



Université d'Oran 2

Faculté des langues étrangères

Département de français

THÈSE

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

**La conception d'un manuel scolaire et ses incidences institutionnelles et
pédagogiques sur la pratique de la classe.
Le cas du manuel de 2^{ème} AM**

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme BELOUADI Fatima Zohra

Devant le jury composé de :

Mme BOUTALEB Djamila	Professeure	Université d'Oran 2
Présidente		
M FARI BOUANANI Gamel El Hak	Professeur	Centre Universitaire de Naâma
Rapporteur		
M TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2
Examineur		
Mme BENAMAR Naima	Professeure	E N S d'Oran
Examinatrice		
Mme HARIG Fatima Zohra	MCA	Université d'Oran 2
Examinatrice		
M EL MESTARI Habib	MCA	Centre Universitaire de Naâma
Examineur		

Année universitaire 2020-2021



Université d'Oran 2

Faculté des langues étrangères

Département de français

THÈSE

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

**La conception d'un manuel scolaire et ses incidences institutionnelles et
pédagogiques sur la pratique de la classe.
Le cas du manuel de 2^{ème} AM**

Présentée et soutenue publiquement par :

Mme BELOUADI Fatima Zohra

Devant le jury composé de :

Mme BOUTALEB Djamilia	Professeure	Université d'Oran 2
Présidente		
M FARI BOUANANI Gamel El Hak	Professeur	Centre Universitaire de Naâma
Rapporteur		
M TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran 2
Examineur		
Mme BENAMAR Naima	Professeure	E N S d'Oran
Examinatrice		
Mme HARIG Fatima Zohra	MCA	Université d'Oran 2
Examinatrice		
M EL MESTARI Habib	MCA	Centre Universitaire de Naâma
Examineur		

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma gratitude à ma famille et à mes amis pour leur soutien.

Mes remerciements vont à mon directeur de recherche, M FARI BOUANANI, pour ses précieux conseils et ses perpétuels encouragements.

Je remercie également les membres du jury pour avoir accepté de lire et d'examiner ma thèse.

À toutes les personnes qui m'ont aidée à réaliser ce travail, je leur dis merci infiniment.

L. Morin nous dit : « La connaissance se fonde dans l'immédiateté du vécu. On n'apprend que ce qu'on sait et on ne sait que ce que l'on vit. Toute la connaissance gît déjà là, dans le vécu ».

Sommaire

Introduction

Chapitre 1 : Repères et notions

- 1- Le système éducatif algérien et l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle moyen
- 2- Analyse comparative des documents officiels : le programme de 1^{ère} AM et le programme de 2^{ème} AM
- 3- Comparaison des mêmes documents aux niveaux méthodologique et organisationnel
- 4-Principes fondateurs de l'enseignement-apprentissage de la langue française
- 5-La compétence globale de l'enseignement moyen par cycle et par palier
- 6-Profil d'entrée et profil de sortie en 2^{ème} AM
- 7-Cadre général de l'enquête par questionnaire
- 8-Exemples de situations d'apprentissage dans le programme de 2^{ème} AM
- 9-Exemples d'activités dans le programme de 2^{ème} AM
- 10-Les situations d'évaluation entre programme et manuel
- 11- Thèmes et supports proposés entre programme et manuel de 2^{ème} AM
- 12- L'avant-propos du manuel scolaire
- 13-Les supports dans le programme
- 14-La conception du manuel de 2^{ème} AM de la 2^{ème} réforme (de 2008): quelles nouveautés?

Chapitre 2 : Analyse du manuel de français de 2^{ème} AM (éd 2010)

- 1- Définitions du manuel scolaire
- 2- Les fonctions du manuel scolaire
- 3- Présentation du manuel de français de 2^{ème} AM
- 4- Les fonctions sur lesquelles se base le manuel scolaire de 2^{ème} AM
- 5- Projets et séquences d'apprentissage dans le manuel de 2^{ème} AM
- 6- Conformité et ou non-conformité des séquences du manuel avec les directives institutionnelles
- 7- Les situations d'apprentissage dans le manuel
- 8- Les activités et les tâches dans le manuel
- 9-Les supports iconiques, textuels et sonores proposés dans le manuel scolaire

Chapitre 3 : Analyse des situations d'intégration et du contenu théorique

1- Les situations d'intégration dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM

2- Contenu théorique du manuel scolaire

Chapitre 4 : Analyse des consignes de l'oral

1- Les consignes et leur formulation

2- Les consignes de l'oral dans manuel de 2^{ème} AM

3- L'oral en compréhension et/ou en production

4- Un autre moment d'oral proposé dans le manuel scolaire

Chapitre 5: Analyse des consignes de lecture

1-Les consignes de lecture

2-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet I

3-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet II

4-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet III

Conclusion

Références bibliographiques

Table des matières

Annexes

Introduction

Le système éducatif algérien s'est trouvé contraint de suivre l'évolution rapide du monde actuel, et de s'efforcer d'installer des réformes de l'enseignement. En 2003 la première réforme curriculaire de l'enseignement en Algérie a fait l'objet d'un changement majeur de perspectives sur la pertinence et la qualité des programmes et sur des stratégies pédagogiques rentables. Parmi les idées fondamentales qui se dégagent des textes officiels de la réforme de 2003, nous retrouvons l'approche par les compétences basée sur des fondements constructivistes et socio-constructivistes, le fait de promouvoir l'apprenant comme acteur (en le mettant au centre des apprentissages) et l'enseignant comme médiateur (en lui retirant le rôle de dispensateur des savoirs). Du coup, la pratique enseignante ainsi que les matériels didactiques et pédagogiques se voient obligés de soutenir ces nouvelles orientations. Subséquemment, on consentit beaucoup d'efforts dans l'élaboration de nouveaux manuels scolaires qui s'inscrivent dans ces perspectives pédagogiques.

En effet, les manuels scolaires, sont, selon de nombreux chercheurs, des outils qui influent sur le processus d'enseignement /apprentissage, particulièrement dans les pays en voie de développement. « Leur influence apparaît encore plus prépondérante dans les pays en voie de développement, où les manuels scolaires constitueraient le vecteur essentiel de l'actualisation des réformes et de la réussite éducative. » (Lebrun, Bedard, Hasni, 2006:2) Plus encore, plusieurs travaux (Lenoir, Lebrun, Rey) laissent entrevoir la difficulté des manuels scolaires à s'inscrire dans une perspective constructiviste visant l'installation de compétences et le développement de savoir-agir que requiert l'approche par les compétences.

Le manuel scolaire est au centre du processus éducatif et de la relation pédagogique, et il occupe une place privilégiée dans le processus de l'enseignement/apprentissage si bien qu'il devrait être en adéquation et en conformité, et les manuels de français n'échappent pas à la règle.

Pour CHOPPIN (1998), le manuel est un objet spécifique construit pour l'enseignement et l'apprentissage ; et c'est à ce titre qu'il peut être objet de recherche. Nous avons un objet matériel qu'est le livre scolaire de français de la 2^{ème} année de l'enseignement moyen édité en 2010. Il s'agit d'un manuel unique qui rassemble les

différentes catégories (textes, conjugaison, grammaire, orthographe, vocabulaire, exercices ...) ; destiné aux élèves.

Nous ne sommes pas sans savoir que le manuel scolaire est un outil qui permettrait de promouvoir des procédures d'enseignement / apprentissage centrées sur les apprenants et sur les échanges. Il soutiendrait donc l'enseignant de langue, dont le rôle principal est d'animer, réguler et gérer les interventions des apprenants de manière à les accompagner dans la structuration et l'appropriation autonome du savoir, en leur facilitant les échanges qui s'établissent dans sa classe.

L'enseignement / apprentissage de la langue française passe, en fait, par les interactions qui s'établissent spontanément au contact des objets d'étude proposés par le manuel et à travers les différentes activités présentées par cet outil didactique.

Depuis quelques années, en effet, nos occupations professionnelles ont consisté à enseigner le français dans les classes du lycée et à encadrer pendant trois ans les enseignants du moyen de cette discipline en formation continue dans le cadre de nos fonctions de conseillère pédagogique.

Cette double position nous a amenée à faire des bilans tout au long de notre carrière. En tant qu'enseignante, le constat fait est que les professeurs éprouvaient des difficultés à travailler avec un seul et même manuel scolaire en classe.

En tant que conseillère pédagogique, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement de la langue française au collège après la nouvelle réforme, posait aussi problème. La conception de nouveaux programmes, de nouveaux manuels scolaires et la mise en place d'une nouvelle approche (l'approche par les compétences) requéraient une toute autre conduite de la part des enseignants.

Dans l'exercice de nos fonctions pédagogiques, l'enseignement et l'encadrement, des acteurs appliquaient plus ou moins les exigences officielles apprêtées au contexte algérien, or l'application des modèles pédagogiques prêts à apposer ne semblait pas nécessairement faciliter la tâche des enseignants, ni atteindre d'ailleurs les objectifs gagés.

Ce sont ces constats qui sont à l'origine d'une certaine prise de conscience qui nous a amenée au questionnement sur la conception du nouveau manuel de français destiné aux élèves de 2^{ème} AM, un questionnement à partir duquel nous pouvons formuler la problématique suivante : Les contenus du manuel scolaire de français de 2^{ème} AM sont-ils

conformes au programme, permettent-ils aux élèves de s'approprier des savoirs congruents et quel est l'impact de leur conception sur la pratique de la classe de FLE ?

Les motivations de notre étude résultent d'un constat d'échec¹ des expériences d'apprentissage du FLE chez les élèves du collège, d'où toutes ces interrogations : le manuel de 2^{ème} AM est-il adapté à ce niveau (palier) et peut-il déteindre sur les pratiques de la classe ?

Comment permet-il une interaction dans la pratique de la classe pour contribuer efficacement à la réalisation des objectifs et des finalités de l'acte éducatif ? Répond-il aux besoins des enseignants et des apprenants ? Est-il adéquat par rapport aux objectifs éducatifs institutionnels ?

Prend-il en considération les récentes évolutions du champ éducatif tant au niveau de la théorie qu'au niveau de la pratique ; puisqu'il est décrit par LEBRUN comme un « outil au service de la sécurisation de l'enseignant et servirait ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année » ? (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004 :511)

Le manuel scolaire peut-il entraver, particulièrement pour les enseignants novices, la capacité à faire le cours ? Quelle est la meilleure façon de planifier un manuel scolaire pour une meilleure utilisation des ressources ?

Suite à notre problématique citée plus haut, nous formulons les hypothèses suivantes :

- La situation du manuel scolaire par rapport au programme officiel prescrit par l'institution, pourrait avoir des incidences sur la pratique de la classe.
- Le manuel scolaire influencerait les pratiques enseignantes des professeurs débutants, et leur inexpérience de lecture du document est aussi préjudiciable qu'une confiance aveugle dans cet outil pédagogique qui est nécessaire mais non suffisant.
- Le choix des supports, des exercices et des consignes proposés dans le manuel entraverait l'apprentissage de la langue.

L'objectif du présent travail est, donc, de démontrer que la conception du manuel, par la pertinence ou l'impertinence de ses contenus et par sa conformité ou non conformité

¹ Les résultats officiels au BEM (brevet de l'enseignement moyen) à l'épreuve de français établissent, par des pourcentages insuffisants, un constat d'échec. Voir l'annexe n°4

avec le programme officiel, pourrait avoir une résultante sur la démarche des enseignants. Nous analysons les contenus du livre scolaire et ceux des prescriptions institutionnelles à dessein de susciter chez tous ceux qui ont affaire au manuel (entre concepteurs, enseignants, inspecteurs et parents) des réflexions les amenant à porter un regard critique sur ces discours. Nous voulons aussi proposer, en tant que chercheuse, des suggestions d'y remédier en cas de manquement dans la conception du livre scolaire.

Nous ne prétendons pas répondre à toutes ces questions dans cette thèse. Notre ambition est de susciter une réflexion que nous souhaitons profitable et fructueuse pour nos collègues.

À terme, cette recherche pourrait éclairer le public enseignant sur certaines de leurs pratiques, et ébaucher quelques pistes sur la conception du manuel scolaire, son usage, sa conformité avec le programme officiel de langue française de 2^{ème} année de l'enseignement moyen et sur ses éventuelles incidences en classe de langue.

Pour tenter de répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses, nous avons, d'une part, construit notre étude en nous appuyant sur la grille de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires tirée de l'annexe de « La Refonte de la pédagogie en Algérie », Défis et enjeux d'une société en mutation ; Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb -Rabat, août 2005. D'autre part, nous nous sommes basée sur une variété d'outils de production des données, à savoir, le questionnaire soumis aux enseignants de français du cycle moyen et qui nous permettra de dresser un constat sur la conception du livre scolaire de français destiné aux élèves de 2^{ème} année de l'enseignement moyen.

Mais l'étude s'édifiera essentiellement sur l'analyse approfondie du manuel scolaire de français de la deuxième année du cycle moyen.

Précisons que cette analyse du manuel est d'abord descriptive; elle examine ensuite sa conformité aux programmes en vigueur et essaie de se prononcer sur sa qualité en tant qu'outil didactique. Notre recherche s'appuiera également sur une lecture interprétative de certains documents officiels, tels que les contenus de programmes, les documents d'accompagnement et la loi d'orientation pour l'éducation.

Nous nous proposons d'atteindre un tel objectif dans une réflexion qui s'organisera en cinq chapitres.

Tout d'abord, nous commencerons par mettre en place les notions et les repères dont il est question dans notre étude; le système éducatif algérien, sa structuration, son programme et curriculum, ses objectifs et ses finalités. Le premier chapitre portera également sur

l'enseignement des langues étrangères en Algérie, mais plus particulièrement l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle moyen, entre réforme, thèmes et supports. Autrement dit, nous aborderons la compétence globale de l'enseignement du français de chaque palier du cycle moyen; les profils d'entrée et de sortie. L'étude de la question sur les caractéristiques de ce niveau (de deuxième année de l'enseignement moyen) convoquera la réglementation: arrêtés, programmes successifs; profils d'entrée...de sortie de la 2^{ème} AM.

Le deuxième chapitre mettra l'accent sur le manuel scolaire de français destiné aux élèves de 2^{ème} AM, nous en ferons la présentation en mettant en place une assise définitoire; puis nous tenterons d'en faire une analyse qui touchera à la forme et au contenu. Nous nous pencherons sur les contenus d'enseignement; notamment les thèmes, les supports, les activités et les situations d'évaluation ainsi que sur les principes fondateurs de l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le moyen.

Le troisième chapitre de notre travail apportera un éclairage sur les contenus du programme de 2^{ème} AM dans les deux réformes, celle de 2003 et celle de 2010, mais encore, sur les motifs de cette réécriture. Nous présenterons dans la même section quelques compléments pédagogiques et didactiques tels que : la formation des enseignants, les réajustements et rénovations dans la pratique de la classe et enfin dans le manuel scolaire. Nous mettrons le doigt sur l'allègement de la tâche de planification que pourrait apporter un manuel à un enseignant; et sur son adaptation aux besoins effectifs des élèves.

Dans le chapitre qui suivra nous ferons une lecture de la façon dont est présenté le manuel et de son contenu dont les projets, les séquences activités, les tâches, les consignes, les supports textuels et les points de langue. L'évaluation et les grilles d'évaluation proposées dans le manuel seront aussi analysées dans ce quatrième chapitre.

Précisons qu'il n'y a pas que le contenu du manuel qui est examiné, mais qu'un regard est jeté aussi sur la pratique enseignante, car l'enseignant est « le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés » comme le confirme (Girard, 1985 :135)

Les réponses au questionnaire, apportées par les enseignants du moyen ayant travaillé avec le manuel scolaire de 2^{ème} année, nous permettront de mettre leur pratique enseignante en relation avec l'usage du dit outil didactique en classe. Nous tenterons d'approcher

également dans cette analyse les situations d'apprentissage, les activités et les consignes proposées dans notre corpus.

Le dernier chapitre de notre travail portera des regards critiques sur les apports et les limites du manuel en nous basant sur les questionnaires élaborés par les auteurs du livre et subséquents les textes de lecture, afin d'évaluer leur degré de pertinence par rapport à la compréhension. Nous présenterons l'analyse que nous avons effectuée, ainsi que l'interprétation des résultats obtenus.

En guise de conclusion nous résumerons et synthétiserons les résultats de la présente étude et suggérerons des perspectives de recherche.

Les annexes assembleront tous les documents ayant fait objet d'étude dans notre travail, et ayant été choisis comme supports à notre recherche, comme la grille d'évaluation des manuels sur laquelle nous nous sommes basée, sans oublier les documents officiels, le questionnaire et les entretiens qui nous ont permis d'effectuer notre expérimentation.

Chapitre I : Repères et notions

Introduction

La mondialisation a privilégié aujourd'hui l'enseignement des langues étrangères et a valorisé leur apprentissage. Dès lors, le système éducatif algérien se devait de suivre le développement mondial, et la didactique des langues se devait d'innover afin de répondre aux besoins nouveaux des apprenants.

Dans ce premier chapitre, nous tendons à mettre en place les notions et repères relatifs au système éducatif algérien. Il est question d'évoquer certains concepts le caractérisant, tous ceux qui nous semblent utiles à la circonscription de l'étude, tels que les valeurs transmises par l'école, les finalités, le programme, les objectifs déterminant l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, les compétences à développer et à installer tout au long du cycle moyen.

Nous proposons de mettre l'accent sur les éléments de base constituant l'enseignement du français en 2^{ème} année de ce même cycle, et expliquerons les détails liés à ce niveau : palier, profil d'entrée, profil de sortie, compétences globales, compétences terminales...et tentons aussi d'extraire dans les documents officiels des exemples de : situations d'apprentissages, activités, thèmes, supports...

Les exemples proposés par la prescription institutionnelle, repris dans notre recherche, sont examinés dans ce premier chapitre puis comparés avec ceux proposés dans le manuel scolaire de 2^{ème} année, afin de vérifier à quel point les uns concordent aux autres.

La fin du chapitre 1 traite de la conception de la 2^{ème} réforme du manuel de 2^{ème} AM et aspire à en ressortir les nouveautés espérées par la réécriture de la réforme. Elle permettra aussi de présenter le moyen d'investigation adopté pour notre étude, il s'agira de l'enquête par questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen.

1- Le système éducatif algérien et l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle moyen

1-1- Les valeurs du système et les finalités de l'école algérienne

La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale du 23 janvier 2008 définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : (Chapitre I :art 2)

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de

comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle»

Dans le même document officiel nous retrouvons la précision que toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisies ;

« - des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale.

- des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humaines ouvrant sur l'universel. »

Afin d'orienter le système éducatif et ses missions, il est impératif que des valeurs soient choisies, en fonction de l'histoire du peuple, de sa culture, sa religion... Et c'est de leur mise en œuvre que dépendent l'écriture du curriculum, le choix des contenus et des moyens didactiques.

« En matière de socialisation, l'école a pour mission, en relation étroite avec la famille dont elle est le prolongement, d'éduquer les élèves au respect des valeurs spirituelles, morales et civiques de la société algérienne, des valeurs universelles ainsi que des règles de la vie en société. » (La Loi d'Orientation, 2008, Chapitre I : art. 5)

Les valeurs communes à tout Algérien sont déterminées par la constitution et énoncées dans ce qui suit :

« - L'Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).

-La Conscience nationale : Au-delà de l'étendue géographique du pays et de la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale, à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles...

-La Citoyenneté : L'élève est capable de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres. » (La Loi d'Orientation, 2008, Chapitre I : art. 2)

Quant aux valeurs individuelles, elles concernent l'intérêt personnel de chaque élève, futur citoyen algérien s'ouvrant sur le monde extérieur, le monde d'autrui.

« L'Ouverture sur le monde : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est capable de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité. » (La Loi d'Orientation , 2008, Chapitre I :art 5)

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission :

« - d'« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active »,

- de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements. » (Loi d'orientation, 2008, chapitre I :art 2)

Les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires sélectionnées contribuent à la constitution du profil de sortie de l'élève du cycle moyen.

L'enseignement du français, à l'instar de celui des autres disciplines, se doit de prendre en charge ces valeurs en vue de contribuer à la formation saine et équilibrée de l'élève, futur citoyen.

Mais qu'en est-il de ces valeurs dans le manuel de français de 2^{ème} AM ? Sont-elles vraiment prises en compte ? Le manuel les véhicule-t-il comme le stipule la loi d'orientation relative à l'éducation nationale ?

Nous consacrons une partie du présent travail à la question de « valeurs », qui représentent les finalités de l'école algérienne. Pour le faire, nous nous appuyerons d'abord sur l'Avant-propos des concepteurs du manuel et les supports visuels, puis nous tenterons de relever et d'interpréter les réseaux sémantiques existants dans le même livre.

Cette analyse nous permettra, à un degré ou un autre de rechercher les incidences institutionnelles et pédagogiques que pourrait dégager ce manuel scolaire.

1-2-Enseignement-apprentissage des langues en Algérie

Toujours selon la loi de l'orientation sur l'éducation nationale, l'école :

« assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification, elle doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. » (Loi d'orientation, 2008, chapitre II :art 4)

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes :

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

compétitivité dans le monde économique». (Référentiel Général des Programmes, 2009:46)

Aujourd'hui la mondialisation a fait de l'enseignement des langues étrangères une priorité pour l'autorité, car leur enseignement-apprentissage permet à l'apprenant de communiquer avec l'autre, natif de la langue étrangère.

Doté donc de ce moyen de communication, l'apprenant algérien accéderait au rang universel et surtout au marché mondial qui sollicite la maîtrise des langues étrangères. C'est d'ailleurs ce qui est affirmé dans cet extrait du Guide méthodologique d'élaboration des programmes:

« À la fin de l'enseignement fondamental l'élève est en mesure :

- d'exercer les langues étrangères comme outil d'accès aux connaissances scientifiques et technologiques, à la pensée et la culture universelle ;
- de développer la maîtrise des langues étrangères en tant qu'instrument d'échange et de dialogue entre les cultures et les civilisations étrangères ;
- de développer la maîtrise des langues étrangères et l'exercer pour faire face aux implications de la mondialisation de l'économie, des mutations technologiques et de conquête de marchés. » (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2009 :25)

1-3-Enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie

La langue française fait partie du lot des langues étrangères enseignées en Algérie, elle est l'une des privilégiées. Il suffit de regarder autour de nous pour comprendre la place de choix qu'elle occupe dans la vie quotidienne de l'Algérien : dans les administrations, les émissions de télévision, le nombre de journaux d'expression française et même dans la rue...

Il faut dire que son statut a fait couler beaucoup d'encre et ce, pendant des années. Le français enseigné en Algérie a eu officiellement le statut de langue étrangère (FLE) après un long débat politique.

La définition du dictionnaire de didactique du FLE de ROBERT pourrait s'appliquer en quelque sorte à la situation de l'enseignement de la langue française dans notre pays :

« Le concept de FLE (français langue étrangère) est vaste. Il inclut le français enseigné dans nombre de pays étrangers dans les institutions officielles françaises (comme les centres culturels français dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude facultative ou obligatoire est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante). » (Robert , 2002 : 76)

ROBERT J-P parle de français langue étrangère dans les pays étrangers, étrangers par rapport à la France, dès qu'on l'inscrit, d'une manière officielle, dans des programmes scolaires. L'institution du pays exige son enseignement à partir d'un niveau scolaire bien déterminé en le hiérarchisant. Dans notre cas, le FLE prend le rang de première langue vivante enseignée, avant l'anglais et l'espagnol, dès le cycle primaire. Son enseignement continue jusqu'au cycle secondaire, en passant par le cycle moyen.

Cela dit, la définition du concept de français langue seconde (FLS), de TAGLIANTE dans son ouvrage « La classe de langue », pourrait elle aussi, décrire la situation où le français n'est pas langue maternelle mais qui est favorisée, comme c'est le cas en Algérie :

« Il s'agit d'une langue qui, généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias. Les enfants de ces pays ont une langue maternelle, mais ils sont souvent en contact avec le français, qu'ils entendent parler dans beaucoup de situations de la vie quotidienne. » (Tagliante, 1994 :53)

Quant au FLS selon le du dictionnaire de didactique des langues est une :

« Expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...), ou dans lesquels une « langue non maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays d'Afrique francophones). » (Galissou et Coste, 1976:478)

Certes, l'Algérie fait partie des pays africains francophones qui a hérité le français de la colonisation française, et auquel elle a donné une place privilégiée après la langue maternelle. La définition du dictionnaire des langues, précise que le français langue seconde concerne ces pays francophones, comme l'Algérie, où le multilinguisme est officiel. Néanmoins la réalité est toute autre chez nous, puisqu'il reste à nos jours un concept qui n'est pas pris en ligne de compte et il s'agit d'une réalité typiquement algérienne.

Rappelons qu'en Algérie, plusieurs langues et dialectes coexistent (l'arabe algérien, l'arabe classique, le français, le chaoui, le tamazight...) ; et sont langues maternelles pour certains, langues secondes pour d'autres et langues étrangères pour certaines communautés.

Du coup, le statut du français comme langue seconde, même introduisant une nuance utile par rapport à langue étrangère, comme l'indique le dictionnaire des langues, ne peut représenter la position de la langue française en Algérie.

J-P Cuq et Isabelle Gruca nous développent, de manière très globale, la dénomination de français langue étrangère :

« Si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native. (...) et si ceux qui l'enseignent sont étrangers, ils sont dans le même cas que leurs élèves vis-à-vis de cette langue. On voit par là que la langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent à priori avec elle. » (Cuq et Gruca, 2005 :10-11)

Ces deux spécialistes en didactique expliquent le concept du FLE comme la situation d'enseignement et d'appropriation de la langue française en situation non naturelle. Il est donc question de rapport établi avec le français (objet d'enseignement) et l'enseignant, et le français (objet d'apprentissage) et l'apprenant.

Ils s'attachent aussi à apporter des précisions sur le statut de l'apprenant en situation de FLE :

« Mais qui sont ces apprenants ? On peut répondre avec optimisme que tous les étrangers sont des apprenants potentiels de français, mais en réalité certains d'entre eux le sont plus que d'autres :

-des jeunes scolarisés dans des pays qui offrent le français comme choix disciplinaire ;
des adultes volontaires qui éprouvent un désir ou des besoins linguistiques ou culturels particuliers. C'est à eux qu'on pense en premier lieu et c'est du type de public qu'ils représentent que rend compte l'histoire méthodologique de l'enseignement des langues étrangères dont relève celle du français ; » (Cuq et Gruca, 2005:11)

C'est selon eux, le premier public auquel on pense quand on parle de FLE, mais pas seulement puisqu'ils ajoutent :

« -mais ce sont aussi, et peut-être surtout, ceux (apprenants) qui vivent dans des pays où le français est aujourd'hui présent pour des raisons historiques et politiques. Quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit que c'est, au moins autant que de la prise en compte effective du premier type de public que nous venons d'évoquer, de la prise de conscience progressive des problèmes que leurs relations avec le français ont suscités chez ces derniers qu'est née, dans les années soixante, la discipline appelée français langue étrangère. » (Cuq et Gruca, 2005:11)

Cette dernière partie éclairante pourrait bien, à priori, correspondre à la classification de la langue française en Algérie, et la situation de nos apprenants face à elle.

Il convient aussi de remarquer que dans les citations présentées ci-haut, « apprenants » est le nom donné au public en situation d'appropriation de la langue française et dans le cas de notre travail, la dénomination du public peut changer selon certains paramètres.

Voici donc pourquoi, nous nous trouvons dans l'obligation d'établir la différenciation entre les termes élève et apprenant, parce que nous nous en servons tout au long de notre étude.

Nous employons élève dans le sens où l'on exerce sur lui un enseignement, où il est contraint de réaliser les activités qu'on lui propose pour être évalué plus tard. En fait, cet enfant de onze ou douze ans (dans notre cas le collégien de 2^{ème} année de l'enseignement moyen, à qui est destiné le manuel corpus de notre travail) est dans la position de récepteur de savoirs, formulés par des objectifs d'apprentissage qui sont prescrits par l'institution.

On peut donc dire que le concept d'élève est utilisé dans le présent travail comme cet enseigné qui fait partie intégrante du contrat didactique. Quant au concept d'apprenant, nous le considérons comme cet individu qui fait partie du contrat didactique mais qui participe à son apprentissage, qui s'approprie les savoirs (la langue française) en se faisant acteur en classe (dans notre cas la classe de langue). Cette position de celui qui apprend a d'ailleurs donné naissance, dans les années 90, à un nouveau concept en didactique appelé « centration sur l'apprenant » qui en est devenu un pivot épistémologique selon Henri Holec (Cuq et Gruca, 2005:139) et qui n'a d'ailleurs pas pris une ride depuis tout ce temps. De ce fait, nous sommes appelée dans notre travail à faire appel aux deux terminologies selon la situation que nous voulons évoquer et expliquer.

1-4-Le programme de français de la 2^{ème} AM dans les deux réformes

Il convient de rappeler que toutes les instructions éducatives découlent d'un niveau ministériel. Elles sont traduites en programmes disciplinaires qui préconisent clairement les contenus à enseigner et la méthodologie à mettre en place, en termes de compétences à installer.

Avant de parler du programme de français élaboré pour les collégiens de deuxième année, essayons d'examiner comment l'équipe conceptrice des programmes définit le concept de programme :

« Un programme d'enseignement est une construction cohérente et cohésive mettant en jeu un ensemble d'éléments organisés en système, au moyen de relations clairement définies et de rapports de complémentarité. Tout programme à élaborer doit nécessairement s'appuyer sur une logique qui met en relation les objectifs visés avec les situations, les contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant. » (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2009 :1)

Un programme, selon la commission nationale, doit absolument avoir un lien étroit entre tous les éléments cités plus haut. On doit pour l'élaborer tisser des rapports de complémentarité entre eux et donc:

- préciser les objectifs qui sont fixés par l'institution ;

- s'appuyer sur le profil d'entrée de l'apprenant ;
- définir les stratégies et approches d'enseignement ;
- traduire les instructions éducatives en tâches à accomplir ;
- présenter les moyens et matériels à mobiliser permettant d'atteindre les objectifs visés.

Gardons à l'esprit qu'il faut prendre en compte, la compétence des enseignants à concrétiser le programme qui leur est proposé par le ministère et à le traduire en situations d'apprentissage significatives pour l'apprenant.

Ce dernier point, nous fait réfléchir sur la formation des enseignants qui leur est indispensable pour interpréter le programme officiel, et construire les compétences chez leurs apprenants.

Et comme les auteurs de programmes n'ont pas la possibilité d'agir sur la formation des enseignants de manière directe, ils se trouvent dans l'obligation d'agir préalablement et d'anticiper sur les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans leur pratique de classe. C'est ce que le document officiel d'élaboration des programmes nous indique:

- « Les auteurs de programmes ...doivent agir en amont :
 - pour rendre les programmes plus lisibles en formulant les objectifs de manière qu'ils puissent être reconnus et interprétés ;
 - pour rendre les programmes pédagogiquement applicables en donnant toutes les indications nécessaires à leur mise en œuvre dans le document d'accompagnement, et en recommandant des thèmes et des activités qui font intervenir les enseignants en équipe au sein de l'établissement...
 - d'autres facteurs encore qui relèvent d'autres instances, et principalement la formation des enseignants dans les domaines qui leur sont les moins familiers ; l'implantation et le suivi des programmes ; la mise en place d'un système d'évaluation en adéquation avec les choix méthodologiques et pédagogiques qui les ont inspirés. »
(Guide Méthodologique D'élaboration Des Programmes, 2009:55)

Il faut dire que même si les difficultés d'ordre pédagogique et organisationnel sont prises en considération par les concepteurs de programmes, le travail sur la formation des enseignants n'est pas toujours une mince affaire pour les conseillers pédagogiques ; surtout avec les enseignants novices.

Il est plus que primordial d'édifier pour ces derniers une formation continue afin de leur faciliter la lecture du programme, et de les soutenir dans leur acte pédagogique, car la mise en œuvre du programme dépend de :

- « L'enseignant qui en est le principal artisan, qui doit être conscient des changements souhaités par la réforme dans leurs différents compartiments (méthodologiques, pédagogiques et stratégiques). Il ne suffit pas de l'informer mais bien plus de le préparer à une véritable rupture épistémologique, à un changement de paradigme qui modifie fondamentalement ses pratiques. Il découvre des programmes

structurés et organisés sur d'autres bases méthodologiques (une entrée par les compétences et une approche curriculaire), une pédagogie se référant sur les principes du socioconstructivisme et davantage centrée sur l'activité de l'élève (démarches de résolution de problèmes et démarches de projet), dans un contexte qui n'est pas toujours favorable (classes nombreuses avec des hétérogénéités difficiles à gérer). » (Guide Méthodologique D'élaboration Des Programmes, 2009 :55)

D'autant plus que l'enseignant est contraint de se plier aux instructions officielles, notamment le programme, c'est ce qui est précisé dans l'article 22 se rapportant à la loi d'orientation :

« Les enseignants, et le personnel éducatif en général, sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels.

Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative » (Loi d'orientation, 2008, chapitre II :art22).

Mais pas seulement, le manuel scolaire qui opérationnalise la référence au programme par la transposition didactique, doit être en relation étroite avec les finalités du système éducatif algérien et ce à deux niveaux : le niveau explicite (en concordance avec ses finalités) et le niveau implicite (être au clair avec les valeurs qu'il véhicule) ; avec une démarche spiralaire ; le principe de faisabilité, de lisibilité (rédaction claire, terminologie simple..) et de pertinence...(GERARD.F.M , ROGEIRS.X, 2009).

Sur le plan méthodologique, les principes² directeurs d'élaboration des programmes sont essentiellement : le principe de globalité (par cycles et paliers, définition des profils de sortie de fin de cycle, des profils de sortie de fin de palier); le principe de cohérence (entre les différentes composantes du programme: compétences, objectifs, situations d'apprentissage, progression, moyens et supports, activités et stratégies d'évaluation) dont les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen sont répartis en trois paliers, et dans chaque palier, il est question d'une compétence globale. Le premier palier correspond à la 1^{ère} année, le second concerne les 2^{ème} et 3^{ème} années et le troisième correspond à la 4^{ème} AM.

Les principes fondateurs d'élaboration des programmes nous intéressent particulièrement, parce que le programme constitue l'élément décisif dans le dispositif de la réforme, et de la qualité de sa conception et sa réalisation dépend la qualité des actions en aval qu'elle conditionne.

² Les principes directeurs d'élaboration des programmes sont présentés dans Le Référentiel Général des Programmes, 2009.

C'est pourquoi, il nous semble essentiel de porter un regard analytique sur les principes de globalité et de cohérence, qui structurent les programmes du cycle moyen. Nous ne pouvons pas examiner les programmes des quatre années, car il est question, dans notre travail de focalisation sur la prescription institutionnelle et sur la structuration du discours pédagogique.

Nous choisirons donc à titre d'exemple, quelques extraits des deux programmes de 2010- 2011, destinés à l'enseignement du français dans le cycle moyen : de 1^{ère} AM et de 2^{ème} AM ; et nous en ferons une étude comparative pour tenter de démontrer le degré de cohérence dans ces discours officiels.

2-Analyse comparative des documents officiels : le programme de 1^{ère} AM et celui de 2^{ème} AM³

Les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen sont regroupés dans le tableau ci-dessous extrait du document d'accompagnement au programme de français de 1^{ère} AM. (Document D'accompagnement Au Programme De Français De 1^{ère} AM, 2010 :5)

Tableau 1 : Les objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen

1 ^{er} PALIER : 1 ^e AM <i>Homogénéisation et Adaptation</i>	2 ^{ème} PALIER : 2 ^e AM- 3 ^e M <i>Renforcement et Approfondissement</i>	3 ^{ème} PALIER : 4 ^e AM <i>Approfondissement et Orientation</i>
<ul style="list-style-type: none"> - homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif. - adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces. 	<ul style="list-style-type: none"> - renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. - approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif. 	<ul style="list-style-type: none"> - consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. - mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. <p>L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.</p>

³Notre article publié dans la revue Laros: conceptions, analyses et interculturalité, N° 14/15, Septembre 2017, p128

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. » (Programme de français de 1^{ère} AM, 2010:8)

Cet extrait, tiré du document officiel du programme de français de la 1^{ère} AM, nous précise clairement que durant les quatre années du collège (enseignement moyen), on apprendra à l'élève à comprendre et à produire, à l'oral comme à l'écrit, des textes de type explicatif, de type prescriptif, de type narratif et de type argumentatif. Et pour ce faire les concepteurs du programme l'ont segmenté en termes de compétences globales sur trois paliers. Les compétences globales se traduisent en compétences terminales et ces dernières se déclinent en niveaux de compétences.

Dans le tableau qui suit (Programme de français de 1^{ère} AM, 2010 :11), tiré du même document, on fait correspondre chaque compétence globale à son palier respectif, ce qui explicite pour les utilisateurs les détails suivants :

- En première année de l'enseignement moyen, l'élève étudiera des textes qui relèvent de l'explication et de la prescription.
- En deuxième et troisième années, l'élève aura affaire à des textes qui relèvent de la narration.
- En quatrième année, l'élève se confrontera à des textes qui relèvent de l'argumentation.

La compétence globale de chaque palier est traduite en compétences terminales, c'est ce que nous approfondirons plus bas.

Tableau 2 : Les compétences globales de l'enseignement moyen

Compétence globale du 1^{er} palier	Compétence globale du 2^{ème} palier	Compétence globale du 3^{ème} palier
Au terme du 1^e palier , dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.	Au terme du 2^{ème} palier , dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.	Au terme du 3^{ème} palier , dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

N. B.: La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes. (Programme de français de 1^{ère} AM, 2010 :11)

Par ailleurs, le programme de 2^{ème} AM, conçu communément par la même équipe (GSD)⁴, afin d'assurer la continuité et la progression, ne s'est pas basé sur ces mêmes concepts opératoires (cités plus haut). Il faut dire que ce renoncement n'est expliqué nulle part par les fondateurs du programme.

Dans le programme de 1^{ère} AM de janvier 2010, les compétences globales et terminales de chaque palier sont clairement définies dans les tableaux suivants (Tableaux 3, 4 et 5) (Programme de français de 1^{ère} AM, 2010:13)

Tableau 3 : Les compétences terminales du 1^{er} palier du cycle moyen

COMPETENCE GLOBALE du 1^{er} palier		
<p>Au terme du 1^e palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.</p>		
<p>CT1</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.</p>	<p>CT2</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>CT3</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.</p>

Tableau 4 : Les compétences terminales du 2^e palier du cycle moyen

⁴GSD : groupes spécialisés de disciplines.

COMPETENCE GLOBALE du 2^e palier	
<p>Au terme du 2^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.</p>	
<p>Compétence terminale de la 2^e AM,</p> <p>A la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration objective en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>Compétence terminale de la 3^e AM</p> <p>A la fin de la 3^e AM, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration subjective en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>

Tableau 5 : Les compétences terminales du 3^e palier du cycle moyen

COMPETENCE GLOBALE du 3^e palier	
<p>Au terme du 3^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.</p>	
<p>CT1</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés argumentatifs pour défendre un point de vue tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<p>CT2</p> <p>L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés argumentatifs pour faire agir tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>

Nous remarquons dans le tableau 4, que le deuxième palier est consacré à l'étude exclusive des textes relevant du narratif, mais la 2^{ème} AM prend en charge la narration objective et la narration subjective est prévue pour la 3^{ème} année. Il est donc clair que les élèves de 2^{ème} AM auront à comprendre et à produire des textes certes de type narratif mais relatant des faits réels, tels que des faits divers, des récits historiques, des biographies, des récits de vie... Et une fois arrivés en 3^{ème} AM, ces élèves approcheront les textes narratifs toujours, mais relatant cette fois-ci des faits de fiction, irréels tels que des contes, des fables, des extraits de romans...

Chose qui nous semble d'ailleurs logique, puisque le deuxième palier tend d'abord à renforcer les compétences installées et acquises en 1^{ère} AM ; c'est à dire aborder le texte narratif en s'appuyant sur l'informatif et l'explicatif, en proposant par exemple le fait divers qui informe et rapporte des faits réels, ou encore la biographie...

Ces textes relevant de la narration objective peuvent être courts, simples et moins complexes par rapport aux textes relevant de la narration subjective, et les proposer nous permet d'avancer progressivement dans la difficulté d'approcher les textes narratifs.

Les textes qui relèvent de la narration subjective quant à eux, sont programmés pour les élèves de 3^{ème} année ; et pour se faire, les concepteurs de programmes les ont agencés dans trois compétences terminales en relation avec le conte, la légende et la fable.

Et là aussi, le choix de ces trois compétences et dans cet ordre, semble être justifié puisque la fable renfermant une morale, permet de narrer pour convaincre, et du coup préparer le terrain pour la nouvelle compétence globale prévue pour la 4^{ème} AM ; celle de comprendre et produire des textes relevant de l'argumentatif.

Comparons maintenant ces indications à celles du deuxième document officiel : le programme de 2^{ème} AM (tableau 6) (Programme de français de 2^{ème} AM, 2010 :7)

Tableau 6 : Les compétences terminales du 2^e palier du cycle moyen

<p>Compétence globale de fin de 2^e AM</p> <p>À la fin de la 2^e AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>		
CT1	CT2	C.T.3
Comprendre/produire oralement un récit de fiction	Lire/comprendre des textes narratifs.	Produire un récit de fiction

Ce tableau nous présente la compétence globale de la 2^{ème} année moyenne, la même que celle formulée dans le programme de 1^{ère} AM: comprendre et produire des textes narratifs. Or les compétences terminales, dans le programme de 2^{ème} AM, ne sont plus celles qui étaient indiquées dans le programme de 1^{ère} AM. Force est de constater la contradiction dans les deux documents officiels. Cette contradiction ne devait pas se produire dans des discours traduisant les objectifs du ministère de l'éducation, qui se voulaient assurer la bonne articulation des programmes disciplinaires en général, et des programmes de français en particulier. Les discours que nous sommes en train d'analyser avaient pour principe de déterminer, de manière cohérente, les profils d'entrée et de sortie de chaque palier. Et le programme de 2^{ème} AM devait surtout s'inscrire dans le continuum des programmes, c'est à dire un assortiment cohérent.

3-Comparaison des mêmes documents⁵ aux niveaux méthodologique et organisationnel⁶

Pour plus d'éclaircissement, nous avons fait une étude comparative des deux programmes (de 1^{ère} et 2^{ème} années) sur le plan méthodologique et organisationnel. Cette comparaison a des fins d'explication concernant les questions d'adéquation et de conformité des programmes et des manuels scolaires.

Dans le programme de 1^{ère} AM, tous les concepts opératoires sont définis, développés et surtout structurés, pour faciliter leur lisibilité et leur matérialisation par les concepteurs de manuels, sans perdre de vue l'objectif d'asseoir les principes de l'approche par les compétences, qui est l'un des fondements des nouvelles orientations de la réforme de 2003, comme le stipule le référentiel des programmes algériens :

«L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. » (Référentiel des programmes, 2009:10).

Les concepts de compétence globale, compétence terminale et niveau de compétence sont expliqués dans les passages ci-dessous, extraits du programme de 1^{ère} AM.

« Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement-apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis pour réaliser un certain nombre de tâches. » (Programme de français de 1^{ère} AM, 2009 :12-13)

Le programme propose aux utilisateurs des situations d'apprentissage, composées de situations-problèmes, qui seront traduites en tâches réalisables. Ces tâches permettront aux élèves de faire appel à toutes leurs ressources et à mobiliser efficacement tout ce qu'ils ont appris afin de résoudre les situations-problèmes auxquelles ils font face. La compétence étant définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-agir permettant d'accomplir un certain nombre de tâches, ces situations composant les situations d'apprentissage sont donc l'occasion d'installer et de consolider les compétences.

La compétence globale est définie dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes comme :

⁵Les programmes de 1^{ère} AM et de 2^{ème} AM

⁶ Notre article publié dans la revue Laros: conceptions, analyses et interculturalité. N°14/15, Septembre 2017, p133

«Un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J.M., De Ketele et repris par X., Roegiers.» (Programme de français de 1^{ère} AM, 2009:13)

Il est précisé aussi que le cursus est selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année. Quant à la compétence terminale, dans le même guide, elle ;

« décrit un degré d'acquisition de la compétence globale ; elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape. » (Programme de français de 1^{ère} AM, 2009 :13)

Roegiers nous explique ce qu'est la compétence terminale et fournit à cet égard la définition suivante :

« La compétence terminale est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Les compétences terminales constituent la charpente des programmes. C'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation. Elles s'inspirent d'un autre type de compétences, les compétences transversales, qui sont des compétences très générales, qui s'appliquent à plusieurs disciplines. » (Roegiers, 2006:20)

À ce niveau définitoire, il est important aussi de savoir ce qu'est un niveau de compétence car il représente le soubassement sur lequel porte toute compétence terminale, nous reprenons ici la définition fournie par les concepteurs des programmes :

« Le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Ce niveau de compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant. » (Programme de français de 1^{ère} AM, 2009:12)

En analysant les quatre définitions, que nous venons de présenter ci-haut, on peut récapituler à grands traits que la compétence terminale représente la plate-forme sur laquelle se basera l'apprenant pour accéder au degré d'apprentissage suivant, et qu'elle permettrait, et ce à plusieurs degrés d'acquisition l'accomplissement de la compétence globale, tout comme le niveau de compétence qui représente un relais pour passer à un autre niveau de compétence. Ces définitions sont mises en place par les concepteurs du programme pour des raisons de lisibilité et de compréhension.

Par ailleurs, le programme de 2^{ème} AM, conçu communément par la même équipe (GSD)⁷, afin d'assurer la continuité et la progression, ne s'est pas basé sur ces mêmes

⁷Le Référentiel des programmes est un document d'orientation destiné à encadrer les travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques. C'est à la fois une référence première et un instrument de validation des programmes.

concepts opératoires (cités plus haut). Il faut dire que ce renoncement n'est expliqué nulle part par les fondateurs du programme.

Nous partons toujours de cette référence objective, et nous constatons que les trois compétences terminales arrêtées pour la réalisation de la compétence globale de la 2^{ème} AM, ne le sont pas.

Sur la base du sens qu'on leur a attribué précédemment, nous pouvons établir que ces compétences terminales ne peuvent pas l'être, par cette analyse :

Observons la compétence globale de 1^{ère} AM : Produire oralement et par écrit des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.

Les trois compétences terminales (CT) de la 1^{ère} AM sont :

CT1 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.

CT2 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.

CT3 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui prescrivent.

La compétence globale de toute l'année prend en charge les textes relevant de l'explicatif et du prescriptif ; et chacune des trois compétences terminales prend en charge un degré d'acquisition de la compétence globale. Ce degré devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder un autre degré, une autre étape.

En d'autres termes, l'élève approche le texte informatif (CT1) en s'appuyant sur les quatre compétences langagières : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Ce qui fera de cette CT1 une plateforme pour approcher le texte explicatif ; toujours dans les quatre compétences langagières (l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes explicatifs) ; pour enfin aborder le prescriptif, en passant toujours par les quatre compétences langagières (l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes prescriptifs).

Référons-nous maintenant au programme de 2^{ème} AM et analysons ses trois compétences terminales. Mais rappelons d'abord sa compétence globale : À la fin de la 2^{ème} AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, des textes

narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

Cette compétence globale se décline en trois compétences terminales matérialisées par le tableau 5 :

CT1 : Comprendre/produire oralement un récit de fiction.

CT2 : Lire/comprendre des textes narratifs

CT3 : Produire un récit de fiction

La première compétence terminale (CT1) ne prend en charge que deux compétences langagières : la compréhension orale et la production orale, donc durant le premier trimestre, et pour étudier le texte narratif, l'apprenant ne fera que des activités de compréhension et d'expression orales.

De ce fait, elle ne peut pas être un degré d'acquisition de la compétence globale sur lequel l'apprenant pourrait s'appuyer.

La 2^{ème} compétence terminale (CT2), ne prend en charge qu'une seule compétence langagière, celle de la compréhension de l'écrit. Ainsi le deuxième trimestre ne sera consacré qu'aux activités de compréhension de l'écrit.

La troisième compétence terminale prend exclusivement en charge la production de l'écrit, de par son intitulé : produire un récit de fiction. Du coup, tout au long du 3^{ème} trimestre, l'élève n'accomplira que des activités d'écriture (écrire des textes narratifs), et ne pourra s'exprimer par écrit que durant le dernier trimestre de l'année.

En conséquence, aucune de ces trois compétences terminales ne peut l'être puisqu'elle ne peut être un degré d'acquisition ou un socle.

Rappelons qu'une compétence de par sa définition, est complexe, elle est à installer chez l'élève dans sa totalité, cela veut dire que pour faire acquérir une compétence, il faut passer par les quatre compétences langagières : compréhension et expression à l'oral et à l'écrit.

Dans le programme de la 2^{ème} AM, contrairement à celui de la 1^{ère} AM, les concepteurs ne mettent pas en avant des compétences dans lesquelles l'élève doit savoir mobiliser des savoirs et savoir-faire dans des situations inédites et complexes. Dans le document officiel de 2^{ème} AM les compétences sont loin d'être claires, alors que l'acquisition d'une compétence quelle qu'elle soit, globale ou terminale, doit être évaluée dans sa complexité.

L'analyse du discours officiel (programmes) nous a conduite à dresser ces constats cités plus haut. Ces derniers ne peuvent nullement être considérés comme des affirmations incontestables. En fait, cette analyse nous a permis de souligner les liens importants qui existent entre le savoir à enseigner : ce que l'institution impose comme programme d'enseignement, et le savoir enseigné : ce qui est réellement enseigné dans une classe de cours.

Ajoutons aussi que le lien entre le discours officiel et la conception du manuel est très étroit, étant donné que le manuel est un support didactique résultant d'une stratégie institutionnelle.

Il est évident que, de la cohérence et de la bonne structuration du programme, dépend la bonne conception du manuel scolaire. Or notre lecture, prudente mais commentative, du programme de 2^{ème} AM, nous a laissée déduire que les concepteurs du manuel scolaire de 2^{ème} AM pouvaient le structurer de façon aléatoire. Nous pouvons même ajouter que cette incohérence et cet embrouillement présents dans le support officiel, assurent la confusion certaine, pas seulement chez les concepteurs du manuel mais aussi chez l'enseignant précautionneux. Bien sûr l'enseignant attentif aux discours officiels doit avoir de l'expérience, et ne peut certainement pas être un novice. D'où l'importance de la formation initiale et continue des enseignants mais cette question peut faire le sujet d'une autre étude.

Ainsi la conception du manuel de français se base-t-elle sur les compétences terminales inscrites dans le programme de la discipline. Nous tenterons de voir dans le deuxième chapitre du présent travail, à quel point le manuel est adapté ou pas au programme.

Il importe de présenter les caractéristiques du nouveau paradigme conceptuel sur lequel se base l'enseignement en Algérie depuis la réforme de 2003. Rappelons que le choix des moyens didactiques est inspiré des fondements pédagogiques en vigueur, dictés dans le programme officiel dont l'approche par les compétences, l'approche par le constructivisme et le socioconstructivisme. En d'autres termes, il faudrait concevoir des moyens pédagogiques qui respectent les principes mettant l'apprenant au centre de l'apprentissage, lui permettant de résoudre des problèmes et construisant ainsi des compétences tout en étant autonome.

Le principe est de centrer l'enseignement sur l'apprenant qui passe de la position de passif recevant les connaissances, à la position d'actif participant à son apprentissage. Ses besoins et ses intérêts sont pris en ligne de compte. L'apprenant est motivé et se sent responsable

parce qu'il fait partie de la clause du contrat didactique où l'enseignant devient pour lui une personne ressource.

L'enseignant n'est donc plus détenteur du savoir mais facilitateur du moment où il lui offre la possibilité de résoudre des problèmes significatifs par des tâches, dans l'environnement immédiat, la classe ou l'environnement indirect de la vie courante.

Il guide, après négociation, l'apprenant dans sa construction du savoir. Mais les exigences de cette démarche, centrée sur l'apprenant ne sont-elles pas idéalistes dans nos classes surchargées⁸ ?

4-La compétence globale de l'enseignement moyen par cycle et par palier

L'enseignement-apprentissage de la langue française au cycle moyen est traduit en compétences globales et terminales. Le cycle correspond aux quatre années de collège (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années), nous utiliserons les initiales (AM) pour indiquer une année de l'enseignement moyen.

Nous nous pencherons dans la suite du présent travail sur l'enseignement du français langue étrangère en 2^{ème} année de ce même cycle, et expliquerons les détails relatifs à ce niveau : palier, profil d'entrée, profil de sortie, compétences...

4-1-Compétence globale du cycle moyen par palier

Dans le Moyen, les éléments structurant les programmes de français dans le cycle sont les macro-actes de parole : expliquer, raconter et argumenter, comme l'indique le programme de français de 2^{ème} AM :

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication » (Programme de français de 2^{ème} AM, 2010: 6)

Au terme du 1^{er} palier, correspondant à la première année, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, des textes à visée explicative et/ou prescriptive.

Au terme du 2^{ème} palier, correspondant à la 2^{ème} AM et la 3^{ème} AM, l'élève est capable de comprendre et produire oralement et par écrit, des textes à visée narrative.

⁸ Les classes de collège dépassent l'effectif de 36 élèves et peuvent atteindre dans certains établissements jusqu'à 45 élèves par classe.

Pour finir, le 3^{ème} palier qui correspond à la 4^{ème} AM, installe chez l'élève la compétence à comprendre et produire, oralement et par écrit, des textes relevant de l'argumentatif.

Il est à noter qu'en plus des compétences disciplinaires à installer chez l'élève de 2^{ème} AM et chez l'élève du cycle moyen en général, il y a d'autres compétences à développer à travers toutes disciplines confondues. Ces compétences transversales se développent durant tout le parcours scolaire par le biais des projets et activités proposés, en passant par le réinvestissement. Elles se traduisent en savoirs comportemental, communicationnel et organisationnel.

4-2-Profil d'entrée en 2^{ème} AM

En première année, nous rappelle le programme de 2^{ème} AM, il s'agissait de « permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif. » (Programme de français, 2013 :9-10). Ainsi, l'élève entrant en 2^{ème} AM peut lire, écouter, comprendre, des énoncés à visées explicative et prescriptive. Il est aussi habilité à s'exprimer et produire des textes qui informent, qui expliquent ou qui prescrivent.

4-3-Profil de sortie de la 2^{ème} AM

Au terme de la deuxième année du cycle moyen, l'élève est capable d'identifier le récit des autres types d'énoncés, de retrouver les composantes essentielles du récit et de produire un texte narratif cohérent. Il est capable aussi de « différencier les genres de récits rapportant des faits réels, de les structurer et de les résumer. » (Programme de français de 2^{ème} AM, 2013 :10-11)

Il y a tout lieu de remarquer, à partir de ces recommandations officielles, que le texte narratif visé en 2^{ème} année relève du réel et non de la fiction. Or dans le même document, nous pouvons clairement distinguer la contradiction dans la conception des composantes structurant le programme du même niveau. Certes, le type narratif représente la compétence générale prévue pour le deuxième palier du moyen (2^{ème} AM et la 3^{ème} AM), selon la distribution (Programme de français de 2^{ème} AM, 2013 :13) suivante :

-en 2^{ème} AM : récit de fiction

-en 3^{ème} AM : récit de faits réels

Cependant le profil de sortie de la 2^{ème} AM en dit le contraire, du genre, à la fin de l'année l'élève aura étudié le récit de faits réels. On peut comprendre que même les concepteurs de

programme qui exigent des concepteurs du manuel scolaire adéquation et conformité sont loin d'être en harmonisation avec leurs recommandations.

Pour ce qui concerne ce point d'adéquation et inadéquation de la conception du programme et la conception du livre scolaire, nous le verrons plus bas⁹ en détail, ainsi que toutes les conséquences que cela pourrait engendrer.

Suite à cette mise en place des notions et repères dont il est question dans notre étude, il est impératif pour nous de passer à la pose du cadre expérimental sur lequel s'est fondée notre analyse. Il s'agit là de retracer le parcours de l'investigation par questionnaire que nous avons réalisée, par laquelle nous pensons pouvoir répondre en général à la question ci-dessus, et à d'autres questions liées à la pratique pédagogique des enseignants du moyen.

En effet, et pour les besoins de l'étude effectuée dans le cadre de la conception du manuel scolaire et ses incidences institutionnelles et pédagogiques sur la pratique de la classe (Cas du manuel de 2^{ème} AM) et en vue de comprendre, d'expliquer et d'estimer les faits puis de vérifier les hypothèses formulées nous avons opté pour la mise en place d'une enquête.

Pour ce faire, nous empruntons d'abord à certains dictionnaires les définitions qui nous paraissent simples du terme « enquête », et les présentons avant d'exposer le cadre général de notre enquête.

Selon Le Robert 2001; l'origine du mot « enquête » remonte au début du XIIe : *«enqueste » du latin populaire « inquæsitâ », du latin classique « inquisita », ayant comme substantif « inquirere » qui signifie « chercher à découvrir ».*

Quant au Petit Larousse¹⁰ en ligne il propose les acceptions suivantes :

- Étude d'une question faite en réunissant des témoignages et des expériences : Une enquête scientifique.
- Ensemble de recherches ordonnées par une autorité administrative ou judiciaire et destinées à faire la lumière sur quelque chose : Enquête judiciaire. Ouvrir une enquête.
- Politique : Procédure d'investigation menée par une commission parlementaire pour contrôler certaines actions du pouvoir exécutif.
- Presse : Article ou série d'articles d'information sur un sujet donné, à partir d'une documentation et d'interviews recueillies sur le terrain.

⁹ Voir (Analyse comparative des documents officiels)

¹⁰Tiré du PETIT LAROUSSE en ligne :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enqu%C3%AAte/29709> dernière consultation : le 13/07/2014

Nous chercherons donc à découvrir et à mettre la lumière sur les données assemblées, et pour ce faire il nous a semblé pertinent de procéder à une enquête par questionnaire.

Le questionnaire occupe une position de choix dans la collecte des informations car il permet d'obtenir des informations recueillies de manière systématique et qui se prêtent à une analyse quantitative.

Partant, ce qui suivra se veut une mise en évidence de l'identité de l'enquêtrice, de la sélection de l'échantillonnage (présentation des enquêtés), du protocole de l'élaboration de l'enquête par questionnaire, de sa conception, du cadre général de son déroulement, des problèmes rencontrés par l'enquêtrice, de l'exposé et du traitement des résultats et enfin de la mise en perspective des analyses et des commentaires.

5-Cadre général de l'enquête par questionnaire

Avant d'aborder les activités relatives à la conception et au déroulement de l'enquête par questionnaire, il importe de dresser le portrait de l'enquêtrice, des enquêtés, du terrain et de la période de l'expérimentation.

L'enquête par questionnaire est menée dans le cadre d'une étude qui porte sur la conception du manuel scolaire de 2^{ème} AM de l'enseignement moyen et sur ses incidences sur la pratique de la classe, elle ambitionne de répondre à nos questionnements. Elle est élaborée par l'enquêtrice désignée par le « nous » qui n'est autre que notre personne; enseignante universitaire, chercheuse attachée au département des lettres et langue françaises de l'institut des lettres et des langues du Centre Universitaire d'Ain Témouchent (ALGÉRIE).

Nous avons donc, au cours de l'année scolaire 2015/2016, sollicité quatre cents (400) enseignants de la langue française du cycle moyen des deux circonscriptions (circonscription1 et circonscription2) de la wilaya d'Ain Témouchent, d'âges, d'années d'expériences professionnelles et de milieux sociaux différents pour leur permettre d'émettre leurs opinions sur le livre scolaire de deuxième année en répondant au questionnaire qui leur a été soumis, par l'inspecteur de l'enseignement moyen, lors d'un séminaire qui s'est déroulé le premier semestre de la même année scolaire 2015/2016.

Le choix de cet échantillonnage se justifie par la proximité des lieux et l'accessibilité de l'inspecteur de langue française qui avait officiellement à sa charge la circonscription1 de la wilaya, et que faute de recrutement d'inspecteurs de la discipline il se trouvait dans l'obligation d'accompagner les enseignants de la circonscription2. Il faut

préciser aussi que l'absence¹¹ tout au long de l'année scolaire 2014/2015 d'un inspecteur pour chapeauter les deux circonscriptions d'enseignants du moyen de la wilaya d'Ain Témouchent a retardé la réalisation de notre enquête.

5-1-L'élaboration et la description du questionnaire

D'après ZAY « Un questionnaire consiste essentiellement à soumettre, au jugement individuel, une gamme de propositions distinctes centrées autour d'un même sujet. Il est rempli soit par l'enquêté soit par l'enquêteur lors de l'entretien » (ZAY, 2002 :429)

Pour donner naissance au questionnaire, nous avons procédé par étapes. Il nous a fallu entre autres : la délimitation du problème et du thème, la mise en relief des objectifs à viser, le choix précis et concis du vocabulaire à employer, la prise de position quant au choix de l'échantillonnage et du terrain de l'enquête, ainsi qu'à l'élaboration d'une stratégie discursive et communicationnelle efficace qui travaille nos objectifs et qui favorise l'adhésion et la coopération des destinataires à savoir les enquêtés .

Une fois ces choix stratégiques mis en place, nous aspirions à travers ce même questionnaire à déceler les opinions des enseignants de français utilisant le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne, à connaître leurs appréciations sur sa présentation générale, sur ses supports, ses rubriques, ses colonnes, ses illustrations, ses situations problèmes et son adéquation ou inadéquation au programme officiel. Nos intérêts se sont aussi portés sur les incidences de sa conception sur la pratique de la classe, sur la qualité de l'information, sa clarté et sa précision mais aussi sur la prise en considération des besoins réels des élèves.

Nous avons donc voulu mettre à jour un questionnaire qui, après la partie révélant les données professionnelles des enquêtés (parcours de formation, expériences professionnelles en années), comporte (23) questions et traite :

- Pour sa 1^{ère} question, de l'utilisation du manuel scolaire par l'enseignant ;
- Pour sa 2^{ème} question, de l'utilisation d'autres outils pédagogiques en classe (il est demandé de les préciser, si oui) ;
- Pour ses 3^{ème} et 6^{ème} questions de la conception du manuel au niveau formel (caractères, variations, mise en page et son rôle par rapport aux rubriques.) ;

¹¹ Nouvellement recruté, l'inspecteur devait passer par une période de formation s'étalant sur toute l'année scolaire 2014/2015.

- Pour ses 4^{ème} 5^{ème} et 17^{ème} questions : des illustrations, des supports (nombre, taille, adéquation, clarté, visées) ;
- Pour la 7^{ème} question : de la présence de facilitateurs (des résumés, des tableaux de synthèse, de glossaires) ;
- Pour la 8^{ème} question : de la présentation des projets et des situations problèmes ;
- Pour ses 9^{ème} ,13^{ème} et 15^{ème} questions traitent de la conformité des apprentissages au programme officiel et de la prise en compte de ses exigences ;
- Dans ses 10^{ème} ,11^{ème} ,12^{ème} et 16^{ème} questions, il est question de l'élève face au manuel scolaire (motivation/adéquation par rapport à l'âge, le socioculturel/appropriation des savoirs par rapport à l'identité nationale) ;
- Ses 18^{ème} et 19^{ème} questions mettent à l'honneur la conception de l'évaluation et de ses moyens ;
- Les 20^{ème} et 21^{ème} questions touchent aux situations d'intégration. Et la 22^{ème} question du respect du manuel scolaire des finalités et de la réforme du système éducatif ;
- Quant à la dernière question de l'enquête (la 23^{ème}), elle traite des incidences de la conception du manuel sur les interventions pédagogiques.

5-2-Déroulement de l'enquête

Une fois le questionnaire élaboré, nous avons procédé comme suit :

Nous avons imprimé 400 exemplaires pour donner l'occasion à tous les enseignants de la circonscription de contribuer à l'enquête. Nous avons par la suite contacté l'inspecteur chargé de la circonscription enquêtée, nous lui avons soumis le projet, ses objectifs et tâché de le convaincre afin de participer à cette expérimentation.

Accord de l'inspecteur obtenu, nous lui avons proposé de nous permettre d'assister à l'un de ses séminaires organisé pour ses enseignants de français du cycle moyen pour mettre en place l'expérimentation.

Séminaire organisé, nous avons posé le cadre de l'enquête, présenté le projet aux enseignants, exposé ses finalités, puis décrit et expliqué le questionnaire.

Notre troisième action était de dispatcher les exemplaires du questionnaire lors du même séminaire, d'octroyer aux enseignants présents une heure pour y répondre, puis de récupérer les exemplaires soumis.

Une fois l'enquête terminée, nous avons repris les exemplaires donnés immédiatement après sa passation et remercié les enquêtés. Après cette collecte, nous nous sommes attaquée au comptage, au tri et à la vérification des exemplaires rendus.

5-3-Problèmes rencontrés

L'élaboration de notre enquête par questionnaire n'a pas été sans contraintes (absence des enseignants, nombre de refus de réponses, problèmes de pertinence, problème d'ordre relationnel, préjugés, manque d'intérêt, incompréhension des finalités, inacceptation d'investissement temporel, fainéantise ...) En effet, nombre d'enseignants n'ont pas voulu participer à l'enquête, d'autres encore n'ont pas répondu aux questions ouvertes du questionnaire faisant ainsi des exemplaires rendus, des copies irrecevables pour le traitement analytique des résultats. Mais encore ; inconnu ou méconnu le projet n'a pas eu grand intérêt pour les enseignants qui s'apprêtant à avoir un séminaire avec leur inspecteur ; se retrouvèrent «sollicités» à répondre à une enquête en didactique.

Nous adjoignons : sur les (400) exemplaires du questionnaire tirés et prévus pour les besoins de l'enquête, seuls (150) ont été donnés (nombre d'enseignants présents au séminaire).

(400) enseignants prévus pour l'enquête \longrightarrow 100%

(150) enseignants présents \longrightarrow X%

$$X\% = 37,5\%$$

Soit le taux des enseignants présents lors du séminaire, représentant l'échantillonnage est de : **(37,5%)**

Sur ces mêmes (150) exemplaires du questionnaire donnés aux enseignants présents, nous n'avons pu récupérer que (90) :

(150) exemplaires prévus \longrightarrow 100%

(90) exemplaires récupérés \longrightarrow Xa%

$$Xa\% = 60,00\%$$

Soit le taux d'enseignants participants à l'enquête de manière effective représente **60,00%**.

Soit le taux des non participants représente **40,00%**.

Aussi, sur ces mêmes exemplaires récupérés soit (90) quatre (4) sont irrecevables car non entièrement remplis (les enseignants ont peiné à répondre aux questions ouvertes au nombre de 6).

Au final nous retenons que le traitement des résultats et la mise en évidence des analyses et des commentaires s'établiront sur la base de (86) exemplaires requis.

C'est donc dans ce mouvement difficile que s'est accomplie notre enquête par questionnaire, par laquelle nous avons essayé de faire le lien entre les objectifs principaux de l'étude, nos hypothèses et les résultats à répertorier et à analyser.

Précisons qu'on ne dédiera pas un chapitre propre à la description et interprétation des résultats, nous éviterons de le faire en bloc et opterons pour les commentaires ponctuels. Pour ce faire, on conviendra que les renvois aux résultats et interprétations du questionnaire se feront de manière structurée et édifiée en fonction des points exploités dans notre travail. En d'autres termes, nous ferons systématiquement référence aux remarques des enseignants afin de justifier nos interprétations et attester par les présentes notre étude relative à la pratique de la classe.

Comme nous l'avons signalé *supra*, nous comparerons également l'adéquation et ou l'inadéquation entre la conception du programme de 2^{ème} AM de langue française et la conception du manuel scolaire en comparant les propositions du document officiel et celles fournies par les auteurs du livre.

Sous cette perspective, nous approcherons les exemples de situations d'apprentissage, d'activités, de thèmes, de supports, de situations d'évaluation indiqués dans le programme et les confrontons à ceux qui sont proposés dans le manuel scolaire de français, à l'exception des exemples de projets désignés par les concepteurs du programme et les projets choisis par les concepteurs du manuel. Les projets ne seront pas abordés dans ce chapitre mais seront étudiés en détails dans le chapitre suivant.

6-Exemples de situations d'apprentissage du programme de 2^{ème} AM

Des situations d'apprentissage sont proposées à titre d'exemple dans le programme officiel de 2013, nous les rapportons ici pour les examiner et les interpréter dans un premier temps, puis les comparer à celles conçues par les auteurs du manuel dans un second temps. Il y aura donc d'abord, une lecture interprétative de notre part des exemples ci-dessous, et ce dans ce premier chapitre, puis une analyse exhaustive des activités du manuel dans le deuxième chapitre, qui démarrera à partir des directives (Programme de français de 2^{ème} AM, 2013:32) définies par la tutelle pour l'adaptation du manuel au programme dont l'intitulé est : *Questions préliminaires pour l'adaptation d'une séquence d'apprentissage.*

De façon plus générale, ces situations d'apprentissage sont des situations-problèmes qui permettent à l'apprenant de mobiliser ses ressources, de réinvestir ses connaissances dans le but de développer ses compétences. C'est d'ailleurs ce que nous explique le guide méthodologique de l'élaboration des programmes :

« La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre. » (Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, 2009 :15)

Voici les exemples de situations proposées dans le programme de français 2^{ème} AM (2013 :14):

- 1-Sélectionner parmi des textes écoutés ceux qui racontent une histoire.
- 2- Ecouter un conte radiophonique pour retrouver les étapes du récit.
- 3- A partir de la situation initiale et de l'élément modificateur, produire oralement un récit cohérent.
- 4-Lire et trier des textes pour identifier ceux qui appartiennent au récit (contes, fables, nouvelles,...).
- 5-Trier des récits selon leur registre (comique vraisemblable, fantastique, pathétique.....).
- 6- Produire une histoire en s'appuyant sur les ressources d'une boîte à outils : images, liste de mots, tableaux de conjugaison, ...
- 7- Résumer un récit.
- 8- Rédiger un conte à partir d'un personnage et d'une visée donnée.

Nous tentons de répertorier succinctement ces exemples (E 1-8) en quatre savoir-faire langagiers : comprendre l'écrit, comprendre l'oral, s'exprimer par écrit et s'exprimer oralement.

E1 comprendre l'oral

E2 comprendre l'oral

E3 s'exprimer oralement

E4 comprendre l'écrit

E5 comprendre l'écrit

E6 s'exprimer par écrit

E7 comprendre l'écrit et s'exprimer par écrit

E8 s'exprimer par écrit

Tableau 7 : Les exemples de situations d'apprentissage du programme de 2^{ème} AM répertoriés par rapport aux quatre savoirs langagiers

Situations d'apprentissage	Savoirs langagiers			
	comprendre l'écrit (CE)	comprendre l'oral (CO)	s'exprimer par écrit (EE)	s'exprimer oralement (EO)
E1		X		
E2		X		
E3				X
E4	X			
E5	X			
E6			X	
E7	X		X	
E8			X	

Nous pouvons constater que les exemples de situations d'apprentissage proposés pour réaliser les compétences en compréhension et en production ne sont pas très variés si nous considérons que tout programme d'apprentissage est charpenté par ces mêmes situations. Elles sont plus ou moins équilibrées par rapport aux trois savoir-faire (CE-CO-EE), mais très insuffisantes pour le (EO). Un seul exemple est suggéré dans le programme de français.

Rappelons que l'enseignement de l'oral, en général, a connu un grand essor avec l'approche communicative qui préconise l'apprentissage de la langue par des actes de parole véhiculant différentes situations de communication. D'ailleurs la didactique de l'oral s'est beaucoup penchée sur la question et nous a même offert diverses activités pour travailler la compréhension et la production orales.

Afin de répondre à la problématique de l'adaptation du manuel au programme, nous analyserons en détail dans le deuxième chapitre toutes les activités du livre scolaire. Mais, regardons d'abord celles relevées dans le programme, et classons-les dans le tableau relatif aux savoir-faire.

7-Exemples d'activités du programme de 2^{ème} AM

Pour des raisons de clarté dans l'analyse, nous procédons à la numérotation des exemples d'activités (A=Activité), à leur classification par rapport aux quatre compétences langagières (CE, CO, EE, EO)

- A1-Ecoute d'un récit pour en extraire un élément (événement essentiel, personnages,...).
- A2-Ecoute d'une histoire et repérage du moment où le narrateur intervient.
- A3-Ecoute d'un récit et repérage des événements en s'appuyant sur les marqueurs temporels.
- A4-Repérage des personnages principaux et des personnages secondaires dans un récit écouté.
- A5-Identification de l'élément modificateur dans un récit écouté.
- A6-Récitation de mémoire d'une fable.
- A7-Résumé d'une histoire écoutée.
- A8-Réinvestissement dans une production orale d'un lexique thématique.
- A9-Construction d'un court récit autour de mots clés.
- A10-Production d'une suite à un récit dont on a écouté le début.
- A11-Jeux de rôle, dramatisation d'un extrait de récit de fiction (déclamé et/ou mimé).
- A12-Description orale de lieux, de personnages à partir d'illustrations diverses.
- A13-Construction d'un champ lexical à l'oral à partir d'un support donné.
- A14-Identification de la visée d'un conte, de la morale d'une fable.
- A15- Expression d'un avis, d'une appréciation sur une histoire écoutée.
- A16- Repérage du vocabulaire du merveilleux dans un texte narratif.
- A17- Repérage des passages descriptifs dans un récit de fiction.
- A18-Retrouver l'organisation de la description (portraits ou lieux).
- A19-Relevé des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs).
- A20-Identification du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés.
- A21- Relevé des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages....
- A22- Relevé des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit.
- A23- Lecture expressive en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle...à l'intention d'un auditoire.
- A24- Développement d'un champ lexical autour du merveilleux.
- A25- Construction d'un court récit à partir de mots clés.
- A26- Complétion d'un texte en insérant du dialogue ou de la description.
- A27-Amélioration d'un récit d'élève, en utilisant des ressources (dictionnaire, texte, ...).
- A28-Réaliser le compte rendu de lecture d'une histoire lue.
- A29- Traduction d'une bande dessinée en un récit de fiction.
- A30-Reconstitution d'un récit présenté dans le désordre, en tenant compte de la chronologie des faits.
- A31-Développement d'une suite d'actions à partir de la situation initiale d'un récit.
- A32-Rédaction d'une situation initiale ou d'une situation finale.
- A33-Rédaction d'un récit de fiction à partir de la trame narrative.

Tableau 8 : Exemples d'activités du programme de 2^{ème} AM répertoriés par rapport aux quatre compétences langagières

Activités	Compétences langagières			
	comprendre l'écrit (CE)	comprendre l'oral (CO)	s'exprimer par écrit (EE)	s'exprimer oralement (EO)
A1		X		
A2		X		
A3		X		
A4		X		
A5		X		
A6				X
A7				X
A8				X
A9			X	X
A10			X	X
A11				X
A12				X
A13				X
A14	X	X		
A15				X
A16	X			
A17	X			
A18	X			
A19	X			
A20	X			
A21	X			
A22	X			
A23				X
A24			X	X
A25			X	X

A26			X	
A27			X	
A28			X	
A29			X	
A30			X	
A31			X	X
A32			X	
A33			X	

Cette classification des activités proposées dans le programme permet de voir un certain équilibre par rapport aux compétences d'expression, puisqu'on en propose 12 exemples pour la production écrite et 13 pour la production orale. Pareil pour les compétences de compréhension, 08 pour la compréhension de l'écrit et 06 pour la compréhension de l'oral. Mais l'équilibre est moindre entre les deux savoir-faire langagiers qui sont la compréhension et la production, au sens où ils se complètent et sont continuellement en interaction. Force est donc de constater que les activités d'expression représentent ici le double des activités de compréhension.

Nous rechercherons plus bas, dans le manuel, l'équilibre et la variation des activités d'apprentissage traduisant les quatre compétences fondamentales, citées plus haut.

Nous nous devons de préciser que les activités de systématisation et d'entraînement ne sont pas ciblées ici, mais sont étudiées à part dans les parties consacrées à l'étude des points de langue en général et des consignes en particulier.

Les activités de compréhension écrite et orale seront aussi analysées à part au vu de leur longueur et leur particularité marquées souvent par le questionnaire. Quant aux activités allouées à l'expression écrite et orale, elles seront examinées séparément pour nous permettre en même temps d'y distinguer les différentes situations d'intégration, dans la séquence et dans le projet, et approcher également les situations d'évaluation que peuvent offrir certaines de ces activités. Nous rappellerons au fur et à mesure que nous avançons dans notre développement, quitte à nous répéter, chaque étape de notre analyse.

Il est donc question dans notre travail de rechercher dans le livre scolaire les activités, de les éplucher puis de les confronter aux exemples suggérés dans le programme.

8-Les situations d'évaluation entre programme et manuel

Le nouveau paradigme pédagogique qui structure les nouveaux programmes et qui est fondé sur l'approche par les compétences se devait de changer la façon d'enseigner, de gérer les relations dans la classe et la façon d'évaluer l'enseignement-apprentissage.

La connaissance étant fondamentalement quelque chose qui se construit par l'apprenant, elle ne peut dans ce cas-là découler que de sa vie scolaire et quotidienne, de ses activités personnelles qui lui offrent l'occasion de résoudre des problèmes et surtout de construire des compétences. Ainsi s'explique la nécessité de traduire ce changement de modèle par un changement de contexte d'apprentissage et de pratique pédagogique. L'évaluation fait forcément partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. C'est ce que précise le référentiel des programmes :

« Ces nouveaux programmes, fondés sur l'approche par les compétences, sont porteurs d'une nouvelle conception du rapport au savoir et de la manière de le construire et de l'évaluer. Ils induisent de nouvelles attitudes et de nouvelles méthodes pédagogiques : approche interactive et systémique, conception curriculaire, centration sur l'apprenant, projet pédagogique... Leur mise en pratique nécessite un renouvellement des différentes pratiques pédagogiques et des plans de formation. » (Loi d'orientation, cité dans le référentiel des programmes 2009:46).

L'évaluation pratiquée dans l'enseignement par objectifs est caractérisée, par la dissociation entre la pratique d'évaluation et l'acte pédagogique, par la primauté du contrôle de l'acquisition des savoirs aux dépens de l'action de régulation.

Contrairement à cette vision d'évaluation, la nouvelle vision qui se doit de suivre l'esprit de la réforme des nouveaux programmes, privilégie la régulation avant, après et pendant les apprentissages. Elle pousse l'apprenant à se rendre compte de ses stratégies d'apprentissage afin de développer son processus métacognitif et son autonomie.

« L'évaluation doit amener l'élève à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, à en estimer l'efficacité et à en envisager les régulations qu'il doit opérer à son niveau afin d'atteindre la réussite. Elle doit également favoriser le développement de sa motivation et l'estime de soi en agissant positivement sur la perception qu'il se fait de son efficacité personnelle. » (Référentiel général des programmes 2009:48).

Dans le même temps, l'évaluation permet à l'enseignant de confectionner des activités adaptées aux besoins de ses apprenants.

« Les pratiques évaluatives à développer doivent amener l'enseignant à accueillir régulièrement des informations sur le niveau de maîtrise des compétences visées afin d'adapter continuellement ses interventions et ses démarches aux besoins individuels des élèves. L'explicitation des degrés de maîtrise des compétences est plus que

souhaitée pour orienter avec plus de clairvoyance et d'efficacité les efforts d'apprentissage et l'activité d'enseignement. ». (Référentiel général des programmes 2009:48).

Bien qu'elle soit bien assise dans toutes les prescriptions officielles relatives à la réforme du système éducatif, cette nouvelle vision d'évaluation intégrée à la situation d'enseignement-apprentissage, reste défailante dans nos classes. Les enseignants ne l'adoptent pas totalement, ou l'inscrivent très peu dans leurs pratiques de classe, par confusion ou ignorance de ses procédés, et le manuel scolaire peut ne pas arranger les choses si l'évaluation n'y occupe une place importante.

Partant de ces considérations, nous nous appuyons sur le point de vue des enseignants de l'enseignement moyen interrogés pour notre étude. Eu égard à la prépondérance de l'évaluation dans l'approche par compétences, nous vérifions auprès d'eux, par le biais de quatre questions, à quel point et comment l'évaluation est prise en charge dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM.

La première question, La conception de l'évaluation des apprentissages (Évaluation formative, évaluation sommative) est-elle définie dans le manuel scolaire comme une étape intégrée à la démarche d'apprentissage ou une étape finale de la démarche d'apprentissage?, a partagé la population interrogée à part égale.

	une étape intégrée à la démarche d'apprentissage	une étape finale de la démarche d'apprentissage
Nombre	43	43
Pourcentage	50,00%	50,00%

50,00% des enseignants trouvent que l'évaluation des apprentissages est présentée dans le manuel de manière intégrée à la démarche d'apprentissage et pour les 50,00% restants elle n'est marquée qu'à la fin des apprentissages.

Les répondants précisent également, avec 48,84%, que la démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire intègre des situations d'évaluation par l'enseignant. 25,58% y discerne des situations d'autoévaluation et d'autres à faire par l'enseignant. Seulement 8,14% jugent retrouver dans le manuel des situations de coévaluation.

	Autoéval	Coéval	éval par l'enseignant	Autoéval + Coéval	Autoéval+ éval par l'enseignant	Coéval +éval par l'enseignant	autoéval +Coéval +éval par l'enseignant
Nombre	8	7	42	0	22	3	4
Pourcentage	9,30%	8,14%	48,84%	0,00%	25,58%	3,49%	4,65%

En ce qui nous concerne, nous considérons que les activités d'évaluation conçues dans le manuel de 2^{ème} AM sont exposées pendant et après une durée d'apprentissage mais elles ne sont pas assez fréquentes ni assez variées et les situations de coévaluation ne sont pas nombreuses, c'est ce que nous démontrerons plus bas.

Pour Le Boeterf, la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation d'un ensemble de ressources et leur utilisation efficace », c'est pourquoi l'évaluation dans l'approche par les compétences ne vise pas d'atteindre des objectifs rassemblés autour de différentes connaissances détachées les unes des autres, et ne peut pas se contenter d'évaluer des comportements isolés. L'évaluation de la compétence engage dans ce cas là, le recours à une stratégie basée sur l'aptitude des élèves à mobiliser efficacement les ressources (connaissances, stratégies, attitudes, etc.), mis à leur disposition pour résoudre un problème ou réaliser une tâche complexe qui traduit une situation d'apprentissage signifiante. Ainsi, cette évaluation s'appuie sur des outils permettant d'observer ce que l'élève sait faire, et quelles démarches il choisit pour soutenir ce dont il est capable.

Dans le cadre de l'évaluation des compétences, il est primordial de faire appel à des grilles d'observation et des grilles d'évaluation constituées de critères. Ces grilles peuvent être utilisées à toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage en même temps, par l'enseignant afin de réguler ses enseignements, et par l'élève s'entraînant à l'exercice de l'auto-évaluation pour réguler ses apprentissages.

« L'évaluation permet à l'apprenant de se situer par rapport à ses apprentissages c'est-à-dire qu'elle lui permet de porter un regard critique sur : - ce qu'il a appris à faire et qu'il doit renforcer ; - ce qu'il ne sait pas encore bien faire et qu'il doit améliorer en réfléchissant sur la démarche et sur la méthodologie qu'il doit mettre en œuvre pour construire ses nouveaux savoirs. » (Programme de français de 2^{ème} AM, 2010:25)

De ce qui précède, l'on comprend que dans l'approche par les compétences, mettre l'élève en situation d'évaluation c'est le placer en situation d'intégration où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources, et le fait de multiplier les situations d'intégration permet de lui donner l'occasion d'exercer sa compétence et par là-même d'évaluer ses acquis. En effet la résolution du problème posé par la situation d'intégration montre le degré d'acquisition des compétences.

Aux deux questions (Les moyens d'évaluation proposés sont-ils variés (grilles d'évaluation, d'autoévaluation et d'observation) ? Ces moyens d'évaluation sont-ils pertinents (aident l'élève dans son apprentissage et lui permettent de s'auto-évaluer)?), nous avons obtenu les résultats suivants :

	Oui	Assez	Peu	Non
Nombre	16	16	41	13
Pourcentage	18,60%	18,60%	47,68%	15,12%

	Oui	Souvent	Rarement	Non
Nombre	8	32	35	11
Pourcentage	9,30%	37,21%	40,70%	12,79%

47,68% des enseignants confortent notre avis et jugent les moyens d'évaluation proposés dans le manuel peu variés et 40,70% les trouvent rarement pertinents.

Cela dit, la majorité du public interrogé (87,21%) estime que ces mêmes activités d'évaluation, peu pertinentes, favorisent les interactions entre l'élève de 2^{ème} AM et son enseignant de français et le taux est très faible (23,26%) concernant l'interaction entre les élèves.

	entre élève/enseignant	entre élève/élèves
Nombre	75	20
Pourcentage	87,21%	23,26%

Dans le même ordre d'idées, nous nous référant toujours au programme officiel de 2^{ème} AM et relevons ce qu'on y énonce sur l'évaluation. Des répartitions sont disposées sur des semaines d'apprentissage, une semaine d'évaluation diagnostique est prévue la première semaine de l'année scolaire, une autre est consacrée à l'évaluation sommative à la fin d'une période d'apprentissage et pour finir des moments d'évaluation sont dédiés à l'apprentissage de l'intégration :

« Au cours de l'apprentissage, l'intégration des savoirs se fait d'une façon graduelle, mais pendant la semaine d'intégration, elle est prise en charge d'une façon explicite et systématique (mini-projet, travail de groupe, etc.). Dans la première phase, par exemple, l'enseignant(e) donne une situation de communication inédite où les élèves vont travailler en groupes pour mobiliser les ressources à intégrer et à réinvestir dans cette situation. ». (Programme de français de 2^{ème}, 2010:26)

En lien direct avec ce qui vient d'être dit, il nous appartient de découvrir les situations d'intégration proposées dans le manuel scolaire. Nous les listerons toutes dans le deuxième chapitre de notre travail, puis nous procéderons à leur analyse dans le but de voir leur adaptation ou pas à la grille¹² de validation de l'intégration.

¹² Grille type à l'apprentissage de l'intégration annexée dans le programme de 2013, p31.

9-Thèmes et supports entre programme et manuel

Des listes regroupent les thèmes et les supports exposés à titre indicatif dans les préconisations officielles du programme. Ces thèmes peuvent être charriés dans des textes supports choisis par les élaborateurs du manuel scolaire et même les enseignants avisés.

Nous approcherons plus bas, les textes du manuel destinés à l'activité de lecture afin de rechercher quels thèmes ils prennent en charge, et si ces derniers correspondent à ceux qui sont suggérés dans les recommandations institutionnelles. L'avant-propos du même manuel aussi, formule dans les termes des concepteurs, les thèmes et supports choisis pour ce niveau.

Il importe de faire l'analyse de ces trois extraits : les exemples de thèmes, les exemples de supports tirés des instructions officielles et l'avant-propos des auteurs tiré du livre scolaire de 2^{ème} AM.

Nous nous devons de notifier que l'analyse proprement dite du manuel scolaire se fera dans le détail dans les deuxième et troisième chapitres comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, mais qu'à ce stade du travail l'attention accordée au prologue de notre manuel a pour seul objectif de vérifier s'il y a harmonisation entre, les thèmes et les supports du discours institutionnel, et le discours préliminaire des concepteurs du livre scolaire. Le regard est donc porté uniquement sur l'avant-propos pour un premier temps, puisque dans les autres chapitres de notre étude, nous tenterons d'approfondir ce point et d'examiner le contenu, censé être en adéquation avec les exemples extraits du programme, choisi par ces mêmes concepteurs, engagés à respecter les prescriptions officielles.

10-L'Avant-propos du manuel scolaire de français de 2^{ème} AM

Cette page du manuel de l'élève est répartie en deux parties, intitulées respectivement: - Bienvenue dans ton nouveau manuel de français.

-L'organisation de ton nouveau manuel

Notre analyse portera sur la première partie :

« Te voilà en deuxième année moyenne avec un nouveau manuel. L'an dernier, en première année, tu as appris à informer, à expliquer et à prescrire dans des situations de communication diverses. Cette année, il s'agira pour toi d'apprendre à raconter à travers différents récits. Pour cela, tu feras connaissance avec le récit de fiction dans les contes, fables et légendes.

Nous avons tenté d'être en phase avec tes centres d'intérêts en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire au fantastique.

Afin de te permettre de voyager et de t'ouvrir sur le monde qui t'entoure, des récits venus de contrées lointaines s'ajoutent à des contes et des légendes algériens. »¹³

Les auteurs du manuel rappellent d'abord à l'élève ce qu'il a vu en première année (il a appris à comprendre et à écrire dans des situations de communication diverses, des textes qui informent, expliquent et prescrivent). Puis ils annoncent brièvement la nouvelle compétence globale à installer en 2^{ème} AM, celle de raconter à travers différents récits.

Ils indiquent également le contenu nouveau en utilisant la forme de prescription, ils associent l'usage du pronom personnel « tu », la tournure impersonnelle et le futur de l'indicatif :

Il s'agira pour toi d'apprendre à raconter des récits

Tu feras connaissance avec le récit de fiction

Les auteurs apportent ensuite à l'élève des détails concernant le choix porté sur les textes supports qu'ils proposent dans le livre scolaire :

Nous avons tenté d'être en phase avec tes centres d'intérêts en sélectionnant des textes mêlant l'imaginaire au fantastique. Les auteurs du manuel ont tenté d'être en phase avec les centres d'intérêts des élèves de 2^{ème} AM. Et qu'en dit le programme au sujet des textes ?

Les thèmes privilégiés par les concepteurs, doivent motiver les adolescents et les inscrire dans une ouverture sur le monde qui les entoure. « Les centres d'intérêt des élèves de 2^{ème} AM et ses rapports à la cité sont marqués par une quête de l'authenticité. ».

« La sélection des textes, supports des activités de lecture notamment, se fera avec soin, sur la base des valeurs dont ils sont porteurs, du degré de difficulté des tournures grammaticales et de la richesse du lexique. Les activités elles-mêmes et les projets à réaliser doivent représenter un véritable tremplin à la mise en place des compétences à développer. » (Programme de français de 2^{ème}, 2010:15)

11-Les supports dans le programme

Penchons-nous sur les textes supports préconisés dans le programme de 2^{ème} AM :

Les supports (Programme de français de 2^{ème}, 2010:16)

Les supports privilégiés pour l'étude du texte de fiction sont :

- des contes du patrimoine national
- des contes du patrimoine maghrébin
- des contes de la littérature universelle
- des extraits de romans de littérature jeunesse
- des fables

¹³ Avant-propos du manuel de français de 2^{ème} AM.

- des nouvelles
- des légendes

Les supports devront être des documents authentiques: textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots).

Il faut signaler, et ce toujours sur la base de ce document officiel, qu'au niveau des supports proposés, nous remarquons une insuffisance dans l'agencement des concepts opératoires et leur mise en application. En fait, contes, fables et légendes ne sont que des sous genres littéraires, il n'y a donc pas de vraies suggestions. Contrairement à ce qui est clarifié dans le programme de 1^{ère} AM :

Les supports devront être : en relation avec les thèmes retenus, authentiques et adaptés au niveau des élèves (des énoncés de 100 à 150 mots)

Supports possibles : (Programme de français de 1^{ère} AM, 2010:20)

- Communiqués émanant d'instances comme la SONELGAZ, le Ministère de la santé, l'UNICEF, l'OMS...
- Bulletin météo,
- Programmes de télévision,
- Notes d'informations scolaires,
- Annonces publicitaires,
- Petites annonces
- C. V.
- Pièce d'identité, autres documents administratifs
- Billet de train, d'avion...
- Dépliant et prospectus
- Règlement
- Règles de jeu
- Notices de montage
- Mode d'emploi
- Dictionnaire
- Recettes de cuisine
- Télégrammes
- S. M. S.
- Horoscope
- Mots croisés, devinettes, charades....
- Poèmes
- Etc.

Il faut signaler que les exemples cités ci-dessus sont extraits du programme de 1^{ère} AM, dont il n'est pas ici question d'analyse directe, mais pour des raisons de justification, on ne pouvait faire abstraction de les invoquer.

Nous pouvons aussi distinguer le désir des concepteurs du manuel, dans le passage suivant, extrait de leur l'Avant-propos: « *Afin de te permettre de voyager et de t'ouvrir sur le monde qui t'entoure, des récits venus de contrées lointaines s'ajoutent à des contes et des légendes algériens.* », de respecter les recommandations du programme de 2^{ème} AM sur les textes supports.

En analysant leur extrait de près, nous pouvons comprendre que la majorité des supports textuels sélectionnés dans le manuel, sont des contes et légendes algériens, et qu'à cette grappe de récits (des contes du patrimoine national et même des contes du patrimoine maghrébin), viennent s'ajouter des récits venant d'ailleurs (des contes de la littérature universelle). Leur paragraphe s'entend donc dans le sens que les récits étrangers sont supplémentaires «ils s'ajoutent».

Or, la description par interprétation que nous ferons dans le chapitre suivant des textes-supports proposés dans le manuel de 2^{ème} AM, nous démontrera le contraire de ce qui est annoncé dans l'Avant-propos. Et même au niveau de la longueur des textes (des énoncés de 100 à 150 mots), les auteurs du manuel n'ont pas respecté la norme établie par les concepteurs du programme, chose que nous justifierons par un tableau recensant les textes supports dédiés à l'activité de lecture.

Nous allons maintenant examiner les exemples de thèmes et voir si les textes du manuel les couvrent intégralement, proportionnellement ou nullement. Cette analyse a pour but d'appuyer les résultats cités précédemment.

Les textes aborderont des thèmes comme :

- la lutte contre le gaspillage,
- l'aide à apporter à autrui, le courage,
- la préservation de l'environnement : la faune, la flore, l'eau...
- la préservation de la cellule familiale,
- la préservation des ressources naturelles,
- les droits de l'enfant, du citoyen,
- l'importance du sport, l'hygiène sous toutes ses formes,
- l'alimentation, la préservation de sa santé,
- la sécurité routière, la prévention des accidents et des risques majeurs,
- l'importance du travail bien fait, l'importance des études,
- les métiers et l'artisanat,
- les moyens de transport et leur évolution,
- les jeux éducatifs et les TICE,
- les bibliothèques, le livre...
- les voyages et la rencontre des autres ...
- l'ouverture sur le monde : musées, centres culturels,...

Les textes du manuel de 2^{ème} AM traitent des thèmes comme la fidélité, la tromperie, le courage, la ruse, l'entraide, le travail, la liberté, les animaux, la solidarité, le mystère, la

méchanceté, la prudence, les droits de l'enfant, la préservation de la nature. Ces thèmes là pourraient bien intéresser nos collégiens et les inscrire dans une ouverture sur le monde qui les entoure :

« Dans le prolongement du primaire, il s'agira de privilégier les grands thèmes qui motivent les adolescents et qui les inscrivent dans une ouverture sur le monde qui les entoure et où ils deviendront de plus en plus acteurs : ainsi l'élève du cycle moyen s'intéressera progressivement aux grandes causes de son environnement immédiat, de son pays et du monde. ». (Programme de français de 2^{ème} AM, 2010:17)

Par ailleurs, les thèmes comme la famille, la prévention et santé, les études, le sport, les voyages, qui sont tout aussi intéressants que les premiers, n'ont pas été privilégiés par les auteurs du manuel.

39,53% des enseignants du cycle moyen interrogés n'ont pas manqué, par leurs réponses, de faire remarquer que les contenus du manuel amènent l'élève à s'intéresser progressivement aux grandes causes de son environnement immédiat, de son pays et du monde.

	Oui	Non
Nombre	34	52
Pourcentage	39,53%	60,47%

Ils disent le constater surtout à travers les thèmes (avec 25,58%), les textes (avec 24,42) et les illustrations (avec 17,44%). Mais plus de 60% de la tranche questionnée ne partageait cet avis.

	thèmes	textes	Illustrations
Nombre	22	21	15
Pourcentage	25,58%	24,42%	17,44%

12- La conception du manuel de 2^{ème} AM de la 2^{ème} réforme (de 2008): quelles nouveautés ?

Après la mise en place de la nouvelle réforme du système éducatif algérien en 2003, la commission nationale des programmes s'est vue tenue de présenter un argumentaire pour la réécriture des programmes de la refonte en 2008. Elle a élaboré un cadre référentiel pour la réécriture des programmes dans le but de les améliorer et les réajuster aux nouveaux besoins de la société et aux exigences de la mondialisation.

Le remaniement des programmes, d'après l'argumentaire, tente de rectifier les lacunes recensées dans les programmes de 2003, en touchant aux aspects méthodologiques et pédagogiques :

« Les programmes actuels (de la réforme en 2003) ont été conçus et réalisés dans des conditions loin d'être optimales et sont, globalement, responsables de cinq insuffisances majeures :

1-L'indisponibilité, au moment de l'élaboration des programmes, d'un document définissant les orientations de la réforme : en matière de durée et de structuration des cycles, en matière de profils terminaux,

2-L'inexistence, au moment du lancement de l'élaboration des programmes, d'un guide méthodologique de référence destiné aux concepteurs de programmes, lacune ajoutée à l'absence de formation préalable,

3-L'absence d'un dispositif d'implantation des programmes comprenant la formation ou à défaut l'information de tous les acteurs impliqués et en particulier les chefs d'établissement,

4-La difficulté, faute de temps, de mettre en place une expérimentation à un niveau micro pour tester les hypothèses méthodologiques et la faisabilité des programmes et introduire les premiers correctifs,

5-La difficulté d'assurer une cohérence verticale de programmes construits année par année, particulièrement dans le domaine des compétences à installer. » (Argumentaire pour la réécriture des programmes, 2009:3-4)

C'est donc pour toutes ces difficultés, qui ont d'ailleurs engendré des conséquences sur la réalisation de ces programmes et sur la conception des manuels, que la commission nationale des programmes se devait de justifier leur réécriture :

« L'inexistence d'un mécanisme de coordination qui relie les programmes aux manuels ; l'absence d'un cahier des charges méthodologique et pédagogique pour assurer la conformité des manuels avec les programmes et justifier l'agrément du ministère, et la non-participation de la CNP¹⁴ (...) à l'évaluation et à l'approbation des manuels ; ces difficultés ont fait que beaucoup de manuels ne respectent pas l'approche par compétences, en matière de contenus ou en matière d'évaluation. » (Argumentaire pour la réécriture des programmes, 2009:4)

La commission se penche alors de très près sur la problématique de la conformité des manuels avec les programmes parce qu'elle a remarqué un écart au niveau de la conception : « *En matière de manuels et d'équipements, il a été constaté, dans bien des cas, un décalage entre les objectifs des programmes et leur traduction dans les manuels en termes de contenus et de mise en œuvre pédagogique.* » (Argumentaire pour la réécriture des programmes, 2009 :4)

Cet écart est mis sur le dos du manque de coordination, d'information et de formation entre les concepteurs des manuels et les responsables de leur évaluation, mais pas seulement, il est aussi dû à « l'absence d'une vision claire de la fonction du livre comme moyen d'enseignement ou comme moyen d'apprentissage, (...), dans le cadre d'une pédagogie qui confie à l'élève une part de responsabilité dans ses apprentissages. »

¹⁴ CNP : commission nationale des programmes.

Ce qui nous laisse déduire que cette défaillance à marquer l'articulation entre ces composantes de la réforme, ne devait plus se manifester après le réajustement pris en charge par la réécriture des programmes en 2008. Mais qu'en est-il réellement de la conception du manuel de la deuxième réforme ? Et qu'en pensent les enseignants du cycle moyen de cette nouvelle conception du livre scolaire de 2^{ème} AM?

En ce qui nous concerne et une fois notre analyse achevée, nous répondrons à cette question dans la conclusion de notre thèse. Quant à l'opinion des enseignants nous la présentons incessamment en exposant les réponses qu'ils nous ont fournies par l'enquête.

À la question : Trouvez-vous que ce manuel traduit les exigences du programme suivant la nouvelle réforme par l'approche par compétences ? En d'autres termes, les objectifs du programme sont-ils conformément traduits dans le manuel en termes de contenus et de mise en œuvre pédagogique ? Les enseignants, avec un taux de 61,63%, ont répondu oui et estiment que la conception du manuel de la réforme de 2008 respecte les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique.

	Oui	Non
Nombre	53	33
Pourcentage	61,63%	38,37%

Pour la question : La conception de l'apprentissage du manuel scolaire de langue française est-elle conforme à celle du programme ?, l'écart dans les réponses n'est pas très important puisque 51,16% de l'échantillonnage s'accorde à dire que la conception de l'apprentissage du manuel scolaire concorde avec les nouvelles prescriptions du programme, 48,84% restant conteste cette adéquation.

	Oui	Non
Nombre	44	42
Pourcentage	51,16%	48,84%

Dans la même perspective, nous vérifions auprès des enseignants s'ils trouvaient que la conception de l'apprentissage du manuel scolaire de langue française reposait sur des situations-problèmes ou pas, rappelons qu'il s'agit là d'une condition qui représente l'une des exigences sur lesquelles s'appuie la nouvelle réforme.

Le tableau ci-dessous nous révèle les résultats liés à cette question, nous y discernons 33,72% des répondants qui estiment que la conception de l'apprentissage dans le manuel est basée sur des situations-problèmes, mais 66,28% restants pensent le contraire. Ainsi donc, et selon la grande partie d'enseignants interrogés, le manuel ne répond pas à l'un des

critères de la réforme qu'est la réalisation de l'apprentissage grâce à des situations-problèmes.

	Oui	Non
Nombre	29	57
Pourcentage	33,72%	66,28%

Plus encore, ils ne sont pas tous d'accord sur le fait que la démarche choisie dans le manuel scolaire favorise la réalisation des projets (48,84% de réponses affirmatives, 51,16% de réponses négatives) et qu'elle fasse participer l'élève à l'appropriation des savoirs (56,98% d'entre eux pensent que oui et 43,02% pensent que non elle ne permet pas à l'élève de s'approprier les savoirs).

	Oui	Non
Nombre	42	44
Pourcentage	48,84%	51,16%

	Oui	Non
Nombre	49	37
Pourcentage	56,98%	43,02%

Pour savoir si cette démarche tenait compte de l'âge et de la motivation des élèves, nous interrogeons les enseignants et obtenons des pourcentages proches de ceux qui précèdent, les enseignants signifient leur approbation pour chaque question respective avec 55,81% et 59,30%, ils font remarquer leur réfutation avec 44,19% pour la prise en compte de l'âge des élèves et 40,70% pour la prise en compte de leur motivation par la démarche choisie dans le livre scolaire.

	Oui	Non
Nombre	48	38
Pourcentage	55,81%	44,19%

	Oui	Non
Nombre	51	35
Pourcentage	59,30%	40,70%

En tenant compte de ces réponses fournies par les enseignants, nous pouvons constater que leurs avis sur la question de la conformité de la conception de l'apprentissage choisie dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM à celle du programme traduisant la nouvelle réforme, se partagent mais qu'au bout du compte le taux prépondérant reste affirmatif.

Il convient aussi de remarquer au niveau des résultats exposés ci-dessus une certaine contradiction dans les réponses des enseignants.

Les enseignants en conviennent à 61,63% que le manuel de langue française traduise les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences, que la conception de l'apprentissage y est conforme à celle du programme. Mais ils disconviennent de certains détails qui constituent les fondements de la nouvelle réforme comme le fait que la conception de l'apprentissage dans le manuel ne repose pas à cent pour cent sur des situations-problèmes avec 66,28% de non, et le fait que les quelques situations-problèmes proposées dans notre livre, toujours selon les enseignants interrogés, ne mettent pas l'élève au centre de l'apprentissage et ne l'amène pas à être actif dans l'appropriation des savoirs avec 63,95% de non.

En d'autres termes et comme l'élève n'est pas mis au centre de l'apprentissage et sa conception ne se base pas sur l'apprentissage par situations-problèmes, le manuel de français conçu en 2010 pour répondre au paradigme de la réforme de 2008 ne peut pas traduire les besoins de la réécriture des programmes de cette réforme.

La contradiction dans les réponses des enseignants de l'enseignement moyen ne nous laisse pas impartiale et nous pousse à nous interroger sur certains points, telle que leur formation, qui ne peuvent pas être traités dans notre travail de recherche.

Conclusion

Au terme de ce premier mouvement de notre thèse, nous avons pu montrer comment la réforme du système éducatif de 2003 a introduit des innovations pédagogiques et méthodologiques qui suivent l'accroissement accéléré en matière de technologie, d'économie et de connaissances. En effet, nous avons remarqué que tout a été repensé : des programmes élaborés à partir d'un référentiel général, des méthodologies fondées sur les concepts opérateurs de l'approche par les compétences, l'approche par le socio-constructivisme centrant l'apprentissage sur l'apprenant et la pédagogie du projet. Or, tout n'a pas été irréprochable puisqu'on a constaté plus haut, quelques incohérences en termes de continuité et de progression dans les programmes (notamment ceux de la 1^{ère} AM et la 2^{ème} AM).

S'ajoutent à cette difficulté organisationnelle, d'autres lacunes signalées dans l'argumentaire de la réécriture des programmes en 2008 dont la traduction pédagogique en termes de contenus, est assurée par les outils didactiques.

Toutes ces lacunes ont par conséquent influé sur la qualité de l'élaboration des manuels en général, et le manuel de français en particulier.

Il apparaît comme évident que nous regardions de très près dans le manuel scolaire conçu après le changement, si toutes les corrections ciblées par la commission nationale des programmes ont été prises en ligne de compte par ses élaborateurs, et ce toujours en consultant l'avis des enseignants de français de l'enseignement moyen, pas seulement sur la conception du manuel mais également sur son usage en classe.

Il est impérieux d'approcher aussi dans la suite de notre travail les contenus (activités, règles à retenir, enrichissements, consignes...) proprement dits du manuel. L'analyse de ces contenus proposés par les concepteurs du livre scolaire nous permettra de répondre à nos questionnements de départ et de vérifier les premiers résultats obtenus de notre enquête révélés dans le premier chapitre.

Chapitre II : Analyse du manuel de français de la 2e AM

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous exposons dans un premier temps la logique qui structure notre manuel, objet de notre recherche, puis nous nous intéressons aux contenus fournis par ses concepteurs : supports, activités, consignes, situations d'intégration, situations d'évaluation etc. Et pour finir, nous les mettons en regard des pratiques enseignantes et des recommandations officielles.

L'analyse des contenus proposés dans notre manuel tente d'appuyer notre démonstration sur la conformité ou la non-conformité de ce manuel aux textes institutionnels. Les résultats de l'enquête par questionnaire effectuée auprès des enseignants du cycle moyen viennent corroborer nos interprétations.

Mais avant de présenter le livre scolaire de français destiné aux élèves de deuxième année moyenne, nous apportons quelques éléments de définition aux mots qui nous semblent clés pour cette étude.

Nous définissons d'abord le manuel scolaire, ses fonctions et sa typologie, nous passons ensuite aux explications d'autres concepts opératoires cités dans ce chapitre tels que projet, séquence d'apprentissage, activité, tâche et nous les confrontons à ceux proposés dans le livre de 2^e AM. Pour se faire, nous nous baserons d'un côté sur les travaux de plusieurs spécialistes qui se sont penchés sur la question de la conception des manuels scolaires et sur tout ce qui s'y rapporte, à savoir RICHAUDEAU, CHOPPIN, LEBRUN, GERARD, ZARKHARTCHOUK, SEGUIN, LENOIR, ROEGIERS, PERRENOUD, POTH, REY et d'un autre côté, nous nous référons aux textes officiels.

Il faut dire que le regard que portent les enseignants de français du cycle moyen sur la présentation du livre scolaire de 2^e AM et son élaboration est à cet égard indispensable.

1-Définitions du manuel scolaire

Selon le Petit Robert le manuel scolaire est « *un ouvrage didactique présentant sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* ». (Dictionnaire Le petit Robert de la langue française, 1993:980)

Le dictionnaire de la langue française résume l'essentiel pour expliquer ce qu'est un manuel scolaire, un livre à manipuler manuellement et englobant les connaissances dictées par l'institution scolaire.

CHOPPIN rappelle, dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation l'origine étymologique du mot manuel pour faire le lien entre ce livre et sa maniabilité. Il précise aussi qu'avant, le livre scolaire renfermait des connaissances spécifiques à un domaine et jugées essentielles par les auteurs, mais qu'à partir de la fin du 19^{ème} siècle ces derniers n'étaient plus libres de proposer des notions de leur choix. Ils sont maintenant conditionnés par les prescriptions institutionnelles.

« Le manuel, comme en témoigne son étymologie (latin manus, la main), se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du 19^{ème} siècle, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires. [...] Ce que l'opinion publique désigne sous l'appellation générique de « manuels » recouvre en réalité des instruments qui assument des fonctions pédagogiques diverses bien que complémentaires. Ils ne jouissent d'ailleurs pas du même statut réglementaire et leur mode de financement n'est pas assuré de façon identique. » (1998 :pp 666-969)

Ces deux définitions du manuel scolaire mettent l'accent sur le contenu, c'est-à-dire ce que l'on doit mettre dans cet ouvrage à caractère officiel. Le contenu est donc composé de notions utiles pour l'apprentissage d'une discipline. Mais l'on précise ici que ces notions ne sont pas choisies au hasard, mais sont dictées par une institution qui impose des programmes scolaires, et c'est d'ailleurs ce qui donne au manuel sa particularité sur le plan des connaissances à proposer.

Ces définitions retiennent spécialement notre attention parce qu'elles mettent en évidence le rapport d'exigence et de prescription entre l'institution et la conception du livre scolaire.

RICHAUDEAU (1979:51) définit le manuel scolaire comme suit : « *Un manuel scolaire est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté.* »

F-M.GERARD et X.ROEGIERS (2003:10) définissent le manuel comme :

« Un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité. Il possède plusieurs caractéristiques :

- Il remplit différentes fonctions associées aux apprentissages ;
- Il porte sur différents objectifs d'apprentissage ;
- Il propose différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage. »

Cette fois-ci c'est le rôle du manuel scolaire qui est mis en valeur par les auteurs Richaudeau, Gérard et Roegiers. Ce matériel didactique sert donc à acquérir des connaissances et des habiletés permettant d'installer des compétences chez l'apprenant. On précise que l'élaboration du manuel suit l'organisation du processus d'apprentissage ; voilà pourquoi il peut être un facilitateur, et pour l'apprenant et pour l'enseignant, tout en respectant les objectifs dictés par l'institution.

Pour J. POTH (1997:9) :

« on peut définir le manuel scolaire comme un livre d'apprentissage discontinu et progressif avec des séquences horaires, journalières ou hebdomadaires articulées les unes aux autres et conçues en fonction des capacités d'attention de l'enfant. On peut dire d'un bon manuel scolaire qu'il organise les apprentissages des élèves tout en contribuant au perfectionnement pédagogique des maîtres.»

Selon Poth, la conception du manuel scolaire est basée sur une progression, pilotée par ce qu'il a appelé séquences horaires ; en d'autres termes des moments d'apprentissage favorisant la construction des compétences de l'apprenant. Nous pouvons remarquer aussi dans cette définition, la précision apportée par POTH sur le fait que ses séquences horaires soient adaptées aux aptitudes et dispositions de l'apprenant. Il est donc question ici d'adaptation du manuel de la part des concepteurs et d'ajustement de la part des enseignants. Cette idée sera développée plus bas, dans la partie sur les fonctions du livre scolaire.

Le manuel est vu par Perrenoud (1998:511) comme : « *un maillon du processus de transposition didactique, intermédiaire entre les programmes prescrits, d'une part, mais également des savoirs (savants ou experts) et des pratiques professionnelles, et les enseignants et les élèves et secondairement les parents d'autre part.* »

Et (Mathis 1997:134) le considère comme « *un auxiliaire pédagogique pour le professeur qui y trouve des éléments précieux pour la préparation de ses cours ainsi que pour la conduite et l'organisation de la classe, et une aide pour l'élève hors de la présence du professeur.* »

Ces définitions nous expliquent que le manuel, en tant que matériel didactique, joue le rôle d'un intermédiaire entre la prescription officielle et son application effective en classe.

On peut dire finalement, que de la qualité du manuel dépend la qualité de l'enseignement/apprentissage relative à un domaine donné. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : dans quelle mesure la conception du discours officiel et la conception du manuel pourraient-elles avoir de l'impact l'une sur l'autre ? Notamment si

le manuel est décrit comme « *outil au service de la sécurisation de l'enseignant et servirait ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année.* » (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004 :511).

Nous ne sommes pas sans savoir que le manuel scolaire a plusieurs fonctions pour les deux parties prenantes de l'acte éducatif, apprenant et enseignant.

Pour rappeler ses fonctions, nous partons de références objectives et nous tentons à notre niveau de les interpréter à des fins d'explicitation et de précision.

2-Les fonctions du manuel scolaire

D'après le guide méthodologique de l'élaboration des manuels scolaires de l'UNESCO de Roger SEGUIN (1989:6), et du point de vue des activités d'enseignement, le manuel assure trois fonctions principales.

2-1-Une fonction d'information

qui implique: -Une sélection des connaissances dans une certaine discipline et un certain thème, dans la mesure où l'acquisition du savoir doit se faire progressivement, en fonction des années successives de la scolarité et pour ne pas surcharger les programmes.

-Une filtration de ces connaissances, pour les réduire, parfois les simplifier et les rendre accessibles et clairs pour les élèves d'un certain niveau scolaire.

SEGUIN (1989) cite les différentes fonctions du manuel scolaire, il commence par la fonction d'information, où l'on présente des connaissances réparties selon une progression, en fonction du cycle, du palier et de l'année.

Chaque année les concepteurs de programmes proposent des savoirs et savoir-faire à apprendre par les apprenants, après les avoir sélectionnés en passant par la transposition didactique. Les concepteurs du manuel quant à eux, permettent le passage d'un savoir prévu (le programme officiel) à un savoir à enseigner qu'ils transforment pour les apprenants en prenant en ligne de compte leur âge, leurs besoins et leur niveau scolaire.

Rappelons que dans notre étude il est question du manuel de français destiné aux élèves du cycle moyen, de niveau de deuxième année ; et dont nous essaierons dans ce chapitre 2 du présent travail, juste après l'avoir présenté, de vérifier s'il remplit ou pas les fonctions que nous citons ci-dessous.

2-2-Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage

Le manuel propose une certaine progression de l'acquisition des connaissances et une organisation en blocs successifs d'unités d'enseignement. Plusieurs possibilités se présentent pour l'organisation de l'apprentissage :

- de l'expérience pratique de l'élève à la théorie ;
- de la théorie à des exercices d'application pratique avec le contrôle des acquisitions ;
- des exercices pratiques d'élaboration théorique ;
- de l'exposé à des exemples, des illustrations ;
- d'exemples d'illustrations à l'observation et à l'analyse.

À travers ce passage, tiré du guide méthodologique de l'élaboration des manuels scolaires de l'UNESCO, on peut qualifier la deuxième fonction du manuel d'organisationnelle.

En effet, les connaissances proposées dans un manuel doivent être structurées et présentées sous forme d'unités d'enseignement qui suivent une méthodologie spécifique. L'agencement de ces unités d'enseignement dépendra du choix des auteurs du manuel. C'est d'ailleurs ce que nous tenterons d'examiner un peu plus loin.

2-3-Une fonction de guidage de l'apprentissage

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

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

La troisième fonction du livre scolaire, proposée par le même guide d'élaboration, concerne les possibilités que les concepteurs du livre pourraient mettre à la disposition des apprenants afin de les éclairer dans leur apprentissage. Le manuel leur permet donc, selon Seguin, de piloter leur formation par la répétition ou la mémorisation, ou encore par la créativité tirée de situations de leur vécu.

Selon GERARD et ROEGIERS (2003:45), un manuel scolaire peut avoir sept fonctions différentes et complémentaires. Ainsi nous distinguons des fonctions qui ont un rapport avec le processus d'apprentissage :

- « - la transmission des connaissances, c'est-à-dire communiquer à l'élève toute une série d'informations ;
- le développement des capacités et des compétences dans le but d'acquérir des méthodes, des attitudes, des habitudes et des compétences de travail et de vie ;
 - le renforcement des connaissances par l'intermédiaire des exercices ;
- l'évaluation des nouvelles connaissances, pour vérifier que les notions sont vraiment acquises mais aussi dans une perspective formative pour diagnostiquer les difficultés rencontrées par les élèves. »

La fonction en rapport avec l'évaluation mériterait qu'on lui accorde beaucoup d'intérêt dans l'analyse de notre manuel, car l'évaluation constitue le moyen permettant à l'enseignant de langue étrangère de vérifier l'échec ou la réussite d'un processus d'enseignement/apprentissage. Dans le contrat didactique, ce processus implique l'investissement total de l'enseignant, d'un côté, de par ses méthodes d'enseignement choisies, et de l'autre côté l'apprenant de par sa motivation et ses stratégies d'apprentissage.

- « Les trois autres fonctions superposent la vie quotidienne avec la vie professionnelle et ont le rôle de :
 - soutenir l'intégration des acquis, d'une manière à ce que l'élève soit capable d'utiliser ses acquisitions dans des situations différentes de celles rencontrées dans le processus instructif-éducatif ;
 - constituer pour l'élève une référence et une source d'informations ;
- éduquer pour la vie sociale et culturelle, c'est-à-dire viser des acquis liés au comportement, aux relations avec les autres, la vie en société en général. » (Gérard et Roegiers, 2003 :46)

Dans l'approche pédagogique actuelle, basée sur des fondements constructivistes et socio-constructivistes, le manuel scolaire et, en l'occurrence, le manuel de langues, devrait obligatoirement déployer les fonctions qui développent des compétences et soutiennent les apprenants dans l'intégration des connaissances dans des situations concrètes de la vie.

Ces fonctions vaudraient donc un temps d'arrêt dans notre analyse car elles permettent de mieux cerner si l'autonomie de l'apprenant et la socialisation de son apprentissage sont prises en compte par les auteurs du manuel.

Pour cela, nous nous pencherons particulièrement sur les projets pédagogiques proposés dans le manuel de français et consacrerons une portion de notre analyse à leur examen.

Le développement qu'apportent quelques années plus tard sur les fonctions du manuel scolaire Gérard et Roegiers, dans les lignes qui suivent, est loin d'être insignifiant, c'est pourquoi d'ailleurs nous citons et interprétons ce passage qui nous semble complet :

- « Les fonctions d'un manuel scolaire sont différentes selon qu'elles sont relatives à l'élève ou à l'enseignant. Pour l'élève, un manuel peut remplir des fonctions — que l'on pourrait qualifier de traditionnelles — liées à l'**apprentissage** : transmission de connaissances, développement de capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation

des acquis. Un manuel peut avoir également des fonctions d'**interface avec la vie quotidienne et professionnelle** : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle.

Selon que les auteurs mettent l'accent sur l'une ou l'autre fonction, le manuel peut prendre des formes très différentes.

Les fonctions relatives à l'enseignant sont des fonctions de **formation** : information scientifique et générale, formation pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours, aide à l'évaluation.

Si les auteurs privilégient la fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours, le manuel de l'enseignant sera relativement fermé. Poursuivre les quatre fonctions permet de développer des manuels de l'enseignant plus ouverts. » (Gérard et Rogiers, 2009:84)

Il est important de rappeler, au risque de nous répéter, que pour l'apprenant le livre scolaire représente le support pédagogique idéal pour avoir les informations, il est source de savoirs et une référence, tout comme il est source de gestion des cours à l'enseignant pour qui le programme officiel représente également le document indispensable à la formation pédagogique.

Le manuel accompagne l'élève et l'enseignant de façon permanente, et joue le rôle du support incontournable, si bien que l'élaborer clairement et méthodiquement devrait constituer une préoccupation continue pour les concepteurs.

À cet égard, nous envisageons de présenter le corpus choisi pour cette étude, le manuel scolaire de français de 2^{ème} AM, de manière signalétique mais détaillée. La présentation que nous ferons sera apostillée et enrichie par les observations des enseignants sur cet objet d'étude. Il faut préciser ici que toutes leurs annotations sont tirées de l'enquête par le questionnaire que nous leur avons soumis dans le cadre de notre recherche, et que nous commenterons tout au long de notre analyse. L'enquête en question a fait l'objet d'une description détaillée dans le premier chapitre.

Rappelons que les remarques des enseignants agglutineront les nôtres et nous permettront d'approcher de près leur conduite enseignante liée étroitement au maniement du livre scolaire de 2^{ème} AM.

3-Présentation du manuel de 2^{ème} AM

Le manuel de français de 2^{ème} année moyenne est conçu dans le but de répondre aux réajustements de la deuxième réforme du système éducatif algérien de 2008 ; une réforme qui a permis de revoir les programmes et notamment le programme de la langue française.

Notre livre scolaire a été réalisé par une inspectrice de l'enseignement moyen : Anissa SADOUNI-MADAGH et deux professeurs de français : Halim BOUZELBOUGEN et

Zahra LEFFAD. L'office national des publications scolaires(ONPS) a pris en charge sa publication en 2011.

Au premier coup d'œil, le manuel ne semble pas attractif. Les couleurs de la couverture ne sont pas attirantes, il s'agit du gris clair, pêche et bleu pas très foncé.

Sur la même couverture on a couché trois illustrations dessinées à la main : un guerrier et un portrait de famille royale, un combat entre un guerrier et un dragon et un groupe d'animaux (corbeau, lion, loup, renard...). Elles représentent chacune et respectivement les objets d'étude programmés pour cette année à savoir le conte, la légende et la fable.

Notre manuel scolaire comporte de façon générale :

Un avant-propos représentant une introduction générale, mais de seulement huit lignes, intitulée « Bienvenue dans ton nouveau manuel de français ».

Dans cet avant-propos les auteurs s'adressent au collégien de 2^{ème} année moyenne, ils lui rappellent les savoir-faire installés antérieurement au primaire et en 1^{ère} année moyenne, à savoir : informer, expliquer et prescrire dans des situations de communication diverses. Puis ils annoncent la nouvelle compétence à installer chez l'élève à qui est destiné ce même manuel ; il s'agit d'apprendre à raconter à travers différents récits.

Pour susciter de l'intérêt chez l'élève, les auteurs introduisent une phrase dans cette première partie de la préface qui présente leurs choix sur des contes et légendes algériens et d'autres venus d'ailleurs, lui permettant de voyager et de s'ouvrir sur le monde.

Une deuxième partie vient s'ajouter à la première, intitulée « l'organisation de ton nouveau manuel ». Comme son nom l'indique, elle présente de manière claire et compréhensible la manière dont est composé le livre : trois projets pour l'année puis les séquences et les grandes parties qui les constituent.

*La troisième page du manuel liste toutes les rubriques proposées :

- Oral en images
- Oral
- Lecture
- Points de langue
- Atelier d'écriture
- Mon projet
- Annexe

Chaque rubrique est marquée par des sous titres formulés sous forme de verbes conjugués au présent de l'indicatif à la première personne du singulier : j'observe, j'écoute, je comprends, je m'entraîne, je rédige, je m'évalue...

Le « je » est employé afin d'impliquer l'élève dans son apprentissage et le rendre actif dans son projet.

À ce niveau de la présentation du manuel, il est important de savoir qu'en répondant à la question en rapport avec la mise en page du manuel scolaire de la matière, plus de la moitié (56,98) des enseignants de français de l'enseignement moyen n'a pas manqué de faire remarquer qu'en général la mise en page ne met en valeur les rubriques.

	Oui	Non
Nombre	37	49
Pourcentage	43,02%	56,98%

Le manuel se veut fondé sur l'approche par compétences, il présente à l'élève un ensemble de matériaux diversifiés, mais qui aurait une cohérence fonctionnelle. Il permettrait de mettre en place un processus d'enseignement-apprentissage centré sur les apprenants et sur les échanges qui s'installent entre eux. Et l'enseignant dans ce cas change de statut car de détenteur de savoir, il est censé devenir animateur et facilitateur des échanges qui s'établissent en classe entre les élèves.

S'ensuit un tableau porteur des contenus et notions à étudier tout au long de l'année scolaire. Chaque trimestre prend en charge une compétence terminale, traduite chacune en projet significatif censé être réalisable et socialisable. Le projet se divise en séquences correspondant chacune à un niveau de compétence.

La compétence globale à installer en 2^{ème} AM, est d'amener l'élève à comprendre et produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent de la fiction en tenant compte de la situation de communication.

Projet I : Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège

Projet II : Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables

Projet III : Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix

Dans les intitulés des projets, il n'est plus question de l'emploi du pronom personnel « je » mais celui du « nous ».

Le choix ici du pronom « nous » n'est pas anodin puisque le manuel se veut s'inscrire dans le cadre d'une pédagogie du projet, et qui sollicite un travail en groupes. Le « nous » implique tous les membres du groupe d'élèves qui mobilisent toutes les ressources, en vue de réinvestir les acquis et intégrer les savoirs enseignés durant une période déterminée d'apprentissage.

Aussi, les séquences sont présentées sous forme de titres en syntagmes nominaux :

- La situation initiale du conte ; La suite d'événements dans le conte ; Le portrait des personnages du conte (projet I)
- La fable et les animaux, La fable en vers, La fable en prose (projet II)
- Légendes et animaux, Légendes historiques, Légendes urbaines (projet III)

Le tableau signalétique est disposé en huit colonnes, la première colonne regroupe les intitulés des séquences, la deuxième présente les supports choisis pour les moments de lecture. Les quatre colonnes qui suivent esquissent les points de langue à étudier durant l'année (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe).

Une portion du tableau est consacrée à l'activité d'écriture nommée « Atelier ». Exemples : Je complète un conte, je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte, j'insère un dialogue, je raconte l'histoire d'un personnage...

Et la dernière portion du tableau indique les supports proposés pour travailler les séances de lecture récréative comme : Le cheval du roi, L'ours et les deux compagnons, Histoire du pot fêlé...

À la fin du livre, dix-sept pages sont annexées « nous te proposons des textes longs et des poésies à découvrir et à lire », il s'agit de textes assez longs joints à des fins de lecture.

Dans les quatre dernières pages du manuel, deux d'entre elles donnent au collégien des explications et des instructions à suivre pour bien lire une image ou un texte, et pour bien écrire. Dans les deux autres, deux tableaux sont mis à la disposition de l'élève afin de lui permettre de parfaire ses connaissances en langue (utiliser les déterminants, conjuguer être et avoir au mode indicatif).

Une postface portant *Remerciements* clôturera le livre, on s'étonne d'ailleurs de la mention faite des «familles» à la fin d'un manuel officiel, du ministère de l'éducation nationale portant l'en-tête de l'État.

« Sans la patience, l'aide et le soutien de nos familles respectives, ce manuel n'aurait jamais pu voir le jour. Qu'elles en soient remerciées. Merci à nos collégiennes et collégiens qui ont été et restent une source d'inspiration inégalée.

Merci également à Hichem le « Hic » et à Amira Shahinaze pour leur contribution.

Merci enfin à toute l'équipe de l'CNPS pour les conseils, le soutien et l'aide. »¹⁵

Nous ne voyons nullement ni la légalité ni l'utilité d'enchérir le document didactique d'un tel passage, si ce n'est d'empreindre la subjectivité des auteurs dans le manuel scolaire.

Nous constatons également dans la présentation du manuel scolaire l'absence de « Table des matières », ni plus de sommaire ni index, et rentrons directement dans l'Avant-propos. En d'autres termes, l'élève n'a aucun repère par page sur 159 pages du volume, ce qui le contraint de tout parcourir pour retrouver quelque notion qu'il rechercherait, et il en est de même pour l'enseignant.

D'ailleurs 62,79% des enseignants interrogés confirment que la présence des résumés, des tableaux de synthèse et de glossaire est rare dans notre manuel.

	Fréquente	Rare
Nombre	32	54
Pourcentage	37,21%	62,79%

Il aurait fallu, à notre sens, ajouter un index à la fin du manuel vu son utilité de lister et d'indiquer les détails pour les collégiens.

Concernant le format du livre, il est rectangulaire, mesure 20X28cm et comprend 159 pages. Et en le feuilletant, l'on pourrait remarquer que le nombre de supports linguistiques et supports iconiques est disproportionné car très peu d'images illustrent le manuel ; d'ailleurs une partie du présent chapitre est consacrée à l'analyse des supports iconographiques et textuels de notre manuel.

Quant à la mise en page à l'intérieur du livre nous la jugeons inadaptée à l'âge des élèves, ni l'écriture ni les couleurs des caractères ne sont captivantes pour des utilisateurs de cette tranche d'âge (11, 12 ans).

Nous voulions connaître l'avis des enseignants au sujet de la mise en page du manuel scolaire de 2^{ème} AM et nous avons eu les résultats suivants : pour la question 3 (Selon vous les caractères (écriture) sont-ils adaptés à l'âge des élèves?) Ils ont confirmé à plus de 60%

¹⁵ Postface portant les remerciements des concepteurs du manuel scolaire de langue française.

que le type de caractères dans lequel est écrit le manuel ne correspondait pas à l'âge des élèves.

	Oui	Non
Nombre	34	52
Pourcentage	39,53%	60,47%

Mais leur avis sur le point des variations de mise en page est partagé.

En effet, à la question : Les variations de mise en page (justification, interlignes et colonnes...) –à l'intérieur de l'unité d'apprentissage ou entre les différentes unités d'apprentissage- sont-elles cohérentes ? Un peu plus de 51% d'enseignants ont répondu oui et 48,84% ne trouvent pas ces variations cohérentes.

	Oui	Non
Nombre	44	42
Pourcentage	51,16%	48,84%

De notre côté, nous pouvons objecter de bonnes raisons à ce dernier pourcentage et prétendre que la mise en page est étrange ou du moins pas toujours pertinente, avec des preuves à l'appui, à commencer par la visibilité, les couleurs et les contrastes.

Le choix de ces derniers a fait que l'écriture n'est pas, selon nous, ostensible et que pour plus de limpidité dans notre ouvrage didactique, il aurait fallu peut être faire d'autres assortiments.

Force est de constater également dans le livre scolaire de 2^{ème} AM, que le format des pages n'est pas convenable, à cause de la distribution et la disposition des écrits (textes, exercices, notions et règles grammaticales...) à l'intérieur de la page, et la taille des marges n'est pas tout à fait respectée si bien que la première impression que nous donne l'ensemble des pages du livre est celle de pages surchargées.

Alors que CORMIER nous dit à ce sujet que la bonne proportion des dimensions en largeur et en hauteur assure le bon format d'une page qui doit être agréable à l'œil, et qu'il est important de définir la surface occupée par le texte à l'intérieur de la page ; de déterminer la taille des marges ainsi que le calibrage. Il précise « qu'une page doit être équilibrée, elle ne doit pas être trop serrée (trop noire) ni comporter trop de « vide » (trop blanche.) » (Cormier,2003:35)

Il fournit à cet égard un inventaire de conventions typographiques, et des annotations importantes liées à la rédaction d'ouvrages et en optimisant le travail de composition d'un

document, dont nous nous permettons d'en citer quelques-unes et de les appliquer à notre objet d'étude, en guise de comparaison.

Pour faire écho à ce qui a été dit, nous ne pouvons que juger de manière générale les normes dimensionnelles des pages du livre scolaire, en matière de marges, disproportionnées et citons particulièrement à titre d'exemples les pages 55, 77, 150, 151 et 153 que nous trouvons trop serrées et limite si elles n'ennuient pas le jeune collégien.

Il convient également de signaler certaines irrégularités au niveau de l'aspect formel, certes elles ne sont pas nombreuses mais existantes, dans un ouvrage officiel censé être homogène. Les cas où l'on constate les anomalies sont les suivants :

-la disposition des intitulés des rubriques par rapport aux marges n'est pas toujours la même à toutes les pages.

-la police des caractères est régulière excepté pour indiquer les intitulés des trois projets de l'année, le premier et le deuxième sont écrits dans une police fine et italique, quant au troisième intitulé, il est écrit dans une police plus grasse complètement différente de la première. Il est vrai que le choix des deux types de police présentés ici s'explique par la volonté de mettre en valeur les projets à réaliser par les élèves, néanmoins le changement du type de police n'est pas justifié.

-Pour ce qui est des titres à l'intérieur des rubriques, ils sont écrits en minuscules (J'observe, J'analyse, je retiens, Je m'entraîne), or aux pages 90 et 91 les mêmes titres sont affichés en majuscules.

Il aurait fallu garder la même police pour les trois intitulés de projets, ne pas changer de choix typographiques au milieu d'un travail et suivre un modèle afin de préserver l'homogénéité dans la présentation du livre scolaire.

-le choix des couleurs et des contrastes est constant dans l'ensemble de l'ouvrage. Des couleurs différentes sont sélectionnées pour indiquer les projets et les séquences : le rouge pour le premier projet, le vert pour le deuxième et le bleu pour le dernier projet. Ces couleurs sont usitées dans les titres, les consignes et à l'intérieur des encadrés résumant les étapes du projet ou les règles à retenir.

Toutefois, les normes de visibilité ne sont pas toujours prises en compte si l'on fait fond sur le schéma (Cormier,2003 :39) suivant de Serge Cormier sur l'harmonie des couleurs et les contrastes les plus visibles:

Fond Texte
NOIR *Blanc*

Fond Texte
BLANC *Vert*

Fond Texte
JAUNE *Noir*

	<i>Jaune</i>		<i>Bleu</i>		<i>Rouge</i>
			<i>Rouge</i>		
VERT	<i>Blanc</i>	BLEU	<i>Blanc</i>	ROUGE	<i>Blanc</i>
			<i>Noir</i>		<i>Vert</i>

Cormier précise que « *Lorsque l'on choisit la couleur du support papier et celle de l'impression, il est bon de respecter ces règles de visibilité, les valeurs psychologiques et symboliques des couleurs, les habitudes, et les tendances* ». (Cormier,2003:40)

Nous avouons que ces contrastes de couleurs sont respectés dans le premier projet, mais le sont moins dans les deux autres. Observons les encadrés à fond jaune du projet I, ils sont marqués par des textes en rouge ce qui est compatible, selon le schéma.

Les encadrés à fond jaune du projet II sont marqués par des textes en vert et ceux du projet III par des textes écrits dans le bleu, ce qui rend les contrastes inadaptés car le fond jaune admet un texte noir ou rouge.

Il faut signaler également que les encadrés à fond jaune consacrés à la lecture (compréhension ou plaisir) sont unanimement réguliers dans tout le manuel, c'est-à-dire complétés par des textes écrits en noir accompagnés de définition de mots dans la couleur du projet. Hormis le texte page 57 proposé en lecture plaisir dans la dernière séquence du projet I, il est couché en jaune sur un fond bleu dans une taille de police plus petite ; ce qui rend par conséquent la lecture de ce texte pénible. Du coup, nous ne pouvons que dire que ce changement dans les contrastes de couleurs et la taille de la police est inadéquat.

Présentation du manuel faite, nous tentons maintenant de vérifier sur quelles fonctions il se base ? Et comment s'y présentent-elles ?

4-Les fonctions sur lesquelles se base le manuel scolaire de la 2^{ème} AM

Comme tout livre scolaire, le nôtre aussi assume les fonctions indiquées par Seguin (1989:6), citées plus haut celles d'informer, d'organiser et de guider l'apprentissage. La première apporte des informations, des connaissances qui ont été sélectionnées et adaptées au niveau du public, dans notre cas les élèves de 2^{ème} année du cycle moyen. Ces connaissances portant sur la narration et après simplification de la part des concepteurs du manuel, ambitionnent à se mettre à la portée des élèves, pourtant les

enseignants¹⁶ du moyen et nous-mêmes ne les jugeons pas toutes accessibles pour nos collégiens.

La seconde fonction d'organisation de l'apprentissage est établie par un agencement progressif des savoirs sélectionnés, ils sont exposés en unités d'enseignement permettant ainsi l'acquisition des connaissances.

Cette progression se présente dans notre manuel de différentes manières, que nous évoquons ci-après avec quelques extraits comme illustrations d'appui, sans oublier qu'à ce niveau d'analyse nous ne reprendrons pas tous les exemples ni leurs analyses pour les raisons subséquentes : les cas sont nombreux ; notre intérêt est porté sur l'organisation de l'apprentissage et non pas sur le contenu, et ces mêmes exemples feront l'objet d'étude plus circonstanciée dans la suite de notre travail.

-de la théorie à des exercices d'apprentissage pratique avec le contrôle des acquisitions.

Nous présentons des fragments extraits dans le premier projet, le deuxième et dans le dernier.

Exemples du projet I :

[Je retiens : à l'imparfait, tous les verbes ont les mêmes terminaisons : ais, ais, ait, ions, iez, aient. On forme le plus souvent l'imparfait en mettant ces terminaisons à la place de l'infinitif.]

[Ecris les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.] p15

[L'adjectif qualificatif s'accorde en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel) avec le nom qu'il qualifie. Le féminin se forme souvent en ajoutant un « e » à l'adjectif masculin. Le pluriel de l'adjectif se forme le plus souvent en ajoutant un « s » ou un « x » à la fin de l'adjectif au singulier.]

[Accorde l'adjectif mis entre parenthèses avec le nom qu'il qualifie.] ; [Mets au féminin pluriel les adjectifs suivants.] p 42

Exemples du projet II :

[Je retiens : dans le discours direct, le narrateur fait parler directement ses personnages. Les indices du discours direct sont : les guillemets, les deux points, les tirets, les verbes de paroles.] p78

¹⁶Les enseignants enquêtés (voir commentaire relatif à la question)

[Place les guillemets au bon endroit ; récris ce texte en lui redonnant la forme d'un texte dialogué et en rétablissant les signes du dialogue ; rédige un court dialogue rapportant les paroles échangées des deux personnages le bœuf et le cheval.] p 78

Exemples du projet III :

[La proposition subordonnée relative est une expansion du groupe nominal auquel elle appartient. Le nom qu'elle complète est appelé antécédent. La proposition subordonnée relative est reliée à la proposition principale par un pronom relatif, qui évite la répétition du nom complété.] p116

[Souligne la subordonnée relative de chacune des phrases suivantes...] ; [Entoure le pronom relatif et souligne son antécédent.] ; [Complète chaque phrase avec le pronom relatif qui convient...] p116

Nous remarquons distinctement dans ces morceaux que chaque théorie ou règle est suivie d'exercices d'application introduits par des consignes. Nous nous apercevons également que la quasi majorité des outils linguistiques à apprendre en cette deuxième année de l'enseignement moyen, proposés dans le manuel scolaire, est présentée dans cet esprit.

L'autre choix de disposition se fait en respectant la structuration suivante :

-d'exemples d'illustrations à l'observation et à l'analyse.

En effet, l'apprentissage des points de langue tels que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe se fait à partir de micro textes supports qui exposent des exemples incitant à l'observation, qui à son tour est suivie de l'analyse. Nous citons à titre d'exemple « Les homophones lexicaux », « les verbes introducteurs de parole », « le subjonctif présent », « les substituts grammaticaux » exhibés dans les supports textuels et affichés pour l'élève en couleur ou en gras (sent, sans, sang) ; (dit, interroge, demande, déclare, s'exclame) ; (que vous fassiez, qu'elle puisse) ; (celle-ci, elle, la, lui) ; s'ensuit l'analyse à l'aide de questions cibles.

Rappelons que le choix des exemples que nous citons ici (qu'ils soient sous forme d'intitulés ou d'extraits de cours) ne répond à aucun critère de sélection, excepté le fait de les extraire et les rapporter dans l'ordre de leur diffusion dans les projets I, II, III du livre et que, par ces échantillons nous ne voulions que justifier une constatation.

Nous passons maintenant à la troisième fonction assignée par Seguin pour toute élaboration de manuel scolaire que doit respecter, en plus des deux autres citées ci-dessus, les concepteurs du manuel. Il s'agit ici de la fonction de guidage de l'apprentissage.

D'après notre lecture, cette dernière fonction est marquée dans le livre par l'exhortation de l'élève, en utilisant ses propres expériences et ses propres observations, à réaliser des activités plus ouvertes et créatives. Il faut signaler que ces activités sont présentes mais pas très fréquentes, c'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous nous sommes vus dans l'obligation de les reprendre toutes sans exception. À cet égard, nous les extrayons de notre corpus et les examinons en guise de démonstration.

Aussi, plus de la moitié, soit 52,33% des enseignants du moyen, et en réponse à la question 11 (Les situations d'apprentissage proposées dans le manuel favorisent-elles la créativité de l'élève ?), a répondu par oui. Les activités d'apprentissage encouragent, selon eux, la créativité chez l'élève.

	Oui	Non
Nombre	45	41
Pourcentage	52,33%	47,67%

Dans ce sens, nous nous enquêrons des activités dont il est question ici et commençons par celles présentées dans le projet I, nous les livrons dans le même ordre dont elles sont exposées dans les projets et les séquences du livre scolaire:

[Venir en aide à une personne en difficulté est essentiel dans la vie. Avec tes camarades, développez l'idée de l'amitié, de l'entraide et de la solidarité en faisant part de votre point de vue par rapport à ces sentiments si nobles.] p.11

[Avec tes camarades, dites en quelques mots quels sont les gestes simples à accomplir tous les jours pour préserver cette source si précieuse.] p.23

[L'enfant doit toujours être protégé : ni maltraité, ni chassé de son domicile. Connais-tu d'autres articles (que ceux mentionnés et précédant la consigne) qui renvoient aux droits de l'enfant ? Avec tes camarades, dites ce dont un enfant a le plus besoin.] p 38

[Ce passage du conte (L'arbre entêté) montre que l'important dans la vie est d'être soi-même et non pas de chercher à ressembler aux autres. Avec tes camarades dis en deux ou trois phrases en quoi les êtres humains sont-ils différents ? Et comment cette différence peut être source de richesse ?] p49

Nous retrouvons dans le projet II des activités qui font appel à l'expérience personnelle de l'élève, nous les rapportons ci-dessous :

[Le dicton populaire dit : Prudence est mère de sûreté. Avec tes camarades, développez en quelques mots la nécessité d'être prudent en toute circonstance.] p.75

[Rédige un court texte dans lequel tu parleras de tes projets de vacances. Tu dois utiliser le futur simple de l'indicatif.] p.79

[L'étude de la fable « Le laboureur et ses enfants » t'a enseigné l'importance du travail. Avoir le sens de la responsabilité, ne pas toujours dépendre des autres, telles sont les qualités que doit avoir chaque citoyen. Avec tes camarades développez en quelques mots combien il est important de réaliser, quotidiennement, au collège ou à la maison, des choses par soi-même et de devenir ainsi le plus autonome possible.] p 87

Le projet III nous offre les activités suivantes:

[Pour mieux vivre l'homme a souvent mis en danger la nature et l'équilibre de la planète. Avec tes camarades, citez quelques exemples.] p100

[Aujourd'hui, tes camarades et toi allez développer en quelques mots l'idée de la lutte contre tous les gaspillages.] p113

[L'homme a toujours fabriqué des armes, d'après toi quelles en sont les raisons ?] p 125

Ces activités invitent les élèves à s'exprimer en dévoilant leurs positions et leurs expériences personnelles. Nous retrouvons ces mêmes activités dans un autre chapitre de la thèse, mais elles serviront cette autre fois de supports à l'analyse des consignes.

5-Projets et séquences d'apprentissage dans le manuel de 2^{ème} AM

Le projet constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquences, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. Le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme, il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.

L'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage et par une recherche personnelle, il apprend à apprendre.

Pour que l'élève de 2^{ème} AM soit impliqué dans son apprentissage, il est impératif qu'il y adhère. Pour ce faire, la négociation de l'intitulé du projet et de sa mise en forme avec l'élève s'avère nécessaire ; ce moment lui permet de cerner les objectifs et les intentions du projet.

Il s'agit là bien entendu de la phase de préparation, là où l'on définit clairement le projet et le manuel scolaire planifie les séquences dont le nombre est fonction des objectifs à atteindre; chaque séquence est démultipliée en séances déterminées par des tâches à accomplir et il propose des supports et des activités d'apprentissage qui leur correspondent.

Ainsi chaque planification se fait autour du produit à réaliser et est déterminée par la nature du projet. Elle est suivie de la phase de préparation qui elle, implique des savoirs notionnels et procéduraux marqués par des pauses d'évaluation menées par l'enseignant, de co-évaluation et d'autoévaluation.

Rappelons qu'à ces deux phases relatives au déroulement du projet pédagogique succède une phase de restitution qui permet aux élèves d'exposer le produit final et de le socialiser en le présentant à un public plus large.

Le programme fournit en guise de suggestion aux utilisateurs une liste de projets que voici :

5-1-Exemples de projets (Programme de français de 2^{ème} AM, 2010 :18)

- Ecrire un conte collectif où chaque groupe rédigera une partie.
- Monter une bibliothèque de classe (contes, légendes, romans).
- Réaliser un jeu dramatique autour d'un conte (réécriture d'un conte en actes, en scènes ...).
- Ecrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année.
- Rédiger un conte pour enrichir la bibliothèque de l'école.
- Rédiger un récit de fiction pour participer au concours du jeune écrivain.
- Rédiger une histoire inventée à partir d'un titre ou d'une phrase qui déclenche l'histoire, à l'occasion de la journée du livre.
- Elaborer un récit de fiction à lire en trois épisodes dans une émission radiophonique pour enfants.
- Ecrire 3 histoires avec un personnage récurrent (exemple : Djeha, personnage des contes maghrébins,) pour participer à un concours inter collèges.
- Raconter une légende de sa région pour la faire connaître à un public scolaire.
- Réécrire une fable sous forme de conte pour la publier dans le journal de l'école.

Force nous est de constater dans ces exemples, qu'il s'agit de réaliser un travail de rédaction en vue d'être socialisé. La production écrite relève de narration de fiction, conte, fable ou légende. La socialisation du produit fini, élaboré par les élèves répond à la demande de la pédagogie du projet.

«Elaborer un récit de fiction à lire en trois épisodes dans une émission radiophonique pour enfants. » la socialisation se fait en passant par la radio.

« Ecrire 3 histoires avec un personnage récurrent (exemple : Djeha, personnage des contes maghrébins,) pour participer à un concours inter collèges» la socialisation se concrétise par la participation au concours inter collèges.

« Raconter une légende de sa région pour la faire connaître à un public scolaire» dans l'acte de raconter la légende à un public scolaire, il y a socialisation.

« Réécrire une fable sous forme de conte pour la publier dans le journal de l'école» la publication du conte dans le journal de l'école matérialise la socialisation du projet. Tout

comme c'est le cas dans cet exemple « Ecrire et jouer un sketch pour un spectacle de fin d'année. », mais par une théâtralisation qui peut être présentée à la fin de l'année scolaire.

5-2-Les projets dans le manuel scolaire

Dans le livre scolaire, le choix des auteurs a été porté sur trois projets répartis sur l'ensemble de l'année et censés s'étaler chacun sur un trimestre de l'année scolaire.

Comme nous pouvons le remarquer les trois projets sont présentés dans le livre scolaire sous forme de titres mais aucun objectif d'apprentissage n'y est défini. Les pourcentages suivants représentent les constatations faites par les enseignants de l'enseignement moyen à qui nous avons soumis le questionnaire.

Ces résultats concordent avec ce que nous avançons ci-devant, autrement dit oui à 66,28% les projets sont présentés avec des titres et sous-titres.

	Oui	Non
Nombre	57	29
Pourcentage	66,28%	33,72%

Non avec un taux de 67,44% les projets ne sont pas présentés dans le livre scolaire ni avec des objectifs ni avec des notes méthodiques avec un taux de 62,79%.

	Oui	Non
Nombre	28	58
Pourcentage	32,56%	67,44%

	Oui	Non
Nombre	32	54
Pourcentage	37,21%	62,79%

Tenons-nous-en toujours à ce qui est relatif à la présentation des projets pédagogiques dans le manuel et examinons leur formulation contextualisée:

Le premier projet vise la compétence à raconter à travers le conte, et dont l'intitulé est « Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège ».

Le deuxième vise la compétence à raconter à travers la fable, intitulé « Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables » ; quant au dernier « Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix » il cible la compétence à raconter à travers la légende.

Nous remarquons de prime abord dans ces intitulés de projets, proposés par le manuel, qu'ils respectent les principes de la pédagogie du projet, soit le travail de groupe,

ceci est déterminé par l'emploi du pronom « nous » et le groupe nominal sujet « mes camarades et moi ». Aussi la socialisation est concrétisée respectivement dans chaque projet par : la lecture des contes aux camarades d'un autre collège, l'interprétation des fables dans le cadre d'un concours de lecture et la présentation des légendes le jour de la remise des prix.

Nos trois projets s'organisent en plusieurs séquences, entre trois et quatre, visant chacune un niveau de compétence. Ses séquences se démultiplient en séances déterminées par un ensemble d'activités rassemblant différents contenus autour d'un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, ce qui permet le décloisonnement de l'apprentissage et une meilleure appropriation des savoirs.

Toutefois, en regardant de plus près les thèmes proposés et les consignes formulant les projets, nous remarquons que ces derniers n'invitent pas les élèves à travailler en groupe mais à faire des recherches individuellement, au lieu de « Notre projet » nous avons :

Mon projet (écrire la situation initiale de mon conte) p20

Mon projet (écrire les péripéties de mon conte) p34

Mon projet (décrire les personnages de mon conte) p46

Mon projet (rédiger la fin de mon conte) p58

Il convient ici de vérifier si les projets présentés dans le manuel de 2^{ème} AM reflètent la démarche préconisée et permettent aux élèves de mettre en œuvre leurs ressources mobilisables pour atteindre les compétences visées par le programme.

On estime aussi qu'il est nécessaire de regarder l'organisation des projets qui est censée favoriser l'interdisciplinarité, la coopération et la collaboration dans le groupe d'élèves et susciter leur intérêt.

En effet, le travail en groupe leur permet d'interagir les uns avec les autres et de se partager les ressources, c'est d'ailleurs ce que stipule les concepteurs du programme : « *Le choix de l'organisation des apprentissages dans le cadre de projets pédagogiques trouve sa justification dans le fait que le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources variées.* » (Programme de français de 2^{ème} AM, 2010 :39)

La pédagogie du projet étant centrée sur l'apprenant, elle fait du projet le meilleur moment permettant d'intégrer les apprentissages auxquels il donne un sens, encourageant ainsi la créativité de l'apprenant et valorisant sa réalisation finalisée.

Mais pour qu'une telle pratique puisse se faire en classe de langue, il faut respecter les différentes étapes qui cheminent le projet pédagogique : la préparation, la réalisation et la socialisation.

Faire travailler les élèves en classe de langue sur un projet c'est les faire agir car

« un projet implique toujours un processus de conception assumé par ses responsables (en l'occurrence, les élèves eux-mêmes) qui est par définition susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement, et même, récursivement, ses objectifs. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même. » (Puren, 2006 :86).

En effet, l'enseignant présente et définit le projet à ses apprenants, mais surtout le négocie avec eux en prenant en considération les paramètres du choix du thème, de la durée du projet, du regroupement des élèves et de l'évaluation. Tous ces détails font que les élèves se sentent responsables de ce qu'ils font, agissent dans ce sens et assimilent mieux par l'action.

Nous rappelons les phases du déroulement de tout projet pédagogique, puis nous les posons sur les trois projets proposés dans notre manuel. Précisons que le moment de préparation ici, ne concerne pas la planification de l'enseignant qui se fait au préalable de la présentation du projet à ses élèves, mais ne touche qu'à ce qui est dévoilé dans le livre. En d'autres termes, il n'est question que du projet déjà pensé et conçu en termes d'objectifs, de tâches, de temps, d'espace, de moyens à mettre en œuvre, de stratégies et d'activités d'apprentissage.

Nous tenterons, à travers les notions et activités offertes par les concepteurs du manuel, menées par l'élève et guidées par l'enseignant, de retrouver tout ce qui marque la phase de réalisation de chaque projet. Nous nous concentrerons donc sur les habilités langagières et les contenus linguistiques dont les élèves auront besoin pour exécuter leurs projets, et qui obligent l'enseignant à faire appel à différentes stratégies pédagogiques pour les leur faire approprier, car de l'appropriation des contenus linguistiques, méthodologiques et culturels, et de l'identification de leurs fonctions communicatives dépend leur emploi par l'apprenant dans l'accomplissement du projet à concevoir.

Cependant, pour qu'il y ait une suite logique dans l'analyse, nous observons dans l'ensemble les séquences d'apprentissage proposées dans le manuel et leur adaptation au programme de français. Nous nous adossons sur les directives¹⁷ pour l'adaptation du manuel au programme, relatives à l'adaptation d'une séquence d'apprentissage.

¹⁷ Voir annexe n°3

5-3-Les séquences d'apprentissage dans le manuel scolaire

Comme nous l'avons signalé précédemment, les séquences pédagogiques proposées dans le livre de l'élève sont structurées en plusieurs leçons organisant de manière cohérente les activités d'apprentissage et d'évaluation.

Chaque projet assemble entre trois à quatre séquences, agencées sous les intitulés que nous citons et analysons indépendamment.

- Les séquences du premier projet :
- 1-La situation initiale du conte
 - 2-La suite d'événements dans le conte
 - 3-Le portrait des personnages du conte
 - 4-La situation finale du conte

D'emblée nous dirons que les titres accordés aux séquences du projet I rappellent les différentes phases du schéma narratif, ils permettent à l'élève d'accéder à la structure du texte à étudier et à produire à la fin du projet. En effet, cette manière de baptiser les séquences, par les auteurs du manuel, nous semble judicieuse car elle accorde à l'élève de 2^{ème} AM la possibilité d'activer un savoir antérieur, d'anticiper sur le contenu cognitif alloué à ce projet pédagogique et peut même réduire la difficulté de l'enseignement/apprentissage du texte littéraire qu'est le conte, vu dans le cycle primaire. Cela dit, nous soulignons certaines insuffisances au niveau du contenu des séquences citées supra. Ces insuffisances touchent aussi les autres séquences des deux projets restants, elles seront examinées dans la suite de notre travail quand nous aborderons les activités d'apprentissage, les tâches et les supports choisis par les concepteurs du manuel.

- Les séquences du deuxième projet :
- 1-La fable et les animaux
 - 2-La fable en vers
 - 3-La fable en prose

Il convient de remarquer que cette fois-ci encore, les titres attribués aux séquences du projet II sont intéressants. Grâce à ces syntagmes, l'élève peut, selon nous, relativement repérer les trois caractéristiques du deuxième texte littéraire qu'on lui présente : la fable.

- Les séquences du troisième projet :
- 1-Légendes et animaux
 - 2-Légendes historiques
 - 3-Légendes urbaines

Si nous examinons les intitulés ci-dessus, nous pouvons dire que la répartition du dernier projet du livre scolaire met l'accent sur la caractéristique du contenu des légendes,

contrairement à la répartition des deux autres projets. Cette dernière marque davantage la spécificité du texte à étudier sur le plan de la forme, de la structure.

Notons également que la désignation de la séquence² « Légendes historiques » du troisième projet n'est pas respectée par les auteurs du manuel, puisqu'ils la proposent sous ce nom dans le tableau signalétique qui regroupe tous les objets d'étude programmés pour ce niveau d'étude et choisis pour l'élève, et ils en changent l'appellation dans les pages dédiées à l'enseignement/apprentissage de cette même séquence en l'affichant sous le nom de : « Personnages de légendes ».

Il faut dire que les deux titres attribués à la deuxième séquence du projet 3 ne portent pas le même objectif, « Légendes historiques » nous laisse penser aux légendes qui ont marqué l'histoire et « Personnages de légendes » nous révèle la focalisation de la séquence sur les personnages de légendes.

En effet, la substitution du nom de la séquence, dans ce livre scolaire, est hasardeuse, nous ne comprenons d'ailleurs pas le pourquoi de ce choix de la part des concepteurs.

6-Conformité et ou non-conformité des séquences du manuel avec les directives institutionnelles

En tenant compte des Directives pour l'adaptation du manuel au programme tirées du texte officiel de 2^{ème} AM, nous nous penchons ici sur quelques questions préliminaires pour l'adaptation des séquences d'apprentissage proposées dans le manuel scolaire au programme.

Il convient de préciser que nous n'examinerons que cinq questions d'un lot de dix car elles sont, selon nous, plus accessibles à vérifier.

C'est d'abord, la question du dosage à l'oral et à l'écrit tout en ayant à l'esprit la pédagogie de l'intégration. En effet, les concepteurs du programme recommandent aux auteurs du livre scolaire de veiller à assurer un dosage équilibré dans les deux domaines en garantissant l'intégration des compétences, mais notre lecture des séquences d'apprentissage, nous mène à dire que cette prescription n'est pas vraiment respectée.

Car, il faut le dire, même si la pédagogie de l'intégration est prise en compte à l'écrit, elle est quasiment absente à l'oral. De plus, la fréquence des activités orales est maigre par rapport aux activités écrites.

C'est ensuite, la question de la production des messages écrits et de leur contextualisation. On vérifie si l'on donne à tous les élèves l'occasion d'écrire et de

produire des énoncés écrits et ce à différents moments de la séquence; « *Veiller à donner la possibilité de produire des messages écrits, dans les différentes phases de la séquence d'apprentissage à tous les apprenants* » (Programme de 2^{ème} AM, 2013 :32) , nous dit le programme.

Il s'agit ici d'observer dans le manuel scolaire si les activités, proposées par les concepteurs, à chaque étape de la séquence permettent aux élèves d'exercer la compétence d'écriture et de rédiger des messages écrits.

Le troisième point touche au choix des activités et à leur mise en rapport avec le contexte social de l'élève de 2^{ème} AM, comme nous le stipule le programme officiel :

« *Dans le choix de tâches et activités pédagogiques, la primauté sera donnée à celles qui tiennent compte du contexte de communication de la vie réelle de l'apprenant* » (Programme de 2^{ème} AM, 2013 :32) Il est donc essentiel d'allouer plus de place aux activités qui rappellent la réalité de l'élève algérien.

Les deux dernières questions concernent la planification des activités d'apprentissage par semaines et sa prise en charge des compétences de communication : « *Prendre en considération l'organisation de quatre semaines d'apprentissage et d'une semaine d'évaluation formative et au besoin, planifier des activités de remédiation. Les trois compétences de communication (interaction/interprétation/production) doivent apparaître dans la séquence d'apprentissage, à travers les tâches et activités* » (Programme de 2^{ème} AM, 2013:32)

Les concepteurs du livre scolaire sont tenus, cette fois-ci aussi, de respecter ce séquençage et surtout de mettre l'accent, par le biais des tâches, sur les compétences générales visées et les moments permettant leur évaluation.

7-Les situations d'apprentissage dans le manuel de la 2^{ème} AM

Comme l'approche par les compétences vise à rendre l'apprenant capable de mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes, il est primordial d'accorder beaucoup d'importance à leur conception et à leur mise en œuvre pédagogique.

Rappelons que les situations d'apprentissage doivent être signifiantes pour l'élève de par leur rapport à des situations de son vécu, et motivantes de par leur rapport aux problèmes à

résoudre. Elles doivent mettre l'élève au centre de l'apprentissage et lui permettre de s'approprier les savoirs.

Dans ce cadre là, il faut envisager des activités sous forme de tâches réalisables individuellement, mutuellement ou bien collectivement. On notera que les situations d'évaluation font corps avec les situations d'apprentissage à condition que les objectifs d'apprentissage soient bien définis pour qu'on puisse les évaluer :

« Une activité peut être utilisée comme exercice d'évaluation formative. La réussite de cette activité sera appréciée de façon binaire par l'élève et par l'enseignant. Elle permet à :

-l'élève d'être renseigné sur le niveau d'acquisition d'une compétence,
-l'enseignant d'identifier aussi bien les éléments de la réussite que la cause éventuelle d'échec ou de l'absence de maîtrise et d'y remédier » (Document d'accompagnement de 2^{ème} AM, 2010: 24)

En tenant compte des caractéristiques citées ci-dessus, nous demandons l'avis des enseignants du moyen sur les situations d'apprentissage offertes par les concepteurs du livre scolaire et leur posons des questions sur ce qui nous occupe ici et nous en présentons les résultats dans les tableaux qui suivent.

À la question : Les situations d'apprentissage proposées dans le manuel mettent-elles l'élève au centre de l'apprentissage, et l'amènent-elles à être actif dans l'appropriation des savoirs ? 63,95% des enseignants répondent par non, ils estiment que les situations d'apprentissage sélectionnées pour l'élève ne le mettent pas au centre de l'apprentissage et ne le mettent pas dans une situation d'appropriation des savoirs.

	Oui	Non
Nombre	31	55
Pourcentage	36,05%	63,95%

D'un autre côté, un peu plus que la moitié des enseignants (52,33%) conçoit que ces mêmes situations d'apprentissage favorisent la créativité de l'élève.

	Oui	Non
Nombre	45	41
Pourcentage	52,33%	47,67%

Dans le même sens, les enseignants interrogés ne sont pas tous d'accord sur le fait que les situations d'apprentissage proposées dans le manuel amènent l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissage variées, 58,14% d'entre eux considèrent qu'elles ne lui offrent

pas toujours la possibilité de varier ses stratégies d'apprentissage, indispensables à l'appropriation des savoirs.

	Oui	Non
Nombre	36	50
Pourcentage	41,86%	58,14%

Toutefois, 79,07% de ces mêmes enseignants questionnés trouvent que les situations d'apprentissage suggérées à l'élève dans son livre scolaire l'incitent à travailler en équipe ou à collaborer avec les autres élèves.

	Oui	Non
Nombre	68	18
Pourcentage	79,07%	20,93%

55,81% d'entre eux estiment qu'elles prévoient le réinvestissement des compétences disciplinaires. Mais à la question (Développent-elles les compétences retenues dans les projets et situations-problèmes proposés ?), 54,65% répondent non et voient que les situations d'apprentissage du manuel ne favorisent pas le développement des compétences retenues pour ce niveau d'étude et véhiculées par les projets et les situations-problèmes. Nous aussi nous sommes de cet avis, un avis que nous développerons plus bas dans ce même chapitre et dans le chapitre trois.

	Oui	Non
Nombre	48	38
Pourcentage	55,81%	44,19%

	Oui	Non
Nombre	39	47
Pourcentage	45,35%	54,65%

Les situations d'apprentissage étant proposées dans toutes les séquences de notre livre scolaire et faisant corps avec les activités et les tâches, elles seront donc abordées tout au long de notre analyse.

8-Les activités et les tâches dans le manuel scolaire

« Dans le programme, les activités suggérées proposent : des situations d'écoute, de lecture et d'écriture pour rechercher les informations textuelles et linguistiques.

Elles permettent aux élèves :

Dans l'immédiat, de lire, d'analyser, de comparer, de distinguer les faits essentiels pour dire ou écrire.

Sur le long terme, de construire leurs savoirs aussi bien disciplinaires que méthodologiques de manière autonome. » (Programme de 2^{ème} AM, 2013 :13)

Ainsi dire et en adéquation avec ces prescriptions, les activités soumises à l'élève dans le livre scolaire proposent, elles aussi, des situations d'écoute, de lecture et d'écriture, permettant respectivement : d'écouter des documents sonores afin d'en dégager et d'en produire oralement des informations ; de lire des supports textuels pour en tirer du sens ; de produire par écrit des messages.

Des consignes seront relevées du manuel, transcrites et examinées minutieusement dans ce chapitre et dans celui qui suivra ; nous en servirons comme prétexte à l'étude des situations d'apprentissage. Dans le même temps, ces mêmes consignes nous permettront d'analyser les activités sélectionnées par les concepteurs du manuel.

En fait, dans le cadre de notre travail, et comme les situations d'apprentissage, les activités et les tâches s'entremêlent, nous avons jugé plus judicieux de nous appuyer sur les consignes. Ce passage qui suit, tiré du document d'accompagnement au programme de 2^{ème} AM, conforte notre décision :

« Les activités sont diversifiées parce qu'elles sont considérées comme un moyen de formation, dans une classe hétérogène où les élèves réussissent à des degrés divers.

-Leur mise en œuvre devrait enrichir les supports retenus dans les situations d'apprentissage, afin de valoriser les qualités individuelles des élèves.

-Elles permettent de déterminer le niveau d'intervention verbale de l'élève et aussi celui de sa production personnelle d'information, d'explication ou d'interprétation. »

(Document d'accompagnement de 2^{ème} AM, 2010:20)

Dans ce schéma de travail, l'évaluation immédiate représente un enjeu majeur : les informations recueillies fournissent des repères utiles aux enseignants pour mieux éviter les risques d'échec et apporter le soutien pédagogique nécessaire pour permettre de surmonter les difficultés identifiées.

9- Les supports iconiques, textuels et sonores proposés dans le manuel scolaire

9-1-Les supports iconographiques

Les images proposées par les concepteurs du manuel ont été fabriquées spécialement pour ce livre, et ne sont pas nombreuses ni variées d'ailleurs. Elles sont presque toutes dessinées à la main et sont de couleurs insipides.

69,77% des enseignants questionnés confirment ce que nous avons dit ; selon eux le manuel de français ne propose pas assez d'illustrations ; et 80,23% ne les trouvent pas de bonne qualité.

Voici le tableau affichant les résultats à la question 4 relative à la fréquence des illustrations dans le manuel.

Le manuel de français propose:

	Assez d'illustrations	Pas assez d'illustrations	Beaucoup d'illustrations
Nombre	25	60	1
Pourcentage	29,07%	69,77%	1,16%

Ces illustrations sont-elles de bonne qualité ?

	Oui	Non
Nombre	17	69
Pourcentage	19,77%	80,23%

Nous commençons d'abord par les supports iconiques proposés en compréhension de l'écrit, parce que selon nous, cette activité représente une assise pour toutes les autres activités. La capacité qu'a un élève à comprendre un écrit, lui permet de construire des compétences langagières, qu'elle relève du domaine de l'écrit ou de l'oral, elle lui permet de lire, de comprendre et de produire à son tour des textes. Et le support iconographique a de tout temps été une aide et un facilitateur pour l'apprenant. Il attire son attention et complète sa compréhension du texte proposé à lire.

Sur dix textes supports proposés pour la séance de compréhension de l'écrit (pages 9 -22 - 37 -48 -62 -74 -86 -99 -112- 124), quatre seulement sont complétés par des illustrations (pages 9 -86 -99 -124), mais celles-ci ne sont pas toujours à la bonne place ou ne sont pas vraiment représentatives.

Donc en plus de la quantité et de la qualité insuffisantes des illustrations dans le livre ; s'ajoute un déséquilibre au niveau de leur emplacement et de leurs proportions ; et les

pourcentages supérieurs dans les tableaux ci-dessous représentent les réponses des enseignants du moyen qui attestent une fois encore nos commentaires.

À la question : Trouvez-vous la taille des illustrations équilibrée par rapport aux proportions et à leur emplacement ? Beaucoup d'enseignants répondent par non, 53,49% trouvent les illustrations disproportionnées par rapport aux pages et 61,63% par rapport aux textes.

Par rapport à la page:

	Oui	Non
Nombre	40	46
Pourcentage	46,51%	53,49%

Par rapport au texte:

	Oui	Non
Nombre	33	53
Pourcentage	38,37%	61,63%

Pour accompagner par exemple le texte de la compréhension de l'écrit, de la première séquence du manuel, intitulé « La boule de cristal » page 9, on propose une illustration représentant une femme avec une boule de cristal, mais l'image n'est introduite qu'à la page 10, il faut donc tourner la page pour la voir. Elle n'apporte dans ce cas là, aucun supplément pour la compréhension du texte, et n'engage pas d'hypothèses de sens puisque l'élève ne la voit qu'après avoir lu le texte dans sa totalité.

À la page 86, la fable de La Fontaine « Le laboureur et ses enfants » est enrichie d'une gravure produisant la scène racontée dans le texte, un homme alité et entouré de ses enfants. Dommage que l'image, sans couleurs pétillantes, ne soit pas attrayante pour l'élève qui n'a, rappelons-le, que douze ans.

Un texte de Colette est proposé comme support à analyser à la page 99. Il est accompagné de la page de couverture de l'ouvrage duquel on a extrait le texte. Cette reproduction de la source du texte pourrait éveiller la curiosité du collégien.

La dernière étude de texte du manuel, page 124, englobe les deux supports textuel et iconographique. Une photographie comble le texte, même si elle est en noir et blanc, elle reste proportionnée par rapport au volume du texte.

Il faut rappeler qu'il existe trois moments de lecture répartis sur un projet. La première lecture vise l'analyse et la compréhension, la deuxième qui suit instantanément la première

et qu'on appelle « Lecture-Entraînement », pointe communément l'apprentissage de la phonétique, tout ce qui touche à la prononciation, à l'intonation, au rythme et au débit. Mais selon les auteurs¹⁸ du manuel, cette lecture permet à l'élève d'aller plus loin dans la compréhension puisqu'elle reprend le même texte support qui a été étudié en lecture compréhension. Elle lui permet aussi, toujours selon les concepteurs, d'échanger, avec ses camarades de classe, ses points de vue par rapport à des sujets donnés.

Le troisième moment de lecture, nommé « Lecture-Plaisir » et comme son nom l'indique, a pour objectif principal la récréation et le divertissement. Loin des contraintes, cette lecture procure à l'apprenant du plaisir et lui permet de voyager.

Ainsi, et pour plus d'organisation dans notre analyse des supports iconographiques, nous ne sélectionnons pas ceux qui sont proposés en lecture-entraînement, parce qu'en fait ils illustrent l'exercice d'expression qui vient couronner ce moment de lecture. Cependant ces illustrations seront regardées de près un peu plus bas dans notre analyse.

Nous tentons maintenant d'examiner les supports iconiques présentés en lecture-plaisir. Sur les dix textes (pages 19- 33- 45- 57- 71- 83- 95- 109- 121- 135), seulement six textes, (pages 19- 57- 71- 109- 121- 135) sont enrichis d'images, alors qu'à même cette activité est censée apporter joie et enrichissement, et devrait être embellie de photos et de dessins en couleurs, puisque « l'image provoque : une émotion, un choc, de la révolte, du dégoût, du plaisir... »¹⁹

Penchons-nous sur ces illustrations, sur leur contribution à captiver l'attention de l'élève, et sur le degré de repérage des éléments qu'elles contiennent, de par leur agencement par rapport au texte, de par leurs formes, leur degré de représentativité et leurs couleurs.

Mais avant d'explorer les images, intéressons-nous à l'opinion des enseignants et voyons si selon eux les illustrations proposées dans le manuel sont expressives ou pas. Le tableau ci-dessous affiche les pourcentages représentant les réponses des enseignants ; 62,79% correspond au non c'est-à-dire que pour toute cette tranche de répondants, les illustrations ne sont pas du tout expressives. C'est ce que nous essayerons de démontrer grâce à nos interprétations personnelles.

	Oui	Non
Nombre	32	54
Pourcentage	37,21%	62,79%

¹⁸Voir « Les rubriques proposées » page3 du manuel scolaire.

¹⁹ Voir « Pour bien lire une image », page 156 du manuel scolaire

À la page 19, l'on propose aux utilisateurs du manuel scolaire un conte africain, intitulé « Le cheval du roi » et on le fait suivre d'une petite photographie d'un cheval. Il faut remarquer que ce cheval n'a rien de distinctif, il est noir et n'est pas affublé, alors qu'on aurait pu fournir la photo d'un cheval bien spécifique, paré de robe royale et de pompons pendants sur son toupet afin de rappeler le contenu du texte support. Et au lieu de présenter un étalon noir, il aurait été plus approprié d'exhiber un bel étalon au pelage blanc, distingué et digne d'un roi.

Le poème de Paul Verlaine « La belle au bois dormait... », page 57 du manuel est accompagné d'une image représentant une princesse endormie, et trois bonnes fées avec leurs baguettes planent sur sa tête. L'image rappelle bien l'intitulé du texte mais en aucun cas elle ne symbolise le contenu du poème. Il est à signaler que la couleur de fond de l'image, est la même que celle du texte un bleu violacé, et la graphie du texte est jaune et minuscule, ce qui complique la lecture aux utilisateurs du livre. Il faut vraiment fournir un effort considérable pour déchiffrer le poème, ce qui rend l'activité moins plaisante.

Deux petites pages de couverture de deux ouvrages d'où sont extraites les légendes aux pages 109 et 121, mais ces illustrations sont-elles réellement utiles pour l'élève ? En plus, elles sont de calibrage si petit par rapport aux textes, qu'elles peuvent passer inaperçues et du coup n'ajouter aucun supplément pédagogique.

Aux pages 71, 136 les textes proposés intitulés respectivement « L'ours et les deux compagnons » et « Chroniques martiennes » ; sont suivis d'images incompréhensibles pour les collégiens. Les images sont dessinées à la main et sont de couleurs ternes, à se demander quel rôle jouent-elles exactement dans ces pages ?

D'ailleurs les enseignants questionnés, considèrent eux aussi, les illustrations fournies dans le livre de français illisibles et pas très explicites. Nous avons 62,79% de non et seulement 37,21% de oui à la question : Trouvez-vous les illustrations du manuel claires et lisibles ?

	Oui	Non
Nombre	32	54
Pourcentage	37,21%	62,79%

Les illustrations ne sont pas dans certains cas accompagnées ni de légendes adéquates, ni de titres, comme c'est le cas aux pages 101, 125, 143, 145, 148. Elles ne sont pas équilibrées par rapport aux dimensions, et à leur emplacement par rapport à la page et au texte.

À la page 101, le tableau de Van Gogh « La chambre » peint en 1888 est proposé à des fins descriptives, mais il n'est pas accompagné de titre, et les informations le concernant sont annoncées dans la consigne du troisième exercice : « Décris la chambre de Vincent Van Gogh à partir de son tableau peint en 1888 ». La consigne est placée dans la colonne gauche de la page et le tableau est positionné dans la colonne de droite sans aucune désignation. C'est donc à l'élève de deviner que c'est de ce tableau là qu'il s'agit.

En vue de vérifier, certains détails concernant les supports iconographiques, auprès des enseignants, nous leur avons posé cette question: les illustrations apportent-elles dans le manuel des informations pertinentes, motivantes, faciles à comprendre, difficiles à comprendre?

	Pertinentes	Motivantes	Faciles à comprendre	Difficiles à comprendre
Nombre	6	14	21	52
Pourcentage	6,98%	16,28%	24,42%	60,47%

Seulement 6,98% des interrogés les ont définies comme pertinentes, 16,28% les ont désignées de motivantes, 24,42% des enseignants les trouvaient faciles à comprendre. Cependant, 60,47% ont admis que les illustrations fournies dans le manuel sont difficiles à comprendre. Ce dernier taux ne peut que soutenir notre analyse relative aux supports iconographiques.

Observons maintenant les cartes géographiques présentées aux pages 125 et 143, elles aussi ne sont pas suivies de légendes. Les deux cartes situent des lieux, le premier celui du légendaire « Triangle des Bermudes », le second « Long Beach » aux Etats-Unis. Elles ont toutes deux pour rôle d'informer l'élève et lui apporter un plus par rapport aux textes à comprendre, mais les informations sont maladroitement incomplètes. Il est de même pour le portrait de la romancière Assia Djebar, proposé page 148 sans référence. Et quand les illustrations sont complètes, elles sont mal imprimées ou mal agencées, comme c'est le cas de la figure du site « Guizeh » page 145 qui est bel et bien accompagnée d'une légende mais cette dernière n'est pas lisible, parce que faute de mauvaise impression, elle a été dissimulée dans le corps de l'image.

En somme, l'on pourrait dire que ces illustrations ne sont ni motivantes ni faciles à décoder, elles ne sont pas de bonne qualité par rapport à l'esthétique et à l'impression. Elles ne sont donc pas en adéquation avec l'âge et les centres d'intérêt de l'élève.

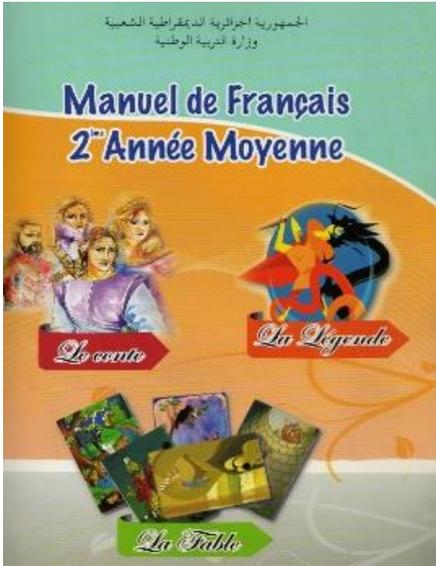
Nous reprenons dans le tableau qui suit toutes les illustrations que nous offre le manuel scolaire de 2^{ème} AM, nous essayons dans notre langage personnel de les décrire, puis en ferons le constat. Il faut noter que notre but ici n'était pas de dresser un relevé interprétatif, mais procéder à une exploration exhaustive des supports iconographiques, qui montrerait s'ils sont attachés ou pas à l'aspect socioculturel des élèves.

Nous ne prétendons pas faire une étude sémiologique des illustrations, mais juste comparer nos commentaires aux discours officiels et au discours présentatif (Avant-propos) des auteurs du livre scolaire.

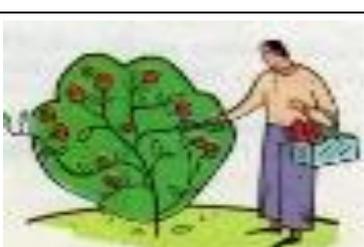
C'est pourquoi nous nous sommes contentée dans ce tableau de reproduire toutes les illustrations, d'en dégager leurs caractérisations et d'en dire enfin quelle culture rappellent-elles à l'élève: sa propre culture algérienne, celle de l'arabe ou encore celle de l'étranger.

9-2-Tableau récapitulatif des supports iconographiques proposés dans le manuel scolaire de français destiné aux élèves de 2^{ème} AM

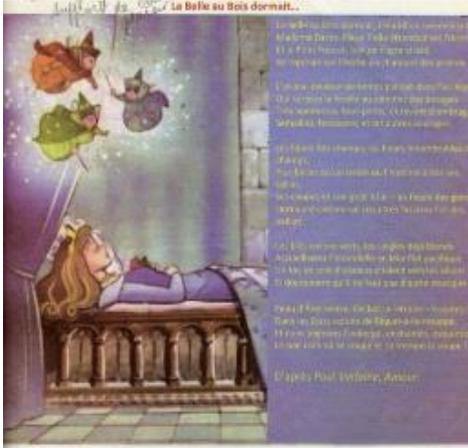
Tableau 10 : Les supports iconographiques du livre scolaire interprétés

	Reproduction	Caractérisation	Constat
La première image de la couverture		Des hommes typés ; des Européens et en costume de chevalerie occidentale ; peut-être aristocratique...	Étranger
La deuxième image de la couverture		Un dragon	Étranger
Image page 07		Blanche-neige et les sept nains	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Images page 08		<p>Cinq photos représentant cinq pages de couverture de livres. Le premier est intitulé « Shems et Gamar », il s'agit d'un conte algérien. Le second livre a pour titre « Les contes d'ANDERSEN ». Le troisième : « Contes des frères Grimm ». Les copies de couvertures ne sont pas claires, c'est pourquoi on a du mal à déchiffrer les dessins</p> <p>La quatrième couverture est intitulée « L'oiseau du grenadier », contes d'Algérie, et la dernière « Les contes de Perrault »</p>	<p>1-Algérien</p> <p>2-Étranger</p> <p>3-Étranger</p> <p>4-Algérien</p> <p>5-Étranger</p>
Image page 10		Une femme gitane avec une boule en cristal et des cartes	Étranger
Image page 11		Un homme vêtu d'une tenue classique, avec un chapeau. L'homme est entrain de sauver une personne de la noyade.	Étranger
Image page 13		Un pêcheur dans sa barque entrain de pêcher, tout près de lui, on peut voir le lot de poissons ramassé fraîchement.	Universel
Image page 14		Un lion assis seul, mais on ne connaît pas le contexte dans lequel il se trouve. L'image manque de détail et donne l'impression qu'elle tombe du ciel, et qu'elle n'a aucun rapport avec l'activité qu'elle illustre.	Universel

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 19		Un étalon noir debout.	Universel
Image page 21		Un jeune homme vêtu d'un gilet et un séroal, il s'agit du personnage des contes des mille et une nuits : Aladin.	Arabe
Image page 23		L'homme sur la photo est assez jeune, porte des lunettes de soleil et un tee-shirt. Il est entrain de boire de l'eau de la bouteille. Ces détails rappellent la saison d'été, la chaleur et la soif.	Universel
Image page 25		Trois petites icones accompagnent l'exercice à la page 25, elles représentent dans l'ordre : une fée, un mage, une sorcière.	Étranger
Image page 27		Ce support iconographique peint l'œuvre de Geppetto ; la marionnette qu'il nomme : Pinocchio, personnage principal du conte.	Étranger
Image page 32		Un homme chinois ou japonais cueillant des fleurs.	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Images page 35		<p>Deux femmes typées ; des Européennes et en robes de princesse occidentale ; peut-être aristocratique...</p> <p>Et une dame en cape noire, tenant un bâton dans sa main ; peut être une sorcière</p>	Étranger
Images page 36		<p>Des personnages royaux ; des occidentaux, vu leurs costumes.</p> <p>Un château dont l'architecture est occidentale.</p>	Étranger
Image page 44		<p>Une petite fille en tenue rouge (manteau, chaperon, chaussures et cape) ; elle a dans ses mains un panier.</p>	Étranger
Image page 47		<p>Des personnages occidentaux qui célèbrent leur mariage. La tenue du marié montre son appartenance étrangère.</p>	Étranger
Image page 49		<p>Cette photographie présente quatre garçons de races différentes, penchés sur un livre, ils sont à l'école regroupés. Leurs sourires montrent leur joie.</p>	Universel

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 50		Il s'agit de trois pommiers.	Universel
Image page 54		Le dessin proposé ici n'est pas très expressif. Il est censé représenter des champs, mais pour un collégien qui a entre 11 et 12 ans ce n'est pas évident de déchiffrer le message.	Universel
Image page 56		Un pêcheur dans sa barque, remontant son filet de pêche.	Universel
Image page 57		Une princesse endormie dans un lit, tenant une rose rouge sur sa poitrine. Trois fées munies de baguettes magiques la regardaient en se positionnant au dessus de sa tête.	Étranger
Image page 59		L'image introduisant le projet 2, symbolise la fable de « Le corbeau et le renard » : un corbeau tenant un fromage dans la bouche, perché en haut d'un arbre et le renard en bas entrain de le regarder. Il faut préciser que l'arbre ici ressemblerait au sapin.	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 60		Un lièvre, une tortue, une fourmi, une cigale, un canard, un coq, un renard et un corbeau. C'est la liste des animaux-personnages des fables les plus connues.	Universel
Image page 61		Deux copies de pages de couverture, l'une indiquant le livre de fables de La Fontaine, et l'autre présente le livre de fables d'Esopé. Sur chacune d'elles on peut en distinguer les personnages principaux de ses récits.	Étranger
Image page 63		Dessins à la main d'un renard et d'un lion.	Universel
Image page 69		Cinq figures qui résument l'histoire de la tortue et le lièvre	Universel
Image page 71		Cette image est tout sauf attirante, elle est de couleur terne, et le dessin n'est pas clair. On peut à peine distinguer un ours penché sur un homme étendu par terre ; et un deuxième homme, dans un accoutrement occidental, en haut d'un arbre.	Étranger
Image page 73		La qualité de ce support est aussi mauvaise que la précédente : un âne et un chien dans un décor en noir et blanc.	Universel

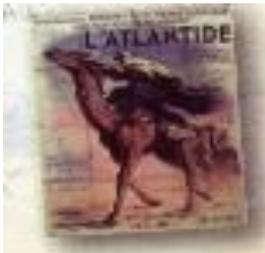
	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 75		L'homme au chapeau est sur un fil, un cartable dans une main et un téléphone portable dans l'autre. Il est suspendu au dessus de trois crocodiles féroces. La gravure est basique mais le sens qu'elle véhicule n'est pas probable, car l'élève à ce niveau est incapable de lire le message sous-entendu : « Prudence est mère de sureté ».	Universel
Image page 82		Le loup et l'agneau se trouvent au bord d'une rivière et discutent entre eux.	Universel
Image page 85		Là aussi l'image est terne, et donne l'impression d'être réalisée dans l'urgence pour ne pas dire bâclée. On y distingue péniblement, un oiseau, un semblant de renard. Cette illustration suppose assembler une bande dessinée qui résume la fable de « Le corbeau et le renard ». Même la numérotation des vignettes n'est pas très claire à cause du choix des couleurs fades. Et dire que ce support est proposé pour travailler l'expression orale, à notre avis ce support ne peut ni engager cette séance d'oral, ni l'animer comme il se doit.	Universel

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 86		Un homme au lit, entouré de ses enfants ; en costume typiquement occidental	Étranger
Image page 87		Les trois images proposées à cette page ne sont pas attirantes, elles ne sont pas claires non plus et prêtent à confusion. Selon nous, elles représentent les différents métiers mais on ne voit pas le rapport avec ce qu'elles illustrent.	Universel
Image page 92		Il s'agit ici d'illustrations rappelant les personnages des fables les plus connues telle que : Le lion et le rat, La cigale et la fourmi, Le corbeau et le renard, Le renard et le bouc, Le loup et l'agneau.	Universel
Image page 94		Le vers qui sort de la pomme symbolise le fait qu'elle soit pourrie, sans lui on ne voit que la fraîcheur et l'éclat du fruit.	Universel
Image page 96		Jean de La Fontaine et Esoppe sont présentés aux élèves à la page 96, ce sont les plus grands fabulistes. Dommage que ces deux photographies ne viennent présenter ces grands auteurs qu'à la fin du projet 02, prenant en charge les fables et leurs morales. Il aurait été plus judicieux de mettre des visages sur les noms de ces écrivains au début du projet à la page 61 par exemple, et non pas au moment de sa finalisation. La photo de l'écrivain perse de	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
		<p>langue arabe Ibn El Mouquafaa aurait dû elle aussi être présentée, puisque son nom a été cité dans la liste des fabulistes anciens et connus.</p> <p>Nous tenons à signaler que les concepteurs du manuel n'ont proposé qu'une seule fable de Ibn El Moukafaa « La tortue et les deux canards » page 67, et qu'elle n'est reléguée qu'au rang de support pour travailler l'activité de conjugaison. Choisir les fables de cet auteur aurait permis de mettre l'élève dans le contexte arabe.</p>	
Image page 97		Cette illustration est la même que celle proposée sur la page de couverture : un guerrier ou chevalier combattant un dragon.	Étranger
Image page 98		Une tête de crocodile et une tête d'alligator au centre de la page. Elles sont supposées apporter une explication aux élèves puisque le support choisi pour cette séance d'oral, s'intitule « Une pluie d'alligators ». Or les deux têtes de reptiles ne dévoilent pas vraiment les explications nécessaires, et n'agrémentent pas la curiosité des utilisateurs.	Universel

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 99		La page de couverture de l'ouvrage de Colette « Les vrilles de la vigne », est reproduite ici pour accompagner l'extrait à analyser lors de la compréhension de l'écrit « Le chant du rossignol ».	Étranger
Image page 100		Le réchauffement planétaire est représenté dans cette image d'une manière caricaturale : le désert immerge la planète et fait reculer la banquise.	Universel
Image page 101		Une reproduction de la chambre de Vincent Van Gogh peinte en 1888, est proposée à l'élève pour des fins descriptives.	Étranger
Image page 104		On ne voit vraiment pas l'apport de cette illustration pour la phase d'exercitation sur l'expression du temps. Le dessin est très petit, et est placé à la fin de la page. On ne sait pas exactement ce qu'il peut bien illustrer.	Étranger
Image page 107		Pour rédiger la suite d'un récit fantastique mettant en scène un animal de légende, les auteurs du manuel ont proposé un passage du livre de science –fiction de l'écrivain américain Ray Bradbury. Ils demandent aux élèves d'imaginer la suite de ce récit, et comme il est question d'un horrible dragon dans le texte, on a ajouté le support iconographique le représentant. Néanmoins en observant attentivement ce dessin, l'on pourrait remarquer son imprécision puisque la tête de	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
		l'animal ressemblerait plus à celle d'un rapace (un vautour) qu'à celle d'un dragon. Cette image ne peut qu'installer la confusion chez nos collégiens.	
Image page 110		Là aussi il s'agit de la couverture du livre de l'écrivain français André Demaison. La copie de couverture accompagne l'extrait intitulé « Ouara » extrait de « Le livre des bêtes qu'on appelle sauvages », publié en 1929. Nous constatons que la référence du texte n'est pas la même que celle sur la page de couverture « Les bêtes qu'on appelle sauvages », donc quelle source croire ?	Étranger
Image page 111		Nous savons pertinemment que la pyramide de Mykérinos se trouve en Egypte, un pays arabe et musulman mais Mykérinos est un personnage légendaire de l'antiquité, d'origine grecque. En plus la figure expose plusieurs pyramides, alors que sa légende n'en présente qu'une seule « La pyramide ». Il aurait fallu préciser que laquelle de toutes ces pyramides est celle de Mykérinos, et ajouter que c'est la plus petite des trois grandes pyramides du plateau de Gizeh.	Étranger
Image page 113		Une photo du K'sar du sud algérien. La couleur de la photo est blafarde mais elle représente bel et bien le patrimoine algérien.	Algérien

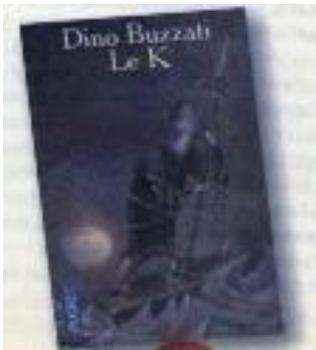
	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 114	 A black and white portrait of Victor Hugo, a French writer, wearing a dark coat and a white cravat. Below the portrait, the text reads: "Victor Hugo (26 février 1802 - 22 mai 1881)".	Nous avons là la photographie de l'écrivain français Victor Hugo. Une petite biographie de l'auteur aurait été bien venue accompagner le visage de cette grande figure de littérature.	Étranger
Image page 121	 A painting of a camel being ridden by a Bedouin in a desert landscape. The title "L'ATLANTIDE" is visible at the top of the image.	Une toute petite photo placée à la fin de la page peint le désert algérien. L'image montre le chameau galopé par un bédouin qui rappelle le Sarah de l'Algérie.	Algérien
Image page 124	 An illustration showing several bombers in flight against a dark sky.	L'illustration montre cinq bombardiers en plein vol. Cela rappelle la guerre.	Étranger
Image page 125	 A map of the Atlantic Ocean highlighting the Bermuda Triangle, a region where several ships and aircraft are reported to have disappeared.	Deux images sont proposées à cette page : la première est celle de la page de couverture de l'ouvrage de l'écrivain américain Larry Kusche. La seconde est une carte qui indique le Triangle des Bermudes, situé dans l'océan Atlantique. Il faut signaler qu'aucune référence n'accompagne la carte.	1-Étranger 2- Universel
Image page 134		Ce dessin que l'on présente aux élèves à la page 134, vient juste après une grille d'auto-évaluation qu'on leur propose pour réussir leurs productions écrites, dont le sujet est de raconter une histoire extraordinaire en s'inspirant de la légende du joueur de flûte. En fait, l'image que nous avons sous les yeux reflète la modernité, et peint un joueur à la guitare électrique. En plus elle n'est pas	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
		vraiment à la bonne place puisque les textes relatifs à la musique se trouvent à la page 132 (La légende du joueur de flûte ; Goût musical et personnalité), l'image est donc presque inutile dans cette position. N'aurait-il pas été plus judicieux aussi de fournir des images d'instruments musicaux traditionnels et populaires tels que : le Gumbri, le Bendir, la Derbouka, la Gasba, El Oud, le Tambour ou le Tar (Def), cela aurait à notre avis mieux illustrer les textes supports cités ci-dessus, et surtout inspirer nos élèves dans cet atelier d'écriture.	
Image page 136		Le support iconographique met en scène une terre lointaine, où vivent des extra-terrestres. Elle laisse paraître un scénario de science fiction même si la qualité de l'image est loin d'être satisfaisante.	Étranger
Image page 137		Un tout petit dessin timide vient illustrer le poème intitulé « Le cosmonaute et son hôte » de Pierre Gamarra. Nous y distinguons un être vert qui correspond à l'extraterrestre, et qui tend la main pour saluer le cosmonaute qui correspond au terrien. A la fin de la même page, on a ajouté des images de soucoupes volantes pilotées par des martiens afin de clôturer le projet 3portant sur légendes et récits fantastiques.	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 138		Trois écoliers cartables aux dos franchissant la porte de l'école. Ils sont dessinés à la main, et on ne voit pas leurs visages.	Universel
Image page 140		Un support iconique dessinant une grande cité qui rappelle, avec son architecture et ses mosquées, les anciennes cités arabes et musulmanes.	Arabe
Image page 141		La fable de « La colombe et la fourmi » de La Fontaine est illustrée par une page de couverture d'un recueil des plus belles fables. On distingue dessus les deux personnages la colombe et la fourmi, assis sur un banc entrain de discuter devant un panier de fruits.	Étranger
Image page 142		Le dessin bicolore reproduit la scène racontée dans la fable d'Ibn El Mouquafaa « L'âne et le chien », tous ses personnages y figurent : l'homme endormi extrêmement à droite, le chien adossé à l'arbre regardant l'âne se faire dévorer par le loup. La posture du chien en dit beaucoup dans l'image.	Universel

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 143		<p>On nous propose ici, une carte géographique qui situe le lieu où se passe le phénomène étrange « Une pluie d'Alligators ».</p> <p>Sur la carte on voit une flèche verte indiquant distinctement l'endroit, appelé Long Beach, mais rien ne montre précisément qu'il se trouve en Californie (aux Etats Unis), car la carte n'est pas référencée. L'utilisateur est donc obligé de chercher ces détails dans le texte support.</p>	Étranger
Image page 145		<p>L'illustration essaye d'apporter des informations sur la pyramide et le complexe funéraire de Mykérinos. Leur emplacement sur le site de Guizeh en Egypte, leur disposition, architecture, compartiments et tous les détails de construction sont exposés sur la figure.</p> <p>La source de référence est aussi indiquée mais malheureusement elle n'apparaît pas puisqu'elle ne se trouve pas à la bonne place. La source est bien mentionnée par les auteurs du manuel «Guizeh : pyramide et complexe funéraire de Mykérinos, IVème dynastie. (Encyclopédie c 2007-2010 B&S Editions), mais entremêlée à la figure qu'elle représente, du coup l'élève aurait du mal à la distinguer du reste du dessin.</p> <p>Force est aussi de constater que cette illustration accompagne « la légende de Sethos », texte à faire écouter aux élèves pour répondre aux questions de compréhension orale. Le texte est donc lu ou dit par l'enseignant, il peut être aussi enregistré avec la voix de quelqu'un d'autre, et donc oralisé.</p>	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
		<p>En fait ce support iconique aurait apporté un plus pour l'élève s'il aurait été proposé à la page 111 (où il est question de consignes d'écoute et questions de compréhension orale), on y a d'ailleurs proposé la rubrique « Le sais-tu ? ». Là on aurait pu compléter les explications sur la légende par les détails ; qui ont été ajoutés à la page 145 ; concernant le personnage pharaon Mykérinos.</p> <p>On ne peut que dire que l'emplacement de cette illustration est inadéquat.</p>	
Image page 146		<p>Deux hommes debout face à face devant une voiture. Au premier abord, on ne voit exactement le message véhiculé par cette photographie, mais l'indication qui l'accompagne explique que c'est la voiture, et seule la voiture, qui est ciblée par la photo : La Chevrolet Impala, le véhicule vedette du texte support, intitulé « L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse », extrait d'une légende urbaine.</p> <p>Examinons maintenant l'énoncé éclairant l'illustration : (La Chevrolet Impala est « l'héroïne » de plusieurs films et téléfilms. Elle figure dans la série « supernatural » diffusée par la chaîne télévisée CW.). La fameuse voiture est donc une star de la télévision, d'une série américaine ou anglaise, vu son nom en anglais « supernatural ». Et en plus elle passe sur une chaîne étrangère CW, même nous adultes, nous ne reconnaissons pas cette chaîne alors qu'en est-il des collégiens ?</p>	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
Image page 147		Le photographie de Mohamed Lebjaoui suit son poème « continuité », ainsi que l’emblème algérien.	Algérien
Image page 148		Le poème pour l’Algérie heureuse est suivi de la photographie de son auteur Assia Djebar, écrivaine algérienne d’expression française.	Algérien
Image page 152		Le K est le titre de l’œuvre de l’écrivain italien Dino Buzzati, un recueil de nouvelles appartenant au registre fantastique. Un extrait de l’une des nouvelles est proposé dans le manuel et, est accompagné d’une image reproduisant la page de couverture de l’œuvre, mais rien sur l’auteur.	Étranger
Image page 155		Là aussi, il s’agit d’une page de couverture. Cette fois-ci celle du recueil de nouvelles de Ray Bradbury « Un remède à la mélancolie », version traduite en français, et dont un passage est choisi dans le livre scolaire. (l’année de publication est 1959 et non pas 1948 la date avancée par les concepteurs du manuel.	Étranger
Image page 156		Cette page est intitulée (Pour bien lire une image...), elle est illustrée par ce dessin qui tente de représenter l’élève, ou l’utilisateur du manuel en général, les lunettes pour bien regarder les illustrations qu’il retrouvera dans son manuel, et dégager le message que véhicule chacune d’elles. La bonne interprétation des illustrations est symbolisée par l’angle visuel délimité qui apporte	Étranger

	Reproduction	Caractérisation	Constat
		la précision au regard analytique.	
Image page 157		C'est la dernière image du manuel, elle complète la page qui présente des consignes à l'élève pour bien écrire. Le dessin donc peint un écolier à sa table entrain de réfléchir à son devoir d'écriture.	Universel

Il est impérieux de constater que seulement 66 sur les 159 pages du manuel, en plus de la page de couverture, sont illustrées, soit 41%. Le pourcentage des illustrations proposées est très faible pour un livre de langue destiné à de jeunes collégiens.

On a globalement 83 supports iconographiques, ceux de la page de couverture y compris. Ils sont insuffisants et ne sont pas toujours en rapport avec l'information visée, alors que les illustrations sont censées faciliter l'apprentissage. Plus encore, de l'ensemble de ces 83 illustrations seulement huit (8) d'entre elles offrent à l'élève des repères rappelant son environnement algérien, arabe ou musulman.

En effet, les instructions officielles réunies dans le programme recommandent formellement le respect de l'appartenance socioculturelle à laquelle appartient l'élève et exigent qu'on l'honore en toute circonstance, mais nous remarquons que les supports iconiques choisis par les concepteurs du livre de langue ne respectent pas cette préconisation puisqu'ils n'y proposent en majorité que des illustrations importées.

9-3-Les supports textuels

L'enseignement de la lecture vise deux objectifs principaux ; le premier est celui de la maîtrise du code écrit (dans notre cas la langue française) ; le second est celui de l'apprentissage de l'autonomie de lecture (approcher un texte, repérer les indices, formuler des hypothèses de sens, identifier les différents types de textes...).

En 2^{ème} année du cycle moyen, l'accent est mis sur l'approche de textes narratifs, commodément accessibles à la compréhension et à la sensibilité des élèves, et le programme en a retenu le conte, la fable et la légende. À cet égard, il est primordial que les

auteurs du manuel et les enseignants choisissent pour ce public scolaire des textes adaptés à leurs compétences linguistiques et porteurs de références culturelles.

En plus de textes adaptés à ces caractéristiques et auxquelles on ne peut se limiter, une place importante doit être faite à la conformité aux critères de longueur, d'authenticité et au respect des thématiques proposées par le programme.

De ce fait, les supports textuels devront être en relation avec les thèmes retenus et indiqués dans le programme, ceux, que nous avons évoqués dans le premier chapitre de notre thèse. Les textes devront être également authentiques et adaptés au niveau des élèves, c'est-à-dire présentés sous forme d'énoncés variant de 100 à 150 mots, sans oublier le fait qu'ils soient accompagnés de références. C'est ce qui est recommandé dans le document officiel :

«Les supports devront être des documents authentiques: textes oraux ou écrits, films, affiches, tableaux, B D. Ils doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves (longueur des textes de 100 à 150 mots) » (Programme de 2^{ème} AM, 2010 :16)

Ainsi, nous sommes amenée et ce dans le but d'étayer notre réflexion portant sur les supports et les thèmes suggérés par les concepteurs du programme, à reporter dans le tableau qui suit les caractéristiques des textes-supports choisis pour l'activité de lecture : lecture-compréhension et lecture-plaisir.

À ce stade du travail, ces caractéristiques sont en relation avec seulement deux critères réglementaires de l'élaboration des textes-supports : la longueur et l'origine culturelle. Mais d'autres critères viendront plus bas s'ajouter à ceux-là, et compléteront notre analyse relative aux supports textuels.

Pour étudier le texte narratif, en compréhension de l'écrit et en lecture-plaisir, les auteurs du manuel de 2^{ème} AM ont choisi ces 20 textes dont les intitulés sont répertoriés dans le tableau ci-dessous.

9-4-Les textes choisis comme supports dans le manuel de 2^{ème} AM²⁰

Tableau 11: La longueur et l'origine culturelle des textes choisis pour les lectures compréhension et récréative

Textes-soutiens Caractéristiques	Longueur (en nombre de mots)	Origine culturelle			Respect de la norme	Non respect de la norme
		Patrimoine algérien	Patrimoine maghrébin	Littérature universelle		
La boule de cristal (conte de Grimm)	420 mots	-	-	+	-	+
Le cheval du roi (conte africain)	400 mots	-	-	+	-	+
Conte de l'eau volée (un conte hawaïen)	320 mots	-	-	+	-	+
Le pot fêlé (conte chinois)	294 mots	-	-	+	-	+
La vache des orphelins (Le grain magique, de Taous Amrouche)	393 mots	+	-	-	-	+
La belle au bois dormait (d'après Paul Verlaine)	178 mots	-	-	+	-	+
L'arbre entêté (conte chinois)	454 mots	-	-	+	-	+
La belle au bois dormait (d'après Paul Verlaine)	178 mots	-	-	+	-	+
Le lion et le renard (d'après Jean Muzi et Gérard Franquin)	371 mots	-	-	+	-	+
L'ours et les deux compagnons (d'après Esope)	211 mots	-	-	+	-	+
Le coq et le renard (d'après Les fables de La Fontaine)	197 mots	-	-	+	-	+
L'âne et le chien (de Jean de La Fontaine)	294 mots	-	-	+	-	+
Le laboureur et ses enfants (de La Fontaine)	137 mots	-	-	+	+	-
Le loup et le chien (de La Fontaine)	281 mots	-	-	+	-	+

²⁰ Notre article publié dans la revue Laros: Conceptions, analyses et interculturalité. N° 14/15, Septembre 2017, pp 140-141

Le chant du rossignol (d'après Colette, Les vrilles de la vigne)	280 mots	-	-	+	-	+
Ouara (d'après André Demaison)	442 mots	-	-	+	-	+
Légende populaire algérienne	350 mots	+	-	-	-	+
Un orage au Hoggar (d'après Pierre Benoit, L'atlantide)	300 mots	-	-	+	-	+
La tragédie du vol 19 (d'après Larry Kusche, The bermuda triangle mystery solved)	300 mots	-	-	+	-	+
Chroniques martiennes (d'après Ray Bradbury)	500 mots	-	-	+	-	+
20 textes-supports		2 sur 20	0 sur 20	18 sur 20	1 sur 20	19 sur 20

L'analyse de ce tableau laisse apparaître un déséquilibre flagrant entre les textes répondants au critère de longueur, et ceux qui ne respectent pas la réglementation de l'élaboration des supports, recommandée par le programme : « Les supports devront être authentiques et adaptés au niveau des élèves (des énoncés de 100 à 150 mots) ».

Sur 20 textes, un seul ne dépasse pas les 150 mots, tous les autres sont hors norme et ils sont de plus de 200, 300 mots soit le double de ce qui est exigé par le document officiel ; nous avons même, un texte de 500 mots. De plus, toutes les références qui suivent ces textes sont incomplètes et nécessiteraient selon nous une complétion.

Concernant le deuxième critère qui touche à l'origine culturelle à laquelle appartiennent les textes-supports, et en nous basant sur les résultats du tableau, nous remarquons que sur les 20 textes, 18 sont tirés de la littérature étrangère, seulement 02 sont issus du patrimoine national, il n'y a aucune trace de texte maghrébin.

Rappelons que dans le programme, il est clairement expliqué que l'enseignement du français doit véhiculer au premier degré les valeurs de la nation, c'est à dire les valeurs algériennes, et en second degré les valeurs universelles « *Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et*

universelles. » (Programme de 2^{ème} AM, 2010:3) Et non le contraire comme c'est le cas dans le manuel de 2^{ème} AM.

D'ailleurs la commission nationale du programme de français le dicte explicitement dans ces textes « *La contribution de la discipline au profil global de l'élève se réalise par le développement du sentiment d'appartenance algérienne, maghrébine, africaine, méditerranéenne et mondiale* » (Commission nationale des programmes, 2015:5)

Dans ce sens général, nous comprenons que c'est en faisant ancrer l'élève dans le patrimoine culturel algérien, en recourant particulièrement à la littérature algérienne (dans les textes d'auteurs d'expression française et textes traduits en français) et communément aux autres littératures, que la dimension d'algérianité sera honorée grâce aux supports, activités et projets choisis pour ce public à qui est destiné ce programme.

Ces mêmes concepteurs de programmes ajoutent la précision suivante :

« Cet ancrage permettra l'ouverture sur le monde pour aller vers d'autres cultures et s'imprégner de la diversité des apports des autres civilisations. Cette connaissance de soi et des autres permettra de développer des attitudes et des comportements porteurs de la culture nationale et favorisant l'échange dans le concert universel » (Commission nationale des programmes, 2015:5)

Il est donc plus qu'important d'assurer cet enracinement culturel local de l'élève et promouvoir également l'échange culturel universel.

Dans le même sens, la loi 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale définit dans son préambule, les mêmes besoins identitaires et culturels : « *Il s'agit, tout d'abord, de favoriser la consolidation de la vocation de l'école comme vecteur de l'affirmation de la personnalité algérienne et de la consolidation de l'unité de la nation...* »²¹

Gardons à l'esprit que c'est la situation pédagogique qui permet d'inscrire et d'exprimer les valeurs préconisées dans le programme, et que c'est à l'enseignant de les traduire en classe. Ainsi, la prise en charge de ces valeurs prônées par l'institution se manifeste dans les situations d'apprentissage auxquelles sera confronté l'élève, notamment dans les textes, les activités et les situations d'intégration que propose le livre scolaire comme le confirment les concepteurs des programmes :

« Le manuel, plus que tout autre outil pédagogique est le lieu où les valeurs doivent être illustrées. Les supports textuels ou iconiques, les situations d'apprentissage, les activités doivent situer l'apprenant par rapport son identité, sa culture, et dans une

²¹ La loi 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale définit dans son préambule.

dimension universelle portée par les valeurs humaines ». (Commission nationale des programmes, 2015:39)

Effectivement, la prise en charge des valeurs identitaires et nationales est censée se concrétiser grâce aux compétences langagières dans le fait de lire, comprendre, écrire et dire des textes et énoncés en relation avec un événement national historique, religieux, culturel ; en français et dont les thèmes sont porteurs de ces valeurs rappelant les emblèmes, les traditions et le patrimoine algérien.

De ce point de vue aussi, nous pouvons dire que notre manuel de français ne respecte pas ces recommandations, puisqu'en majorité, son contenu en supports textuels ne reprend aucun des critères de la personnalité algérienne.

Il faut dire que nous ne sommes pas seule à l'avoir constaté puisque les enseignants du moyen le confirment en répondant négativement à la question : Les situations d'intégration proposées dans le manuel scolaire prennent-elles en compte les grandes composantes de la société algérienne ?

	Oui	Non
Nombre	24	62
Pourcentage	27,91%	72,09%

Pour 72,09% des répondants, les situations d'intégration censées utiliser des documents authentiques, véhiculer des valeurs universelles mais surtout algériennes et rappeler le quotidien de l'élève, ne respectent pas cet engagement.

Les résultats de l'étude de l'aspect culturel des textes-supports proposés dans le manuel de 2^{ème} AM, nous ont permis d'établir le constat d'une incohérence entre le discours officiel et son application par la conception du manuel.

Comme nous l'avions annoncé au début de l'analyse des supports textuels, et après avoir établi les constats en rapport avec les deux critères de longueur et culture, nous tenterons maintenant d'approcher d'autres détails aussi importants que les premiers.

Répetons-le, le programme a défini les supports textuels proposés dans le manuel scolaire comme des documents authentiques ; référencés ; adaptés au niveau des élèves et en relation avec les thèmes suggérés par les concepteurs du programme. C'est ce qui est précisé dans cet extrait :

« Les textes doivent être conformes aux objets d'étude dictés dans les programmes. Ils ne sauraient sortir du cadre de la typologie des textes ;
-ils doivent appartenir à la littérature algérienne (textes d'auteurs d'expression française et textes traduits en français) et à la littérature de jeunesse universelle ;

- ils doivent être accessibles et intéressants, en rapport avec les préoccupations de la tranche d'âge concernée. Ils traiteront de sujets familiers au jeune apprenant ;
- ils doivent être authentiques et référencés ;
- leur choix doit répondre aux exigences de la zone proximale de développement des apprenants (accessibilité au sens, volume correspondant au niveau visé : palier, année).
- leurs thématiques doivent être proches des préoccupations des apprenants dans le but de les impliquer et de les motiver. (Voir tableau des thèmes) ;
- l'identification de la structure de ces textes est aussi indispensable que la construction du sens... » (Programme de 2^{ème} AM, 2010 :12)

Nous voulions savoir ce qu'en pensaient les enseignants ; nous les avons interrogés sur ce point et nous avons obtenu les réponses indiquées en termes de pourcentages dans les tableaux subséquents.

À la question (Les supports textuels proposés dans le manuel scolaire sont des documents authentiques ?) 76,74% des questionnés admettent que les textes sont authentiques, mais sont moins approbateurs 45,35% à la question (Sont-ils en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves ?), et 54,65% estiment que ces mêmes documents authentiques ne répondent pas aux thématiques préconisées par les concepteurs du programme, et ne sont pas adaptés au niveau des élèves.

	Oui	Non
Nombre	66	20
Pourcentage	76,74%	23,26%

	Oui	Non
Nombre	39	47
Pourcentage	45,35%	54,65%

On conviendra avec les enseignants que beaucoup de textes narratifs proposés dans notre livre scolaire sont authentiques, cela dit nombreux sont les textes dont l'authenticité n'est pas vraiment affichée et l'absence de références ne fait qu'accentuer la chose.

Certes, les concepteurs ont privilégié les textes d'auteurs français, tels que Perrault, Grimm, La Fontaine, Demaison et bien d'autres, mais certains textes présentés sans nom d'auteur, sans date de publication et sans source d'où ils sont extraits, manquent d'authenticité nous les citons ici : Le cheval du roi (conte africain) page 19 ; Conte de l'eau volée (d'après un conte hawaïen) page 22 ; Le pot fêlé (conte chinois) page 33 ; L'arbre entêté (conte chinois) page 48 ; La dame blanche (une légende urbaine) page 146.

Et contrairement à ce que les enseignants conçoivent, nous jugeons les supports, dans leur majorité, en relation avec les thèmes fournis par le programme ; mais incontestablement inadaptés au niveau des élèves étant donné, qu'en plus de la longueur, le vocabulaire dans

lequel sont écrits les textes, en général, et les contes et fables en particulier, est difficile à comprendre.

En effet, le public scolaire à qui sont adressés ces supports ne peut accéder à leur registre soutenu appartenant à l'écriture du 17^{ème} siècle.

Même si les auteurs du manuel se sont efforcés de définir, sur la marge des textes, les mots difficiles aux jeunes lecteurs, leur accessibilité au sens reste inenvisageable surtout en ce qui concerne les fables présentées dans la forme versifiée.

Soucieuse de ce discrédit au niveau des documents choisis par les concepteurs du manuel ; et afin d'approcher de plus près les enseignants dans leur pratique de la classe ; nous nous sommes amenée à poser aux enseignants la question suivante : En préparant vos cours, il vous est arrivé de proposer d'autres supports sonores ou visuels ? Nous leur avons fourni des justifications à choisir pour nous expliquer la raison pour laquelle ils proposent ou pas en classe d'autres supports que ceux présentés dans le manuel.

Un taux dérisoire de 1,16% représentant le seul enseignant qui ne se sert en classe que des supports du manuel, parce qu'il a confiance en ses concepteurs ; 98,84% indique le taux de ceux qui ont répondu favorablement à la question. Ceux-là, nous expliquent les raisons, que nous avons numérotées et rassemblées dans le troisième tableau ci-après, pour lesquelles ils font appel à d'autres supports que ceux présentés dans le livre scolaire.

- Non : Parce que vous trouvez les supports du manuel bien (1)
 Parce que vous faites confiance aux concepteurs du manuel (2)
 Parce que vous n'avez pas l'expérience requise pour proposer autres choses (3)
 Autres (4)

	1	2	3	4
Nombre	0	1	0	0
Pourcentage		1,16%		

- Oui : Parce que ceux proposés par le manuel ne répondent pas à vos attentes (1)
 Parce que vous aimez varier les supports (2)
 Parce que les supports du manuel ne sont pas à la portée de vos élèves (3)

	1	2	3
Nombre	37	55	52
Pourcentage	43,02%	63,95%	60,47%

Chaque taux affiché dans les tableaux ci-haut et ci-après, synthétise respectivement le pourcentage global de chaque proposition justificative. Nous remarquons que le choix des enseignants s'est porté, de manière pratiquement égale, sur les propositions 2 et 3. En

préparant leurs cours, ils choisissent d'autres documents sonores et textuels à leurs élèves pour essentiellement deux raisons, parce qu'ils aiment bien varier les supports ; et parce qu'ils trouvent ceux fournis par le manuel pas à la portée des élèves.

Ces mêmes pourcentages enveloppent plusieurs combinaisons de motifs que nous avons jugées nécessaire de préciser.

12,79% des enseignants interrogés ont opté pour les propositions 1 et 2 ; 12,79% autres ont opté pour les propositions 1 et 3 ; 20,93% des enseignants justifient leur affirmation par les propositions 2 et 3. Les 10,47% restants nous expliquent qu'ils usent d'autres supports que ceux présentés dans le manuel parce qu'ils aiment bien la variété, parce qu'ils trouvent que ceux qui sont proposés par les concepteurs du livre ne sont pas à la portée de leurs élèves et ne répondent pas à leurs attentes.

	1	2	3	1.2	1.3	2.3	1.2.3
Nombre	5	18	13	11	11	18	9
Pourcentage	5,81%	20,93%	15,12%	12,79%	12,79%	20,93%	10,47%

Ainsi nous sommes amenés à dire qu'en travaillant avec des documents autres que ceux du manuel, les enseignants de français du cycle moyen ont pour souci d'adapter les supports au niveau réel de leurs élèves, puisqu'ils sont les mieux placés pour en juger du niveau de leur public.

On verra dans la suite de notre travail d'autres indices démontrant les incohérences qui nous permettront de confirmer l'hypothèse selon laquelle, la situation de non conformité du manuel scolaire au programme officiel prescrit par l'institution pourrait avoir des incidences pédagogiques.

9-5-Supports sonores

Le manuel doit accorder à l'oral la place qui lui revient dans l'apprentissage de la langue française. À cet effet, il doit procurer aux utilisateurs, qu'ils soient apprenants ou enseignants, des supports sonores et/ou audiovisuels répondant à la typologie des textes, autrement dit conformes au type narratif.

Les supports sélectionnés pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'oral et proposés dans le manuel, sont sujets aux mêmes recommandations qu'à l'écrit citées plus haut.

Aucun document sonore n'est proposé. Tous les textes à lire par l'enseignant (indiqués comme supports pour la séance d'oral) sont présentés dans les annexes du livre

de l'élève ; mais ce n'est mentionné nulle part dans le manuel. C'est donc au professeur, à l'élève et aux parents de deviner que ces textes existent ; et à la fin du livre.

L'activité d'expression orale est présentée au début de chaque projet. Pour sa réalisation, le manuel scolaire propose à l'enseignant des supports : textes à lire à haute voix, à faire écouter aux élèves ; et/ou des supports iconiques.

Une expression orale est consacrée au premier projet, Raconter à travers le conte, intitulé : « Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège ». Ce projet se divise en quatre séquences, chacune prendra en charge une étape du conte. La première séquence correspond à sa situation initiale, la seconde correspond à la suite d'événements dans le conte, la troisième est consacrée à la description des personnages du conte et la dernière séquence permet d'aborder la situation finale du conte. Le seul support proposé dans le manuel travaillant la séance d'oral du premier projet ; est le texte de « Aladin et la lampe merveilleuse » que nous pouvons retrouver à la fin du livre pages 139-140, extrait des contes des mille et une nuits.

Deux séquences du deuxième projet dont l'intitulé est « Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables », sont amorcées par une expression et une compréhension orales. La compréhension part à chaque fois d'un texte oralisé, lu ou enregistré par l'enseignant mais qui est à la base présenté dans le manuel, dans les dernières pages 141 et 142, sous forme de support textuel et non pas sous forme de document sonore. Il est de même pour l'oral du troisième projet, nous retrouvons à la fin du manuel en pages 143, 144, 146 les textes qui font foi de supports et qui ne sont pas sonores.

Nous reverrons tous ces détails dans le chapitre III de notre travail quand on exploitera les consignes de l'oral, par lesquelles nous essayerons de démontrer les errements que nous avons remarqués dans notre objet d'étude, qu'est le manuel scolaire de 2^{ème} AM.

Conclusion

Ce deuxième chapitre a tenté de mettre en évidence la présentation du manuel scolaire de 2^{ème} AM, ses fonctions, sa typologie, la logique qui le structure, les contenus fournis par ses concepteurs, les pratiques enseignantes et les recommandations officielles.

L'examen des projets pédagogiques proposés dans le manuel de français et leur analyse prouve que l'intégration à l'oral est quasiment absente et que la fréquence des activités orales est insuffisante par rapport aux activités écrites. D'autre part, le traitement des séquences, des situations d'apprentissage et des activités proposées ne se conforment pas toujours aux objectifs visés.

Plus encore, nous avons constaté que les parties d'enrichissement appelées « Le sais-tu ? » ne sont pas bien classées et sont parsemées là où elles n'apportent aucun enrichissement, ce qui les rend parfois inutiles.

Nous avons remarqué aussi que les supports iconographiques ne s'adaptent pas aux besoins de l'apprenant algérien âgé de 11 à 12 ans, ils ne sont ni motivants ni faciles à décoder, ils ne sont donc pas en adéquation avec les centres d'intérêt de l'apprenant. Les supports sonores également n'accompagnent point le manuel et c'est donc de la responsabilité de l'inspecteur de les fournir aux enseignants.

Quant aux supports textuels, ils prouvent le non respect du critère de longueur de la réglementation recommandée par le programme dans l'élaboration des supports. Ces derniers témoignent aussi de la non considération des recommandations quant à l'ancrage de l'algérianité et le soutien des valeurs identitaires puisqu'ils ne reprennent que rarement les critères de la personnalité, de la religion et de la culture algérienne.

Effectivement, beaucoup d'éléments dans ce chapitre démontrent clairement que dans la majorité des cas, les directives du programme de 2^{ème} AM de la page 32 de juin 2013 qui se veulent adapter le manuel au programme ne sont pas respectées. D'ailleurs, les résultats de l'analyse des contenus proposés dans le manuel et ceux de l'enquête par questionnaire élaborée auprès des enseignants de français du cycle moyen de la wilaya d'AIN TEMOUCHENT (ALGERIE) confirment la non-conformité de ce manuel aux textes officiels proposés.

Chapitre III: Analyse des situations d'intégration

Introduction

Nous essayons dans ce chapitre d'étudier, dans un premier temps, les situations d'intégration partielles et globales, dans le manuel de 2^{ème}AM, en nous appuyant sur les pistes que nous donne Roegiers en terme d'intégration et de développement des compétences dans l'enseignement afin de donner du sens à l'apprentissage . Sous cette perspective, nous recherchons les situations d'intégration proposées par les élaborateurs du manuel, portant sur les niveaux de compétence sur lesquels sont fondées les compétences terminales de cette année.

Autrement dit, nous analysons dans un premier temps les situations d'intégration partielles dédiées à chaque projet pédagogique, puis examinons dans un second temps la situation d'intégration visant la compétence terminale visée pour chaque trimestre de ce niveau d'étude. Rappelons que dans le manuel scolaire, les compétences terminales sont au nombre de trois et correspondent aux trois projets suggérés par ses auteurs.

Pour ce faire, force est d'évoquer tout au long de l'analyse des situations d'intégration, les niveaux de compétence et les compétences terminales sélectionnées pour la deuxième année du cycle moyen.

Rappelons également que toute situation d'intégration doit être motivante et signifiante pour l'élève et doit mener à l'intégration des savoirs et savoir-faire abordés en classe. Elle utilise une consigne et s'adresse à l'élève personnellement, et qu'il peut accomplir seul ou avec ses camarades de classe.

Dans un second temps, nous nous penchons sur les contenus théoriques affichés dans le manuel sous forme de deux rubriques que nous avons présentées dans le chapitre précédent: « Je retiens » et « Le sais-tu ? ». Nous tentons, par cette étude, de vérifier si ces enseignements linguistiques et définitions de notions sont corrects, complets et ponctuels, ou sont inexacts et imprécis.

1- Les situations d'intégration

« Intégrer signifie établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Pour leur apprendre à intégrer, on présente aux élèves des situations complexes, appelées situations d'intégration, et on les invite à essayer de les résoudre. » (Roegiers, 2006:26)

L'on comprend que la situation d'intégration proposée à l'élève est une situation complexe dont la résolution souscrit l'intégration par la mobilisation de tout ce qu'il a appris comme vocabulaire, règles grammaticales, morphosyntaxiques, organisation des savoirs...

Cela veut dire que, le fait de mettre l'élève face à des situations d'intégration lui permettra plus tard de réinvestir les compétences acquises dans de nouvelles situations. Et ce sont ces mêmes situations d'intégration qui permettront à l'enseignant d'évaluer le degré de maîtrise des compétences terminales choisies pour l'année ou le palier.

Rappelons que ces moments d'intégration doivent s'introduire tout au long du processus enseignement-apprentissage par le biais d'activités d'intégration partielles, ponctuées à des périodes intermédiaires des apprentissages. C'est d'ailleurs ce que Roegiers appelle « modules d'intégration intermédiaires », il précise que dans une planification annuelle des apprentissages :

« il convient de réserver une semaine toutes les 5 semaines pour les modules d'intégration. C'est surtout pendant ces modules que se développent les compétences. Pendant ces semaines, l'élève résout trois situations pour chaque compétence :

- une pour s'entraîner ; il peut la résoudre en petit groupe ;
- une en guise d'évaluation formative, à résoudre seul ;
- une en guise de remédiation, ou de renforcement, à résoudre individuellement aussi. »

(Roegiers 2006:43)

Nous essayons de retrouver les situations d'intégration partielles « modules d'intégration intermédiaires », dont nous parle Roegiers, dans le document officiel du ministère de l'éducation nationale, notre manuel de 2^{ème} AM. Puis nous rechercherons les situations d'intégration proposées par les élaborateurs du manuel, portant sur les niveaux de compétence sur lesquels sont fondées les compétences terminales de cette année.

Nous analyserons dans un premier temps les situations d'intégration partielles dédiées à chaque projet pédagogique, puis examinerons dans un second temps la situation d'intégration visant la compétence terminale visée pour chaque trimestre de ce niveau d'étude. Les compétences terminales sont au nombre de trois et correspondent aux trois projets.

Pour ce faire, force est d'évoquer tout au long de l'analyse des situations d'intégration les niveaux de compétence et les compétences terminales sélectionnées pour la deuxième année du cycle moyen.

Rappelons également que toute situation d'intégration doit être motivante et signifiante pour l'élève et doit mener à l'intégration des savoirs et savoir-faire abordés en classe. Elle utilise une consigne et s'adresse à l'élève personnellement.

Avant d'approcher les consignes sélectionnées par les concepteurs du manuel, dédiées aux moments de l'intégration, nous nous sommes intéressés au point de vue des enseignants du moyen sur le sujet.

Nous avons obtenu les taux suivants à la question : Les situations d'intégration proposées dans le manuel scolaire sont absentes, présentes ou assez fréquentes ?

Pour 43,02% des enseignants interrogés, elles sont présentes et sont même assez fréquentes pour 47,68% d'entre eux.

	Présentes	Assez fréquentes	Absentes
Nombre	37	41	8
Pourcentage	43,02%	47,68%	9,30%

65,12% des enseignants questionnés contre 34,88% trouvent ces situations d'intégration significatives, un avis que nous ne partageons pas d'ailleurs et que nous exposerons dans l'analyse proprement dite des situations d'intégration extraites du manuel scolaire.

	significatives	non significatives
Nombre	56	30
Pourcentage	65,12%	34,88%

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, nous scruterons toutes les situations d'intégration de toutes les séquences du livre scolaire et montrerons pourquoi elles ne sont pas significatives et si elles permettent ou pas à l'élève d'intégrer ses acquis et vérifier s'il est compétent. Nous commençons par celles proposées dans le premier projet.

1-1-Situations d'intégration du projet I

« La situation initiale de ce conte a disparu ! L'as-tu remarqué ? En t'aidant de ton sac à mots, rédige-la en tenant compte de la suite qui t'est proposée. »p17

La consigne est complétée par la suite du conte, une banque de mots, des critères de réussite et une grille d'auto-évaluation. Tous ces éléments escortant le libellé du sujet orientent l'activité d'écriture et guident l'élève dans son rôle de scripteur, mais toutefois, la tâche n'est pas si évidente pour lui vu la confusion que peuvent provoquer

certaines de ces critères sur lesquels insistent les confectionneurs de l'activité d'écriture. Nous les reprenons en vue d'explicitier notre constatation:

[Pour réussir ta production tu dois répondre aux questions et respecter les consignes suivantes : 1- Où se déroule l'histoire ?

2- A quelle époque?

3- Qui sont les personnages en présence ?

Tu dois utiliser :

-Une formule introductive.

-L'imparfait de l'indicatif.] p18

Observons également la boîte à outils suggérée aux élèves :

[Lieux : château, palais, forêt, bois, village...]

Personnages : roi, reine, prince, princesse, sorcière, fée...]

Force aussi est de recopier la suite du conte à laquelle manque la situation initiale et dont on demande aux élèves de compléter.

[Tout à coup, l'homme aperçut un enfant qui ramassait des étoiles de mer et les remettait à l'eau. « Mais que fais-tu là mon bonhomme ? » demanda l'adulte.

-Je sauve les étoiles de mer ! répondit l'enfant.

-C'est ridicule, regarde autour de toi ! Des millions d'étoiles sont entrain de mourir au soleil, déjà !

-Tu ne pourras jamais toutes les sauver, et ce que tu fais ne change rien !

Imperturbable, l'enfant ramassa encore une étoile qui gigotait et la posa dans l'eau, puis dit à l'homme : « Regardez celle-là ! Pour elle, ce que j'ai fait change tout.] p17

Après lecture du passage, les élèves doivent repérer le lieu où se passe l'histoire. Soulignons que le lieu n'y est pas indiqué, ni l'époque d'ailleurs. Les élèves peuvent deviner certes, qu'il s'agit de la mer ou bord de la mer puisqu'il est question d'étoiles de mer. Mais une fois qu'ils se servent du sac à mots qui leur est proposé, ils sont déroutés par la liste de lieux (château, palais, forêt, bois, village...) qui ne rappelle en aucun cas le lieu où se déroule le passage du conte.

Quant à l'époque dans laquelle s'est passée l'histoire, aucun indice dans le support ne la dévoile ; toutefois, comme il s'agit d'un conte, les élèves peuvent se contenter de reprendre les formules d'ouverture pour inscrire l'histoire dans un temps indéterminé.

Si l'on se penche sur les personnages en présence dans le récit, nous retrouvons un enfant et un adulte dont rien ne les rappelle dans la liste des personnages (roi, reine, prince, princesse, sorcière, fée...) censée aider les élèves à rédiger la situation initiale du conte.

En effet, les consignes et la banque de mots pourraient bien désorienter les collégiens dans leur travail d'écriture, d'autant plus que la grille d'évaluation accorde beaucoup d'importance au fait de préciser dans la production, le lieu où se déroule l'histoire et de tenir compte des personnages en présence.

À travers cette explicitation, on retiendra que cette situation d'intégration partielle, proposée par les concepteurs du livre scolaire en guise d'évaluation des acquis, à résoudre seul par l'élève, manque selon nous de cohérence. Il faut dire que même les situations lui permettant de s'entraîner sont inconsistantes, on en propose qu'une seule que nous relevons ci-dessous.

[Parmi les extraits (quatre) de contes proposés, recopie ceux qui renvoient à la situation initiale.] p17

Le deuxième module d'intégration survient à la fin de la séquence 2 du projet 1. Deux activités d'entraînement sont offertes aux élèves, et dont voici les consignes :

[Remets dans l'ordre l'extrait du conte « Le Maître du jardin » en soulignant les connecteurs chronologiques.] ; [Parmi les extraits de contes suivants, relève ceux qui modifient la situation initiale (élément perturbateur). Souligne les expressions qui les introduisent.] p31

Quant à l'activité visant l'évaluation du développement du deuxième niveau de compétence, elle est formulée dans le libellé suivant : « *La princesse de Bambara* » est un conte incomplet auquel tu dois rédiger la suite des événements. Aide-toi de ton sac à mots »p32 ; qui lui-même suit un extrait du conte.

Le sujet de rédaction est suivi d'une banque de mots, d'une liste de critères de réussite et une grille d'auto-évaluation. Et contrairement à la première situation d'intégration, celle-ci est plus détaillée et plus complète ; tout est précisé pour que l'élève réussisse à intégrer ses apprentissages et à réussir sa production écrite, focalisée sur l'introduction de l'élément perturbateur dans le conte et la rédaction d'une suite d'événements.

L'activité d'intégration consacrée à la séquence 3 du projet I prend en charge la description des personnages du conte.

Nous recopions ici le sujet d'écriture et le passage du conte qui l'accompagne en guise d'analyse : « *Lis le début du conte de Perrault-Les fées- puis rédige le portrait physique et moral des personnages en présence.* »

[Il était une fois une veuve qui avait deux filles. L'aînée lui ressemblait si fort, et d'humeur et de visage, que celui qui la voyait, voyait la mère. Elles étaient toutes les deux si

désagréables et si orgueilleuses, qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir.]p43

La consigne est suivie d'un texte auquel manquent les références ; rien ne montre qu'il s'agit de l'extrait support, extrait du conte Les fées, sur lequel doivent travailler les élèves. Il aurait fallu le référencer et notifier dans la consigne, par une expression, que le début du conte de Perrault dont il était question la suivait subséquemment : ci-dessous, suivant, qui suit.

Il convient également de signaler l'imprécision dans la consigne, qui selon nous, peut enchevêtrer la réalisation de la tâche par l'élève. En effet, si l'on examine de près le support et la consigne, nous remarquerons que les personnages en présence dans le récit dont la veuve (la mère des deux filles) ; l'aînée des deux filles ; la cadette des deux filles, y sont déjà décrits :

-l'aînée ressemblait si fort à sa mère d'humeur et de visage ; elles étaient toutes les deux si désagréables et si orgueilleuses, qu'on ne pouvait vivre avec elles.

-la cadette, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir.

N'avons-nous pas dans le premier énoncé, le portrait moral de la veuve et de sa fille aînée ?

N'avons-nous pas dans le second énoncé, le portrait moral et physique de la fille cadette qui ressemblait à son père ?

N'aurait-il pas fallu juste développer ces portraits par quelques adjectifs qualificatifs et quelques compléments de noms ? Et pour ce faire, et pour plus de justesse nous optons pour la reformulation de la consigne d'écriture, nous proposons le libellé suivant :

(Lis le début du conte « Les fées » ci-dessous de Perrault, puis rédige un paragraphe dans lequel tu enrichiras le portrait physique et moral de chacun des personnages en présence).

D'ailleurs c'est l'une des raisons pour laquelle nous consacrerons deux chapitres de notre étude à l'analyse des consignes, au degré de leur pertinence et de leur précision.

Dans le même temps, nous nous accordons à dire que les deux activités d'entraînement à l'écrit offertes à ce stade d'apprentissage, sont intéressantes dans la mesure où elles aspirent à l'enrichissement lexical relatif à la caractérisation, qui à son tour optimise le réinvestissement dans la production écrite.

Mais bien qu'elles soient salutaires, ces activités seraient encore plus fructueuses si elles avaient été toujours présentées dans des consignes moins impropres.

Nous jugeons la première imprécise pour des collégiens de 2^{ème} AM : « *Lis le texte ci-dessous puis complète le tableau* » (Manuel scolaire, 2011:43) ; le texte est un extrait de « Les Misérables » de Victor Hugo et le tableau comprend une colonne qui reprend les traits (le teint, le visage, le regard, la bouche, les mains, les jambes, le corps, l'allure, la voix, l'attitude) cités dans le texte, et une colonne que doit remplir l'élève désignée par Cosette (le personnage décrit dans le texte).

La seconde consigne, incontestable mais dont la suite fait défaut et peut avorter la réussite de l'activité: « *Réécris le portrait ci-dessous en remplaçant les adjectifs soulignés par des adjectifs de sens contraire.* »p56

Mais qu'en est-il du côté de la suite ?

« *Aïcha est grande, elle a un teint blanc, de grands yeux. Elle est mince avec des cheveux longs et blonds. Elle a une démarche légère. Sa voix est agréable. Elle est gentille avec tout le monde.* ». La première remarque que l'on puisse faire, est l'absence de références relatives au texte. La deuxième touche directement à l'exécution de la tâche demandée par les auteurs du manuel, il s'agit de l'absence de soulignage alors qu'il est question dans la consigne d'adjectifs soulignés dans le texte.

Il est clair que pour rétablir de l'ordre dans cette activité, il est impératif de souligner les adjectifs dans le texte ou reformuler la consigne comme suit : [Réécris le texte ci-dessous en remplaçant les adjectifs qualifiant le personnage Aïcha, par des adjectifs de sens contraire].

La dernière situation d'intégration présentée à la fin de la séquence 4 du projet I aspire à faire écrire l'élève une fin au récit « Les fées », formulée dans la consigne : « *Lis le conte Les fées. Dans les séquences précédentes, tu as appris à rédiger la situation initiale, le déroulement des événements. Tu as remarqué que le conte que tu viens de lire est inachevé, complète-le en imaginant une situation finale.* »p56

Il faut signaler que la consigne est suivie de critères permettant à l'élève de réussir la production écrite ; et une grille d'autoévaluation vient optimiser le réinvestissement des apprentissages antérieurs. Ces compléments représentent les points forts du livre scolaire mais toutefois, certaines incohérences font faillir l'exécution de la tâche.

Ainsi, nous nous trouvons dans l'obligation de reprendre le passage du conte et la grille d'évaluation alloués à cette activité d'écriture, et d'expliquer ce qui selon nous fait défaut.

[Kahukura habitait sur une île au milieu de l'océan. Comme les Maoris, il pêchait pour nourrir sa famille. Ainsi, chaque jour, il partait sur son bateau. Mais comme il pêchait avec un simple harpon, le père de famille devait toujours attendre qu'un gros poisson passe à côté de sa barque.

Un soir où il n'avait rien pêché, l'homme, fatigué, s'installa sur une île qu'il ne connaissait pas pour se reposer. Durant la nuit, un bruit étrange le réveilla. Grâce à la lune, le pêcheur distingua un groupe de fées formant une ronde au-dessus de l'eau. Elles semblaient occupées à un mystérieux travail. Tout à coup, les fées se penchèrent toute ensemble en arrière et tirèrent hors de l'eau un curieux tissu à trous, rempli de poissons dodus et dorés. Le Maoris se réveilla aux premiers rayons du soleil. Les fées étaient parties...

Eric Voisin, Les fées, « Mes premières légendes »]

Le texte proposé comprend le début de l'histoire et le déroulement des événements et manque de situation finale. Cela concorde avec le libellé du sujet, mais un détail dans le support attire notre attention, il touche aux références composées du nom de l'auteur (Eric Voisin), le titre du conte (Les fées) et la source d'où il est extrait (Mes premières légendes). C'est ce dernier intitulé qui nous dérange et qui pourrait, selon nous, désorienter les élèves car il ne rappelle pas directement le genre narratif étudié durant ce projet, c'est-à-dire le conte, mais rappelle plutôt le genre de la légende, programmé dans le projet III.

Comme suite logique nous évoquerons un autre détail qui nous semblerait incohérent. Il concerne l'un des critères d'autoévaluation.

Observons cet indicateur d'évaluation : *J'ai décrit le bonheur des villageois*, l'élève doit l'appliquer sur sa production écrite afin de vérifier s'il n'a pas oublié d'introduire ce détail dans la fin du conte qu'il va imaginer.

Or, dans le texte support il n'est pas question de villageois mais de Maoris, les habitants de l'île au milieu de l'océan. Le pêcheur Kahukura pêchait comme les Maoris pour nourrir sa famille ; et donc logiquement et d'après le texte, en rentrant avec plein de poissons dodus et dorés, obtenus avec l'aide des fées, il fera plaisir aux membres de sa famille en premier puis aux membres de sa communauté en dernier.

De ce fait, l'élève devrait décrire essentiellement dans sa production le bonheur de sa famille et ajouter un mot sur celui des habitants de l'île. Et pour soutenir l'élève dans sa rédaction, nous suggérons de compléter la grille d'autoévaluation qui lui est proposée par :

J'ai décrit le bonheur de la famille du pêcheur.

J'ai décrit le bonheur des Maoris.

Il convient également d'approcher les activités d'entraînement mises au service de ce moment d'intégration. Nous les trouvons profitables à la situation d'intégration puisqu'elles offrent à l'élève la possibilité, de discerner la situation finale d'un ensemble de situations (*Parmi ces courts extraits, relève ceux qui annoncent la fin d'un conte, la situation finale.*), de correspondre la situation finale à sa situation initiale (*Associe chaque situation initiale à la situation finale qui lui correspond.*).

À partir de ces observations, nous pouvons dire que les situations d'intégration du premier projet ne sont pas proches du quotidien du collégien de 2^{ème} AM mais elles lui permettent, grâce aux grilles d'évaluation, d'évaluer ses acquis.

Nous voulions savoir si les enseignants étaient de notre avis, nous leur avons posé la question suivante : Les situations d'intégration sont-elles accompagnées d'une grille d'évaluation et/ou d'autoévaluation ?

	Oui	Non
Nombre	49	37
Pourcentage	56,98%	43,02%

56,98% ont répondu favorablement à la question et trouvent que des grilles d'évaluation et d'autoévaluation guident les situations d'intégration, mais 43,02% des enseignants interrogés ne sont pas de cette avis.

Cependant, un taux très important de 87,21% représentant les mêmes enseignants interrogés considère que les situations d'intégration dont il est question ne permettent pas à l'élève d'identifier ses insuffisances et de participer à la remédiation de ces insuffisances.

	Toujours	parfois	Jamais
Nombre	2	75	9
Pourcentage	2,33%	87,21%	10,46%

Il faut le dire, pour nous c'est cette dimension évaluative sur laquelle se fonde toute situation d'intégration, prise ici en ligne de compte de manière systématique par les auteurs du manuel, qui donne à l'intégration partielle un caractère méritoire même si elle ne permet pas à l'élève de remédier immuablement à ses insuffisances.

Mais cette dimension évaluative n'a pas toute sa place dans les situations d'intégration collectives, nous le démontrerons en étudiant les stations dédiées aux projets et en nous référant à l'enquête réalisée auprès des enseignants du moyen.

Somme toute et suite à cette analyse des intégrations partielles consacrées au premier projet réparties sur quatre séquences, nous nous penchons sur l'intégration globale de la première compétence terminale attribuée à ce niveau d'étude dans l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Gardons à l'esprit que cette situation d'intégration, ici un projet à réaliser, présentée à l'élève sous forme de situation complexe, permet d'établir des liens entre tous les apprentissages afin de pouvoir la résoudre, en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Cette même situation complexe admet le travail en groupes et la socialisation de la production finale.

Pour les besoins de notre analyse, nous restituons puis examinons les différents moments qui sont proposés dans le manuel dans la rubrique « Mon projet » qui servent de feuilles de route aux élèves, et que les concepteurs n'ont pas oublié de cadencer en cours de réalisation du projet.

Toutefois disons-le, ces moments d'accompagnement que nous citons ci-dessous ne doivent en aucun cas mettre l'enseignant dans l'asservissement, ce dernier doit adapter la planification présentée dans le livre scolaire à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose. Mais encore faut-il qu'il soit habile à faire des ajustements et des mises au point qui lui permettront de concorder entre les moments planifiés et prévus et ceux réalisés effectivement par son public.

Une première feuille de route amorçant le projet I est introduite à la fin de la séquence 1, elle permet de rappeler la présentation et la négociation du projet à réaliser faites juste après l'évaluation diagnostique. Nous rappelons à cet effet l'intitulé du projet I : « Rédigez un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège » ; les élèves sont donc amenés à écrire la situation initiale du conte choisi, les péripéties, à décrire les personnages du conte et pour finir à lui imaginer une situation finale.

Il convient de préciser que toutes ces étapes correspondent respectivement aux objectifs à atteindre dans les quatre séquences ; et que le processus d'élaboration du projet est mené parallèlement aux séquences d'apprentissage.

Ainsi, à chaque fin de séquence intervient une feuille de route regroupant des prescriptions qui permettent aux groupes d'élèves de structurer leurs travaux et de les

organiser, et toutes les recommandations à respecter leur sont prescrites dans le but de réussir l'élaboration d'une partie de la production écrite.

Mais nous pensons qu'il aurait été plus fonctionnel de joindre une grille d'évaluation à ces recommandations, même si nous escomptons l'accompagnement de l'enseignant, il reste nécessaire d'outiller les élèves, pour la réalisation du projet, en mettant à leur disposition des grilles d'évaluation critériées.

Ces fiches d'évaluation doivent être destinées à guider les élèves dans leur travail en fixant les exigences finales de l'élaboration d'un texte narratif, en leur permettant d'évaluer leurs progrès. Ces fiches constitueront non seulement des aide-mémoires pour les collégiens mais aussi leur programme de travail à suivre tout au long des trimestres.

Notons qu'au cours de réalisation des projets proprement dits, les trois proposés dans le manuel scolaire, aucune grille d'évaluation, de co-évaluation ni d'autoévaluation n'est annexée à aucun moment aux feuilles de route les conduisant, alors qu'elles auraient permis aux élèves de s'informer de leurs progrès individuels et collectifs, et de mieux mesurer le niveau de compétence atteint. Ce constat touche toutes les activités d'intégration globale visant la maîtrise des formes de discours.

Nous voulions vérifier ce constat auprès des enseignants du moyen, nous leur avons demandé si les situations d'intégration proposées dans le livre scolaire permettaient d'évaluer chez les élèves de 2^{ème} AM le développement des compétences disciplinaires.

C'est ainsi que, nous remarquons dans le tableau ci-dessous qu'un peu plus de la moitié (58,14%) du public interrogé répond positivement à la question, ces enseignants estiment que les situations d'intégration proposées par les concepteurs du manuel favorisent la vérification des compétences. Toutefois 41,86% de la population interrogée partagent notre avis et concèdent que les situations d'intégration du livre scolaire ne permettent pas de vérifier les compétences disciplinaires.

	Oui	non
Nombre	50	36
Pourcentage	58,14%	41,86%

Plus encore et en analysant les moments dédiés à l'intégration globale, des incohérences au niveau de la présentation des étapes du projet I qui pourraient plus ou moins désorienter le travail des élèves s'affichent à nous. En effet, certaines indications

que les auteurs du manuel leur ont fournies semblent à première vue en harmonie avec le sujet, mais c'est loin d'être le cas.

Pour rendre nos propos plus clairs, nous détachons de notre corpus les indications dont il est question, et expliquons ce qui pourrait dérouter, selon nous, les collégiens :

Étape une : Écrire la situation initiale de mon conte

« Voici des éléments qui vont vous aider tes camarades et toi à rédiger la situation initiale du conte à élaborer. La situation initiale devra commencer par une formule d'ouverture que vous choisirez parmi celles vues en séance de vocabulaire.

Le lieu où se passe l'histoire peut être : une forêt, une montagne, un château mystérieux, un village, ...

Le héros ou l'héroïne de ce conte peut être : Un roi, une reine, un prince, une princesse, un paysan, un petit garçon, une petite fille orpheline, un animal,...

Des personnages gentils sur qui le héros va compter pour réaliser sa quête comme : une fée, un vieillard à la barbe blanche, ...

Au contraire de méchants personnages qui s'opposeront à la réalisation de la quête comme : une sorcière, un monstre, un dragon, un ogre, une ogresse, ...

Seul l'imparfait de l'indicatif convient pour cette première partie du conte.

Ces premières recommandations laissent voir un souci d'explicitation de la part des concepteurs du manuel. Ces derniers donnent aux élèves, par les présentes, des éléments spécifiques à l'écriture du début d'un conte. Cela dit, aucun exemple de personnages ou de lieux cités dans les listes proposées ne rappelle l'héritage culturel algérien en contes tels que : El Ghoula, Lounja bent esoltane, Djha, Le douar, Chikh lakbila...

Rappelons, quitte à nous répéter, que toute situation d'intégration ne fait pas seulement participer l'élève à l'appropriation des savoirs en le mettant au centre de l'apprentissage, mais doit aussi encourager sa créativité en l'amenant à réinvestir ses acquis dans des situations liées à son quotidien et à son environnement, et contenir des éléments d'interculturalité.

Nous pouvons, donc, sans peine dire qu'il est plus qu'essentiel de susciter l'intérêt des élèves en leur offrant la possibilité de comparer entre des situations spécifiques à leur culture algérienne maghrébine, et des situations typiques aux cultures d'ailleurs.

Étape deux : Écrire les péripéties de mon conte

Dans la première séquence du projet, tes camarades et toi avez rédigé la situation initiale. Maintenant, vous allez introduire l'élément modificateur et rédiger les différentes péripéties. Pour cela vous allez introduire l'élément modificateur (un événement inattendu va se produire et modifier le comportement du héros). Cet événement est introduit par : un jour, une nuit, un soir, un beau matin,...

La mission du héros est très importante. Ex « La boule de cristal » de Grimm, « Le cheval du roi » conte africain.

Avec tes camarades vous allez répondre aux questions suivantes :

-Quelle mission doit-il accomplir ? (sauver quelqu'un des griffes du monstre, d'un danger de mort,...)

-Quels lieux mystérieux va-t-il visiter ? (entrer dans un lieu interdit,...)

-Quelle rencontre va-t-il faire ?

-Quels obstacles va-t-il devoir affronter ?

-Quels personnages s'opposeront à la réalisation de sa mission (sorcière, ogre, monstre,...)

-Quels personnages l'aideront à réaliser sa mission ? (fée, mage, génie,...)

Il est impérieux de faire remarquer que grâce à ces données, aux interactions avec ses pairs et le soutien de l'enseignant, l'élève se représentera la situation événementielle du conte et la construira en mobilisant toutes les ressources mises à sa disposition.

Mais faute de grille d'autoévaluation, il ne mesurera pas l'investissement des acquis au terme de cette période d'apprentissages.

Étape trois : Décrire les personnages de mon conte

Lors de la séquence², tes camarades et toi avez introduit l'élément modificateur et rédigé les différentes péripéties. A présent, vous allez insérer dans cette partie la description de vos personnages. Bien entendu, vous décrivez en premier lieu votre personnage central (le héros) en prenant soin d'évoquer ses traits physiques et moraux. Par ailleurs, il est important de décrire d'autres personnages qui joueront un rôle négatif ou positif dans le conte imaginé. Vous aurez d'un côté les méchants et de l'autre les personnages qui vont aider le héros à réaliser sa quête.

Songez dans cette séquence à décrire une ou deux actions réalisées par le héros et qui annoncent une fin heureuse à l'histoire imaginée.

Détails se rapportant au :

<i>Portrait physique</i>	<i>Portrait moral</i>
<i>Au trait du visage, A la forme du corps, Aux vêtements, Aux gestes et aux jeux de physionomie, A la voix...</i>	<i>Générosité Bravoure Courage Tolérance Honnêteté</i>

Comme nous l'avons signalé *supra*, il est bien établi que toutes ces indications fournissent un balisage précis pour les élèves, mais toutefois certains détails peuvent rebuter la conception de cette séquence narrative du conte.

Nous justifions ce diagnostic par l'explication suivante : tout au début de la feuille de route, on rappelle aux groupes d'élèves l'étape précédente, celle de la séquence 2 se rapportant à la rédaction de la situation événementielle du conte à élaborer, puis on les convie à insérer dans cette partie, la description des personnages du conte en présence.

Notons que la compétence partielle visée par la séquence 2 était de dresser les portraits des personnages dans le récit, et qu'elle se développait à travers les objectifs fixés pour les séances d'apprentissage (lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrit) qui assurent l'intégration des acquis.

Notons également qu'à l'intérieur de la séquence, notre manuel scolaire tente d'établir le lien entre les séances d'apprentissage et développer ainsi, au fur et à mesure que se construit le projet, la compétence attendue.

L'adverbe de temps « à présent », utilisé par les auteurs du livre, veut dire que ce n'était pas le cas avant et que c'est maintenant le moment de le faire. En d'autres termes, il n'était pas question de décrire les personnages dans les deux séquences 1 et 2 alors qu'on sollicite les élèves à parler du héros, de personnages adjouvants et de personnages opposants à la quête de l'actant principal.

Le fait d'évoquer les actants dans la situation initiale du conte et dans la narration des péripéties entend bien évoquer leurs conduites, leurs actions en faisant glisser dans le récit quelque caractérisation. Il faut dire que ce n'est pas évident pour les collégiens de citer les personnages en présence dans l'histoire sans les qualifier.

Plus encore, nous jugeons le tableau, ci-haut relatif à la description, discutable car il est censé réunir et présenter aux élèves les éléments se rapportant aux portraits physique et moral des personnages gentils et méchants du conte, mais si l'on examine les propositions faites par les auteurs, l'on s'aperçoit que tous les noms correspondant au portrait moral dans la colonne (*Générosité, Bravoure, Courage, Tolérance, Honnêteté*) ne couvrent que les traits de caractère positifs et qu'aucun ne peint les traits négatifs.

Il se pourrait aussi que ces propositions ne ciblent que le héros de l'histoire, et du coup il fallait l'indiquer dans le titre du tableau : *Détails se rapportant au portrait physique et portrait moral* du héros, un détail qui aurait levé l'équivoque sur la présentation de l'activité.

De ce fait, si la liste des traits moraux n'est pas complétée et précisée par l'enseignant, la description des actants pourrait être déficiente par rapport à l'objectif de l'activité conféré à ce moment d'intégration.

Dans le même temps, la prescription ajoutée aux élèves (*Songez dans cette séquence à décrire une ou deux actions réalisées par le héros et qui annoncent une fin heureuse à l'histoire imaginée*), en plus de celle de décrire les personnages du conte, pourrait bien les laisser perplexes de par la complexité de la tâche mais aussi de par l'impression de se faire répéter en reprenant un passage de la situation événementielle. En fait pour les élèves, la description d'une ou deux actions annonçant la fin de l'histoire fait logiquement partie de la narration des péripéties, un passage élaboré lors de la séquence 2, même s'il introduit la fin du récit.

Dernière étape : Rédiger la fin de mon conte

Après avoir rédigé la situation initiale, le déroulement des événements, le portrait des personnages, rédigez, tes camarades et toi, la situation finale du conte imaginé.

Rappelez-vous qu'en séquence trois, vous deviez introduire succinctement la situation finale.

La fin de votre conte doit être heureuse.

Le héros sort vainqueur de tous les obstacles.

Les méchants seront vaincus.

Votre conte sera agrémenté par des illustrations.

À l'issue de la séquence 4, les élèves auront déjà rédigé le début de l'histoire imaginée, le déroulement des événements et auront décrit les personnages mis en avant dans le conte, il ne leur reste que l'élaboration de la situation finale du texte narratif à produire.

Pour ce faire, les concepteurs de notre livre scolaire font passer, par cette feuille de route, toutes les étapes précédentes en revue ; et ponctuent le tout par des points typiques et apodictiques à la fin d'un conte : fin heureuse, victoire du héros et ses adjuvants et échec des opposants.

Ceci dit, et comme nous l'avons déjà signalé précédemment, le fait de ne pas avoir fourni aux utilisateurs du manuel une fiche récapitulative rappelant tous les préceptes, enseignés durant tout le premier trimestre et liés à la rédaction du conte, constitue une pierre d'achoppement pour l'aboutissement de ce produit final prévu.

La fiche d'évaluation aurait repris tout le processus d'élaboration du projet I (écrire un conte pour d'autres camarades) qui a été mené par nombre d'apprentissages et aurait permis aux élèves d'ajuster leur production écrite avant sa mise au propre et sa présentation.

1-2-Situations d'intégration du projet II

Le deuxième projet pédagogique préconisé par les concepteurs de notre manuel scolaire, vise la compétence terminale d'interpréter des fables. Ce projet se compose de trois séquences d'apprentissage permettant chacune d'atteindre un niveau de compétence. Comme pour le premier projet, nous tenterons dans ce qui suit d'analyser les situations d'intégration proposées partielles et globale.

Penchons-nous d'abord sur les moments intermédiaires et commençons par la première situation d'intégration dédiée à la première séquence, dont voici le libellé :

*« Cette fable relate l'histoire de deux rats, celui de la campagne et celui de la ville. Raconte les différents moments de cette histoire à ta manière. Aide-toi de ton puits à mots ».*p70

« Le Rat des villes et le Rat des champs » de La Fontaine est la fable sur laquelle s'appuiera l'élève pour réaliser son activité d'écriture. Il est muni également d'une banque de mots, d'une liste de critères de réussite et pour finir d'une grille d'autoévaluation.

En demandant à l'élève de raconter l'histoire à sa manière entend bien qu'il doit la reprendre avec ses propres mots en se fondant sur sa compréhension personnelle de la fable, il s'agit donc d'une narration interprétative. Toutefois, rien n'indique dans la consigne que cette narration doit se faire par écrit, il fallait préciser à l'élève de raconter l'histoire à sa manière dans un court texte.

D'emblée nous dirons que la tâche est loin d'être simple vu la complexité de la fable choisie et ce, même si on en a expliqué les mots difficiles et on l'a accompagnée de facilitateurs. N'oublions pas que cette fable date du XVII^{ème} siècle, écrite dans un registre soutenu inaccessible pour nos élèves de 2^{ème} AM.

De plus, la grille d'autoévaluation proposée par les auteurs du manuel est incomplète selon nous, elle ne reprend pas les activités organisées durant la séquence sur un ensemble de plusieurs séances, permettant de rassembler des contenus d'ordre différent autour du même objectif assigné.

La grille n'affiche pas tous les indicateurs de réussite soutenant le réinvestissement des points étudiés tels que les synonymes, les champs lexicaux, l'adjectif verbal et le participe présent ; ce qui pourrait désavantager l'intégration des savoirs acquis.

Malgré cela 68,60% des enseignants interrogés nous ont objecté que les situations d'intégration offertes dans le manuel amènent l'élève à mobiliser l'essentiel des acquis des apprentissages précédents, et seulement 31,40% ont constaté, comme nous, des points faibles dans la conception des situations d'intégration.

	Oui	non
Nombre	59	27
Pourcentage	68,60%	31,40%

La deuxième situation d'intégration du même projet invite elle aussi l'élève à réécrire avec ses propres mots la fable d'Esopé, intitulée « Le Loup et l'Agneau », proposée en guise de support à l'activité d'écriture. *« Réécrits avec tes propres mots la fable que tu viens de lire en introduisant un dialogue. » p81*

La consigne d'écriture qui est escortée par une banque de mots, des critères de réussite et d'une grille d'autoévaluation, appelle le jeune scripteur à introduire dans la fable réécrite un dialogue.

Mais si l'on s'adosse sur la définition du verbe « introduire » l'on comprend « faire entrer une chose dans une autre », « faire paraître ou faire figurer un personnage dans un dialogue », par conséquent l'on saisirait la consigne comme suit : après lecture et compréhension de la fable d'Esopé, l'élève doit la raconter dans un texte tout en y faisant entrer un dialogue ou faisant paraître un personnage dans la scène.

Cependant, la fable « Le Loup et l'Agneau » raconte l'histoire de ces deux personnages en y rapportant indirectement leur discussion, marquée par les verbes introducteurs de paroles, fondée sur la chicane du loup.

Nous appuyons nos dires par la fable en question, dédiée à la tâche d'écriture de la séquence 2 du projet II, tirée du manuel scolaire :

« Un loup, voyant un Agneau qui buvait à une rivière, voulut trouver un prétexte pour le dévorer. C'est pourquoi, il l'accusa de salir l'eau l'empêchant ainsi de boire. L'Agneau répondit qu'il ne buvait que du bout des lèvres, et que par conséquent il ne pouvait troubler cette eau. Le Loup, n'ayant eu aucun effet sur l'Agneau, l'accusa d'avoir insulté son père il y a bien longtemps. Choqué par les accusations portées contre lui l'agneau fit savoir au loup qu'à cette époque là il n'était même pas encore né. Insensible aux déclarations de l'agneau, le loup rétorqua que si ce n'était lui ce serait donc son frère et que de toutes les manières il n'échapperait pas au sort qui lui est réservé » p81

En lisant la fable nous distinguons clairement les propos des deux personnages en présence, rapportés dans le style indirect et introduits par des verbes introducteurs de paroles apportant des indications sur la manière dont le discours a été prononcé, tels que (les verbes pour donner une réponse) répondit et rétorqua ; (les verbes pour exprimer une façon de parler) fit savoir ; (les verbes pour exprimer l'injonction) accusa.

À partir de ces données, nous pouvons dire que le récit de cette fable est à la base une conversation qui a eu lieu entre le loup et l'agneau, mais qui n'est pas marquée par le discours direct indiquant le dialogue.

De ce fait, il est important de signaler le désordre que peut occasionner la consigne d'écriture chez l'élève de 2^{ème} AM, surtout que les critères de réussite qui lui sont fournis ne suivent pas tout à fait la consigne mais sont plus conformes à notre interprétation. Nous reprenons ces critères à des fins justificatives :

« Pour réussir ta production, respecte les recommandations suivantes.

-Tenir compte des personnages présentés.

-Tenir compte du rapport de force exercé par le Loup sur l'Agneau.

-Sous la forme d'un dialogue, rapporter les propos échangés en soulignant le ton menaçant du Loup.

-Veiller à bien ponctuer le texte (tirets, guillemets, deux points, ...)

-Insérer des verbes introducteurs de paroles. » p81

Effectivement, l'élève n'a pas à introduire un dialogue dans la fable qu'il doit raconter avec ses propres mots mais réécrire la fable sous forme de dialogue en marquant le texte par la ponctuation du discours direct.

De plus, un seul exercice d'entraînement à l'écrit est proposé pour aider l'élève à réaliser cette activité d'écriture et dont la consigne révèle bien une incongruité. Nous reprenons et la consigne et le texte support afin d'expliquer notre observation:

« Améliore le dialogue de cette fable en modifiant les verbes introducteurs de paroles (reporte-toi à la leçon de vocabulaire).

-Je vous paierai, lui dit-elle, avant l'out, foi d'animal, intérêt et principal (...)

-Le chien ne bouge et dit : « Ami, je te conseille de fuir, en attendant que mon maître s'éveille (...)

-Sire, dit le Renard, vous êtes trop bon roi (...)

-Le rat dit : « Idiot ! Moi ton libérateur ? je ne suis pas si sot. »

-Ah ! mon frère, dit-il, vient m'embrasser (...)

-« C'est bien fait, dit le loup en soi-même fort triste(...) » p81

D'emblée nous remarquons l'absence des références relatives au texte support, on ne sait pas de quelle fable il s'agit, qui en est l'auteur ni de quelle époque elle date. Plus encore, en lisant la fable en question, on en discerne plusieurs personnages en présence et le dialogue n'a aucun sens.

En fait, il ne s'agit pas d'une fable mais de plusieurs extraits de fables d'où l'incohérence du dialogue et l'on demande à l'élève de l'améliorer en modifiant les verbes introducteurs

de paroles. Notons aussi que dans tous les propos de personnages le verbe introducteur est le même, c'est le verbe « dire » et donc il n'y a pas lieu de mettre le pluriel à verbe introducteur.

Voici donc pourquoi il est impératif de reformuler la consigne pour lever les incohérences qui peuvent entraver l'exécution de la tâche par l'élève. Nous proposons la formulation suivante : Lis les propos des personnages de fables qui suivent et remplace le verbe introducteur de paroles « dire » par un autre verbe que tu choisiras dans la liste que tu as découverte en séance de vocabulaire p77.

Nous pouvons ajouter à cela une autre remarque qui peut paraître élémentaire mais pas sans importance, il s'agit de l'omission de la majuscule après les points d'interrogation et d'exclamation « *Moi ton libérateur ? je ne suis pas si sot.* », « *Ah ! mon frère, dit-il, vient m'embrasser* », n'apprenons-nous pas à nos élèves de mettre la majuscule après le point, les points d'interrogation et d'exclamation.

La dernière intégration partielle du deuxième projet vise à faire faire rédiger une morale à une fable par l'élève. On lui soumet une fable incomplète, intitulée « Le Renard cajolant l'Agneau et le Chien » et on lui demande de produire une fin à l'histoire en présentant sa morale.

La consigne est accompagnée d'une banque de mots, de questions auxquelles l'élève doit répondre servant de critères de réussite à la production et pour finir d'une grille d'autoévaluation qui lui permettra de porter un regard critique sur sa production dans le but de l'améliorer. Cela dit le titre de la fable n'est pas sans équivoque, « Le Renard cajolant l'Agneau et le Chien » peut s'entendre le renard qui cajole l'agneau et le chien en même temps, alors qu'il veut dire le renard qui cajole l'agneau (premier personnage principal de la fable) et le chien (deuxième personnage principal de la fable) et pour éviter toute confusion chez l'élève il faut mieux simplifier le titre de la fable comme suit : « Le Renard et le Chien ».

D'autres incongruités attirent notre attention dans cette situation d'intégration, elles concernent le deuxième exercice d'entraînement à l'écrit. Observons la consigne offerte à l'élève pour préparer son écrit : « *Lis les trois extraits de fables d'Esopé suivants puis choisis la morale correspondante.* » p92 Logiquement et à en croire la consigne, trois extraits de fables d'Esopé escortent directement la consigne puis s'ensuivent les différentes morales qui leur correspondent. Mais ce n'est pas le cas puisque l'on présente d'abord les trois morales :

- a- De même, à tramer la perte de ses associés, l'on cause souvent la sienne sans s'en douter.*
b- De même certains hommes, quand leur propre faiblesse les empêche d'arriver à leurs fins, s'en prennent aux circonstances.
c- La fable enseigne qu'il faut prendre ses précautions avant l'heure du danger.

Puis suivent les extraits intitulés (Le Renard et les raisins, Le sanglier et le Renard, L'Âne, le Renard et le Lion).

Nous pensons qu'une telle formulation de la consigne et un tel agencement des données peuvent compliquer à l'élève l'accomplissement de la tâche, les morales aussi n'arrangent pas les choses vu leur complexité.

Il aurait fallu, selon nous, présenter l'exercice sous forme de tableau : une colonne pour les extraits et une autre pour les morales et l'élève n'aurait qu'à correspondre les unes aux autres par une flèche, ou reformuler la consigne et revoir la disposition des éléments de l'exercice : Voici trois morales de fables (a, b et c), fais correspondre chaque morale à son extrait de fable d'Esopé respectif.

Venons-en maintenant à l'intégration globale du deuxième projet qui prend en charge la deuxième compétence terminale de l'année et examinons les différentes étapes permettant la réalisation collective du projet.

Ce projet a pour intitulé : « Pour le concours de lecture, mes camarades et moi interprétons des fables en prose ». Faisons remarquer que cette formulation du projet n'est pas tout à fait la même que la première, indiquée à l'élève au début de la présentation du projet : « Dans le cadre du concours de lecture mes camarades et moi interprétons nos fables ».

En effet, la seconde formulation apporte plus de ponctualité grâce à la précision ajoutée sur la forme d'écriture (en prose) que devaient choisir les élèves pour interpréter leurs fables.

Il faut dire que cette précision permet aux élèves de comprendre ce que l'on attend d'eux, de concevoir la manière par laquelle ils procèderaient afin de réaliser leur production écrite.

Toutefois, l'une des recommandations faites aux élèves nous semble moins explicite et pourrait, selon nous, dépraver leur compréhension. Les auteurs du manuel ont énuméré trois recommandations à suivre par les élèves, nous en extrayons celle qui nous intéresse :

« Tes camarades et toi allez respecter un certain nombre de recommandations : il s'agit de : -Sélectionner parmi les fables lues celles dont vous pourrez vous inspirer. » p72

Comme nous l'avons déjà signalé, cette prescription est équivoque parce qu'elle exhorte les élèves à choisir parmi les fables lues, lues où ? En classe, à la maison ? Lues

individuellement ou collectivement ? Sachant qu'on en est qu'au début du projet et des fables en français, en situation de classe, les élèves n'ont en vues que deux prétextant les compréhensions de l'oral et de l'écrit (« La Colombe et la fourmi » de La Fontaine, « Le Lion et le Renard » de Muzi et Franquin).

Certes, un encadré dans lequel on essaye d'expliquer plus aux élèves cette première étape du projet vient suivre les recommandations mais l'imprécision n'est pas pour autant levée :

« Dans la séquence 1 de ce projet, tes camarades et toi allez choisir la fable à raconter sous forme de récit. Pour cela, et avec l'aide de votre professeur, vous allez étudier et comprendre la fable choisie ainsi que la morale qu'elle enferme, afin de la raconter avec vos propres mots. » p72

Les élèves doivent donc choisir une fable à interpréter, l'étudier, la comprendre, en tirer sa morale avec l'aide de l'enseignant, puis la raconter en prose. Mais si l'on insiste sur le fait que la fable soit écrite en prose c'est parce que l'un des objectifs assignés à cette activité d'écriture est le passage de l'écriture de la fable versifiée à l'écriture en prose. Mais n'existe-t-il pas des fables en prose ? Si puisque le dictionnaire Larousse l'affirme dans la définition apportée à l'entrée « Fable » : « *Court récit allégorique, en vers ou en prose contenant une moralité.* » (Larousse, 2005:150)

Il était donc primordial de préciser aux élèves dans les données fournies par les concepteurs du manuel, qu'ils devaient choisir une fable écrite en vers et la transformer en prose.

Nous pensons que ce détail aurait aidé les élèves à sélectionner la fable à raconter mais en accompagnant ces recommandations d'une liste de fables les plus connues écrites en prose ou en vers, ou encore solliciter l'ensemble de la classe d'en proposer afin de rendre la tâche moins contraignante.

La deuxième étape de l'intégration globale dédiée au projet II est présentée à la fin de la deuxième séquence du même projet. Elle aspire à faire faire insérer un dialogue dans la fable à raconter par les élèves. Le dialogue mettra en scène les animaux de la fable dont les traits moraux viendront caractériser le récit. Cette étape s'appuie exclusivement sur le travail d'écriture accompli lors de cette même séquence.

Cela dit, une bizarrerie dans les consignes encadrées relatives à la réalisation du deuxième projet nous interpelle, il s'agit de l'intitulé de l'étape deux : *« Insérer un dialogue dans ma fable » p84*

En effet, ce titre représentant l'objectif, assigné à cette phase d'écriture, marque une incohérence flagrante qui faillit à la pédagogie du projet préconisée par les concepteurs du programme et sur laquelle est censée reposer la conception du manuel scolaire.

Rappelons que la réalisation du projet se fait en groupe, où tous les membres du groupe s'attellent à la tâche et que chacun y joue un rôle complémentaire. Voilà pourquoi il est insensé de sommer l'élève, seul sans ses camarades de classe, d'accomplir la tâche d'insérer un dialogue dans la fable à raconter. En employant le possessif «ma» l'on s'adresse à un élève et l'on écarte les autres membres de son groupe comme si l'on faisait abstraction au mode collectif et pourtant, à l'intérieur de l'encadré consacré à cette étape tout rappelle le travail de groupe :

«Dans la séquence 1 de ce projet, tes camarades et toi avez choisi la fable à raconter sous forme de récit. Maintenant, il s'agit d'introduire un dialogue pour faire parler les animaux de cette fable.

Pour cela, compte tenu du travail effectué en atelier d'écriture, tes camarades et toi allez rédiger un dialogue mettant en scène des animaux.

Selon le sujet choisi, il est important d'attribuer des qualités et des défauts à chaque animal. N'oubliez pas que la ruse, la méchanceté, la sincérité, l'amitié, la trahison sont des qualités et défauts qui caractérisent la fable». p84

Nous pouvons remarquer aussi que la tâche demandée dans cette deuxième étape de réalisation du projet prend appui sur l'exercice d'écriture précédemment effectué par l'élève mais de manière individuelle, d'ailleurs nous avons analysé plus haut cet atelier d'écriture qui représentait l'intégration partielle du projet et qui voulait mettre en exergue le discours des personnages de fable rapporté direct ainsi que leurs traits de caractère propres à la fable.

Force est de signaler l'absence des indicateurs de d'évaluation et d'autoévaluation du processus du déroulement du projet, et le manquement d'indicateurs d'évaluation ne permet pas de faire le point et de réguler les apprentissages. Il est impératif pour l'enseignant dans ce cas là de concevoir une fiche d'évaluation et la suggérer à ces élèves afin de les amener à se fixer sur les habilités langagières dont ils auront besoin pour réussir leur production écrite et vérifier les points forts et points faibles de cette dernière. Mais encore faut-il que l'enseignant ait planifié en amont tous les détails du projet et l'ajusté aux compétences visées.

Par souci d'efficacité et de facilité, les concepteurs du manuel auraient dû marquer cette étape de réalisation du projet par une pause bilan, et pas seulement pour celle-ci mais pour toutes les stations des trois projets de l'année.

En ce qui concerne la dernière étape du deuxième projet, elle endosse les mêmes désapprobations signalées plus haut : un intitulé impliquant l'élève seul sans ses camarades du groupe (Présenter ma fable) au lieu de (Présenter notre fable) et absence de grilles d'évaluation. S'ajoute à ces constatations une divagation flagrante dans la présentation de cette phase du projet que nous reprenons ici :

«Après avoir raconté à votre manière des fables lues, après avoir inséré des dialogues et rédigé différentes morales. Il s'agit à présent d'interpréter, face à vos camarades, les meilleurs récits». p96

En analysant cet énoncé nous remarquons d'abord une anomalie au niveau de sa structuration composée, à première vue, de deux phrases mais qui en réalité n'en font qu'une, divisée par un point superflu qui doit être remplacé par une virgule pour obtenir : « Après avoir raconté à votre manière des fables lues, après avoir inséré des dialogues et rédigé différentes morales, il s'agit à présent d'interpréter, face à vos camarades, les meilleurs récits. ». Ainsi ponctué, le passage sera cohérent et aura pour objectifs de rappeler d'abord aux élèves les deux étapes précédentes du projet (Raconter une fable avec leurs propres mots, insérer un dialogue dans la fable) puis engager la troisième et dernière étape qui vise la présentation finale du produit (Interpréter face aux camarades les meilleurs récits).

Cela dit même cette ponctuation ne lèvera pas tout à fait l'ombre qui plane sur la formulation de cette phase de réalisation du deuxième projet. En effet, le verbe « interpréter » est loin d'être univoque et peut même susciter un questionnement chez les élèves et tout utilisateur du livre scolaire. Quand on cherche dans le dictionnaire la définition du verbe « interpréter » ou ses synonymes, l'on tombe sur : traduire, expliquer, commenter, transcrire, déchiffrer, transposer, lire, jouer le rôle ou la scène... Employé dans cet énoncé, le verbe « interpréter » peut nous faire penser à l'interprétation théâtrale, au jeu de rôle face aux camarades.

Mais si l'on prend référence de toutes les explications fournies au fil des séquences du deuxième projet par les auteurs du manuel, l'on déduit qu'il s'agit à présent pour les groupes d'élèves de lire les fables racontées en prose et avec leurs propres mots lors d'un concours de lecture. Il fallait dans ce cas là être plus précis dans la présentation de cette étape trois de la production du projet et l'avancer sous cette forme par exemple : [Après avoir raconté à votre manière des fables lues, après avoir inséré des dialogues et rédigé des morales, vous devez à présent lire vos récit et les présenter à vos camarades].

Plus encore, il fallait éviter de surcharger l'énoncé de la mention « les meilleurs récits » étant donné qu'aucune caution n'est accordée à l'évaluation dans ces feuilles de route consacrées aux projets dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM. Il est donc absurde de la part des auteurs du livre scolaire de souligner aux élèves que seuls « les meilleurs récits » seront lus au public sans même se donner la peine de leur proposer des critères qui leur permettent de s'informer de leurs progrès individuels ou collectifs.

En fin de compte, l'outillage en grilles d'auto-évaluation aurait permis aux élèves de s'informer directement des résultats obtenus et une grille d'évaluation à l'usage de l'enseignant est, elle aussi, indispensable à la fin de chaque projet réalisé.

1-3-Situations d'intégration du projet III

Le troisième projet proposé dans le manuel scolaire tente de prendre en charge une autre forme de discours narratif. Il s'agit de la légende et du récit fantastique, formulés dans un intitulé qui donne un caractère signifiant et contextualisé au projet : « Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix ». Cet intitulé permet une appropriation des savoirs dans un cadre de tâche globale grâce à laquelle les compétences à installer prendront tout leur sens, en démultipliant les activités à accomplir au cours des trois séquences composant ce troisième projet du manuel scolaire.

Comme il est question dans cette partie de notre travail d'intégration, nous analysons d'abord les activités d'intégrations partielles puis l'activité d'intégration globale.

La première halte d'intégration dont l'objectif est de rédiger une suite d'un récit fantastique est proposée à la fin de la première séquence « Animaux et légendes ». Pour ce faire, l'on fournit à l'élève un extrait de « Un remède à la mélancolie » de Ray Bradbury accompagné de trois questions de compréhension, d'un tableau de trois colonnes à remplir à partir du texte support puis s'ensuit une consigne introduisant l'activité d'entraînement à l'écrit, en voici le libellé : « *Réécrit le texte ci-dessous en reprenant les idées essentielles (3phrases). Tu dois tenir compte de la définition du résumé qui t'a été donné.* » p 107

Il est intéressant de remarquer d'une part que la formulation de la consigne contient des erreurs, l'une d'orthographe et l'autre d'accord : « Réécrit » au lieu de « Réécris » ou « Récris » et « donné » au lieu de « donnée » on doit ajouter la marque du féminin puisque l'antécédent de cette relative est un groupe nominale féminin (la définition du résumé).

D'autre part, il faut signaler que la définition du résumé a été présentée aux élèves à la page 100, soit au début de la séquence dans la rubrique « Le sais-tu ? » à six pages

antérieures à celle-ci sans que ce détail ne leur soit rappelé, et puis quel est l'intérêt de résumer le texte du moment que le travail d'écriture vise la rédaction du développement et de la conclusion du même texte en imaginant une suite au récit. Comprendre le texte et répondre aux questions qui le suivent est, à notre sens, suffisant pour imaginer une suite à l'histoire et le résumé n'est pas d'une grande utilité à l'élève.

Le tableau de trois colonnes présenté à l'élève en guise d'entraînement à l'écrit n'est pas moins discutable :

<i>Comportement des deux hommes</i>	<i>Élément du cadre</i>	<i>Éléments liés au dragon</i>

Dans cet exercice l'on demande à l'élève : « *Organise ce tableau à partir du texte* », mais on ne comprend pas pourquoi le choix du verbe « organiser » par les auteurs du manuel, qui signifie dans ce contexte disposer les parties du texte, il aurait été plus simple de mettre les verbes (compléter ou remplir) car ne l'oublions pas la consigne est adressée à un élève de onze ou douze ans qui pourrait ne pas saisir ce sens.

Il est de même pour l'expression « Élément du cadre » trop littéraire à notre goût, elle suppose certainement le cadre spatio-temporel du récit et donc tout élément relatif à l'espace et/ou le temps mais rien de cela n'est manifeste, voilà pourquoi il fallait préciser ces détails au collégien.

Nous arrivons enfin à l'activité rédactionnelle personnelle et proprement dite en conviant l'élève à imaginer la suite du récit. La consigne est énoncée comme suit :

« Imagine la suite du récit et raconte deux moments :

-L'attaque du dragon.

-L'intervention d'un animal extraordinaire qui sauve les deux hommes du dangereux dragon. » p108

Le sujet d'écriture est suivi d'une banque de mots pour décrire le dragon, le héros (animal extraordinaire) et les deux hommes (voyageurs solitaires se rendant de la ville à la ville voisine) ; d'une liste de critères de réussite et d'une grille d'auto-évaluation.

L'élève a, à première vue, tous les ingrédients lui permettant de réussir sa production écrite, mais examinons ces détails afin de vérifier à quel point ils lui sont avantageux.

Nous commençons d'abord par le sac à mots suggéré à l'élève et nous nous attardons sur les qualifiants qui y sont proposés pour caractériser le héros qui vient en aide aux deux hommes attaqués par le dragon : *courageux, fort, rusé, héroïque, rapide, téméraire, ...*

Tous ces qualifiants expriment la vaillance et l'habileté de ce personnage et font de lui un héros mais aucun d'eux ne montre son caractère fantastique, invraisemblable. Voilà pourquoi nous suggérons que la liste spécifique à cet animal extraordinaire soit complétée pour faciliter la tâche d'écriture à l'élève en lui offrant des exemples d'animaux fantastiques: un lion ailé, un cheval bleu, une panthère dorée, un serpent à tentacules, un renard au manteau noir...

On l'aura compris, ces exemples peuvent être proposés à titre indicatif afin de marquer le caractère étrange des animaux, ils permettraient à l'élève d'optimiser l'accomplissement de la tâche d'écriture car pour lui, il faut le dire, faire la distinction entre les deux registres merveilleux et fantastique n'est pas chose aisée. Nous savons que les deux cas relèvent du surnaturel mais que le premier fait entrer l'étrange et ou le surnaturel dans un cadre ordinaire et le second entretient le suspense, la peur l'angoisse dans un décor inquiétant. Plus encore, l'enseignant peut également tomber dans la confusion, il ne lui est pas évident d'expliquer aux élèves la différence qui existe entre les registres littéraires et particulièrement entre les deux cités ci-devant.

Il n'en est pas moins pour le troisième critère de réussite recommandé par les concepteurs du manuel: « *Pour réussir ta production, il est important d'utiliser le lexique relatif à la fiction* ». Mais qu'entendent-ils par lexique relatif à la fiction ? L'expression n'est pas claire, et puis nous sommes-nous pas dans le genre narratif de fiction et ce depuis les premières pages du livre scolaire ? Or, on ne retrouve cette mention comme critère de réussite (usage au lexique de fiction) dans aucune des activités d'intégration partielles antérieures, peut être parce qu'on y s'efforçait d'être plus précis comme : utiliser le vocabulaire du merveilleux, utiliser le lexique de la description étudié en séance de vocabulaire). Ainsi donc, le critère (utiliser le lexique de fiction) peut être remplacé par (utiliser le lexique du fantastique) à condition que cela soit explicité par l'enseignant.

Dans le même ordre d'idées, nous ajoutons que la grille d'auto-évaluation, point positif pour une réussite optimale de la production écrite de l'élève, expose plusieurs indicateurs de réussite touchant à : l'organisation du récit, l'usage du vocabulaire de l'angoisse, l'emploi du passé composé et du passé simple, de la ponctuation, des

majuscules et la vérification des accords. Grâce à cette grille l'élève structure ses apprentissages et porte un regard critique sur sa production dans le but de l'améliorer, il devient ainsi responsable de ses apprentissages.

Cela dit, certains de ces critères d'auto-évaluation ne concordent pas avec les objectifs fixés pour les séances d'apprentissage organisées autour d'un ensemble d'activités et visant la compétence partielle de cette première séquence du dernier projet pédagogique, notamment avec les outils linguistiques vus durant cette séquence.

En effet, en comparant ces derniers avec les critères liés à la langue, présentés dans la grille (p108), nous constatons qu'en séances de grammaire et de conjugaison préconisées préalablement à l'activité d'intégration, l'élève a découvert l'expression du temps et le subjonctif présent alors qu'au moment de l'intégration on lui prescrit l'usage du passé composé et du passé simple.

De même, en séance de vocabulaire il a vu la suffixation et la description objective mais aucune des deux notions ne fait l'objet d'évaluation dans la grille d'auto-évaluation. L'étude de la langue n'est pas une fin en soi et elle se justifie si les notions abordées et les apprentissages acquis sont réemployés dans l'activité d'écriture, c'est pourquoi on ne comprend pas leur non-existence parmi la liste des critères de réussite, on ne comprend pas non plus pourquoi les auteurs du manuel ont mis l'accent sur l'emploi du passé composé qui est programmé comme point de langue à étudier lors de la séquence suivante de ce projet, et on juge plus sensé de compter cette notion parmi la liste des critères de réussite de l'activité d'intégration offerte à la fin de la deuxième séquence, ce qui est le cas puisque on la retrouve effectivement dans la liste des critères de réussite de la production écrite de la séquence 2.

Venons-en à la situation d'intégration de la deuxième séquence du projet III. Cette activité d'écriture est débutée par la lecture compréhension d'un texte de Benkhodja, extrait du journal El Moudjahid paru le 04.07.2010.

Le texte raconte la légende de Sidi Fredj comme nous l'indique l'intitulé de l'activité : J'analyse le texte et « *Je rédige un paragraphe dans lequel je raconte la légende de Sidi Fredj* ». p119

Un questionnaire et un tableau suivent le texte, le premier propose une question conviant l'élève à résumer les événements les plus importants du récit, le second permet de mettre l'accent sur le caractère surnaturel de l'histoire. Le tableau vise à faire repérer par les

élèves les personnages du récit, le cadre dans lequel se déroule l'histoire et le phénomène surnaturel qui caractérise la légende de Sidi Fredj.

S'ensuivent le libellé de la consigne d'écriture : « *Tu as lu et compris l'histoire de Sidi Fredj. Raconte-la avec tes propres mots.* » p120 ; la banque de mots ; les critères de réussite et la grille d'auto-évaluation. Il faut dire que tous ces éléments marquent des repères positifs pour ce moment d'intégration en particulier et soulignent les points forts du manuel scolaire en général.

Toutefois, certaines équivoques s'y affichent et peuvent désorienter l'élève dans l'exécution de cette activité d'écriture et pour les expliquer nous nous appuyons sur tous les détails, censés faciliter le travail de l'élève, proposés par les concepteurs du manuel et confrontons la consigne, les critères de réussite, la boîte à outils et la grille, tirés de la même page du livre scolaire :

« *Tu as lu et compris l'histoire de Sidi Fredj. Raconte-la avec tes propres mots.* »,
 « *Pour réussir ta production, il est important de prendre en compte les consignes suivantes :*
 -*Préciser le lieu et l'époque où s'est déroulée la légende imaginée.*
 -*Décrire le héros de la légende.*
 -*Utiliser le lexique de la fiction.*
 -*Reprendre les idées essentielles du texte.*
 -*Employer le passé composé et le passé simple.* »

D'abord, l'on offre à l'élève la légende de Sidi Fredj à lire et à comprendre, puis on lui demande de la raconter avec ses propres mots et pour réussir cette tâche il doit respecter les consignes citées ci-dessus. Mais ce qui prête à l'équivoque et qui appelle à plus de précision, selon nous, ce sont les éléments soulignés suivants :

-*Préciser le lieu et l'époque où s'est déroulée la légende imaginée*, on aurait pu dire l'histoire racontée ou la légende de Sidi Fredj.

-*Utiliser le lexique de la fiction*, on aurait pu spécifier à l'élève d'utiliser le lexique des émotions et le lexique de la description pour lui rappeler de recourir à la banque de mots offerte.

- *Ai-je bien introduit le sujet ?* (Première question tirée de la grille d'auto-évaluation). Là aussi les confectionneurs de la grille auraient pu dire légende ou histoire à la place de sujet afin d'éviter à l'élève de s'embrouiller dans l'accomplissement de son travail d'écriture.

L'on peut ajouter également deux autres remarques non sans importance, la première concerne l'enrichissement de la liste des critères d'évaluation en y proposant d'employer la subordonnée relative (vue en grammaire) et la seconde touche l'erreur

d'orthographe qui figure dans la même grille d'auto-évaluation offerte par les concepteurs du manuel scolaire :

« *-Ai-je reproduit fidèlement l'atmosphère mystérieuse par l'emploi l'adjectifs.* » Une question à laquelle manque un point d'interrogation est présentée à l'élève mais encore l'absence d'accord dans le groupe nominal (*l'adjectifs*) vient embrumer la correction du livre scolaire.

La dernière séquence du troisième projet se focalise sur l'enseignement-apprentissage du registre fantastique en s'appuyant sur la légende urbaine.

L'objectif étant de rédiger un récit fantastique, on invite l'élève en séance d'écriture à imaginer une histoire extraordinaire dont le personnage a des pouvoirs magiques. Pour ce faire, deux textes (p131) lui sont proposés : « La légende du joueur de flûte » une légende allemande, « Goût musical et personnalité » extrait de Radio-Canada.ca avec AFP et Reuters.

Un seul questionnaire est dédié à la compréhension des deux supports débouchant sur leur confrontation, qui permet à son tour à l'élève de démêler le récit réel du récit imaginaire et d'identifier le fait invraisemblable de ce dernier.

Il faut signaler que la légende du joueur de flûte sert de point de départ à l'histoire à raconter et deux exercices d'entraînement soutiennent l'activité d'écriture libellée comme suit :

« En t'inspirant de la légende du joueur de flûte, imagine un personnage qui découvre avec surprise, qu'il possède des pouvoirs magiques à chaque fois qu'il fredonne une chanson particulière. Raconte cette histoire extraordinaire en précisant ce que ton personnage changera dans la situation de sa ville ou de son village. » p133

Cette consigne d'écriture est suivie, comme à l'accoutumée dans ce manuel, d'une banque de mots, de critères pour réussir la production écrite et d'une grille d'auto-évaluation. Ce sont d'ailleurs, il faut le répéter, ces éléments qui font le point fort de notre livre scolaire.

Cela dit, force est d'annoter ces mêmes détails positifs en soulignant leur côté étriqué ou approximatif. Nous commençons par le sac à mots composé de quatre listes de mots regroupant chacune des lieux, des verbes, des adjectifs et pour finir des noms :

Lieux : mosquée, cinéma, théâtre, hôpital, école, collège, stade, village, ville, quartier, ...

Verbes : changer, transformer, faire des heureux, faire des mécontents, ...

Adjectifs : surpris, étonné, enchanté, joyeux, sérieux, bonne, lugubre, ...

Noms : responsable, amusement, enfants, avenir, animation, sécurité, ...

Observons cette dernière liste et attardons-nous sur le mot « responsable » que le dictionnaire Larousse définit comme « adjectif, qui doit répondre d'une chose, de quelqu'un ». Il s'agit donc d'un adjectif qui a été rangé, par les auteurs du manuel, avec les noms au lieu de faire partie de la troisième liste consacrée aux adjectifs. De toutes les façons et même si l'on considère « responsable » comme substantif, il ne peut être perçu comme tel par l'élève de 2^{ème} AM.

Passons maintenant aux critères de réussite et mettons-les en rapport avec les points de langue étudiés au cours de la séquence. Nous reprenons ceux qui sont joints à l'activité d'écriture et les comparons à ceux qui doivent être réinvestis dans la production écrite de l'élève :

« Pour réussir ta production, il est important de respecter les consignes suivantes :

1-Choisir le(s) registres de la langue à utiliser.

2-Utiliser le lexique de la fiction.

3-Alternier entre phrases simples et phrases complexes.

4-Employer les temps du récit : imparfait et passé simple. » p 134

En séance de vocabulaire (p 126), les concepteurs du manuel ont proposé une leçon sur les registres de langue et proposent à l'élève, comme premier critère de réussir son écrit, de choisir des registres de langue dans lesquels il produira son récit.

En séance de grammaire (p 128), l'on propose une leçon sur la transformation passive qui est suivie d'une séance de conjugaison (p 130) prenant en charge la conjugaison passive. Mais on n'en fait pas mention dans la liste des critères, du coup l'élève n'en prendra pas compte dans son travail d'écriture et n'en verra pas l'utilité de réemployer cet outil linguistique dans sa production, c'est le cas aussi pour l'homonymie vue en séance d'orthographe (p 131).

En fait, nous considérons les critères de réussite fournis par les auteurs du manuel comme communs à la rédaction de tout récit de fiction (emploi d'un registre de langue, emploi du lexique de fiction, alternance entre phrases simples et phrases complexes, emploi des temps du récit), mais non spécifiques à la rédaction du récit fantastique.

Ces mêmes critères ne permettent pas, selon nous, une réelle intégration des savoirs précédant l'activité d'écriture et n'admettent pas l'évaluation des acquis.

Quant à la grille d'auto-évaluation, elle accorde à l'élève la possibilité de s'auto-évaluer et porter un regard critique sur sa production. Ainsi, en répondant aux questions constituant cette grille, il organisera son texte narratif de manière standard :

« *Ai-je bien introduit le début de l'histoire ?*
Ai-je bien introduit les personnages ?
Ai-je ordonné la suite des événements ?
Ai-je fait référence à la fiction ?
Ai-je employé l'imparfait et le passé simple ?
Ai-je bien assuré une fin à mon histoire ?
Ai-je vérifié la ponctuation, les majuscules et les différents accords. »

En effet, répondre positivement à ces questions signifie répondre aux normes d'écriture de n'importe quel texte narratif de fiction, mais ne garantit en aucun cas de répondre à la question introduisant la grille d'autoévaluation : *Ai-je bien rédigé mon récit fantastique ?*

Enfin de compte, aucun élément appartenant à cette grille d'autoévaluation ne rappelle pas à l'élève l'aspect fantastique de l'histoire à raconter. Il est dans ce cas là, plus que primordial que l'enseignant complète la liste des critères d'évaluation et communique les objectifs relatifs à la production attendue.

Ce troisième et dernier projet pédagogique aspire à installer une troisième compétence terminale dédiée à ce niveau d'étude, la 2^{ème} AM.

Pour analyser l'intégration globale dans ce projet, nous retraçons les différentes stations, au nombre de trois prenant en compte la démarche de réalisation du produit écrit, et examinons leurs points forts et points faibles.

Reprenons d'abord l'intitulé du troisième projet tel qu'il est présenté dans le livre scolaire: « Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix ».

Pour réaliser ce projet, les élèves doivent tenir compte de certaines recommandations fournies par les concepteurs dans la première étape organisant le processus de son déroulement et qui complète la phase de préparation effectuée par l'enseignant au moment du lancement du projet.

Rappelons que la phase de préparation se fait avec les élèves au début du projet p110, avant de leur présenter la première séquence et qu'elle touche aux objectifs du projet, aux moyens à mettre en œuvre pour le réaliser, à la répartition des tâches et au respect de l'échéancier.

L'étape une de l'accomplissement du projet accompagne les élèves dans leur travail, leur rappelle tous les éléments essentiels cités ci-haut et met en avant le caractère coopératif du processus de réalisation du produit fini :

- Avec mes camarades, nous organisons les groupes de travail.*
- Nous rechercherons des sujets de légendes algériennes et autres afin de nous en inspirer.*
- Nous débattons des sujets à exploiter.*
- Nous tenons compte de la structure du récit et des travaux réalisés en séance d'atelier d'écriture.*

À cette étape les élèves savent ce qu'ils ont à faire, ils doivent rechercher des légendes algériennes et autres afin de s'en inspirer en tenant compte du type de discours à produire. La production écrite à élaborer dans laquelle les élèves doivent intégrer les apprentissages destinés à installer le niveau de compétence visé par la première séquence d'apprentissage, doit répondre à des caractéristiques spécifiques et respecter les préconisations indiquées par les auteurs du livre scolaire :

- Intituler votre recueil de légendes et vos différents récits de fiction.*
- Introduire les personnages, les lieux, le temps, l'atmosphère.*
- Assurer le lien entre la réalité et le mystère entourant un événement donné.*

Il faut dire qu'à ce stade l'enseignant doit faciliter et réajuster les actions à mener par les élèves, fixer les habilités langagières relatives au projet et évaluer la démarche de production à l'aide de grilles critériées. Ces dernières permettent de décrire les règles de fonctionnement de la réalisation du projet, elles esquissent pour les élèves la représentation de l'objectif à atteindre et infèrent chez eux des stratégies personnelles.

Certes, les outils d'évaluation doivent être élaborés par l'enseignant en fonction des besoins exprimés par son public pendant le déroulement du projet, mais peuvent être également fournies, en guise d'aide et de facilitation pour l'enseignant inexpérimenté et pour l'apprenant utilisateur du livre scolaire, par les concepteurs comme c'est le cas pour la rubrique « Atelier d'écriture ».

Nous remarquons donc l'absence de grilles d'évaluation et d'autoévaluation de l'activité d'intégration liée au troisième projet tout comme pour les autres intégrations globales des deux premiers projets suggérés dans le livre de français de 2^{ème} année dont l'outillage en moyens d'évaluation ne pourrait que faire sa force.

Passons maintenant à l'étape deux du déroulement du projet 3. Lors de cette étape, les auteurs du manuel soutiennent les élèves dans leurs stratégies de production en leur apportant plus de précisions relatives au produit final et en mettant l'accent sur l'aspect collectif de la tâche:

« Avec mes camarades, nous rédigeons des légendes et des récits fantastiques.

Nous tenons compte de la structure du récit fantastique et des travaux réalisés en séance d'atelier d'écriture.

Comme pour le conte, nous choisisons :

-Le lieu où se déroule l'histoire.

-Le héros ou l'héroïne.

-Les pouvoirs magiques ou exceptionnels du personnage central.

-Ses alliés.

-Ses ennemis.

-Les événements et développements de l'histoire à raconter.

-La part du fantastique.

-L'imparfait de l'indicatif pour décrire et raconter, le passé simple pour introduire les événements. » p 122

L'élève n'est donc pas seul face à cette activité d'intégration et on le lui rappelle dans ces extraits : « Avec mes camarades, nous rédigeons », « Nous tenons compte de la structure du récit », « Comme pour le conte, nous choisisons... ». Cette réalisation collective du projet ne peut que vivifier sa motivation et développer chez lui le sens de la responsabilité. Mais en même temps, certains détails présentés dans cette étape deux nous paraissent inconséquents et pourraient, selon nous, pervertir le sens du projet tel qu'il est formulé par l'intitulé de départ. Afin d'expliquer ce que nous avançons, comparons l'intitulé fédérateur avec les propos du passage :

-« Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix » p97, l'intention visée par cet intitulé est l'élaboration d'un recueil de légendes et ce produit sera présenté le jour de la remise des prix. Mais dans le propos, destiné aux mêmes élèves à qui on a exposé le projet la première fois dans l'intitulé ci-dessus, « Avec mes camarades, nous rédigeons des légendes et des récits fantastiques » p122 nous n'aurons pas le même résultat car ici, il n'est plus question que de légendes mais de récits fantastiques également.

-Dans le propos « Nous tenons compte de la structure du récit fantastique et des travaux réalisés en séance d'atelier d'écriture », nous constatons la mention faite aux situations d'intégration partielle accomplies auparavant. Cela entend bien que les élèves ont été initiés à la rédaction du récit fantastique en découvrant ses caractéristiques et sa structure en séances de lecture et d'écriture, mais qu'en réalité l'enseignement-apprentissage de ce genre littéraire, particulièrement difficile à écrire, a été fait de manière anodine.

Notons que les textes qui ont servi de supports à la lecture ne représentent pas le récit fantastique : « Le chant du rossignol », « Ouara », « Taourirt la protégée », « Un orage au Hoggar » sont, certes, des récits de fiction mais ils ne permettent pas aux élèves de découvrir les spécificités du récit fantastique.

En effet, les ateliers d'écriture leur offrent, plus ou moins, l'occasion de se familiariser avec ce genre de récit et d'en produire mais de manière rudimentaire. Les élèves sont d'abord invités à imaginer une suite au récit fantastique de Ray Bradbury puis à reformuler l'histoire extraordinaire de Sidi Fredj en mettant l'accent sur l'atmosphère mystérieuse des événements.

Quant à la dernière étape de l'intégration globale du projet trois et à ce niveau de réalisation du dernier projet pédagogique, il s'agit de l'organisation finale que doivent faire les élèves avant de présenter leurs productions écrites. Les récits ayant été rédigés, il est question maintenant de les assembler dans un recueil qu'il faudrait rendre intéressant en l'étoffant d'une couverture et en y incorporant des illustrations.

Cette étape nourrit le moment de restitution du projet pédagogique et valorise la réalisation du produit fini. Elle permet aux groupes d'élèves de revoir et d'évaluer leurs travaux avant de les présenter devant l'audience qui assistera à la cérémonie des remises des prix et comprendra les camarades de classe, les élèves d'autres classes, les membres de l'administration, les parents et les invités.

2-Les contenus théoriques dans le manuel scolaire

Selon Roger Seguin (1989), les caractéristiques du contenu d'un manuel scolaire s'appuient sur l'exactitude, la précision, l'actualité, l'objectivité et la contribution aux objectifs sociaux.

Les enseignements théoriques et les définitions des notions présentées dans le manuel sont tous sans références, particulièrement dans les rubriques : « Je retiens » et « Le sais-tu ? »

Certains peuvent aussi manquer de précision et d'exactitude, c'est pourquoi nous les recensons ci-après pour les commenter selon nous et les compléter éventuellement.

Pour des raisons d'organisation, nous présenterons d'abord les cas de la rubrique « Je retiens » qui nous ont semblé incomplets ou incorrects, pour passer ensuite aux cas de la rubrique « Le sais-tu ? ».

2-1-Les contenus théoriques de la rubrique « Je retiens »

Le premier contenu que nous présentons ci-après concerne la dérivation par préfixation et suffixation qui permet de former des mots de la même famille. Nous essayons de l'analyser et d'en exposer, ce que nous jugeons nous, comme limite et pourrait être complété.

« -A partir d'un même radical, on peut former des mots. Tous ces mots se rapportent à une même idée : sorcier- sorcière- ensorceler- ensorcellement.

-En ajoutant un préfixe (au début du mot) ou un suffixe (à la fin du mot), à un même radical, on forme de nouveaux mots : chauffer- chauffant- réchauffer- réchauffement.

Les mots de la même famille peuvent appartenir à des classes différentes.

Nom commun (soin), verbe (soigner), adjectif (soigneux). » p13

Dans cette définition, nous jugeons les exemples sélectionnés pour illustrer les mots de la même famille inachevés, c'est pourquoi nous essayons de les compléter en se référant aux dictionnaires Grevisse et Larousse, d'autant plus qu'il s'agit d'une séance de vocabulaire qui admet l'enrichissement lexical.

Exemple1, présenté dans le manuel : sorcier- sorcière-ensorceler-ensorcellement. Nous pouvons ajouter : sorcellerie, ensorcelant, ensorcelante, ensorceleur, ensorceuse.

Exemple 2, présenté dans le manuel : chauffer-chauffant-réchauffé-réchauffement-chauffage. Nous pouvons ajouter : chauffe, chauffeur, chauffeuse, chaufferie, chauffe-bain, chauffe-plats, s'échauffer, échauffement.

« Le complément circonstanciel (CC) permet de préciser les circonstances de l'action exprimée par le verbe. C'est un complément facultatif, il peut être déplacé ou supprimé.

Nature des compléments circonstanciels :

Le complément circonstanciel de lieu (CCL) répond à la question où ?

Un vieux pêcheur vivait au bord de la mer.

Le complément circonstanciel de temps (CCT) répond à la question quand ?

Ils habitaient la misérable chaumière depuis trente-trois ans.

Le complément circonstanciel de manière (CCM) répond à la question comment ?

Le poisson d'or lui dit d'une voix humaine. » p14

« L'imparfait de l'indicatif est un temps du passé. A l'imparfait, tous les verbes ont les mêmes terminaisons : ais, ais, aït, ions, iez, aient.

On forme le plus souvent l'imparfait en mettant ces terminaisons à la place de l'infinitif.

Ex : Avoir__ Elle avait.

S'aimer__ Ils s'aimaient.

Vouloir__ Ils voulaient.

Pour les verbes du 2^{ème} groupe, on ajoute « iss » avant les terminaisons.

Ex : réfléchir__ Elle réfléchissait.

Le radical de certains verbes du 3^{ème} groupe change.

Ex : dire__ Je disais.

*croire_ Elle croyait.
connaître_ Tu connaissais. » p15*

En guise de précision, nous nous sommes référée au dictionnaire Grevisse pour compléter la définition se rapportant à morphologie et valeurs de l'imparfait de l'indicatif. « L'imparfait de l'indicatif est un temps du passé. », cela nous semble insuffisant comme définition, nous proposons donc ces détails selon le Grevisse « *L'imparfait montre un fait en train de se dérouler dans une portion du passé, mais sans faire voir le début ni la fin du fait. L'imparfait convient bien pour des faits qui se répètent. Il convient aussi pour la description.* »

« A l'imparfait de l'indicatif, les verbes en « ier » prennent 2 « i » à la 1^{er} et 2^e personne du pluriel.

Crier_ Nous criions- Vous criiez. » p16

La notion de conjugaison à l'imparfait de l'indicatif est bien expliquée dans le passage dédié à l'étude de ce temps, elle prend en charge les cas des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier ». Nous n'avons repris ici que le dernier éclaircissement qui concerne les verbes en « ier ».

Les verbes en « ier » prennent deux « i » à la 1^{er} personne du pluriel au lieu de 1^{ère} personne du pluriel, l'erreur paraît anodine mais elle n'est pas des moindres puisqu'il s'agit d'informations présentées en guise d'apprentissage, dans un livre scolaire et dans la rubrique « Je retiens ». C'est comme si on demandait aux utilisateurs de retenir qu'il faut écrire les verbes en « ier » avec de deux « i » à l'imparfait, mais écrire aussi « premier personne » à la place de « première personne », alors que l'adjectif numéral ordinal s'accorde avec le nom qu'il indique (première personne) et donc l'écrire 1^{ère} au lieu de 1^{er}.

Il est de même pour l'extrait qui suit, un enseignement théorique encadré pour les élèves, citant les valeurs de l'imparfait et du passé simple, et dans lequel nous distinguons l'écriture du pronom personnel « ils » sans majuscule après un point, et nous qui ne cessons pas de répéter à nos élèves qu'il faut toujours écrire la majuscule au début d'une phrase. La commencer par une minuscule, comme dans ce cas « *ils ont chacun un emploi spécifique.* » est absurde pour ces élèves qui ont appris le contraire dès le primaire.

« L'imparfait et le passé simple sont deux temps utilisés très souvent dans le conte. ils ont chacun un emploi spécifique. L'imparfait de l'indicatif s'utilise à l'oral comme à l'écrit. On l'emploie pour :

a) Décrire les lieux et les personnages : *La salle était vaste. La princesse était belle.*

Raconter les actions répétées : *tous les matins, le berger jouait de la flûte, chantait et surveillait son troupeau.*

b) Donner des explications : *Elle suivit les conseils de la fée car elle voulait être belle pour le bal.*

c) Raconter des actions qui ne sont pas délimitées dans le temps : *elle rêvait d'être l'épouse du roi.*

Le passé simple s'utilise à l'écrit pour :

d) Raconter des actions qui se sont produites à un moment déterminé du passé : *Il lui écrivit une lettre qu'elle reçut un matin d'hiver.*

e) Raconter des actions brèves, successives qui font progresser le récit : *Le roi, convoqua ses sujets, leur adressa un discours puis les congédia. » p 26*

Il n'en est pas moins pour l'organisation des informations si l'on observe le procédé énumératif utilisé par les concepteurs du manuel.

Examinons la présentation de cet énoncé récapitulatif des valeurs des deux temps imparfait et passé simple de l'indicatif :

On emploie l'imparfait pour « : », suivi de a), b), c). Il s'agit là de l'énumération des valeurs de ce temps, on remplace a-b-c par 1-2-3 pour avoir :

1- Décrire les lieux et les personnages.

2- Donner des explications.

3- Raconter des actions qui ne sont pas délimitées dans le temps.

Jusque là tout est commun, mais dès qu'on passe à la suite de la définition, nous découvrons une anomalie qui pourrait engendrer une confusion chez les utilisateurs du manuel. En effet, dans la deuxième partie il est question d'énumérer les valeurs du passé simple de l'indicatif :

Le passé simple s'utilise à l'écrit pour « : », d), e). En remplaçant les lettres par des chiffres, et comme suite logique à la première partie, nous obtenons 4- et 5- :

4- Raconter des actions qui se sont produites à un moment déterminé du passé.

5- Raconter des actions brèves, successives qui font progresser le récit.

Or, et dans la logique des choses, la deuxième énumération (concernant les valeurs du passé simple) devait être introduite par a) et b) et non pas d) et e) parce qu'il s'agit d'une nouvelle liste qui n'a rien avoir avec la première (celle des valeurs de l'imparfait de l'indicatif).

« Le passé simple est un temps du récit qui s'emploie surtout à l'écrit. Au passé simple, tous les verbes du 1^{er} groupe et le verbe « aller 3^{ème} groupe » ont les mêmes terminaisons, Ex : verbe trouver.

Je trouvai- tu trouvas- il trouva- nous trouvâmes- vous trouvâtes- ils trouvèrent.

Les verbes qui se terminent par « cer » prennent une cédille sous la lettre « c », devant la voyelle « a ».

Avancer → j'avancai- nous avançâmes

Les verbes dont l'infinitif se termine par « ger » prennent un « e » après le « g » et devant la voyelle « a » :

Nager → je nageai- nous nageâmes

Tous les verbes du 2^{ème} ont les mêmes terminaisons au passé simple.

Je finis- tu finis- il finit- nous finîmes- vous finîtes- ils finirent. » p 28

Ces règles à retenir, relatives au passé simple de l'indicatif et sa morphologie, nous semblent détaillées et globales, toutefois l'on pourrait préciser et ce selon Grevisse, que « Le passé simple exprime un fait complètement achevé à un moment déterminé du passé ». Cette précision à notre avis, faciliterait la compréhension des élèves et déterminerait, de par la durée du fait dans l'un et son achèvement dans l'autre, la distinction entre les deux temps du passé qui sont l'imparfait et le passé simple de l'indicatif.

Un nom peut être précisé à l'aide d'expansions qui peuvent être :

Un adjectif qualificatif ou un groupe prépositionnel complément du nom.

Ex : Un noble roi. Les habitants du palais.

L'adjectif qualificatif donne des précisions sur le nom qu'il accompagne. Quand il placé avant ou après le nom, on dit qu'il est épithète du nom. Ex : la jeune reine.

-Il peut être supprimé sans que le groupe nominal ne change de sens.

-Le groupe prépositionnel complément du nom (G.P. C.N) est formé de plusieurs éléments, il est souvent introduit par une préposition. (à, de, en, ...). Il se place après le nom. Ex : le royaume du roi Mammoune. p 40

On nous explique dans cette définition les deux expansions du nom : l'adjectif qualificatif et le complément du nom. Ce dernier est formé, nous indique la définition, de plusieurs éléments, il est souvent introduit par une préposition. Nous constatons que les prépositions citées à titre illustratif (à, de, en, ...), ne suivent pas directement la phrase explicative, mais s'introduisent après le point final qui est censé clôturer justement la phrase précédente. Il faut croire que présentées inexactement de cette façon, c'est-à-dire précédées d'un point, ces prépositions, n'illustrent aucune donnée et du coup n'apportent rien à la règle.

Par ailleurs, et si l'on fait abstraction à ce manquement graphique, on pourrait amplifier cette même liste par d'autres prépositions telles que : contre, pour, sur et par la même occasion offrir d'autres exemples pour une meilleure illustration.

Nous citons ici les exemples du Robert de grammaire (1995:116):

« -Un appartement sur cour.

-Une coiffure pour dames.

-Un abri contre le vent. »

Ces exemples nous permettent aussi d'ajouter le détail suivant, tiré du même dictionnaire Le Robert de grammaire : « *Le complément du nom marque des rapports variés et indique, par rapport au nom complété : la matière, la qualité, le temps, la manière, le contenu, la quantité* ». Nous supposons que ce complément d'information profitera aux élèves.

« L'adjectif qualificatif s'accorde en genre (masculin/ féminin) et en nombre (singulier/ pluriel) avec le nom qu'il qualifie.

Le féminin se forme souvent en ajoutant un « e » à l'adjectif masculin.

Des outils pointus. (Masculin/ pluriel) Des dents pointues. (Féminin/ pluriel)

Attention ! cas particuliers :

F_ ve. Un garçon naïf/ une fille naïve.

X_ se. Un garçon heureux/ une fille heureuse.

Fer_ ière. Un garçon fier/ une fille fière.

Parfois le féminin différent du masculin. Un nouveau prince/ une nouvelle princesse

Le pluriel de l'adjectif se forme le plus souvent en ajoutant un « s » ou un « x » à la fin de l'adjectif au singulier. Un long poil blanc/ De longs poils blancs ; Un nouveau prince/ De nouveaux princes. » p42

Nous remarquons dans l'extrait ci-haut plusieurs anomalies, nous l'abordons sur le plan de la précision : *L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie*, il faut compléter avec le nom ou le pronom qu'il qualifie.

Les auteurs du manuel attirent l'attention des élèves sur les cas particuliers des adjectifs féminins qui ne se forment pas en ajoutant un « e » à l'adjectif masculin :

Naïf → naïve / heureux → heureuse / fier → fière, toutefois, il aurait fallu préciser que même dans ces cas particuliers, il existerait des exceptions comme : vieux, doux, faux, jaloux. Et ajouter plus d'éclaircissement en ce qui concerne les autres écritures du féminin, et éviter les expressions vagues du genre (*Parfois le féminin est différent du masculin*) qui prêtent à confusion. Nous suggérons à cet effet l'explicitation du Grevisse :

« L'adjectif terminé par (e) au masculin ne varient pas quand il est employé au féminin : un livre utile → une chose utile.

En même temps que par l'addition d'un (e), certains féminins se caractérisent dans l'écriture par le redoublement de la consonne finale du masculin :

Redoublement de : l, n, t, s.

cruel→ cruelle, bon→ bonne, muet→ muette, bas→ basse, gros→ grosse (sauf : complet, incomplet, concret, discret, inquiet, secret) ils ont un féminin en (ète), complet→ complète. » (Le bon usage, 1988 :894)

Mais plus encore, compléter la liste des autres cas auxquels les élèves pourraient faire appel le long de la séquence qui vise la description des personnages, et ce même si on sait qu'ils ont été déjà vus les années précédentes, comme les masculins en :

c→ blanc/ blanche, sec/ sèche

er→ léger/ légère, cher/ chère

eau→ beau/ belle, nouveau/ nouvelle

ou→ fou/ folle

eur→ menteur/ menteuse

teur→ directeur/ directrice.

« Les substituts grammaticaux sont des pronoms personnels (je, tu, il nous, ...), possessifs (le mien, le tien, ...), démonstratifs (celui-ci, celle, ...), interrogatifs et relatifs.

Comme les substituts lexicaux, ils servent à assurer la progression et la cohérence d'un texte en évitant les répétitions. » p 52

En reformulant cette définition, nous en déduisons que le substitut grammatical est un pronom personnel, un pronom possessif, un pronom démonstratif, un pronom interrogatif ou un pronom relatif. La liste est inachevée puisque l'adjectif possessif et l'adjectif démonstratif doivent en faire partie.

On discerne aussi dans cette explication fournie aux collégiens de l'imprécision, du moment où on ne leur étend pas l'illustration des pronoms personnels.

En effet, les exemples cités par le livre ne touchent qu'aux pronoms personnels sujets, mais aucun exemple n'est mentionné pour citer les pronoms personnels compléments directs ou indirects, comme (le, la, les, leur, lui), d'autant plus que nous les retrouvons dans les exercices qui suivent la règle. Il est clair que cette imprécision n'aiderait pas l'élève et l'utilisateur du manuel en général à appliquer la règle aux exercices que nous rapportons ci-dessous :

Exercice 3 de la même page (52) : *Compléter un tableau par des pronoms personnels soulignés dans un passage, les pronoms en question sont (il, les, elles, lui, le, leur, elle).*

Exercice 4 de la même page (52) : *Recopier les phrases suivantes en remplaçant les mots soulignés par les pronoms qui conviennent : La sorcière suit l'enfant / La fillette rencontre*

le loup. / La sorcière parle à l'enfant. / Le loup dévore la brebis. / L'enfant a peur de la sorcière. / Le loup ment à la fillette.

Force est donc, de constater que les pronoms personnels compléments sont aussi concernés dans ces exercices que les pronoms personnels sujet. Il est impératif d'être exact et précis dans les enseignements théoriques, surtout quand il s'agit de conception d'outil didactique institutionnel.

Nous rappelons à ce propos que les consignes et les activités du manuel scolaire seront analysées en détail dans le présent travail.

Observons maintenant l'enseignement de la notion de synonymie et étudions l'éclaircissement apporté à l'élève dans la rubrique « Je retiens » :

« Les synonymes sont des mots qui ont à peu près le même sens. Un mot peut avoir plusieurs synonymes. Son sens dépend du contexte. » p 65

La définition donnée aux mots synonymes est extraite du dictionnaire Larousse, mais la référence n'est mentionnée nulle part, comme pour toutes les autres définitions du manuel d'ailleurs.

Elle est simple, compréhensible pour un élève de 2^{ème} AM, mais nécessite toutefois selon nous, plus de ponctualité. C'est pourquoi nous jugeons important de la renforcer avec cette partie tirée du Grevisse : « *Le synonyme appartient à la même catégorie grammaticale que le mot qu'il remplace* ». Cette phrase apporte à l'élève qu'il ne peut remplacer un mot par un mot synonyme que s'ils sont de la même nature grammaticale, un verbe par un verbe, un adjectif par un adjectif, un nom par un nom...

Ce détail compléterait la définition proposée par les concepteurs du manuel et préciserait plus aux élèves la notion de synonymie.

« Le présent est un temps qui exprime différentes valeurs :

Le présent d'énonciation, valeur que tu as déjà étudiée, est utilisé pour exprimer un événement qui a lieu au moment où l'on parle : Nous lisons une fable.

Le présent de narration donne l'illusion que des faits passés appartiennent au présent, comme s'ils se déroulaient ici et maintenant : Jugurtha défait les Romains.

Le présent d'habitude ou de répétition désigne une action qui se répète dans le temps : Chaque matin, le berger sort son troupeau.

Le présent de vérité générale est utilisé pour exprimer une vérité ou un fait scientifique avéré : La terre tourne autour du soleil. C'est le présent, des proverbes et des morales : Qui ne dit rien, consent. » p 66

Cette leçon de grammaire est censée montrer à l'élève les valeurs du présent de l'indicatif, on en propose ici quatre : présent d'énonciation, présent de narration, présent

d'habitude ou de répétition et le présent de vérité générale. Pour cette dernière valeur, les auteurs du manuel donne comme exemple de proverbe « Qui ne dit rien, consent », il aurait fallu peut être, présenter un proverbe que tout le monde connaît comme « Qui se ressemble s'assemble ». Cet exemple est très utilisé et les élèves ne risquent pas de l'oublier, ils n'oublieront pas donc la valeur du présent de vérité générale exprimée dans les proverbes et les maximes.

Nous pouvons aussi ajouter aux quatre valeurs transmises par nos auteurs, deux autres dont on se sert tous les jours :

La valeur du passé récent : Il vient de sortir à l'instant.

La valeur de futur proche : J'arrive dans cinq minutes.

Ces exemples viendront compléter l'enseignement théorique sur les valeurs du présent de l'indicatif et soutenir les élèves au moment de l'application.

« Comme l'adjectif qualificatif, l'adjectif verbal indique un état ou exprime une qualité. Il est formé à partir d'un verbe auquel on ajoute un suffixe qui est généralement « ant ».

Ex : inquiéter__ inquiétant.

L'adjectif verbal s'accorde avec le nom auquel il se rapporte :

Ex : Un climat inquiétant__ une atmosphère inquiétante.

Le participe présent quant à lui ne subit aucun accord.

Ex : Le garçon, trouvant le prix intéressant, acheta le livre immédiatement.

La fille, trouvant le prix intéressant, acheta le livre immédiatement.

Pour distinguer le participe présent de l'adjectif verbal, il suffit de remplacer ce dernier par un autre adjectif.

Ex : Un lion souffrant : un lion malade. » p 68

À notre avis, l'explication ci-dessus ne lève pas vraiment la difficulté à distinguer le participe présent de l'adjectif verbal que pourrait avoir un élève de onze ans. Il faudrait expliciter plus en définissant et en illustrant surtout pour l'adjectif verbal. Nous proposons donc ces exemples extraits du Grevisse : *communiquer*→ *communicant*, *convaincre*→ *convaincant*, *naviguer*→ *navigant*, *négliger*→ *négligent*, *émerger*→ *émergent*. Nous faisons remarquer aux élèves qu'un adjectif verbal peut prendre un « ent » à la fin, mais qu'il se forme à partir d'un verbe, tandis que le participe présent est invariable et prend à la fin un « ant ».

Afin d'éviter l'embrouillement, nous suggérons de joindre la définition fournie dans le livre scolaire de ce supplément tiré du Grevisse: « D'une façon générale, le participe présent exprime souvent une action délimitée dans la durée. Tandis que l'adjectif verbal

exprime un état sans délimitation de la durée, et indique en général, une qualité plus ou moins permanente. » (Dictionnaire Le bon usage de Grevisse, 1988: 945)

« Dans un dialogue, les verbes qui introduisent les paroles peuvent se placer avant, après ou au milieu des paroles rapportées.

Quand ils sont placés après ou au milieu, on fait une inversion du sujet. Le Renard dit : « Lion, que fais-tu ici ? » ; « Lion, que fais-tu ici », dit le Renard ; « Lion, dit le Renard, que fais-tu ici ? »

Si le sujet est un pronom personnel, il faut parfois ajouter un « t » entre le verbe terminé par une voyelle et ce pronom s'il commence par une voyelle aussi ! « Et pourquoi ? » demande-t-il.

Placés au milieu des paroles rapportées, le verbe introducteur et son sujet inversé forment une production appelée « incise ». « Lion, dit le Renard, que fais-tu ici ? » (Voir tableau des verbes introducteurs de paroles plus bas). » p76

Nous nous arrêtons devant ce passage parce qu'il nous paraît nébuleux, alors que nous nous adressons à un public très jeune qui recherche exactitude et clarté pour mieux apprendre.

Dans la première phrase de l'explication, les concepteurs du livre scolaire définissent la fonction des verbes introducteurs, celle d'introduire les paroles dans un dialogue. Ils déterminent aussi leur place par rapport aux propos, avant, après et au milieu. Toutefois, la suite de l'explication en rapport au positionnement des verbes introducteurs n'est pas tout à fait claire pour les raisons qui suivent :

Dans le passage « Quand ils sont placés après ou au milieu, on fait une inversion du sujet », on apporte la précision que dans ces deux cas seulement, il faut procéder à l'inversion du sujet. Elle est confortée par des exemples : Le Renard dit : « Lion, que fais-tu ici ? » ; « Lion, que fais-tu ici », dit le Renard ; « Lion, dit le Renard, que fais-tu ici ? ».

Nous analysons à présent ces exemples et commençons par l'absence du point d'interrogation dans le deuxième exemple, on le met pour les deux autres interrogations mais pas pour celle-ci, de quoi semer la contingence dans les apprentissages déjà installés chez les élèves (toujours mettre un point d'interrogation après une question directe).

Passons maintenant à l'illustration en elle-même, elle est censée expliquer le fait cité précédemment, en revanche elle ne présente pas que le cas où l'on inverse le sujet quand le verbe introducteur est placé après ou au milieu du propos, on ajoute aussi l'exemple où il est placé avant les paroles rapportées (Le Renard dit : « Lion, que fais-tu ici ? »), et force est d'entrevoir la confusion puisque l'inversion du sujet est présente aussi dans le propos. Donc si l'on expose l'explicitation à l'élève de cette manière, il ne pourrait

que s'embrouiller puisqu'il peut l'interpréter comme suit : quand le verbe introducteur est placé avant, après ou au milieu, on inverse le sujet dans le propos. Ce qui doit être retenu est donc inexact.

À cette confusion, s'ajoute un mauvais agencement de ces enseignements qui est flagrant, dans le sens où l'on demande aux élèves de « voir le tableau des verbes introducteurs de paroles plus bas », or le tableau en question se trouve à la page suivante (page 77). Il aurait fallu dire (voir le tableau à la page suivante, voir tableau ci-contre), ou encore introduire le tableau dans l'encadré et compléter, pour plus de précision, par cet extrait du Grevisse: « *Certains de ces verbes apportent des indications sur la manière dont le discours a été prononcé.* » (Dictionnaire Le bon usage, 1988: 676)

« -Le récit d'une fable est coupé par de nombreux passages au discours direct.

-Dans le récit, le narrateur raconte les actions d'un personnage.

-Dans le discours direct, le narrateur fait parler directement ses personnages. Les indices du discours direct sont : les guillemets, les deux points, les tirets, les verbes de paroles. » p 78

D'entrée de jeu, nous remarquons dans la définition ci-dessous les tirets placés devant chaque phrase alors qu'il n'y a pas lieu de les mettre. Et dans la dernière partie de la définition « *Les indices du discours direct sont : les guillemets, les deux points, les tirets, les verbes de paroles.* », nous constatons une insuffisance dans la liste des indices, et qu'il faudrait compléter par *les points d'interrogation, les points d'exclamation.*

Il est de même pour l'explication ci-après mise en avant pour définir le futur simple de l'indicatif, elle est, selon nous, insuffisante.

« Au futur simple de l'indicatif, tous les verbes ont les mêmes terminaisons.

Rai-ras- ra- rons- rez- ront

Certains verbes irréguliers changent leur radical : faire : je ferai | aller : j'irai | être : je serai | avoir : j'aurai | venir : je viendrai | savoir : je saurai » p 79

Nous suggérons de la compléter par la précision tirée du Grevisse « *Le futur simple marque un fait à venir par rapport au moment de la parole.* », même si elle semble évidente elle ne peut être dissociée du reste de la définition.

« L'adverbe est un mot invariable qui précise ou change le sens :

-d'un verbe : Le professeur aime beaucoup nous parler des fables.

-d'un adjectif : L'étude des fables est très enrichissante.

-d'un autre adverbe : Aujourd'hui, l'information circule très rapidement.

Exemples d'adverbes qui introduisent :

La manière : naturellement, rapidement, doucement, gentiment, mal, bien...

Le lieu : ici, là, ailleurs, loin, dessus, là-bas, devant, près...

Le temps : hier, bientôt, maintenant, aussitôt, soudain...

La quantité : beaucoup, peu, près, trop, plus, moins, un peu, tout...

Formation des adverbes en « ment » :

A. Quand l'adjectif masculin se termine par une consonne, on forme l'adverbe à partir du féminin auquel on ajoute « ment » :

Essentiel, essentielle, essentiellement.

Doux, douce, doucement.

Sérieux, sérieuse, sérieusement.

Sec, sèche, sèchement.

ATTENTION :

Gentil- gentiment ; bref- brièvement.

B. Quand l'adjectif masculin se termine par une voyelle, on ajoutera « ment » : facile- facilement ; poli- poliment.

ATTENTION : gai- gaiement

C. Quand l'adjectif masculin se termine par « ent », l'adverbe se terminera par « emment » : Récent- récemment ; Fréquent- fréquemment.

Tu prononceras : a- ment

ATTENTION : Lent- lentement

D. Quand l'adjectif masculin se termine par « ant », l'adverbe se termine par « amment » : Suffisant- suffisamment ; Courant- couramment » p 80

La rubrique « Je retiens » proposée à la page 80 du manuel pour expliciter la leçon d'orthographe relative à la formation des adverbes, nous semble exhaustive. Elle présente des éclaircissements et des illustrations ajustés au niveau de l'élève. Mais par souci de minutie, nous fournissons à cet enseignement quelques détails complémentaires.

L'explication concernant la formation des adverbes en « ment » est répartie en quatre stations :

A -Quand l'adjectif masculin se termine par une consonne.

B -Quand l'adjectif masculin se termine par une voyelle.

C -Quand l'adjectif masculin se termine par « ent ».

D -Quand l'adjectif masculin se termine par « ant ».

Nous parachevons le cas B par la précision du Grevisse quand « l'adjectif est terminé au masculin par ai, é, i, et u le suffixe « ment », s'ajoute à cette forme masculine : vrai, vraiment ; aisé, aisément », et c'est là l'occasion d'ajouter l'exception (au lieu de Attention) gai, gaiement.

Le cas C (quand l'adjectif masculin se termine par « ent ») peut être aussi complété par un deuxième exemple afin d'appuyer l'exception : présent, présentement. La même chose pour la dernière éventualité D (quand l'adjectif masculin se termine par « ant ») qui selon nous mériterait plus de finition, comme faire remarquer les exemples « notamment » et

« précipitamment » qui se terminent par « amment » mais qui se forment à partir des participes présents notant et précipitant.

« La périphrase consiste à utiliser une expression ou une définition pour désigner un mot. La périphrase vise généralement à mettre en avant certains aspects de la signification du mot.

Ex : L'astre de nuit : la lune.

L'animal rampant : le serpent. » p 88

Pour expliquer la périphrase nous pourrions donner la définition du dictionnaire Le Robert de vocabulaire, (1995:267): « *La périphrase consiste à dire en plusieurs mots ce qui pourrait être dit en un seul mot* ». Elle nous paraît plus simple à comprendre, du moins par rapport à celle présentée par les auteurs du livre reprise ci-devant.

« Selon ce que nous voulons exprimer, on peut utiliser quatre types de phrases :

-La phrase de type déclaratif : elle sert à déclarer, à annoncer, dire simplement quelque chose, elle se termine par un point. Ex : Je pourrais bien t'égorger.

- La phrase de type interrogatif : elle sert à questionner, interroger, elle se termine par un point d'interrogation. Ex : Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ?

- La phrase de type impératif : elle sert à donner un conseil, une consigne, un ordre. Elle commence par verbe et se termine par un point ou un point d'exclamation. Ex : prends garde !

- La phrase de type exclamatif : elle sert à s'exclamer, exprimer son étonnement, son admiration...Ex : Mais tu plaisantes ! » p 89

Ici l'enseignement à retenir par les élèves concerne les types de phrases. La phrase de type déclaratif sert certes à dire simplement quelque chose, mais l'on pourrait préciser par la définition du Grevisse que *par la phrase déclarative, le locuteur communique simplement une information à autrui pour rappeler le contexte de communication.*

L'exemple choisi pour illustrer le type déclaratif est pour peu effrayant (Je pourrais bien t'égorger), certes il est tiré du texte qui a servi de support à la leçon et rapporte les paroles du renard, mais pour un utilisateur du manuel externe à l'école (élève d'un autre niveau ou parent), ou même un élève de 2^{ème} AM qui s'en sert pour se rappeler la définition, l'exemple fourni ne convient nullement à des enfants de onze et douze ans, car isolé de son contexte, il est trop violent.

Pareil pour le type interrogatif, la ponctualité fournie par le Grevisse est, selon nous, nécessaire parce qu'elle complète ce qui est proposé par les élaborateurs du manuel. Le bon usage nous explique: « *Par la phrase interrogative, on demande une information à l'interlocuteur, elle est marquée par l'intonation dans l'oral et par le point d'interrogation dans l'écrit.* »

Nous ajoutons aussi un détail dans l'énumération rappelant les fonctions de la phrase de type impératif, elle sert donc à donner un conseil, une consigne, un ordre et une prière aussi.

« L'impératif présent est utilisé pour exprimer un ordre ; un conseil, une consigne. Il ne se conjugue qu'à trois personnes : la 2^e personne du singulier (tu), la 1^{re} personne du pluriel (nous) et la 2^e personne du pluriel (vous).

Conjugaison des verbes du 1^{er} groupe. Les terminaisons des verbes du 1^{er} groupe (verbes en -er) sont : -e, -ons, -ez. Ex : Chante, chantons, chantez.

Conjugaison des verbes du deuxième groupe (verbes en -ir avec participe présent en -issant. Les terminaisons des verbes du 2^e groupe sont : -s, -issons, -issez. Ex : Finis !, Finissons !, Finissez !

Conjugaison des verbes du troisième groupe (tous les autres verbes) Nombre de ces verbes sont irréguliers mais la plupart du temps les terminaisons sont -s, -ons, -ez

Remarque : seule la deuxième personne du singulier est quelque peu difficile. Pour les autres personnes la terminaison est toujours -ons et -ez ! » p 90

Nous devons signaler d'abord, avant même d'analyser le contenu du passage ci-dessus, que sa police et sa mise en forme dans le manuel ne suivent pas celles des pages précédentes et qui jusqu'alors respectées une seule et même mise en page, à savoir une même police, une même taille de police, le tout écrit en vert et placé dans un encadré habillé en jaune. Sans oublier l'intitulé « Je retiens » pour rappeler la rubrique à laquelle appartient cet encadré, changeant lui aussi le caractère d'écriture sans raison apparente.

Il faut dire que c'est toute la page 90 et même la page 91 qui sortent du lot formel du livre scolaire, pourquoi cette non-conformité à la mise en page restante ? Force est de penser qu'elles ont été conçues séparément et jointes dans la précipitation sans prendre le temps de les accommoder conformément aux normes de configuration établies au départ par les concepteurs du manuel. Aussi, le contenu a été enchevêtré à cause de cette hâte, chose que nous essayons de justifier dans ce qui suit.

Nous commencerons par le contenu cité ci-haut puis nous examinerons celui de la page 91 plus bas dans la partie réservée à l'analyse des consignes.

Le contenu de cette rubrique page 91 présente l'impératif présent, ses valeurs, sa formation et sa conjugaison. Néanmoins l'information affichée « L'impératif présent ne se conjugue qu'à trois personnes : la 2^e personne du singulier (tu), la 1^{re} personne du pluriel (nous) et la 2^e personne du pluriel (vous) », est inexacte puisqu'il ne se conjugue qu'avec deux personnes et non pas trois si l'on se réfère au Grevisse : « Il n'existe qu'à deux personnes : à la première, seulement au pluriel, à la deuxième, au singulier et au pluriel ».

Effectivement, « Tu » correspond à la deuxième personne au singulier, personne à laquelle on parle ; « Vous » correspond à la première personne au pluriel, personne à laquelle on parle ; « Nous » correspond à la deuxième personne au pluriel, personne qui parle. Il est donc question ici, d'une seule et même personne à laquelle on s'adresse (tu et vous) mais dont le nombre diffère (singulier et pluriel) selon qu'on s'adresse à une seule ou à plusieurs personnes.

On peut remarquer également dans l'énoncé explicatif que nous analysons, que des exposants désignent les personnes 2^e et 1^e, en parler paraît dérisoire, mais il n'est pas sans incidence car il s'agit ici de référence institutionnelle qui exige exactitude et précision. Observons 2^e pour deuxième, il peut prendre l'exposant « e », mais 1^e pour première ne peut pas prendre l'exposant « e » mais « ère » soit 1^{ère}. On ne peut pas écrire n'importe quoi et n'importe comment dans un document officiel et le seul d'ailleurs qui soit proposé comme support didactique.

Toujours en guise de précision, nous suggérons de compléter l'explication par ces détails indispensables à la finition de l'apprentissage de l'impératif présent :

«Il s'emploie sans sujet exprimé. La personne et le nombre sont marqués uniquement par la forme du verbe. Afin d'éviter un hiatus on ajoute, un « s » aux verbes en « e » et « a » devant les pronoms (en) et (y).

Mange de la confiture → Manges-en.

Va à l'école → Vas-y ». (Dictionnaire Le Robert de grammaire, 1995 :178)

L'élève pourrait bien rencontrer ces exemples ultérieurement, et les lui présenter antérieurement dans la règle à retenir ne peut être que profitable à cet enseignement.

« Le suffixe est un élément qui se place à la fin d'un mot. Il est ajouté au radical. Il permet de former des mots dérivés : La coiffure, un coiffeur, une coiffeuse, coiffer, ...

Parfois, le radical peut être modifié : louer, louable, une location.

Souvent, l'ajout d'un suffixe change la nature du mot : méchant (adjectif), la méchanceté (nom), méchamment (adverbe).

Certains suffixes changent le sens du radical en fonction de l'idée qu'ils expriment :

-Une action : (-ation) la formation

-Une possibilité : (-able, -ible, -uble) buvable, accessible, soluble.

-Un savoir : (-logie) la zoologie, la technologie.

-Un diminutif : (-et, -ette, -on) un jardinet, une fillette, un chaton.

Un sens péjoratif : (âtre, ard) verdâtre, vieillard.

La liste des suffixes est très longue : -age, -esse, -eur, -euse, -if, -ive, -isme, ... » p 102

La suffixation est bien explicitée dans cette récapitulation, elle expose à l'élève beaucoup de détails et d'illustrations. Toutefois, il est préférable selon nous de couronner le tout par l'explication ponctuelle extraite du Robert de vocabulaire :

« ...- *Suffixes ajoutés au radical d'un verbe (action)*

- *Suffixes ajoutés à des adjectifs (qualité, état, diminutif...)*

- *Suffixes ajoutés à des noms (appartenance, métier...)* » (Dictionnaire Le Petit Robert de vocabulaire, 1995:143)

Nous supposons qu'en ayant ces détails les élèves feraient le bon choix du bon suffixe, surtout que la liste des suffixes est très longue.

« *Le temps peut être exprimé par :*

-*Un groupe nominal : L'enfant rentre dans la matinée.*

-*Un infinitif : L'enfant rentre avant de manger.*

-*Un adverbe : L'enfant rentre bientôt.*

-*Une proposition participe : La nuit venue, il sort.*

-*Une proposition subordonnée : Il bavarde pendant que son camarade travaille.*

Les trois moments :

La postériorité : l'action de la proposition principale a lieu après l'action de la subordonnée.

Il sortait lorsque son camarade avait fini ses devoirs.

Conjonctions de subordination : après que, dès que, aussitôt que, quand, lorsque.

La simultanéité : l'action de la proposition principale a lieu pendant l'action de la subordonnée. Il bavarde pendant que son camarade travaille.

Conjonctions de subordination : pendant que, tandis que, lorsque, quand.

L'antériorité : l'action de la proposition principale a lieu avant l'action de la subordonnée. Il part avant que son camarade ne vienne. (Attention ! verbe au subjonctif !)

Conjonctions de subordination : avant que, sans attendre que, jusqu'à ce que. » p 103

L'enseignement de l'expression du temps pour des élèves de 2^{ème} année du cycle moyen n'est pas chose aisée, c'est pourquoi elle ne peut se faire en une seule leçon, comme c'est le cas dans le manuel.

Vu le niveau et l'âge du public, il aurait été souhaitable de scinder cette leçon en deux parties. Il est évident que cette décision n'échapperait pas à un enseignant expérimenté, mais le problème se poserait assurément pour un enseignant novice. Rappelons que le manuel scolaire reste un outil didactique privilégié pour les enseignants débutants, et qu'il reste pour eux la première progression à suivre.

La récapitulation à retenir sur l'expression du temps, peut être présentée en deux fractions ; la première prend en charge le temps et les différentes façons de l'exprimer par : un groupe nominal, un infinitif, un adverbe, une proposition participe et une proposition subordonnée, tout en les soulignant afin de faciliter leur repérage par les élèves.

Il est vrai qu'on les a soulignés et écrits en gras dans la règle proposée dans le livre scolaire, mais pas de manière tout à fait correcte.

Observons de près les exemples isolés pour justification:

-L'enfant rentre dans **la matinée** (Groupe nominal), au lieu de **dans la matinée**

-L'enfant rentre **avant de manger** (Infinitif)

-La nuit **venue**, il sort. (Proposition participe), au lieu de **La nuit venue**

-Il bavarde **pendant que son camarade travaille**. (Proposition subordonnée), au lieu de **pendant que son camarade travaille**

La deuxième fraction de la leçon, qu'on pourrait proposer plus tard dans une autre séance de grammaire, prend en charge les trois moments exprimant le temps : la postériorité, la simultanéité et l'antériorité.

Et là aussi, nous avons quelques remarques à faire sur le contenu proposé dans le manuel concernant les trois moments du temps cités ci-dessus. Nous en distinguons que chaque moment est expliqué puis complété par la liste de conjonctions de subordination qui l'expriment. Nous reprenons les passages qui nous intéressent :

« Conjonctions de subordination qui expriment la postériorité : **après que, dès que, aussitôt que, quand, lorsque**. Nous complétons la liste par : sitôt que, depuis que, une fois que.

« Conjonctions de subordination qui expriment la simultanéité : **pendant que, tandis que, lorsque, quand** ». Nous pouvons enrichir la liste par d'autres subordonnants comme en même temps que, tant que, au moment où, à l'heure où, à l'instant où.

Faire remarquer que [les deux conjonctions de subordination (quand) et (lorsque) servent à exprimer aussi bien la postériorité que la simultanéité, et qu'on emploie le mode indicatif avec ces deux moments.

Exemples : Quand tu auras fini tes devoirs, tu sortiras jouer dehors.

On se brosse les dents dès qu'on fini de manger.]

« Conjonctions de subordination qui expriment l'antériorité : **avant que, en attendant que, sans attendre que, jusqu'à ce que**. On peut ajouter : d'ici que, le temps que.

L'antériorité : l'action de la proposition principale a lieu avant l'action de la subordonnée. Il part avant que son camarade ne vienne. (Attention verbe au subjonctif !)

La mise en garde sur l'emploi du subjonctif ne suffit pas à notre sens, il faut être plus clair et plus précis, d'autant plus que l'exactitude et la précision sont les caractéristiques des contenus de tout manuel.

Nous proposons donc d'ajouter : [quand il y a antériorité, on emploie le mode subjonctif. L'exemple fourni peut être majoré par un autre pour plus d'illustration : Vous irez lui parler avant qu'il parte d'ici.]

« *Au présent du subjonctif, les verbes du 3^{ème} groupe ont les mêmes terminaisons que les verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupes : -e, -es, -e, ions, -iez, -ent. Mais leur radical subit d'importantes modifications.*

<i>Aller</i>	<i>Que j'aïlle</i>	<i>Venir</i>	<i>Que je vienne</i>
<i>Faire</i>	<i>Que je fasse</i>	<i>Recevoir</i>	<i>Que je reçoive</i>
<i>Voir</i>	<i>Que je voie</i>	<i>Savoir</i>	<i>Que je sache</i>
<i>Pouvoir</i>	<i>Que je puisse</i>	<i>Dire</i>	<i>Que je dise</i>
<i>Vouloir</i>	<i>Que je veuille</i>	<i>Mourir</i>	<i>Que je meure</i>

Comme l'indicatif, le subjonctif est un mode. Le présent du subjonctif exprime une action qui n'est pas encore réalisée. Il est utilisé dans les propositions subordonnées lorsque le verbe de la proposition principale exprime :

-Un souhait : Il souhaite que ses cousins viennent.

-Un désir : Il voudrait que tu fasses attention au requin.

-Un conseil : Il faudrait que tu suives les conseils de ton oncle.

Une supposition : Imagine que le requin sorte de l'étang ! » p 105

La première remarque que nous pouvons faire sur la définition à retenir, offerte par les auteurs et relevée ci-dessus, est une remarque d'ordre organisationnel : on a commencé par la morphologie et la conjugaison des verbes au subjonctif présent, ce n'est qu'après qu'on a pensé à présenter la classe grammaticale du subjonctif et ce que pouvait exprimer le présent du subjonctif.

Nous pensons que le contraire aurait été plus logique, c'est-à-dire rappeler d'abord que le présent est un temps, que le subjonctif est un mode qui exprime une action qui n'est pas encore réalisée, compléter, pour plus d'explicitation par la définition du Robert de grammaire : « *Le subjonctif indique que le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait* », ensuite présenter les valeurs du présent du subjonctif et passer enfin à sa conjugaison.

La deuxième remarque concerne l'utilisation du subjonctif présent : *Il est utilisé dans les propositions subordonnées lorsque le verbe de la principale exprime : un souhait, un désir, un conseil, une supposition.* Là aussi, il faudrait allonger la liste énumérative par : un doute, une défense, une obligation et une crainte. Quant à l'exemple « *Il voudrait que tu fasses attention au requin.* », que les auteurs du manuel choisissent pour illustrer le désir, il correspond plus à une volonté introduite par le verbe vouloir, l'exemple pourrait bien induire l'élève en erreur.

On estime aussi qu'il est indispensable de tirer au clair les cas où l'on peut utiliser le subjonctif ou l'indicatif afin d'éviter la confusion dans le choix des apprenants. Le Robert de grammaire nous dit à ce sujet :

« L'indicatif et le subjonctif apparaissent en alternance selon que l'on garde un doute ou non sur la réalisation du fait envisagé. Cette alternance se rencontre : avec des verbes d'opinion : affirmer, croire, dire, douter, penser... à la forme négative ou interrogative. Je ne crois pas qu'elle est revenue (indicatif)/ Je ne crois pas qu'elle soit revenue (subjonctif).

-Dans des propositions subordonnées relatives : Je cherche une valise qui ait des roulettes.

L'emploi du subjonctif dans cette phrase, exprime qu'un doute subsiste quant à la possibilité de trouver une valise de ce type. J'ai acheté une valise qui a des roulettes. La valise a effectivement des roulettes. » (1995: 174)

Et pour finir, nous proposons de compléter le tableau de conjugaison offert dans cette rubrique à retenir, par les verbes « Avoir » et « Etre » qui sont fondamentaux pour toute conjugaison.

« Les antonymes sont des mots de sens contraire. On l'exprime :

-Par dérivation, à l'aide de préfixes. in, im, il, ir, dé, des, mal... Ex : correct/ incorrect- légal/illégal- réel/irréel- adroit/maladroit- possible/impossible- agréable/désagréable- coiffer/décoiffer

-A l'aide de couples, Ex : succès≠ échec ; acheter≠ vendre.

-A l'aide des antonymes proprement dits : chaud≠ froid, non froid n'est pas obligatoirement chaud→ tiède,... Il faut trouver l'antonyme en fonction du contexte dans lequel le mot est employé. » p 115

Nous débutons l'étude de l'extrait ci-dessus par l'analyse des deux premières phrases : [Les antonymes sont des mots de sens contraire. On l'exprime : par...], le sujet de la première phrase est (les antonymes), son verbe c'est (sont) et le COD est (des mots de sens contraire). Le sujet de la deuxième phrase est (on), le verbe (exprime) et le pronom personnel (l') COD, il est substitut grammatical donc censé assurer la progression et la cohérence d'un énoncé en évitant la répétition, il peut ainsi remplacer un autre mot dans la première phrase. Mais on n'en voit pas exactement lequel parce que sémantiquement parlant, ce pronom renvoie au sens contraire, en d'autres termes cela donnerait: (On exprime le sens contraire par) ...donc (On exprime l'antonymie par...).

Or, grammaticalement parlant la substitution dans ce cas là est incorrecte, et l'on peut dire [Les antonymes sont des mots de sens contraire qu'on peut exprimer par : ...] ou bien [L'antonymie permet de formuler le sens contraire des mots. On l'exprime par...], le « l' » renvoie dans ce cas là à « l'antonymie ».

Aussi, nous suggérons d'ajouter le détail du Grevisse : « Les antonymes sont des mots qui appartiennent à la même classe grammaticale », cette information est essentielle du moment qu'elle précise à l'apprenant que l'antonyme appartient à la même catégorie grammaticale que le mot qu'il remplace.

En ce qui concerne la suite de l'extrait :

On exprime l'antonymie: « -Par dérivation, à l'aide de préfixes. in, im, il, ir, dé, des, mal...
Ex : correct/incorrect- légal/illégal- réel/irréel- adroit/maladroit- possible/impossible- agréable/désagréable- coiffer/décoiffer », nous y distinguons l'antonyme d'agréable « désagréable », formé par la préfixation. Ceci dit, le préfixe en question « dés » ne figure pas dans la liste présentée où on y a cité le préfixe « dé » auquel on a donné un exemple : coiffer/décoiffer. C'est pourquoi nous complétons la liste par les préfixes « mé » et « més » et des exemples d'appui : content/mécontent- aventure/mésaventure.

Comme la dérivation se fait par préfixation et par suffixation, il faut donc évoquer l'antonymie à l'aide de suffixes comme phile et phobe.

On exprime l'antonymie : « -À l'aide de couples, Ex : succès≠ échec ; acheter≠ vendre.

-À l'aide des antonymes proprement dits : chaud≠ froid, non froid n'est pas obligatoirement chaud→ tiède,...

Il faut trouver l'antonyme en fonction du contexte dans lequel le mot est employé. »

Avouons que l'explication donnée par les confectionneurs du manuel sur les antonymes proprement dits, est loin d'être claire pour l'utilisateur du livre.

Plus encore, il aurait fallu appeler cette forme d'antonymie opposition de sens, les mots sont opposés de par leur sens comme par exemple : mono/poly- micro/macro- hyper/hypo- sous/sur.

« Le passé composé sert à exprimer :

Un moment précis : hier, j'ai lu une légende terrifiante.

Une répétition : J'ai vu trois fois le dernier Harry Potter au cinéma.

Une succession : Le jeune enfant a débranché l'appareil, l'a soulevé puis l'a projeté contre la verrière.

Le passé composé est formé de l'auxiliaire « avoir » ou « être » au présent de l'indicatif suivi du participe passé du verbe à conjuguer. » p 117

Tenter d'expliquer à l'utilisateur du manuel en général et à l'élève de 2^{ème} AM en particulier les valeurs du passé composé sans rappeler ce que ce temps pouvait exprimer, est, à notre sens, une conduite imprudente qui n'engage pas la précision dans cet

enseignement. C'est pourquoi, nous fournissons cette définition du Grevisse en guise de ponctualité :

« Le passé composé exprime un fait passé, achevé au moment où l'on parle. Le passé composé peut indiquer un fait futur, mais présenté comme s'il était déjà accompli. Le verbe est généralement accompagné d'un complément de temps : un peu de patience, j'ai fini dans un instant. » (Dictionnaire Le bon usage, 1988:954)

Nous pensons que le fait de décrire l'action au passé composé enclenche les processus cognitifs de l'élève qui lui permettent de mettre en place de nouvelles acquisitions, à savoir les valeurs du passé composé.

« Dans un récit, les registres de langue utilisés ne sont pas obligatoirement les mêmes. Ils dépendent, en effet, des situations imaginées par le narrateur et des personnages qu'ils créent pour raconter son histoire.

« On distingue trois registres de langue :

-Le registre soutenu : on applique strictement les règles de la grammaire. Le vocabulaire est précis et recherché.

-Le registre courant : Les règles de grammaire sont respectées, le vocabulaire est correct mais sans recherche. On utilise le registre de langue comme à l'écrit.

-Le registre familier : Les règles de grammaire ne sont pas toujours respectées. Le vocabulaire employé est déformé, abrégé. On utilise souvent l'argot ou le verlan. » page 126

« Les registres de langue dépendent des situations imaginées par le narrateur et des personnages qu'ils créent pour raconter son histoire ». On ne voit pas exactement que remplace le pronom « ils » dans cette phrase, qui est-ce qui crée les personnages ? Son histoire, l'histoire de qui ? Celle du narrateur certainement, et les personnages que le narrateur crée. Il s'agit donc d'une erreur grammaticale, inexcusable à notre sens puisqu'on a affaire au livre scolaire, élaboré par une équipe formée de deux enseignants et d'une inspectrice de l'enseignement moyen. En plus, c'est la rubrique « Je retiens », et on ne peut demander à l'élève de retenir un enseignement qui n'est pas tout à fait exact.

On estime aussi que quand il s'agit de l'enseignement du vocabulaire et des registres de langue, il ne faut pas se contenter d'inscrire leur emploi seulement dans le récit, comme c'est le cas ici. Mais il faudrait amplifier l'explication afin d'être plus efficace dans cette entreprise d'installation des savoirs.

C'est pourquoi, et ce pour plus de justesse, nous admettons de compléter la rubrique par ces détails:

« Le registre de langue peut varier d'un utilisateur à un autre. Cette variation s'effectue en fonction du contexte social, culturel et professionnel.

Le registre de langue peut également varier chez le même individu. Une même personne modulera son registre en fonction des situations et des interlocuteurs

auxquelles elle s'adresse. On s'exprimera à un membre de sa famille, à un ami, à un supérieur hiérarchique, à un auditoire... » (Dictionnaire Le Robert du vocabulaire, 1995:312)

« Lorsque le sujet fait l'action, on dira que la phrase est à la forme active. Ex : Souvent, mon père me raconte des histoires étranges.

C'est mon père qui fait l'action, c'est lui qui me raconte des histoires étranges. La phrase est donc à la forme active.

-A la forme passive, le sujet subit l'action mais ne la fait pas.

Pour cette phrase « A la forme passive, le sujet subit l'action mais ne la fait pas » dire plutôt : le sujet ne fait pas l'action mais la subit, cette formulation est plus correcte sur le plan sémantique.

-Celui qui fait l'action se trouve après la préposition « par », c'est le complément d'agent.

Ex : Souvent, des histoires étranges me sont racontées par mon père. » p 128

Et pour le passage ci-dessus, concernant le complément d'agent, nous suggérons d'indiquer l'éclaircissement suivant qu'apporte Le petit Robert (1995,369) :

« Le complément d'agent n'est pas obligatoire, et lorsque la phrase à la voix passive ne comporte pas de complément d'agent et que l'on veut la mettre à la voix active, on emploie le pronom indéfini (on) en fonction du sujet. La porte a été ouverte → On a ouvert la porte.

Attention pour certains verbes, la voix passive peut être exprimée par la forme pronominale : Ce livre se vend bien. »

Ces remarques sont selon nous pertinentes, elles contribuent à la réussite de la transformation passive par l'élève de 2^{ème} AM.

Notons également que les ajouts fournis par les concepteurs du manuel à la fin du cours, après l'exercisation, sont très intéressants. En effet, on a formulé des détails primordiaux à la compréhension du procédé de transformation, mais en revanche, ils sont rangés dans la rubrique « Le sais-tu ? » dont le contenu est présumé apporter des informations et des connaissances supplémentaires et secondaires par rapport au contenu de la rubrique « Je retiens », qui elle, est censée mettre en place des savoirs fondamentaux, nous en citons l'exemple : [Seule la phrase avec un verbe transitif direct (qui peut avoir un COD) peut être transformée à la voix passive], il s'agit là d'une information indispensable à l'apprentissage de la transformation passive, il aurait donc fallu l'introduire dans la rubrique « Je retiens » plutôt que dans « Le sais-tu ? ».

Dans le cas de l'extrait ci-dessous, offert dans le livre scolaire comme règle à retenir relative à la notion de « L'homonymie », nous pouvons d'emblée remarquer qu'aucune mention n'est faite sur les homonymes. En effet, on explique à l'élève

approximativement la différence entre quelle et qu'elle, comment on les écrit et par quoi on peut les remplacer afin d'éviter la confusion. Il s'agit là d'une astuce qui aiderait l'élève à écrire correctement ces homonymes.

« Il ne faut pas confondre « quel », adjectif, variable en genre et en nombre, avec « qu'elle » ayant une apostrophe. Si l'on peut remplacer qu'elle (ou qu'elles) par qu'il (ou qu'ils), il faut mettre l'apostrophe.

Exemples : - Quel beau métier ! Quels beaux métiers !

-Quelle belle situation ! Quelles belles situations !

-Qu'il est beau ce métier ! Qu'ils sont beaux ces métiers !

-Qu'elle est belle cette situation ! Qu'elles sont belles ces situations ! » p 131

Notons également que dans le premier projet du manuel, on a proposé en séance d'orthographe l'enseignement des homophones (page 30). Deux définitions ont été données, celle des homophones en général et celle des homophones lexicaux en particulier (*Un homophone est un mot dont la prononciation est identique à celle d'un autre mot mais dont le sens diffère. On parle de d'homophones lexicaux lorsque la ressemblance existe entre des mots du lexique, c'est-à-dire les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes.*)

Mais comme les homonymes englobent les homophones et les homographes, nous jugeons non négligeable de le rappeler par cette définition du Grevisse : « *Les homonymes sont homographes s'ils ont la même forme écrite, ils sont homophones s'ils ont seulement la même prononciation* » (Dictionnaire Le bon usage de Grevisse, 1988:895)

Présenter aussi les homonymes aux élèves et ne pas se contenter d'un exemple, car un exemple n'est pas représentatif de la règle générale. C'est d'ailleurs pourquoi nous préconisons de combler cette approximation par la définition globale du Robert :

«On appelle homonymes deux mots qui s'écrivent ou se prononcent de la même façon, mais dont le sens est différent. On distingue trois sortes d'homonymes :

-Ceux qui s'écrivent et se prononcent de la même façon. Ex : Tendre (adjectif)/ tendre (verbe tirer).

- Ceux qui s'écrivent de la même façon mais se prononcent différemment. Ex : Fils (enfant)/ fils (fils à coudre).

- Ceux qui se prononcent de la même façon, mais s'écrivent différemment. Ex : Ver/ verre/ vert/ vers.» (Dictionnaire Le Petit Robert, 1995:307)

Nous nous penchons également sur les informations qui sont proposées dans le manuel scolaire dans le but de compléter certains contenus théoriques et apporter un enrichissement culturel. Ces informations sont présentées sous le nom de « Le sais-tu ? » et sont reprises ci-dessous pour les besoins de l'étude.

2-2-Les contenus théoriques de la rubrique « Le sais-tu ? »

Nous analysons maintenant la rubrique intitulée « Le sais-tu ? » qui n'est pas aussi fréquentative que la rubrique « Je retiens ». Nous examinons les contenus qu'elle prend en charge et leur degré d'importance par rapport aux enseignements apprêtés dans les différentes séquences pédagogiques.

Rappelons que le rôle des énoncés de cette rubrique est subsidiaire et qu'ils viennent agrémenter la culture générale de l'élève. C'est peut être la raison pour laquelle les auteurs du manuel scolaire n'en ont proposés qu'une quinzaine de contenus répartis sur tout le livre.

Le premier contenu de la rubrique « Le sais-tu ? » apporte des détails sur le conte :

« Le conte est une histoire, qui relate des événements imaginaires, hors du temps ou dans des temps lointains. Les personnages sont fictifs. » p 10

Cette définition vient clôturer la compréhension de l'écrit de la première séquence du premier projet pédagogique ouvrant le manuel scolaire. La séquence a pour titre « Je découvre la situation initiale du conte ».

Un texte support est donc proposé (La boule de cristal de Grimm), suivi d'un questionnaire permettant aux élèves et à l'enseignant de l'approcher et de l'analyser, puis s'ajoute un encadré appelé « Je retiens » qui récapitule l'organisation et les éléments constituant la situation initiale du conte. Enfin, on ajoute la définition du conte citée ci-dessus. Mais ne fallait-il pas la glisser dans l'encadré puisqu'elle détermine le sens de l'objet d'étude ? À notre sens, dire d'abord ce qu'est un conte puis passer aux étapes qui l'organisent est plus logique et plus cohérent, et insérer la définition du conte à la fin de la situation d'oral qui introduit le projet et le met en place, aurait été plus salubre du moment que la rubrique « Le sais-tu ? » est proposée par les concepteurs du manuel en guise d'enrichissement²² de la culture générale de l'élève.

La définition du conte est une explication et un éclaircissement qui permettent plutôt d'asseoir²³ les connaissances de l'élève ce qui rappelle d'ailleurs l'objectif de la rubrique « Je retiens ».

Dans ce sens, l'on pourrait la rehausser d'autres définitions de dictionnaires et ajouter d'autres détails sur le conte, comme l'explication du Petit Larousse (2005:286) : « *Le conte est un récit souvent assez court de faits, d'aventure imaginaire. Le conte de fées est un*

²² Voir page 6 du manuel scolaire

²³ Idem

récit merveilleux dans lequel interviennent des fées. » ; et celle du Littré²⁴ : « *Récit d'aventures merveilleuses ou autres, fait en vue d'amuser. Les contes de fées. Les contes de Perrault.* »

« Dans le conte, l'élément perturbateur apporte un changement à la situation initiale. Il entraîne une suite d'événements appelés péripéties. » p 21

On conviendra que cette précision met en valeur le trouble marqué par l'élément perturbateur qui survient dans un conte pour renverser le calme caractérisant toute situation initiale. Cette connaissance est glissée, indiquons-le, à la fin de la séance d'oral, chose à laquelle d'ailleurs nous avons pensé précédemment.

« -La poésie est un art qui joue avec les mots, les phrases, les sons et les rythmes.

-Le texte poétique apporte beaucoup plus que la simple signification des mots : il suscite des sensations, des sentiments et des émotions chez le lecteur.

-La poésie évoque à la fois le réel et l'imaginaire. » p 46| 57

La première remarque à faire sur ce passage est qu'il soit répété deux fois, la première fois à la page 46, la deuxième fois à la page 57, et les deux fois il accompagne la séance de lecture-plaisir.

À vrai dire, on présente aussi pour la lecture-plaisir des deux dernières séquences du premier projet « Je découvre le portrait des personnages du conte » et « Je découvre la fin du récit », respectivement aux pages 45 et 57, le même texte support : « La belle au bois dormait... ».

Il est frappant de constater cette répétition dans le choix du support textuel et de l'enrichissement décrété par la rubrique « Le sais-tu ? ». Nous comprenons que les auteurs du manuel aient opté pour la poésie comme genre à lire, mais ne comprenons pas la proposition du même poème, ni même d'ailleurs la ritournelle sur l'art de la poésie.

Quand il s'agit d'enrichissement dans une classe de langue, il faudrait songer à diversifier les supports textuels surtout pour l'activité de lecture récréative et à varier les connaissances offertes dans la rubrique « Le sais-tu ? » qui servira (Manuel scolaire,2011 :3) l'apprenant à progresser dans son apprentissage de la langue française et à enrichir sa culture générale.

« La fable raconte des aventures mettant en scène des animaux, des hommes, des éléments de la nature. Les personnages représentent des comportements humains, sociaux. Par exemple :

²⁴ <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/fable>. Consulté le 20 avril 2017.

le lion incarne le pouvoir, le renard, la ruse, l'agneau, l'innocence, la fourmi, la persévérance, l'âne, la naïveté... » p 61

Là aussi, l'annotation escorte le cours d'expression orale de la première séquence amorçant le deuxième projet qui a pour objet d'étude la fable. Mais comme il est question d'enrichissement littéraire, on peut éventuellement ajouter des connaissances cognitives plus avérées telles que la définition du dictionnaire Larousse (2005:449) : « *La fable est un récit allégorique d'où l'on tire une moralité.* », et celle du Littré en ligne:

« Petit récit qui cache une moralité sous le voile d'une fiction et dans lequel d'ordinaire les animaux sont les personnages. [...] La fable, dans le sens d'apologue, est le récit d'une petite scène entre des animaux ou des végétaux auxquels on prête les sentiments et le langage humains. »²⁵

Cette dernière explication réunit les caractéristiques de la fable, elle apporte selon nous plus de ponctualité à son enseignement.

« Les fables d'Esopé et d'Ibn El Mouquafaa sont écrites en prose. Alors que celles de Jean de la Fontaine sont écrites en vers.

Ibn El Mouquafaa, écrivain perse de langue arabe a vu le jour en Iran vers 762. Esopé est un écrivain grec du VI^{ème} siècle. Quant au fabuliste français Jean de la Fontaine, il est né le 8 juillet 1621 et mourut le 13 avril à Paris. » p 63

Les informations sur les trois auteurs de fables les plus célèbres sont très intéressantes à plus d'un titre, mais elles l'auraient été plus si on les avait présentées au moment propice, en d'autres termes, dévoiler la vie de chaque fabuliste dès qu'on mettait l'apprenant face à sa fable respective. Avancer donc des indices sur Jean de La Fontaine et ses fables quand on propose ses textes, des indices sur Esopé et ses fables quand on offre ses écrits (par exemple à la page 71, après la fable « L'ours et les deux compagnons ») et la présentation des détails sur Ibn El Mouquafaa pourrait occasionner avec la proposition de l'une de ses fables dans le manuel (par exemple à la page 67, après la fable « La tortue et les deux canards »).

Le but de notre suggestion est de permettre à l'apprenant d'avoir des connaissances immédiates et l'amener à les comparer postérieurement, ainsi découvrir seul ce qui fait la spécificité des fables de chacun des auteurs cités dans cette rubrique « Le sais-tu ? ».

« -La légende est un récit populaire de tradition orale.

-La légende allie le réel et le merveilleux : le contexte place l'histoire dans la réalité tandis qu'un personnage imaginaire ou un événement extraordinaire en fait un récit fantastique.

²⁵ <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/fable>. Consulté le 16 mars 2017

-A la différence du conte (histoire inventée), la légende s'appuie sur des faits historiques connus ou peu connus. Elle a généralement pour origine un personnage, un objet ou un événement ancien dont l'histoire a été déformée au fil du temps. » p 98

La définition de la légende dans cet extrait est complète, elle assemble l'essentiel avec des mots simples et accessibles à l'apprenant. Elle met aussi en valeur la distinction entre les deux récits la légende et le conte, le premier part de faits réels et le second part de faits purement imaginaires. Mais en revanche, leur similitude par le fait de leur inscription dans la tradition orale n'est pas affichée dans le passage, car le conte, rappelons-le, avant d'être écrit il représentait d'abord un divertissement mondain conté pour amuser : « Perrault d'ailleurs se réclame de la tradition orale la plus populaire, celle des contes de nourrices » (Aubrit, 2012:39) , « [...] Sa narration (Perrault) est dépouillée de tout artifice rhétorique et vise à la simplicité et au naturel » (Aubrit, 2012:41).

Sans oublier l'ancrage des célèbres contes orientaux « Les mille et une nuits » dans la tradition orale et qui symbolisent une référence de base dans ce genre littéraire.

De fait, rappeler aux élèves dans la synthèse fournie par les élaborateurs du manuel, le point commun entre la légende et le conte en plus de la différence donnée, est non négligeable.

« Résumer un texte c'est le dire ou l'écrire en peu de mots c'est-à-dire en reprenant l'essentiel. Comment élaborer un résumé ?

Pour résumer un texte, il faut d'abord s'en imprégner, le lire, le comprendre et le questionner comme tu viens de le faire. Il s'agit aussi de définir les mots difficiles qui peuvent gêner la compréhension et enfin retrouver les grandes parties du texte. Il faut rédiger une ou deux phrases exprimant les idées essentielles de chaque paragraphe en tenant compte des connecteurs et autres mots de liaison. » p 100

On peut distinguer dans la définition du résumé, non sans quelque arbitraire, des détails facilitant à l'apprenant la technique d'expression écrite du résumé. Tout est y expliqué de manière élémentaire en vue de faciliter l'exercice de résumer un texte lu.

Toutefois, en page 47 du manuel, on invite l'élève à résumer un conte écouté en classe en tenant compte des étapes les plus importantes de l'histoire, mais sans pour autant lui rappeler que résumer, selon le dictionnaire Littré est : « Resserrer en peu de paroles ce qui a été dit ou écrit plus longuement ».

En effet, et comme le mot clé « résumer » a été employé en page 47, certes pour un texte dit par l'enseignant (le conte « Aladin et la lampe merveilleuse » et raconté oralement aux élèves lors de l'activité d'expression orale), on aurait pu fournir des explications

concernant le comment résumer, puis procéder au rappel en page 100 en les amplifiant avec les détails offerts dans la rubrique « Le sais-tu ? ».

« Il existe trois versions du tableau représentant la chambre qu'occupait à Arles (France) le célèbre peintre hollandais Vincent Van Gogh (1853-1890). La première, peinte en 1888, se trouve au musée d'Amsterdam. Suite à la détérioration de celle-ci, le peintre réalisera, début 1889, une deuxième version qui est aujourd'hui exposée à l'Art Institute de Chicago. Il est à signaler que ce n'est pas une copie fidèle de la première œuvre. Encouragé par le résultat, Van Gogh réalisera une troisième version qui se trouve au Musée d'Orsay à Paris. » p 101

Nous jugeons les informations ci-dessus, relatives au célèbre peintre Van Gogh et à son tableau, enrichissantes sur le plan culturel. Elles peuvent sensibiliser les apprenants au goût de la peinture et à l'art en général, c'est bien là le rôle de cette rubrique.

«-La légende est donc un récit fictif généralement d'origine orale.

-Les légendes sont des histoires merveilleuses qui prennent leurs sources dans le passé plus ou moins lointain des hommes et des peuples de tous les pays du monde. On parle de légendes africaines, chinoises, arabes, européennes, ... » p 111

Cette récapitulation vient suite à une séance d'expression orale, réalisée à partir d'un texte intitulé « La légende de Sethos » et lu par l'enseignant.

Avant d'écouter la légende on soumet aux élèves un questionnaire auquel on leur demande de répondre. La légende raconte l'histoire de Sethos et de son père Mykérinos, le pharaon roi de l'ancien empire égyptien.

Nous interprétons le choix des auteurs du manuel d'ajouter des compléments informatifs sur les sources lointaines des légendes des peuples du monde par le souci de vouloir appuyer le texte support écouté par les élèves parce qu'il y s'agit de pharaons, peuple ayant vécu il y a très longtemps, et de vestiges du passé figurés par les pyramides.

À cet effet d'ailleurs, une image de la pyramide de Mykérinos accompagne les questions relatives au texte.

Autre remarque, aucune indication sur le personnage de la légende racontée « le roi Mykérinos » dont la pyramide porte le nom, n'est adjointe dans la même page, mais nous en retrouvons une en page 145. Cette page suit le texte support alloué à la séance d'oral, prévue pour la deuxième séquence du dernier projet aménagé dans notre manuel scolaire, la même séance dont il était question ci-haut et qui est présentée de en page 111.

Ainsi donc, la rubrique « Le sais-tu ? » escorte le texte à oraliser « La légende de Sethos » et apporte un éclaircissement sur Mykérinos, en plus de l'illustration représentant le site Guizeh où se dressent la pyramide et le complexe funéraire de Myrékinos.

En fait, ces notions sont fructueuses pour l'apprenant, mais elles ne servent à rien tout compte fait parce qu'elles ne sont pas intégrées au bon endroit. Rappelons que le dit texte et tout ce qui le garnit ne sont censés être lus et vus que par l'enseignant et non pas par l'apprenant, en tout cas pas le jour de leur exploitation où l'élève s'inscrit dans une logique d'écoute et non pas de lecture.

Il est capital pour nous de rappeler que tous les textes concoctés pour enclencher les situations d'oral et destinés à être oralisés par l'enseignant, sont rangés à la fin du livre scolaire. Et là aussi, on se demande pourquoi ne pas les avoir proposés indépendamment du manuel et directement à l'enseignant sous forme d'enregistrement, ou les avoir joints à la fin du livre sous forme de CD rom.

Dans le même ordre d'idées, nous ajoutons que dans le passage analysé on invoque à titre illustratif les légendes africaines, chinoises, arabes, européennes, mais on ne cite pas l'exemple des légendes algériennes et berbères afin de convoquer l'imaginaire de l'élève algérien et attiser sa motivation. Là aussi, nous ne comprenons pas le choix des auteurs du livre.

Les concepteurs ont nommé la dernière séquence du manuel « Légendes urbaines », pour la débiter ils choisissent le texte intitulé « L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse ». La légende doit être racontée par l'enseignant ou enregistrée sur un support sonore, et l'histoire en question relève du registre fantastique.

« La légende urbaine est un récit difficile à vérifier même si elle se base sur des faits, parfois réels.

La légende urbaine a pour théâtre le monde contemporain, le monde dans lequel nous vivons actuellement. » p 123

À la fin de la page 123, celle qui propose l'activité de l'oral, on fournit au collégien dans la rubrique « Le sais-tu ? », reprise ci-dessus, l'explication de ce qu'est une légende urbaine et ce qui fait sa source d'inspiration, mais nous pensons que ces détails ne suffisent pas à animer son expression orale convoitée par cette situation d'enseignement-apprentissage.

Nous concevons donc, d'améliorer la rubrique d'enrichissement en offrant à l'apprenant des données sur les caractéristiques de la légende urbaine ou plutôt la légende fantastique.

Il faut le dire, savoir différencier le merveilleux du fantastique est, selon nous, un élément indispensable à l'enseignement-apprentissage des genres littéraires proposés dans le manuel de français destiné aux élèves de 2^{ème} année du cycle moyen, notamment le conte, la fable et la légende.

En effet, à l'inverse du merveilleux, intemporel et éternel, le fantastique se présente comme présent et actuel, il garde le rapport à la réalité mais fait intervenir le surnaturel dans un monde commun à tous. Le fantastique ainsi, favorise le mystère et l'étrange tout en restant lié à la réalité socioculturelle du monde contemporain.

Ces quelques lignes pourraient alimenter les connaissances des apprenants et nourrir leurs capacités en compréhension et en production.

« L'appellation « Triangle des Bermudes » revient au journaliste Vincent Gaddis dans un article du magazine Argosy en 1964 : « The Deadly Bermuda Triangle ». Il décrit une zone coïncée entre les îles des Bermudes, la Floride (Etats-Unis) et Porto-Rico, dans laquelle des disparitions inexplicables d'avions et navires surviennent. Situé dans l'océan Atlantique, sa superficie atteint 120 millions d'hectares. » p 125

Ces renseignements sur le triangle des Bermudes entretiennent la culture générale des apprenants et leur permettent de s'ouvrir sur le monde et enrichissent leurs connaissances géographiques. De plus, ils illustrent le côté mystérieux de la tragédie du vol 19 sur laquelle s'est échafaudée la légende du triangle maudit, et sur laquelle porte les séances de lecture (lecture-compréhension et lecture-entraînement). Ces informations ne peuvent être que profitables pour le lecteur du livre scolaire.

« Différents groupes sociaux ont développé, à des époques différentes, leur propre parler. L'argot a été et est encore utilisé aujourd'hui par certains pour ne pas être compris par tous. Même chose pour le verlan, qui consiste à parler à l'envers ou à mélanger les syllabes d'un mot. « Laisse béton » pour « Laisse tomber » par exemple. Plusieurs dictionnaires sont consacrés à ce registre de langue. » p 127

Nous savons pertinemment que pour marquer l'exactitude des connaissances avancées dans un livre scolaire destiné à une classe de langue, il est recommandé de choisir comme première référence la définition des dictionnaires. Ces derniers représentent d'abord, la source la plus accessible à l'apprenant, puis la source la plus avérée pour les concepteurs du livre.

Si l'on observe de près l'explication fournie en page 127 qui soutient le cours de vocabulaire sur les registres de langue, nous y distinguons de l'intelligibilité et comprenons parfaitement le souci des auteurs. En revanche, la première information « Différents groupes sociaux ont développé, à des époques différentes, leur propre parler » est

incomplète et nécessite de la part de ses élaborateurs plus de précision. Pour se faire, le meilleur moyen pour eux est de l'étoffer à l'aide de la définition ci-jointe du dictionnaire Littré qui définit l'argot comme: « *Langage particulier aux vagabonds, aux mendiants, aux voleurs, et intelligible pour eux seuls. Phraséologie particulière [...] dont se servent entre eux les gens exerçant le même art et la même profession. L'argot des coulisses* ». ²⁶

Cette définition précise l'origine des différents groupes sociaux cités dans la rubrique « Le sais-tu ? », elle dévoile en premier lieu le caractère dépréciatif des groupes utilisateurs de l'argot, et souligne en second lieu le fait de le restreindre à certaines communautés et de faire de ce langage un code propre à elles.

*« -A la forme passive le sujet devient complément d'agent et le Cod devient sujet.
-Seule la phrase avec un verbe transitif direct (qui peut avoir un COD) peut être transformée à la voix passive... » p 129*

Nous avons indirectement commenté plus haut cette information, pas au niveau du savoir mais au niveau de son organisation par rapport au reste de l'enseignement. On avait suggéré de l'incorporer dans l'encadré « Je retiens » pour lui concéder plus d'utilité.

« Ray Bradbury, né en 1920, est l'écrivain de science-fiction le plus connu au monde. Ses romans et ses nouvelles ont été lus à des millions d'exemplaires dans presque toutes les langues de la Terre. Passionné par l'image, il est aussi l'auteur de plusieurs scénarios pour le cinéma, dont celui de Moby Dick (John Huston), et a adapté nombre de ses récits pour la scène et la télévision. » p 136

Ces détails sur l'écrivain Bradbury se manifestent à la fin du projet 3 du manuel, adossant le texte proposé en lecture-plaisir « Chroniques martiennes » du même auteur. Ce qui d'emblée capte notre attention, c'est le fait de présenter cet enrichissement à la fin du projet, alors qu'un texte du même auteur a été proposé comme support au début du projet, lors de l'activité d'écriture consacrée à la première séquence, alors pourquoi ne pas l'avoir fait à ce moment là ? Cela aurait eu plus de perspicacité. Le dit texte de Bradbury est extrait de son œuvre « Un remède à la mélancolie » publié en 1948.

Mieux encore, deux renseignements importants sont négligés dans cet extrait, celui sur la nationalité américaine de Bradbury et celui sur son écriture de science-fiction. Ce sont là certes, deux faits authentiques auxquels nous accordons de l'importance. Mais, ont-ils été vraiment négligés par inattention des élaborateurs du manuel scolaire ou par intention ?

²⁶ <http://littrereverso.net/dictionnaire-francais/definition/fable>. Consulté le 16 mars 2017

À vrai dire, cette disgrâce ne nous laisse pas indifférent parce que le fait de préciser que Bradbury est un auteur de science-fiction, ne ferait qu'installer confusion et éparpillement chez l'apprenant à qui on enseigne le récit fantastique et non pas le récit de science-fiction.

Aussi, le choix impertinent des supports textuels implique-t-il l'incompréhension des enseignements prévus dans ce livre scolaire pour ce niveau d'étude, qu'est la 2^{ème} année du cycle moyen.

« Mykérinos est le nom grec du pharaon Menkaoue de l'Ancien Empire égyptien. » page 145
« La Chevrolet Impala est « l'héroïne » de plusieurs films et téléfilms. Elle figure dans la série « Supernaturel » diffusée par la chaîne télévisée CW. » p 146

Comme à l'accoutumée dans ce manuel, les parties d'enrichissement appelées « Le sais-tu ? » ne sont pas bien agencées. On les injecte là où elles n'apportent aucun bénéfice, c'est d'ailleurs, le cas de ces deux passages rapportés ci-dessus en pages 145 et 146. Associés à des textes dont seul l'enseignant connaît l'existence, qui sont disposés à être oralisés, ils ne sont pas lus par les élèves et les renseignements qui les accompagnent non plus.

Force aussi est de constater, la bizarrerie à indiquer à l'élève algérien de douze ans, que la série « Supernaturel » est diffusée par la chaîne télévisée CW, une chaîne américaine qui n'est pas du tout connue dans notre milieu socioculturel.

Conclusion

L'analyse des situations d'intégration proposées dans le manuel de français de 2^{ème} AM nous a permis de vérifier si d'une part elles amenaient vraiment l'élève à réinvestir ses apprentissages dans des situations-problèmes, visant ici la production d'écrits relevant du narratif, et d'autre part si elles permettaient à l'enseignant d'évaluer le degré de maîtrise des compétences terminales assignées à ce niveau d'étude.

Nous avons donc constaté que ces moments d'intégration partielle avaient des points positifs puisqu'ils sont accompagnés de banques de mots, de critères de réussite et de grilles d'autoévaluation, mais dans le même temps les consignes qui les portent sont parfois impertinentes et imprécises.

De plus, les situations d'intégration globales sont marquées par l'absence des grilles d'évaluation, de coévaluation et d'autoévaluation, si bien qu'il faut combler cette

insuffisance et en même temps revoir la formulation des consignes incohérentes dans le but de faciliter l'exécution de la tâche dans un cadre intégrateur des acquis.

Un autre point a été traité dans ce chapitre, il s'agit du contenu théorique fourni par les concepteurs du manuel scolaire. Nous avons relevé les énoncés suggérés en guise de récapitulation des points de langue ou encore d'enrichissement culturel, ensuite nous les avons examinés en vue d'évaluer leur degré pertinence et d'exactitude.

Et au bout du compte, nous nous permettons de dire que la plupart des données théoriques présentées par les auteurs du manuel sont exactes mais elles ne fournissent pas toujours d'explications précises et de détails qui pourraient faciliter aux élèves l'apprentissage de ces contenus linguistiques.

L'analyse du contenu de la rubrique « Je retiens » nous a permis de le juger brouillé par des anomalies et un manque de ponctualité: des majuscules sont omises au début de phrases ou après un point, d'autres signes de ponctuation manquent dans les définitions à retenir, des énumérations sont inachevées et quand elles sont complètes elles sont mal organisées, des exceptions ne sont pas prises en charge, des illustrations sont appauvries, des détails sont mal agencés ou mal formulés.

La rubrique « *Le sais-tu ?* » devant permettre à l'apprenant de progresser dans l'apprentissage de la langue française et enrichir sa culture générale témoigne d'une inadéquation entre le support et l'enrichissement qui lui est joint. La rubrique aussi n'accorde pas d'importance au processus d'intégration de l'apprenant qui doit se faire par le renvoi au connu de l'apprenant.

Enfin, et par nos commentaires, s'affirme notre volonté de discréditation au niveau de l'exactitude, la ponctualité et la pertinence du contenu du manuel, et qui font les principes fondateurs de tout livre scolaire.

Chapitre IV : Analyse des consignes de l'oral

Introduction

Ce chapitre a pour but de diminuer les confusions, et dans le même temps, améliorer les pratiques des enseignants et des utilisateurs éventuels de l'évaluation et traduire une évolution dans les conceptions et les pratiques routinières.

Disposant d'outils conceptuels corrigés et stabilisés, il serait alors possible de construire des situations d'évaluation plus réfléchies, centrées sur des objectifs d'évaluation mieux définis permettant l'intégration de l'évaluation dans un dispositif d'apprentissage.

Les modalités d'évaluation et les résultats qu'elles produisent ont une incidence sur l'enseignement (les contenus et les méthodes d'enseignement) pour des régulations, des adaptations et un retour sur les apprentissages (les manières dont les élèves apprennent) pour des remédiations.

Partant de ces considérations, nous tentons d'étudier dans ce chapitre les consignes de l'oral présentées dans le livre scolaire, d'approcher leur formulation afin d'en montrer le degré de leur cohérence ou incohérence et y apporter notre réflexion.

Pour mener à bien notre étude, nous allons faire appel exclusivement aux travaux de J-M ZAKHARTCHOUK, allons nous appuyer sur les définitions des concepts clés relatifs au domaine de l'oral et à l'élaboration des consignes.

En tenant compte du fait que la consigne peut être écrite ou orale, nous précisons qu'ici il s'agit de consigne écrite mais qui indique la tâche à effectuer oralement et que nous nous intéressons non pas aux consignes élaborées par l'enseignant, mais à celles proposées et conçues par les concepteurs du manuel dans le but de travailler l'oral, par le biais du livre scolaire, en classe. Nous travaillons donc seulement sur les consignes relevées dans le manuel scolaire de français de la deuxième année du cycle moyen, liées à la compréhension et l'expression orales.

1- Les consignes et leur formulation

Voici la définition du dictionnaire de la langue française Le Petit Larousse : «*Consigne* : *subst. f. Prescription, ordre donné à quelqu'un sur la conduite qu'il doit tenir* » (Dictionnaire Le petit Larousse, 2005:292)

Cette définition souligne surtout la notion d'ordre, d'instruction sans apporter de précision ni sur l'objectif à atteindre ni sur le comportement à avoir pour arriver à le réaliser. Elle est générale et ne s'appuie pas sur le cadre scolaire.

Le dictionnaire des concepts-clés en pédagogie définit la consigne comme : « *un ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.* » (1997:405) Cette définition aussi met l'accent sur l'injonction de la consigne, mais elle indique le but à atteindre.

Dans son ouvrage « Comprendre les énoncés et les consignes », J-M Zakhartchouk (1999:22) entend par consigne « *toute injonction donnée à des élèves à l'école pour telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.)* »

Nous remarquons que dans cette définition aussi, l'auteur signale le côté injonctif de la consigne, néanmoins il la met dans le contexte scolaire : école, élèves et tâche.

Chantal Mettouri et Alain Yaïche, dans leur livre *Travailler avec méthode* caractérisent la consigne par :

« C'est [une consigne] une courte phrase synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices, du fichier. [] il [le concepteur] donne le plus souvent un ordre qui a pour seul objectif de faire effectuer une tâche précise par l'élève tout en orientant son travail. » (Mettouri et Yaïche, 1996:22).

Cette définition nous semble la plus précise de toutes celles présentées plus haut, puisqu'ici les auteurs relèvent l'injonction de la consigne mais précisent aussi qui en est émetteur et qui en est récepteur. Ils présentent l'idée de but à atteindre, le concept de tâche à effectuer, de même que l'idée de procédés à mettre en œuvre pour accomplir la tâche à faire.

Nous nous intéressons également et plus particulièrement à cette définition parce que nous travaillons sur le manuel scolaire, et elle nous précise que l'énonciateur de la consigne scolaire ce peut être l'enseignant ou le concepteur du manuel. Ce dernier rédige donc des phrases, des énoncés injonctifs et précis qu'il adresse à l'élève afin qu'il puisse exécuter une tâche scolaire. L'accomplissement de la tâche se fait avec l'aide de l'enseignant ou celle des parents.

Pour récapituler et sur la base de toutes les définitions citées plus haut, nous pouvons expliquer la consigne comme un énoncé injonctif, résumant la tâche à effectuer par quelqu'un en général, et par un élève en particulier, afin d'atteindre un objectif précis. Pour réaliser la tâche scolaire, la consigne doit être claire et précise afin d'éviter la confusion et l'ambiguïté dans son interprétation.

La consigne peut être orale, mais nous, nous travaillons seulement sur les consignes écrites, relevées dans le manuel scolaire. Rappelons que nous nous intéressons non pas aux consignes élaborées par l'enseignant, mais à celles proposées et conçues par les concepteurs du manuel dans le but de travailler l'oral.

En effet, la formulation des consignes des activités mérite une attention particulière qui prend en ligne de compte les aspects cognitif et culturel de l'apprenant. Car la réalisation de la tâche énoncée par la consigne peut ne pas se faire si elle s'éloigne des principes culturels de l'apprenant. Ce dernier peut aussi ne pas pouvoir l'accomplir faute de compréhension. Il doit lire la consigne, l'interpréter, décoder le message pour enfin l'effectuer loin des équivoques.

D'ailleurs cette définition du dictionnaire de didactique ne peut que bien le confirmer :

« La consigne, discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation. Une consigne peut être refusée ou détournée en raison d'un conflit culturel concernant le thème ou le type d'activité. » (Cuq, 2003:53)

Il est de ce fait nécessaire d'approcher toutes les consignes formulées dans le manuel scolaire pour vérifier à quel point elles sont adaptées ou pas aux capacités cognitives de ce public de 2^{ème} AM.

Là aussi, l'on peut étayer par la définition du dictionnaire de pédagogie qui met en valeur l'importance de la précision et la bonne expression de la consigne :

« Pédagogiquement, le terme (consigne) a un autre sens, très important. Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps imparti), etc. Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ. Il est d'abord indispensable, même si cela peut paraître évident, de vérifier que les enfants ont bien entendu ce que l'enseignant a demandé. Il faut également que le maître s'exprime de façon claire, en utilisant des termes précis, dont il doit également s'assurer qu'ils sont bien connus des élèves. Un grand danger en effet serait qu'ils n'effectuent pas correctement la tâche demandée uniquement parce qu'ils n'auraient pas compris ce qui était attendu d'eux. La qualité du travail s'en trouverait compromise et toute évaluation bien sûr faussée. » (Dictionnaire de pédagogie, 2000:123)

Les consignes sont plus qu'importantes dans l'acte pédagogique, elles permettent la réalisation des tâches scolaires. Elles sont nombreuses dans le manuel scolaire que nous essayons d'analyser, il est donc primordial pour nous de les approcher en tentant de les cataloguer selon les typologies de J-P.Zakhartchouk (2000: 61-81) :

« -La consigne a-t-elle pour but de «faire entrer l'élève dans la tâche », par exemple dans un texte, de l'aider donc (on pourrait l'appeler alors consigne formative ou facilitatrice) ? L'objectif n'est pas forcément que l'élève sache répondre, mais qu'il puisse entrer dans une démarche de recherche active, de réflexion.

-La consigne a-t-elle pour but de vérifier des connaissances, est-elle une consigne de contrôle, le but étant bien que l'élève réponde correctement, ne se trompe pas ?

-La consigne a-t-elle pour but d'établir un état des lieux initial selon que les élèves savent ou non y répondre ? Elle a ici une fonction diagnostique. »

Nous ferons appel à cette classification tout au long de notre analyse des consignes, nous indiquerons par la même occasion le(s) type(s) dominant(s) dans l'ensemble du manuel. Nous supposons que cette classification des consignes montrerait suffisamment à quel point ces consignes respectent ou pas la démarche voulue par l'institution, à savoir l'approche par compétences, elle nous permettrait également de remettre en question leur élaboration et de les reformuler.

Pour des raisons de facilitation et d'organisation nous procédons à l'analyse des consignes par ordre de leur classement par rapport aux rubriques proposées en deuxième page pour présenter le livre scolaire.

Notre préoccupation première étant d'analyser les consignes du manuel de français de deuxième année, il est indispensable de définir les concepts se rapportant à toute activité présentée dans le livre scolaire, à savoir oral, expression, compréhension, exercice, activité, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe et écriture.

Tous les éléments de définition interviendront au fur et à mesure que nous avancerons dans l'analyse des consignes, ils viendront apporter un éclairage d'appoint à notre étude.

2- Les consignes de l'oral

Oral en images et Oral « J'observe et j'analyse des images », « J'écoute et j'analyse » et « À mon tour de m'exprimer », ce sont là les dénominations attribuées, par les concepteurs du manuel scolaire, aux différents moments constituant la séance d'oral.

Si l'on interprète les intitulés relatifs à la rubrique dédiée à l'oral, on peut remarquer qu'elle commence d'abord par un moment d'observation ou d'écoute et se termine par la production orale proprement dite. On propose donc aux élèves un support iconographique ou sonore, et après analyse, on leur demande de s'exprimer oralement.

En tenant compte de ces appellations, nous essayerons d'analyser les consignes que nous fournissent ces stations d'oral, mais avant cela nous devons d'abord préciser, à l'aide de définitions, certains concepts opératoires.

2-1-Qu'est-ce que l'oral ?

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE de J-P Robert définit le mot oral comme suit : [« Du latin *os, oris*, « bouche », le terme d'oral désigne : « ce qui est exprimé de vive voix, ce qui est transmis par la voix (par opposition à écrit) : *Déposition orale. Examen oral. Promesse orale* » et indique une relation avec la bouche : « *Prendre un médicament par voie orale.* »] (2008:10)

Nous sommes donc dans la transmission par la voix et l'exercice d'expression, ce qui nous amène à dire que l'oral est basé sur l'apprentissage à produire des sons, des mots et des énoncés.

L'oral désigne, nous dit J-P Robert, en didactique des langues « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques.* » (2008 :156)

L'apprentissage de l'oral, rappelons-le, s'est vu modifié au gré des différentes méthodologies d'enseignement des langues. Il est d'abord relégué au second rang dans la méthode traditionnelle qui privilégiait l'écrit et se basait sur des modèles écrits. Puis viennent les méthodes directe, audio-orale et audiovisuelle et changent la place de l'oral pour lui accorder la priorité en se fondant sur des modèles situationnels, des actions et dialogues qui permettaient d'apporter immédiatement à la production orale de l'apprenant la correction et l'adaptation nécessaire, contrairement à l'écrit qui n'admet pas l'immédiateté de l'ajustement dans la production. Mais pour J.-P. Cuq, « *Toutes ces approches faisaient de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif : les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques.* » (Cuq, 2003:182)

Nous savons pertinemment qu'on apprend une langue, orale soit-elle ou écrite, que si elle est considérée comme un objectif et si elle est contextualisée. C'est d'ailleurs ce qui a été mis en avant par l'approche communicative, elle a de ce fait révolutionné l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE. L'approche communicative vise l'installation de la compétence de communication et repose sur les situations de simulation et les jeux de rôle qui permettent l'appropriation de la langue par l'apprenant.

Cette approche reste selon nous, l'approche la plus appropriée pour enseigner l'oral du français langue étrangère, puisqu'elle se fonde sur des activités de simulation qui rappellent la réalité de l'apprenant, admettent la communication et les interactions.

Mais dans le même temps, J.-P. Cuq (2003:183) nous explique dans le dictionnaire de didactique :

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

Il faut aussi faire remarquer l'importance de la compréhension orale, indissociable de la production orale, et qui peut s'améliorer par la communication.

C'est d'ailleurs pourquoi, on se doit de se référer aux dictionnaires afin de mettre en place un dispositif définitoire des concepts : compréhension et expression.

2-2-Le concept de compréhension

En didactique des langues, nous dit Jean-Pierre Robert, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). À compréhension orale et écrite (écouter et lire), s'opposent production orale et écrite (parler et écrire), et font les quatre compétences langagières à installer dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, compréhension et expression appelée aussi production sont inséparables, c'est d'ailleurs pourquoi elles sont agencées conjointement dans les activités d'oral. Nous essayerons aussi, dans ce chapitre, de montrer si celles offertes dans le manuel de 2^{ème} AM articulent nécessairement ce caractère de concert, et si la hiérarchisation compréhension expression y est respectée, comme l'affirme J.-P. Robert (2008:33): « *Production et compréhension forment un couple indissociable et leur étude dans les manuels est menée conjointement, cependant la phase de compréhension précède logiquement celle de la production* »

Précisons que cette hiérarchisation ne touche pas que l'oral, mais concerne aussi l'écrit, la production écrite suit donc la compréhension écrite, chose que nous observerons également quand nous aborderons les consignes de l'écrit.

« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). [...] L'écoute et la lecture conduisent, en fonction de l'objectif poursuivi, à apercevoir soit de manière exhaustive tous les éléments du texte (discrimination orale ou écrite), soit de manière sélective certains de ces éléments (écoute ou lecture sélective), pour mener à une compréhension qui peut porter sur la totalité du texte (totale) ou sur une partie de ce texte (partielle), et qui peut être globale ou détaillée. » (Cuq, 2003:49)

CUQ ajoute:

« Du point de vue des processus cognitifs mis en jeu, la compréhension peut être décrite de deux manières : le processus sémasiologique, ou bas-haut, consiste à discriminer des formes, les segmenter, et à interpréter le sens à partir de ces segments. Ce processus est en conséquence très dépendant de la discrimination des formes. Le sens que l'auditeur ou le lecteur dégage du texte est conçu comme émanant et allant vers l'auditeur ou le lecteur, d'où l'appellation bas-haut. L'autre processus dit onomasiologique, ou haut-bas, consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, sociopsychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses, d'où l'appellation haut-bas. » (Cuq, 2003:50)

Force est de constater que, la séance d'oral est baptisée dans le livre scolaire « Expression orale », chose qui suppose seulement des exercices de production orale. Or, certaines des pages, sur un total de dix, dédiées à l'enseignement-apprentissage de l'oral, n'offrent pas forcément à l'élève l'opportunité de s'exprimer oralement, mis à part celle de répondre aux questionnaires destinés à la compréhension orale, même si, selon le dictionnaire de Cuq « *Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage.* » (Cuq, 2003:99)

2-3-Le concept d'expression

En didactique des langues, le terme production usité comme équivalent d'expression désigne:

- « -soit le processus de confection d'un message oral (production orale) ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue,
- soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours.

Une telle opération est donc d'abord fonction de la connaissance du code oral et écrit d'une langue par son utilisateur.» (J-P Robert, 2008 :99)

À partir de cette définition, on peut dire que la production, orale soit elle ou écrite, représente soit le processus qui permet de créer un message dans une langue, soit le produit fini de ce processus de création. En d'autres termes, le concept de production ou

expression correspond à tout le moment où l'utilisateur de la langue est entrain de réaliser son message. Il correspond aussi au moment où l'utilisateur de la langue a fini de réaliser son message et l'on est face à un discours prononcé ou à un énoncé écrit.

Dans notre travail, nous étudierons les consignes de production orale et les consignes de production écrite dans le but de voir à quel point leur formulation soutiendrait l'élève de 2^{ème} année, ou pas, dans son processus de confection de messages et expression d'intention puisque s'exprimer oralement veut dire dans son sens large « parler » prendre la parole, et parler est exprimer une pensée et une intention selon le dictionnaire Larousse.

3-L'oral en compréhension et/ou en production

Rappelons par la même occasion que trois projets pédagogiques charpentent le manuel, le premier étant constitué de quatre séquences, le second et le dernier se composent de trois séquences chacun.

Par souci de cohérence, nous analyserons toutes les activités de l'oral prévues pour le premier projet, au nombre de quatre, puis passerons aux trois programmées pour le deuxième projet et étudierons pour finir les trois activités de l'oral choisies pour le troisième projet. Nous les recenserons dans un tableau qui reprend tous les moments consacrés à l'oral, amorçant toutes les séquences, et signalés aux utilisateurs du manuel par le titre « Expression orale » ; mais pas seulement, nous les répertorierons en production orale ou compréhension orale.

Le premier projet proposé dans le manuel s'intitule « Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue », réparti en quatre séquences introduites toutes donc, par des activités d'oral et dont les parties sont répertoriées dans les rubriques citées plus haut.

3-1-L'oral dans le premier projet du manuel

3-1-1-L'oral de la première séquence

- « 1-Que représentent ces illustrations ?*
- 2-Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ?*
- 3-En connais-tu d'autres ? Cite-les. » p 08*

Ces trois questions suivent cinq illustrations représentant les pages de couverture de recueils de contes. Elles sont présentées dans la rubrique « J'observe et j'analyse des

images », observer ces supports iconographiques mais aussi les analyser, en d'autres termes, les examiner et les approfondir. Cependant, les trois questions engageant l'expression orale à partir des images restent, selon nous, superficielles et n'engendrent pas une vraie analyse.

Observons la première question : « Que représentent ces illustrations ? » les auteurs de la question s'attendraient ici aux réponses suivantes : des livres, des pages de couverture, des contes, des histoires, des livres d'histoires. Ce sont les représentations liminaires que pourrait faire l'élève de ces images peu chatoyantes et dont l'écriture est à peine lisible, il faut le dire.

Nos élèves de deuxième année reprendront sans doute, en guise de réponse, les titres de recueils figurant sur les illustrations à savoir : « Conte algérien Shems et Gamar », « Les contes d'ANDERSEN », « L'oiseau du grenier, contes d'Algérie », « Les contes de Perrault », « Contes des frères Grimm » et ce dernier titre affirmons-le, n'est discernable qu'à l'aide d'une loupe sinon il est quasiment impossible aux élèves de le décoder, à se demander alors ce qu'il pourrait apporter à leur production orale.

La seconde question : « Comment appelle-t-on ce genre d'histoires ? », nous laisse supposer l'unique réponse : « contes » réponse donnée par des élèves d'un niveau moyen, ou « contes de fée » donnée par des élèves d'un bon niveau, d'autant plus que l'objectif de l'interrogation est de nommer le genre d'histoires, ce qui donne le caractère restrictif de l'expression orale du public.

Quant à la dernière question : « En connais-tu d'autres ? Cite-les. », elle prête à confusion puisqu'il est question dans les illustrations de données référentielles sur l'appartenance ou l'origine des contes, en fait les noms des auteurs sont mis en avant (Andersen, Perrault et Grimm qui n'est pas lisible), ou encore les noms des pays auxquels ils appartiennent dans ce cas l'origine algérienne est citée deux fois (contes algérien, contes d'Algérie), certainement pour convoquer le paramètre socioculturel des élèves.

Ainsi, et mis à part le titre du conte « L'oiseau du grenadier » qui est offert par l'une des illustrations, aucun autre conte n'est affiché aux jeunes collégiens pour stimuler et enclencher leurs mécanismes cognitifs. C'est pourquoi, s'adresser directement à l'élève et lui poser la question : En connais-tu d'autres ? Cite-les, veut dire connais-tu d'autres contes ? Nomme-les, comme si on en lui a proposé quelques-uns dans le support iconographique, et que c'est à son tour de prendre la parole et de les mentionner par leurs noms. Par exemple : Blanche neige et les sept nains, Cendrillon, Ali baba et les quarante

voleurs... Nous estimons donc que cette troisième question visant l'analyse des images n'est pas tout à fait appropriée pour le jaillissement de la production orale, nous pouvons ajouter que même les illustrations ne soutiennent pas vraiment cette activité d'oral.

Nous passons maintenant à la rubrique « J'écoute et j'analyse » : « *-Lis attentivement les questions ci-dessous avant d'écouter le conte* », il s'agit cette fois-ci de consigne d'écoute partant, cela va de soi, d'un support sonore fourni par les concepteurs du manuel, annexé sous forme de texte à lire ou à enregistrer par l'enseignant ou une autre personne, à savoir le conte de « Aladin et la lampe merveilleuse » mais dont l'existence n'est dévoilée dans le livre scolaire, ni dans un sommaire, ni dans une table des matières, ni même dans la présentation des « rubriques proposées »²⁷.

Cette présentation est clôturée par « L'annexe » qui révèle tous les détails la concernant : « *En annexe, nous te proposons des textes longs et des poésies à découvrir et à lire, ainsi que des tableaux qui te serviront à parfaire tes connaissances en langue.* ». Il est clair que ces propos sont destinés à l'élève de 2^{ème} AM, premier utilisateur du livre, qui est censé découvrir le support de l'oral le jour même du déroulement de la séance d'oral. Toutefois, le manuel est exploité aussi par l'enseignant et aucune mention sur les documents sonores pour les y situer n'est indiquée afin de lui faciliter leur localisation.

Il est vrai que le tableau récapitulatif²⁸ (signalétique) des objets d'étude annoncés dans les premières pages du livre, présente les intitulés de tous les textes choisis comme supports de travail, mais sans plus. En d'autres termes, la colonne dénommée « Textes » du dit tableau liste l'ensemble des textes sans en préciser ceux à lire et ceux à écouter.

« -Le récit que tu viens d'écouter ne t'est pas étranger. Imaginer la suite n'est donc pas difficile. Avec tes camarades racontez la suite des événements en répondant aux questions suivantes : L'homme mystérieux charge Aladin d'une mission difficile, laquelle ? En acceptant, Aladin court véritablement un danger ? » p 08

Après observation et analyse des illustrations, et après écoute et analyse du début du conte raconté « Aladin et la lampe merveilleuse », on propose à l'élève l'exercice d'expression orale proprement dit « À mon tour de m'exprimer ». Notons que le questionnaire relatif aux consignes d'écoute se restreint au début du conte correspondant à la première partie du texte (p139).

²⁷ Voir page 3 du manuel scolaire.

²⁸ Voir pages 4-5 du manuel scolaire.

Le début de la consigne rapporté ci-haut (les premières phrases) met l'élève en confiance en affirmant qu'il connaissait le récit écouté, que l'histoire d'Aladin lui était familière et qu'il lui était facile d'en imaginer la suite. Ces propos introduisent la consigne de production orale et la suite détermine son caractère collectif et ponctuel : *Avec tes camarades racontez la suite des événements, en répondant aux deux questions.* Les réponses apportées marqueront donc les repères qui mettent en œuvre la démarche de la réalisation de la tâche qui s'effectuera en groupe. Ces questions viennent donc orienter le travail des élèves comme nous le diraient Mittourdi et Yaiche (dans Travailler avec méthode).

3-1-2-L'oral de la deuxième séquence

« -Peux-tu résumer en quelques mots le premier extrait du conte « Aladin et la lampe merveilleuse » ? p 21

Cette phrase interrogative n'a pas tout à fait les propriétés de la consigne, à commencer par le caractère injonctif qui définit en général la consigne, mais pas seulement, elle n'a également pas le caractère énonciatif qui permet de divulguer aux élèves les indications avancées par Cuq sur l'objectif de la tâche à effectuer, les moyens à choisir et sur les détails organisationnels.

En prenant en considération ces éléments caractéristiques de la consigne, on pourrait reformuler celle citée ci-haut et qui esquisse l'oral de la deuxième séquence pédagogique, intitulée « Je découvre la suite des événements » comme suit : « On t'a raconté lors de la première séquence du projet le début du conte d'Aladin et la lampe merveilleuse, résume-le en trois ou quatre phrases avant d'écouter la suite de l'histoire. » On suggère même de remplacer le verbe « résumer » par « rappeler » car le premier a tendance à avoir des traits conventionnels, chose qui freinerait la production orale des élèves. Quant au second, il leur rend, à notre sens, la tâche moins contraignante puisque le fait de « rappeler » ou « se rappeler » ne nécessite pas respect de la technique du résumé, qui n'est d'ailleurs pas encore acquise en ce début d'enseignement moyen. Les élèves peuvent ainsi raconter de mémoire le début du conte d'Aladin d'une manière libre et spontanée loin des contraintes du résumé, chose qui impliquerait leur motivation.

Cette tâche de production orale est suivie, en cette même page, par une activité de compréhension introduite par la consigne ci-dessous :

-Lis les questions attentivement avant d'écouter le texte « Aladin et la lampe merveilleuse » p 21

Six questions qui portent sur une partie du texte écouté sont élaborées par les concepteurs du manuel. Rappelons que la compréhension orale dédiée aux trois séquences (séquence1, séquence2 et séquence4) de ce premier projet s'appuie sur le même texte écouté « Aladin et la lampe merveilleuse », seul l'oral de la séquence3 est consacré à la description reposant sur des supports iconographiques.

Dès lors, le conte d'Aladin à lire par l'enseignant et présenté en annexe est scindé en trois parties (1, 2, 3) dont chacune correspond respectivement aux trois séquences (1, 2, 4).

Les questionnaires voués donc à la compréhension orale partielle, comme le dit Cuq (2003), sont censés permettre l'accès au sens de la partie du texte oral, or dans le questionnaire qui suit la consigne d'écoute, apprêté logiquement et seulement à la deuxième partie du conte, les trois dernières questions (4, 5, 6) abordent la troisième partie du texte. Les élèves ont bon être attentifs pour apporter les réponses, ils ne discerneront pas les indices facilitateurs de la compréhension parce que ces derniers se trouvent dans la dernière partie du conte à lire. Il s'agit là d'une inadéquation qui peut causer un problème à l'élève et à l'enseignant, ce dernier peut en effet, par manque d'expérience ou de vigilance, nous pensons surtout à l'enseignant novice, ne faire écouter aux élèves que la deuxième partie du document et compter sur le questionnaire de compréhension tout fait tout prêt, alors qu'il faut leur lire aussi un passage de la troisième partie correspondant à la suite des événements du conte.

« -Tu viens d'écouter la suite des événements, ressemble-t-elle à celle que tu as imaginée ? Maintenant, il s'agit pour toi de résumer l'histoire écoutée en reprenant avec tes propres mots le dialogue entre l'étranger et Aladin.

Pris de colère l'étranger a donc puni Aladin. Notre héros, aura-t-il la vie sauve ? » p 21

Cette consigne est fractionnée en trois parties :

-d'abord répondre à la question relative à l'expression orale précédente où l'on a demandé aux élèves d'imaginer une suite au début du conte écouté lors du lancement du projet I (*Le récit que tu viens d'écouter ne t'est pas étranger. Imaginer la suite n'est donc pas difficile. Avec tes camarades racontez la suite des événements en répondant aux questions*), nous avons déjà fait remarquer plus-haut que cette tâche s'effectuait en groupe et l'imagination des événements devait se faire collectivement.

Il convient de remarquer que nous usons du terme « tâche » au lieu de « activité », en référence à la distinction pédagogique entre activité et tâche établie par Bouchart

(1985)²⁹. Cette distinction renvoie aux interactions entre apprenants, présentes dans le seul cas de la tâche et non pas dans celui de l'activité.

Mais ici, dans l'énoncé de la consigne, et après avoir écouté la suite des événements, on s'adresse à l'élève pour lui demander si cette suite ressemblait à celle qu'il a imaginée antérieurement, comme si l'élève avait réalisé la tâche seul et on fait abstraction de tout ce que l'interaction des élèves a pu attiser comme imagination et comme productions langagières. Ces errements dans la conception des consignes accentuent le désordre chez les collégiens utilisateurs du manuel.

Ensuite, on demande au jeune auditeur de la suite du conte d'Aladin, d'en résumer l'histoire avec ses propres mots en se focalisant sur le dialogue des personnages principaux du récit : Aladin et l'étranger.

Ce dialogue est terminé par une sentence prononcée par l'étranger pris de colère, il punit Aladin en l'enfermant dans la caverne. Et une question d'anticipation est posée aux élèves : « *Notre héros aura-t-il la vie sauve ?* » Ils sont appelés donc à imaginer la suite de l'histoire qui représente la fin du conte, prévue pour la dernière séquence du projet. La réponse à cette question se trouve dans la troisième partie du texte à lire par l'enseignant.

3-1-3-L'oral de la troisième séquence

« -Dans les deux premières séquences tu as appris à raconter le début d'une histoire et la suite des événements. Maintenant, il s'agit pour toi de décrire ce que tu vois. Des questions t'aideront à mieux réaliser cette tâche. » p 35

Dans les deux premières séquences, l'élève a certes appris à raconter le début et la suite des événements d'une histoire, mais cet apprentissage s'est fait dans le domaine de l'écrit, c'est-à-dire lors des activités d'écriture et non pas dans le domaine de l'oral. Rappelons qu'à l'oral, l'élève était appelé à écouter le début du conte d'Aladin, à imaginer sa suite, puis à écouter la suite des événements et à les résumer, en d'autres termes, il était question de reformulation et de remémoration et on ne peut pas parler de vrai apprentissage de l'acte de narrer le début et la suite des événements d'une suite car cet acte demande tout un processus cognitif mobilisant des habiletés à inventer les éléments de l'histoire (espace, temps, personnages, élément perturbateur, péripéties...), à les structurer et à les relater oralement.

²⁹ Cité par Cuq dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.

La séquence³ prévoit de prendre en charge la découverte du portrait des personnages du conte, c'est pourquoi la consigne de la page 35 allouée à la séance d'oral, tente d'introduire la description dans la narration et l'on propose à l'élève des illustrations accompagnées de questions qui orientent leur description.

1-« *-En te basant sur ces deux illustrations, dis où se passe la scène ?*

-Que font les personnages sur la première image ?

-Observe la deuxième image. Qui vient perturber la tranquillité des deux jeunes femmes ?

-A l'arrière-plan de la seconde image, nous apercevons l'arrivée au galop d'un cavalier. Qui peut-il être et quelle serait son intention ? » p 35

2-« *a-Observe le portrait de la sorcière. Comment te semble-t-elle ? Justifie ta réponse en décrivant ses traits physiques.*

Tu peux commencer ainsi :

La sorcière a des yeux...

Un nez...

Des oreilles...

Un front...

Un teint...

Un regard...

Des mains...

Elle porte une cape...

b-Aide-toi des adjectifs suivants pour décrire les personnages ci-dessous (le roi, la reine, la princesse, le prince) : beau (belle) - majestueuse (majestueux) – gracieuse- innocent (e) – protecteur (trice) – jeune. » p 35/36

Mais force est de constater dans l'énoncé de la consigne, l'emploi du mot « tâche » par les concepteurs du manuel (*Des questions t'aideront à mieux réaliser cette tâche*), alors que l'apprentissage de l'oral en cette page n'est pas toujours fondé sur les tâches.

En fait, tous les travaux à réaliser n'ont pas toutes les caractéristiques définies par Nunan (1989), Cité par Cuq dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, dont la tâche est pour lui : « *un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique.* » (Cuq, 2003:234)

Sur la base de la définition de Nunan et l'acceptation de la notion de tâche retenue par le CECR³⁰, nous étayons notre affirmation et commençons par les deux premières activités, celles d'observer et de décrire les illustrations qui se veulent authentiques, du moment

³⁰ CECR (le cadre européen commun de référence pour les langues) est un document de référence élaboré à l'initiative et au sein du conseil de l'Europe, au titre des projets « Langues vivantes », et destiné, d'une part, à faciliter les échanges entre différents acteurs dans la réflexion et la prise de décision intéressant son propre domaine d'intervention. (Dictionnaire de didactique de Cuq)

qu'elles sont dessinées spécialement pour cette tâche mais qui sont loin d'être claires. Les premiers supports iconographiques mettent en place le cadre spatio-temporel de la nouvelle histoire présentée aux élèves, nouvelle par rapport à celle qui a servi de support aux deux premières séquences du même projet I « Aladin et la lampe merveilleuse », il s'agit là d'une histoire de princesse.

Les seconds supports représentent les différents personnages de cette histoire illustrée, entre sorcière et famille royale. Ainsi, les deux travaux que l'élève doit exécuter, nous l'avons évoqué plus haut, est de s'appuyer sur le questionnaire relatif aux illustrations puis de faire le portrait des personnages en usant cette fois-ci des adjectifs qualificatifs fournis avec les supports iconographiques. Nous sommes donc face à un ensemble structuré d'activités de compréhension et de production, fondées sur des supports iconographiques et linguistiques mais l'interaction avec les pairs en est absente étant donné que la réalisation des activités se fait jusque-là individuellement par l'élève :

Tu décris ce que tu vois ; Des questions t'aideront à mieux réaliser cette tâche ; En te basant sur les illustrations ; Observe le portrait ; justifie ta réponse ; Aide-toi des adjectifs pour décrire les personnages. On ne voit nulle part les auteurs de ces activités solliciter l'échange d'informations entre apprenants, un échange qui permet de résoudre les problèmes.

On peut également s'interroger sur le fait de ne pas avoir préconisé dans cette activité d'apprentissage de faire le portrait des personnages vus lors des séquences précédentes, c'est-à-dire Aladin et l'étranger.

Nous pensons que, comme cette troisième séquence du projet I s'intéresse à la description des personnages, les concepteurs de ces activités auraient pu, par souci de logique et d'utilité même, demander aux élèves de dresser les portraits des deux personnages principaux du conte qui ont ouvert la deuxième année scolaire de l'enseignement moyen. Cette description aurait nourri le monde merveilleux qui s'offrait aux élèves, et aurait apporté plus de cohérence à l'exercice.

Quant à la troisième activité, dédiée à la phase d'expression et dont la consigne est ci-dessous, elle revêt le caractère d'échange et d'interaction entre les élèves.

« Avec tes camarades, choisissez deux des personnages figurant sur les images de l'activité deux et décrivez-les. Comme pour le portrait de la sorcière, votre description doit être claire et précise. Tenez compte des traits physiques, de l'allure, des tenues vestimentaires, de l'expression du visage. » p 36

Cette dimension est prise en compte dans la formulation de la consigne : avec tes camarades, choisissez, tenez compte, votre description. La tâche à effectuer doit se faire en groupe et non pas individuellement, ce qui susciterait une production langagière fructueuse qui à son tour facilite l'intégration des éléments de description visés par cette tâche.

3-1-4-L'oral de la quatrième séquence

Deux illustrations sont proposées aux élèves pour travailler l'expression orale de cette dernière séquence du projet I, elles sont suivies par les questions ci-dessous :

« Te rappelles-tu que, dans la séquence précédente, la sorcière a tenté d'ensorceler la jeune princesse qui se trouvait à l'extérieur du château.

1- Qui est intervenu pour la sauver du pouvoir maléfique de la méchanceté sorcière ?

2- Après avoir observé les deux images ci-dessus, dis quel événement s'apprête-t-on à fêter ?

3- D'après toi, la sorcière est venue pour tenter d'empêcher la célébration de cet événement ou pour y participer ?

4- A-t-elle réussi à s'approcher de la jeune princesse ? Pourquoi ?

5- Si le début d'un conte correspond à la situation initiale, à quoi correspond la fin d'un conte ?

- A partir de vos réponses (aux questions qui suivent les illustrations), racontez l'histoire « La princesse et la sorcière ». p 47

Rappelons que la séance d'oral consacrée à la quatrième et dernière séquence du premier projet a pour objectif de faire découvrir aux élèves la fin du conte, elle offre pour cela deux illustrations supposées représenter la fin de l'histoire de princesse vue en images lors de la séquence précédente.

Mais à croire notre interprétation des deux dessins, nous ne pouvons que remarquer la confusion que peuvent engendrer ces mêmes supports iconographiques chez les élèves de 2^{ème} année, car l'un des deux affiche l'intrusion de la sorcière au mariage de la princesse et du prince, sachant qu'elle est déjà intervenue dans la séquence 3 afin d'ensorceler la jeune princesse. Cette fois-ci aussi, l'apparition de cet être maléfique a nécessité la réaction défensive de l'un des personnages du rang royal d'après l'image. Cela suppose donc que ce dessin dévoile la dernière péripétie de l'histoire, et qui est d'ailleurs soutenue par le questionnaire dressé pour cette phase de compréhension : *Dis quel événement s'apprête-t-on à fêter ? D'après toi, la sorcière est venue pour tenter d'empêcher la célébration de cet événement ou pour y participer ? A-t-elle réussi à s'approcher de la jeune princesse ? Pourquoi ?*

Ainsi, tous ces éléments véhiculés par le support iconographique et possiblement dégagés par les jeunes collégiens rappellent un fait, une action et une péripétie. Autrement dit, nous sommes encore au niveau de la situation événementielle appelée aussi déroulement des événements. C'est dans ce cas, signe d'embrouillement, que cette activité d'apprentissage peut être équivoque puisqu'elle n'est pas tout à fait ce que Cuq (2003:15) définit comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève?).

Ces dessins permettent sans recourir au métalangage, de comprendre directement le référent illustré, et si l'on admet les trois phases d'apprentissage, mentionnées par Cuq (2003), dans lesquelles peuvent s'insérer les activités : les activités d'utilisation, les activités de systématisation et les activités de découverte, on classerait cette activité dans la dernière catégorie.

En effet, ces activités de découverte permettent selon CUQ:

« d'observer le fonctionnement du discours et d'en repérer certains éléments (prise de conscience et structuration de données langagières et sociolinguistiques) qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistique, pragmatique, interactif, culturel, en compréhension et en production, et des critères qui permettent de le contrôler (par exemple, observation de corpus, repérages, conceptualisation, etc.). » (2003:15)

Dès ce sens, on se rend compte de l'égarement qu'il y a dans la conception de cette activité dédiée à la compréhension et expression orales du moment qu'on a soumis aux élèves ces illustrations, qu'on leur a demandé de les observer afin d'en repérer le sens et qu'on leur a permis de les conceptualiser : il s'agit de la fin de l'histoire « La princesse et la sorcière », donc de la situation finale du conte mais qui trouble l'organisation du schéma narratif en racontant une partie des événements.

En examinant les consignes qui suivent, nous remarquons qu'en plus du support iconographique, les auteurs du manuel proposent pour l'enseignement-apprentissage de l'oral dans la même page un support sonore dans le but de faire émerger un autre moment de compréhension et d'expression.

On fait écouter aux élèves le passage restant de l'histoire de « Aladin et la lampe merveilleuse » qui révèle la fin du conte, qui n'est d'ailleurs pas délimité comme telle dans son montage global, à rappeler trois parties mais non respectives aux trois grandes parties du conte (le début, nœud et péripéties, dénouement et fin).

Avant d'écouter le passage du conte, les collégiens sont invités par la première instruction à lire les questions ci-dessous:

« -Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte, (La fin du conte « Aladin et la lampe merveilleuse).

1-Dans les séquences 1 et 2 tu as écouté quelques passages du conte « Aladin et la lampe merveilleuse ». Aladin raconte à sa mère l'étrange histoire. L'a-t-elle cru ?

2-Au moment de nettoyer la lampe, la mère d'Aladin assiste également à une scène inhabituelle, laquelle ?

3-Aladin et sa mère devinrent les gens les plus riches et les plus généreux de la région. Qui a exaucé leurs vœux ? » p 47

Ce questionnaire est de loin le mieux approprié, non pas pour analyser le texte mais pour découvrir la fin du conte. En effet, il conforte le décalage au niveau distributionnel des trois phases du récit, étant donné que les deux premières questions abordent la situation événementielle du conte. Il n'y a que la troisième et dernière question qui touche à la phase finale de l'histoire d'Aladin et la lampe merveilleuse, alors que ce moment de compréhension devait être consacré principalement à la fin du conte.

Nous proposerons plus bas, une fois que nous aurons fini d'examiner les pages de l'oral du projet I, de réorganiser les parties du texte à écouter « Aladin et la lampe merveilleuse » et les questionnaires conduisant les différents moments de compréhension orale.

Intéressons-nous maintenant à la deuxième rubrique « À mon tour de m'exprimer » présentée à la fin de la page 47, engagée par la consigne ci-dessous :

« Maintenant que tu as écouté tout le conte, avec tes camarades, résume l'histoire en tenant compte des étapes les plus importantes. Tâchez de décrire le bonheur d'Aladin et de sa maman après que leur vœu fut exaucé. » p 47

CUQ classe les exercices suivant la phase de l'apprentissage dans laquelle ils s'insèrent, suivant le type de tâche qu'ils demandent, selon leur caractère guidé ou moins guidé, individuel ou collectif, ou encore, suivant leur nature et leurs objectifs.

On peut distinguer l'exercice de résumé, suivant sa nature et son objectif, comme un exercice voué à l'entraînement en compréhension orale, il peut également être joint aux exercices dédiés à l'entraînement en expression orale.

Par cette consigne, on vise à faire exprimer par les élèves le contenu d'un document oral (l'histoire d'Aladin lu par l'enseignant) de départ en reprenant certes les étapes du

conte, mais en utilisant leur propre langage, car ils partent d'un support écouté et ne peuvent que reformuler le récit. Nous nous préoccupons là de la façon dont les élèves comprennent cette consigne et la perçoivent, de ce qu'elle évoque pour eux, et le résumé, disons-le, obéit à des règles et respecte une technique qui lui est spécifique et qui n'est toutefois pas forcément maîtrisée par les élèves de 2^{ème} AM.

Il est vrai que la notion de résumé est présentée en détail dans la rubrique « Le sais-tu ? » en page 100 du manuel, on se demande d'ailleurs pourquoi les fabricants de toutes ces consignes n'ont pas jugé cohérent de rappeler la technique du résumé dès les premières pages du livre scolaire puisqu'ils comptaient convier les élèves à résumer des textes à l'oral et à l'écrit.

Cette consigne « *résumez l'histoire en tenant compte des étapes les plus importantes* », formulée ainsi, pourrait ne pas traduire nécessairement l'intention de ses auteurs qui sont appelés à ne pas confondre le savoir de la tâche.

Les consignes qui suivent plus bas sont allouées à l'oral du deuxième projet, intitulé « Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables », il s'étale sur trois séquences nommées chacune dans l'ordre : *Je découvre la vie des animaux à travers la fable, p.60*, *J'insère un dialogue dans ma fable, p.73*, *Je rédige la morale de ma fable, p.85*.

3-2-L'oral dans le deuxième projet

Comme dans la dernière séquence du projet I, on sollicite dans la séquence une du projet II les élèves à observer et analyser d'abord des illustrations, puis à écouter une fable et enfin à s'exprimer.

Avant de continuer dans l'analyse, rappelons que notre réflexion porte sur les fonctions de la consigne, un outil permettant de pratiquer un enseignement centré sur l'apprentissage. Aborder les consignes du manuel de français aspirerait à mieux les formuler par les enseignants et à les adapter selon les objectifs d'apprentissage. Même si elles sont déjà élaborées par d'autres acteurs de l'acte pédagogique, comme dans le cas du livre scolaire, elles peuvent être ajustées par l'enseignant dans sa classe, selon le niveau de son public, en les simplifiant, les complexifiant ou simplement en intervenant. S'interroger sur la formulation des consignes force l'enseignant à regarder de près le processus cognitif des élèves, leurs représentations des tâches et leurs stratégies d'apprentissage.

3-2-1-L'oral dans la séquence 1 du projet II

« Nomme les animaux représentés sur chaque image ? Ces illustrations racontent des histoires d'animaux, à ton avis de quoi peut-il s'agir ?

En te basant sur ce que tu sais déjà raconte brièvement deux histoires de ton choix ? » p 60

Onze animaux sont représentés dans les illustrations proposées par les concepteurs dont deux sont mal dessinés, et paradoxalement on demande aux élèves de les nommer tous. On y distingue un renard et un corbeau, un renard et un coq, une oie et deux poissons ou du moins des animaux qui ressembleraient à des poissons, une fourmi et un autre insecte supposé symboliser la cigale, une tortue et un lièvre présentés aux élèves séparément. La dénomination des animaux pourrait se faire, difficilement mais se faire quand même.

En revanche, la deuxième partie de l'énoncé n'est ni explicite ni précise : *[ces illustrations racontent des histoires d'animaux, à ton avis de quoi peut-il s'agir ?]*, d'abord parce que ces illustrations ne racontent pas des histoires, elles les rappellent et reprennent leurs personnages principaux. Une bande dessinée peut raconter une histoire mais une seule image ne peut pas tout dire, il serait plus correct de remplacer le verbe « racontent » par « rappellent » ou « indiquent ».

Quant à la question qui s'ensuit du quoi il pouvait s'agir, qui demande l'avis de l'élève sur les illustrations et ce qu'elles évoquent pour eux, elle fait appel à l'interprétation personnelle de chaque élève et à ses propres connaissances culturelles externes aux supports iconographiques, chose qui n'est pas donnée à tous les collégiens utilisateurs du livre scolaire ou pas. Et même s'ils ont cette habileté, les illustrations ne la mettent pas en œuvre et ne l'exploitent pas car il suffit de regarder les deux animaux la tortue et le lièvre qui sont dessinés et séparés l'un de l'autre, et présentés ainsi, ils ne peuvent peindre la fable de « La tortue et le lièvre » et encore moins la rappeler aux collégiens.

[En te basant sur ce que tu sais déjà raconte brièvement deux histoires de ton choix ?]

C'est le dernier morceau de la rubrique « J'observe et j'analyse les illustrations ». Nous discernons le point d'interrogation à la fin de la phrase, ce qui suppose qu'il s'agit d'une question mais qui en réalité n'en est pas une puisqu'il s'agit d'une phrase impérative, par laquelle on adresse à l'élève l'injonction de raconter brièvement, en se basant sur ses connaissances culturelles antérieures évoquées plus haut, deux histoires de son choix.

Le fait de mettre un point d'interrogation là où il ne faut pas par les concepteurs du manuel de langue française, experts en la matière, ne peut qu'accentuer l'incompréhension chez nos élèves de 2^{ème} AM.

Remarquons que toute une leçon est consacrée dans ce second projet, aux types de phrases et où ces mêmes concepteurs précisent à l'élève en page 89 que la phrase de type interrogatif : « *sert à questionner, interroger, elle se termine par un point d'interrogation* ». Et la phrase de type impératif : « *sert à donner un conseil, une consigne, un ordre. Elle commence par un verbe et se termine par un point ou un point d'exclamation* ».

On nous dira peut-être que la présence d'un signe de ponctuation pas au bon endroit n'est pas très grave, mais nous pensons que si, surtout dans un manuel scolaire censé marquer la précision et l'exactitude.

Revenons aux illustrations de la page 60 prétextant l'apprentissage de l'oral, suivies de ces consignes que nous avons tenté d'analyser ci-haut, elles auraient pu être complétées et enrichies par celles de la page suivante 61 qui escortent la rubrique « Le sais-tu ? » qui, à son tour, clôture les pages consacrées à l'oral.

En effet, les deux images de la page 61 représentent des pages de couverture de recueils de fables de La Fontaine et d'Esopé, elles pourraient bien faire convoquer les connaissances antérieures des élèves grâce aux personnages peints et au mot clé « fables ».

On peut dire finalement que pour plus d'optimisation en compréhension et en expression, l'agencement des supports iconographiques dans notre manuel est à revoir.

La compréhension orale continue à l'aide d'un texte écouté dont le titre est « La colombe et la fourmi ». En voici la consigne d'écoute :

« Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte « La colombe et la fourmi ». p 60

Trois questions sont proposées pour une première écoute et quatre autres pour une deuxième écoute. On se rend compte que les premières relèvent de la compréhension globale du texte écouté (le lieu, les personnages, les actions principales) [*Où se passe la scène ? Cette histoire met en scène une colombe, une fourmi et un oiseleur, dis avec précision ce qui arrive à la fourmi. Qui lui vient en aide ?*], les secondes sont plus complexes [*L'oiseleur ne reste pas indifférent à la vue de la colombe, qu'est ce absence qu'il a l'intention de faire ? A-t-il réussi à réaliser son souhait ?*], elles traitent plutôt de

l'interprétation et de l'intention communicative et visent la morale de l'histoire [*Quelle est la morale de cette histoire ?*].

Un moment de production orale vient conforter le moment de compréhension, il est mis sous la rubrique « À mon tour de m'exprimer ». On peut remarquer distinctement dans l'énoncé suivant que, dans les données de la consigne, l'on s'adresse directement à l'élève [*Dans le projet I, tu as appris à raconter à travers le conte.*], [*Maintenant, il s'agit pour toi de raconter à travers la fable.*].

« Dans le projet I, tu as appris à raconter à travers le conte. Maintenant, il s'agit pour toi de raconter à travers la fable. Pour cette première étape, tes camarades et toi allez tout simplement reprendre l'histoire « La colombe et la fourmi » et la raconter avec des mots simples. Comme pour le projet I, votre histoire doit être attrayante. » p 61

L'objectif de cette partie de la consigne est double : rappeler le genre narratif du conte qui a été vu dans le premier projet et annoncer le genre narratif de la fable à étudier dans ce deuxième projet. L'élève est donc censé être capable de relater une histoire sous la forme d'un conte et doit apprendre à raconter une histoire sous forme d'une fable. Et comme c'est le commencement du projet II, on va graduellement dans l'énoncé de la consigne : [*Pour cette première étape, tes camarades et toi allez tout simplement reprendre l'histoire « La colombe et la fourmi » et la raconter avec des mots simples*]. Première étape par rapport donc au début du projet qui vient d'être lancé par la compréhension orale soutenue par des illustrations et un texte écouté.

En fait, l'expression « Pour cette première étape » supposerait que cet exercice de reformulation de la fable écoutée n'est proposé que dans cette séquence 1 du projet I, et qu'au fur et à mesure que les élèves avanceront dans ce projet, d'autres activités de production orale viendraient progressivement majorer leur apprentissage de l'oral, or la même tâche est présentée dans les deux séquences qui suivent (pages 73, 85) du même projet. Certes, les fables écoutées destinées à être reformulées par les élèves diffèrent de la première mais l'activité d'expression orale reste la même, nous en reparlerons plus bas dans la suite de notre analyse.

Par ailleurs, il faut dire que le fait d'interpeller l'élève avec le groupe de ses camarades le reconforte dans l'exécution de la tâche, celle de répéter l'histoire écoutée et qui a servi de support pour la phase de compréhension, c'est ce que le CECRL précise :

« Pour certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension de l'oral ou de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus

que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension ». (chapitre7,126)

Etant comprise, la fable « La colombe et la fourmi » ne peut qu'être facile à reprendre par les élèves, nous supposons d'ailleurs que c'est la raison pour laquelle les auteurs de la consigne ont employé les deux termes simplement et simples dans l'énoncé. « Simplement » est synonyme ici de « aisément » « naturellement », l'usage de l'adverbe aspire à simplifier l'activité de production orale, ainsi que l'usage de l'adjectif qualificatif « simples » qui lui, sollicite l'élève à relater la fable avec des mots élémentaires et faciles à comprendre. Toutefois, une phrase s'ajoute à l'énoncé de la consigne pour mettre en place une condition à l'accomplissement de la tâche. Cette condition consiste à donner, comme dans le conte, un aspect attrayant à la fable reprise par l'élève, chose qui n'est pas aisée, d'autant plus que le mot « attrayant » n'est pas très explicite et peut avoir plusieurs sens : plaisant, divertissant, enchanteur...mais à aucun moment l'aspect instructif de l'histoire n'est évoqué alors que la visée première de la fable est didactique .

3-2-2-L'oral dans la séquence 2 du projet II

Analysons maintenant les consignes d'oral suivantes, elles représentent respectivement des consignes d'écoute liées à la compréhension orale de la seconde séquence du projet II, des consignes liées à la production orale, partant toutes deux d'un même support qui est la fable de « L'âne et le chien ».

« Lis les questions avant d'écouter la fable ». (L'âne et le chien)

Un questionnaire suit la consigne d'écoute, celui de la première écoute concerne la compréhension dans sa globalité, celui de la seconde vise les détails de l'histoire. Quant à la consigne relative à l'expression orale, elle précise dès le départ qu'il s'agit de la même activité que celle proposée dans la séquence précédente, autrement dit reprendre l'histoire écoutée par les élèves et dans un langage personnel. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait remarquer plus haut, les auteurs du manuel offrent le même type d'activités pour la production orale dans les trois séquences, sauf qu'ici la narration de la fable est complétée par un exercice de jeu de rôles, chose qui rend l'activité plus intéressante.

À ce niveau d'analyse, il convient de rappeler que la première séquence de ce projet est intitulée « *Je découvre la vie des animaux à travers la fable* », la deuxième est appelée « *J'insère un dialogue dans ma fable* » et à la dernière on donne le titre de « *Je découvre les différentes morales des fables choisies* ». Notons que ces appellations sont touchées du doigt au fur et mesure que nous avançons dans notre travail dédié aux consignes et aux questionnaires liés à la lecture, car en abordant ces intitulés nous tenterons de montrer l'adéquation ou l'inadéquation entre les titres des séquences et leurs contenus.

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

Jeu de rôles : par groupe de deux, interprétez la fable « L'âne et le chien ». p73

On demande aux élèves dans la phrase ci-dessus d'interpréter par deux la fable « L'âne et le chien », une instruction qui nécessite une explication de la part de l'enseignant car le verbe « interpréter » peut signifier pour l'élève de 2^{ème} AM : traduire, expliquer, commenter, mais dans cette consigne le verbe relève de l'art dramatique et désigne la représentation théâtrale qui passe par la distribution des rôles, d'où la formule « Jeu de rôles ». En effet, le sens que peuvent donner les élèves à cette consigne pourrait ne pas forcément concorder avec l'intention des concepteurs, celle de simuler la fable.

Il n'est pas sans savoir que les approches communicatives ont révolutionné l'enseignement-apprentissage de l'oral, grâce auxquelles le dialogue a été substitué par la simulation par laquelle on a mis en place des jeux de rôles.

J-P Robert définit le jeu de rôles comme « un exercice de simulation oral qui consiste à reproduire une situation concrète de la vie quotidienne ». Et pour Cuq, le jeu de rôles c'est :

« Un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée » (Robert, 2008 :110)

Les collégiens ont déjà été confrontés à l'exercice de jeu de rôles au primaire, mais ils font, pour la première fois dans ce manuel, face à ce type d'exercice au bout de la cinquième séance d'oral et ce malgré ses avantages évoqués par Cuq ci-haut.

3-2-3-L'oral dans la séquence 3 du projet II

Comme à l'accoutumée dans ce manuel, la séquence trois du projet I s'ouvre sur l'oral et l'on propose aux élèves une illustration (en noir et blanc) pour servir de support à la compréhension orale. Le dessin en question n'est pas très clair ni attrayant d'ailleurs, il est en fait, censé reproduire le dialogue des deux personnages de la fable « Le corbeau et le renard ». Nous n'oublions pas d'indiquer que tous les supports iconographiques sont scannés, assemblés dans un tableau³¹ dans le deuxième chapitre de notre étude. Notons que leur analyse avait pour objectif de montrer s'ils rappelaient à l'élève sa culture algérienne et ou arabe ou s'ils convoquaient un imaginaire qui lui était parfaitement étranger. Le tableau dont il question nous a permis de confronter notre interprétation avec le discours institutionnel et l'avant-propos des auteurs du livre scolaire.

Revenons à l'illustration ouvrant le deuxième projet, elle est accompagnée des questions citées ci-dessous et sur lesquelles nous nous attarderons afin d'examiner leur degré de synchronisme.

« Dans cette fable, le rusé renard s'adresse au corbeau :

1-Quelle est son intention ?

2-Que fait-il pour arriver à son but ?

3-Le corbeau se laisse-t-il prendre au piège ? Sur quelle image le voit-on ? Que signifie dans le langage de la BD casserole et boîte de conserve ?

4-Cu'arrive-t-il au corbeau à ce moment précis ?

5-La fin de l'histoire est triste pour le corbeau ? L'est-elle aussi pour le renard ? Pourquoi ? » p.85

Dans le dessin, on voit le corbeau perché sur un arbre tenant quelque chose dans son bec et le renard est au sol en train de s'adresser à lui. On y voit aussi des petits cœurs dans l'air qui peuvent faire penser à des mots gentils, à une déclaration d'amour ou d'amitié, à des flatteries ou des compliments. Ces interprétations pourraient bien apporter des réponses à la deuxième question « Que fait-il pour arriver à son but ? », mais là aussi l'enseignant devrait intervenir pour faciliter le décodage de l'image qui n'est pas facilement décriptable par l'élève.

Quand on demande à l'élève quelle est l'intention du renard, l'on supposerait des réponses comme : il veut attirer son attention, faire tomber le corbeau, le manger, il veut faire tomber le morceau qui est dans sa bouche...

³¹ Voir Tableau récapitulatif des supports iconographiques, Chapitre II de la présente étude, pp 89-106.

Nous pensons que seuls les élèves ayant des connaissances culturelles, notamment sur les fables de la Fontaine, reconnaîtraient le morceau de fromage tenu par le corbeau et convoité par le renard et spécifieraient ce que ce dernier fait pour arriver à son but, en d'autres termes amadouer le corbeau en le sollicitant à chanter avec sa soi-disant belle voix. C'est cette ruse qui est ciblée par la question deux et qui permet de répondre à moitié à la question trois « *Le corbeau se laisse-t-il prendre au piège ?* ».

Ajouter à ce fait le problème que pose la question « *Que signifie dans le langage de la BD casserole et boîte de conserve ?* », et on se demande si nos élèves algériens de douze ans maîtrisent nécessairement le langage de la bande dessinée et en langue française.

Néanmoins ils devineront, tant bien que mal, grâce au support iconographique la perte du corbeau qui laisse échapper le morceau de fromage dès qu'il ouvre son bec pour se vanter, ce qui par conséquent attriste le corbeau et ravit le renard rusé. La dernière image symbolise le malheur et la honte de l'un et le bonheur et la fierté de l'autre.

La page 85 est conclue par les activités de production orale dont voici les consignes :

« Tu connais certainement la fable « le corbeau et le renard ». Raconte cette histoire avec tes propres mots.

***Avec tes camarades, faites parler chacun des personnages (jeu de rôle).* » p 85**

La première phrase introduit la consigne, implique l'élève dans ce qu'il va entreprendre par l'emploi du pronom personnel « tu », et elle le rassure par l'emploi de l'adverbe « certainement » avant que le processus cognitif ne soit déclenché.

En effet, l'adverbe ici met en place le fait établi que l'élève connaît assurément la fable « Le corbeau et le renard », et qu'il lui est facile de réaliser la tâche énoncée par la consigne, celle de raconter l'histoire avec ses propres mots, et qui vient juste après la phrase introductive.

Ce n'est pas un hasard si les auteurs du manuel ont choisi l'adverbe « certainement », puisque leur intention était de marquer leur conviction sur le fait que le public auquel est destiné le livre scolaire connaisse le récit « Le corbeau et le renard ». Or, cette évidence ne peut en aucun cas concerner l'ensemble du public, par conséquent l'acte de narrer l'histoire individuellement, par chaque élève, peut gêner l'exécution de cette activité orale. Il aurait été plus judicieux dans ce cas-là d'inviter les élèves à faire le travail en groupes, comme pour les deux autres séquences du même projet (L'interprétation des fables), afin de favoriser l'interaction (J-P. Robert, 2008:228) qui est, dans l'apprentissage

d'une langue, à la fois un but (savoir interagir, c'est savoir communiquer) et un moyen (pour apprendre à communiquer, à interagir).

Le CECR³² alloue lui aussi, dans le chapitre 2 (§ 2.1.3), une place privilégiée au concept d'interaction « *On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication* ». Elle est pour lui une véritable compétence qui recouvre celles de compréhension et de production :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message, et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus qu'apprendre à recevoir et produire des énoncés. »

Pour tous ces apports que peut avoir l'interaction dans une classe de langue, nous suggérons de reformuler la consigne d'expression orale citée ci-haut comme suit : « « Tu connais probablement la fable « Le corbeau et le renard ». « Avec tes camarades, racontez cette histoire avec vos propres mots. »

Nous remplacerions volontiers l'adverbe « certainement » par « probablement », pour donner à la consigne le caractère de potentialité et ainsi, l'élève qui connaît déjà le récit le fera connaître à celui qui ne le connaît pas, et l'accomplissement de cette activité serait optimisé.

3-3-L'oral dans le projet III

Nous arrivons maintenant aux consignes d'oral proposées dans le dernier projet du manuel scolaire. Le projet a pour objet d'étude la légende et le récit fantastique, il comprend trois séquences amorcées par les activités de compréhension et/ou production orales.

³² Le CECR est un ouvrage qui « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ». (Chapitre 1 § 1.1).

3-3-1-L'oral dans la séquence I du projet III

Dans la première séquence, on dresse un questionnaire relatif à la compréhension d'un texte écouté dont le titre est « Une pluie d'alligators », une légende rapportant un phénomène étrange du monde. Les élèves devront lire minutieusement les questions avant d'écouter le texte, la lecture orale du texte se fait en deux temps et même le document est scindé en deux parties si l'on se fie au questionnaire.

« Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte (Une pluie d'alligators).

Questions pour la première écoute :

1-Un phénomène important est rapporté par le New York Times. Lequel ?

2-Cui a signalé ce phénomène ?

3-Où se trouvait précisément ce témoin ?

4-Cu'a-t-il vu de si étrange ?

Questions pour la deuxième écoute :

1-Deux dates sont citées dans cette deuxième partie. Elles évoquent un même évènement. Lequel ?

2-Cui est Robert Davis ?

3-Où se trouve-t-il ?

4-Cu'a-t-il découvert ?

5-Quelle information apprend-on encore en fin de cette partie ? Donne des détails. » p 98

Les quatre premières questions ne concernent que le premier paragraphe du texte écouté, quant aux cinq autres, elles traitent de la suite du texte. La première question accordée à la première écoute en revanche, affiche une anomalie notionnelle « *Un phénomène important est rapporté par le New York Times. Lequel ?* ». Sachant que le New York Times est un journal américain qui est distribué internationalement et le phénomène étant rapporté dans ce quotidien, on pense forcément au fait divers.

Nous l'avons bien compris, ce détail pourrait bien provoquer un embrouillement chez les élèves auxquels l'on présente pour la première fois la légende et le récit fantastique car le fait divers évoque pour eux le récit purement réel qui ne peut être déformé par l'imagination, or la légende est certes « ancrée dans la réalité, mais transformée par l'imagination populaire ou par l'invention poétique » (Larousse, 2005:626)

Les concepteurs du manuel complètent dans la même page où est présenté le questionnaire lié à la compréhension de la légende « Une pluie d'alligators » : « *un personnage imaginaire ou un événement extraordinaire font de l'histoire un récit fantastique* » p 98

Ils ajoutent quelques pages plus loin dans la rubrique « Le sais-tu ? » « *La légende est donc un récit fictif généralement d'origine orale. Les légendes sont des histoires merveilleuses qui*

prennent leurs sources dans le passé plus ou moins lointain des hommes et des peuples de tous les pays du monde. » p 111

En prenant connaissance de telles informations, les élèves tombent dans la confusion au lieu d'avancer dans leur apprentissage des genres littéraires recommandés dans le livre scolaire de langue française.

Il faut signaler que ces informations formulées dans des paragraphes que les concepteurs du manuel baptisent « Le sais-tu ? » apportent, sans équivocité et sans égarement, selon eux, un plus pour les utilisateurs du livre. C'est ce qu'ils précisent d'ailleurs dans ce passage adressé à l'élève « *La rubrique (Le sais-tu ?), te servira à progresser dans ton apprentissage de la langue française et à enrichir ta culture générale.* »³³

Mais nous constatons dans ce cas une inadéquation entre le choix du support et l'enrichissement qui lui est joint.

Dans « *À mon tour de m'exprimer* », le moment d'expression orale ne figure pas dans cette page dédiée à l'apprentissage de l'oral, il y a donc compréhension mais pas de production orale proprement dite, mis à part le fait que les élèves répondent aux questions de compréhension oralement. Mais l'expression orale est réintégrée dans les deux autres séquences du projet III, elle suit la compréhension orale et, est également enrichie de supplément d'informations sur la légende.

3-3-2-L'oral dans la séquence 2 du projet III

La deuxième séquence est amorcée par l'écoute d'une histoire dont le titre est « La légende de Sethos » (Manuel scolaire, p 144). Un questionnaire est fourni aux élèves afin de comprendre le récit écouté, et que nous essayons d'analyser ci-dessous en commençant par les questions de la première écoute:

« Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte (La légende de Sethos).

Questions de la première écoute :

1-Où se passe cette histoire ?

2-Que faisait Sethos de ses journées ?

3-Comment le père de Sethos gagnait-il sa vie ?

4-Cu'est-ce qui prouve qu'il aimait son fils ?

5-Pourquoi Aken doit-il partir ? p.111

Nous nous rendons compte que les cinq questions se focalisent surtout sur la première partie du texte écouté. Certaines d'entre elles ne sont pas si simples, d'autres sont

³³ Manuel scolaire de 2^{ème} AM, Les rubriques proposées, Mon projet, p 3.

plus complexes qu'elles n'en ont l'air et exigent de l'élève un travail interprétatif qui n'est pas évident pour son âge.

Prenons l'exemple de la première question (*Où se passe l'histoire ?*). Elle vise l'espace où se déroule le récit et dans le texte l'on évoque seul le Nil comme indicateur de lieu. La réponse attendue par l'élève est l'Égypte puisqu'il existe dans le texte d'autres indices permettant de situer les événements de l'histoire comme la pyramide de Mykérinos et les noms des personnages qui rappellent l'ancien empire égyptien.

L'interprétation personnelle de ces indices par l'élève admettrait la réalisation de la tâche qui paraît de prime abord très simple, mais qui en réalité ne l'est pas.

Il en est de même pour la question 4 (*Qu'est-ce qui prouve qu'il aimait son fils ?*). La légende raconte que Sethos passait ses journées à jouer et qu'un jour, tandis qu'il dormait, son père lui ramena un lionceau qu'on nomma Aken. Toutefois, on se demande si les élèves de douze ans ont cette habileté à déduire que parce que le père de Sethos lui a offert cette bête qu'il l'aime, il s'agit là d'un concept qui relève de la psychologie et de la sociologie, surtout que l'histoire est racontée une seule fois (1^{ère} écoute) au jeune public, il n'est donc pas évident de répondre à des questions de cet ordre.

Quand on retrouve ce genre de questions dans une activité visant à comprendre une légende, on se pose la question sur ce que l'on veut enseigner en langue française aux élèves de 2^{ème} année du cycle moyen.

Venons-en maintenant aux questions de la deuxième écoute de la légende. Elles sont tout aussi complexes que les premières puisqu'elles peuvent générer une confusion chez les élèves.

Questions de la deuxième écoute :

1-Que fait le roi Mykérinos ?

2-Quel malheur touche le père de Sethos ?

3-Que risquait-il ? Pourquoi ?

4-Qui sauva la famille de Sethos ? » p 111

La première question par exemple (*Que fait le roi Mykérinos ?*), on ne sait pas si l'on cherche ce qu'il fait en tant que roi, par rapport à ses sujets, ou ce qu'il fait en matière de construction comme nouvel édifice, ou encore ce qu'il fait aux ouvriers qui ne font pas leur travail. La question mérite d'être précisée, même si l'on opte aujourd'hui pour des tâches imprégnées d'obstacles qui favorisent l'installation des compétences et l'autonomie des apprenants.

Il est de même pour la seconde question, elle manque de précision et peut exiger deux réponses possibles car dans la légende, le père de Sethos est touché par deux malheurs : le premier est dans le fait que Aken le lionceau de son fils étant grand, est devenu sauvage et lui attirait des problèmes, et il risquait d'être puni à cause de ses méfaits. Le second est marqué par la mort de ses bœufs qui tiraient sa barque avec laquelle il transportait le long du Nil les pierres de granit depuis les carrières, jusqu'aux chantiers où l'on construisait la pyramide de Mykerinos. Ne faut-il pas éviter ces questions à plusieurs réponses ?

La compréhension orale de cette séquence pédagogique débouche sur une activité de production orale étroitement liée aux thèmes des lieux historiques et vestiges du passé. Les pyramides sont évoquées dans la légende écoutée, du coup deux questions sur ce monument de l'époque des pharaons sont posées aux élèves dans le but d'aiguiser leur curiosité et enrichir leurs connaissances culturelles.

La question 1 est directe et fermée, elle vise l'endroit où se trouvent les pyramides et évalue leur compétence en matière de culture générale. Cette question est plus ou moins abordable, mais la deuxième n'est pas du tout accessible pour nos élèves de douze ans. Ils peuvent peut être, situer les pyramides en Égypte mais ne pas connaître la raison pour laquelle elles furent construites.

« A mon tour de m'exprimer :

1-Sais-tu où se trouvent les pyramides ?

2-Pourquoi ont-elles été construites ?

Ces deux questions en matière de culture générale, préparent le terrain pour les deux suivantes :

3-Dans notre pays, quels sont les lieux où l'on peut trouver des vestiges du passé ?

4-As-tu déjà visité un de ces lieux historiques ? Peux-tu en parler ? » p 111

Les questions 3 et 4, par l'indicateur de lieu « Dans notre pays », mettent l'élève en contexte algérien. Elles aspirent à le faire exprimer sur les vestiges historiques de l'Algérie, et à le faire dire tout ce qu'il connaît sur ces lieux du passé.

Des sites touristiques dans tout le territoire algérien sont à évoquer, et ces deux dernières questions permettent de faire le tour de l'Algérie grâce aux réponses que peuvent donner les élèves et que peut compléter l'enseignant. En effet, cette activité de production orale est très enrichissante puisqu'elle susciterait l'intérêt de l'ensemble des élèves de la classe et ceux de toute région du pays, de l'est à l'ouest et du nord au sud.

On peut citer à titre d'exemple : La Casbah d'Alger, les ruines de Tipaza, le port de Sidi Fredj, la Basilique Notre Dame D'Afrique à Alger, le monastère de Tibhirine à Médéa, la mosquée Ketchaoua, la mosquée Sidi Boumediene, El Mansourah, fort Santa Cruz, palais El Mechouar, la cathédrale du Sacré-Cœur, les ruines de Timgad à Batna, les ruines romaines de Djemila à Sétif, Ain El Fouara, la Kalaa de Béni Hamed à M'sila, le mausolée de Medracen Numidie à Batna, le M'Zab à Ghardaïa, la vache qui pleure à Djanet, palais d'Ahmed Bey à Constantine.

Ces monuments d'Algérie représentent les vestiges du passé, ils sont à connaître par les élèves même de nom, et même si ces derniers n'ont pas eu la possibilité de les visiter. Cet exercice d'oral permettra aux collégiens de les admirer, surtout s'il est couronné de supports iconographiques ou audio visuels.

3-3-3-L'oral dans la séquence 3 du projet III

Nous arrivons avec cet extrait qui suit, aux dernières consignes réservées à l'enseignement- apprentissage de l'oral dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM.

Là aussi comme dans la séquence précédente, la page agence une phase de compréhension et une phase d'expression orale. Une histoire étrange d'une auto-stoppeuse est offerte aux élèves afin de découvrir la légende urbaine et le récit fantastique.

Essayons d'analyser d'abord les questions consacrées à la première écoute de l'histoire.

« Lis attentivement les questions avant d'écouter le texte (L'étrange histoire de la jeune auto-stoppeuse).

Questions de la première écoute :

1-Où débute l'histoire ?

2-Cu'est-ce qui fait la particularité de cette soirée ?

3- Qui sont les deux personnages en présence ?

4-Où se trouvent-ils ? p.123

Les questions 1 et 4 peuvent avoir la même réponse sur le lieu où débute l'histoire, et le lieu où se trouve le vieux couple qui représente les personnages du récit. Il s'agit dans les deux cas du chemin de retour, de la route reliant la campagne où a eu lieu la soirée et l'entrée du village. On se demande d'ailleurs pourquoi avoir posé la question deux fois et différemment.

Nous présumons que pour les concepteurs du questionnaire, l'histoire ne débute pas directement sur la route. Pour eux l'histoire commence à la campagne chez les amis du

vieux couple, or cette phrase tirée du texte (Manuel, p146) écouté « *Par une soirée pluvieuse, un vieux couple rentrait après avoir passé une soirée chez des amis à la campagne* », indique clairement que les personnages n'étaient plus chez leurs amis mais qu'ils étaient partis et retournaient chez eux. Donc la réponse à la question 1 est bien « *sur la route* », « *sur le chemin du retour* », « *en rentrant de la soirée* ».

Quant à la question 4 : « *Où se trouvent les personnages en présence ?* » Elle aussi fait appel à la même réponse, c'est-à-dire « *sur la route* », « *au chemin du retour* », « *en rentrant de la soirée* », les élèves ajouteraient peut être à « *sur le chemin du retour* » la précision « *dans leur voiture* ».

Par conséquent, pour éviter tout embrouillement les questions 1 et 4 sont à reformuler respectivement comme suit : Où se passe le début de l'histoire ? Que leur arrive-t-il en cours de route ? Bien sûr ce ne sont là, que des reformulations possibles.

Les questions 2 et 3 nécessitent également qu'on s'y arrête. Le fait de déterminer la particularité de la soirée (*qu'est-ce qui fait la particularité de cette soirée ?*) n'est pas chose aisée pour les élèves, car elle fait appel à une écoute interprétative plus que sélective, ce qui peut rendre la tâche plus complexe pour une première écoute. La soirée en question n'a pas qu'une particularité mais deux, un trait caractéristique relatif à la météo et un trait caractéristique relatif à la rencontre inattendue. En effet, la soirée est marquée par le mauvais temps qui s'ajoute à l'obscurité de la nuit, et l'apparition soudaine d'une personne au bord de la route.

On peut dire donc que la question 2 serait moins complexe si elle était proposée après une deuxième écoute de l'histoire, cela laisserait le temps aux élèves de remarquer les deux éléments qui font la particularité du soir où s'est passé l'événement.

La question 3 (*qui sont les deux personnages en présence ?*) aussi n'est pas très simple, « *qui ils sont* », spécule que le texte donne des détails sur ces deux personnages qui forment le vieux couple, sur leurs comportements, leurs caractères ou leur vie, or aucune indication les concernant n'est précisée dans le récit écouté ; contrairement au personnage qui intervient dans la suite de l'histoire (*un jeune homme en salopette crasseuse et aux cheveux gominés et qui travaillait à la pompe à essence*). Il est certain que l'objectif de cette question était seulement de repérer et citer les deux personnages, sauf que là, la formulation de la consigne (si l'on considère que les questions de compréhension sont des consignes) n'est pas, selon nous, tout à fait appropriée parce que les élèves ne pourraient à travers la première écoute que repérer les trois personnages en présence au début de l'histoire et qui sont : le vieux couple et la jeune femme vu que la séparation entre la

situation initiale et le début du déroulement des événements ne se fera pas de manière aussi simple que le veut le questionnaire.

5-A qui viennent-ils en aide ?

Cette cinquième question permet de compléter la liste des personnages dont on parlait ci-haut. En y répondant, le troisième personnage du début de l'histoire sera évoqué, à savoir la jeune femme qui demandait au vieux couple de l'aide. Néanmoins, les élèves pourraient bien mentionner ce personnage dès la question 2 pour décrire la particularité de la soirée.

Venons-en aux cinq questions préparées pour la deuxième écoute. Toutes abordent la suite des événements du récit écouté, aucune d'elles ne reprend le début de l'histoire ni l'événement principal. Il n'y a pas d'aller-retour sur l'ensemble du texte et du coup la compréhension se fait d'une manière linéaire et plate.

Questions de la deuxième écoute :

1-Que se passe-t-il le lendemain ?

2-Qui sont les personnes qui parlent près de la pompe à essence ?

3-Utilisent-ils le même registre de langue ? Donne des exemples pour justifier ta réponse.

4-Le jeune homme est-il étonné par ce qu'il entend ? Pourquoi ?

5-Quel est le point commun qui lie certains personnages de ce récit fantastique. p 123

Ainsi, la première question (*Que se passe-t-il le lendemain ?*) passe instantanément du commencement de l'histoire et de l'élément déclencheur, à son lendemain qui correspond à l'apparition de la jeune femme que le couple à accompagner à l'entrée du village.

Nous constatons aussi une anomalie, en matière de compréhension toujours, au niveau de la seconde question (*Qui sont les personnes qui parlent près de la pompe à essence ?*), mais pas seulement, nous y distinguons une incorrection flagrante par l'emploi de « personnes » au lieu de « personnages ». Il faut rappeler qu'il s'agit ici de narration fictionnelle et qu'on ne peut parler que de personnages, jamais de personnes.

Par cette question donc, l'on ne s'intéresse qu'aux personnages de l'histoire qui interviennent au lendemain de l'apparition de la mystérieuse jeune femme, ce qui est sensé pour comprendre la suite du récit. Les personnages dont il est question sont le jeune homme employé dans la station d'essence qui se trouve près de la maison de l'auto-stoppeuse, à l'entrée du village et la vieille dame qui accompagnait son mari la veille.

Pour achever l'examen de ce questionnaire confectionné spécialement pour la dernière leçon de l'oral du manuel scolaire, nous nous penchons sur la question 5 (*Quel est le point commun qui lie certains personnages de ce récit fantastique*).

La première remarque que l'on peut faire est l'absence du point d'interrogation à la fin de la question, alors qu'elle est destinée à de jeunes collégiens à qui on ne cesse de rappeler la place de la ponctuation dans la langue française. Il est donc injustifiable, même s'il s'agit d'inattention, d'omettre le point d'interrogation à la fin d'une question directe dans un livre scolaire préconisé officiellement par l'état et censé être relu et corrigé avant son impression et son introduction officielle en classe. Nous nous permettons d'avancer que peut-être ce travail de conception du manuel de 2^{ème} AM a été fait dans l'urgence et la précipitation, ce qui est inadmissible.

La deuxième remarque relève de la complexité de la consigne. Le fait qu'on répertorie cette légende dans le récit fantastique, qu'on établisse un lien entre certains personnages de l'histoire et qu'on découvre le point en commun entre eux par rapport à l'invraisemblable, n'est pas chose facile pour les élèves. Certes, les questions complexes permettent d'évaluer l'habileté des élèves à aller au-delà de l'explicite, mais dans ce cas-là, un seul élément commun à seulement deux personnages du récit marque son côté fantastique, c'est le sourire en coin du jeune homme, de la pompe à essence, qui ressemblait au sourire de la mystérieuse auto-stoppeuse.

Au bout du compte, nous pouvons dire que le questionnaire préconisé par les concepteurs du manuel, pour effectuer la séance d'oral à partir du texte écouté de l'auto-stoppeuse, ne met pas beaucoup l'accent sur l'aspect étrange de cette légende.

Et qu'en est-il de l'activité d'expression orale suivant celle de l'expression. La complète-t-elle ? Permet-elle d'installer chez les élèves la compétence de produire oralement des énoncés en rapport avec le registre fantastique ?

Nous observons de près ces consignes et remarquons que la première est une question complétant l'activité dédiée à la légende de l'auto-stoppeuse: « *Cette histoire paraît invraisemblable. Dis pourquoi ?* », qu'elle ferait bien partie du questionnaire sus mentionné et constituerait une question de synthèse à toute la compréhension.

« A mon tour de m'exprimer :

- Cette histoire paraît invraisemblable. Dis pourquoi ?*
- As-tu déjà vu des films qui t'ont vraiment fait peur ?*
- Est-ce que tu aimes ce genre d'histoires ?*
- En connais-tu ? Raconte. » p 123*

Quant aux autres, elles solliciteraient naturellement l'expression du jeune public surtout qu'il s'agit de cinéma, comme pour celle-ci (*As-tu déjà vu des films qui t'ont fait vraiment*

peur ?), mais le hic dans cette interrogation se trouve dans la subordonnée relative (*qui t'ont vraiment fait peur*). Cette proposition détermine l'antécédent (films), elle peut être du coup remplacée par effrayants (des films), de frayeur, d'épouvante ou d'horreur. Or, le texte sonore offert pour conduire le moment de compréhension n'est vraiment pas effrayant, mais plutôt incroyable, étrange et invraisemblable.

La troisième question cherche à vouloir savoir si les collégiens ont regardé ou pas des films de ce genre, et s'ils les aiment ou pas (*Est-ce que tu aimes ce genre d'histoires ?*). Elle vise à les motiver et les enthousiasmer, puisque la réponse serait un oui ou un non et que l'affirmation serait probablement plus importante que la négation, vu qu'on est face à une génération qui ne craint rien. Mais ce qui n'y ressort pas clairement, c'est le rapport que peuvent avoir ces films avec la légende, et surtout avec le récit fantastique. En effet, profiter de ce moment d'expression orale et préciser aux élèves les caractéristiques du récit fantastique aurait été bénéfique pour eux parce qu'apparemment les concepteurs du manuel ont omis de le faire, même la rubrique «Le sais-tu ? » n'en apporte aucune indication ou explicitation. Nous retrouvons l'expression « Récit fantastique » au début du projet III, au début de la première séquence mais sans plus.

Il est vrai que toutes ces questions, liées au moment de l'expression orale, donnent à l'élève l'occasion de s'exprimer subjectivement, comme le souligne le dictionnaire « *le mot expression renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire* », du moment qu'il est invité à donner ses appréciations sur les films effrayants et ce ne peut qu'encourager les collégiens à prendre la parole.

Et c'est bien la dernière consigne qui lui demande de raconter une histoire de ce genre (« en » renvoie au genre d'histoires qui font peur) et là, les élèves de 2^{ème} AM sont conviés à produire un énoncé oral relatant une histoire et par lequel chacun illustrera sa compétence linguistique et sa compétence communicative.

En somme, nous dirons que dans cette situation d'oral, la compréhension s'appuie sur un texte sonore imprégné par le registre fantastique et il fallait donc que, la production orale qui est sur la même longueur d'ondes, établisse concrètement le lien entre les objectifs spécifiques assignés à ces deux moments et les objectifs plus généraux liés aux derniers projet et séquence.

Faisons le point maintenant sur les situations d'oral proposées dans le livre scolaire de français destinées aux élèves de 2^{ème} AM, désignées comme telles par le nom de la rubrique « Expression orale » et rapportées précédemment.

Sur les dix séquences se répartissant sur les trois projets de l'année, neuf d'entre elles sont introduites par une activité de compréhension suivie d'une activité de production, à l'exception de la première séquence qui ouvre le troisième et dernier projet du manuel traitant de la légende et du récit fantastique, et qui ne comporte que le moment de la compréhension. Nous considérons cette singularité comme une anomalie si nous nous référons au parcours en matière d'activités d'apprentissage choisi et établi par les créateurs de ce manuel.

De fait, l'analyse des consignes d'oral nous permet de compter cette imprécision d'ordre distributionnel, aussi insignifiante qu'elle paraît, parmi les manquements de la conception de cet outil didactique, le livre scolaire officiel et l'unique d'ailleurs, et l'ajoutons aux effets pédagogiques repérés plus haut.

4- Un autre moment d'oral proposé dans le manuel scolaire

D'autres activités incitant les élèves à l'expression orale, intitulées « J'en parle avec mes camarades », sont également offertes à la fin de chaque lecture-entraînement, et ont suscité notre intérêt bien qu'elles soient rangées, dans le manuel, avec une des activités de lecture. Se trouvant là où elles ne devraient pas l'être puisqu'elles sont présentées par les concepteurs dans la rubrique « Lecture », ce fait accentue l'incompréhension quant à l'organisation de ce livre scolaire.

Citons la présentation des rubriques donnée par les auteurs : « *J'en parle avec mes camarades, dernière étape de la lecture entraînement, est un espace d'expression conçu pour que vous puissiez échanger, tes camarades et toi, vos points de vue par rapport à des sujets donnés* » p3. Elle confirme le hiatus dans la distribution des activités.

Nous avons donc jugé bon d'enchaîner, et les étudier juste après celles qui sont clairement dédiées à l'oral proprement dit, pour rester dans le même domaine, et passer ensuite conformément au domaine de la lecture.

Le texte « La boule de cristal » est proposé comme support à la lecture compréhension ouvrant le premier projet de l'année, il est aussi présenté comme point d'appui pour la lecture entraînement. Avant d'annoncer la consigne aux apprenants, on

peut remarquer qu'une synthèse reprend la compréhension du texte, cette synthèse vient donc rappeler les détails du texte étudié précédemment mais introduire aussi la tâche à exécuter par les élèves.

« Le héros doit venir en aide à la princesse pour qu'elle puisse retrouver sa beauté et sa liberté. Il doit donc affronter plusieurs obstacles pour retrouver la boule de cristal seul objet capable de sauver la princesse.

En lisant ton texte tu as constaté que le héros a couru des risques et s'est mis en danger dans l'unique but d'aider la princesse. » P11

Le passage ci-dessus tente d'impliquer l'élève dans le travail qu'il doit effectuer, en lui résumant le comportement vaillant du héros du texte envers la princesse. Il s'agit ici de l'idée de venir en aide à une personne en difficulté. Cette idée fait appel à plusieurs valeurs dont l'amitié, l'entraide et la solidarité, reprises pour introduire la consigne qui suit. Il est vrai que l'amitié dans le cas de l'histoire de « Boule de cristal », n'explique pas la conduite du héros puisqu'il n'était pas ami avec la princesse, mais ce sentiment compte parmi les valeurs nobles à enseigner à nos élèves.

« Venir en aide à une personne en difficulté est essentiel dans la vie. Avec tes camarades, développez l'idée de l'amitié, de l'entraide et de la solidarité en faisant part de votre point de vue par rapport à ces sentiments si nobles. » p11

La consigne est proprement formulée dans l'énoncé ci-dessus, elle demande aux élèves un travail de développement collectif et interactif sur les valeurs héroïques véhiculées dans le texte étudié en exprimant leur point de vue sur la question.

Il faut dire que le sujet est intéressant et peut même provoquer en classe un débat fructueux, mais n'est-ce pas là une production argumentative ? Ne désirons-nous pas installer chez l'élève de 2^{ème} AM la compétence à comprendre et à produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif ?

En effet, la compétence terminale assignée à l'enseignement de la langue française pour le niveau de 2^{ème} année de l'enseignement moyen est de comprendre et de produire oralement et par écrit des énoncés qui relèvent de la narration, et non pas de l'argumentation, qui a été réservée par la commission nationale des programmes pour les élèves de 4^{ème} AM.

Ainsi, convier les élèves de 2^{ème} AM à produire des énoncés argumentatifs en passant par la compréhension d'énoncés narratifs, n'est pas très compréhensible. Même si argumenter en narratif n'est pas impossible, il ne reste pas moins que cette situation de communication n'est pas évidente pour notre jeune public.

Il aurait été plus cohérent de leur proposer des activités d'expression du genre: relater des situations dans lesquelles ils se sont retrouvés, nécessitant de leur part un acte de solidarité, de bravoure ou d'entraide. Ou des situations rappelant leur environnement immédiat comme par exemple : raconter comment ils ont aidé le voisin, homme âgé, au marché (à porter ses courses, à les faire monter au dernier étage de l'immeuble); parler d'une personne non voyante qui traverse la route et ce qu'ils ont fait pour l'aider; s'exprimer sur un acte solidaire réalisé en classe face à un élève orphelin ou nécessiteux. Ou encore, leur demander de faire le récit des moments de solidarité que vivent les musulmans pendant le mois de ramadhan...

Nous pensons que malgré leur inscription dans le réel et non pas dans la fiction, ces exemples de situations que nous suggérons aideraient les élèves à optimiser la production orale de récits parce qu'elles sont ancrées dans leur imaginaire, et les intéresseraient donc plus. C'est ce qui est prescrit dans le référentiel des programmes :

« Dans l'approche par les compétences, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions,...) en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. » (Référentiel général des programmes, 2010:10)

C'est d'ailleurs ce qui est proposé dans la séquence 2 du projet I, faire exprimer les collégiens sur la valeur de l'eau dans la vie et le comment la préserver :

« La villageoise comprit que c'était au moment même où elle avait rendu à la grande eau le contenu de ses jarres, que l'eau était revenue dans le village. Alors, elle s'était promis de ne plus jamais faire de tort à l'eau. » Ce passage du conte montre toute l'importance de l'eau dans la vie.

Avec tes camarades, dites en quelques mots quels sont les gestes simples à accomplir tous les jours pour préserver cette source si précieuse. » p 23

Notons que cette consigne rappelle un enseignement déjà vu en 1^{ère} AM dans le volet de la prescription. En effet, le fait de parler des gestes à accomplir pour préserver l'eau relève du type prescriptif, et par conséquent, cette situation connue par les élèves les mettrait à l'aise et leur permettrait d'en parler sans trop de peine, et à l'enseignant de vérifier le degré d'acquisition des enseignements antérieurs.

La troisième séquence du projet I insère le portrait dans le conte, elle fait découvrir à l'élève les traits physiques et traits moraux de différents personnages de contes.

La marâtre et les orphelins comptent parmi la liste des personnages décrits et font l'objet de discussion dans « J'en parle avec mes camarades », ils représentent les personnages principaux du conte « La vache des orphelins » de Taous Amrouche qui a servi de support à la compréhension de l'écrit.

Un passage du même récit est repris ici afin d'introduire les articles renvoyant aux droits de l'enfant :

« Ce conte (La vache des orphelins) raconte l'histoire de deux orphelins Aïcha et Ahmed qui, attristés partirent de la maison familiale. « Désespérés de ne savoir où aller, ils passèrent la nuit dans la forêt tremblant de peur et de faim. »

Ce passage du conte montre toute la méchanceté de la marâtre vis-à-vis des deux orphelins. L'enfant doit toujours être protégé : ni maltraité, ni chassé de son domicile.

Les articles suivants renvoient aux droits de l'enfant :

Article1 : Définition de l'enfant

Article2 : Tu as droit à la non-discrimination

Article3 : Tu as droit au bien-être

-Connais-tu d'autres articles ? »

Il faut faire remarquer que les articles sont présentés sans références, alors qu'ils sont extraits formellement de document officiel, d'une charte pour les droits de l'enfant et sont reportés dans un livre officiel. Il est incompréhensible de ne pas référencer les notions et connaissances exposées aux élèves dans une dynamique d'enseignement-apprentissage.

Il est important de signaler aussi que les quelques articles, choisis par les auteurs du manuel et régissant la charte des droits de l'enfant, sont suivis d'une question ardue, selon nous. On se demande quelle peut être la réponse exigible à cette interrogation (Connais-tu d'autres articles ?), et si vraiment un enfant de onze douze ans peut connaître des articles qui réglementent une charte universelle. Il connaît probablement d'autres droits qui le protègent et dont l'état s'engage à faire respecter, mais pas les articles qui les formulent.

Cependant, la consigne poussant l'élève à s'exprimer sur les besoins qu'il requiert le plus est plus abordable et réalisable : *« -Avec tes camarades, dites ce dont un enfant a le plus besoin. » p38*

Examinons maintenant le « J'en parle avec mes camarades » de la dernière séquence du projet I.

« Depuis ce jour, l'arbre vit heureux au milieu du verger, il n'est pas comme les autres, ni plus beau, ni plus grand mais tout aussi utile. Il a compris que ni la texture de l'écorce, ni le

tracé des branches, ni la forme, ni la couleur des feuilles n'ont d'importance : seuls importent les fruits qu'il porte et que nul autre que lui ne peut porter. »

Ce passage du conte montre que l'arbre a finalement compris que l'important dans la vie est d'être soi-même et non de chercher à ressembler aux autres. » p49

On commence d'abord par présenter aux élèves le passage ci-dessus (Ce passage du conte...) qui est soi-disant tiré du conte « L'arbre entêté » mais qui ne l'est pas en réalité puisqu'il s'agit d'un résumé du texte et non pas d'un extrait du texte. La précision n'est donc pas toujours à l'honneur dans notre manuel, mais la précision n'est-elle pas l'une des caractéristiques du contenu de tout manuel ?

Puis s'ensuit l'exercice d'expression orale à effectuer en groupe (avec tes camarades), invitant le jeune public à parler de la différence qui existe entre les hommes et ce qu'elle peut apporter comme richesse.

« Avec tes camarades dis en 2 ou 3 phrases :

-En quoi les êtres humains sont-ils différents ?

-Comment cette différence peut être source de richesse ? » p49

Il faut dire que ce sujet est très intéressant et participe au développement des objectifs sociaux propres à l'Algérie, et objectifs généraux liés à toute la planète. Mieux encore, le support iconographique qui accompagne la consigne est très expressif, il véhicule l'idée de différence entre les humains (sur la photo, les enfants de différentes couleurs) et contribue à la compréhension de la consigne.

Par les extraits suivants en pages (63, 75,87), nous passons du projet I au projet II, du conte donc à la fable.

En « *J'en parle avec mes camarades* » de la première séquence : *Je découvre la vie des animaux à travers la fable*, le texte qui sert de support à la compréhension « Le lion et le renard » est résumé en quelques phrases dont la morale de la fable.

« En rencontrant le lion, le renard pensait prendre la fuite. Cependant il décida de vaincre sa peur et d'affronter le lion : « C'est ainsi que le renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et que la ruse y supplée aisément ». Cette phrase constitue la morale de la fable. » p63

Mais si l'on regarde de près cette fable extraite du texte, mise entre guillemets pour citation et présentée aux élèves, on remarque qu'elle n'est pas tout à fait la même que celle clôturant la fable dans le texte étudié en compréhension. Celle qui est citée par les auteurs du livre : « *C'est ainsi que le renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs acérés et que la ruse y supplée aisément* », et celle relevée dans le texte : « C'est ainsi

que le renard réalisa que la force ne réside pas seulement dans des crocs aiguisés et que la ruse peut aisément les remplacer ».

Il ne s'agit peut-être là que de détail, mais c'est bien le détail qui fait la différence et marque la précision et l'exactitude du contenu du manuel scolaire et ce, même si l'on pense que ce détail est imperceptible par les élèves.

Par la consigne ci-dessous, on cherche implicitement à faire résumer l'action du renard en reprenant son idée rusée qui lui a sauvé la vie.

« Tes camarades et toi allez développer en quelques phrases comment le renard, par la ruse, a réussi à affronter le lion et avoir ainsi la vie sauve. » p 63

Ainsi, en développant ensemble comment le renard s'en est tiré, les élèves saisiraient mieux la morale de cette fable.

Il en est de même pour cette activité d'expression proposée en séquence 2. Le renard est toujours présent dans la fable étudiée « Le coq et le renard », mais n'y est pas glorifié comme dans la première fable puisque c'est le coq cette fois-ci qui, par sa ruse et sa prudence, le vainc.

« Dans la fable que tu viens d'étudier (Le coq et le renard), tu as remarqué que ce n'est pas tout d'être rusé. La preuve, le coq, bien que plus faible, a échappé, grâce à sa prudence, au piège tendu par le renard.

Le dicton populaire dit : « Prudence est mère de sûreté ».

Avec tes camarades, développez en quelques mots la nécessité d'être prudent en toute circonstance. » p75

À la morale de la fable s'ajoute un dicton populaire afin de compléter la compréhension du texte et d'introduire la consigne, où l'on demande aux élèves de développer l'idée de prendre leurs précautions et d'être vigilants dans la vie. Il faut dire qu'il est important d'aborder ce sujet avec les collégiens, particulièrement ces dernières années où l'on a vu le phénomène d'enlèvement, d'agression et de duperie augmenter chez nous.

Dans le même prolongement, l'activité suivante de la séquence 3 du même projet offre, grâce à la fable, aux élèves de 2^{ème} AM la possibilité de parler de l'importance du travail et du sens de la responsabilité.

« L'étude de cette fable (Le laboureur et ses enfants) t'a enseigné l'importance du travail : « D'argent point de caché. Mais le père fut sage de leur montrer avant sa mort que le travail est un trésor ». Avoir le sens de la responsabilité, ne pas toujours dépendre des autres, telles sont les qualités que doit avoir chaque citoyen.

Avec tes camarades développez en quelques mots combien il est important de réaliser, quotidiennement, au collège ou à la maison, des choses par soi-même et de devenir ainsi le plus autonome possible. » p87

En effet, ce sujet donne matière à expression et enthousiasme aux élèves car ils appartiennent à cette génération qui se veut indépendante et affranchie. Et la fable « Le laboureur et ses enfants » a une visée éducative, le développement de l'idée d'accomplir des tâches par soi-même porte aussi une pédagogie subtile : l'élève ayant le sens de la responsabilité se voit indubitablement développer son autonomie. L'élève est donc sensibilisé à des sujets qui le touchent directement ou qui touchent à son environnement.

Tel est le cas des sujets proposés ci-après dans les séquences du dernier projet. Ils sont d'actualité et recouvrent des situations rappelant celles qui peuvent se présenter dans la vie courante de l'élève. Toutefois, la façon dont ces sujets sont présentés dans les activités qui suivent, n'est pas toujours appropriée selon nous. C'est d'ailleurs ce que nous essayons de démontrer dans l'analyse subséquente.

Commençons par l'activité de la première séquence du projet III, dans « J'en parle avec mes camarades », nous apercevons déjà sur le plan de la forme une anomalie.

On entame d'abord l'activité par une question sur le texte « Le chant du rossignol », lu et étudié en compréhension de l'écrit, puis repris en lecture entraînement. Juste après un passage introduisant une autre question, le tout numéroté par un (1-), ce qui suppose logiquement un (2-) un (3-)... comme pour énumérer ou classer les questions ou les consignes, mais ce n'est pas le cas ici, la suite au (1) ne figure pas dans ce libellé, et on se retrouve du coup avec une énumération qui ne l'est pas vraiment.

Toujours sur le plan de la présentation, le changement de couleur du texte attire notre attention. Une partie de l'activité n'a pas la même couleur de police, elle est bleue à la place du noir et s'entremêle à la rubrique « Le sais-tu ? ». Nous ne nions pas que dans les activités examinées précédemment, la police n'est pas colorisée (le rouge dans le projet I, le vert dans le projet II), mais dans le projet III la couleur utilisée est le violet/aubergine ou le bleu.

Les confectionneurs du manuel se sont servis du bleu pour différencier la consigne d'expression du reste de l'activité, mais comme elle est suivie de la rubrique « Le sais-tu ? », elle aussi dans le même ton, c'est-à-dire bleu, les élèves auront du mal à la

remarquer et la séparer du lot bleu. Ils doivent être assistés par l'enseignant pour pouvoir repérer la tâche et la réaliser.

D'autre part, la première interrogation (qui n'est pas numérotée) pose également problème, mais au niveau du sens cette fois-ci : *Dans le texte, quelle est l'action qui montre que la nature est libre ?*

Notons que le texte dont il est question est celui qui a servi de support à la phase de compréhension «Le chant du rossignol». Il convient de rappeler que ce texte raconte l'histoire du rossignol qui chantait à longueur de journée, mais jamais le soir, la nuit donc il se couchait. Une nuit, pendant son sommeil, le rossignol fut ligoté par les vrilles de la vigne, et décida depuis de ne plus dormir et de chanter sans arrêt matin et soir.

Dans le cas de cette question, « *Quelle est l'action qui montre que la nature est libre ?* » répondre n'est pas chose évidente pour les collégiens car la liberté de la nature se manifeste dans le texte dans plusieurs actions.

Voici donc pourquoi nous supposons que la réponse exigible est que, la nature a fait que les vrilles de la vigne poussèrent si dru cette nuit-là, une nuit pas comme les autres, elles finissent par attacher le rossignol endormi près d'elles et c'est cette action qui a poussé l'oiseau à chanter tout le temps. Néanmoins, la nature est libre dans l'action d'installer le printemps, de faire réveiller les rossignols dans l'aube grise et bleue, de faire dégager le rossignol des filaments de la vigne...

Et puis tout le monde admet que la nature est libre, elle fait ce qu'elle veut quand elle veut, et c'est une conviction pour les enfants, même si pour eux cela relève de l'abstrait.

Par conséquent, la question doit être revue pour toucher au sens plus large des aléas de la nature, comme par exemple : Quels sont dans le texte les indices qui montrent que la nature est libre ?

La seconde question est aussi difficile que la première. Etudions d'abord la partie informative qui précède l'interrogation : *1-Durant le premier trimestre, Paul Verlaine dans son poème (La belle au bois dormait...) indiquait que l'homme empêchait la nature de vivre librement. Peux-tu retrouver ce passage ?*

Le poème de Paul Verlaine est étudié durant le premier trimestre, il est évoqué dans cette activité programmée pour le dernier trimestre de l'année. Bien qu'on présente l'activité trois à quatre mois après qu'on ait étudié le poème, on n'indique pas à l'élève la page où il se trouve dans le manuel.

Rappelons qu'on est en page 100 (projet III) et que le poème se situe en page 45 (projet I). Les auteurs du livre mettent en évidence le fait que le poème « La belle au bois dormait.. » montrait l'influence négative de l'homme sur la nature, puis demandent à l'élève de retrouver le passage qui développe cette idée : *Peux-tu retrouver ce passage ?* Donc, pour retrouver ce dernier, il faudrait le rechercher dans le texte, mais pour ce faire il faudrait d'abord parcourir la centaine de pages pour retrouver le poème. Le comble ici est que l'élève se donne toute cette peine pour qu'enfin de compte, il n'en fait que repérer le passage sans en parler, alors que l'objectif même de cet enseignement est d'en parler. En conséquence, nous ne pouvons que témoigner l'insuffisance dans laquelle tombe cette activité, et en augurer les incidences de la conception du manuel scolaire en général et celle des activités en particulier.

Dans le même ordre d'idées, nous approchons la dernière consigne et remarquons d'emblée que sa formulation est claire, elle permet d'intégrer les éléments d'une réflexion qui se soucie de doter les élèves d'une compétence générale.

« Pour mieux vivre l'homme a souvent mis en danger la nature et l'équilibre de la planète. Avec tes camarades, citez quelques exemples. » p 100

En effet, cette activité langagière renvoie à plusieurs paramètres qui relèvent de l'ordre des savoir-faire et savoir-être. La planète dans laquelle nous vivons est menacée par l'homme qui met la nature en péril, cette situation concerne tout le monde et nous donne à réfléchir sur le devenir de notre environnement et sur l'attitude à avoir pour le préserver.

Ensemble, les élèves sont conviés à citer des exemples illustrant le déséquilibre de la nature causé par l'homme, et ainsi le savoir socioculturel est bien pris en considération.

Il en est de même pour les activités restantes, elles visent à rappeler les valeurs universelles qui forgent le citoyen du monde : Montrer l'importance de l'eau et la nécessité de la préserver, lutter contre tous les gaspillages et soutenir des causes nobles et rejeter l'idée de fabriquer des armes de guerre.

« Dans l'une des séquences du projet I, tu as appris l'importance de l'eau et de la nécessité de la préserver. Cette légende t'apprend que d'autres ressources sont aussi indispensables à la vie du k'sar. Quelles sont-elles ?

Aujourd'hui, tes camarades et toi allez développer en quelques mots l'idée de la lutte contre tous les gaspillages. » p 113

Plus encore, discuter ces idées en classe fait des élèves des acteurs sociaux et permet d'installer chez eux des valeurs universelles, primordiales à la sensibilisation et à la

prise de conscience, et optimiser ainsi le développement de leur compétence en matière de culture. Ce qui favorise donc le développement des compétences générales qui, ne sont pas, nous dit le CECRL (chapitre 5, 5.1.1-5.1.4.):

« propres à la langue mais auxquelles on fait appel pour des activités langagières (le savoir : culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; les aptitudes et savoir-faire relatifs à la société, à la vie quotidienne, professionnelle, aux loisirs, aux différences entre cultures ; le savoir-être qui inclut les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances ; le savoir-apprendre à observer, à participer) ».

« Avec tes camarades, retrouvez dans le texte le champ lexical de la guerre.

L'homme a toujours fabriqué des armes, d'après-toi quelles en sont les raisons ?

L'argent consacré à la fabrication, à la vente et à l'achat d'armes pourrait servir d'autres causes plus nobles ? Avec tes camarades, citez quelques unes de ces causes » p 125

On peut aller jusqu'à dire que les sujets abordés dans ces activités servent de point d'appui à l'enseignement civique et à l'éducation à l'environnement, pour la paix, et plus haut, aux droits de l'enfant-, qui assistent les utilisateurs du livre de français dans la construction de leurs savoir-être. D'ailleurs Viviane De Landsheer montre dans ce passage l'importance d'introduire ces composantes éducatives dans les programmes et activités d'apprentissage :

« Il importe de créer des conditions favorables à la réflexion, à la recherche et aux initiatives personnelles, en particulier de faire découvrir par les jeunes qu'ils sont directement concernés, que leurs problèmes personnels ne sont pas indépendants des problèmes du monde. Toutes les activités éducatives peuvent être propices au développement des attitudes positives souhaitées. Des activités ou unités curriculaires doivent être prévues dans un maximum de disciplines différentes » (De Landsheer, 1992:315)

Conclusion

Ce troisième chapitre a eu pour objectif principal d'appréhender les consignes des activités de l'oral du manuel scolaire de 2^{ème} AM, d'en étudier les formulations pour y déceler leur cohérence ou incohérence puis d'y apporter notre réflexion pour l'amélioration des pratiques enseignantes.

Le constat atteste que la plupart des activités de l'oral servent à l'enseignement civique, à l'éducation, à la protection de l'environnement et la sensibilisation aux droits de l'enfance. Cependant les résultats de l'analyse effectuée des différents moments constituant ces séances de l'oral ; à savoir « *J'observe et j'analyse des images* », « *J'écoute et j'analyse* »

et « *À mon tour de m'exprimer* » montrent que les approches communicatives censées stimuler l'apprenant et lui permettre d'intégrer ses connaissances, ne sont pas optimisées. En effet, les images prétextant les activités de l'oral ne sont ni attrayantes ni expressives, les questionnaires qui guident l'écoute des textes sonores ne respectent pas à chaque fois la répartition de ces derniers et présentent des questions imprécises qui engendrent plusieurs réponses de la part des élèves pour une même question ou la même réponse pour plusieurs questions. De plus, certains textes à oraliser ne permettent pas de concrétiser les objectifs spécifiques assignés à certaines séquences pédagogiques.

Nous avons remarqué également que la formulation des consignes de l'oral qui se doit vêtir un caractère favorisant les aspects cognitif et socioculturel de l'apprenant est contestée. De ce fait, l'apprenant qui devrait être capable de lire, d'interpréter, de décoder puis d'effectuer la tâche énoncée se retrouve dans l'incapacité de rendre compte de la consigne faute de compréhension.

Notons également que les activités de production, introduites par la rubrique « *À mon tour de m'exprimer* », ne suivent pas automatiquement les expressions orales, comme par exemple pour la séquence 1 du projet III, d'ailleurs certaines questions y méritent d'être précisées (p : 111 manuel scolaire) et d'autres d'être simplifiées.

Plus encore, la rubrique « *J'en parle avec mes camarades* », répertoriée selon les concepteurs du manuel comme activité de « lecture » en page : 3, vient embrouiller l'élève et accentue notre réflexion quant à l'organisation incompréhensible du manuel alors qu'elle devrait faire partie du lot composant les activités de l'oral.

Par ailleurs, les savoirs enseignés par ces activités marquent des points positifs pour le livre scolaire de 2^{ème} AM car ils soutiennent l'apprentissage des compétences générales dont un élève a besoin dans sa vie quotidienne. En effet, le contenu de la rubrique « *J'en parle avec mes camarades* » prend en charge l'enseignement des valeurs intellectuelles et culturelles qui rappellent des thématiques nationales et internationales.

En somme, les résultats de l'analyse des consignes de l'oral et leur formulation prouvent à maintes reprises le décalage et l'incohérence édifiés entre elles et les pré-acquis de l'apprenant, et entre l'ancrage socioculturel de ce dernier et ses compétences, excepté pour les consignes de la rubrique « *J'en parle avec mes camarades* » qu'on ne peut que les faire valoir.

Chapitre V : Analyse des consignes de lecture

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les consignes de l'oral choisies par les concepteurs du livre scolaire de français destiné aux élèves de 2^{ème} AM. Dans le présent chapitre, nous nous intéressons aux consignes dédiées à l'activité de lecture et examinons les questionnaires accompagnants les textes alloués aux lectures compréhension, entraînement et récréative.

Centrée sur les consignes de lecture, l'analyse qui va suivre porte particulièrement sur les incidences pédagogiques que pourrait engendrer la formulation des énoncés permettant l'étude des textes.

Il convient de remarquer que la compréhension de l'écrit consiste, à lire des textes, à les étudier et à en extraire le sens. Lire, en linguistique c'est :

« Savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé. En d'autres termes, lire, c'est comprendre des textes écrits. »
(J-P. Robert, 2003:98)

Dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM de langue française, on demande aux élèves de lire des textes narratifs et de répondre aux questions conçues pour les approcher. Ce contact avec les textes d'expression française est le seul pour la majorité de nos collégiens, surtout pour les élèves issus d'un milieu culturellement défavorisé dont l'environnement n'est pas outillé pour éveiller leur intérêt envers la lecture en général et envers la littérature française en particulier. Ainsi notre école endosse-t-elle la responsabilité de susciter chez l'élève algérien le goût de lire et de développer chez lui des habiletés en lecture. Il faut le dire, le manuel scolaire de français constitue une référence et un moyen de promouvoir la lecture des textes littéraires.

Il est essentiel dans le présent travail de porter un regard investigateur sur les questionnaires élaborés par les auteurs du livre et subséquents les textes de lecture, afin d'évaluer leur degré de pertinence par rapport à la compréhension. Nous tenterons surtout d'exploiter les consignes en rapport avec la lecture entraînement.

Partant de ces considérations, nous examinerons aussi les questionnaires destinés à analyser les textes supports, mais manipulerons exclusivement les questions jugées inexacts. En d'autres termes, nous concentrerons notre étude dans cette partie du travail

sur les questions qui peuvent, selon nous, toucher à l'intelligibilité des textes chez nos lecteurs et révéler certaines insuffisances au niveau de l'activité de compréhension.

1-Les consignes de lecture

Les temps de lecture sont édités dans le manuel par ces intitulés : « *Je vérifie ma compréhension* », « *Je vais plus loin dans la compréhension* », « *J'en parle avec mes camarades* » et « *Voyage autour du texte* ». Ils correspondent respectivement à : La compréhension de l'écrit, Lecture-entraînement (elle est marquée par les deux activités : Je vais plus loin dans la compréhension et J'en parle avec mes camarades, comme l'indique la page signalétique du manuel, appelée « Les rubriques proposées » p3) et Lecture-plaisir. Il faut rappeler aussi que le même texte est proposé comme support pour les deux moments de lecture, lecture compréhension et lecture entraînement.

Avant d'aborder les consignes proprement dites, examinons ces intitulés cités ci-haut et reformulons-les selon notre interprétation personnelle.

La partie dont le titre est « *Je vérifie ma compréhension* » vient tout de suite après le texte à étudier, elle permet au jeune lecteur d'approcher le texte, de vérifier, par le biais de questions orientées, son degré d'accessibilité au sens. Il en est de même pour « *Je vais plus loin dans la compréhension* » qui propose un approfondissement dans la compréhension.

Par contre, la partie « *J'en parle avec mes camarades* », elle consent à donner la parole aux élèves dans le but d'échanger entre eux et exprimer leurs points de vue par rapport à des sujets donnés, c'est d'ailleurs ce qui est précisé par les concepteurs dans le livre scolaire dans la fiche descriptive.

Il est important de signaler qu'à la fin de la page consacrée à l'activité de la lecture entraînement, suite à la dans le manuel scolaire, on demande à l'élève de parler avec ses camarades d'un sujet en rapport avec le texte étudié, le même d'ailleurs que celui dédié à la compréhension de l'écrit. Et ce qui pose question ici, c'est le fait d'étendre l'analyse du texte, proposé en compréhension de l'écrit, jusqu'au moment de la lecture entraînement dont le nom indique tout autre chose.

En effet, l'appellation « *lecture entraînement* » suppose entraîner ou s'entraîner à lire, et fait spéculer la préparation à des exercices relatifs à l'acte de déchiffrer le texte et non pas le comprendre d'autant plus qu'il est censé être compris, et que les quelques questions de compréhension proposées auraient pu être intégrées au moment de la compréhension.

Nous jugeons que, ce qui est fourni par les concepteurs du manuel lors de l'activité « *lecture entraînement* » ne correspond pas à cette dénomination, et ne conduit à aucun entraînement.

Offrir, à notre sens, à l'apprenant, l'occasion d'apprendre à prononcer correctement les mots, à travailler l'intonation et la liaison, majorerait la maîtrise de la lecture des textes. C'est d'ailleurs, le cas pour l'apprentissage des autres langues étrangères comme l'anglais et l'espagnol notamment, pour lesquels on propose des exercices de phonétique et ce jusqu'au cycle secondaire. On ne comprend pas pourquoi la phonétique disparaît du manuel de langue française dès la fin du cycle primaire, et qu'aucune leçon ni exercice de prononciation n'y sont présentés.

Quant à l'étape « *Voyage autour du texte* » qui suit le texte de la lecture plaisir, elle présume faire le tour du texte et le survoler, mais surtout procurer du plaisir aux collégiens de 2^{ème} AM. Or, des questionnaires aussi longs que ceux destinés aux études de textes, viennent se joindre aux textes censés être plaisants.

À partir de ces données et interprétations, nous pouvons, à présent, préciser l'organisation que nous allons suivre afin d'étudier les activités de lecture fournies par les auteurs de notre livre scolaire. Nous examinerons séparément les questionnaires guidant les moments de lecture de chaque projet pédagogique, en abordant d'abord les questions liées à la lecture compréhension, ensuite les questions liées à lecture récréative dans chaque séquence et ceci dans le même ordre que celui du manuel.

2-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet I

2-1-Questionnaire 1 de la séquence 1

Notre analyse des questionnaires débute par la première liste de questions dédiée à l'approche du texte « La boule de cristal » page 9, prétextant la lecture compréhension. Elle touche ensuite la série de questions vouée à l'étude du texte support proposé pour la lecture plaisir. Force est de préciser ici que cette organisation sera respectée tout au long de ce chapitre.

Le questionnaire accompagnant le premier texte à lire par les élèves de 2^{ème} AM, et présenté dans le manuel de français, est composé des treize consignes suivantes :

- 1-Relève un indice qui montre que ce texte est un conte ?**
- 2-Par quelle expression commence-t-il ?**
- 3-Où et quand se passe l'histoire ?**

- 4- Une magicienne et ses trois enfants sont les personnages principaux de ce conte. Quelle phrase montre que les frères s'aimaient ?
- 5- De quoi la magicienne avait-elle peur ? Et pourquoi voulait-elle jeter un mauvais sort à ses enfants ?
- 6- En quoi les avait-elle transformés ?
- 7- Releve la phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger ?
- 8- Une princesse est retenue prisonnière dans un lieu mystérieux. Lequel ?
- 9- Pour aller la délivrer, le héros rencontre sur son chemin deux géants qui se querellaient à propos d'un chapeau. Quel pouvoir magique avait-il ?
- 10- Le héros était surpris à la vue de la princesse, pourquoi ?
- 11- Quelle question lui a-t-il posé ?
- 12- Releve du texte la phrase qui montre que le héros voit une autre personne dans le miroir.
- 13- La princesse se trouve devant une grande difficulté. Quelle dure épreuve doit encore traverser le héros pour lui venir en aide ? Comment s'appelle l'objet tant recherché ? pp9-10

Ces questions portant sur le texte lu « La boule de cristal » et sur son contenu, permettent à l'enseignant de vérifier la compréhension de cet écrit par l'élève, elles permettent aussi à ce dernier de percevoir le sens de l'écrit en adoptant des stratégies d'apprentissage propres à lui, car, il faut le rappeler, lire en didactique des langues, c'est : « s'approprier le sens d'un message », et pour cela, nous dit J-P. Robert (2003 :116):

« Le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir (représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et paralinguistiques) et d'un savoir-faire (constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier) »

Effectivement, les trois opérations fondamentales de l'acte de lire dont nous parle J-P Robert peuvent être évaluées grâce aux questions fournies par l'enseignant et/ou par les auteurs du manuel. C'est donc de la pertinence de ces questions que dépend le succès de l'activité d'apprentissage liée à la compréhension écrite.

Rappelons que les questions auxquelles on répond par, oui ou non, et par vrai ou faux peuvent être fermées. Elles sont, selon le dictionnaire de didactique du français, « utiles à l'entraînement en compréhension (détaillée, sélective, globale, etc.) car elles ne supposent pas une réponse en langue cible ».

Le même dictionnaire nous dit que les questions peuvent être ouvertes et qu'elles font appel à des réponses plus longues « en mettant en œuvre le bagage linguistique et communicatif de l'élève ». Il y a également les questions guidées qui ciblent à justifier et ou à repérer des informations précises dans le texte.

À partir de ces données, nous pouvons à présent, remarquer dans ce premier questionnaire réservé à la première activité de compréhension, proposée dans le manuel de

français, que toutes les questions sont soit ouvertes soit guidées et aucune n'est fermée, alors que ces dernières motiveraient les élèves les moins avancés à y répondre, dans la mesure où elles ne les invitent pas à produire de longues réponses.

Un autre signe d'inadéquation, selon nous, apparaît dans l'ordre des questions 1, 2, 3 car leur organisation nous semble inadaptée. En effet, on devrait commencer par la question 3 (*Où et quand se passe l'histoire ?*) car situer l'histoire dans l'espace et le temps faciliterait l'ancrage des événements relatés et ce, même si les détails spatio-temporels de l'histoire sont imprécis. Rappelons que l'imprécision de ces éléments est normale dans ce cas-là puisqu'on a affaire à un conte.

Pour où se passe l'histoire ? les réponses varient selon les péripéties : au château du soleil d'or, dans une grande forêt, sur une haute montagne, dans la dernière chambre du château, et le lieu initial où débute l'histoire (*où la magicienne transforme ses fils ?*), point de départ de tout le récit, n'est pas indiqué. Le temps (*quand se passe l'histoire ?*) n'est déterminé que par l'expression d'ouverture « Il était une fois », marque formelle du conte. La question 3 peut être suivie de la 2 (*Par quelle expression commence le texte ?*), on y répondant, l'élève relève indirectement l'indice qui montre que ce texte est un conte et aura donc la réponse à la question 1, qu'on classera en troisième position (Relève un indice qui montre que ce texte est un conte).

Le questionnaire que nous avons restitué ci-haut révèle que l'analyse du texte est essentiellement guidée. La quasi-majorité des questions nous livre préalablement le sens du texte, il ne s'agit que d'en repérer les justifications dans le texte, et les jeunes lecteurs n'ont pas trop l'occasion d'anticiper sur le sens et sur les détails permettant sa construction.

En effet, les questions 1, 2, 4, 7, 8, 9, 12, 13 donnent les réponses à l'élève qu'il doit juste justifier, voyons-les de plus près :

-*Relève un indice qui montre que ce texte est un conte ?* : la réponse sur le genre du texte est donnée, il s'agit donc d'un conte et l'élève n'a qu'à relever l'indice le justifiant.

- *Une magicienne et ses trois enfants sont les personnages principaux de ce conte. Quelle phrase montre que les frères s'aimaient ?* Grâce à cette question l'élève sait que cette histoire met en scène ces personnages et que les trois frères se chérissaient. L'élève ne doit donc que retrouver dans le texte la phrase justificative.

-*De quoi la magicienne avait-elle peur ? On dit déjà à l'élève que la magicienne avait peur de quelque chose, et pourquoi voulait-elle jeter un mauvais sort à ses enfants ?* Cette partie complète l'information et l'on demande au lecteur de trouver la cause, alors qu'on pouvait

formuler autrement la question de telle sorte que l'élève découvre ce détail tout seul, par exemple : Pourquoi la magicienne a-t-elle changé l'apparence de ses enfants ? Comment appelles-tu ce geste ? Posée ainsi, la question attire l'attention du lecteur sur cet événement ouvrant le récit et le pousse à réfléchir sur l'acte magique et sur le registre merveilleux caractérisant le conte.

- *Relève la phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger ?* On remarque l'absurdité dans le fait de mettre, deux fois dans le même questionnaire (les questions 1 et 7), un point d'interrogation à la fin d'une phrase impérative, en rappelant qu'on enseigne aux élèves les types de phrases dès le primaire et qu'on les leur rappelle au collège. D'ailleurs, une page (89) du manuel, celui que nous tentons d'analyser, est consacrée aux types de phrases, les auteurs proposent aux utilisateurs des exemples et des notions à retenir, nous citons « *La phrase de type impératif sert à donner un conseil, une consigne, un ordre. Elle commence par un verbe et se termine par un point ou un point d'exclamation* ». Les auteurs se contredisent donc, en mettant un point d'interrogation à la fin d'une phrase de type impératif.

Revenons à la phrase en question, elle précise à l'élève que l'un des trois frères a évité le sort de sa mère en fuyant, puis on lui demande de relever la phrase qui justifie cela. Là aussi, on reste dans le guidage et on ne développe pas chez l'élève l'autonomie dans l'apprentissage de la lecture.

C'est le cas également pour ces consignes: « *Relève du texte la phrase qui montre que le héros voit une toute autre personne dans le miroir* » et: « *La princesse se trouve devant une grande difficulté, quelle dure épreuve doit encore traverser le héros pour lui venir en aide ?* ». Mais on peut noter dans les questions 10 et 13 une volonté à initier l'élève à la découverte et à la recherche du sens dans le texte afin d'optimiser l'apprentissage de la lecture et de l'interprétation, et ce même si l'emploi du qualifiant (surpris) dans la question 10 n'est pas tout à fait correct parce que le héros, dans le texte, n'a pas été surpris mais effrayé : « *Mais quelle ne fut sa frayeur en voyant la princesse* ». Ainsi donc, la réponse attendue de l'élève est que la hideur de la princesse dont la réputation sur sa beauté exceptionnelle l'a précède, a causé la frayeur du héros.

Quant à la question 13, elle sollicite davantage l'élève à être précis dans sa réponse et à détecter dans la liste des étapes que doit suivre le héros pour délivrer la princesse, l'épreuve la plus rude de toutes : celle de tuer le monstre.

Il est impérieux de constater aussi qu'aucune question ne porte sur les points de langue alors que le texte pourrait servir de moyen d'anticipation et de prétexte aux activités de langue prévues pour cette séquence une du premier projet de la 2^{ème} AM.

Dans cette logique explicative, l'on peut dire que l'élève ne participe pas vraiment à la construction du sens du texte puisque tout, ou presque, est dit dans le questionnaire que les concepteurs du livre scolaire lui ont soumis.

Dans le même temps, cette analyse du texte « La boule de cristal » révélerait bien une limite lorsqu'elle est appliquée en classe par un enseignant novice qui s'en remet totalement aux propositions des auteurs du manuel. Seul un professeur expérimenté peut réorganiser cette approche du texte de manière à ce que l'élève produise du sens, et détourner ainsi ses insuffisances.

2-2-Questionnaire 2 de la séquence 1

Nous restons dans la même séquence du premier projet et analysons le second questionnaire accompagnant le texte, « Le cheval du roi » proposé en lecture-plaisir.

- 1-Par quelle formule commence le conte ? Comment appelle-t-on cette première partie ?
- 2-Quelle est l'élément qui nous indique l'origine du conte ?
- 3-Pourquoi le village de Madaoungou-Boutchou est-il célèbre ?
- 4-Tout le village est rassemblé pour écouter le message du Roi, que dit-il à ses habitants ?
- 5-Gérèse est mort, qui décide d'aller voir le Roi pour le lui annoncer ? Justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.
- 6-Quelle est donc la réaction du Roi et pourquoi décide-t-il de récompenser Vouzou ?
- 7-Le personnage qui a eu le courage d'annoncer la nouvelle au Roi est cité deux fois dans le texte. Relève les phrases qui le montrent.
- 8-Quelle est la leçon à retenir de ce conte ? p19-20

Il est révélateur de constater qu'il y a plus ou moins alternance des objectifs à atteindre à partir de cette analyse. Certes, les objectifs liés à l'étude des textes ne sont pas avancés clairement par les auteurs du manuel, mais nous nous en remettons aux programmes officiels précisant les objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage de la lecture : à savoir, apprendre à se positionner en tant que lecteur, chercher de l'information, développer des stratégies de compréhension, construire du sens, repérer dans le texte les indices justifiant la compréhension.

Mais avant d'examiner le fait d'alternance des objectifs dans ces consignes d'exploitation, faisons d'abord remarquer les anomalies enregistrées au niveau de quelques questions. La question 1 par exemple n'est pas incontestable puisqu'on demande à l'élève de repérer la formule par laquelle commence le conte lu « Le cheval du roi », et d'en

nommer la première partie. Or, le conte ne commence pas par une formule mais par un connecteur de temps (autrefois), et en ce qui concerne la partie à dénommer, la question reste imprécise : la première partie par rapport à quelles autres parties ? Et quelle partie : partie du texte ou partie du conte ? Certainement, l'on pensait à la première partie du conte, c'est-à-dire la situation initiale, qu'on aurait pu situer en termes de paragraphe. Il aurait été plus correct ou plus judicieux donc de dire : comment appelle-t-on ce premier paragraphe du conte ? Ou plus précisément : que représente ce premier paragraphe par rapport à l'ensemble du texte ?

La question 2 est aussi vague que la précédente : *Quel est l'élément qui nous indique l'origine du conte ?* On se pose la question sur cet élément que visent les concepteurs du questionnaire, s'agit-il d'un élément à tirer du texte ou d'un élément appartenant au paratexte ? Si l'indice indiquant l'origine du conte découle directement des détails périphériques du texte, la réponse serait la référence, incomplète d'ailleurs, présentée à la fin du support textuel : « Conte africain ». En revanche, si l'on pense à retrouver l'indice dans le texte, la réponse ne serait dans ce cas-là, pas évidente pour le jeune élève parce que le seul détail qui pourrait l'éclairer sur ce point est le nom du village « Madoungou-Boutchou ». Ce nom a une consonance africaine, seul l'élève averti et muni de références culturelles penserait à cette réplique, et c'est pour cette raison qu'il faudrait être clair et précis dans la formulation des questions.

D'autres anomalies dans l'étude du texte s'affichent à nous, la question 7 en est la preuve. En effet, on affirme à l'élève que le personnage qui a eu le courage d'annoncer la nouvelle au roi est cité deux fois dans le texte, et qu'il faut relever les phrases dans lesquelles il est évoqué. L'élève sait que ce personnage s'appelle Vousou, il a déjà pris connaissance de son existence en répondant à la question 5 et en la justifiant par une phrase du texte : Vousou est donc celui qui a décidé d'annoncer au roi la mort de son cheval.

D'une part, on ne voit pas l'intérêt de la question 7 (en quoi le fait de relever les phrases dans lesquelles est cité le personnage Vousou profiterait à l'apprentissage de la lecture ?) et d'autre part, on ne comprend pas cette incorrection dans l'information énoncée par les auteurs du livre concernant le nombre de répétitions du nom de Vousou puisque ce dernier est cité quatre fois dans le texte et non pas deux fois et du coup, l'élève doit en extraire quatre phrases au lieu de deux. Il faut dire qu'il y a de quoi désorienter le jeune lecteur et même le jeune enseignant apprenti par ce genre d'errements.

Notons également que l'exploitation du texte ne s'en tient pas qu'à cette prospection superficielle, elle s'étend aux détails permettant de construire du sens. En effet, les questions 6 et 8 poussent l'élève à approcher le texte en profondeur et à rechercher les indices textuels : la réaction du roi après que Vousou lui ait annoncé la fâcheuse nouvelle, n'est pas clairement déclarée dans le texte. La raison pour laquelle le roi a décidé de récompenser Vousou est également inconnue ; c'est donc à l'élève de déduire à partir de ces phrases, tirées du texte « *Le roi donna raison à Vousou et au lieu d'être châtié, il fut promu au poste de vice-roi.* », que la réaction du roi qui aurait dû être regrettable, était positive et plutôt profitable pour Vousou puisqu'il a été promu vice-roi.

Il en est de même pour la seconde partie de la question 6, concernant le pourquoi de la récompense qui a remplacé le châtiment, elle anticipe sur la leçon à retenir de cette histoire, connaissance prise en charge par la question 8. L'élève doit seul établir le lien entre la sagesse du personnage Vousou et le fait de ne pas craindre le roi pour quelque chose dont il n'est pas responsable.

Ces deux dernières questions (6 et 8) permettent au collégien de percevoir la valeur morale véhiculée par le texte. Certes, ce type de questions est avantageux dans ce questionnaire dédié à la lecture divertissante, mais il aurait été plus profitable dans celui qui était consacré à l'étude du texte « La boule de cristal » puisqu'il s'agissait de la lecture compréhension.

2-3-Questionnaire 1 de la séquence 2

Qu'en est-il des consignes d'exploitation suivantes, proposées pour approcher « *Le conte de l'eau volée* » page 22 ?

La première remarque que l'on peut faire sur cette étude analytique est qu'elle est continue car toutes les questions sont présentées suivant l'ordre du texte. Cette étude linéaire met principalement en jeu un processus cognitif sémasiologique puisqu'elle admet une interprétation du sens à partir de segments, qui sont dévoilés par les auteurs du manuel dans les questions sous forme de libellés divulguant des détails commentatifs sur le texte.

1-Quelle expression dans le texte renvoie à la formule d'ouverture ?

2-La mer était-elle connue des habitants du village ? Justifie ta réponse en relevant la phrase du texte.

3-Quelle est l'expression qui montre que les villageois menaient une vie heureuse ?

4-C'est ce qui a bouleversé ce bonheur ?

5-Dans le texte, il y a un changement de situation, par quel mot est-il introduit ?

6-Les villageois renoncèrent à aller chercher de l'eau, pourquoi ?

7-Arrivée au sommet de la montagne, que va-t-elle faire pour la réparer ?

8-Quelle erreur a été commise par cette femme ? Que va-t-elle faire pour la réparer ?

9- Quels sont les temps employés dans ce texte ?

10-De retour chez elle, comment est accueillie la villageoise ?

11-Le village est de nouveau heureux, quelle phrase le montre ?

12-Quelle est la morale de ce conte ? p 22

La question 1 rappelle à l'élève, en recherchant la formule d'ouverture, le genre de texte abordé dans ce premier projet de l'année, à savoir le conte.

Les questions 3, 4, 5 révèlent préalablement des connaissances toutes prêtes sur le sens telles que : les villageois menaient une vie heureuse ; quelque chose a bouleversé ce bonheur ; dans le texte, il y a un changement de situation. Des connaissances auxquelles il suffit d'en rechercher les justifications dans le texte (*Quelle est l'expression qui le montre ? Par quel mot le changement de situation est-il introduit ?*)

Les péripéties du conte sont elles aussi révélées dans et par les questions 6, 7, 8 et 10, en conséquence l'élève ne les découvre pas tout seul mais les retrouve toutes classées, donc il ne fait aucune anticipation autonome sur le repérage des différents moments du récit, notamment le déroulement des événements.

La question 11 vient également recadrer l'histoire en demandant à l'élève d'y retrouver la phrase qui marque le retour au calme, par opposition à l'indice marquant le bouleversement du récit en question 4.

Dans cet exemple, les questions de 1 à 11 présentent au lecteur les segments, et de manière continue, si bien que la signification découle du texte et va vers l'élève, contrairement au processus onomasiologique qui encourage la recherche d'indices dans le texte afin de vérifier les hypothèses formulées par le lecteur.

Il est vrai que cette manière d'exploiter le texte aide l'enseignant à organiser le schéma narratif relatif au conte de l'eau volée, elle facilite à l'élève la délimitation des moments de l'histoire en termes de : début équilibré, perturbation, péripéties et retour à l'équilibre. Mais une telle explication risque de limiter les conclusions personnelles des jeunes lecteurs.

En outre, la question 9 sur les temps employés dans le texte, est posée dans une perspective d'anticipation sur les valeurs de l'imparfait et du passé simple, prévues dans les activités de langue.

2-4-Questionnaire 2 de la séquence 2

Voyons maintenant si l'étude ci-dessous du texte « *Le pot fêlé* » est guidée, linéaire ou au contraire, elle met l'élève en situation de construire du sens.

1-Cite la source de ce texte ?

2-Où se passe l'histoire ?

3-Pendant combien de temps, la vieille dame ne rapportait chez elle qu'un pot et demi d'eau ?

4-L'un des pots était toujours fier, pourquoi ?

5-Relève une phrase qui montre le sentiment inverse pour le second pot.

6-Qu'est ce que la vieille dame a fait pour le consoler ?

7-Relève une phrase qui montre que le second pot, bien que brisé a lui aussi contribué à l'embellissement de la nature.

8-A ton avis quelle est la morale de ce conte ? p 33

Les questions 1, 2, 3, 5, 7 sollicitent le processus sémasiologique, quant aux questions 4, 6, et 8, elles poussent le collégien à faire appel au processus onomasiologique. On remarque qu'il y a plus ou moins un équilibre dans cette lecture, ce qui amène l'élève à se poser des questions sur les stratégies mises en œuvre afin d'être capable de mieux lire.

Mais nous enregistrons quelques incohérences au niveau de ces mêmes questions, comme en (Cite la source de ce conte), le problème dépasse la formulation de la consigne et touche à l'aspect socioculturel de l'élève. Car jusqu'ici (au bout de la quatrième étude de texte), tous les textes sont étrangers au patrimoine³⁴ algérien, arabe ou berbère, l'une des composantes indispensables à l'enseignement-apprentissage de la langue française en deuxième année de l'enseignement moyen, du moins ce que stipulent les textes officiels et l'avant-propos de ce manuel de français.

En fait, l'on convie à chaque fois l'élève à citer la source de chaque texte lu, il repère (dans l'ordre des textes étudiés) les contes d'origines française, africaine, hawaïenne et chinoise, alors qu'on leur a promis des contes essentiellement d'ici auxquels s'ajouteraient des contes d'ailleurs. La contradiction dans le choix des supports textuels est inexplicable par les concepteurs du livre scolaire, mais en plus on l'a fait remarquer, par cette question qui revient souvent, à l'élève du collègue.

Pareil pour la question 2 où on lui demande de dire où se passe l'histoire, or le lieu n'est pas clairement indiqué dans le texte, sauf quand il s'agit de lieux par lesquels passe le

³⁴ Ce point a été abordé dans le chapitre II. Voir pp110-111

personnage principal : du ruisseau vers la maison, près du ruisseau. Le lieu précis n'est donc pas déterminé.

Enfin, la dernière question reste, à notre avis, complexe et inaccessible pour des élèves de onze et douze ans car la morale du conte est implicite.

2-5-Questionnaire 1 de la séquence 3

La troisième séquence du projet I inclue la description comme notion à exploiter, et l'étude des textes à lire prend en compte les portraits de personnages de contes pour permettre à l'élève de réinvestir les éléments de la caractérisation dans sa production écrite. Nous savons pertinemment que l'activité d'écriture doit profiter de l'apprentissage de la lecture en général, et de l'activité de compréhension de l'écrit en particulier.

La question 7 est consacrée à la description des personnages principaux du conte « La vache des orphelins », elle amène l'élève à repérer leurs traits physiques et moraux et à comparer leurs portraits, et en les confrontant il discernera l'opposition entre le mal et le bien.

1-De quelle œuvre est extrait ce conte? Qui en est l'auteur ?

2-Quelle expression introduit ce conte?

3- Sur son lit de mort la mère de Aïcha et de Ahmed fit part d'un souhait à son époux. Lequel?

4-Les orphelins étaient-ils traités avec égard ou méchanceté?

5-De quoi la marâtre a-t-elle chargé sa fille ?

6-Pourquoi les deux orphelins sont-ils partis du domicile familial?

7-Complète le tableau suivant à partir d'éléments pris dans le conte.

<i>Traits physiques/moraux</i>	<i>Aïcha</i>	<i>La marâtre</i>
<i>Le teint</i>		
<i>Le visage</i>		
<i>Les joues</i>		
<i>Le nez</i>		
<i>Les dents</i>		
<i>Les yeux</i>		
<i>Trait de caractère</i>		

8-Quelle remarque peux-tu faire par rapport aux deux portraits ? p 37

Tout le questionnaire, excepté la première question, est focalisé sur le début de l'histoire et le déroulement des événements, la fin du récit n'est pas traitée. On a l'impression que cette explication du texte est inachevée ou qu'elle a été découpée pour dédier la séquence 4 du même projet à la découverte de la situation finale du conte, qui n'est pas une raison sùe. Toutefois, le fait de ne pas en parler laisse les élèves sur leur faim et pourrait compromettre la compréhension globale du récit.

2-6-Questionnaire 2 de la séquence 3

En lecture récréative, l'on offre aux lecteurs un moment de plaisir par le biais du poème de Paul Verlaine. « *La belle au bois dormait* » dont le titre rappelle le conte de Perrault « *La belle au bois dormant* ». Il est extrait du recueil de poèmes « *Amour* », il a été également choisi par les auteurs du manuel pour sa qualité de rassembler plusieurs contes traditionnels de différents conteurs français.

L'étude du poème reprise ci-dessous, ambitionne en général à orienter le lecteur à prendre goût et plaisir à la lecture, et en particulier, à commenter la thématique qui y est abordée.

Les questions 2, 3, 4, 5 visent principalement l'objectif de faire rappeler à l'élève de 2^{ème} AM les contes les plus connus de la littérature française. Mais que fait-on des représentations populaires de ce jeune lecteur algérien ? Qu'en est-il des connaissances culturelles de l'élève de douze ans en matière de littérature française ?

1- Qui est l'auteur de ce poème? De quelle œuvre est-il extrait ?

2- A quel conte te fait penser le titre de ce poème?

3- Certains passages de ce poème nous rappellent des contes connus. Lesquels?

4- Combien de personnages de contes sont cités dans ce poème?

5- Y-a-t-il une différence au niveau des appellations ? Si oui, laquelle ?

6- Quels sont les passages qui donnent une impression de tranquillité, de calme ?

7- Dans ce poème l'auteur rend hommage à la nature. Relève les éléments qui se rapportent à ce thème. p45

Nous savons pertinemment que l'apprentissage d'une langue étrangère aspire à l'initiation aux références culturelles de cette même langue, mais sans pour autant s'éloigner de la propre culture de l'élève. En effet, la culture personnelle de tout apprenant représente le socle de tout apprentissage de langue, et dans le cas de l'exploitation du poème de Verlaine, demander aux lecteurs de relever les contes connus (*La belle au bois dormant*, *Cendrillon*, *La Barbe bleue*, *Petit Poucet* et *Peau d'âne*) évoqués dans le poème n'est pas chose évidente car ces contes ne sont pas forcément connus par ce public hétérogène, ou du moins, ils ne sont pas tous connus vu l'insuffisance en culture française. Puis, demander à nos élèves s'il y avait une différence au niveau des appellations des personnages ne les aide pas beaucoup.

Les questions 6 et 7 traitent du vocabulaire thématique relatif à la nature, elles sont certes guidées (quels sont les passages, relève les éléments qui se rapportent au thème), mais elles permettent à l'élève d'échafauder une cohérence sémantique fondée sur le vocabulaire repéré.

Nous pouvons remarquer que ce texte poétique n'est pas du tout approché au niveau formel, il ne s'agit pas là d'une omission mais plutôt d'un choix, puisque des détails spécifiques à l'écriture de la poésie (*La poésie est un art qui joue avec les mots, les phrases, les sons et les rythmes.*) p 46 sont ajoutés par les auteurs du livre scolaire mais comme enrichissement dans la rubrique « Le sais-tu ? ».

Dans le même temps, une autre exploitation du même poème « *La belle au bois dormant* » est présentée un peu plus loin dans la séquence 4 du même projet, et que nous analyserons plus bas.

2-6-Questionnaire 1 de la séquence 4

L'étude suivante donne préalablement les détails édifiant l'explication et d'une manière linéaire et continue. Tout ou presque est dit à l'élève, il ne lui reste qu'à retrouver les indices dans le texte sans vraiment l'explorer. Rappelons qu'il s'agit là d'une activité de compréhension de l'écrit qui soutient l'enseignement-apprentissage de la lecture et fait profiter l'activité d'écriture.

Regardons de près ces questions accompagnant le texte « L'arbre entêté »:

1-Cite la source de ce texte ?

2-Relève la formule d'ouverture de ce conte.

3-Comment était l'arbre au début de l'histoire ?

4-Combien de temps s'est écoulé avant que l'arbre ne devienne un rameau ?

5-Relève l'élément modificateur de ce conte.

6-En regardant ses aînés, le jeune arbre avait tout à coup peur, pourquoi ? Justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.

7-Cu'est ce que l'arbre a décidé de faire suite à cela ?

8-Quelle expression montre dans le texte la décision du paysan à couper l'arbre ?

9-A quel moment le petit arbre a décidé de changer d'attitude ?

10-Pourquoi le paysan revient-il sur sa décision de couper l'arbre ?

11-Dans le premier paragraphe deux articulateurs chronologiques indiquent une fin heureuse pour l'arbre : quels sont-ils ?

12-Quelle est la valeur de ces mots du point de vue grammatical ?

13-A quelle situation du schéma narratif correspondent-ils ? pp 48-49

On peut noter dans les treize questions, une démarche qui actionne chez l'élève les processus cognitifs encourageant la recherche du sens par l'autonomie, mais qui reste anodine par rapport à celle qui met en place, par les détails guidés et bien indiqués, une approche réductrice qui se limite au repérage d'indices.

Cette deuxième démarche est repérable dans les questions 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, et 11, quant aux questions 3 et 5, elles se conforment à la première approche malgré leur

imprécision. En 3 par exemple (*Comment était l'arbre au début de l'histoire ?*), et comme beaucoup d'indices sont en présence dans la situation initiale, l'élève pourrait bien s'égarer et ne pas savoir les mettre en relation les uns avec les autres, et du coup s'éloigner du but visé par cette question qui met l'accent sur la quiétude dans laquelle vivait l'arbre. Il y a aussi le souci du détail et de la curiosité caractérisant l'arbre, un souci qui enclenche d'ailleurs, implicitement la perturbation du récit.

Au final, la réponse apportée à cette question 3 permettrait à l'élève d'aborder aisément la question 5. Il faut dire que la formulation de celle-ci n'est pas tout à fait incontestable, car l'action de relever l'élément modificateur du conte suppose que ce détail est flagrant et qu'il suffit de l'extraire du texte, or ce n'est pas le cas. Le verbe « relever » devrait être, selon nous, remplacé par le mot interrogatif « quel » pour intercepter un maximum d'élèves et encourager ainsi le débat en classe.

Il est nécessaire de s'arrêter sur les questions 11 et 12 car elles présentent à notre sens des ambiguïtés. L'on cherche deux articulateurs chronologiques indiquant la fin heureuse de l'arbre, et l'on oriente l'élève vers le dernier paragraphe du texte pour faciliter leur localisation, mais à côté un problème vient gêner la recherche qui paraissait si élémentaire. Le problème se trouve au niveau de la délimitation des paragraphes, en effet en se référant au texte support « *L'arbre entêté* » p48, nous y percevons certes deux articulateurs chronologiques mais chacun dans un paragraphe, si l'on reconnaît un paragraphe par l'alinéa, chose que nous avons apprise et que nous ne cessons de répéter à nos élèves : (*Depuis ce jour*) dans l'avant dernier paragraphe, et (*Aussi*) dans le dernier paragraphe du texte.

S'ajoute à cela, l'embrouillement qu'entraîne la douzième question : *Quelle est la valeur de ces mots du point de vue grammatical ?* Les mots renvoient aux articulateurs chronologiques, nous savons pertinemment que les connecteurs ont diverses natures grammaticales (adverbe, locution adverbiale, conjonction de subordination, conjonction de coordination ou groupe circonstanciel), mais on ne voit pas ce qui est entendu par leur valeur grammaticale.

2-7-Questionnaire 2 de la séquence 4

Voici maintenant la dernière activité de lecture du projet I, il s'agit de la lecture plaisir qui reprend le même texte support que celui proposé pour la lecture plaisir de la séquence précédente.

Le poème de Verlaine « *La belle au bois dormant* » a été lu antérieurement, d'ailleurs la question 1 le rappelle à l'élève. Il a été donc traité sur le plan sémantique, c'est la raison pour laquelle l'étude ci-dessous met en avant l'aspect formel du texte poétique.

- 1-En séquence 3, tu as lu ce poème, peux-tu dire à tes camarades ce que tu en as retenu ?
- 2-Tu as remarqué que le poème est différent du conte et des autres textes que tu as l'habitude de lire. En quoi l'est-il ?
- 3-As-tu constaté qu'à la fin de certains vers les sons se ressemblent ? Cite un exemple. p57

Les questions 2 et 3 attirent l'attention de l'élève sur la différence qui existe entre le poème et les autres textes qu'il a l'habitude de lire, pour mettre en relief les sonorités et les allitérations caractérisant le genre poétique.

3-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet II

Nous passons maintenant, par le questionnaire ci-dessous, au projet II qui vise à arborer le fonctionnement d'un autre sous genre narratif qu'est la fable. Le projet II a pour objectif de doter l'élève de 2^{ème} AM de la capacité à identifier la fable et à pouvoir l'interpréter.

3-1-Questionnaire 1 de la séquence 1

La première fable servant de prétexte à l'activité de compréhension est « Le Lion et le Renard » tirée du recueil de fables de Muzi et Franquin. Dans l'étude de cette fable, l'explication guidée qui offre préalablement le sens du texte est bien affichée dans les questions et l'élève n'a qu'à justifier les réponses qui y sont déjà annoncées : *Le renard prend peur, quelle phrase le montre ? Justifie ta réponse ; relève la phrase qui le montre...*

- 1-De quelle œuvre est tiré ce texte ? Qui en est l'auteur ?
- 2-Cette fable raconte l'histoire du Lion et du Renard. A quel moment se rencontrent-ils ?
- 3-A la vue du Lion, le Renard prend peur, quelle phrase le montre ?
- 4-Comment le Lion réagit-il aux déclarations du Renard ?
- 5-Quels animaux sont cités dans le texte ? Ont-ils tous peur du Lion ?
- 6-Le Lion semble surpris par les paroles du Renard, le croit-il ? Si oui, justifie ta réponse en relevant une phrase du texte.
- 7-Qui a pris la fuite à la vue du Lion ?
- 8-Le Renard tient toujours tête au Lion, relève la phrase qui le montre.
- 9-Quelle phrase montre que le Lion a pris peur ?
- 9-« Lion » et « Renard » sont des noms communs pourquoi prennent-ils une majuscule dans la fable ?
- 10-Quelle est la morale de cette fable ? pp62-63

En effet, les questions 1, 2, 3, 5, 6, 7 et 8 ne donnent pas à l'élève l'occasion de livrer sa propre interprétation du sens, si bien que sa compétence de lecteur autonome n'est pas installée et n'est pas développée quand elle est installée.

De plus, nous signalons une incohérence au niveau de la question 6 : (*Le Lion semble surpris par les paroles du Renard, le croit-il ? Si oui, justifie ta réponse en relevant une phrase du texte*) qui rejoint la question 4 : (*Comment le Lion réagit-il aux déclarations du Renard?*). Nous avons l'affirmation que les paroles du renard avaient surpris le lion, mais en fait dans le texte, le lion fut surpris deux fois par les propos du renard, la première fois au moment de la rencontre quand le renard a décidé de l'affronter : [*le lion fut extrêmement surpris. Jamais aucun animal n'avait osé lui parler de la sorte.*] ; la seconde fois quand le renard a déclaré au lion qu'il était plus fort que lui et l'a menacé : [*Je suis beaucoup plus fort que toi, je pourrais bien t'égorger et te dévorer*], le lion stupéfait s'exclama : [*Toi ! Mais tu plaisantes !*] Il n'est pas clair pour l'élève de choisir lequel des deux moments est visé par la question.

Dans le même temps, on ne voit aucune phrase justifiant que le lion a cru le renard, excepté l'interrogation qu'il lui adresse : [*Comment pourrais-je te croire ? Rugit le lion*], et si c'est la réponse attendue par les auteurs du livre alors elle est loin d'être la plus appropriée, vu que l'interrogation en question est nuancée. Elle voudrait dire : « d'accord, je te crois mais prouve-le », ou encore « c'est quasiment impossible, je ne peux pas te croire ».

Quant à la dernière question, elle marque, à nos yeux, une incohérence, et pour l'enseignant et pour l'élève car, à prendre pour référence le découpage du projet II et la progression en séquences établie par les concepteurs, la morale de la fable est à découvrir en séquence 3, intitulée d'ailleurs (Je découvre les différentes morales des fables choisies). Or dès la première séquence du projet, titrée (Je découvre la vie des animaux à travers la fable), on demande à l'élève de retrouver la morale de la fable (*Quelle est la morale de cette fable ?*), une question qui revient dans toutes les études de textes prévues pour les activités de lecture des deux premières séquences du projet.

Donc au final, il n'y a pas lieu de consacrer toute une séquence à la découverte des morales de fables parce qu'en fait, elles sont sans cesse découvertes par les élèves et ce dès le début du projet. En conséquence, il faudrait revoir la progression, du moins en termes d'appellation puisque chaque séquence nous disent Weinland et Puygrenier-Renault (1998

:26): « *se propose de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire permettant la mise en œuvre d'une capacité liée à la lecture et à l'écriture. Et au fil des séquences, les capacités s'additionnent, se complètent et se combinent* »

3-2-Questionnaire 2 de la séquence 1

« *L'ours et les deux compagnons* » est le titre du texte qui sert de support à l'activité de lecture plaisir de la séquence 1 du second projet. En analysant la démarche d'explication proposée à l'utilisateur du livre scolaire, nous remarquons qu'elle sollicite l'élève à faire usage de stratégies qui mettent en place seulement des démarches d'identification et de vérification. Ces dernières constituent certes un savoir-faire primordial à tout acte de lire, mais ne suffisent pas à développer la compétence de lecteur autonome.

En effet, les questions 1, 2, 3 et 5 permettent d'identifier ou de vérifier les indices existants dans ou autour du texte : en donnant le nom de l'auteur (Esopé) cité à la fin du texte ; à la vue de l'ours, l'un des deux compagnons fait un geste qu'il faut identifier dans le texte ; les deux compagnons étaient très liés, il faut vérifier ce détail et le justifier par une phrase du texte. Puis on annonce à l'élève que le second compagnon s'était souvenu de quelque chose, et qu'il fallait identifier cet élément à partir du texte.

1- Qui est l'auteur de cette fable?

2- Un Ours et deux Compagnons sont les personnages de cette fable. À la vue de L'Ours, que fait l'un des Compagnons ?

3- Quelle phrase montre que les deux Compagnons étaient vraiment liés ?

4- Pourquoi le second Compagnon est resté immobile?

5- De quoi s'était-il souvenu ?

6- Pourquoi l'Ours a-t-il laissé la vie sauve au voyageur ?

7- Quelle est la morale de cette fable ? p71

On peut noter également que les questions 4, 5 et 6 pourraient bien susciter la confusion chez l'élève parce qu'elles convergent toutes les trois vers une même réponse : le second compagnon restait immobile pour faire le mort parce qu'il s'était souvenu que l'ours ne touchait point aux cadavres, et c'est parce que l'ours a pris le voyageur pour mort qu'il lui a laissé la vie sauve.

En posant trois questions consécutives à l'élève, cela le pousserait à chercher trois réponses différentes permettant chacune d'elle de constituer le sens du texte, mais c'est loin d'être le cas dans cet exemple. Il aurait été possible d'élaborer des questions favorisant la

construction du sens par l'élève seul, en mettant l'accent sur les propos de l'ours (des propos inventés d'ailleurs par le voyageur sauf), et qui véhicule la morale de la fable. Aussi la réflexion sur ce discours permet-elle de répondre à la dernière question 7 qui vise la morale de la fable.

On pourrait même compléter cette étude de texte par des questions qui touchent au lexique afin d'initier plus l'élève à élaborer un champ lexical et un champ sémantique à partir du texte. Sans oublier de poser des questions, au moins une, sur le support iconographique accompagnant le texte car, s'il n'est pas exploité, pourquoi le joindre dans cette activité de lecture.

3-3-Questionnaire 1 de la séquence 2

Les dix questions qui suivent correspondent à l'étude de la fable de La Fontaine « *Le coq et le renard* », nous constatons dans ce questionnaire que la démarche est la même que dans la compréhension précédente, linéaire et fait fondamentalement appel aux opérations mentales des élèves qui les conduisent à vérifier et à identifier les indices créant le sens. Toutefois, cette démarche ne laisse apparaître aucune volonté d'aller au-delà de l'identification du texte narratif mettant en scène des personnages animaux, au-delà de l'exploration du dialogue qu'ont eu ces personnages.

Ces exemples montrent bien que l'explication est focalisée davantage sur les propos du coq et du renard et qu'elle n'accorde pas d'importance à toute la charge sémantique que ces paroles véhiculent: *le renard s'adresse gentiment au coq, que lui dit-il ? Quel mot choisit le renard pour rassurer le coq ? Que lui demande-t-il ? Quelle réponse donne-t-il au renard ?*

Il convient de rappeler ici que la prise de paroles des animaux dans la fable n'est pas insignifiante, mais que tout repose sur cette personnification véhiculant des moralités.

1-Le Coq et le Renard sont les personnages de cette fable. Le Renard s'adresse gentiment au Coq, que lui dit-il ?

2-Etaient-ils amis avant que le Renard ne s'adresse à lui ? Justifie ta réponse à partir de la fable.

3-Quel mot choisit le Renard pour rassurer le Coq ?

4-Que lui demande-t-il avec insistance ? Etait-il sincère ?

5-Les paroles du Renard ne semblent pas tranquilliser le Coq, pourquoi ?

6-Quelle réponse donne-t-il au Renard ?

7-Le Renard est découragé de ne pouvoir piéger le Coq que décide-t-il donc de faire ?

8- Quel mot annonce le départ du Renard ?

9-Le Coq est soulagé. De quoi riait-il ?

10-Quelle est la morale de cette fable ? p74

Par la dernière question, on cherche à découvrir la morale de la fable qui s'affiche clairement à la fin du récit.

Notons que la fable support « *Le coq et le renard* » n'est pas écrite en prose comme les précédentes, elle est versifiée et l'on s'attend à pointer du doigt son aspect formel d'autant plus que l'étude de la fable en général, et de la fable en vers en particulier, n'est pas aisée pour les collégiens. Mais aucune mention n'est faite sur l'apparence de la fable, même pas pour actualiser et tirer profit de la rubrique « Le sais-tu ? », proposée comme complément à la première activité de lecture du projet II, et qui fait remarquer que les fables d'Esopé et Ibn El Mouquafaa sont écrites en prose, et celles de La Fontaine sont écrites en vers. N'y avait-il pas, par l'étude de la fable « *Le coq et le renard* », une occasion de réemployer cet enrichissement pour un meilleur apprentissage ?

En lecture plaisir, une fable relativement corsée est suggérée aux élèves de deuxième année du cycle moyen. La fable de La Fontaine « *L'âne et le chien* » dont le lexique est inaccessible pour des élèves en situation d'apprentissage du français langue étrangère, ne peut à nos yeux, procurer du plaisir vu son ancienneté (parue au XVII^e siècle) et sa complexité (écrite dans l'ancien français), et le fait d'avoir déjà exploité l'histoire lors de l'activité de compréhension orale ne change en rien sa difficulté. En effet, quand le texte support est difficile à pénétrer, l'élève risque de ne pas le comprendre et du coup de ne pas prendre plaisir à le lire. Mais qu'en est-t-il de son explication ? Permet-elle au jeune lecteur d'accéder au sens ?

3-4-Questionnaire 2 de la séquence 2

Voyons de près les sept questions ci-dessous, mais avant, nous devons préciser que la fable proposée pour l'activité de l'oral de la même séquence n'est pas identique à celle proposée pour la lecture plaisir. En fait, ce sont deux versions différentes, la première est en prose d'Ibn El Mouquafaa tirée de *Kalila wa Dimna* et la seconde est en vers de La Fontaine (la source n'est pas indiquée, comme à l'accoutumée dans ce manuel).

En conséquence, la question 1 n'est pas tout à fait appropriée puisque l'élève ne peut raconter que la fable étudiée et comprise antérieurement, il ne peut donc que la reprendre mais avec les détails de la première version. Le collégien n'a pas la capacité de discerner, à ce stade d'explication, les dissemblances qui existent entre les deux supports.

Cette question 1 ne devrait pas ouvrir l'analyse de la fable mais plutôt la clore, sa place serait alors à la fin du questionnaire (question 7).

- 1- Cette fable ne t'est pas inconnue, peux-tu la raconter en quelques mots?
- 2- Quelle était l'imprudence commise par l'âne?
- 3- Le Chien lui en a-t-il tenu rancune ? Justifie ta réponse en relevant un ou deux vers ?
- 4- Que suggère-t-il à l'âne à l'approche du loup ?
- 5- Étaient-ils en train de se moquer de lui ? Si oui, quel vers le montre ?
- 6- Ne pas venir en aide au chien est une erreur que l'âne a payée très cher, relève un passage de la fable qui le montre.
- 7- Quelle est la morale de cette fable ? p83

Nous jugeons également la question 2 imprécise car le terme « *imprudence* » évoquerait pour l'élève irresponsabilité, inattention, négligence, risque, alors que l'âne n'avait pas commis d'imprudence mais il n'était pas serviable, pas complaisant et surtout pas altruiste.

C'est ainsi que l'on peut reformuler la question 2 comme suit : l'âne a-t-il rendu service à son compagnon le chien ? Pourquoi ne l'a-t-il pas fait ? Posée comme telle, elle conduirait l'élève à réfléchir sur le caractère de l'âne, et à anticiper sur la suite de l'analyse.

Ce sont d'ailleurs ces détails-là qui expliquent pourquoi le chien a tenu rancune à l'âne et a refusé à son tour de l'aider.

Quant aux questions 3, 5 et 6, elles optent pour la vérification des indices par les élèves : (*justifie en relevant un ou deux vers ; quel vers le montre ; relève un passage de la fable qui le montre*).

Enfin, la morale de cette fable est à la fois présentée au début et à la fin du texte, ce qui la rend détectable par l'élève. En revanche, elle n'est pas exactement la même que celle présentée dans la fable d'Ibn El Mouquafaa, c'est pourquoi il faudrait attirer l'attention du jeune lecteur sur cette nuance dans la morale de la fable et l'habituer à en distinguer les détails.

3-5-Questionnaire 1 de la séquence 3

Dans le même ordre d'idées, nous examinons l'étude de la fable de La Fontaine « Le laboureur et ses enfants », une fable qui raconte la vie des hommes contrairement aux autres découvertes dans les séquences précédentes, mettant en scène des animaux.

Pour l'exploiter, les auteurs du manuel choisissent une démarche guidée où tout est dit au préalable, où l'on ne donne pas trop l'occasion à l'élève de mobiliser ses compétences et de les faire fonctionner afin de construire du sens.

En effet, par ces questions, on livre sur un plateau tous les éléments constituant le sens de la fable (le père, personnage principal du texte, est sur le point de mourir ; il a quelque

chose d'important à dire à ses enfants ; il les met en garde contre quelque chose ; ses enfants doivent retrouver un trésor caché, et à la place ils en découvrent un autre).

1- *Qui est l'auteur de cette fable?*

2- *En séquence 1 et 2 tu as étudié des fables mettant en scène des animaux, à présent une autre fable racontant la vie des hommes t'est proposée. D'après l'image, où se passe la scène ?*

3- *Quel vers montre que le père est sur le point de mourir?*

4- *Qu'avait-il de si important à dire à ses enfants? Contre quoi les a-t-il mis en garde ?*

5- *Cite le premier vers du texte et explique l'importance de ce message.*

6- *« Un trésor est caché... » le père connaissait-il la cachette? Sinon quel vers le montre ?*

7- *Que doivent faire les enfants pour trouver ce trésor?*

8- *À quel moment ont-ils commencé les recherches?*

9- *Les enfants n'ont jamais retrouvé ce trésor. Qu'ont-ils trouvé à la place?*

10- *Quelle est la morale de cette fable ? p 86*

Par ailleurs, la question 5 fait appel aux connaissances personnelles de l'élève en le conviant à expliquer le premier vers (et là aussi, il faut signaler que cette même question manque de ponctualité vu que le message de la fable est affiché dans les deux premiers vers. Autrement dit, l'élève doit expliquer le message charrié par les deux premiers vers du récit) de la fable qui véhicule la morale. L'élève est donc appelé à interpréter l'extrait en rassemblant ses connaissances et son expérience en tant que lecteur.

3-6-Questionnaire 2 de la séquence 3

Pour la lecture plaisir de la dernière séquence du projet II, les élaborateurs du manuel ont choisi la fable de La Fontaine « *Le loup et le chien* », que nous estimons difficile pour nos collégiens. Et même si, les promoteurs du texte ont joint la fable d'un glossaire pour expliquer les mots difficiles, cela ne change en rien la complexité du support. À l'évidence, un élève de deuxième année du cycle moyen ne comprend pas les expressions du genre : « *il s'était fourvoyé par mégarde* », « *le mettre en quartiers* », « *tout à la pointe de l'épée* », « *à son maître complaire* », « *il se forge une félicité* ». Mais voyons comment cette fable est-elle abordée ?

1- *Le Loup et le Chien sont les personnages de cette fable. Comment est décrit le Loup?*

2- *À l'approche du Chien qu'avait-il l'intention de faire? Est-ce facile pour lui ?*

3- *« Vous aurez bien meilleur destin ». De quel destin s'agit-il?*

L'étude commence par indiquer les deux personnages de la fable, mais ne touche qu'à la description de l'un des deux (seulement le loup). Il est intéressant d'amorcer l'explication par la description du loup, mais elle aurait été plus efficace si l'on avait visé

la caractérisation des deux animaux mis en scène. Cette caractérisation peut profiter aux élèves en leur permettant de comparer les portraits des deux personnages : Le loup est maigre et a la peau sur les os, donc moins puissant que nous le connaissons, et le chien est beau et plus fort. Ainsi, ces détails aideraient l'élève à répondre à la question 2 puisque le loup envisageait d'attaquer le chien (c'est l'intention du loup), mais en voyant sa corpulence, il s'est rétracté (ce n'est pas facile pour lui).

L'on peut également apporter de l'aide à l'élève dans sa démarche de compréhension en attirant son attention sur les conditions dans lesquelles vivaient les deux animaux. Bonne condition du chien (*embonpoint, os de poulets, os de pigeons, mainte caresse*), contrairement au loup qui avait une mauvaise condition de vie (*la maigreur, misérable, mourir de faim, tout à la pointe de l'épée*). Poser une question sur ces détails orienterait, selon nous, les postulats de l'élève vers une piste de lecture plus enthousiasmante.

Cette piste lui permet aussi de répondre à la question 3 concernant la proposition alléchante faite par le chien, et qui a été approuvée par le loup (le loup déjà se forge une félicité qui le fait pleurer de tendresse).

Pendant, une fois le chemin entrepris vers ce destin auguré, le loup a vite changé d'avis à cause du col pelé du chien, l'élément qui a permis au loup de découvrir la servitude de celui qui vantait sa meilleure condition de vie. Sans doute, l'élève se forge grâce à cette stratégie d'analyse que nous proposons, une expérience interprétative, et bien plus, elle le conduit à se lancer dans le débat et à réfléchir sur la notion de liberté.

4-En faisant le chemin avec le chien, le loup a remarqué que celui-ci n'était pas libre de ses mouvements, quel passage de la fable le montre?

5-Pourquoi le loup décida-t-il de prendre la fuite ? Avait-il raison ?

6- Quelle est la morale de cette fable ? p95

Au final, nous considérons que l'étude de la fable « *Le loup et le chien* » suggérée dans le manuel ne favorise pas tout à fait la construction des compétences de lecture investigatrice chez le collégien. Toutefois, les questions 5 et 6 donnent à l'élève la possibilité de s'exprimer, de manière personnelle, sur le choix du loup et lui procurent ainsi le plaisir de lire.

4-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet III

4-1-Questionnaire 1 de la séquence 1

Nous tentons maintenant d'exploiter les études de textes consacrées au troisième projet axé sur le genre de la légende et le registre fantastique.

On propose pour la première activité de lecture un texte de Colette extrait de «*Les vrilles de la vigne*», «*Le chant du rossignol*» est son titre.

Les questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 et 9 amènent le lecteur à identifier les détails du texte en sollicitant le processus cognitif sémasiologique, les fragments textuels et paratextuels étant donnés, il ne reste à l'élève qu'à les relever et les justifier (*Identifie l'auteur du texte et l'œuvre d'où il est extrait ; Quelle phrase montre que le rossignol avait une belle voix ; Quelle phrase montre qu'il chantait à longueur de journée ? Quelle expression montre que le rossignol a peur d'arrêter le chant ? A quel temps sont conjugués les verbes du récit ?*). Cette démarche n'offre pas à l'élève l'occasion de rechercher les indices lui permettant de répondre à ses propres hypothèses de sens.

1- *Identifie l'auteur de ce texte. De quelle œuvre est-il extrait?*

2- *Où et quand se passe l'histoire ?*

3- *Le rossignol avait une très jolie voix et chantait à longueur de journée, quelles phrases le montrent?*

4- *A quelle heure le rossignol s'endormait-il? Au réveil était-t-il seul ?*

5- *Une nuit, un fait étrange se produisit. Lequel ?*

6- *Le rossignol était-il vraiment en danger? Justifie ta réponse à partir du texte.*

7- *D'après la légende, aujourd'hui, le rossignol chante même la nuit. Quelle en est la raison?*

8- *Quelle expression montre que le rossignol a peur d'arrêter son chant?*

9- *A quel temps sont conjugués les verbes de ce récit ? p 99*

En dehors de la stratégie d'étude adoptée par les concepteurs du livre scolaire, nous pouvons constater également que la question 9 comporte une erreur d'accord, en fait, il manque un « s » au pronom interrogatif « quel » puisque les verbes du texte sont conjugués à différents temps : imparfait, passé simple, passé composé et présent.

Et pour une première compréhension de l'écrit, ouvrant le projet, nous ne pouvons pas dire que le texte support soit le meilleur qui puisse caractériser la légende, surtout qu'on a fourni à l'élève la définition suivante de ce nouveau genre littéraire : « *La légende allie le réel et le merveilleux, le contexte place l'histoire dans la réalité tandis qu'un personnage imaginaire ou un événement extraordinaire en fait un récit fantastique.* » p98.

À l'évidence, si l'élève se fie à la définition et recherche les traits spécifiques à la légende dans le texte de Colette, il n'en verra pas beaucoup.

4-2-Questionnaire 2 de la séquence 1

Il en est de même pour « Ouara » d'André Demaison, le texte proposé comme support à la lecture plaisir est trop long et ne montre pas les marques de la légende, du moins l'extrait choisi par les auteurs du livre scolaire.

Le questionnaire ci-après aide les utilisateurs du manuel à faire un voyage autour du texte, mais conduit-il au développement du goût de lire chez l'élève? Majore-t-il la construction du sens par l'élève et soutient-il l'enseignant dans sa pratique de classe à atteindre les objectifs visés pour cette activité de lecture ?

En approchant le questionnaire, nous en décelons les annotations subséquentes : les questions 2, 3, 4, 5 et 6 permettent de circonscrire les moments constitutifs du schéma narratif du récit (présentation du personnage principal, complication et déroulement des actions, résolution et fin de l'histoire). En fait, ces questions viennent escorter l'élève dans sa démarche de structurer l'ordre des différents moments de l'histoire de la lionne Ouara; elles consentent à l'aiguiller dans la construction du sens.

1- D'où est extrait ce texte ? Qui en est l'auteur?

2- Qui est Ouara ?

3- Pourquoi veut-elle poursuivre le chat?

4- Ouara se trouve confrontée à un problème. Lequel?

5- Qui sauve Ouara ?

6- Comment se termine cette histoire ?

7- Résume l'histoire racontée en reprenant les événements les plus importants. p110

Dans les réponses qu'apporte l'élève s'établit le résumé de l'histoire convoité par la dernière question (7), l'organisation du récit en effet l'aide à reprendre l'essentiel.

Néanmoins, aucune question n'opte pour la mise en place des liens qui existent entre ce récit et les caractéristiques du genre littéraire qu'est la légende.

4-3-Questionnaire 1 de la séquence 2

Et qu'en est-il du questionnaire accompagnant le support textuel de l'avant dernière compréhension écrite du projet III.

Les éléments périphériques accompagnants le texte en question sont : le titre (Taourirt la protégée) et l'origine à laquelle il appartient (Légende populaire algérienne). Quant au questionnaire proposé pour mener la compréhension, il est composé de neuf questions et est repris ici un peu plus bas.

D'emblée, nous signalons que la question 1 cherche à faire citer la source du texte par les élèves, or la source n'y est pas, c'est ce que nous avons fait remarquer précédemment en ce qui concerne le paratextuel, il est donc inadmissible de demander aux lecteurs de retrouver dans le support des détails qui n'y figurent pas.

Les autres questions admettent l'activation du processus cognitif édifiant la construction du sens par l'élève. Il n'est pas seulement en situation de vérifier ou d'identifier les indices mais en situation d'anticiper sur quelques caractéristiques fondamentales de la légende. L'activité de lecture dans ce cas est orientée par un fait essentiel qu'est la prise en ligne de compte des détails ciblés par les questions.

La 2, 3 et 4 par exemple axent la compréhension sur les caractéristiques de l'endroit où se déroule l'histoire (le K'sar de la colline tamazignt « Taourirt ») et de la reine qui le gouvernait (la sultane d'El-Goléa) ; ces éléments mis en valeur dans le récit permettent d'établir les propriétés de la légende. Rappelons que ce genre littéraire s'appuie sur des faits historiques et a généralement pour origine un personnage extraordinaire, sans oublier que la séquence 2 où l'on a présenté le texte, s'intitule « Personnages de légendes ».

1- Cite la source de ce texte.

2-Quelle est la principale caractéristique du K'sar?

3-Qui gouvernait le peuple du K'sar de Taourirt?

4-Quelles étaient les qualités de cette personne?

5-Grâce à qui le Sultan du Maghreb a-t-il entendu parler de la personne qui gouvernait le peuple de Taourirt?

6-Quelle est la phrase qui nous indique que le Sultan veut faire connaissance avec la reine?

7-Pourquoi le Sultan a-t-il assiégé le K'sar et la population?

8-Grâce à quoi la population du K'sar s'est débarrassée du Sultan et de son armée?

9-Peux-tu citer les moments essentiels de cette histoire? p112

Nous remarquons également que, d'une part, les questions 5, 6, 7 et 8 optent pour le repérage des informations, la vérification ou encore la confirmation des détails constitutifs du sens. D'autre part, la dernière question à caractère individuel se chevauche sur plusieurs habilités de l'élève, sur l'habilité à comprendre le texte, l'habilité à en sélectionner l'essentiel et celle de s'exprimer oralement (*citer les moments essentiels de l'histoire*) pour pouvoir résumer le récit.

À ce niveau d'analyse, il est impérieux de rappeler que tous les questionnaires analysés dans ce travail sont repris intégralement, nous n'y avons rien changé afin de dévoiler leurs points forts et leurs points faibles.

4-4-Questionnaire 2 de la séquence 2

Nous examinons maintenant le questionnaire destiné à la lecture plaisir de la séquence 2 du projet III qui accompagne le texte « Un orage au Hoggar », tiré du roman « L'Atlantide ».

Mais d'abord marquons un petit arrêt sur le texte support apprêté à cette activité de lecture : il est tiré d'un roman français écrit par Pierre Benoit, mais l'histoire se passe dans le désert algérien, plus précisément au Hoggar. À l'évidence, ces détails procurent à l'élève du collègue une certaine assurance vis-à-vis du texte étranger, appartenant certes au patrimoine français mais enchâssé dans un décor algérien. En revanche, aucun personnage de légende n'est mis en valeur dans cet extrait et aucun trait légendaire ne le caractérise, ce qui nous amène à nous poser des questions sur le choix des extraits et sur leur pertinence.

En prospectant le roman « L'Atlantide » nous sommes tombés sur des extraits que les auteurs du manuel auraient pu proposer car ils sont plus représentatifs de la légende. On en citera à titre d'exemple des passages où l'on raconte la capture des deux officiers français Saint-Avit et Morhange (personnages principaux du roman) et leur emprisonnement dans un palais merveilleux par Antinéa la sultane mystérieuse du Hoggar. Il est important de signaler aussi que le questionnaire accompagnant le texte « L'Atlantide » comprend sept questions, guidées et non guidées, sollicitant l'élève à repérer l'information ou à la vérifier, cependant, certaines d'entre elles laissent paraître des anomalies que nous pointons du doigt ci-dessous.

Dans la question 2, il existe une incorrection qui relève de l'ordre orthographique, le pronom interrogatif est écrit avec un « s » (Quels est) suivi du verbe être et un nom au singulier, au lieu de l'écrire au singulier : Quel est l'événement raconté ?

D'autre part, nous ajoutons qu'en 3 (question) une autre erreur se manifeste et compromet la compréhension des élèves parce qu'en fait, le changement de situation n'est pas unique, et est marqué dans le texte par deux mots : soudain (*un de nos chameau piaula. Une énorme antilope venait de surgir et s'en était allée donner de la tête*) ; et brusquement (*le vent s'éleva, un vent formidable*). Il n'est donc pas prudent de la part des concepteurs du manuel de poser des questions qui peuvent altérer la réponse des collégiens.

1- Qui est l'auteur de ce texte? De quelle œuvre est-il extrait ?

2-Quels est l'événement raconté ?

3-Quel mot introduit un changement de situation?

4-Trois hommes sont face à un danger, lequel?

5-Relève la phrase qui indique que le narrateur et Morhange assistent pour la première fois à ce genre de spectacle où se mêlent frayeur et beauté.

6-*Quel est le connecteur qui annonce la fin du cauchemar?*

7-*L'histoire que tu viens de lire est passionnante. Raconte-la avec tes propres mots en reprenant les événements essentiels. pp 121-122*

La question 5 également manifeste une impropriété qui ne peut que désorienter l'utilisateur puisque dans le texte aucune phrase ne fait foi de déclaration à une telle affirmation.

Voyons ce que dit l'affirmation: Le narrateur et Morhange (personnages de l'histoire) assistent pour la première fois (tous les deux n'ont jamais vu d'orage) à ce genre de spectacle (l'orage) où se mêlent frayeur et beauté (l'orage est effrayant et en même temps beau).

Voyons maintenant ce qu'en dit le texte: [*Les yeux de Morhange me fixèrent, puis se reportèrent vers l'horizon, sur le point noir maintenant doublé.*

-*Un orage, n'est-ce-pas ?*

-*Oui un orage.*

-*Et vous voyez là un motif de vous inquiéter ?*

Je ne lui répondis pas tout de suite...Morhange réitéra sa question.

-*De l'inquiétude ? Je n'en sais rien. Je n'ai jamais vu d'orage au Hoggar. Mais je me méfie.]*

En épluchant ce passage tiré du texte nous obtenons ceci : c'est Morhange qui demande au narrateur si c'était l'orage qui se préparait et s'il y avait lieu de s'inquiéter. Le narrateur lui répond qu'il n'avait jamais assisté à l'orage du Hoggar et qu'il ignorait si ce spectacle était inquiétant. Donc sur la base du texte, les deux personnages ne connaissent pas l'orage au Hoggar, en d'autres termes ils ont déjà vu un orage mais jamais celui du Hoggar.

De ce fait, la phrase du texte apportant la réponse à la question 5, prévue des auteurs du manuel, est répliquée par le narrateur uniquement (Je n'ai jamais vu d'orage au Hoggar) et elle ne correspond pas exactement à la question telle qu'elle est formulée.

Pour terminer, nous nous penchons sur la question 7, qui n'en est pas une mais qui a le caractère d'une consigne, car elle nous semble incohérente. L'élève est appelé à raconter l'histoire avec ses propres mots en reprenant les événements essentiels qui s'y sont déroulés. Cependant, le récit n'en relate qu'un seul événement, celui de la survenue de l'orage au Hoggar, d'ailleurs ces mêmes auteurs du manuel l'ont attesté dans la question 2 (*Quel est l'événement raconté ?*), du coup ils se contredisent et embrouillent l'élève dans sa démarche de concevoir à la fois la compréhension et l'expression.

4-5-Questionnaires 1 et 2 de la séquence 3

Nous arrivons au terme du projet III et tentons d'analyser les deux dernières activités de lecture dans le but de discuter les questionnaires élaborés par les concepteurs du livre scolaire. Les questionnaires ci-après correspondent respectivement à la lecture compréhension (p.124) et la lecture plaisir (p.136).

1- Cite la source de ce texte.

2-Quelles sont les informations données dans le texte écrit en gras?

3-Quel est l'événement tragique qui nous est relaté dans les deux premiers paragraphes du texte?

4-Cu'est-ce qui nous montre qu'il s'agit d'un fait avéré, c'est-à-dire réel?

5-Retrouve dans le premier paragraphe le mot qui indique que les causes qui ont conduit à cet événement tragique sont inconnues?

6-Comment appelle-t-on la région où s'est produit le tragique événement?

7-Quels sont les autres noms attribués à cette région de l'océan?

8- Qu'est-ce qui fait le mystère de cette région? p124

1- Où se déroule l'histoire?

2-En quelle saison sommes-nous?

3-Que ressens-tu à la lecture des deux premiers paragraphes?

4-Quelle est la cause du changement d'atmosphère?

5-Relève quelques mots et expressions qui indiquent que ce récit est fictif.

6-Raconte à ta manière ce récit de fiction en résumant l'essentiel de l'histoire. p136

Attardons-nous sur le premier questionnaire, constitué de huit questions accompagnant le texte « La tragédie du vol 19 », extrait de «The Bermuda Triangle Mystery Solved ». Nous discernons parmi ces questions quelques ambiguïtés flagrantes, aussi dérisoires qu'elles soient, qu'on ne peut ignorer, notamment quand elles sont exposées à un si jeune public. Ne sommes-nous pas tenus d'élaborer des contenus cohérents et conformes pour les élèves de tous niveaux confondus ?

Ainsi et avant de commenter le questionnaire, nous nous trouvons dans l'obligation de nous arrêter sur le titre du texte « La tragédie du vol 19 » qui rappelle l'intitulé du fait divers, par conséquent les élèves orienteront l'anticipation sur le sens vers le récit réel, et oublieront vite la légende.

Il nous faut maintenant dégager la démarche adoptée par les auteurs du manuel dans le questionnaire, si elle apporte à la compréhension davantage de détails en termes de type de texte et de caractéristiques, si elle prépare l'élève à l'activité de production écrite, ou si au contraire cette démarche trouble l'enseignement-apprentissage du genre littéraire pour lequel ont opté les auteurs.

D'abord la question 2 invite les élèves à identifier les informations données dans le texte écrit en gras, or le texte n'est pas calligraphié en gras, seule la première partie l'est, il s'agit d'un préambule apportant des indications sur l'ensemble du texte. De fait, et pour faire plus correct, la question serait formulée comme suit : Quelles sont les informations données dans le passage écrit en gras ?

Ensuite, la question 3 cherche à faire distinguer par les élèves l'événement relaté dans les deux premiers paragraphes du texte, ce qui suppose que le texte en question est composé de plusieurs paragraphes, ou du moins, de plus de trois. En revanche, le texte « La tragédie du vol 19 » est constitué de deux paragraphes et d'un prélude (écrit en gras et ne faisant pas corps avec texte, il ne peut pas être comptabilisé). Donc en fin de compte, l'on peut formuler plus adéquatement l'énoncé comme suit : l'événement tragique nous est rapporté dans les deux paragraphes du texte (sans l'ajout de l'adjectif « premiers »), à la place de rapporté dans les deux premiers paragraphes.

Venons-en à la question 4 où l'on juge que l'information avancée ici et celle présentée antérieurement (dans la séquence précédente), à savoir l'événement relaté dans le texte est un fait avéré et réel pourraient mettre l'élève dans une situation de confusion.

En effet, dans la rubrique « Le sais-tu ? » en page 111 on définit explicitement à l'élève que [*la légende est une histoire merveilleuse qui prend sa source dans le passé plus ou moins lointain des hommes, et que c'est un récit fictif*]. Le fait d'employer les deux qualificatifs (avéré et réel) en plus de l'intitulé du texte (La tragédie du vol 19), à nos yeux, rendrait les choses plus compliquées pour les deux parties pédagogiques, pour l'enseignant qui cherche à doter l'élève de l'aptitude à identifier la légende et à en produire, et pour l'élève qui veut se munir de cette capacité.

Quant aux questions 5, 6, 7 et 8, elles conduisent la compréhension vers un point précis, celui du côté mystérieux que vêtait l'histoire puisque tout est focalisé sur le caractère inexplicable du phénomène raconté dans cette histoire. Ainsi donc, l'élément nouveau à faire découvrir à l'élève est le registre fantastique dans lequel peut s'inscrire la légende, il fait d'ailleurs l'objet de l'activité d'écriture à la fin de la séquence.

Finalement, la démarche suivie dans ce questionnaire se veut viser le registre littéraire fantastique afin de permettre à l'élève de s'en servir dans sa production de récits, toutefois le support textuel sélectionné pour mettre en valeur ce registre littéraire n'est pas, selon nous, le plus approprié.

Il en est de même pour le texte « *Chroniques martiennes* » de l'écrivain américain Bradbury, convenable à l'enseignement des récits de science-fiction, mais inadapté pour les élèves de deuxième année du cycle moyen.

De plus, le questionnaire qui l'accompagne ne s'étend pas au-delà des quelques éléments démasquant le récit fictif.

Conclusion

Dans ce cinquième chapitre nous nous sommes penchés sur les consignes relatives aux activités de lecture proposées dans le manuel scolaire. Nous les avons analysées en approchant de près les questionnaires qui orientent les textes des lectures compréhension et récréative.

L'analyse s'est centrée sur les consignes de lecture et s'est focalisée sur l'impact pédagogique de leur formulation sur la lecture et l'étude des textes puis sur l'interprétation et l'élaboration du sens. Nous avons eu pour intérêt l'étude des questions qui, selon nous, touchent à l'accessibilité des textes chez les lecteurs et qui révèlent certaines insuffisances au niveau de l'activité de compréhension.

Et dans cette exploration, nous avons pu relever des anomalies en matière d'organisation et de typologie des questions : pour ce qui est de la lecture compréhension la quasi-totalité des questions sont soit ouvertes soit guidées et aucune d'elles n'est fermée, alors que ce dernier type de questions motiverait les élèves les moins avancés à y répondre et leur donnerait l'occasion d'interagir en classe. De plus, aucune question ne porte sur les activités de langue de la séquence, et ces dernières n'y sont donc pas anticipées.

D'un autre côté, ce qui est proposé par les concepteurs du manuel lors de l'activité « *lecture entraînement* » ne correspond pas à cette dénomination, et ne conduit à aucun entraînement car aucune leçon ni exercice de prononciation n'y sont proposés, et certaines questions vont même jusqu'à installer une certaine ambiguïté et embrouiller l'apprenant: les consignes de lecture manquent de ponctualité dans leur formulation, quant au choix des mots: parfois elles sont vagues et pour lesquelles il n'y a pas de réponses, quelquefois elles sont superfétatoires et n'apportent aucun plus à la construction du sens. Plus encore, le problème que posent ces consignes dépasse parfois la formulation proprement dite et touche à l'aspect socioculturel des élèves, et du coup les besoins réels de ceux-ci ne sont pas pris en ligne de compte. Notons également que la stratégie d'étude adoptée par les

concepteurs du livre scolaire ne contribue pas à faire participer l'apprenant dans le mécanisme de construction du sens.

Dans le même ordre d'idées, nous ajoutons que la lecture récréative devant, quant à elle, donner à l'apprenant le goût de la lecture, pose problème quant aux représentations populaires véhiculées et aux connaissances culturelles et littéraires pré-requises des jeunes apprenants âgés de douze ans. Cela entend bien que la mise en place de la représentation chez l'élève de 2^{ème} année de l'enseignement moyen est difficile car son interprétation par les inférences est impossible.

Au bout du compte, ce chapitre a mis l'accent sur l'importance de la consigne de lecture étant un geste pédagogique et un geste didactique et sur la nécessité de faire de son élaboration une étape cruciale dans la conception du manuel scolaire. Il est donc fondamental de s'y attarder car elle engage la réflexion de l'apprenant et l'oriente dans son métier de lecteur, elle fait autant pour l'enseignant puisqu'elle le soutient dans sa pratique de la classe et l'accompagne dans son action.

Conclusion

Notre étude du manuel scolaire, de langue française de 2^{ème} année de l'enseignement moyen, s'est donnée pour objectif de démontrer que sa conception par sa pertinence ou impertinence de ses contenus d'une part, et par sa conformité ou non-conformité avec le programme officiel d'autre part peut avoir des incidences institutionnelles et pédagogiques sur la pratique de la classe. Nous voulions poser un regard critique, aussi bien, sur le rôle qu'occupe le livre scolaire dans une classe de langue, que sur les conséquences qu'implique son élaboration sur la démarche enseignante.

Que retenons-nous de ce travail de recherche ? Nos hypothèses au sujet de l'inadéquation du manuel scolaire avec les prescriptions institutionnelles, du choix des supports, des activités et des consignes et leur résultante sur le processus de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, se sont-elles avérées probantes ? Pour répondre à de telles questions, nous allons revenir étape par étape sur les différents chapitres que nous avons développés, sur les résultats de l'enquête que nous avons menée, sur l'étude comparative entre le programme officiel et sa traduction didactique par les concepteurs, ainsi que sur l'étude analytique du contenu du manuel scolaire de 2^{ème} AM.

Il faut rappeler que le questionnement majeur de notre travail est parti du changement majeur de perspectives sur la pertinence et la qualité des programmes et sur des stratégies pédagogiques rentables, visé par la réforme de l'enseignement en général et l'enseignement des langues en particulier. Car le manuel scolaire étant au centre du processus éducatif, ses concepteurs sont tenus de proposer un contenu en adéquation et en conformité avec le programme, de promouvoir l'installation de compétences chez les élèves et de soutenir les enseignants dans leurs stratégies enseignantes.

À partir de ce questionnement, nous avons pu développer cinq chapitres afin de donner une vision claire et ordonnée du travail de réflexion que nous avons mené.

Dans une première approche, nous avons tenu à mettre en place un cadre définitoire reprenant des notions relatives au système éducatif algérien telles que programme, objectifs, finalités et compétences à installer. De plus, les prescriptions institutionnelles

étant traduites en programmes disciplinaires, en contenus à enseigner, en méthodologies et compétences, elles ont eu une place importante dans ce premier chapitre. Nous avons également présenté le moyen d'investigation qui nous a permis tout au long de notre étude de vérifier auprès des enseignants du moyen nos hypothèses de départ. Il s'agit de l'enquête par questionnaire, élaboré à l'aide d'une grille d'évaluation spécifique à l'élaboration des manuels scolaires.

Dans ce premier mouvement de notre étude, nous avons pris le temps de relever dans le programme de 2^{ème} AM les situations d'apprentissage suggérées à titre d'exemples à des fins de transposition didactique. Nous les avons d'abord interprétées puis confrontées à celles proposées par les concepteurs du livre scolaire que nous avons d'ailleurs analysées dans la suite de notre travail.

Les situations d'évaluation ont elles aussi fait l'objet de notre recherche à partir des points de vue des enseignants du moyen. Ces derniers étaient partagés : une moitié pense que l'évaluation dans le manuel est intégrée à la démarche et l'autre moitié considère qu'elle est marquée à la fin des apprentissages, mais l'ensemble des enseignants juge que les moyens d'évaluation ne sont pas assez fréquents ni assez variés.

Dans le deuxième chapitre nous avons commencé à nous intéresser de près à notre corpus. Au départ, nous avons tenu à définir le manuel, à exposer ses fonctions et à présenter notre livre scolaire, objet d'étude principal de cette thèse. Ensuite, nous avons comparé les projets fournis par les auteurs du manuel, démultipliés en séquences d'apprentissage, à ceux que propose le programme de 2^{ème} AM. Cette confrontation, avec bien sûr la confirmation des enseignants du moyen, a révélé que les projets dans le manuel respectent plus ou moins les principes de la pédagogie du projet et tentent de concrétiser la socialisation, mais que les situations d'apprentissage choisies pour l'élève ne le mettent pas vraiment au centre de l'apprentissage ni dans une situation d'appropriation des savoirs. De plus, le développement des compétences visé par ces situations d'apprentissage, retenues pour ce niveau d'étude et véhiculées dans le manuel scolaire par les projets et les situations-problèmes, n'est pas favorisé.

Enfin, dans cette partie du travail, nous avons pu montrer à quel point les supports iconographiques, textuels et sonores choisis pour l'élève de 2^{ème} AM, ne sont pas en adéquation avec les instructions officielles. Et à partir de cette exploration, nous avons pu relever les anomalies suivantes: en ce qui concerne les images proposées dans le manuel,

elles ne sont pas fréquentes, pas motivantes ni expressives ni même en adéquation avec l'âge et les centres d'intérêt de l'élève. Plus encore, ces images ne lui offrent pas des repères lui rappelant son environnement arabo- musulman algérien. En d'autres termes, les supports iconographiques n'accordent pas d'importance à l'aspect socioculturel de l'élève, recommandé dans le texte officiel.

Les supports textuels dédiés aux lectures compréhension et plaisir, eux aussi ne sont pas conformes aux critères préconisés par le programme, les critères de longueur, d'authenticité et ceux relatifs aux thématiques et à leur origine culturelle. Effectivement, pour le premier critère, un seul de l'ensemble des textes ne dépasse pas les 150 mots. Pour le deuxième, plus de la moitié des textes ne sont pas authentiques et manquent de références. Pour le troisième, nous pouvons dire que les textes offerts par les concepteurs du manuel sont, certes, inaccessibles et inadaptés au niveau de l'élève mais ils respectent les thèmes suggérés par le programme et ce, même si les enseignants le contestent.

Enfin, pour le dernier critère, nous n'avons relevé que deux textes qui appartiennent au patrimoine national. De son côté le texte maghrébin est complètement absent dans le livre scolaire.

Quant aux supports sonores, il faut dire qu'ils sont inexistantes et que des textes sont présentés comme tels à la fin du livre, mais ce détail n'y est précisé nulle part. En fait, ces textes doivent être oralisés, lus ou dits par l'enseignant pour servir de prétexte à l'activité orale et bien évidemment les lui fournir sous forme de CD avec le manuel aurait fait de ce dernier un outil pédagogique complet. Ainsi, l'analyse des supports iconographiques et textuels proposés dans le manuel a montré qu'ils ne respectent pas les recommandations officielles, notamment en terme d'appartenance socioculturelle, puisqu'ils ne rappellent pas le quotidien de l'élève, ne reprennent pas les critères de la personnalité algérienne et ne véhiculent pas les valeurs algériennes.

Dans le même ordre d'idées, la contextualisation socioculturelle du contenu du manuel et le développement des compétences par intégration des apprentissages comme éléments fédérateurs de l'enseignement-apprentissage du FLE, nous a permis d'interroger aussi les situations d'intégration fournies par les concepteurs du manuel.

À cet effet, l'exploration des activités d'intégration partielles et globales a révélé que ces moments ne sont pas significatifs car ils n'embrassent pas la réalité sociale de l'élève.

Les situations d'intégration dédiées à la production d'écrits de type narratif sur lesquelles sont fondées les compétences terminales, sélectionnées pour cette année d'étude, ne permettent pas une réelle intégration des savoirs et n'admettent pas toujours l'évaluation des acquis. En effet, nous avons remarqué que; et ce malgré la présence de facilitateurs tels que la banque de mots, les critères de réussite et les grilles d'autoévaluation, l'un des points forts d'ailleurs du livre scolaire; les activités d'intégration partielles sont marquées par des incohérences: les consignes qui les formulent sont impertinentes et imprécises si bien qu'elles peuvent désorienter l'élève, les indicateurs de réussite fournis par les grilles d'évaluation soit ils ne sont pas tous indiqués, soit ils ne concordent pas avec les objectifs fixés pour les activités d'apprentissage sinon ils ne couvrent pas tous les points de langue apprêtés à chaque séquence.

Les activités d'intégration globales, contrairement aux précédentes, ne proposent aucun indicateur d'évaluation. Certes, chaque projet est négocié au départ en classe par les élèves et avec l'enseignant et des critères de réussite y sont établis. Cela dit, le processus de réalisation du projet qui se fait en dehors de la classe, n'est ni guidé ni critérié et du coup les élèves n'ont pas l'occasion d'évaluer ou coévaluer leurs travaux et cette absence d'évaluation ne peut que restreindre l'intégration.

Dans la seconde partie du troisième chapitre, nous nous sommes intéressés particulièrement aux deux rubriques "Je retiens" et "Le sais-tu?", toutes deux exposent dans le manuel des contenus théoriques, l'une pour asseoir les enseignements linguistiques prévus pour chaque séquence et l'autre pour enrichir les connaissances des élèves. Nous avons essayé de vérifier le degré d'exactitude et d'utilité de ces contenus, et leur analyse a d'abord démontré que les définitions fournies, sans références, afin de récapituler la leçon et de retenir son enseignement, sont exactes mais manquent de ponctualité en terme de ponctuation, d'explication, d'illustration, de formulation et d'agencement.

Il faut dire aussi que quelques incorrections s'ajoutent à ces imprécisions, mais malgré cela ces savoirs théoriques restent un point positif pour le manuel scolaire.

Ensuite, l'analyse des énoncés fournis en guise d'enrichissement culturel a mis en exergue leur côté avantageux: ces contenus sont fructueux, ils apportent un plus pour les élèves mais ils sont la plupart du temps vains parce qu'ils ne sont pas insérés, dans le manuel, au bon endroit et du coup leur efficacité n'est pas optimale.

Dans le chapitre suivant, nous avons tenté d'approcher les consignes de l'oral afin de voir les effets interprétatifs qu'implique leur formulation sur l'exécution de la tâche demandée aux élèves. L'analyse des énoncés dédiés aux activités de compréhension et production orale a révélé que les élèves ne peuvent pas toujours se faire une représentation correcte de la tâche et mettre en œuvre une procédure de réalisation, car ils sont, pour la plupart, incohérents, n'encouragent pas l'interaction entre les élèves et prêtent à confusion à cause du choix des supports alloués à l'enseignement-apprentissage de l'oral et de leur agencement dans le manuel.

Néanmoins, des activités nommées "J'en parle avec mes camarades" et conçues pour amener les élèves à échanger les uns avec les autres de sujets donnés, suivant la lecture entraînement et dédiées à l'expression orale, sont très intéressantes. En effet, les sujets abordés ici mettent à l'honneur des thèmes liés à l'environnement de l'élève, ils relèvent du civisme, de l'environnement, des droits de l'enfant, de la solidarité. Ces sujets sensibilisent les élèves aux valeurs universelles, les initient aux décisions et optimisent l'installation des compétences générales. Il s'agit là, il faut le dire, d'un point positif pour le manuel.

Dans le dernier chapitre de notre étude, la réflexion sur la notion de consigne, sa rédaction et sa compréhension par les élèves, a été aussi pointée du doigt, notamment les consignes de lecture dans le livre scolaire, et l'incohérence du contenu s'est trouvée encore une fois confirmée. Effectivement, l'analyse des questionnaires impartis aux activités de lectures compréhension et récréative a démontré que la formulation, une fois inappropriée et une autre fois inadéquate, de plusieurs consignes permettant l'étude des textes, n'est pas sans conséquence sur l'accessibilité au sens de ces derniers.

Notre exploration des consignes de lecture a établi d'abord, le fait que les concepteurs du livre scolaire sont loin d'être en harmonisation avec leurs propres recommandations, puisqu'ils se contredisent dans leur discours: ils proposent tout de suite après la lecture compréhension, à partir du même texte support, un deuxième moment de lecture conduit par la phrase "Je vais plus loin dans la compréhension", qui ne veut dire que prolonger la compréhension. Cependant, ce prolongement est nommé par les concepteurs "Lecture entraînement" et qui doit logiquement offrir aux élèves l'opportunité de s'entraîner à lire, à prononcer avec correction, débit et intonation.

Ensuite, les auteurs du manuel présentent une rubrique qui suit le support prétextant la lecture plaisir afin de le parcourir et le survoler, ils l'intitulent " Voyage autour du texte" et c'est un moment qui est censé procurer aux collégiens détente et plaisir. Or, les questionnaires accompagnants les textes plaisants sont aussi longs et aussi complexes que ceux dédiés à la compréhension initiale de l'écrit.

L'examen des questionnaires alloués à l'étude des textes nous a également fait voir des impertinences dans leur formulation, qui peuvent engendrer en classe des incidences pédagogiques tant en termes d'acquisition pour l'élève, que de soutien et d'accompagnement pour l'enseignant: les énoncés sont désaxés sur le plan distributionnel, ils sont présentés de manière contingente et leur repositionnement est plus qu'important dans le but d'optimiser l'approche des textes par l'élève. Ces énoncés dont il est question ici, adoptent essentiellement des études de textes, linéaires, guidées mettant en jeu un processus sémasiologique où l'on admet une interprétation des textes à partir de segments qui sont livrés aux élèves dans les consignes elles-mêmes, contrairement, à de rare exception prêt, à quelques questions qui mettent en avant le processus onomasiologique qui lui, encourage la construction du sens par les élèves. En effet, les questionnaires optent davantage pour le repérage des informations et pour la vérification ou confirmation des détails constitutifs de sens, en conséquence ils ne favorisent pas l'installation des compétences de lecture investigatrice chez l'élève, n'encouragent pas ce dernier à se forger une expérience interprétative des textes en vue de répondre à ses propres hypothèses de sens.

Tous ces résultats d'analyse auxquels nous sommes parvenus confirment nos hypothèses de départ, car le manuel de 2ème AM de langue française, tel qu'il est présenté à l'élève, a bien des aspects contestables. La non conformité du contenu avec le programme officiel, l'incongruence entre le savoir proposé et l'environnement culturel de l'élève, ainsi que l'inadéquation du point de vue de la méthodologie, font les limites de la conception de notre livre scolaire. Pourtant la réussite de la pratique de la classe dépend de la cohérence et de la bonne structuration du manuel scolaire, à condition bien évidemment, que l'enseignant ne fasse pas de cet outil didactique un substitut indispensable.

Au final, il est important de signaler que notre travail est loin d'être exhaustif car beaucoup d'éléments analysés à travers notre corpus méritent plus amples descriptions. Mais ce qui est certain, c'est que notre lecture critique, aussi modeste soit-elle, nous a

permis de découvrir de nouvelles pistes de recherche. À titre d'exemple, nous projetons très prochainement d'explorer, plus avant, la formation des enseignants à la lecture investigatrice des documents institutionnels et à l'utilisation optimale des manuels scolaires, car nous considérons que les travaux critiques menés à ce sujet, sont plutôt timides.

Bibliographie**Ouvrages consultés**

- ADAM, J.M (1976). *Linguistique et discours littéraire*. Paris : Larousse
- AUSTIN, J.L (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris :points
- AVILA, C (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites/* Sherbrooke: ed CRP
- BEACCO, J.C (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*. Paris : Hachette
- BEACCO, J.C (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier
- BEN FATMA, M. (1992). *Valeurs véhiculées par les manuels scolaires : Le cas d'un livre de lecture de 2e année de l'enseignement primaire*, Evaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, vol. II, Bordeaux : ACCT
- BESSE, H (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Dédier, CREDIF /Saint-Cloud/France
- BOYER H, BUTZBACH M, PENDANX M (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : clé International
- CHOPPIN, A,. (1980). *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*. Histoire de l'éducation.
- COLLES, L., DUFAYS, J.L(2007). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes de FLE /FLS*. Fernelmont: EME
- CHEVALLARD, Y(1991). *La transportation didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Editions la pensée sauvage
- COURTILLON, J (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette livre
- DE KETELE, J.M & al (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université
- DELDIME R, DEMOULIN, R (1975). *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles : De Boeck
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: Presses universitaires de France
- GIASSON, J (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin Editeur
- GIORDAN. A et al (1983). *L'élève et /ou les connaissances scientifiques*. Berne: Peter Lang

- HAINAUT (1983). *Des fins aux objectifs*. Bruxelles-Paris: Labor-Nathan
- HAMELINE. D (1980). *Les objectifs pédagogiques ou formation initiale et en formation continue*. Paris : E.S.F
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). *Les savoirs scolaires: Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs réformes*. Paris: Editions Universitaires
- LEBRUN, J. (dir) (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec: Presses de l'université du Québec
- MAINGUENEAU, D. (2002). *Analyser les textes de communication*. Paris: Nathan
- MEIRIEU, Ph. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : Edition ESF
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette
- PUREN, C (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*. Paris : CREDIF-Didier
- POSTIC. M, DE KETELE, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF
- ROEGIERS, X (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck Université
- SPALLANZANI, C. & (al). (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: édition du CRP
- ROEGIERS, X (2001). *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement avec une collaboration de Jean-Marie DE KETELE. Pédagogie en développement (2nd. Ed.)*. Bruxelles: De Boeck Université
- TARDIF, J (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions logiques
- TARDIF, J (1999). *Le transfert des apprentissages*. Québec : les éditions logiques
- TOURNIER.M, NAVARRO, M. (1985). *Les professeurs et le manuel scolaire*. Paris : INRP
- VECCHI, G.D. (2002). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education
- VERDELHAN–BOURGADE, M;BAKHOUCHE, B, BOUTAN.P, ETIENNE; R.(2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan
- VIAU, R (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec: Edition du Nouveau Pédagogique
- WEINLAND, K. ; PUYGRENIER-RENAUT, J. (2003). *L'enseignement du français au collège*. Paris : Bertrand-Lacoste

Ouvrages cités

- AUBRIT, J-P, (2012). *Le conte et la nouvelle*. Paris: Edition Armand Colin/ VUEF
- CHOPPIN, A. (1998). *Une perspective historique*. Les Cahiers Pédagogiques, pp9 – 11
- CORMIER. S, (2003). *L'écrit et les normes typographiques*. Université de Nantes
- DE LANDSHEER, V. (1992). *L'éducation et la formation*, Paris, éd PUF
- DE KETELE, J.M & al. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université
- GIRARD, D.(1985). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris, BORDAS
- GERARD, F.M; ROEGIERS, X (1993).*Concevoir et évaluer des manuels scolaires*.
Bruxelles : De Boeck Université
- GERARD F.M., ROEGIERS, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre*
- LEBRUN, J. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Ed: Presses université Laval, collection formation et profession
- LENOIR. Y, REY. B, ROY. G-R et LEBRUN. J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et des limites* .Sherbrooke : Ed du CRP
- MATHIS, G.; (1997). *Professeur de français* , Paris, Ed, Nathan
- METTOUDI C., et YAÏCHE A. (2004). *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*. Paris. Hachette Education
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF
- POTH, J. (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires*, Mons. Centre International de Phonétique Appliquée
- RICHAUDEAU, F (1986). *Conception et production des manuels scolaires, (guide pratique)*.Paris : UNESCO/ diffusion Retz
- ROEGIERS; X, (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*, PARE
- SEGUIN, R (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. Paris : UNESCO
- TAGLIANTE, C., *La classe de langue*. Paris, CLÉ International, 1994
- ZARKHARTCHOUK, J.M (1999). *Comprendre les énoncés et les consigne: un point fort du socle commun*, s. Amiens : CRDP, Cahiers Pédagogiques

Articles :

- ABRY, D, « Manuels de FLE : un choix délicat » in Français dans le monde, 2009, n°363, P21-23
- ACHOUR, ch. et BENALI, Z.1984 « Le discours culturel des manuels de langue française dans l'enseignement primaire et secondaire » in Balades dans la culture en Algérie, OPU, Alger
- AGNES, J, (2000), en préambule de son article « les manuels de la réforme. une démonstration par l'exemple »
- BERNSTEIN, B, « La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique », *Critiques sociales*, 1992, n°34
- BERTO I M.C et DAHLET. P, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE : ébauche d'une grille d'analyse » dans *Le français dans le monde*, 1984, n° 186, PP 55-63
- CEBE, S ; GOIGOUX R, « Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes » dans *Repères*, 2007, 35, pp185-208
- CELLERIER, G. « Le constructivisme génétique aujourd'hui .Organisation et fonctionnement des schèmes » dans *Inhelder & G. Cellierier (Eds).Le cheminement des découvertes de l'enfant .Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1992, CHOPPIN, A ; « Manuels scolaires Etats et sociétés, XIX siècle –XXème siècle » dans *spécial de Histoire de l'éducation*, Paris, Mai 1993, n° 58, 217-302*
- CORDIER–GAUTTIER, C. « Les éléments constitutifs du discours du manuel » dans revue de didactologie des langues –cultures, Klincksieck, 2002, pp25-36
- DE KETELE, J.M (1983), « Les facteurs de réussite à l'université dans *Humanités chrétiennes* ,1982-1983, n°4 PP 294-306
- DE KETELE, J.M, « l'évaluation du savoir-être » dans DE KETELE, J.M (Ed), *l'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck Université, 1986, p179- 208
- GERARD, F.M. « Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage ». *Option*, 2003, n°4
- GERARD, FM. « Le Manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié » dans *Education et Formation –e.292*, jan 2010
- GERMAIN, C. « Grille d'analyse et évaluation des méthodes d'enseignement des langues » dans *the canadian Modern language Review*, 1978, n° 35, p44-54

- JADIN, B. « Le retour des manuels » dans *Le ligueur*, 24 Août 2005, n° 31
- LEBRUN, J; (Ed.). "Le manuel scolaire et l'intervention éducative". Regards critiques sur ses apports et ses limites. Sherbrooke: Ed du CRP, pp 41-56
- LEBRUN, J; LENOIR. Y, DESJARDINS.J, *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, n°3,2004
- MEIRIEU, P. « *Apprendre...oui mais, comment* », Col. Pédagogique dans ESF Editeur
- MIGNEAUT, R. « Le manuel scolaire et la pédagogie différenciée » dans *vie pédagogique*, 2002, 124,13-16
- MORIN Isabelle, « La recherche du bon manuel ressemble à une chasse au trésor » in *Le français dans le monde*, 2009, n°363, P24-25
- MORSLI, D. « La langue étrangère, réflexions sur le statut de la langue française en Algérie » dans *Le français dans le monde 2*, 1984, P189
- PERRENOUD, P. (1998). "La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences" in *Revue des sciences de l'éducation(Montréal)*, Vol XXIV, n3, 1998, pp 487-514.
- PUREN, C. « Eclectisme et complexité en didactique des langues étrangères » dans *les cahiers pédagogiques (306)*, Janvier 1998, 13-16
- RIBA, P. « Conception et validité des tâches évaluatives dans une perspective actionnelle » dans *Le français dans le monde*, 2009, 124, 132
- SEMAL –LEBLEU A, « Introduction .Concevoir un manuel de langue » dans *Les langues modernes 1/2010*
- SCHOPP, M. « Le discours d'une méthode : la place de l'idéologie dans les manuels de français dans les écoles soviétiques » dans *Linguistique appliquée*, 1985, n°60
- TEIL, P. « Manuels scolaires et idéologie » dans *cahiers pédagogiques*,1975, n°132. Paris-Bruxelles : Larousse
- ZAKHARTCHOUK, J-M. "Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique" In *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. Année 2000, Volume 22 Numéro 1, pp. 61-81.
- ZARATE, G. « Objectiver le rapport culture maternelle /culture étrangère. » dans *Le français dans le monde*, 1983, n°18

Dictionnaires

- CUQ, J.P (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : clé International
- COHEN-AZRIA, C et al (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Algérie : El midad
- GREVISSE, M. (1999). *Le bon usage*, Paris : De Boeck-Duculot, 13e édition
- Le Petit Robert (2000), *Dictionnaire de la langue française*
- Le petit Larousse (1997), *Dictionnaire 60000 mots*, éd: Bordas.
- Le Petit Larousse illustré (2005)
- Lexis Dictionnaire
- REUTER, Y. & all. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- ROBERT, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys
- Dictionnaire de la pédagogie, Paris, éd Bordas, 2000
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation .Paris :Nathan Université, 2ème éd.,1998
- Dictionnaire des concepts- clés en pédagogie. Pédagogie. Rieunier, A, Raynal, F., Paris : ESF, 1997

Documents officiels

- Document d'accompagnement de 2^{ème} AM. Alger : ONPS
- Guide référentiel des programmes, 2009
- Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008)
- Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECL)
- Programme de langue française de 2^{ème} AM. Alger : ONPS
- Programme de langue française de 1^{ère} AM. Alger : ONPS
- Programme de langue française de 3^{ème} AM. Alger : ONPS

Sitographie :

- LEMEUNIER,M.(2006) créer du matériel didactique :un enjeu et un contrat in Francparler : http://www.francparler.org/dossier /lemeunier _quere2006.htm (consulté le : 20/10/2016)

-
- Répertoires des méthodes FLE : http://www.ciep.fr/carnetad_FLE_docs/repertoire_methode_fle.pdf (consulté le : 13/04/2014)
 - Conseil supérieur de la langue française, (1990) .<http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/Vdm.html> (consulté le : 03/06/2014)
 - https://www.lexilogos.com/francais_dictionnaire.htm (consulté le 12/08/2017)
 - <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel/cadre-reglementaire> (consulté le 10/12/2015)

Table des tableaux

Tableau 1: Les objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen

Tableau 2: Les compétences globales de l'enseignement moyen

Tableau 3: Les compétences terminales du 1^{er} palier du cycle moyen

Tableau 4: Les compétences terminales du 2^e palier du cycle moyen

Tableau 5: Les compétences terminales du 3^e palier du cycle moyen

Tableau 6: Les compétences terminales du 2^e palier du cycle moyen

Tableau 7: Les exemples de situations d'apprentissage du programme de 2^{ème} AM répertoriés par rapport aux quatre savoirs langagiers

Tableau 8 : Exemples d'activités du programme de 2^{ème} AM répertoriés par rapport aux quatre compétences langagières

Tableau 10 : Les supports iconographiques du livre scolaire interprétés

Tableau 11: La longueur et l'origine culturelle des textes choisis pour les lectures compréhension et récréative

Liste des abréviations

AM : Année Moyenne

CN: Commission nationale

Prog: Programme

FLE: Français langue étrangère

FLS: Français langue seconde

GSD : Groupes spécialisés de disciplines

CT: Compétence terminale

CE: Comprendre l'écrit

CO: Comprendre l'oral

EE: S'exprimer par écrit

EO: S'exprimer oralement

A: Activité

CNP : Commission nationale des programmes

Liste des annexes

Annexe 1: Grille de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires tirée de l'annexe de « La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation ; Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb -Rabat, août 2005

Annexe 2: Questionnaire destiné aux enseignants de l'enseignement moyen

Annexe 3: Directives pour l'adaptation du manuel au programme

Annexe 4: Les résultats de l'épreuve de langue française à l'examen national du brevet de l'enseignement moyen de 2009 à 2019

Erratum

Erreur dans le manuel scolaire	Page	Correction de l'erreur
1-Relève un indice qui montre que ce texte est un conte?	9	1- Relève un indice qui montre que ce texte est un conte.
2-Relève la phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger?	9	2-Relève la phrase qui montre que son troisième enfant a échappé à ce danger.
3-Quelle question lui a-t-il posé?	9	3-Quelle question lui a-t-il posée?
4-Qu'est ce que la vieille dame a fait pour le consoler?	33	4- Qu'est-ce que la vieille dame a fait pour le consoler?
5-Cite la source de ce texte?	33	5- Cite la source de ce texte.
6-Te rappelles-tu que, dans la séquence précédente, la sorcière a tenté d'ensorceler la jeune princesse qui se trouvait à l'extérieur du château.	47	6- Te rappelles-tu que, dans la séquence précédente, la sorcière a tenté d'ensorceler la jeune princesse qui se trouvait à l'extérieur du château?
7-Dans les séquences 1 et 2 tu as écouté quelques passages du conte Aladin et la lampe merveilleuse.	47	7- Dans les séquences 1 et 2, tu as écouté quelques passages du conte Aladin et la lampe merveilleuse.
8- Qu'est ce que l'arbre a décidé de faire suite à cela?	48	8- Qu'est-ce que l'arbre a décidé de faire suite à cela?
9-Avec tes camarades dis en 2 ou 3 phrases en quoi les êtres humains sont-ils différents?	49	9- Avec tes camarades, dites en 2 ou 3 phrases en quoi les êtres humains sont-ils différents.
10-Dans le premier paragraphe, quel est adjectif qui souligne l'intérêt du jeune arbre à tout ce qui l'entoure?	49	10- Dans le premier paragraphe, quel est l'adjectif qui souligne l'intérêt du jeune arbre à tout ce qui l'entoure?
11-Nomme les animaux représentés sur chaque image?	60	11- Nomme les animaux représentés sur chaque image.
12-En te basant sur ce que tu sais déjà raconte brièvement deux histoires de ton choix?	60	12- En te basant sur ce que tu sais déjà, raconte brièvement deux histoires de ton choix.
13-L'oiseleur ne reste pas indifférent à la vue de la colombe, qu'est ce qu'il avait l'intention de faire?	60	13- L'oiseleur ne reste pas indifférent à la vue de la colombe, qu'est-ce qu'il avait l'intention de faire?
14-Que lui demande t-il avec insistance?	74	14- Que lui demande-t-il avec insistance?
15-Le renard est découragé de ne pouvoir piéger le coq que décide-t-il donc de faire?	74	15- Le renard est découragé de ne pouvoir piéger le coq. Que décide-t-il donc de faire?
16-"Lion, que fais-tu ici" dit le renard.	76	16-"Lion, que fais-tu ici?" dit le renard.
17-Ah! mon frère, dit-il, vient m'embrasser(...)	81	17- Ah! Mon frère, dit-il, vient m'embrasser(...)
18-Le rat dit: "Idiot! Moi ton libérateur? je ne suis pas si sot."	81	18- Le rat dit: "Idiot! Moi ton libérateur? Je ne suis pas si sot."
19-"Un trésor est caché..." le père connaissait-il la cachette? Sinon quel vers le montre?	86	19-"Un trésor est caché..." Le père connaissait-il la cachette? Si non quel vers le montre?
20-Avec tes camarades développez en quelques mots combien il est important de réaliser des choses par soi-même.	87	20-Avec tes camarades, développez en quelques mots combien il est important de réaliser des choses par soi-même.
21-Pourquoi le loup décida t-il de prendre la fuite?	95	21- Pourquoi le loup décida-t-il de prendre la fuite?
22-Pour mieux vivre l'homme a souvent mis en danger la nature et l'équilibre de la planète.	100	22- Pour mieux vivre, l'homme a souvent mis en danger la nature et l'équilibre de la planète.

23- Les antonymes sont des mots de sens contraire. On l'exprime: par dérivation, à l'aide de couples, à l'aide des antonymes proprement dits.	115	23-Les antonymes sont des mots de sens contraire. On exprime l'antonymie: par dérivation, à l'aide de couples, à l'aide des antonymes proprement dits.
24- La proposition subordonnée relative est reliée à la proposition principale par un pronom relatif , qui évite la répétition du nom complété.	116	24- La proposition subordonnée relative est reliée à la proposition principale par un pronom relatif qui évite la répétition du nom complété.
25- Ai-je reproduit fidèlement l'atmosphère mystérieuse par l'emploi l'adjectifs.	120	25- Ai-je reproduit fidèlement l'atmosphère mystérieuse par l'emploi des adjectifs?
26- Quels est l'évènement raconté?	121	26- Quel est l'évènement raconté?
27- Qui sont les personnes qui parlent près de la pompe à essence?	123	27- Qui sont les personnages qui parlent près de la pompe à essence?
28- Quel est le point commun qui lie certains personnages de ce récit fantastique.	123	28- Quel est le point commun qui lie certains personnages de ce récit fantastique?
29- Citez quelques unes de ces causes.	125	29- Citez quelques-unes de ces causes.
30- Les registres de langue dépendent des situations imaginées par le narrateur et des personnages qu'ils créent pour raconter son histoire.	126	30- Les registres de langue dépendent des situations imaginées par le narrateur et des personnages qu'il créent pour raconter son histoire.

Table des matières

Introduction.....	5
Chapitre I : Repères et notions	11
Introduction.....	11
1- Le système éducatif algérien et l'enseignement/apprentissage de la langue française au cycle moyen	11
1-1- Les valeurs du système et les finalités de l'école algérienne	11
1-2-Enseignement-apprentissage des langues en Algérie	13
1-3-Enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie	14
1-4-Le programme de français de la 2 ^{ème} AM dans les deux réformes	17
2-Analyse comparative des documents officiels : le programme de 1 ^{ère} AM et celui de 2 ^{ème} AM ...	20
3-Comparaison des mêmes documents aux niveaux méthodologique et organisationnel	25
4-La compétence globale de l'enseignement moyen par cycle et par palier.....	30
4-1-Compétence globale du cycle moyen par palier	30
4-2-Profil d'entrée en 2 ^{ème} AM	31
4-3-Profil de sortie de la 2 ^{ème} AM	31
5-Cadre général de l'enquête par questionnaire	33
5-1-L'élaboration et la description du questionnaire	34
5-2-Déroulement de l'enquête	35
5-3-Problèmes rencontrés.....	36
6-Exemples de situations d'apprentissage du programme de 2 ^{ème} AM	37
7-Exemples d'activités du programme de 2 ^{ème} AM	40
8-Les situations d'évaluation entre programme et manuel.....	43
9-Thèmes et supports entre programme et manuel	47
10-L'Avant-propos du manuel scolaire de français de 2 ^{ème} AM	47
11-Les supports dans le programme	48
12- La conception du manuel de 2 ^{ème} AM de la 2 ^{ème} réforme (de 2008): quelles nouveautés ?.....	51
Conclusion	55
Chapitre II : Analyse du manuel de français de la 2e AM.....	57
Introduction.....	57
1-Définitions du manuel scolaire.....	57
2-Les fonctions du manuel scolaire	60
2-1-Une fonction d'information.....	60
2-2-Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage	61

2-3-Une fonction de guidage de l'apprentissage.....	61
3-Présentation du manuel de 2 ^{ème} AM	63
4-Les fonctions sur lesquelles se base le manuel scolaire de la 2 ^{ème} AM.....	70
5-Projets et séquences d'apprentissage dans le manuel de 2 ^{ème} AM.....	74
5-1-Exemples de projets (Programme de français de 2 ^{ème} AM, 2010 :18).....	75
5-2-Les projets dans le manuel scolaire	76
5-3-Les séquences d'apprentissage dans le manuel scolaire	79
6-Conformité et ou non-conformité des séquences du manuel avec les directives institutionnelles	80
7-Les situations d'apprentissage dans le manuel de la 2 ^{ème} AM	81
8-Les activités et les tâches dans le manuel scolaire	84
9- Les supports iconiques, textuels et sonores proposés dans le manuel scolaire	85
9-1-Les supports iconographiques.....	85
9-2-Tableau récapitulatif des supports iconographiques proposés dans le manuel scolaire de français destiné aux élèves de 2 ^{ème} AM	91
9-3-Les supports textuels	108
9-4-Les textes choisis comme supports dans le manuel de 2 ^{ème} AM.....	110
9-5-Supports sonores	116
Conclusion	118
Chapitre III: Analyse des situations d'intégration	119
Introduction.....	119
1- Les situations d'intégration	119
1-1-Situations d'intégration du projet I.....	121
1-2-Situations d'intégration du projet II.....	134
1-3-Situations d'intégration du projet III.....	142
2-Les contenus théoriques dans le manuel scolaire	152
2-1-Les contenus théoriques de la rubrique « Je retiens »	153
2-2-Les contenus théoriques de la rubrique « Le sais-tu ? »	175
Conclusion	183
Chapitre IV : Analyse des consignes de l'oral	185
Introduction.....	185
1- Les consignes et leur formulation.....	185
2- Les consignes de l'oral	188
2-1-Qu'est-ce que l'oral ?	189

2-2-Le concept de compréhension	190
2-3-Le concept d'expression.....	191
3-L'oral en compréhension et/ou en production	192
3-1-L'oral dans le premier projet du manuel.....	192
3-1-1-L'oral de la première séquence	192
3-1-2-L'oral de la deuxième séquence	195
3-1-3-L'oral de la troisième séquence.....	197
3-1-4-L'oral de la quatrième séquence	200
3-2-L'oral dans le deuxième projet	203
3-2-1-L'oral dans la séquence 1 du projet II	204
3-2-2-L'oral dans la séquence 2 du projet II	207
3-2-3-L'oral dans la séquence 3 du projet II	209
3-3-L'oral dans le projet III	211
3-3-1-L'oral dans la séquence I du projet III	212
3-3-2-L'oral dans la séquence 2 du projet III	213
3-3-3-L'oral dans la séquence 3 du projet III	216
4- Un autre moment d'oral proposé dans le manuel scolaire.....	221
Conclusion	230
Chapitre V : Analyse des consignes de lecture	232
Introduction.....	232
1-Les consignes de lecture	233
2-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet I	234
2-1-Questionnaire 1 de la séquence 1	234
2-2-Questionnaire 2 de la séquence 1	238
2-3-Questionnaire 1 de la séquence 2	240
2-4-Questionnaire 2 de la séquence 2	242
2-5-Questionnaire 1 de la séquence 3	243
2-6-Questionnaire 2 de la séquence 3	244
2-6-Questionnaire 1 de la séquence 4	245
2-7-Questionnaire 2 de la séquence 4	246
3-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet II	247
3-1-Questionnaire 1 de la séquence 1	247
3-2-Questionnaire 2 de la séquence 1	249
3-3-Questionnaire 1 de la séquence 2	250

3-4-Questionnaire 2 de la séquence 2	251
3-5-Questionnaire 1 de la séquence 3	252
3-6-Questionnaire 2 de la séquence 3	253
4-Les questionnaires impartis à l'activité de lecture du projet III	255
4-1-Questionnaire 1 de la séquence 1	255
4-2-Questionnaire 2 de la séquence 1	256
4-3-Questionnaire 1 de la séquence 2	256
4-4-Questionnaire 2 de la séquence 2	258
4-5-Questionnaires 1 et 2 de la séquence 3	260
Conclusion	262
Conclusion	264
Bibliographie.....	271
Table des tableaux	278
Liste des abréviations.....	279
Liste des annexes	280
Erratum	281
Table des matières.....	283
Annexes.....	287

Annexes

Annexe 1

Grille de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires tirée de l'annexe de « La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation ; Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb -Rabat, août 2005

Paramètre I :

Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme.

Critère 1 :

La conception de l'apprentissage.

Sous- critères

Présentation de la conception de l'apprentissage

Indicateurs

1-1 Présentation de la conception de l'apprentissage.

1-2- Conformité de la conception de l'apprentissage du manuel à celle du programme.

1-1-1 La conception de l'apprentissage est énoncée dans le manuel scolaire.

1-1-2 La présentation de la conception de l'apprentissage est conforme à celle du programme.

1-2- Conformité de la conception de l'apprentissage du manuel à celle du programme.

1-2-1 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel scolaire repose sur des situations-problèmes.

1-2-2 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel scolaire favorise la réalisation des projets.

1-2-3 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel scolaire fait participer l'élève à l'appropriation des savoirs.

1-2-4 La conception de l'apprentissage proposée dans le manuel tient compte :

- de l'âge des élèves.
- des champs d'intérêt des élèves.
- des motivations des élèves.

1-3- Pertinence des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer.

1-3-1- Les situations d'apprentissage proposées :

- mettent l'élève au centre de l'apprentissage.
- amènent l'élève à être actif dans l'appropriation des savoirs.
- encouragent l'initiative de l'élève.
- favorisent la créativité de l'élève.

1-3-2 - Les situations d'apprentissage développent les compétences retenues dans :

- les projets proposés.
- les situations-problèmes proposées.

1-4-Caractéristiques des situations d'apprentissage au regard des compétences à développer.

1-4-1- Le vocabulaire utilisé dans les situations d'apprentissage est adapté à l'âge de l'élève.

1-4-2- Les situations d'apprentissage sont faites de supports variés.

1-4-3- Les situations d'apprentissage amènent l'élève à utiliser des stratégies d'apprentissage variées.

1-4-4- Les situations d'apprentissage prévoient le réinvestissement des compétences disciplinaires

Paramètre I :

Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme.

Critère 2 : La démarche d'enseignement/ apprentissage.

Sous- critères

2-1- Présentation de la démarche d'apprentissage.

Indicateurs

2-1-1 La démarche d'apprentissage est énoncée dans le manuel scolaire.

2-1-2- La présentation de la démarche d'apprentissage développée dans le manuel scolaire est conforme à celle du programme.

2-2- Conformité de la démarche d'enseignement/apprentissage développée dans le manuel scolaire à celle du programme.

2-2-1- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire :

- fait participer activement l'élève à l'appropriation des savoirs.
- favorise la collaboration de l'élève.

2-2-2 La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire favorise la réalisation de projets.

2-2-3- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire repose sur des situations-problèmes.

2-2-4- Les trois étapes de la démarche (préparation, réalisation, intégration/ réinvestissement) sont clairement réalisées.

2-2-5- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire tient compte :

- des motivations des élèves.
- des champs d'intérêt des élèves

2-2-6- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire intègre des situations :

- d'autoévaluation.
- de coévaluation.
- d'évaluation par l'enseignant.

2-2-7- La démarche d'apprentissage prévoit des situations liées au quotidien et à l'environnement de l'élève.

2-2-8- La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire :

- développe chez l'élève le sens de l'autonomie.
- fait acquérir à l'élève une méthode de travail.

Paramètre I :

Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme.

Critère 3 :

La démarche d'enseignement/ apprentissage.

Sous- critères

3-1-Contenus et données scientifiques pour chaque domaine d'apprentissage.

Indicateurs

3-1-1- Les contenus sont conformes au programme.

3-1-2- Les contenus couvrent l'ensemble des compétences préconisées par le programme :

* par domaine d'apprentissage.

* par projet.

* par unité d'apprentissage.

3-1-3- Le dosage des contenus dans le manuel scolaire est en adéquation avec :

- le programme.

- l'âge de l'élève.

- les compétences à développer.

3-2- Pertinence des données théoriques pour chaque domaine d'apprentissage.

3-2-1- Les contenus fournissent des données théoriques :

- exactes.

- récentes

- actuelles.

3-2-2- Les contenus sont pertinents par rapport aux compétences à développer

3-3- Normes d'écriture.

3-3-1- Les règles du bon usage de la langue et du code écrit sont respectées.

3-3-2- Les règles et les conventions du système international d'unités sont respectées

Paramètre I :

Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme.

Critère 4 :

La conformité de l'évaluation des apprentissages à l'approche par les compétences

Sous- critères

4-1- Conception de l'évaluation.

Indicateurs

4-1-1- La conception de l'évaluation des apprentissages est définie dans le manuel scolaire comme une étape intégrée à la démarche d'apprentissage (évaluation formative).

4-1-2- La conception de l'évaluation des apprentissages est définie dans le manuel scolaire comme une étape finale de la démarche d'apprentissage (évaluation sommative).

4-1-3- Les activités d'évaluation des apprentissages sont présentes dans le manuel scolaire.

4-1-4- Les moyens d'évaluation sont clairement expliqués dans le manuel scolaire.

4-1-5 Les moyens d'évaluation proposés sont variés (grilles d'évaluation, d'auto évaluation et d'observation).

4-1-6- Les moyens d'évaluation proposés favorisent les interactions entre :

- élève/ enseignant

- élève / élèves.

4-1-7- Les moyens d'évaluation:

- sont pertinents.

- aident l'élève dans son apprentissage.

- permettent à l'élève de s'auto- évaluer.

4-2- Les situations d'intégration

4-2-1 Les situations d'intégration sont présentes.

4-2-2- Les situations d'intégration sont significatives.

4-2-3- Les situations d'intégration permettent de vérifier le développement des compétences disciplinaires.

4-2-4- Les situations d'intégration respectent les valeurs.

4-2-5- Les situations d'intégration prennent en compte les grandes composantes de la société :

- culture algérienne,
- environnement,
- citoyenneté.

4-2-6- Les situations d'intégration amènent l'élève à mobiliser l'essentiel des acquis des apprentissages précédents.

4-2-7- Les situations d'intégration sont accompagnées d'une grille

- d'évaluation
- d'auto-évaluation

4-3-Préoccupation de remédiation.

4-3-1- Les situations d'intégration permettent à l'élève d'identifier ses insuffisances.

4-3-2- Les situations d'intégration permettent à l'élève de participer à la remédiation de ses insuffisances.

Paramètre I :

Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme.

Critère 5 :

Les facilitateurs pédagogiques.

Sous- critères

5-1- Présence des facilitateurs pédagogiques.

Indicateurs

5-1-1- Le manuel scolaire propose :

- des logos
- l'explication de la démarche
- des illustrations
- des résumés
- des tableaux de synthèse
- un glossaire ou un lexique
- autres...

5-2- Adéquation des facilitateurs pédagogiques à l'âge et au stade de développement des élèves.

5-2-1- Les projets et les situations-problèmes sont présentés avec des :

- plans,
- titres et sous-titres,
- objectifs,
- notes méthodologiques.

5-2-2- Les rubriques sont mises en valeur par une typographie adéquate.

5-2-3- Les consignes dans les projets et les situations – problèmes sont :

- clairement énoncées
- concises
- précises

5-3-1- La durée approximative du projet est indiquée.

5-3-2- Les supports sont pertinents en rapport avec les situations d'apprentissage proposées.

5-3-3- Le matériel permettant la réalisation des projets ou la résolution des problèmes

- est varié
- maintient la motivation de l'élève
- favorise le développement des compétences
- prend en compte l'environnement de l'élève.

5-3-4- Les schémas, tableaux, graphiques, cartes, dessins, etc. proposés dans le manuel scolaire sont en rapport avec l'information visée.

5-3-5- Les illustrations facilitent l'apprentissage.

5-3-6- Les illustrations sont :

- suffisantes
- pertinentes
- en adéquation avec les ensembles rédactionnels.

5-3-7- Les illustrations apportent dans le manuel des informations

- claires
- précises
- pertinentes
- motivantes
- faciles à décoder

Paramètre II :

Conformité des aspects socioculturels au programme.

Critère 1 :

Représentation démocratique et pluraliste de la société algérienne

Sous- critères

1-1- Représentation équilibrée des personnages.

Indicateurs

1-1-1- La représentation des personnages est équilibrée par rapport :

- au sexe
- à l'âge
- à la région d'origine
- au handicap

1-2- Représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages.

1-2-1- L'image attribuée aux personnages est conforme à la réalité.

1-2-2- La représentation exclut le jugement de valeur discriminatoire (préjugé).

1-3-1- La représentation prend en compte la diversité des milieux. :

- urbain / rural
- pauvre / riche
- moderne / traditionnel.

1-3- Représentation du contexte social.

1-3-2 :- La représentation prend en compte la variété des manifestations de la vie sociale

- la famille
- l'école
- les lieux de travail
- les lieux de loisir
- les différents métiers.

Paramètre II :

Conformité des aspects socioculturels au programme.

Critère 2 :

Représentation des valeurs universelles.

Sous- critères

2-1- Présence des valeurs universelles

Indicateurs

2-1-1- Le manuel scolaire véhicule des valeurs universelles comme :

- l'amour de la patrie
- le courage
- l'amour du travail
- le sens des responsabilités
- le sens du devoir
- l'autonomie
- la fraternité
- le respect d'autrui
- la tolérance
- la solidarité...

2-1-2- La majorité des situations d'apprentissage et des textes proposés illustrent des valeurs universelles.

Paramètre III :

Les aspects publicitaires.

Critère 1 :

La publicité dans le manuel scolaire

Sous- critères

1-1- La publicité à des fins commerciales dans les situations d'apprentissage.

Indicateurs

1-1-1- Les produits utilisés dans les situations d'apprentissage ne servent de support explicite à :

aucune marque commerciale

aucun slogan publicitaire.

Les produits intégrés dans les situations d'apprentissage ne portent aucune référence implicite à :

une marque commerciale

un slogan publicitaire.

1-2- La publicité à des fins pédagogiques dans les situations d'apprentissage

1-2-1- Le message publicitaire (texte, image) est lui-même :

- un objet d'apprentissage

- en rapport direct avec celui ci.

1-2-2- Le message publicitaire comme objet d'apprentissage ne comporte :

-aucun slogan

-aucune signature

-aucune marque commerciale.

Paramètre IV :

Conformité des aspects matériels de l'édition au cahier des charges.

Critère 1 :

La qualité du matériel

Sous- critères

1-1- La couverture

Indicateurs

1-1-1 La couverture du manuel scolaire est :

- cartonnée pelliculée

- cartonnée simple
- non cartonnée.

1-1-2- La couverture résiste aux manipulations

1-2- Le format

1-2-1- Le format est en adéquation avec l'âge des élèves

1-2-2- Le format est en adéquation avec la discipline

1-3-1- Le manuel est :

- Cousu
- Collé
- Cousu collé

1-3- Le façonnage

1-3-2- Le façonnage permet une manipulation aisée du manuel scolaire.

Paramètre IV :

Conformité des aspects matériels de l'édition au cahier des charges.

Critère 2 :

Présentation adéquate du matériel

Sous- critères

2-1- La page de couverture.

2-2- La page de présentation de l'édition.

Indicateurs

2-1-1- La couverture du manuel contient les informations suivantes :

- le titre de l'ouvrage,
- la discipline,
- la tomaison,
- le niveau scolaire,
- la maison d'édition.

2-1-2- Les informations portées sur la couverture sont lisibles.

2-1-3- Les informations portées sur la couverture ne prêtent pas à confusion entre la tomaison et le niveau.

2-2-1- Les informations suivantes sont indiquées au début du manuel :

- le nom des auteurs,
- le nom et l'adresse de la maison d'édition,
- le numéro d'ISBN,
- le niveau scolaire,
- le destinataire (élève ou enseignant),
- la date d'édition.

2-3 Les facilitateurs techniques.

2-3-1- Le manuel scolaire contient :

- une préface,
- une introduction,
- une table des matières,
- une table d'illustrations,
- une bibliographie.

2-3-2- La table des matières est facilement exploitable.

2-3-3- La table des matières contient :

- une numérotation des chapitres
- une structure logique (divisions, sous - divisions).

2-3-4- Le foliotage est respecté :

- toutes les pages sont paginées
- le foliotage est facilement repérable
- le foliotage est lisible

Paramètre IV :

Conformité des aspects matériels de l'édition au cahier des charges.

Critère 3 :

Lisibilité des textes et des illustrations

Sous- critères

3-1- Lisibilité des textes.

Indicateurs

3-1-1- Le papier est :

- opaque pour éviter l'effet de transparence.
- assez mat pour ne pas réfléchir la lumière.

3-1-2- Le texte est imprimé sur fond blanc ou très pâle avec le soin nécessaire à ce qui a trait :

- au contraste,
- à la netteté,
- au réalisme des couleurs.

3-2- Typographie

3-2-1- Les corps de caractères sont adaptés à l'âge des élèves.

3-2-2- Les corps de caractères sont pertinents par rapport à l'apprentissage.

3-2-3 – Les variations de caractères sont pertinentes :

- d'un domaine à un autre,
- à l'intérieur de chaque unité,
- d'une unité à une autre.

3-3- Mise en page.

3-3-1-La page est aérée.

3-3-2 Les variations de mise en page (justification, interlignes) sont cohérentes :

- à l'intérieur de l'unité d'apprentissage
- entre les différentes unités d'apprentissage.

3-3-3- Les variations de mise en page favorisent les repères et la lisibilité.

3-4-Illustrations.

3-4-1- Les illustrations sont accompagnées :

- de légendes adéquates,
- de titres.

3-4-2- Les illustrations sont équilibrées par rapport :

- aux dimensions,
- aux proportions,
- à leur emplacement par rapport à la page et au texte.

3-4-3-Les illustrations sont :

- claires,
- lisibles.

3-4-4- Les illustrations sont de bonne qualité par rapport à

- l'expression,
- l'esthétique,
- l'impression.

Annexe 2

Questionnaire destiné aux enseignants de l'enseignement moyen

Ce questionnaire a été conçu dans le cadre d'une enquête qui porte sur la conception du manuel scolaire de 2^{ème} année de l'enseignement moyen et ses incidences sur la pratique de la classe, nous vous prions de bien vouloir y apporter votre contribution en répondant aux questions suivantes.

Parcours de formation : ITE ENS Faculté des langues autres.....

Expérience professionnelle (en années) :

1-Utilisez-vous le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne dans toutes les séances ?

oui

non

Surtout pour : la séance d'oral la séance de compréhension la séance de
production points de langue

2-Vous arrive-t-il d'user d'autres outils didactiques ? oui parfois
fréquemment rarement non

Si oui lesquels ?

.....
.....
.....

3-La couverture du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne est-elle :

Cartonnée pelliculée

Cartonnée simple

Non cartonnée

4-Trouvez-vous le papier utilisé dans le manuel scolaire assez opaque pour éviter l'effet de transparence ?

Oui

Non

5- Les textes proposés dans le manuel sont imprimés sur fond blanc ou très pale avec le soin nécessaire à ce qui a trait à la netteté et au contraste

Oui

Non

6-Les caractères (écriture) sont-ils adaptés à l'âge des élèves ?

Oui

Non

Leurs variations (les caractères) sont-elles pertinentes ?

D'un projet à un autre

À l'intérieur de chaque projet

Dans la même page

Les variations de mise en page (justification, interlignes, colonnes...) – à l'intérieur de l'unité d'apprentissage ou entre les différentes unités d'apprentissage- sont-elles cohérentes ?

Oui

Non

7-Le manuel de français propose :

Assez d'illustrations

Pas assez d'illustrations

Beaucoup d'illustrations

Trouvez-vous les illustrations équilibrées par rapport aux proportions et à leur emplacement :

Par rapport à la page : oui non

Par rapport au texte : oui non

Sont-elles claires et lisibles ? oui non

Sont-elles de bonne qualité ?

A l'expression : oui non

Par rapport à l'esthétique : oui non

Par rapport à l'impression : oui non

Les illustrations apportent dans le manuel des informations :

Pas très motivantes motivantes faciles à décoder pas très claires

8-Les rubriques sont mises en valeur par une typologie : adéquate inadéquate

9-La présence des résumés, des tableaux de synthèse, de glossaire ou autres est :

Très fréquente assez fréquente rare

10-Les projets et les situations-problèmes sont présentés :

Avec des titres et sous-titres : oui non

Avec des objectifs : oui non

Avec des notes méthodiques : oui non

11-La conception de l'apprentissage du manuel scolaire de langue française est-elle conforme à celle du programme ? oui non

Repose-t-elle sur des situations-problèmes ? oui non

Favorise-t-elle la réalisation des projets ? oui non

Pourquoi ?

Dites pourquoi ?

.....

- 15- La démarche d'apprentissage est-elle énoncée dans le manuel scolaire ? oui non
 Les trois étapes de la démarche (préparation, réalisation, intégration /réinvestissement)
 sont-elles clairement réalisées dans le manuel ? oui non

La démarche d'apprentissage proposée dans le manuel scolaire intègre des situations :
 D'autoévaluation de coévaluation d'évaluation par l'enseignant

- 16- Les contenus du manuel sont conformes au programme ? oui non
 Couvrent-ils l'ensemble des compétences préconisées par le programme ?
 oui non

Les contenus fournissent des données théoriques :

exactes récentes actuelles inexactes

- 17- Les contenus du manuel amènent l'élève à s'intéresser progressivement aux grandes
 causes de son environnement immédiat, de son pays et du monde ? oui non
 Si oui en quoi pouvons nous le constater :

les thèmes les textes les illustrations les

- 18- Les supports proposés dans le manuel scolaire sont des documents authentiques ?
 des textes oraux ou écrits des films des affiches
 des tableaux des enregistrements
 Sont-ils en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves ?
 oui non

La longueur des textes est-elle adéquate à l'âge des élèves ? oui non

Les supports privilégiés dans le manuel pour l'étude du conte sont :

Des contes du patrimoine national
 Des contes du patrimoine maghrébin
 Des contes de la littérature universelle
 Autres

En préparant vos cours, il vous est arrivé de proposer d'autres supports sonores ou
 visuels ?

Oui : Parce que ceux proposés par le manuel ne répondent pas à vos attentes
 Parce que vous aimez varier les supports
 Parce que les supports du manuel ne sont pas à la portée de vos élèves

Non : Parce que vous trouvez les supports du manuel bien
 Parce que vous faites confiance aux concepteurs du manuel

Parce que vous n'avez pas l'expérience requise pour proposer autres choses
Autres

Les projets ou situations- problèmes représentent-ils de vrais obstacles à affronter par l'élève lui permettant de construire les compétences visées ?

Oui parfois rarement non
Si oui citez-en des exemples

.....
.....
.....

19- La conception de l'évaluation des apprentissages est-elle définie dans le manuel scolaire comme :

une étape intégrée à la démarche d'apprentissage (évaluation formative)
une étape finale de la démarche d'apprentissage (évaluation sommative)

20- Les moyens d'évaluation proposés sont-ils variés (grilles d'évaluation, d'autoévaluation et d'observation) ? oui assez peu non

Ces moyens d'évaluation sont-ils pertinents (aident l'élève dans son apprentissage et lui permettent de s'auto-évaluer)?

Oui souvent rarement non

Favorisent-ils les interactions ? entre élève/enseignant entre élève/élèves

21- Les situations d'intégration proposées dans le manuel scolaire sont :
présentes assez fréquentes absentes

Elles sont : significatives non significatives

Les situations d'intégration permettent-elles de vérifier le développement des compétences disciplinaires ? oui non

Prennent-elles en compte les grandes composantes de la société algérienne ?

Les valeurs la culture la citoyenneté

Autres

.....
.....
.....

22- Les situations d'intégration amènent-elles l'élève à mobiliser l'essentiel des acquis des apprentissages précédents ? oui non

Sont-elles accompagnées d'une grille d'évaluation et/ou d'autoévaluation ?

oui

non

Permettent-elles à l'élève d'identifier ses insuffisances et de participer à la remédiation de ces insuffisances?

toujours

parfois

jamais

23-Pensez vous que ce manuel respecte les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif ?

Oui

non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

24-Peut-il avoir des incidences sur l'intervention pédagogique ?

D'un enseignant expérimenté et/ou novice

D'un enseignant novice

Nous vous remercions pour le temps que vous nous avez accordé pour répondre à ce questionnaire.

Annexe 3

Directives pour l'adaptation du manuel au programme

Questions préliminaires pour l'adaptation d'une séquence d'apprentissage (Programme de 2^{ème} AM, Juin 2013, p32)

- 1-La séquence d'apprentissage doit donner la priorité au programme tenant compte de ses principes directeurs (le manuel scolaire doit servir de document ressource).
- 2-Elle doit correspondre au profil de sortie.
- 3-Les trois compétences de communication (interaction/interprétation/production) doivent apparaître dans la séquence d'apprentissage, à travers les tâches et activités.
- 4-Dans le choix de tâches et activités pédagogiques, la primauté sera donnée à celles qui tiennent compte du contexte de communication de la vie réelle de l'apprenant,
- 5-L'enseignement de la grammaire doit servir l'apprentissage de la langue et non être considérée comme une fin en soi.
- 6-Au-delà de l'objectif de lecture (*reading skill*) le recours à l'interprétation de textes doit servir au développement des deux autres compétences communicatives (interaction production), d'où possibilité de 'PDP' leçon, et d'acquisition de connaissances linguistiques, d'où possibilité de 'PPU' leçon
- 7-Veiller à donner la possibilité de produire des messages écrits, dans les différentes phases de la séquence d'apprentissage à tous les apprenants.
- 8-Veiller à assurer un dosage équilibré à l'oral et à l'écrit, ayant à l'esprit la pédagogie de l'intégration (*integrated skills*).
- 9- Les tâches et activités doivent répondre aux normes de validité des objectifs d'évaluation.
- 10- Prendre en considération l'organisation de quatre semaines d'apprentissage et d'une semaine d'évaluation formative et au besoin, planifier des activités de remédiation.

Annexe 4**Les résultats de l'épreuve de langue française à l'examen national du brevet de l'enseignement moyen de 2009 à 2019**

Années	Elèves présents	Les admis à l'examen du BEM	Le taux de réussite	Les élèves ayant la moyenne en français	La taux de réussite en français	La moyenne de la matière
2009	4609	3561	77,26%	2921	63,38%	10.64
2010	3930	2763	70,31%	1036	26,36%	8.08
2011	4778	3796	79,45%	2769	57,95%	10.67
1012	7439	5888	79,15%	3382	45,46%	9.72
2013	5628	3091	54,92%	1024	18,19%	6.94
2014	5769	3896	67,53%	2498	43,30%	9.40
2015	5328	3452	64,79%	2190	41,10%	9.33
2016	5683	3531	62,13%	1916	33,71%	10.23
2017	7443	5898	79,24%	3867	51,95%	10.29
2018	6268	3909	62,36%	3810	60,78%	8.99
2019	6632	3917	59,06%	3648	55,01%	10.21