisition plurilingue, Communication présentée au Congrès National des Professeurs de Français ; Nouveaux défis, nouveaux outils pour le français, 22-2 septembre, Cordoba, argentine

² CUQ J.P. et GRUCA I., (2003), cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, p.245

L'avènement de l'approche actionnelle a bouleversé ce concept puisqu'elle propose non plus des situations réelles-simulées mais va encore plus loin en introduisant le concept d' « **actions réelles-authentiques** ».

En effet, dans ce type d'activité, l'apprenant est invité à jouer pleinement son rôle dans la société et apprend le sens de la responsabilité. On l'invite à titre de partenaire social qui a des choses à dire. Autrement dit, il devient un acteur majeur et conscient de son apprentissage. Contrairement à l'ancienne conception chère à l'approche communicative où il ne travaille que dans la simulation, ici à travers ce manuel, sa fonction est plus sérieuse car l'enjeu communicatif fait qu'il est concerné par la tâche qu'on lui demande de faire. De ce fait, il est tout à fait normal qu'il s'investisse pleinement dans son travail étant donné que sa motivation est grande.

Le manuel de la réforme traduit d'une manière claire cet état de fait, ce désir de faire dans l'authenticité.

Quoi de plus normal alors de lui proposer des activités d'apprentissage qui « *doivent être dans la mesure du possible, des documents authentiques* »¹, c'est-à-dire « *tout énoncé produit dans une situation réelle de communication : en sont exclus les textes écrits et oraux fabriqués ou modifiés en vue d'enseigner une langue* ». ²

A titre d'illustration, nous allons analyser de près les objectifs alloués aux six projets qui constituent ce manuel de la réforme :

Projet 1 : le récit

Objectif précisé : « J'écris un récit pour l'insérer dans un recueil destiné à la bibliothèque de l'école » (page 14 du manuel).

¹ GAONAC ,H , DANIEL 1990 : «les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère »,in GAONAC,H , DANIEL (1990) (coord) : *acquisition et utilisation d'une langue étrangère* : l'approche cognitive, in le français dans le monde, Recherches et applications ,p39

² ABE D., CARTON F.-M, CEMBALO M., REGENT O. (1979). *Didactique et authentique : du document à la pédagogie*, Paris : CRAPEL, « Mélanges pédagogiques », P2 14 p.

Il nous semble que l'objectif est clairement affiché : il y a là une volonté d'expliquer à l'apprenant qu'il a une tâche à accomplir réellement puisque le but est d'enrichir la bibliothèque de son école par sa contribution : « *la tâche communicative est une partie du travail en classe qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, pendant que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait également être complète et faire sens de manière autonome, en tant qu'acte communicatif à part entière.* »¹

Il ne s'agit pas d'une simulation mais d'une véritable invitation à « l'action ». Ainsi, superbement motivé, l'apprenant sait que son action est importante et son apport personnel est très apprécié car nous le verrons plus tard, ce travail se fera avec la collaboration de tous les membres de son groupe et c'est justement par cette interaction collective que le travail sera résolu.

Projet 2 : Le conte.

Objectif précisé : « J'écris un conte pour la bibliothèque de l'école » (page 63 du manuel)

L'enjeu dans cette grande activité passe de tout commentaire : encore une fois, l'apprenant est invité à travailler dans une situation authentique. On attend de lui, non pas une action virtuelle, mais une action qui s'inscrit dans le réel puisque son travail (il y a contribué en partie) sera remis à la bibliothèque de son école. L'apprenant prend conscience qu'il est un acteur incontournable et que son avis est sollicité en tant que tel.

¹ NUNAN D., (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, p.10

Projet 3 : La bande dessinée.

Objectif précisé : « Je transforme une bande dessinée en récit » (page 99 du manuel)

Dans ce projet qui faut-il le rappeler, ne comporte qu'une seule séquence, l'objectif est d'amener l'apprenant à « rédiger le récit d'une bande dessinée », (page 99 du manuel). Les concepteurs restent vagues sur le destinataire et préfèrent expliquer à l'élève à titre de conseil : « la bande dessinée est un monde passionnant. Va à sa découverte ! »

Cette activité demandée relève du ludique et nous comprenons que le destinataire soit en réalité l'élève lui-même. Le but étant d'enrichir sa culture dans un domaine précis comme celui de la bande dessinée.

Projet 4 : Le prescriptif.

Objectif précisé : « Je participe à l'élaboration d'un recueil de recettes de cuisine que j'exposerai à la bibliothèque de l'école » (page 112)

Le choix du verbe « participer » dans cette consigne illustre clairement que l'apprenant est sollicité personnellement à réaliser une tâche authentique et pour un destinataire précis, ici la bibliothèque de son école.

Projet 5 : L'informatif.

Objectif précisé : « J'écris un texte documentaire dans lequel j'aborde un sujet qui pourrait intéresser mes camarades » (page 138)

Là aussi, nous avons un destinataire précis et bien identifié : l'apprenant va interagir avec ses camarades à travers un enjeu communicatif réel (aborder un sujet qui pourrait les intéresser). Il va de soi que l'élève en question va pleinement s'investir dans sa tâche pour réaliser cette activité.

Projet 6 : L'argumentatif.

Objectif précisé : « Je réalise une affiche publicitaire pour faire connaître et apprécier un produit à mes camarades » (page 166)

Encore une, fois la tâche demandée est « authentique » avec un destinataire bien identifié et un enjeu communicatif réel, à savoir réaliser une affiche publicitaire afin, par exemple de vanter les mérites d'un produit. Nous ne sommes plus dans l'univers de la fiction ou de la simulation. Ici, il est question d'une activité avec des actions réelles de la part des apprenants. Rappelons à cet effet, que dans les approches communicatives, il était demandé aux élèves de produire des textes, toujours en imitant un modèle d'expression identifié en classe. Dans notre cas et même si le caractère de cette activité du projet n.6 est discutable, il reste néanmoins que l'élève est libre de choisir le canevas qui lui plaît.

Comme nous le remarquons, les situations proposées par le manuel de la réforme sont réellement communicatives, en ce sens qu'il s'agit d'interactions réelles et authentiques non simulées mais réellement vécues par les apprenants à titre individuel, au départ, puis par groupe, enfin par l'interaction avec le professeur qui doit varier son enseignement en fonction de l'apport des méthodologies diverses. En d'autres termes, la tendance actuelle est de s'orienter vers un éclectisme salubre qui pourrait donner un autre souffle à l'enseignement des langues étrangères. Christian Puren fait « *l'hypothèse que pour la plupart des enseignants, le niveau de cohérence fonctionnel n'est pas celui des méthodologies, à la fois trop abstrait et trop systématique (et donc trop réducteur), mais celui des méthodes, et que c'est essentiellement à ce dernier niveau qu'ils complexifient leurs pratiques, en empruntant des méthodes prêtes à l'emploi à des sources variées (les méthodologies constituées, mais aussi leur expérience d'anciens élèves, leurs observations de collègues, leurs lectures d'ouvrages et d'articles didactiques), puis en variant leur sélection et leurs combinaisons pour s'adapter à leurs situations d'enseignement. En ce sens – mais*

n ce sens seulement –, il est exact de dire que tout bon enseignant “se fait sa propre méthodologie”¹.

Nous retrouvons là une idée fondamentale de la pensée complexe, à savoir qu’il faut réfléchir à partir d’un nombre limité de concepts simples, mais dont les combinaisons et les connexions peuvent être variées à l’infini.

Comme résultat de cette pratique, nous retrouvons un véritable apprentissage conscient de la part de l’apprenant qui active en classe à la manière d’un individu social responsable.

Notons pour terminer que nous nous sommes limité aux seuls objectifs assignés à chaque projet. Nous aurions pu analyser d’autres situations communicatives à travers d’autres rubriques et démontrer ainsi que le caractère des échanges proposés reste le même, c’est-à-dire un désir de faire dans l’authenticité. A cet égard, nous estimons que les concepteurs du manuel ont réussi dans leur entreprise.

4.4.5.4. L’autonomie du groupe :

Avec l’avènement de l’approche communicative, de nouveaux concepts sont nés laissant entrevoir beaucoup d’espoir chez les didacticiens pour régler les problèmes inhérents aux processus d’enseignement /apprentissage des langues étrangères. Nous avons par exemple l’« autonomie de l’apprenant » comme objectif de toute méthode communicative. Mais très vite, ce concept allait montrer ses limites. Ce concept doit être manipulé avec beaucoup de précaution car *«l’autonomie n’est pas seulement ce pouvoir d’un sujet triomphant par sa raison des aléas du monde de décider de ses règles, c’est surtout le pouvoir d’assumer ses limites. Et donc accepter, faire avec ses liens de dépendance aux autres. L’autoévaluation n’est pas réductible à l’autoévaluation»*.

¹ PUREN Ch. ,(1994) LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À LA CROISÉE DES MÉTHODES. ESSAI SUR L’ÉCLECTISME ,p.164 Édition originale : Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », , 206 p.

Elle n'a rien à voir avec l'individu, cette illusion d'indépendance et de liberté. Il y a de l'autre en soi et soi parmi les autres. L'autoévaluation n'est pas le contraire de l'hétéro-évaluation, elle passe par l'hétéro-évaluation : j'ai besoin de l'autre pour faire réflexion sur mon destin »¹.

L'une des raisons de cet échec nous est fournie par le cadre européen de référence pour l'enseignement des langues qui fait remarquer qu'il faut considérer «*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 une activité langagière, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* »² : nous entrons alors dans la perspective actionnelle où l'acte d'apprendre est d'abord une action individuelle au profit d'une co-action avec le groupe bien entendu.

Le manuel de 1^{ère} A.M., objet de notre réflexion, essaie de mettre en application cette nouvelle configuration. En effet, l'enseignant se garde d'intervenir pour influencer ce groupe et essaie d'être présent le moins possible, laissant l'initiative complète à ses apprenants. D'ailleurs, le programme officiel de la 1^{ère} A.M. est très explicite à ce propos : «*l'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche.* »³

Et la place de l'enseignant dans tout cet apprentissage ? Il est là pour définir «*clairement le projet et définir l'activité dominante exigée par la nature*

¹ VIAL M. (2001). Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer *des concepts*, Bruxelles : De Boeck, p.118.

² C.ECR OpCitée

³ Manuel de français de la 1^{ère} AM. op.cit., p.47

du projet. IL sélectionne les compétences à installer et communique aux élèves ces éléments qui constitueront la base du contrat pédagogique. »¹

Enfin, il est stipulé que ce projet pédagogique est « *un véritable plan de formation à deux dimensions – notionnelle et procédurale - jalonné de pauses-bilans qui permettent par le biais de l'auto-évaluation, de la co-évaluation et de l'évaluation par l'enseignant de faire le point et de réguler les apprentissages. »²*

Nous avons à titre d'illustration plusieurs exemples de consignes qui montrent clairement que le groupe agit et travaille en toute autonomie et ce, conformément à l'esprit des directives pédagogiques officielles:

« A ton tour, fabrique des messages codés et propose-les à tes camarades qui doivent les déchiffrer » (p.20 du manuel).

Cette consigne s'adresse à l'apprenant et à ses camarades de classe. Notons l'absence de toute référence à l'enseignant, ce qui traduit nettement de la part des concepteurs du manuel un désir de matérialiser ce besoin d'autonomie comme facteur de réussite de l'acte d'apprentissage.

Dans une autre consigne, à la page 26 du manuel scolaire, cette autonomie est plus manifestement déclarée :

« Maintenant, tu connais les étapes du récit. Avec tes camarades, imaginez les moments de votre récit (...) 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. »

Dans cette consigne, le concepteur montre la voie à suivre aux apprenants et leur signifie clairement que c'est un travail à réaliser en groupe, ce même groupe qui aura à assumer le choix du plan choisi. L'enseignant est « absent » dans cette consigne. Nous voyons qu'au-delà de l'activité demandée, le but est de les rendre

¹ Idem., p.48

² Manuel de français de la 1^{ère} AM., op.cit., p.48

capables de réaliser des actions en langue étrangère, donc de devenir des acteurs sociaux ayant à effectuer des tâches à l'intérieur d'un domaine précis.

Ce type d'activités est omniprésent dans tout le manuel .Cependant, la seule fois où l'enseignant y est « présent », c'est dans des exercices assez complexes, comme celui de la production écrite ou à travers la grille d'évaluation qui se trouve à la fin de chaque projet.

Nous donnons l'exemple de la grille d'évaluation du projet 1 consacré au récit, à la page 63 du manuel : « *Évalue ton travail d'abord seul, puis confronte-le avec celui de tes camarades et mets-toi d'accord avec eux et avec ton professeur sur les corrections à porter avant de remettre ton récit au propre. Ton projet est fini .Remets-le à ton professeur. »*

Comme nous le constatons, l'apprenant, tout comme le groupe d'ailleurs, travaille en toute autonomie. Même les corrections qui sont à venir feront l'objet de négociations avec les autres membres du groupe ainsi qu'avec l'enseignant. Cette configuration montre aussi que l'enseignant n'est là que pour guider, orienter mais surtout dans le respect des choix opérés par ses élèves. Ce qui est le plus important à notre sens est d'amener cet apprenant à développer son autonomie mais aussi la capacité de faire des choix et de les négocier, comme l'explique Philippe PERRENOUD : « *Ces deux compétences sont étroitement complémentaires. L'individu sauvegarde son autonomie en protégeant une sphère d'activité où il est " maître chez soi " aussi bien qu'en infléchissant les orientations du groupe et les règles du jeu dans le sens de ses propres préférences. »*¹

Nous terminons avec une dernière illustration prise du manuel, à la page 97. Nous sommes dans la séquence 2 relative au projet concernant le récit ; nous entamons la 3^{ème} partie de la rubrique « Mon projet » :

¹ Perrenoud, Ph. (1999) La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

« - Avec tes deux camarades, reprenez la première et la deuxième parties de votre conte et écrivez-lui une situation finale.

- N'oubliez pas d'utiliser une des formules de clôture que vous avez étudiées en vocabulaire.

- Relisez votre production. Aidez-vous de cette grille de vérification pour réécrire votre conte en l'améliorant.

- Lisez-le à vos camarades. Puis recopiez votre conte au propre. »

Nous voyons clairement que l'enseignant n'est ici que pour guider, conseiller ses apprenants. Il les laisse travailler en parfaite autonomie, de la première étape de la réalisation du récit jusqu'à sa production finale. Le niveau d'autonomie des apprenants est élevé : l'objectif ainsi que le choix des supports et des contenus sont laissés à chaque fois à la responsabilité du groupe. Cependant, si le manuel en question dégage cette impression de vouloir ancrer dans les esprits de nos apprenants que le meilleur apprentissage doit se faire en autonomie, il reste à voir comment cela se réalise concrètement dans les pratiques de classe. En effet, l'autonomie peut s'avérer être une simple illusion car à vouloir à tout prix que les apprenants travaillent en autonomie, l'enseignant peut avoir du mal à jouer son rôle de coach dans la classe. Travailler en autonomie ne veut pas dire travailler seul.

4.4.5.5. Des décisions collectives à part entière :

Dans le programme de 1^{ère} année moyenne, les concepteurs soulignent qu'avec l'avènement de l'approche actionnelle, une nouvelle gestion du temps et de l'espace-classe est née. En effet, il est mentionné notamment pour ce qui est de la gestion de la classe, que celle-ci doit se faire « en fonction :

- du type d'activités proposées ;
- du type d'interactions :
 - . en groupe-classe ;

- . en sous-groupes ;
- . en binômes.»¹

Il est clairement affiché que la démarche pédagogique proposée favorise le travail de groupe puisque les concepteurs précisent dans ce même programme que « la pédagogie par projet s'inscrit dans une logique socialisante » qui responsabilise l'apprenant pour faire de lui plus tard un acteur social. En effet, « *le groupe apparaît comme la première instance sociale qui enserme chacun d'entre nous dans une situation concrète et nous lie à d'autres personnes avec lesquelles nous entrons en interaction ; le groupe représente pour chacun un lieu social essentiel où s'expriment ses modes de relations privilégiées et auquel il a conscience d'appartenir.* »²

Nous ne pouvons qu'être d'accord avec cette analyse et confirmons que cet apprentissage par groupe est un choix judicieux. Tout est fait par les concepteurs du livre pour que le groupe, au sens large du terme, puisse prendre en charge lui-même son apprentissage. Ainsi, cette nouvelle organisation « *de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élève, entre les élèves ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté. Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné des problèmes d'assimilation* ». ³

Essayons maintenant de retrouver dans les activités du manuel en question l'esprit de cette nouvelle dynamique de l'apprentissage par groupe et voyons de plus près les caractéristiques qui assureraient, selon les concepteurs de ce programme, « *la réussite de tous les élèves* ».

¹ Programme de 1ère AM., op.cit., p.45

² FISCHER G.-N. (1997). *La psychologie sociale*, Paris : Editions du Seuil, coll. « Essais », p.216

³ Document d'accompagnement, op.cit., p.33

Notre choix portera sur les activités proposées dans la rubrique : « Atelier d'écriture », respectivement à travers les pages 48-60-95- et 120.

A- Atelier d'écriture de la page 48.

L'activité n°3 nous paraît illustrer parfaitement nos propos : « *Avec ton camarade, proposez un autre élément modificateur. Pensez à changer la suite de l'histoire.* »

Comme nous le constatons, l'initiative est laissée à ce binôme qui devra prendre ses responsabilités en proposant d'abord un autre élément modificateur de son choix et surtout en changeant la suite de l'histoire comme il le désire. Il n'y a pas de canevas ou de modèle d'expression à suivre ou à imiter. Le groupe devra faire preuve d'autonomie, qui est l'enjeu principal dans cette activité. Il s'agit là d'un véritable travail de groupe et le contenu est laissé à la seule responsabilité du groupe : « *Dans la démarche collaborative, le groupe apparaîtra comme un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants.* »¹

¹ HENRI F., LUNDGREN K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Montréal : PUQ, P.43

B- Atelier d'écriture de la page 60

En prélude aux trois activités proposées, les concepteurs soulignent en guise d'introduction la nécessité de les traiter par groupe :

« Ton camarade et toi allez travailler ensemble tout au long des activités de cet atelier d'écriture ».

Nous remarquons, dès le début, une première caractéristique qui est la dimension fortement collective du projet. Le groupe-binôme devra par la suite faire des choix et les assumer, comme c'est le cas pour l'activité n°2 par exemple :

Activité 2 : « Imaginez la fin de ces deux récits » :

A/ Bouboule tenait à la main un cornet à double compartiment où deux boules de glace en supportaient une troisième. Tout en parlant, il lapait la vanille, la fraise et le café, indifféremment, à coups de langue rapides comme un chat, et ses yeux roulaient de gourmandise satisfaites.

« Tu m'en files ? » demanda Olivier.

B /En sortant de l'école, j'ai suivi un petit chien. Il avait l'air perdu, le petit chien. Il était seul et il me faisait beaucoup de peine. Je pensais qu'il serait heureux de trouver un ami, et j'avais du mal à le rattraper. Je lui offris la moitié de mon petit pain au chocolat. Il le mangea et se mit à remuer la queue dans tous les sens et moi, je l'appelais Rex....

Je pensais que ce serait une bonne surprise pour papa et pour maman, quand j'arriverai avec Rex à la maison.....

La première constatation est le caractère collectif de cette activité .Ensuite le taux élevé du degré d'autonomie puisque dans les deux récits, le binôme prendra seul la décision d'imaginer une suite à ces deux histoires. Par exemple, pour le récit n°2, ces deux apprenants auront à choisir entre plusieurs types de conclusion,

entre celle se terminant par une issue heureuse ou malheureuse ou par une toute autre issue. C'est au groupe de se mettre d'accord et de prendre la décision finale.

Atelier d'écriture n°3 de la page 95 :

Nous nous limiterons à l'activité n°1 de la page 95 : « *Voici des débuts et des fins de conte. Relie chaque début de conte à sa fin. Souligne les formules d'ouverture et les articulateurs. Entoure le principal personnage (héros).*

Avec trois de tes camarades, écrivez le développement de l'un de ces contes en choisissant deux actions qui conviennent. Un bonus sera donné au meilleur groupe. »

Nous avons en réalité deux activités :

- La première qui concerne l'apprenant seul qui aura à « relier, souligner et entourer ». En somme des activités qu'il peut résoudre seul.
- La seconde a trait à un exercice de production écrite qui demande un peu plus d'effort d'où la nécessité de réaliser cette activité en groupe (de trois apprenants, comme souligné dans la consigne).

L'activité est un peu complexe car ces élèves devront assurer la cohérence textuelle en imaginant deux actions possibles.

Ce qui nous intéresse ici, c'est le haut niveau d'autonomie du groupe qui est mis en exergue et non pas l'autonomie individuelle présente dans la première moitié de la consigne. Le groupe a à prendre à charge le travail de conception des deux actions qui permettent de donner du sens à ce récit. C'est la preuve que la décision appartient au seul groupe qui devra par la suite assumer la responsabilité des choix opérés.

Atelier d'écriture n°4 de la page 120 :

Comme dans l'atelier précédent, nous avons en guise d'introduction aux deux activités de cet atelier une consigne qui précise que ces tâches sont à réaliser à deux : « *Ton camarade et toi allez travailler ensemble tout au long des activités de cet atelier d'écriture.* »

Notre analyse se limitera à la première activité : « *A votre tour, écrivez un texte qui a pour titre : s'asseoir à table, une question de savoir-vivre !* »

Nous avons là une activité à haut degré d'autonomie puisque, contrairement aux activités précédentes, le concepteur n'aide pas réellement ces apprenants pour la rédaction du texte, comme par exemple en leur proposant un listing de mots. Nous pensons que le concepteur estime qu'à ce stade de leur scolarité, ces apprenants peuvent réaliser cette activité sans être aidés par l'enseignant. En tout cas, ce qui est à constater c'est que le groupe est amené à faire des choix et à prendre les décisions qui s'imposent pour réaliser à bien cet exercice. Cependant, l'activité en groupe, si elle a des avantages, peut manifestement déboucher sur des risques que l'enseignant doit avoir à l'esprit : « *La mobilisation comporte un coût individuel important. En revanche, si le groupe obtient satisfaction, c'est en général au bénéfice de tous. Chaque individu n'a donc pas d'intérêt à entrer dans l'action puisqu'elle comporte pour lui-même un coût mais lui rapporte tout de même si elle est entreprise par d'autres.* »¹

¹ BARBIER J.-M., (1985), L'évaluation en formation, Paris, PUF, pp. 34-35

4.4.5.6. Critères d'évaluation des activités du manuel :

Il faut rappeler d'abord que les activités proposées dans le cadre de l'approche communicative étaient évaluées à partir d'un seul critère, celui de la communication. En effet, ce qui préoccupait les concepteurs du manuel du fondamental, c'était d'assurer la transmission de l'information par des activités où l'apprenant était amené à travailler sur des activités simulées. Comme conséquence d'un tel processus, l'apprenant ne se souciait que peu de la réussite ou de l'échec de sa production. Il ne lui était pas permis d'aller au-delà, c'est-à-dire de vérifier par lui-même si son produit a des chances de se réaliser concrètement en société. Ce déphasage a fait que l'élève ne s'investissait pas beaucoup dans sa tâche.

Avec l'approche actionnelle qui sous-tend le manuel actuel de la 1^{ère} année moyenne, c'est cette anticipation vers l'acte futur à réaliser qui prend le dessus sur tous les autres paramètres. En effet, dès l'entame du projet, l'apprenant est sensibilisé à la réflexion sur « *l'action future, en cours et achevée (métacognition) du projet* »¹. Ces trois moments sont faciles à repérer à travers le manuel.

A cet effet, nous prendrons comme illustration le projet n°1 relatif au « récit ».

Il y a d'abord cette première anticipation en page 14 du manuel qui sensibilise déjà l'apprenant à l'objectif qu'il aura à atteindre avec ses camarades à la fin du projet : « *J'écris un récit pour l'insérer dans un recueil destiné à la bibliothèque de l'école.* »

Cette perspective futuriste fonctionne comme une feuille de route que l'élève ne doit pas oublier dans toutes ses activités.

Nous pouvons considérer également que l'activité proposée en page 18, ayant pour titre « **A ton tour de t'exprimer** » relève d'une préparation à l'écrit qui vise

¹ PurenChristian, (ormes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. APLV-Langues modernes.

avant tout pour l'apprenant à réaliser une première évaluation de ses capacités et ce, dès la 1^{ère} séquence. N'oublions pas que ce même apprenant a déjà eu l'occasion par le passé (durant le cycle du primaire notamment) de se familiariser avec « le récit ». Dans cette activité, il lui est demandé de produire un récit comme indiqué dans la consigne :

« Raconte à tes camarades un petit événement, quelque chose qui t'est arrivé. Ton récit doit avoir un début, une suite d'actions et une fin ».

Cette production (le premier jet) est importante pour l'apprenant. En effet, une fois le projet terminé avec ses quatre séquences, elle lui permettra de constater tous les progrès réalisés entre ce premier jet et la production finale. Comme nous le voyons, l'apprenant est invité indirectement à faire le parallèle entre sa production d'avant et celle d'après, c'est-à-dire celle qui a fait l'objet d'apprentissage tout au long de ce projet.

L'élève va par la suite se consacrer à l'étude du projet en passant par la séquence 2 relative aux modalités de la situation initiale.

A titre d'exemple, nous citerons la page 36 avec les activités 2 et 3 :

1/ « Encadre le début de l'histoire (la situation initiale). Et 2/ Voici deux récits dont le début a été supprimé. Rédige-le avec deux de tes camarades ».

Dans la séquence 3, l'élève passera à l'étude des caractéristiques de l'élément modificateur et du déroulement des actions comme le montrent les consignes des activités proposées :

« Dans le texte suivant, soulignez l'élément modificateur », activité 3 p.48

« Avec ton camarade, proposez un autre élément modificateur. Pensez à changer la suite de l'histoire. Suite de l'activité 3 p.48.

Enfin, l'apprenant arrive à la fin de son projet dans la séquence 4 où il apprend les caractéristiques de la situation finale, comme le précisent ces consignes dans les activités proposées en p.60 :

- Activité 1 : « Reliez chaque début de récit à la fin qui lui convient. »
- Activité 2 : « Imaginez la fin de ces deux récits ».

Maintenant, ayant acquis la maîtrise de la technique du récit, il est invité par le concepteur à produire le récit final.

Après avoir terminé le projet, l'apprenant se doit de l'évaluer à travers une grille d'évaluation proposée dans le manuel où il aura à vérifier si tous les paramètres étudiés en classe sont présents dans sa production. Cette phase lui permettra alors de s'auto-évaluer mais aussi de revenir sur ses choix. Cela relève, comme le précise C. Puren, de sa métacognition c'est-à-dire de sa propre réflexion sur les outils conceptuels utilisés grâce à *« l'approche cognitive.... qui a contribué à la réhabilitation des activités réflexives en classe de langue »*.¹ Cette activité de la méta-cognition est donc indispensable car elle *« développe la capacité du sujet à conduire soi-même ses apprentissages. En acquérant la possibilité de se détacher des situations d'apprentissage qu'il a vécues, il acquiert l'autonomie, une plus grande faculté à auto-réguler ses activités. Il diminue sa dépendance, tout en sachant se faire aider ou obtenir les coopérations nécessaires à ses projets. Il prend conscience que ses ressources et que ses schèmes opératoires qu'il a acquis sont valables pour une classe de problèmes. »*²

Pour l'illustration, voyons la grille d'évaluation en page 62 du manuel: notons que ce dispositif est important pour l'apprenant et pour l'enseignant. Ce dernier pourra vérifier si la transposition didactique a été pertinente ou pas et dans ce cas, il aura à apporter les correctifs nécessaires. Comme le précise LEBRUN : *« Dans la liste des critères d'évaluation relatifs à l'évaluation des apprentissages, une importance nouvelle est accordée aux moyens et aux outils d'évaluation qui sont non seulement énumérés (interrogation orale, observation courante, grille d'évaluation descriptive, etc.), mais pour lesquels on exige aussi qu'ils soient clairement expliqués. Ces moyens et outils devraient aussi, selon les indicateurs,*

¹ Christian PUREN ,(LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À LA CROISÉE DES MÉTHODES. ESSAI SUR L'ÉCLECTISME , p.199 Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994

¹ GUY Le BOTERF ,2004, construire les compétences individuelles et collectives. Edition d'organisation. P.114

favoriser les interactions et permettre à l'enseignant de suivre la progression de ses élèves et de leur donner des rétroactions appropriées. La place de l'élève dans le processus d'évaluation est aussi mise en évidence. Il doit pouvoir se corriger au besoin en utilisant les bons outils pour le faire. »¹

Grille d'évaluation en page 62 du manuel scolaire pour le projet 1 relatif au « récit » :

	oui	Non
<p>J'ai bien présenté mon récit : lisible et soigné</p> <p>Chaque moment commence par un alinéa et une majuscule.</p> <p>Dans la situation initiale, je n'ai pas oublié de citer les personnages (qui ?), d'indiquer le lieu (où) le temps (quand ?) et la situation de début (quoi ?)</p>		
<p>L'élément qui modifie la situation de départ est annoncé par un articulatoire (soudain, tout à coup...)</p> <p>Une suite d'action suit l'élément modificateur.</p> <p>J'ai rédigé une fin à mon récit dans laquelle on retrouve au moins le héros : le problème est résolu.</p> <p>J'ai employé les temps du récit : l'imparfait, passé simple ou présent de narration.</p> <p>J'ai utilisé des articulateurs pour relier les événements les uns aux autres.</p>		

De plus, cette métacognition est clairement affichée à travers la consigne finale qui se trouve en bas de la page 62 : « *Évalue ton travail d'abord seul, puis confronte-le avec celui de tes camarades et mets-toi d'accord avec eux et avec ton professeur sur les corrections à apporter avant de remettre ton récit au propre.* »

¹ LEBRUN, Op.citée., p.

Une consigne qui insiste sur cette activité réflexive, d'abord personnelle et ensuite collective avec le groupe puis enfin, avec le professeur.

En conclusion, nous pouvons affirmer que les activités du projet en question ont fait passer l'apprenant par ces trois phases :

- 1/ une réflexion **avant le projet** (séquence 1) ;
- 2/ une réflexion **tout au long du projet** (séquences 2, 3 et 4) ;
- 3/ et une dernière, **après le projet**, pour une évaluation finale (grille d'évaluation).

Enfin, pour terminer cette analyse, il reste à préciser que c'est le même canevas suivi dans les cinq autres projets, ce qui cadre bien avec l'esprit de la démarche actionnelle choisie par les concepteurs du livre. Il faut rappeler encore que sur ce problème de l'évaluation, l'approche par les compétences a été un atout pour l'enseignant, comme le fait remarquer Jean Maurice ROSIER qui souligne que cette approche « *affine les exigences-consignes de départ, sur lesquelles portera l'évaluation sans évacuer la complexité liée à l'apprentissage langagier* ». ¹

4.4.5.7. Objectif des activités : action et réussite du projet :

Comme nous l'avons souligné, le concept le plus important dans cette perspective actionnelle reste le passage à l'action. Nous communiquons, pour ensuite passer à l'action. Il s'agit de passer de l'interaction comme cela se faisait à travers l'approche communicative à la co-action, concept cher à C. Puren car il s'agit de communiquer avec les autres mais de communiquer pour agir, comme le fait tout acteur dans la société. Autrement dit, action et communication sont indissociables. De ce fait, il ne s'agit plus de réduire l'apprentissage/

¹ ROSIER, Jean- Maurice (2002) la didactique du français. Editions Que sais-je. P.114

enseignement des langues à la seule appropriation de connaissances. Ce qui importe maintenant, c'est la mobilisation de ces connaissances dans l'action, voilà la nouvelle mission de l'apprenant qui devra « *mener à bien un projet ou être engagé dans une action pour lesquels il aura besoin de la langue peut et doit l'amener à vouloir connaître toujours plus; l'action devient donc facilitatrice d'apprentissage.* »¹

Pour revenir à notre manuel, nous avons déjà souligné que dans les six projets proposés, l'apprenant est toujours invité à agir en tant qu'acteur social : en effet, « *la perspective privilégiée ici est, très généralement, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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* »,² comme le fait de « ***produire un récit ou un conte pour les insérer dans un recueil destiné à la bibliothèque de l'école*** » (projets 1 et 2) ou de « ***participer à l'élaboration d'un recueil de cuisine*** » (projet 4) ou d' « ***écrire un texte documentaire pour ses camarades*** » (projet 5) ou enfin de « ***réaliser une affiche publicitaire pour ses camarades*** » (projet 6).

Sur ce point, nous pouvons affirmer que les concepteurs du livre scolaire ont réussi dans leur mission.

¹ Claire Bourguignon, De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures p.66, IUFM de l'Académie de Rouen

² Idem. P.66

4.5. CONCLUSION :

Le manuel de français de 1^{ère} année moyenne est un outil didactique bien conçu. C'est un outil, comme le précise LEBRUN, l'un des spécialistes de la conception des manuels scolaires, « *s'insérant au sein d'un dispositif de formation mis en place par l'enseignant. Et ce dispositif, dans une perspective constructiviste, doit être conçu pour favoriser la mise en œuvre de situations-problèmes offrant la possibilité aux élèves de donner sens aux apprentissages auxquels ils sont appelés à se confronter.* »¹. Sur ce point, nos concepteurs ont réussi dans l'ensemble.

L'approche par les compétences, qui est le cadre méthodologique choisi par les concepteurs du programme de 1^{ère} AM, est bien appliquée et peut permettre à notre avis de consolider davantage la compétence de communication de nos jeunes apprenants. Ce niveau de 1^{ère} AM est relativement important car l'ambition affichée par ce programme officiel est d'amener l'élève à une nouvelle démarche dans la redécouverte de la langue, non plus à travers des automatismes qu'il est maintenant sensé avoir maîtrisés car, c'est l'objectif du cycle primaire, mais à travers un nouveau comportement, celui de l'aptitude à réfléchir sur cette langue et à son fonctionnement discursif notamment. Des activités qui « *ont pour but d'inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion.* »²

A ce titre, les activités proposées sont importantes. Voilà pourquoi, nous avons été amené à les questionner pour voir si réellement le choix des concepteurs était judicieux ou pas.

A la lumière de notre analyse, il est important de souligner, comme nous l'avons vu avec C. Puren, que cette approche méthodologique s'inscrit très

¹ Lebrun, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 161-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.

² DABENE Louise (1994) Repères sociologiques pour l'enseignement des langues, Paris , hachette, livre p.161

nettement dans une perspective actionnelle. Les concepteurs du manuel se sont d'ailleurs largement inspirés de cette nouvelle conception. Nous aurions aimé découvrir les références sur lesquelles se sont basés les auteurs du livre. Toutefois, nous pensons avoir montré que toutes les caractéristiques de l'approche actionnelle sont présentes dans ce manuel.

Rappelons par exemple les principes méthodologiques qu'on retrouve dans le manuel :

- 1- la centration sur l'apprenant mais aussi sur le groupe avec une focalisation sur la dimension collective dans l'apprentissage de la langue étrangère ;
- 2- l'objectif de former un véritable acteur social et non plus un simple communicateur ;
- 3- des activités qui sont des invitations à travailler sur des activités réelles avec des actions authentiques ;
- 4- l'autonomie a un statut plus large : elle n'est plus restreinte au seul apprenant mais implique tout le groupe ;
- 5- l'autonomie du groupe est nettement soulignée dès le début de la conception du projet ;
- 6- les décisions prises seront toujours collectives, une manière d'expliquer que l'apprentissage se fait par groupe ;
- 7- dans la réalisation du projet, une part importante est accordée à la métacognition dans le but d'assurer la réussite du projet proprement dit.

Terminons cette analyse rétrospective en rappelant quelques incohérences déjà soulignées concernant surtout les critères de sélection retenus par les concepteurs pour le choix des activités proposées. Nous aurions aimé connaître pourquoi une même activité est « réalisée » par l'apprenant « seul » dans un projet, puis en groupe dans d'autres projets et pourquoi le travail collectif ou de groupe n'est pas sollicité dans les activités métalinguistiques.

Enfin, nous remarquons aussi le manque de cohésion devant permettre l'acquisition d'une réelle compétence de communication entre l'apprentissage linguistique (vocabulaire-grammaire et orthographe) et les autres rubriques. Mais le problème reste posé : « comment peut-on mettre en place les aptitudes linguistiques, non pas comme une fin en soi, mais en tant qu'elles représentent un aspect de la compétence de communication ? Comment peut-on lier les aptitudes aux capacités et l'usage à l'emploi ? »¹. La question reste posée même si l'on est d'accord avec Bernard Py que « *c'est en communiquant que l'on apprend une langue* » et que « *les outils linguistiques apparaissent, s'organisent et se normalisent progressivement sous la pression des besoins créés par la réalisation de la tâche.* »²

Reste à se demander si l'apprenant ressent réellement ces besoins ou si c'est à l'enseignant de lui fournir ces matériaux linguistiques, même s'il n'en est pas demandeur. Les concepteurs ont donc opté pour la seconde alternative.

Ces décisions, comme nous le constatons, sont en contradiction avec l'esprit du programme officiel mais aussi avec leurs propres recommandations comme déjà vues à travers leur présentation du manuel. Cette incohérence atténue quelque peu notre satisfaction et surtout notre évaluation finale du livre. Nous pensons que ces « erreurs » doivent être rectifiées, et ce dans l'intérêt des apprenants en priorité. C'est justement, dans cet objectif, que s'inscrivent nos propositions d'exercices qui figurent dans la partie suivante de notre travail.

¹ WIDDOWSON H. G., 1978/1991, Une approche communicative de l'enseignement des *langues*, Hatier-CREDIF, Paris.p.80

² Bernard Py (1993), « la définition interactive de la déviance en situation exolingue », BULAG/TRANEL, université de franche compté et université de NEUCHATEL.PP 20-21

5. PROPOSITIONS DIDACTIQUES :

LES ACTIVITES

Introduction :

La pratique de l'exercice occupe une place importante dans l'enseignement des langues .En effet ,nous ne pouvons « *concevoir une méthode d'enseignement du français, quelque soit par ailleurs la forme qu'elle peut revêtir-manuel ou ensemble audio-visuel- qui soit dépourvue d'exercices ?* ». ¹

Notre objectif est de proposer des exercices que l'enseignant pourrait remodeler en fonction du niveau réel de ses apprenants. Ces activités doivent à notre sens être manipulés avec beaucoup de précautions. Chaque classe a sa propre réalité, sa propre spécificité. C'est donc à lui seul de leur fixer des objectifs : un même exercice peut être opérationnel dans une classe et inopérant dans une autre. Dans notre recherche-action, nous avons rencontré ce type de problème à maintes reprises. Voilà pourquoi, nous considérons les exercices donnés dans la manuel de langue comme juste des ressources en langue dont l'enseignant aura toute la latitude de choisir celles qu'il considère comme appropriées à ses apprenants. De ce fait, nous avons évité délibérément d'assigner à chaque exercice un objectif précis.

Nos propositions vont se focaliser sur les activités métalinguistiques pour trois raisons principales.

D'abord, il faut reconnaître que les autres activités proposées par le manuel de 1^{ère} AM en relation par exemple avec l'écrit et l'oral sont de qualité puisqu'elles permettent selon nous de consolider la compétence de communication de nos apprenants. Ce que nous avons apprécié dans la conception de ces activités, c'est

¹ Vigner G. (1984) : op.citée.

le caractère progressif dans le traitement de la difficulté liée à la notion étudiée. Cette démarche nous paraît judicieuse. Globalement, l'apprenant, comme souligné auparavant, est invité dans une première étape à découvrir seul le fonctionnement interne de la notion étudiée, puis dans une deuxième, il va se faire aider par ses camarades dans un exercice de réflexion collective. Autrement dit, l'apprentissage par groupe est largement favorisé même si dans quelques activités, nous avons remarqué que les critères de sélection d'une activité à réaliser seul ou par groupe sont très discutables. En effet, combien de fois, avons-nous rencontré ce paradoxe où, pour la même activité, l'apprenant est sollicité à travailler seul dans un projet, alors que dans un autre, il doit le faire en groupe ! Cela nous semble assez ambigu. Toutefois, à part cette anomalie, nous pensons que, dans l'ensemble, les exercices proposés dans ce manuel sont satisfaisants.

Ensuite, ce que nous considérons comme un parti pris par les concepteurs du manuel, c'est le fait de constater que tous les apprentissages linguistiques sont à réaliser par l'apprenant seul, ce qui contraste avec les autres types d'activités. Nous pouvons estimer alors que les auteurs du livre jugent que les activités linguistiques demandent une réflexion personnelle dont l'objectif est d'amener l'apprenant à découvrir par lui-même les fonctionnements internes de ces automatismes de la langue, comme la grammaire, la conjugaison...

Mais nous pensons qu'à ce stade de son apprentissage de la langue française, l'élève entame sa quatrième année, il est donc important pour lui de passer à un autre stade plus ambitieux de son apprentissage, celui de manipuler justement ces notions linguistiques à travers d'autres contextes et ce, en l'invitant non plus à restituer des réflexes mais plutôt à se forger une nouvelle attitude où la réflexion doit être prioritaire. En effet, nous rappelons que les trois premières années de l'apprentissage du français ont servi à la mise en place de ces automatismes de la langue. A son entrée en 1^{ère} année, l'élève est confronté à un nouveau cycle aux objectifs très ambitieux. Il serait alors plus important de l'inviter à mettre en application ces outils conceptuels appris au primaire. Nous pensons alors que

continuer dans la démarche suivie dans le primaire serait préjudiciable pour l'apprenant qui a besoin de réfléchir sur ces outils et surtout sur leurs modalités d'emploi et ce, à travers notamment les discours qu'il est amené à découvrir durant tout le cycle du moyen.

Enfin, nous arrivons à notre troisième argument : celui de la nécessité de travailler ces activités métalinguistiques à travers une réflexion collective. En associant le groupe, la tâche serait plus facile et permettrait à l'apprenant de rapprocher sa propre « règle grammaticale » à celle du groupe. En effet, nous pensons que cette approche, d'abord personnelle ensuite collective, permettrait de mieux comprendre le fonctionnement de ces automatismes. Cela va faciliter le travail de l'élève pour les activités futures plus complexes. Or, ce que nous proposent les concepteurs du livre, c'est justement le contraire de cette démarche : toutes les activités métalinguistiques sont à travailler par le seul apprenant !

Voilà pourquoi nous avons voulu proposer une autre configuration de ces activités où il est possible d'inviter les apprenants à une réflexion de groupe qui serait, selon nous, plus pertinente.

Les activités métalinguistiques proposées relèveront de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire conformément aux programmes de la 1^{ère} AM. De plus, certains points de langue seront appuyés par des synthèses simples qui serviront de repères à nos apprenants.

Pour terminer, nous précisons que dans certains exercices, nous avons laissé le choix à l'enseignant de décider dans sa pratique de classe si l'activité est à réaliser seul par l'apprenant ou alors avec le groupe. Nous pensons en effet que la situation de classe n'est pas uniforme et qu'il faut toujours adapter notre travail en fonction du niveau réel de nos apprenants. Toutefois, dans certaines des activités, nous précisons bien dans la consigne s'il est question d'inviter l'apprenant à une réflexion personnelle ou de travailler en groupe. Il reste à

l'enseignant comme souligné plus haut de décider de la finalité de l'activité en question.

5.1. Pour la grammaire :

GRAMMAIRE

a) *Souligne le ou les sujets et dis à quelle personne et à quel nombre sont les verbes.*

Exemple :

La pluie tombe (3^{ème} pers du singulier).

Je regarde les voitures passer ().

Nous sommes en classe de français ().

La mère et l'enfant traversent la rue ().

Tu as compris la leçon ().

b) *Fais une phrase au présent, avec les verbes suivant en employant :*

Comme sujet, d'abord, un nom ou deux noms au pluriel, ensuite un pronom.

Exemple :

Le singe et l'enfant disparaissent dans la forêt.

— ils disparaissent dans la forêt.

Aimer le conte de M'kédich.

→..... • →

Ne pas aimer le conte de M'kédich.

→..... • →

Lire un conte et découvrir ses personnages

→..... • →

Inventer des personnages.

→..... • →

Ecrire la suite d'un récit.

→..... • →

c) Relie le sujet ou verbe qui convient :

Nasredinne

Le professeur

Le père

Le vent

Les dix ânes

Le singe et l'enfant

a- lit le conte

b- disparaissent dans la forêt

c- a déraciné les arbres

d- décida de devenir commerçant

e- sont en file indienne

f- recherche son fils

d) Dans chaque groupe, on encadre le sujet, on souligne le verbe auquel il se rapporte, tout en faisant l'accord.

Exemple :

Le père gâte son fils. «père» sujet du verbe «gâte».

→

Hamid et Farida (laver, passé composé) les tables.

→

Le directeur du CEM (rentrer, présent indicatif) dans la classe.

→

Les élèves bavards (se rendre, futur simple) à la surveillance générale.

→

Ton camarade et toi (écouter, imparfait) attentivement le professeur.

Le temps est prévu par la météo.

Tu remarques que

-Le verbe a subi une transformation.

-Le complément du verbe de (1) devient S dans (2). -Le S de (1) est placé à droite du verbe dans (2). Il est introduit par la préposition « **par** ».

De la même manière, transforme les phrases suivantes :

Le thermomètre donne la température.

.....

La girouette indique la direction du vent.

.....

Le baromètre donne la pression atmosphérique.

.....

L'anémomètre mesure la vitesse du vent.

.....

La météorologie fournit les renseignements sur le temps.

.....

Observe :

Les nuages sont poussés par le vent.

.....

Le vent pousse les nuages.

.....

De la manière, transforme les phrases suivantes pour retrouver le complément d'objet direct du verbe.

Les orages sont annoncés par la radio.

Les livres sont illustrés par de jolis dessins.

Les observations des élèves sont appréciées par le professeur

Les devoirs des élèves sont corrigés par le professeur

- *Dans les phrases suivantes, transforme quand c'est nécessaire.*

1-Le concierge ouvre le portail vers 16h 55.

.....

2-Les enseignants accompagnent leurs classes jusqu'au portail.

.....

3-Le surveillant général informe les élèves sur les dates des compositions.

.....

4-Les mauvais élèves se moquent des compositions.

.....

Même exercice que le précédent :

1-Omar a renversé la chaise.

.....

2-Ma mère a lavé le linge.

.....

3-La sirène a alerté les pompiers.

.....

Observe :

Le malade est soigné **par** le médecin.

→Le médecin soigne le malade.

→ Il est soigné **par** le médecin.

→ Le médecin **le** soigne.

Fais les mêmes transformations avec les exemples suivants :

1- Vos parents vous récompensent.

→.....

2- Les eaux ont emporté un vieillard.

→.....

Observe bien ces phrases avant de les transformer : (fais bien attention aux temps des verbes).

Nous avons été récompensés par le professeur.

.....

Nous serons reçus par le directeur.

.....

J'étais encouragé par mes amis.

.....

Il a été choisi par mes amis.

.....

J'ai été défendu par le professeur de français.

2-Les élèves du CEM

3-Malik et Omar

4-Le jeune écolier

c) Observe : Dans chaque groupe, on barre **ce qui** n'est pas indispensable, on encadre le C O.D.

Exemple

1- Le père **gâte son** fils unique.

Le petit oiseau ouvre son large bec.

Les collégiens ont nettoyé la classe.

Salim et Ali ont repeint le tableau.

Des touristes visitent les ruines d'Hippone.

Les femmes de ménage ont lavé les tables.

Observe :

J'aime mon père et ma mère.

Construis avec les verbes suivants, une phrase qui aura deux compléments d'objet direct.

Manger →

Rencontrer →

Appeler →

Apprendre →

Etudier →

Chanter →

Raconter →

Donner →

Faire →

Apporter →

Dans les phrases suivantes, souligne le C.O.D.

Ma mère fait une omelette à mon père.

Elle raconte une histoire à mon petit frère.

Mon petit frère mange l'omelette et boit le cidre.

Ma grande mère tient son couteau à la main droite et mange son gâteau avec la main gauche.

Observe :

Les élèves applaudissent le récitant.

Complète les phrases suivantes :

Ali écrit

Yasmina donne

Le libraire vend

Le directeur a réuni

Dans les phrases suivantes, remets en ordre les phrases qui sont données dans le désordre.

Son cartable /retient/Malik.

.....

La tête /baisse/Omar.

.....

Le surveillant /un billet d'entrée/remet/à l'élève.

.....

Je comprends votre question

Tu fais tes exercices

Ils travaillent bien

Mets les phrases à la forme négative.

(Attention à la modification du déterminant !)

Ils ont une caméra.

.....

Elle connaît des chanteurs français.

.....

Elle fait de la broderie.

.....

J'ai acheté de l'eau minérale.

.....

Il prendra des médicaments.

.....

Formule des interdictions avec un impératif négatif.

Exemple :

On ne doit pas fumer dans un lieu public.

→ Ne fumez pas dans un lieu public.

On ne doit pas rouler vite près d'une école. . →.....

En voiture, on ne doit jamais oublier d'attacher sa ceinture.

→.....

On ne doit pas parler au chauffeur du bus.

→.....

On ne doit pas cracher par terre.

→.....

On ne doit pas dire des grossièretés.

→.....

On ne doit pas doubler les voitures sur la droite.

→.....

On ne doit jamais traverser l'autoroute sans faire attention.

→.....

Répondez négativement aux questions.

Exemple :

Dans la vie, qu'est- ce que vous n'aimez pas ?

→ Je n'aime pas la musique, me lever tôt, etc. Et vous ?

Qu'est-ce que vous n'aimez pas ? (réponse personnelle)

→.....

Qu'est- ce que vous n'avez jamais fait ?

→.....

Qu'est que vous n'achetez jamais ?

→.....

Exemple :

Aimez- vous la langue française ?

Avez- vous visité la mariée ?

Travaux pratiques

a)- Posez la question avec « est- ce que ».

Exemple :

Il a fait chaud cet été.

→ est- ce qu'il a fait chaud cet été ?

Tu regardes le match (USMA- AVIACO) ce soir ?

→ est- ce que.....

Tu peux faire ta fiche de lecture tout seul ?

→

Il y a une énigme dans cette histoire.

→.....

b)- Pose la question en faisant l'inversion.

Exemple :

Tu as acheté ton livre ?

As- tu acheté ton livre ?

Vous avez passé de bonnes vacances ?

Vous auriez l'heure, sil vous plaît ?

Nous passerons en 2^{ème} AM à la fin de l'année.

c)- Réponds « oui » ou « Si ».

Exemple :

Tu n'aime pas la langue française?

si, je l'aime beaucoup.

Vous ne parlez pas bien le français ?

Tu n'aime pas lire ?

Vous ne lisez pas souvent ?

Il n'écrit jamais en français ?

d) Pose la question avec :

« qu'est- ce » ? ou « qu'est- ce que c'est » ?

Exemple :

C'est un livre de français ?

Qu'est- ce que c'est ?

Ce sont des camarades de classe.

C'est un ami de mon père.

Ce sont les élèves de la 2ème classe A.M.

C'est madame la directrice.

◆ - Formation du pluriel :

Pour donner le pluriel, on ajoute un « s » à l'adjectif masculin et féminin.

- Ce « S » n'est pas prononcé.

Exemple :

1- Un fruit mûr → des fruits mûrs.

◆ - Les adjectifs masculins terminés par « S » ou « X » ne changent pas.

Exemple :

Un tapis épais → des tapis épais.

Un enfant heureux → des enfants heureux.

◆ - Certains adjectifs ont un pluriel irrégulier :

- Adjectif terminés par « eau ».

Exemple

Ce beau tableau → ces beaux tableaux

Mon nouveau professeur → nos nouveaux professeurs.

- Adjectifs terminés par « al ».

Exemple :

Un drapeau national → des drapeaux nationaux.

Travaux pratiques

a)- Complète par l'adjectif féminin.

Un jolie bouquet → une....fleur.

Un grand parc → une.....place.

Un conte ennuyeux → unehistoire.

Un professeur gentil → une.....professeur.

Un mur blanc → une maison

Un théâtre national → une fête

b)- Mets au pluriel :

Un livre épais → des

Une jupe longue → des

Un problème général → des

Un homme heureux → des

Le beau tapis → des

Une température douce → des

c)- Mets les mots dans l'ordre :

rouge/une/veste →

vieux/un/livre →

agréable/une/classe →

belle/une/gravure →

fatigant/un/travail →

nouveau/un/directeur →

interrogative/une/ phrase →

d) Imiter l'exemple :

Exemple :

Algérie : il est algérien, elle est algérienne.

Tunisie : il est , elle est

Maroc : il est, elle est

France : il est , elle est

Angleterre : il est , elle est

Les pronoms possessifs

Leçon

I- Les pronoms possessifs et les adjectifs possessifs servent à exprimer une relation d'appartenance entre deux personnes ou entre une personne et une chose.

Le pronom possessif remplace le groupe : adjectif possessif + nom

Il évite la répétition d'un nom et est toujours employé avec l'article défini.

Exemple :

1- A qui est ce stylo ? → C'est le mien.

(= c'est mon stylo)

II- Travaux pratiques

a) *imite le modèle :*

C'est mon vélo → c'est le mien.

Ce sont mes lunettes (attention féminin pluriel)

→.....

C'est ta sœur →

C'est son école →

Ce sont ses livres →

C'est notre voiture →

C'est notre maison →

C'est notre collègue. →.....

Ce sont leurs élèves →

b)- *Souligne les pronoms possessifs dans les phrases suivantes :*

Exemple :

Ses affaires sont prêtes, et **les tiennes** ?

Montrez- moi votre livre, j'ai oublié **le mien** à la maison.

Cette serviette n'est pas **la mienne**.

Ils ont déchiré leurs cahiers mais ils n'ont pas touché aux miens.

c)- *Remplace les mots suivants par un pronom possessif.*

Exemple :

Nos devoirs → les nôtres

Mes amies →

Leurs enfants →.....

Notre cahier →

Ses frères et ses sœurs →(attention le ! masculin l'emporte sur le féminin)

Nos parapluies →..... (attention ! parapluie genre masculin)

d)- Trouve la bonne réponse en utilisant (la mienne, le sien, la sienne, les tiens, les nôtres, la vôtre, la leur, les leurs (parfois deux possibilités)).

Les élèves préparent la fête de fin d'année : décorent la salle répètent un chant.
Et les filles que font- elles ? découpent des guirlandes,lavent les tables.

b)- Evite la répétition en employant le pronom qui convient :

Exemple :

Mon père est commerçant, ton père est instituteur.

→ Mon père est commerçant, le tien est instituteur.

Ma robe est bleue, (ta robe) est verte.

Ta maison est ensoleillée, (sa maison) est encastrée.

Sa classe est belle, (ma salle) est sale.

Mes frères sont tous grands, (mes frères) sont encore jeunes.

Complète par «celui-ci», «ceux-ci»/là, «celle-ci»/là» celles-ci»/là.

Voulez- vous des bananes ? sont à 80 DA le kilo,..... à 70 DA.

Quelle veste voulez- vous acheter ? ou ?

Voici deux sacs à dos : est petit ; je vous conseille de prendre

a)-Complète par «celui» / «ceux », « celle» / «celles».

1- Quelle équipe de football préfères- tu ? D'Annaba ou
d'Alger.

2-Fatima aime beaucoup les feuilletons égyptiens..... qu'elle préfère, c'est « une paysanne à Paris ».

3-Les eaux minérales « SAIDA » sont plus riches que de « Bougiez » de Bouteldja.

4-Regarde ces filles !qui porte un short est prof de sport.

b)- Coche la réponse correcte :

1- le / ce soir, on pourra voir le match de l'équipe nationale, à la télévision.

«Prenez une gélule le / ce matin et une autre le / ce soir pendant trois jours» a dit le médecin.

Je n'ai pas dormi la / cette nuit ; j'avais beaucoup de soucis.

Les compléments le, la, les, lui, leur

Leçon

1- Ils remplacent un nom de personne et de chose complément d'objet direct précédé par:

- Un article déterminant défini : le, la, les, ± nom.

Exemple :

II- Est- ce que tu écoutes ton professeur ?—*oui, je l'écoute.

Est- ce que tu regardes le tableau ? —*oui, je le regarde.

a)- Est- ce que tu suis la leçon ? —*oui, je la suis.

Est- ce que tu aimes les langues ? —*oui. je les aime.

Ils ont acheté un appartement.

→

2- Le professeur filme ses élèves sur la plage.

→

Je bois un verre de jus d'orange, chaque matin.

→.....

b)- Observe :

Ali demande le stylo à Omar.

→ il le demande.

Ali demande la gomme à aman

→ il la demande.

Ali demande les crayons à Omar.

→ il les demande.

Transforme :

a)

Il prête la règle à son ami →

li laisse le livre à son frère. →

Il réclame les ciseaux à Ali. →

b) Observe :

Il apporte le compas au professeur.

→ Il l'apporte au prof → il **le lui** apporte.

Il apporte la gomme au professeur.

→ Il l'apporte au professeur → il **la lui** apporte.

3- Il apporte les ciseaux au professeur.

→ Il les apporte au professeur → il **les lui** apporte.

Transforme en remplaçant les compléments directs et indirects :

1- Omar passe les crayons de couleurs à Hamid.

→.....

2- Omar prête la gomme à son frère.

→.....

3- Omar demande les outils à Saïd.

→.....

Réponds aux questions en utilisant le, la, l'ou les.

Tu vois souvent ton ancien instituteur ?

→ oui, je

Est-ce que vous lisez les titres des livres ?

→ oui, je

Elle connaît ton père ?

→ oui, elle

Ils prennent le bus ?

→ oui, ils

5- Elle accompagne sa mère en ville ?

→ oui, elle

d) Remplace les mots soulignés par le, la, l'ou les.

Exemple :

Nous confions notre fils à sa grand'mère.

→ Nous le confions à sa grand'mère.

Nous avons croisé le directeur dans la rue.

→

Ils vendent leur voiture pour acheter un appartement.

→

4- Ils réveillent leurs enfants, tôt le matin.

Elle voit sa grand'mère, chaque semaine.

→.....

III- Relie les questions et les réponses puis indique si elles expriment le but (B) ou la cause (C).

a)

Pourquoi prenez-
vous le taxi ?

Pourquoi m'accom-
pagnes- tu ?

Pourquoi a- t- il été
récompensé ?

pourquoi joue- tu ?

Pourquoi mangez-
vous autant ?

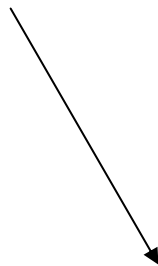
a- Pour le plaisir (...)

b- Parce que j'ai faim (...)

c- Pour faire un stage (...)

d- Parce que c'est rapide (...)

e- Pour mieux dormir (...).



Pourquoi allez- vous
à Alger ?

f- Parce qu'il fait beau (...).

Pourquoi prenez-
vous de la tisane ?

g- Pour te faire plaisir (...).

Pourquoi êtes- vous
content ?

h- Pour son courage (...).

b)

Pour chacune de ces phrases, indique si elles expriment le but (B) ou la cause (C).

Exemple :

Puisque tu te fâches, je ne joue plus (C).

Puisque tu ne m'écoutes pas, j'arrête de parler (...).

Il faut tout faire pour qu'il réussisse (...).

Elle ne prend pas le bus parce qu'elle est malade(...).

Il a été renvoyé parce qu'il est trop âgé (...).

Afin que tu sois parmi les premiers, je t'ai donné des cours (...).

Nous avons tout fermé pour décourager les voleurs (...).

II- Travaux pratiques

Mets le verbe au temps qui convient :

Quand tu (être) à Annaba, va visiter le théâtre romain.

Quand elle (sortir), ma mère ferme la porte à double tour.

Un orage a éclaté **pendant que** nous (quitter) le CEM.

Depuis qu'elle (avoir) une machine à laver, elle ne lave plus le linge.

Mes frères iront en colonies de vacances **pendant que** mes parents (faire) un voyage en Tunisie.

Depuis qui (suivre des cours), mon frère est moins faible en français.

b) Trouve l'expression du temps qui convient :

« depuis, toujours, quelque fois, ça fait, souvent ».

Il faut faire attention en traversant la rue.

J'ai faim ! je n'ai rien mangé le matin.

Je prends le bus, mais je prends un taxi.

Quel mauvais temps ! trois jours qu'il pleut.

Mon frère adore le football ; il va au stade.

c) Relie par une flèche :

nous sommes 32 millions

a- en 1979

d'Algériens.

L'Algérie a été une colonie

b- aujourd'hui

française

Boumediene est mort

c- tous les cinq ans

La mosquée Boumarouane

d- à partir de 1830

a été fondée

Le Président de la République

e- en 1100 est élu

d) Complète le texte avec les expressions de temps :

« tous les ans, souvent, pendant, d'abord, depuis, quand ».

Je me rendais chez mes grands- parents

j'allais à la plage avec mes petits cousinsje visitais la ville

..... j'avais le temps.

e) Pose les questions permettant d'avoir des informations soulignées, sur le moment ou la durée, dans le texte suivant :

A L'âge de 60 ans, Mekloufi a vécu une aventure peu ordinaire. **Le 6 juin 1975**, il a conduit l'équipe nationale de football à la victoire finale contre l'équipe de France.

Ça faisait longtemps qu'il n'y avait eu un tel succès Au bout d'une nuit de folie, les Algériens ont dansé jusqu'à une heure du matin.

Exemple :

A quel âge Mekhloufi a vécu cette aventure ?

Continue maintenant.

.....?
.....?
..... ?

3) Par groupe de deux, faites des phrases avec les étiquettes suivantes.

les Indiens dans aperçoivent

la plaine les cow-boys

la forêt poursuivent

4) Par groupe de deux, utilisez les étiquettes pour raconter ce qui se passe dans chaque image. (Vous pouvez utiliser plusieurs fois la même étiquette.)

Alice avec dans

Alex le jardin

la rue joue

Par groupe de deux, complétez oralement chaque phrase avec une étiquette qui convient. Chaque élève recopie ensuite trois phrases de son choix.

L'oisillon Jérôme Maman

La petite poule Le vent Julie

.... envoie le ballon.
....picore dans la cour.
....attend sa maman dans le nid.
....nage dans la piscine.
....chante un refrain.
....soulève les feuilles mortes.

3) Par groupe de deux, faites des phrases. Un élève choisit de qui ou de quoi on parle (colonne A), l'autre choisit ce qu'on en dit (colonne B).

Échangez les rôles à chaque phrase.

A B

Le loup croque des carottes.

Le cochon voit un fromage.

Le corbeau a très faim.

Le lapin tombe dans l'eau.

4) Par groupe de deux, inventez des phrases. Un élève écrit le début d'une phrase, l'autre termine la phrase. Echangez les rôles à chaque phrase.

Exemple : Les zèbres → galopent dans la savane.

2) Par groupe de deux, lisez le texte. Un élève entoure en bleu de qui on parle ;l'autre entoure en vert ce que font les personnages (le verbe).

Exemple : Baloo se dandine.

→ On parle de Baloo. Il se dandine.

Baloo se dandine. Mowgli se balance de liane en liane. Les singes poussent des cris. Bagheera la panthère guette dans l'ombre. Soudain, Baloo éternue Mowgli s'arrête. Il écoute les voix de la forêt.

4) Par groupe de deux : un élève choisit un objet, un animal ou une personne; le second précise comment il est en complétant le nom.

Exemple : un chapeau

→ un vieux chapeau

Exercice : Par groupe de deux, recopiez les phrases suivantes. Un élève choisit les groupes de mots qui commencent par une, la ou ma; l'autre élève choisit les groupes qui commencent par un, le ou mon.

(Une petite alouette/Un petit moineau) vole dans le ciel.

(Ma maman/Mon papa) a préparé (une brioche à la confiture/un croissant au beurre).

(Le père Noël/La fée Carabosse) m'a apporté (un vélo jaune/ une bicyclette jaune).

On a construit (un grand château/une grande citadelle) avec (une jolie tour/un joli donjon).

5) Par groupe de deux, choisissez des mots qui vont ensemble, comme dans l'exemple.

Exemple : le coq noir, la poule grise

la	Poule	préférée
le	jouet	préférée
une	chat	noir
mon	poupée	noire
ma	coq	gris
	chemise	grise

Exercices : Par groupe de deux.

1. Un élève complète les phrases avec un, une, le, la, des ou les; l'autre entoure les mots qui changent.

2. Dans chaque phrase, y a-t-il un ou plusieurs animaux? Comment le savez-vous?

.... mouette blanche suit le bateau. /..... mouettes blanches suivent le bateau.

.... petit oiseau s'envole. /..... petits oiseaux s'envolent.

Dans sa cage, lion rugit. / Dans leur cage, lions rugissent.

5) Par groupe de deux, réécrivez les phrases. Un élève met au singulier les phrases au pluriel; l'autre élève met au pluriel les phrases au singulier.

Etes-vous d'accord?

Les chiens jappent.

La maîtresse raconte.

Les chevaux galopent.

L'ours glisse.

4) Par groupe de deux, écrivez trois phrases en utilisant les groupes sujets et les verbes proposés.

Exemple : La sorcière se cache.

groupes sujets verbes

la sorcière plongent

les gardiens plonge

la petite fille siffle

les garçons sifflent

approche

se cache

jouent

3) Par groupe de deux, trouvez la réponse qui correspond à chaque question.

Combien sommes-nous en classe ?

Qui est le nouveau ?

Vous l'avez déjà vu ?

Quel âge a-t-il ?

Il veut jouer ?

1) Non, on ne l'a jamais vu.

2) Nous sommes 25.

3) Non, il ne veut pas jouer.

Il a 7 ans et demi.

C'est Lucas.

CONJUGAISON

II- Travaux pratiques

Mets les verbes au présent ou au passé :

L'hiver en Algérie, il (**neiger**) peu, il y (**avoir**) de la neige partout.

Omar (**travailler**) bien mais il (**être**) un peu fainéant.

Pardon monsieur, vous (**attendre**) le bus depuis longtemps ?

Hier, je l'(**attendre**) presque trente minutes.

b) Mets les verbes au passé composé, en employant l'auxiliaire « être » ou l'auxiliaire « avoir ».

Où est ton père ? → Il (**sortir**).

Mohamed (**sortir**) ses affaires.

Je (**rentrer**) mon vélo dans le garage.

Nous (**rentrer**) de promenade à 8 heures du soir.

La vieille femme (**monter**) lentement les 2 étages.

c) Fais des phrases au passé composé, en utilisant :

« longtemps, pendant une heure, toute la journée.»

Exemple : Pleuvoir → Il a plu toute la journée.

Travailler sans arrêt.

Attendre le bus.

jouer au ballon.

Résoudre le problème.

IV- Observe :

a) Auparavant l'ouvrier agricole transportait les sacs de blé à dos de mulet, maintenant, il utilise la camion.

Complète en couleur :

Autrefois, il moissonn___le blé à la famille, aujourd'hui, il utilis.....la moissonneuse- batteuse.

Il y a longtemps, il travaillplus de huit heures par jour.

Auparavant, tu transport__les sacs de blé à dos de mulet.

Autrefois vous recev____de faibles salaires, aujourd'hui vous touch.....des salaires convenables

b) observe :

L'année dernière, tu travaillais bien en classe. Complète, puis souligne les terminaisons. .

1- L'année dernière, vous travaill _____

2- L'année dernière, je travaill_____

L'année dernière, nous travaill_____

L'année dernière, il travaill.....

5- L'année dernière, ils travaill_____

Ecris correctement les verbes entre parenthèses.

(**Pouvoir**) :Jadis une famille nombreuse nepas scolariser tous les enfants.

(**Habiter**) :Autrefois, les paysans..... dans des gourbis, aujourd'hui

(**loger**) ilsdans des maisons décentes.

(**Avoir**) :Jadis une famille nombreuse ne plusieurs (**Pouvoir**) salaires, de nos jours, plusieurs membres d'une même famille netravailler.

Le plus- que- parfait

Leçon

I- On forme le plus- que- parfait avec l'auxiliaire « avoir » ou l'auxiliaire « être » à l'imparfait de l'indicatif et le participe passé du verbe conjugué.

Exemples :

J'avais bien travaillé (forme **affirmative**).

Je n'avais pas démerité (forme **négative**).

J'étais studieuse (forme **affirmative**).

Je n'étais pas paresseux (forme **négative**). On emploie le plus- **que- parfait** pour **indiquer qu'une** action passée a lieu avant une autre action passée.

Exemples :

La cour du CEM **était inondée** Il avait plu toute la nuit

II- Travaux pratiques

Mets le 1er verbe au passé composé et le 2e au plus- que- parfait.

Le professeur annonce qu'il a mis beaucoup de bonnes notes.

→.....

Le policier arrête la voiture. Le conducteur est passé au feu rouge.

→.....

Je lui dis ce qui est arrivé pendant son absence.

→.....

Il corrige l'exercice que son fils a effectué.

→.....

Ecris les verbes au plus- que- parfait. Observe :

Elle est tombée → Elle était tombée.

Vous êtes revenus → Vous ét

Il a souffert → Il a

Nous sommes arrivés → Nous

Tu as fini → Tu

Nous sommes descendus → Nous

Elle ont compris → Elle

c) Ecris les verbes entre parenthèses au plus- que-parfait.

Observe d'abord :

Ses parents croyaient (passer) en classe supérieure.

Le professeur me disait hier qu'il(corriger) les compositions.

Je pensais que mon frère (réussir) à son BEM.

d) Quelle est la phrase correcte ?

Quand je suis arrivé

.....il pleuvaitil a plu

Il m'a téléphoné **pendant que**

.....j'ai dîné je dînais

Il a passé son BEM **quand**

..... il a eu 16 ansil avait 16 ans

4- **Quand** je suis Tenté chez moi tard le soir,

..... il n'y avait personne dans la rue.

.....Il n'y a eu personne dans la rue.

Complète les phrases suivantes, en utilisant le plus- que- parfait.

Observe d'abord :

En le voyant revenir, j'ai compris qu'elle était arrivée en retard.

Nous avons reçu le feuillet qui (**me plaire**)...

Lorsque nous sommes arrivés, (**partir**)

Vous êtes venus plus tôt que, (**prévoir**)

Tu m'as juré que (**ne pas aller**)

Le présent du conditionnel

Leçon

I- a) Le conditionnel est le mode qui exprime le **désir**, le **souhait** ou une action imaginaire.

On forme le présent du conditionnel avec le **radical** du futur et les terminaisons de l'imparfait : ais, ais, ait, ions, iez, aient.

On emploie le conditionnel pour exprimer : - Un **souhait** : → j'aimerais bien visiter la France.

Une **demande** polie : → est- ce que tu pourrais me prêter ta règle.

II- Travaux pratiques

Observe :

- Je serai calme → je serais calme.

- Vous pourrez me croire → vous pourriez me croire.

Donne le conditionnel des verbes au futur :

Nous comprendrons mieux → vous

Il voudra revenir →

3- Tu seras récompensé →

4- Elles prendront des cours →

5- Je ferai cet exercice →

6- Tu diras la vérité →

b) Donne le conditionnel présent de ces verbes à l'imparfait ou au futur :

Observe :

Je venais souvent → je viendrais.

Il fera beau → il ferait beau.

Imite le modèle :

7- Vous connaissiez le sud ? →

8- On avait une auto →

9- Je tenais un parapluie →

10- Nous comprenions le français →

11- Je pouvais conduire →

c) Complète ces phrases par le pronom manquant et indique l'infinitif du verbe :

Observe :

Tu viendrais samedi prochain (venir).

12- feriez de fautes ! ().

13- verrais mieux le tableau ().

14- serait moins énervé ().

15- deviendraient célèbres ().

d) Souligne les verbes au conditionnel :

Observe :

-Elles (écriraient- écrivaient- écriront) à leurs parents.

Imite le modèle :

16- Je (**lisais- lirai- lirais**) les contes **si** j'en avais le temps.

17- On (**allait- irait- ira**) me distraire **si** c'était possible.

18- Tu (envoyais- enverrais- enverras) une carte postale, ce serait bien.

19- Il (**pourrait- pourra- pouvait**) venir avec nous.

20- Vous (**faisiez- ferez- feriez**) ce voyage en car.

21- Il (**courait- courrait- courra**) sans ce mal au pied.

e) Complète ces phrases au présent de l'indicatif :

22- Si tu me téléphonais, je

23- Si j'avais du temps, je

24- Si je manquais d'argent

f) Complète les phrases suivantes par le futur ou le conditionnel :

Observe :

- Si tu travailles bien, tu feras des progrès.

(Si + présent - f futur)

- Si tu travaillais bien, tu ferais des progrès.

(Si+imparfait → conditionnel) Complète : (Travailler- Réussir)

Si tu ta moyenne augmenterait.

2- Si tu tu réussiras.

(Terminer- Pouvoir)

25- Si vous tu pourras sortir.

26- Si vous tu pourras sortir.

g) Ecris le 1^{er} verbe au présent, puis à l'imparfait et le 2^{ème} verbe au temps convenable:

Observe :

Si je pars tard, je manquerai le train.

Si je partais tard, je manquerais le train.

(Rester- Ajouter)

S'il lui de l'argent, elle un paquet de bonbons.

S'il lui de l'argent, elle un paquet de bonbons.

(Continuer- Gâter)

Si les orages ils la récolte.

Si les orages ils..... la récolte.

(Répondre- Avoir)

Si vous bien, vous une bonne note.

Si vous bien, vous une bonne note.

3) Par groupe de deux, complétez les phrases avec les verbes suivants :
aimons, aimez, cherchons, cherchez.

Vousle chocolat ? Oui, nousle chocolat.

Vousla maîtresse ? Oui, nousla maîtresse.

3) Par groupe de deux : un élève raconte l'histoire a) à son voisin en complétant les phrases avec les mots en bleu. L'autre élève raconte l'histoire b) en complétant les phrases avec les mots en vert.

s'habillaient **s'habillent se déplacent** se déplaçaient vivaient **vivent**

a) Autrefois, les hommes préhistoriques avec des peaux de bêtes.

Ils à pied. Ils dans des huttes ou des cavernes.

b) Aujourd'hui, les gens avec des vêtements de tissu. Ils en train ou en avion. Ils dans des maisons.

3) Par groupe de deux, recopiez les phrases. Entourez les mots qui indiquent où se passe l'histoire, puis changez ce lieu.

Les enfants jouent à la pétanque sur la place du village.

Le chat a attrapé une souris dans le grenier.

Nous nous cachons derrière la haie.

Dans la mer, j'ai vu un poisson-chat.

3) Par groupe de deux, construisez quatre phrases en choisissant un groupe de mots dans chaque colonne.

• hier

• dans la cour

• le chat a attrapé une souris

•demain

• dans le ciel

• on jouera au ballon

• les mouettes volaient

4) Par groupe de deux : un élève remplace « tu » par « il », l'autre élève remplace « tu » par « ils ».

Comparez ensuite vos phrases.

a) Tu vas à l'anniversaire de Pénélope ?

b) Tu es dans l'équipe de Clémentine.

c) Tu as les cartes et tu distribues.

d) Tu es sportif et tu vas au stade.

Par groupe de deux, complétez les phrases avec le verbe entre parenthèses qui convient.

Hier, Tiki (rencontrera/a rencontré) son amie la tortue. Ils (sont allés/iront faire une promenade au bord de la mer. Ils (trouveront/ont trouvé des coquillages. Certains (étaient/ seront) blancs, d'autres (étaient/ seront) roses. Tout à coup, une grosse vague (surgira/a surgi); la tortue (a ri/rira). Quand ils (sont rentrés/ rentreront), Tiki (aura/avait) les plumes toutes mouillées.

3) Par groupe de deux : un élève remplace « tu » par « il », l'autre remplace « tu » par « ils ».

a) Tu as bavardé avec des amis.

b) Tu as écouté, et puis tu as chanté. c) Tu as eu de la chance.

d) Tu es allé à la montagne.

e) Tu as fermé les volets; tu as allumé un feu.

2) Par groupe de deux, complétez le texte avec les verbes entre parenthèses qui conviennent.

Demain, Tiki (a téléphoné/téléphoner) à son amie la tortue. Il lui (proposera/ a proposé) de partir en vacances avec elle. Il lui (chuchotera/ chuchotait) des choses gentilles. La tortue (sera/était) sûrement contente et ils (se promèneront/ se promenaient) ensemble dans la forêt.

3) Par groupe de deux, transformez le texte. Un élève remplace « je » par « tu »; l'autre remplace « je » par « nous ». Comparez ensuite vos phrases.

Grâce au chapeau magique, j'aurai un pommier dans ma chambre, et je mangerai toutes les pommes de mon arbre. Je serai le garçon le plus heureux du monde. Avec le chapeau magique, j'irai en vacances et je me promènerai dans la campagne.

5.3. VOCABULAIRE

La synonymie dans les expressions Les contraires (ou antonymes) dans les expressions (suite)

Leçon

I- Lis

En hausse = qui augmente.

En baisse = qui diminue.

Stationnaire = **qui ne change pas**, ne varie pas.

Complète :

a) La météo a donné les indications suivantes :

Avant- hier : 18°

Hier : 13° les températures sont

Aujourd'hui : 11°

b) La météo a donné les indications suivantes :

14 décembre : 975 millibars

15 décembre : 980 millibars les pressions sont

16 décembre : 1030 millibars

c) Au cours de ces derniers jours, les températures n'ont pas varié.

1- Elles sont

II- Observe :

Un homme fort un homme fragile.

C'est un homme faible un homme énergique.

Relie les éléments correspondants :

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| Un enfant robuste | ≠ a) pauvre |
| Une <u>salle</u> pleine | ≠ b) maigre |
| Un stade bruyant | ≠ c) malingre |
| 4-Un chien dangereux | ≠ d) gentil |
| Une route tortueuse | ≠ e) paresseux |
| Un homme riche | ≠ f) droite |
| Un garçon chétif | ≠ g) silencieux |
| Une salle éclairée | ≠ h) vide |
| Une rue boueuse | ≠ i) propre |
| Un élève studieux | ≠ J) obscure |

III- Cherche dans le dictionnaire le sens de ces verbes et complète les phrases :

Cet élève risque d'être pour sa mauvaise conduite.

Cet élève va être grâce à son excellent travail.

Ses parents seront si leur enfant passe en classe supérieure.

a) Observe :

Boiser → planter des arbres.

Déboiser → enlever les arbres.

b) Ecris le contraire des verbes suivants : (utilise le dictionnaire)

1- Croître → 2- Défaire →

3- Boiser → 4- Nouer →

5- Couper → 6- Brancher →

La famille des mots

Leçon

I- La famille des mots, c'est l'ensemble des mots **de** même racine. En se basant sur le sens: de la racine, on peut comprendre le sens des autres mots malgré leurs différences formelles ou orthographiques.

Exemples :

Le laboureur (nom, celui qui laboure la terre).

Labourer (verbe, ce que fait le laboureur).

Le labourage (nom d'action, résultat).

II- Recherche les mots de la famille du mot livre :

a) b) c) d)

Livre 1 - terre 1- écrire 1- attention

Livrer 2- 2- 2-

3- 3- 3-

4- 4- 4-

f) g) h)

Lecture 1- calcul 1- courage 1- appliqué

2- 2- 2-

3- 3- 3-

4- 4- 4-

II- a) Complète les phrases suivantes en utilisant : hier, en ce moment, lundi prochain, le soir tout à coup, un an auparavant (parfois plusieurs possibilités).

On sort ensemble d'abord ?

Je te promets que nous irons au stade.

je n'étais pas en forme.

Nous fêterons l'Aïd.

b) Complète les phrases avec « depuis que », « avant de », « au moment où », « dès que ».

qu'il est marié, il n'est plus le même.

Arrête je me fâche.

Les enfants ont traversé la rue une voiture arrivait.

c) Complète les phrases suivantes par « tout de suite », « brusquement », « immédiatement », 'aussitôt », « tout à coup », « en ce moment là ». (parfois plusieurs possibilités)

J'ai appelé la police ; elle s'est arrivée.

Il faisait beau. Le ciel s'est couvert

J'étais fatigué(e). Je suis rentré(e) et me suis couché (e)

Le professeur n'est pas là ? -Non, il est reparti

d) Ecris le préfixe convenable : « avant » ou « **après** », « **après** » ou « **derrière** ».

avant

ou

après

a) Complète en vous aidant de la 2e colonne.

Un antécédent, c'est..... a- qui vient après, derrière

Postérieur(e) c- un mot ou un fait qui précède, qui vient avant.

b) Barre ce qui ne convient pas.

La post- face se trouve - au début d'un livre

- à la fin d'un livre

La préface - au début d'un livre

- à la fin d'un livre

3- Inabordable → qui ne peut être abordé (c'est-à-dire que s'en approcher)

Imbattable → qui ne peut être battu (c'est-à-dire vaincu).

a) Complète ;

Ce lui n'est à pied.

Ce logement est

Ce garçon est au sport.

Cet élève est sérieux et

Cet élève est paresseux et

III- le préfixe indiquant l'hostilité, l'opposition, la sympathie.

a) Ajoute le préfixe « in. » / « Im » à ces mots et dis ce qu'ils signifient (utilise le dictionnaire).

Docile → ; il veut dire

(im)mangeable → ; il veut dire

(im)buvable → ; il veut dire

Admissible → ; il veut dire

Correct → ; il veut dire

Juste → ; il veut dire

Supportable → ; il veut dire

Surmontable → ; il veut dire

Intelligent → ; il veut dire

10- Propre → ; il veut dire

b) Encadre le préfixe dans les verbes suivants

Il refait l'exercice.

Il repasse l'examen.

Il recommence son travail.

Il redouble la classe.

Il réfléchit avant de parler.

Il repère son ami dans la foule.

c) Encadre le préfixe dans les noms suivants :

Il participe à la reconstruction de l'école.

Il fait une relecture du texte.

d) Ecris ces (dernières) phrases en supprimant le préfixe.

1-II

2- II

e) Dis d'une autre manière, en employant le préfixe de répétition.

Je lis une deuxième fois

.....

Il prend encore un peu de gâteau.

.....

Il passent de nouveau devant nous.

Il hausse la balle et la lance encore une fois.

f) Ecris deux phrases dans lesquelles tu emploieras le préfixe « RE ».

1) Par équipes de trois, répondez le plus rapidement possible aux questions suivantes : quelle est la cinquième lettre de l'alphabet? la dixième? la quinzième? la vingtième? etc.

2) Cherche le mot tortue dans le dictionnaire. Est-il avant ou après toucan? Recopie la définition du mot tortue.

3) Par groupe de deux : un élève fabrique le plus de noms composés vrais ou imaginaires et demande à son camarade de trouver des définitions puis de dessiner ces mots.

Exemples :

- un presse-papier → un objet pour empêcher les papiers de s'envoler.
- un presse-enfant → un objet pour empêcher les enfants de rêver en classe.

4) Les mots suivants ont deux sens différents. Fais une phrase pour chaque sens.

rose, ampoule, place, feuille, phare

Exemple : J'ai cueilli une jolie rose .

5.4. ORTHOGRAPHE

Exemples :

- Ce livre, je l'ai déjà lu.

(**l'** = ce livre)

- Ces livres, je les ai déjà lus.

(**les** = **ces** livres)

III- Travaux pratiques

a) Fais l'accord du participe passé.

Les joueurs sont (sortir) du vestiaire.

Ma sœur est (rester) à la maison.

La leçon est (finir). Vous pouvez sortir.

Hier soir, nous sommes (aller) au théâtre; nous nous sommes bien (amuser).

b) Accorde le participe passé entre parenthèses :

Cette robe, je ne l'ai (mis) qu'aujourd'hui.

Ces chaussettes, je ne les (mis) qu'aujourd'hui.

Cette maison, nous l'avons (habité) durant dix ans.

c) Complète par : je, tu, il, elle, nous, vous, ils ou elles.

..... est partie, il y a un instant.

..... avons terminé notre travail.

.....as fini ?

..... êtes sortis hier soir ?

..... avez mangé ?

..... ai acheté mon livre de français.

.....a grimpé à l'arbre.

..sont reparties.

..... suis allé au stade.

d) Observe :

Le garçon est grondé par son père → **il est** grondé.

Les garçons **sont** grondés par leur père → **ils sont** grondés.

La fille **est** grondée par le professeur → **elle est** grondée.

Les filles **sont** grondées par leur professeur → **elles sont** grondées.

e) Complète par « é »- « ée »- « ées ».

La mère **est** agit...

Les arbres **sont** agit...

Les feuilles **sont** tomb...

Ils **sont** récompens...

f) Même exercice :

• (partir)

1- Sont- ils p?

- Omar et Ali étaient déjà p

- Zina et Malik sont p

(éteindre)

2- La lampe **est** étei...

- Le feu **était** ét...

- Les flammes **sont** étei...

- Les feux **sont** étei...

(comprendre)

3- La leçon **est** c par les élèves.

Le cours **est** c par les élèves.

Les textes **sont** c par les élèves.

(apprendre)

4- Les résumés **ont été** app par cœur.

- La leçon **sera** app par cœur.

- Le résumé **sera** app par cœur.

2) Par groupe de deux, essayez de construire le plus de mots possible à l'aide de ces parties de mots. L'équipe qui en a trouvé le plus a gagné.

ma - teau - peau - man - pa - cha - lin - rin.

4) Par groupe de deux. Un élève choisit une phrase dans le texte *Chats et souris* page 14 et l'écrit en attachant les mots. L'autre élève la réécrit correctement. Puis inversez les rôles.

4) Par groupe de deux, cherchez des mots qui contiennent « em » ou « im » devant « p », « b » ou « m ». Puis faites des phrases avec les mots trouvés. Vous pouvez vous aider du dictionnaire.

4) Par groupe de deux : un élève recopie la lettre de l'ours dans le texte *L'ours de l'escalier*, page 40, sans écrire les lettres qu'on n'entend pas. L'autre élève retrouve les lettres manquantes.

4) Par groupe de deux : un élève fait un phrase avec les mots proposés. L'autre élève met la phrase au pluriel.

a) mon / pleure / frère / souvent.

b) dehors / joue / l'enfant / toujours

c) mon / mange / ton / cousin / chez / voisin

6. CONCLUSION GENERALE

Notre recherche avait pour objectif d'interroger deux manuels scolaires : le premier, issu de l'école fondamentale, s'inscrivait selon ses concepteurs dans la ligne de l'approche communicative, méthodologie servant de cadre théorique pour le système scolaire algérien. Notre réflexion a porté sur la conception des exercices de langue proposés dans cet ouvrage pour vérifier si, réellement, ils arrivent à concrétiser l'objectif de base, celui de permettre à l'apprenant de la 7A.F. de disposer d'une véritable compétence de communication.

Notre analyse arrive cependant à une toute autre conclusion : les exercices tels qu'ils sont conçus sont loin de concrétiser l'objectif de départ, à savoir consolider cette compétence de communication. En effet, nous avons montré que le manuel scolaire qui traduit l'esprit de la méthodologie adoptée n'est en fait qu'un outil à forte coloration structurale.

Notre travail sur les différents types d'exercices de langue du manuel de 7 AF, nous a permis de faire un certain nombre de remarques sur la méthode suivie par les auteurs, notamment dans leur conception des diverses activités proposées et surtout de comprendre les causes éventuelles du désintérêt des apprenants pour l'apprentissage du français.

Notre objectif de départ s'inscrivait dans une démarche de type constructif qui dépassait donc le cadre du simple constat. Autrement dit, notre intention n'était pas de critiquer systématiquement les différents choix opérés par les concepteurs de notre manuel. Nous sommes conscients que l'élaboration d'un manuel scolaire n'est pas une chose aisée. Cela a demandé beaucoup de temps et une somme d'efforts non négligeable. Nous avons voulu relever certaines incohérences dues peut-être à l'utilisation, comme on l'a déjà vu, de plusieurs méthodes, ce qui est en soi une bonne initiative mais, vues de près ces méthodes sont parfois contradictoires. En effet, combien de faits linguistiques remis en cause par les linguistes continuent d'être dispensés comme si on récusait à l'avance toute rénovation.

Nous pensons bien sûr à des concepts comme les déterminants, les types de phrase par exemple. On a donc l'impression qu'à force de vouloir bien faire, on a malheureusement raté l'objectif initial, celui d'asseoir une compétence linguistique solide. Mais on voit tout de suite que ce projet tel qu'il est défini et conçu se caractérise par son ambition démesurée.

Notre premier reproche concerne le fait d'avoir choisi des « méthodes » dont on connaissait déjà à l'époque les limites et aussi de n'avoir pas tenu compte des apports de la didactique pour l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (le FLE). La méthode structurale dont s'inspire ce manuel aurait pu donner quelques résultats, si l'on avait pris un certain nombre de mesures :

-Les exercices fort nombreux ne permettent pas aux apprenants de les faire en totalité. De plus, nous avons relevé qu'au niveau des items proposés, un certain déséquilibre apparaît quant à leur nombre : entre 2 et 12 items

-D'autre part, les exercices, étant fait par écrit le plus souvent, ne permettent pas à l'apprenant d'apprendre à parler. De plus, ces activités, en se limitant à un seul registre et à un seul niveau de langue (le français usuel) ne montrent pas toute la richesse créative de la langue. En effet, dans la vie quotidienne, un français utilise plusieurs niveaux de langue, selon les situations dans lesquelles il se trouve et les personnes à qui il s'adresse.

-Les « situations » choisies par les concepteurs ne permettent pas à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde extérieur et notamment sur la France dont il étudie la langue extirpée de la culture française ce qui est à notre avis une aberration. Il aurait fallu faire évoluer des personnages « français » dans un contexte français et se rapprocher de la situation authentique ou du moins essayer de la simuler. Or, dans notre manuel, on veut enseigner le français uniquement à partir d'un contexte algérien, cela ne nous apparaît pas très réaliste.

-Le métalangage utilisé au niveau de l'apport et des consignes de beaucoup d'exercices pose assurément beaucoup de problèmes à l'apprenant avant même de répondre à l'exercice. Il est urgent de remédier à cette situation en le simplifiant, par exemple en reconduisant la terminologie traditionnelle puisque cet acquis semble faire partout l'unanimité.

-Les exercices structuraux sont trop nombreux. Loin de nous l'idée de les bannir mais nous pensons qu'une fois employés à bon escient, c'est-à-dire une fois le stade de systématisation achevé, il est souhaitable de favoriser la créativité des élèves en travaillant sur des exercices de réflexion qui doivent être variés à l'image des exercices de conceptualisation qui ont fait déjà leur preuve :

«Des exercices systématiques sont acceptables, et dans certains cas recommandables s'ils répondent aux conditions suivantes :

1-êtr e motivés par une mise en situation initiale ;

2-êtr e davantage des moyens de renforcement de mise en ordre des connaissances, que des moyens d'apprentissage.

3-êtr e suivis d'une phase de désysématisation, c'est-à-dire déboucher sur l'expression libre et spontanée¹».

Il nous semble par ailleurs, qu'un des principaux facteurs d'échec de ce manuel est qu'il vise avant tout la maîtrise de la seule compétence linguistique, objectif affiché et déclaré pour tout le cycle du fondamental (le troisième palier) .Nous nous permettons de douter sur l'efficacité d'une telle démarche car il nous semble très difficile d'apprendre la langue en maîtrisant cette seule compétence. Ainsi, on est sur la même ligne que les concepteurs de la méthode traditionnelle où l'on centr ait tout l'enseignement sur l'acquisition des mécanismes de la langue. Or, la didactique nous a offert un certain nombre d'acquis et donc de voies qui montrent

¹ - R.RENARD, la méthodologie SGAV d'enseignement des langues, Didier 1976 P.70.

clairement que la part du social, du psychique, ne peuvent être dissociés de l'enseignement de la langue. Autrement dit, le fait de privilégier la maîtrise des formes linguistiques au détriment des autres aspects comme le culturel, le stratégique... nous semble être une erreur, même s'il faut reconnaître que le passage d'un savoir linguistique à un savoir communicatif n'est pas une chose aisée parce que « *la culture communicative constitue un objectif sans doute plus mobilisateur, mais sûrement plus onéreux que la compétence linguistique.*

En effet, posséder la compétence communicative, c'est non seulement être capable de comprendre et de produire des énoncés acceptables (compétence linguistique), mais aussi et surtout de comprendre et de produire des énoncés adéquats aux situations psycho-socio-culturelles qui les sous-tendent.»¹

C'est justement l'objectif recherché par le nouveau manuel issu de la réforme de 2003. Un manuel qui traduit bien l'esprit de la nouvelle approche par compétence, outil servant de cadre méthodologique pour l'école algérienne. Le principal atout de cet outil didactique est de motiver l'apprenant en l'impliquant directement dans les apprentissages. En effet, dans la notion de projet, il est amené à passer à l'action au service du groupe ; sa responsabilité est énorme : l'échec ou la réussite de cette entreprise dépend en partie de lui.

Cependant, cet outil didactique d'inspiration communicative qui s'inscrit dans une logique « socialisante » aurait pu atteindre totalement ses objectifs si les apprentissages en groupe étaient bien menés. Combien d'activités sont proposées aux apprenants d'une manière aléatoire : tantôt à réaliser en groupe, tantôt par le seul élève. Nous avons vu que les choix des concepteurs restaient discutables.

D'autre part, nous ne comprenons toujours pas ce parti pris des auteurs du livre qui obligent l'apprenant à travailler les apprentissages linguistiques seul. Nous pensons alors à l'observation du corpus qui, en étant indispensable pour trouver le véritable fonctionnement des mécanismes de la langue pourrait aboutir à des

¹ - R. GALISSON , (1999) D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Clé international 1999, p.109.

résultats meilleurs si elle émanait du groupe : dans ce cas, retrouver le fonctionnement d'une règle grammaticale par exemple serait plus aisé, chaque individu apportant sa pierre à l'édifice complet qui est la règle entière.

Enfin, ce manuel s'inspirant de l'approche communicative ne dit mot sur la perspective actionnelle qui reste l'objectif final de cet apprentissage. Nous avons beau chercher à travers toute la littérature éducative officielle (programme, manuel scolaire, document d'accompagnement) la présence de ce vocable mais en vain. Pourtant, comme nous l'avons vu, le relevé des caractéristiques d'une approche actionnelle est bien là, comme la centration sur l'apprenant, l'autonomie de l'apprenant, le travail de groupe, les situations authentiques etc.. Alors, pourquoi cette omission ?

Nous pensons, pour terminer avec cette étude, que *« pour que cette entreprise ambitieuse de construction de sens à l'école ne soit pas contrariée par des doutes et des résistances, compréhensibles en soi, car liés aux perceptions et aux expériences passées des enseignants, il y a donc, dans la stratégie de changement, à se préoccuper de l'adhésion de principe en commençant par partager les raisons de cette orientation, de la prise de conscience de ses implications sur les pratiques d'enseignement/ apprentissage et de l'intégration de cette approche, en pratique, dans l'ensemble de la vie scolaire. »*¹

En tout cas, nous sommes conscients que cette évolution va prendre du temps et qu'il faut dès maintenant assurer les conditions d'un environnement éducatif adapté par une formation solide pour aider à construire les compétences nécessaires.

¹ ABASSI Brahim (2003) l'approche par compétences. Livre annuel.CNDP.P.13

7. BIBLIOGRAPHIE

1/ OUVRAGES :

- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel (1989) : La didactique des sciences. Paris : PUF, coll. Que sais-je ? n° 2 448, 127 p.
- BARBIER, J.-M. (1985). L'évaluation en formation, Paris : PUF, 309 p.
- BÉRARD Évelyne (1991) : L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris : Clé International, 128 p.
- BERARD, Evelyne, CANNIER, Yves, LEVENNE, Christian (1996) : Tempo 1, Méthode de Français, Didier/Hatier, PX.
- BESSE, Henri, PORQUIER, (1984) : Grammaire et didactique des langues, Paris, Hatier, Crédif. Col. A.L.
- BOOGARDS, Paul (1994) : Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères, Hatier.
- BOUGUÉERRA, Tayeb (1991) : Didactique du Français langue étrangère dans le secondaire algérien, O.P.U.
- BOURGUIGNON C., DELAHAYE Ph., PUREN Ch. (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle, l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*, Le Havre : Éditions Delbopur, 165 p.
- BOYER, Henri, RIVERA, Michèle (1979) : Introduction à la didactique F.L.E, Clé international.
- CAPELLE, Guy et GRELLET, Françoise (1982) : c'est facile à dire, Hatier, Français langue étrangère.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992) : Grammaire du sens et de l'expression, Hachette.
- CHEVREL, André (1977) : Histoire de la grammaire scolaire, Paris, Payot.
- DESCOTES-GENON, Christiane, MORSEL , Marie-Hélène et RICHOU, Claude (1997) : l'exercisier, l'expression française pour le niveau intermédiaire, P.U.G.

- COSTE, Daniel (1980) : Pourquoi apprendre les langues étrangères ?, in lignes de force du renouveau actuel en D.L.E., Clé International. 11-48.
- CUQ, Jean-Pierre (1996) : Une introduction à la didactique de la grammaire en F.L.E., Paris. Didier-Hatier.P.104
- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DABENE, Louise (1994) : Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris. Hachette. 191 p.
- DELATTRE, Pierre (1971), (sous la direction de) : les exercices structuraux, pourquoi faire ?, Hachette.

- DOMINIQUE DE SALINS, Geneviève, DUPRES-LATOUR, Sabine (1985) : Nouveaux exercices de grammaire, Hatier.
- FEVE, Guy (1985) : Le français scolaire en Algérie, O.P.U. Alger.

- FISCHER G.-N. (1997). *La psychologie sociale, Paris* : Éditions du Seuil, coll. « Essais », 442 p.
- GALISSON, Robert (1980) : D'Hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Clé internationale.
- GAONACH'H, Daniel (1985) : Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère Col, L.A.L. Hatier.
- GERMAIN, Claude (1993) : Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire. Clé international.203-204.
- GERMAIN, Claude, SEGUIN, Hubert (1995) : La grammaire en didactique des langues. C.E.C. Québec.
- GHIGLIONE, R , MATALON, B (1978) : Les enquêtes sociologiques .Théories et pratiques Col. Armand Colin.
- GIRARD, Denis (1972) : Linguistique appliquée et didactique des langues. Colin.
- HENRI F., LUNDGREN K. (2001). Apprentissage collaboratif à distance : pour

apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels, Montréal : PUQ, 184 p.

-LAMAILLOUX, Pierre, ARNAULD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert (1993) : Fabriquer des exercices de français. Hachette.

-LE BOTERF, Guy (2005) Construire les compétences individuelles et collectives. Éditions d'organisations. P.244

-LEBRUN, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement -apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites (p. 161-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.

-LEEMAN- BOUIX, Danielle (1994) : Les fautes de français existentielles ? Ed. Seuil.

-LEEMAN-BOUIX (1993) : La grammaire ou la galère, Col. Didactiques, C.R.D.P., Bertrand- Lacoste.

-MARIE-Cornaire, Claudette et RAYMOND PATRICIA, Marie (1994) : La production écrite en didactique des langues CEC, Québec.

-MOIRAND, Sophie (1979), Situations d'écrit, compréhension/ production en F.L.E. Paris, Clé International.

-MOIRAND, Sophie (1990) : Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette.

-PEYTARD, Jean (1970), linguistique et enseignement du français, Paris. Larousse.

-PORCHER, Louis (1980) : Les chemins de la liberté, Etudes de linguistique appliquée. N. 41.128-135.

-PUREN Christian, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, p.199 Édition originale : Paris, CRÉDIF-DIDIER, coll. « Essais », 1994, 206 p

-PURREN, Christian (1988) : Histoire des méthodologies de l'enseignement des Langues. Clé International. 357-358.

- REY-DEBOVE, Josette (1997) Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage. Armand Colin. P.401
- ROSIER, Jean- Maurice (2002) La didactique du français. Que sais-je. PUF P.125
- ROULET, Émile (1980) : Langue maternelle, langue secondaire. Vers une pédagogie intégrée. Paris. Hatier- Crédif. Col. L.A.L.
- RICHAUDEAU, François (1979: Conception et production des manuels scolaires, Ed, UNESCO, p. 57
- RICHTERICH René 1985 : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris : Hachette, coll. F Recherches/Applications, 176 p
- STAQUET Ch. (2007). *Une classe qui coopère*, Lyon : Chroniques Sociales, 203 p.
- TARDIF J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*. Montréal (Québec) : Les Éditions Logiques, 474 p.
- TREVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise (1996) : Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Hachette.
- VASSILEFF, J. (2003). *La pédagogie du projet en formation*, Lyon : Chroniques Sociales, 153 p.
- VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck, 279 p.
- VIGNER, Gérard (1984) : L'exercice dans la classe de français, Paris, Hachette.
- VIGNER, Gérard (1985) : La machine à écrire. 1 élément du texte, clé international
- VIGNER, Gérard (1979) : Lire, du texte au sens, clé international
- WIDDOWSON, H.-G. (1978) : Une approche communicative de l'enseignement des langues, trad. française. Paris, Hatier- CRÉDIF, coll. LAL, 1981. 192 p.

2/ ARTICLES

- ABASSI Brahim (2003), L'approche par compétences, CNDP. Livre annuel 2003.P.13
- ABE D., CARTON F.-M, CEMBALO M., REGENT O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie, Paris : CRAPEL, Mélanges pédagogiques, 14 p.
- ALLOUCHE, Victor:Traces d'apprentissage. Le Français dans le Monde, n.281, p.43.
- ARGYLE, Interaction sociale, cité par ALLOUCHE, Victor, F.D.L.M. n.281.
- BASAILLE, J.P.(1995) : Verbal et non-verbal en question. Le Français dans le Monde n.277. : Pourquoi des exercices de grammaire, in langue Française, n.33, Paris Larousse.
- BEACCO J.C. (2008). Tache ou compétences ? dans Le français dans le monde, n° 357,Paris, Clé International.
- BENAMAR, Aicha : Le statut polémique du F.L.E. dans l'enseignement / apprentissage en Algérie, le Français dans le Monde.
- BERTRAND, Yves (1977) : Remarques sur les objectifs de l'enseignement des langues, in langues Modernes, N. 3.
- BETTY, Bonhomme, MARTINE, Dubesset (1988); le document authentique en classe de langue, Cahiers Pédagogiques, N. 360.
- BOUCHARD R., « texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *le français dans le monde*, Recherches et applications, ... Et la grammaire, 1989, p. 60-69.
- BOVERMAN, Monique, PALLUCI, Régis : Compréhension orale en début d'apprentissage, le français dans le Monde, N.277.
- CHARAUDEAU, Patrick (1993) : Tirer le meilleur parti de la langue, le français dans le Monde, N.258.

- CICUREL, Francine (1984) : La conquête du sens ou de la nature métalinguistique de la communication en classe de langue, F.D.L.M.N. 183.40-46
- COURTILLON, Janine (1989) : Lexique et apprentissage de la langue, in Lexiques recherches et applications. Le français dans le Monde. N.285.40-43
- COURTILLON, Janine (1996) : L'enseignement des langues peut-il échapper à la routine ?, Le Français dans le Monde. N.85.40-43.
- COURTILLON Janine (2001) Revue de Didactologie des langues –cultures Klincksieck N°122 pages 153 à 164
- DEBYSER, Francis (1970) : L'enseignement du français langue étrangère au niveau II, le Français dans le Monde, N.73.6-14-
- GAONAC'H , DANIEL(1990) : « les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère »,in GAONAC,H , DANIEL (1990) (coord) : acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive, in le français dans le monde, Recherches et applications ,pp 41/49
- GRANDCOLAS, Bernadette (1980) : La communication dans la classe de langue étrangère. Le français dans le Monde. N.153.52.57
- GROSS, Gaston (1989) : Face des grammaires pédagogiques. Le F.D.L.M../Spécial.174-181
- HOLEC, Henry (1995) : Apprentissage autodirigé Petit précis en forme de glossaire. Le. F.D.L.M.N.277.9344
- KRAMSH, Claire (1984) : Interactions langagières en travail de groupes. Etudes de linguistique appliquée. N.55,52-59
- MANZANO, Francis (1995) : La francophonie dans le paysage linguistique du Maghreb : Contacts, ruptures et problématique de l'identité, in le Français dans le Maghreb, P.U.P., Aix en Provence.
- MORSLY, Dalila (1986) : Unilinguisme ou plurilinguisme , in Parcours Maghrébins, N.3.
- OURAMDANE, Nacer (1986) : La coexistence de deux langues, in Parcours Maghrébins. N.3.
-

-PERRENOUD, PH. (1999) La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. CNDP. Édition N° 57 du 1 novembre 2003.

-PORCHER, Louis (1992) - "*Omniprésence et diversité des auto-apprentissages*", Les auto-apprentissages, Le Français Dans le Monde, Recherches et Applications, février- mars.

-PORQUIER, Rémy (1989) : Apprendre c'est construire du sens, in le Français dans le Monde/Numéro Spécial »Didactique et Grammaire ».123-133.

-PORTINE Henry,(1998) :l'autonomie de l'apprenant en questions .ALSIC Numéro 1, volume 1,73-77¹

- POTH Joseph (1997) La conception et la réalisation des manuels scolaires. Initiation aux techniques d'auteurs. Centre international de phonétique appliquée-Mons. Guide pratique. Linguapax n.2

-REUTER, Yves (1996) : Des exercices à faire. De quelques modestes propositions pour diversifier les exercices en classe de français, in recherches, N.24.

-ROULET, Émile (1976) : L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondaires en fonction des caractéristiques des publics visés. Études de linguistique appliquée. N.21.56-57

-RENARD, Raymond (1976) : la méthodologie SGAV d'enseignement des Langues. Didier. Recherche (revue) : Fabriquer des exercices, n°24, revue de didactique et de pédagogie.

-RICHTERICH René 1992 : "Créer d'autres espaces et d'autres temps", Le Français dans le Monde, n° 252, octobre, pp. 41-46. Paris : Hachette- Édicef.

-SAUTERMEISTER, Christine (1989) : Pour une meilleure compétence lexicale, in lexicque, numéro spécial du français dans le monde, recherches et applications, 122-123.

-SOULE-SUSBIELLE, Nicole (1994) : La question, outil pédagogique dépassée ? le français dans le monde, n° 183-26-34

- STAQUET Ch. (2007). *Une classe qui coopère*, Lyon : Chroniques Sociales, 203 p.
- STEEL, Ross (1996) : Culture ou intercultures, in F.D.L.M n. 283-54-57
- VIAU, Rolland (1996) : La motivation, condition essentielle de réussite, in repères 1.137-143
- VIGNER, Gérard (1989) : Thèmes, champs lexicaux et activités discursives, in lexiques, le français dans le monde, recherche et applications, 134-145
- WEINRICH, H (1989) : Cité par Bouchard, « le temps et l'aspect » in recherches en didactiques du français, publications de Grenoble III, 97-120
- WEISS, François (1984) : Types de communication et activités communicatives en classes, FDIM, n 183-47-51

3/COLLOQUES /CONGRES

- BARNET, Marie- Paul Benoît (1996) : Exercices grammaticaux et jeux de rôles : obstacles à l'acquisition d'une réelle compétence discursive ?, Xème colloque international : « Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherche. »
- CEBERIO, M. H. (2004) : Analyse des composantes de la motivation d'apprenants en situation d'apprentissage- acquisition plurilingue Communication présentée au Congrès National des Professeurs de Français : Nouveaux défis, nouveaux outils pour le Français, 22-24 septembre, Cordoba, Argentina.
- DEGACHE, Christian (1998) Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique ; du sondage des potentialités aux options didactiques. Actes du Colloque international de Grenoble : Métalangage et terminologie linguistique. P.765
- RAILLARD, Sabine (1995), Le métalangage, c'est quoi ? Colloque du CEPEC Lyon(Craponne),septembre1995

4/ DOCUMENTS OFFICIELS

- Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'enseignement fondamental. Document d'accompagnement des programmes de la 1.A.M. Avril 2003.ONPS
- Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'enseignement fondamental .Programmes de la 1.A.M. Avril 2003 ONPS.
- Ministère de l'éducation nationale. Lecture et exercices de langue française.7 ème fondamentale.1999/1998.IPN.
- IDDOU SAID OMAR Malika ,DAKHIA ABSI Fadila, Plaisir d'apprendre le français. Manuel de l'élève.1.A.M. ENAG. 2008
- Ministère de l'éducation nationale. Programme de français 1ère langue étrangère. 2ème et 3ème cycles. Direction de l'enseignement Fondamental. Mai 1998
- CHARTE NATIONALE (1976), Ed. Populaires de l'armée.

5/ THESES

- NISSEN, E. (2003). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle, effet de l'interaction sociale, Thèse dirigée par Michèle KIRCH, Université de Strasbourg I, 321 p.
- TABTI-KOUIDRI, Fatima (1998) : L'évolution de la notion de communication et ses implications en didactique des langues étrangères, application a dossier n° 1 de français de 7 A.F problématique / thèse de magister.

6/ SITE

¹ Christian Puren,(2008) Formes pratiques de combinaison entre approche communicative et perspective actionnelle Article publié originellement en janvier 2008 [sur le site de l'APLV](#).

7. OUVRAGES CONSULTÉS

- ABRY (D.), CHALARON (M. L.) et VAN EIBERGEN (J.), *Présent, passé, futur - Grammaire des premiers temps*, Grenoble, Presses universitaires, 1999 et 2000, niveaux 1 et 2 (grammaire + exercices + cassette).
- AUGÉ (H.), BOROT (M.-F.) et VIELMAS (M.), *Jeux pour parler, jeux pour créer. Dynamique du groupe et prise de parole*, Paris, CLÉ International, 1981.
- AUGER (H.), BOROT (M.-F.) et VIELMAS (M.), *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris, CLÉ International, 1981.
- BARBOT (M.-J.), *Les auto-apprentissages*, Paris, CLÉ International, 2001.
- BARNOUD (C.) et SIREJOLS (E.), *Grammaire - Entraînez-vous : niveau débutant. Exercices 1*, Paris, CLÉ International, 1991.
- *Entraînez-vous : niveau intermédiaire. Exercices 2*, Paris, CLÉ International, 1992.
- *Entraînez-vous : niveau avancé. Exercices 3*, Paris, CLÉ International, 1994.
- BOUTET, J. (1999) : Pour une activité réflexive sur la langue, *Le Français aujourd'hui*, 128, 28-39.
- BÉRARD (E.), *L'Approche communicative - Théorie et pratiques*, Paris, CLÉ International, 1991.
- BERARD (E.) et LAVENNE (C.) - *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier, 1989. - *Exercices pour l'apprentissage du français*, Paris, Hatier, 1992.
- BERARD (E.) et LAVENNE (C.), *Oral/Écrit, niveau débutants*, Paris, CLÉ International, 1994 (coll. « Entraînez-vous ») [CO + G].
- BERTOCCHINI (P.) et COSTANZO (E.), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Paris, Hachette, 1989.

- BERTOCCHINI (P.) et COSTANZO (E.), *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte*, Paris, Hachette, 1987.
- BERTRAND, D. (1999) : Discours et énonciation dans les nouveaux programmes de collège, *Le Français aujourd'hui*, 128, 60-65.
- BESSE, H., PORQUIER, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier- Crédif.
- BESSE (H.) et PORQUIER (R.), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier (Crédif), 1984.
- BLANC (J.), CARTIER (J.) et LEDERLIN (P.), *Bien reçu, activités de compréhension orale*, Paris, CLÉ International, 1987 [CO].
- BLANCHE (P.), *A tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer en face à face*, Paris, CLÉ International, 1991.
- BLANCHET (Ph.), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Série pédagogique de l'Institut de linguistique de Louvain, Leuven, Peeters, 1998.
- BOGAARDS (P.), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier- Didier, 1991.
- BOGAARDS (P.), *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier, 1994 (coll. « LAL »).
- BORDALLO (I.) et GINESTET (J.-P.), *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993.
- BORG (S.), *La Notion de progression*, Paris, Didier, 2001
- BOLTON (S.), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, 1987.
- CALBRIS (G.) et MONTREDON (J.), *Des Gestes et des mots pour le dire*, Paris, CLÉ International, 1986.
- CALLAMAND (M.), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, CLÉ International, 1981 (coll. « DLE »)..

- CHAMBERLAIN (A.) et STEELE (R.), *Guide pratique de la communication*, Livre et cassette, Paris, Didier, 1985.
 - CHOPPIN, A. 1992. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, Hachette
 - CICUREL (F.), PEDOYA (E.), PORQUIER (R.) et GUIMBRETIERE (E.), *Communiquer en français, actes de parole et pratiques de conversation*, Paris, Hatier, 1987 (livre et cassette).
 - CICUREL (F.), *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, CLÉ International, 1985.
 - CRIDLIG (J.-M.) et GIRARDET (J.), - *Vocabulaire - Entraînez-vous : niveau débutant*, Paris, CLÉ International, 1991.
 - *Vocabulaire - Entraînez-vous : niveau intermédiaire*, Paris, CLÉ International, 1992.
 - *Vocabulaire - Entraînez-vous : niveau avancé*, Paris, CLÉ International, 1992.
 - CUQ (J.-P.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International, 2003.
 - CUQ (J.-P.) & GRUCA (I.), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2002.
- DABENE, M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DALGALIAN (G.), LIEUTAUD (S.) et WEISS (F.), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLÉ International, 1981.
 - DEFAYS (J.-M.), DELCOMINETTE (B.), DUMORTIER (J.-L.) et LOUIS (V.), *Langue et communication en classe de français*, Fernelmont, E.M.E., 2003.
 - DESCOTES-GENON (Ch.), MORSEL (M.H.) et RICHOU (C.), *L'exercisier. L'expression française pour le niveau intermédiaire*, Grenoble, Presses universitaires, 1992
 - FARGEOT-MAUCHE (M.-C.) et MICHEL (P.), *Comment écrire ? Orthographe*, Paris, CLÉ International, 1990 (1 livre et 3 cassettes audio).
 - GALISSON (R.), - *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris,

Hachette, 1979.

- *Des mots pour communiquer*, Paris, CLÉ International, 1983.
- *Dictionnaire des expressions imagées*, Paris, CLÉ International, 1984.
- *Les expressions imagées : les mots mode d'emploi*, Paris, CLÉ International, 1984.
- GAONAC'H (D.), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, 1987.
- GERMAIN (Cl.), *Évolution de l'enseignement des langues - 5000 ans d'histoire*, Paris, CLÉ International, 1993.
- GIRARD (D.), *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *La Conversation*, Paris, Seuil, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Les interactions verbales - 3/ Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin, 1998
- LAVERRIERE (J.), SANTUCCI (M.) et SIMONET (R.), *100 fiches d'expression écrite et orale à l'usage des formateurs*, Paris, éd. d'Organisation, 1991 (coll. « Les fiches EO/FF »).
- LEON (M.), *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette, 1976 et 1991. *Bibliographie CGRI – 2005-2006* 16
- LEON (M. et P.), *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette/Larousse, 1976 (coll. « Le français dans le monde »). - BEACCO (J.-C.), *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2001.
- LEROY-MIQUEL (Cl.) et GOLIOT-LETE (A.), *Vocabulaire progressif du français*, Paris, CLÉ International, 1997
- LESCURE (R.) *et alii*, *DELF, 450 activités*, Paris, CLÉ International, 1997.
- « Lexiques », n° spécial du *Français dans le monde*, Paris, Hachette, août-septembre, 1989 (coll. « F. recherches-applications »).
- « Lexique et didactique du français langue étrangère », *Actes des 13e et 14e rencontres de l'Asdifle*, Paris, 1994.
- LHOTE (E.), *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette, 1995

- LUSSIER (D.), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette, 1992.

MAINGUENEAU, D. (1999) : Réflexions sur la "grammaire du discours" au collège, *Le Français aujourd'hui*, 128, 20-28.

MAINGUENEAU, D. (2002) : Article Enonciation, *Dictionnaire d'analyse du discours*, P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds), Paris, Seuil, 228-231.

• MOIRAND, S., PEYTARD, J. 1992. *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette.

- MONNERIE (A.), *Le français au présent*, Paris, Alliance française, Didier-Hatier. Grammaire et cahier d'exercices, 1987.

- MOTHE (J.-C.), *L'Évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse, 1975.

- NOYAU (C.), PORQUIER (R.), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, 1984.

- PAQUAY (L.), CARLIER (G.), COLLÈS (L.), HUYNEN (A.- M.), *l'Évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*, UCL Presses

Bibliographie CGRI – 2005-2006 11 universitaires de Louvain, 2002 (« Recherches en formation des enseignants et en didactique »).

- PENDANX (M.), *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette FLE, 1998.

- PERRENOUD (Ph.), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997 (coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques »).

• PEYTARD, J. 1982. *Littérature et classe de langue*, Collection « LAL ». Paris, Crédif-Hatier.

- POISSON-QUINTON (S.), MIMRAN (R.) et MATHEO-LE COADIC (M.), *Grammaire expliquée du français*, Paris, CLÉ International, 2002.

- PUREN (C.), BERTOCCHINI (P.), COSTANZO (E.), *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998.

- RENARD (R.), *Variations sur la problématique SGAV - Essais de didactique des langues*, Mons, Centre international de phonétique appliquée, Didier Érudition, 1993.
- RICHAUDEAU, F. 1989. *Manuel de typographie et de mise en page*, Paris, Retz
- RICHTERICH (R.) et WIDDOWSON (H. G.), *Description, présentation et enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier, 1982.
- ROUX (P.-Y.), *120 fiches d'évaluation en classe de FLE*, Paris, Didier, 1999.
- SALINS (G.-D. de) et DUPRE de la TOUR (S.), - *Premiers exercices de grammaire*, Paris, Hatier, 1984.
- *Nouveaux exercices de grammaire*, Paris, Hatier, 1985.
- *Exercices de grammaire. Perfectionnement*, Paris, Hatier, 1988.
- SALINS (G.-D. de), *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Paris, Didier –Hatier, 1996.
- SINJAN (R.), BERGER (J.) et DE SPIEGELER (J.), *Comment dire ? Exercices de grammaire 2*, Paris, CLÉ International, 1986.
- « Et la grammaire », n° spécial du *Français dans le monde*, Paris, Hachette, février-mars 1989 (coll. « F. recherches-applications »).
- TAGLIANTE (C.), *La Classe de langue*, Paris, CLÉ International, 1994
- TAGLIANTE (C.), - *L'Évaluation*, Paris, CLÉ International, 1991. *Tests de niveau*, Paris, CLÉ International, 1999.
- TREVILLE (M.-C.) et DUQUETTE (L.), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, 1996 (coll. « F autoformation »).
- VIGNER (G.), *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage de la lecture*, Paris, CLÉ International, 1979.
- YAICHE (Fr.), *Les Simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette, 1995.
- WEISS (F.), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* Paris, Hachette, 1983 (coll. « F autoformation »).

8-TABLE DES MATIERES :

1.Introduction.	
1-1 Situation linguistique	02
1-2 Problématique	10
2.Corpus n.1 : Le manuel de la 7 ème année fondamentale : Évaluation externe.....	16
2-1. Les objectifs de l'enseignement du français, dans le 3ème palier	17
2-1-1. Les objectifs généraux	17
2-1-2. Les objectifs linguistiques	19
2-1-3. Les objectifs pédagogiques et méthodologiques.....	21
2-2. Le manuel de français de la 7ème A.F.....	28
2-2-1. Présentation générale	28
2-2-2. Matériel de travail : les exercices de langue.....	29
2-2-2-1. Aspect interne	30
2-2-2-2. Aspect typographique.....	32
2-3. Le profil des apprenants en 7ème A.F.....	32
3-Les exercices du manuel : Évaluation interne	36
3-1. La problématique du métalangage utilisé	37
3-1-1. Illustration : Le métalangage en 6ème A.F et 7ème A.F	40
3-1-2. Les fondements théoriques du métalangage utilisé	42
3-1-2-1. Les caractéristiques de ce métalangage.....	44
3-1-2-1-1. A travers la langue utilisée	44
3-1-2-1-2. A travers d'autres supports	45
3-1-3. Types de métalangage et consignes	46

3-2. Typologie des exercices : critères retenus	53
3-2-1. Nature de l'activité et travail demandé	54
3-2-2. Les différentes catégories d'exercices	56
3-2-2-1. Les exercices de manipulation	56
3-2-2-1-1. Exercices structurels.....	57
3-2-2-1-2. Exercices de transformation.....	58
3-2-2-1-3. Exercices lacunaires.....	62
3-2-2-1-4. Exercices multipartites	70
3-2-2-2. Les exercices de production	71
3-2-2-3. Les exercices de réflexion grammaticale	73
3-2-3. Synthèse	74
3-3. Les exercices et leur contenu	78
3-3-1. Par rapport aux faits linguistiques abordés	79
3-3-1-1. Les différentes formes de phases	79
3-3-1-2. Les indicateurs temporels	82
3-3-1-3. Les morphèmes grammaticaux	83
3-3-1-4. Les déterminatifs	84
3-3-1-5. Les possessifs et les démonstratifs.....	86
3-3-2. Par rapport à la langue utilisée	87
3-3-2-1. Type de langue / registre de langue	87
3-3-2-2. Langue et culture (l'élément culturel)	92
3-3-2-3. Les énonciateurs mis en jeu	94
3.4. Conclusion	104
4-le manuel de la 1 ^{ère} année moyenne : évaluation externe.....	108
4.1. les objectifs de l'enseignement du français dans le moyen	109
4.1.2. les objectifs linguistiques.....	111
4.1.3 Les objectifs pédagogiques et méthodologiques.....	112

4.2. Présentation du manuel.....	113
4.3 . Le profil des apprenants.....	116
5. Évaluation interne : les exercices de langue.....	119
5.1. Répartition des exercices par rubriques.....	120
5.2.Le métalangage grammatical.....	124
5.3. Synthèse.....	127
5.3.1 Typologie des exercices de langue.....	139
5.3.2. L'approche par compétence à travers les exercices de langue.....	140
5.3.2.1.La centration sur le groupe	145
3.2.2. Compétence individuelle et compétence collective.	148
5.3.2.3. Types de situations de communications proposées.	177
5.3.2.4.Autonomie du groupe.....	182
5.3.2.5.Des décisions collectives.....	186
5.3.2.6.Les critères d'évaluation des activités du manuel.....	192
5.3.2.7.Objectif des activités.....	196
5.4.Conclusion	198
6.Les activités : propositions didactiques.....	201
6.1.pour la grammaire.....	205
6.2.pour la conjugaison.....	229
6.3.pour le vocabulaire.....	239
6.4.pour l'orthographe.....	247
7. Conclusion générale.....	250
8-Bibliographie	255
9-Ouvrages consultés.....	265

10-Table des matières	272
11-Annexes	