

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique

Université ABOU BAKR BALKAID_ Tlemcen

Faculté des Lettres et des langues

Département de Français

Thème

**Le manuel scolaire comme facteur motivant/démotivant dans
l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle primaire algérien**

Cas d'étude : la cinquième année

Thèse de doctorat en didactique du FLE

Présentée par :
Melle. CHAIF Imèn

Sous la direction de :
M. Boumediene BENMOUSSAT
Professeur, Université de Tlemcen

Membres du jury:

Mme Sabiha BENMANSOUR	Professeur	U. Tlemcen	Présidente
M. Boumediene BENMOUSSAT	Professeur	U. Tlemcen	Rapporteur
Mme Mounia SEBANE	Professeur	U. Mascara	Examinatrice
Mme Malika BENSAKATE	MC A	U. Mostaganem	Examinatrice
Mme Rabea BENAMAR	MC A	U. Tlemcen	Examinatrice
Mme Nassima KACIMI	MC A	U. Tlemcen	Examinatrice

Année universitaire : 2015/2016

Dédicace :

À mes parents

Remerciements

Je tiens à adresser toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche *M Boumediene BENMOUSSAT*, pour la confiance accordée en acceptant de diriger cette thèse, pour son positionnement alternant soutien et exigence au gré des besoins. Il a su allier encouragements et critiques d'une manière équilibrée pour que ce travail se poursuive et que mes idées de recherches se concrétisent.

Je remercie également *M Tewfik Benghabrit*, pour son soutien sans faille, ses encouragements, ses remarques et ses conseils éclairants.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude à ceux qui ont bien voulu siéger dans le jury de cette thèse. Pour l'intérêt qu'ils ont témoigné à ce travail en accordant de leur temps pour le lire et l'évaluer.

Merci à tous ceux qui m'ont aidée, qu'ils trouvent, ici, l'expression de ma profonde gratitude.

Sommaire :

Thème	Page
Introduction	1
Chapitre I: Cadrage théorique : didactiques de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures	10
I-1: Motivation/démotivation	10
I-2 : Manuel scolaire dans une situation-didactique	35
I-3 : Manuel scolaire et culture	44
Chapitre II : Méthodologie de recherche : population, outils et objet d'étude, collecte des données et résultats	56
II-1 : Raisonnement et vision des enseignants sur la motivation des apprenants dans les manuels qu'ils utilisent	56
II-2 : Objet d'étude : description du manuel scolaire	67
Chapitre III : Collecte des données et résultats : étude des représentations	101
Chapitre IV : Interprétations	165
IV-1 : Facteurs motivants	165
IV-2 : Facteurs démotivants	172
IV-3 : Facteurs motivants et démotivants	188
Conclusion	211
Bibliographie	220
Annexes	237
Table des matières	303

Introduction

« Celui qui ouvre une porte d'école, ferme une prison »

Victor Hugo

La première question qui revient en tête chez un(e) enseignant(e) débutant(e), lorsqu'il/elle se trouve devant ses premiers apprenants est : Quelle est la meilleure méthode/méthodologie d'enseignement ? En réalité, il n'existe pas une réponse adéquate à cette question. De nombreuses recherches ont été faites sur la manière d'enseigner. Cependant, nous pensons que la bonne méthode est celle qui correspond, à la fois, aux enseignants et aux apprenants.

En effet, la préoccupation fondamentale des enseignants est de savoir comment intensifier le désir d'apprendre chez les apprenants, autrement dit comment les motiver. Deux raisons distinctes nous viennent à l'esprit :

- Éveiller la curiosité des apprenants et répondre à leurs attentes. Cette dimension doit être prise en compte, elle est nécessaire pour la réussite scolaire.
- Vaincre l'ennui scolaire. Il s'agit de prendre les mesures essentielles pour une possible remédiation.

La motivation est le centre de multiples recherches en psychologie et en sciences de l'éducation. En langue étrangère, l'apprentissage implique une mobilisation de connaissances et de compétences. Donc, la motivation ne doit pas être niée, car elle constitue un acte d'engagement personnel.

Ce qui nous fait dire que l'enseignement a besoin de chercher à susciter et à prolonger une motivation à apprendre chez les apprenants. Nul ne peut ignorer l'importance de la motivation dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes, parce qu'elle façonne l'un des facteurs majeurs qui guident au succès du processus d'apprentissage.

Relativement à ces considérations, l'acteur principal est l'enseignant puisqu'il développe des techniques tout en favorisant l'accroissement motivationnel des apprenants « ... *les compétences des enseignants en apprenant la motivation devront être centrées sur l'efficacité de l'enseignement ...* »¹ (DORNEY, 1998, p.117).

¹ Traduction en anglais : teacher skills in motivating learners should be been as central to teachnig effectiveness.

En effet, dans l'apprentissage des langues, la motivation est l'objet de deux types d'approches :

- Une approche socio-psychologique (GARDNET and LAMBERT, 1959, 1972) : elle s'intéresse à la motivation dite instrumentale.
- Une approche cognitive : elle estime la motivation comme un processus dynamique variant par rapport à de multiples facteurs.

Ce sont les deux approches qui sont à la base de l'étude menée dans le cadre de cette thèse doctorale sur la motivation/ démotivation dans l'enseignement-apprentissage du FLE du fait que nous nous sommes intéressée à l'aspect culturel et linguistique.

Comme nous le savons, la notion de motivation a un rôle indiscutable dans la vie quotidienne. Elle constitue un pouvoir qui mène l'homme à réaliser des recherches, des exercices. De ce fait, une personne motivée peut assumer une responsabilité ; elle peut avoir du plaisir dans la réalisation des différentes activités et aussi réussir. Néanmoins, la motivation possède des qualités et des défauts : l'être humain peut être motivé pour faire du mal aux autres comme il peut être motivé pour faire du bien dans un but d'effectuer un désir ou un besoin.

Le manque du plaisir d'apprendre a des conséquences négatives sur la personnalité et la construction de l'identité de l'apprenant. Un élève peut apprendre une langue étrangère pour des raisons diverses : besoins professionnels, tourisme, échanges d'étude, communication avec des amis...L'enseignant doit prendre ces raisons variées en considération, afin d'aider ses apprenants à être motivés vers l'apprentissage des langues étrangères.

Quant à la compétence linguistique, la compétence culturelle peut être aussi intéressante et motivante pour toutes les catégories d'apprenants. Nous savons qu'une langue étrangère est imposée à l'école. Pour cela, nous devons trouver des motivations pour la faire apprendre et l'enseigner. D'abord, il faut estimer que la langue étrangère peut être gérée sur plusieurs axes : l'école, les méthodes, les apprenants et les besoins de la société. Ces axes touchent d'une façon directe la motivation et le degré de cette dernière entrepris par l'apprenant. L'une des sources de motivation dans un cours de langue étrangère existe en classe. Donc, comment un manuel de FLE ou d'une langue étrangère provoque-t-il le désir d'apprendre ? De nos jours, avec la mondialisation, la technologie joue un rôle primordial dans la motivation :

photos, couleurs, dessins, ... Ces derniers peuvent pousser les apprenants à s'intéresser à ce qu'ils apprennent. Les technologies d'enseignement ont plusieurs aspects : internet, vidéo, travail en atelier.... Elles peuvent être aussi la source externe de la motivation.

Ce travail ne se limite pas seulement à l'étude de la motivation scolaire, mais aussi à la nature des manuels scolaires utilisées dans une classe de langue étrangère. Pour FRANÇOIS-MARIE GERARD¹, les manuels connaissent une évolution marquante ces dernières années. Ce changement est dû à des aspects techniques : l'invention de l'ordinateur et les possibilités offertes par ses programmes, les techniques de reproduction des manuels, mieux conçus en se basant sur des illustrations.

Nous tenons à dire que devant les évolutions techniques et scientifiques, il y a aussi une évaluation pédagogique. Elle a un lien avec ce que nous appelons « l'approche par compétence »². Dans les années 80, l'enseignement avait pour but de résoudre certaines situations. Ce qui a fait émerger la notion de compétence. Actuellement, la plupart des auteurs (CARETTE, 2007 ; DE KETELE, 2001 ; DOLZ and OLLAGNIER, 2002 ; ROEGIERS, 2000, 2003, 2010 ; SCALLON, 2004) et experts en pédagogie estiment que la compétence surgit dans l'intégration de ressources afin de résoudre une situation-problème.

En d'autres termes, un apprenant compétent, lorsqu'il est confronté à une situation complexe, a recours aux ressources, aux connaissances, aux attitudes, aux savoir-faire, aux savoirs, ... Ces ressources permettent à l'apprenant de résoudre les différentes situations. Sans ces ressources, il n'y aura pas de compétence. Il est insuffisant de posséder ces ressources sans savoir les mobiliser et les intégrer, les utiliser de manière coordonnée afin d'apporter une réponse adéquate à la situation donnée (GERARD, 2003, p. 23, 40).

Relativement à la conception et l'usage des méthodes pédagogiques, les manuels doivent permettre l'intégration de ces ressources par la confrontation à des situations concrètes (situation-problème, situation de communication).

¹ Directeur adjoint du BIEF (Louvain-la-Neuve : <http://www.bief.be>). Coauteur de l'ouvrage Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser, édité en 2003 (2^{éd.} 2009) par De Boeck Université.

² En 2003, l'approche par compétence a été intégrée dans l'école algérienne. Elle est centrée sur l'apprenant, sur ses actions et sur son autonomie afin de résoudre une situation-problème.

En principe, les manuels scolaires devraient intégrer des situations complexes à résoudre, et des activités pour acquérir les savoirs et les savoir-faire¹.

En Algérie, la langue française est enseignée dès le cycle primaire. C'est une matière obligatoire pendant les trois années de l'école primaire (troisième, quatrième et cinquième année). Il serait donc important de reconnaître sa diversité linguistique et culturelle dans la classe. Son enseignement est lié à l'utilisation du manuel scolaire qui demeure un outil d'enseignement et d'apprentissage important pour transmettre des aspects linguistiques et culturels étrangers (AUGER 2003, p.29). Pour les apprenants débutants d'une langue étrangère, le manuel représente une source d'information importante (VAN DER SANDEN 2001, p.63).

De surcroît, comme toute autre méthode, les manuels scolaires constituent le point de départ pour l'enseignement-apprentissage. La réalisation et la mise en place des manuels n'est pas un travail facile. Cela demande un grand effort de la part des pédagogues, des psychologues, des artistes et des professeurs spécialistes pour concevoir un manuel admis à tous les publics. Les manuels scolaires, à l'école comme à l'université, représentent un appui scolaire pour les adolescents et les jeunes. Donc, comment concevoir des manuels scolaires motivants de langue étrangère pour les apprenants ?

Les manuels devront repenser le contenu linguistique et le contenu culturel tels que : les dessins, les textes, les écrivains, les illustrations, les exercices, les évaluations, la forme y compris le nombre de pages et le style d'écriture. S'il est très difficile d'entamer un travail de recherche à titre académique, vu qu'il représente un avenir professionnel au plan de l'étude scientifique, il est important par ailleurs de se donner tant de motivation et d'intérêt pour arriver à choisir un sujet qui ouvre les voies aux initiations méthodologiques. Ainsi, faire un choix sans réfléchir, sans arriver à un résultat, sans résoudre un problème, sans bien tracer un objectif, sans calculer les avantages et les inconvénients de ce choix peut-il avoir des effets néfastes sur le travail que nous devons réaliser ?

La pression a augmenté lorsque nous nous sommes confrontée à un choix concernant les manuels scolaires que nous considérons essentiel à la vie professionnelle. Opter pour le choix d'un sujet d'une telle envergure que le manuel scolaire algérien, au plus haut point celui de

¹ GERARD François-Marie. (2011). Changements dans les manuels : Des situations-problèmes aux compétences et aux concepts, université de Lisbonne, Portugal, p. 39.

français, son utilité, sur le processus d'enseignement-apprentissage n'est pas aussi facile que nous pouvons l'estimer accessible. Ce n'est qu'à partir des années 1950 que se produit un véritable changement dans le statut que dans la structure des manuels scolaires, avec ou sans images, en noir et blanc ou en couleur, ces manuels sont devenus des éléments essentiels dans le processus d'apprentissage mais également des méthodes d'enseignement.

Un objet aussi unanime, aussi attrayant et aussi attachant et compliqué, nécessite des conditions et des perceptions utiles dans le domaine afin de le traiter. Ainsi, cela implique d'avoir suffisamment de courage et d'audace pour aborder une pareille question.

Bien entendu, le manuel scolaire est artefact dont la conception vise aujourd'hui plusieurs publics en même temps : enseignant, apprenant et parents. Pour les enseignants, le manuel scolaire se présente comme une boîte à outils où il peut puiser selon ses propres besoins pour imaginer et créer un apprentissage attrayant pour ses élèves. Pour les apprenants, le manuel scolaire est le premier livre rencontré, il est dans son cartable dès son entrée à l'école primaire. Enfin pour les parents, le manuel scolaire constitue un outil de suivi de leurs enfants.

Le choix de sujet de la motivation/démotivation dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle primaire paraît utile dans le contexte algérien. Cette idée est inspirée à la suite d'une observation participante et d'un ensemble de discussions avec les inspecteurs de la langue française dans diverses occasions. L'enseignement en Algérie souffre de problèmes énormes tels que la surcharge des effectifs, l'absence de la motivation chez un grand nombre d'apprenants (on entend souvent la phrase suivante : mes élèves sont démotivés), les changements de programme en plus d'autres difficultés. Ce travail cherche à répondre à quelques questions :

- Qu'est-ce qui motive/ dé motive les apprenants dans les manuels scolaires qu'ils utilisent et pourquoi ?
- Le manuel de FLE utilisé en classe de 5^{ème} en Algérie motive-t-il les apprenants à bien apprendre la langue étrangère ?
- Comment motiver les apprenants algériens à apprendre le FLE par le contenu linguistique et culturel des manuels de FLE ?
- Que doivent apprendre les apprenants dans leur contact avec le manuel scolaire ?

Introduction

Le but de cette recherche est de sensibiliser les apprenants à l'importance des manuels scolaires en classe de FLE en Algérie. Elle a pour objectif de dégager les éléments qui motivent/démotivent les apprenants dans les manuels qu'ils utilisent. Nous traitons donc la question des manuels scolaires sans, bien sûr, écarter le rôle de l'enseignant(e) qui représente un intermédiaire entre la discipline qu'il/elle enseigne et l'apprenant, en traitant les stratégies de la motivation.

Selon VIAU (2007), l'apprenant est confronté directement à la matière. Cette confrontation se manifeste lorsque l'apprenant termine seul ou en équipe des activités en classe. Alors, les manuels ont un rôle principal dans l'acquisition des langues étrangères. Si la relation pédagogique se fait sur plusieurs axes comme le représente VIAU (2007, p.10) en s'inspirant de LEGENDRE (1993, p.1168), la motivation aussi en classe de langue se fait sur plusieurs axes : enseignant-apprenant-matériel pédagogique.

Nous nous intéressons, dans ce travail, aux manuels de FLE, et surtout leur contenu pédagogique. Si nous pouvons les considérer comme facteur motivant/démotivant dans le processus « enseignement-apprentissage du FLE », comment rendre nos manuels scolaires motivants aux yeux des apprenants ? Ce travail touche à analyser les méthodes scolaires dans le but d'améliorer la motivation des apprenants.

Dans ce travail, nous essayons de mettre l'accent sur l'impact des méthodes scolaires dans l'enseignement du français qui peuvent motiver ou démotiver les apprenants algériens de la cinquième année primaire. Le choix pour analyser le manuel de la classe de 5^{ème} A.P, vient de l'importance du premier pas dans cette langue. Nous avons aussi choisi d'étudier le manuel scolaire de la cinquième année primaire, parce que c'est un support pédagogique pour l'Éducation Nationale Algérienne, le plus largement utilisé en milieu scolaire. C'est un élément intermédiaire entre un enseignant et un apprenant. C'est un outil indispensable dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Alors, pourquoi avons-nous opté pour la cinquième année Primaire ?

La cinquième année est une année d'examen où l'apprenant doit mettre à l'épreuve la somme des savoirs et des compétences acquis auparavant. C'est une année charnière qui constitue un palier mettant fin au cycle primaire et annonçant le début d'un autre cycle dans la vie scolaire de l'apprenant.

Tout d'abord, le manuel de 5AP a attiré notre attention dès notre première consultation. Le nouveau programme de français pour le Primaire s'inscrit, dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien.

De surcroît, il a attiré notre attention par sa présentation, son organisation et ses activités et ses textes ... Comme nous le savons bien, la présentation des textes, des activités, des exercices, ... joue un grand rôle dans l'enseignement-apprentissage de la langue. Les éléments cités ci-dessus nous ont poussé à fouiller et à chercher dans toutes les pages du manuel pour savoir si vraiment nous pouvons aboutir à un apprentissage meilleur et efficace d'une langue ou pour d'autres raisons. Nous voulons savoir si les textes, les activités, les exercices, l'architecture des projets et des séquences peuvent motiver ou démotiver les apprenants à assimiler facilement une langue étrangère.

Par rapport à ces constats et à ces questions, nous reformulons les hypothèses suivantes :

- Le contenu culturel¹ du manuel peut être la source de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage du français langue étrangère
- Le contenu linguistique² du manuel peut-être source de motivation ou de démotivation dans l'enseignement du français langue étrangère.

C'est ce que nous essayons de découvrir au cours de cette recherche doctorale. Ce travail est axé sur quatre chapitres : dans le premier chapitre dont le titre est « *Cadrage théorique : Didactiques de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures* », nous aborderons la question de la motivation dans le système éducatif. Nous chercherons à limiter cette notion selon les trois éléments du triangle didactique (école, enseignant, apprenant). Par la suite, nous reviendrons sur la place de la motivation dans l'apprentissage des langues. Ainsi, nous tenterons de jeter un coup d'œil sur la motivation dans un bain cognitif et d'étudier les types de la motivation. Sans tarder, nous mettrons en lumière deux théories jugées très utiles pour l'analyse. Nous clôturerons la première partie de ce chapitre par les causes et les conséquences de la démotivation.

¹ Textes, images, thèmes...

² Grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, évaluations...

Introduction

Par la suite, nous mettrons l'accent sur les enjeux culturels que les manuels scolaires doivent contenir en liant cette compétence interculturelle à la motivation. Cela constitue le corps de cette recherche doctorale. Le but de ce chapitre est de présenter une réflexion sur les principales approches de la culture selon PUREN. Enfin, nous aborderons la diversité culturelle dans les manuels scolaires de français au cycle primaire algérien. Nous nous pencherons particulièrement sur l'étude de : l'icône, le texte, le choix des auteurs algériens et des auteurs francophones, le choix des thèmes et la poésie.

Dans le deuxième chapitre « *Méthodologie de recherche : Population, outils et objet d'étude, collecte des données et résultats* », nous nous intéresserons également à la description du livre scolaire de 5AP : la présentation matérielle, le plan communicatif et le plan culturel, la répartition des horaires.

Ce corpus répond à notre objectif. Cette réflexion est portée aussi, dans ce qui constitue le deuxième chapitre, sur un questionnaire confectionné à l'intention des enseignants de français du cycle primaire algérien. Le recours au questionnaire s'est fait pour renforcer notre recherche et la rendre représentative. Nous exploiterons les réponses recueillies selon les points¹ ciblés.

De surcroît, ce chapitre est consacré plus particulièrement à l'analyse didactique du livre scolaire de 5AP. Nous avons dégagé trois plans : communicatif, socioculturel et linguistique. Nous avons conçu une grille d'analyse qui répond au problème et qui confirme/infirme les hypothèses.

Le troisième chapitre « *Collecte des données et résultats : Étude des représentations* » est focalisé sur la suite du deuxième chapitre : une analyse qualitative, quantitative et thématique dans le but d'exposer les différents éléments que le manuel scolaire de 5AP² véhicule. Le choix de ce manuel résulte de l'effet qu'il représente le troisième contact des apprenants algériens avec la langue française (la dernière année qui annonce le début d'un autre cycle scolaire).

Le manuel scolaire doit être un élément utile pour les apprenants. Nous apportons, dans ce chapitre, une réflexion sur les méthodes scolaires de l'étude en fonction des résultats analysés dans le cadrage pratique.

¹ Si nous avons pu récupérer tous nos questionnaires, cela ne veut pas dire pour autant que tous les enseignants ont répondu à toutes les questions. Certains ont été négligés ou complètement occultés. Certains ont refusé de répondre à notre enquête.

² Cinquième année primaire.

Introduction

Le dernier chapitre « *interprétations* », expose des résultats sur les éléments motivants/démotivants du manuel scolaire de français de la cinquième année primaire dans le processus « enseignement-apprentissage du FLE ».

Enfin, placés en annexe, sont convoqués un certain nombre de documents :

- Un questionnaire d'enquête destiné aux professeurs de français du cycle primaire.
- Des copies de corpus que nous avons utilisés (extrait « manuel scolaire de 5AP).
- Un entretien avec l'inspecteur de la langue française.
- Quelques documents¹. (L'inspection de l'enseignement primaire).

¹ C'est l'inspecteur de français qui nous a donné quelques fiches pédagogiques. Veuillez consulter l'annexe 2.1.

Chapitre I :

Cadrage théorique : Didactique de
l'enseignement-apprentissage des langues
et des cultures

« L'école est le berceau de la République »

Lionel Jospin

I-1. Motivation/démotivation :

Imaginons un instant que la motivation soit un bébé. Un bébé ne peut grandir que s'il est nourri régulièrement. Cette nourriture peut donc être appelée source de motivation. Pour grandir, le bébé a besoin de lait, d'eau, de sécurité dans un environnement adéquat. Il est donc possible de dire qu'il existe une multitude de causes qui aident le bébé à grandir. Cette métaphore permet d'illustrer que la motivation n'est pas la seule source, il y en a d'autres. Pour cela, nous jugeons utile d'étudier la motivation dans ses deux contextes (éducatif et cognitif).

Cette étude ne concerne pas seulement la motivation mais aussi la démotivation. Nous évoquerons, ainsi, dans ce chapitre les causes et les conséquences de la démotivation à l'école.

I-1- 1. Motivation en contexte scolaire (École, Enseignant et apprenant) :

« Motiver » vient de l'adjectif motif issu du bas latin *motivus*. Motiver date de 1721, mais l'apparition de son dérivé « motivation » en 1845. La motivation est relative au mouvement¹. Dès l'antiquité, la motivation a été considérée comme un concept. Le philosophe PLATON estime que la quête du bonheur est un besoin dans la construction de la motivation et que les autres anticipations sont uniquement des buts secondaires. PLATON s'assimile l'idée de motivation : *l'epithuma (caractérise les besoins physiques : le désir de manger ou de se reproduire), le thumos (l'émotion) et noos (la raison)*².

Au XVIII^{ème} siècle, la motivation était le centre d'intérêt de certains philosophes. Par exemple, KANT pense qu'il existe deux origines de la motivation : l'obligation et la satisfaction du désir, ou motivation sensible. Fin XVIII^{ème} siècle, MAINE DE BIRAN, un philosophe français, juge la liberté intérieure comme une composante fondamentale de la motivation³.

À cet effet, la motivation a maraudé tant de domaines tels que la philosophie, la psychologie, l'économie, la linguistique, la pédagogie, la didactique... Selon Fabien FENOUILLET, la motivation signifie la force intra-individuelle qui contient des forces internes

¹ Dictionnaire pratique de la didactique du FLE, Jean-Pierre Robert, 2^{ème} édition OPHRYS, Paris, janvier 2008, p.136.

² Cité sur le site web de Guy Robidas, un professeur de l'université canadienne http://www.wens.uqac.ca/dse/3psy206/varapp/mot_a.html (page consultée le 13 mars 2012)

³ Ibid.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

et/ou externes. Elle permet d'expliquer le déclenchement, la direction, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action¹.

Selon KELLER (1983), la motivation réfère à *l'amplitude du comportement, aux choix que l'apprenant fait d'éviter ou d'aller vers un but désiré et au degré d'effort qu'il mettra selon ses choix*².

La motivation scolaire selon VIAU (1994), est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à *s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à s'adapter des comportements qui le conduiront vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés*.

Il y a deux valeurs de la motivation : des valeurs sur l'apprentissage et sur ses capacités et des valeurs sur l'école, les matières, les tâches et leurs buts³.

Dans LAROUSSE «la motivation est définie comme suit : *ce qui motive, explique, justifie une action quelconque* :

**Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir : Ils n'ont pas de motivations suffisantes pour vous écouter.*

**Ensemble des facteurs qui déterminent le comportement d'un agent économique. (Les études de motivation du consommateur sont utilisées lors des études de marché et de l'établissement des campagnes de publicité.)*

**Relation de nécessité plus ou moins étroite, établie par le locuteur entre un signe linguistique (signifiant) et la réalité qu'il désigne (signifié)*⁴.

Pour TARDIF (1992, p91), « *la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche* ».

BANDURA (2003) dit qu'elle est « *une causalité triadique réciproque pour souligner l'interaction dynamique permanente et l'influence réciproque entre les trois facteurs que sont*

¹ LIEURY Alain. (2010), Psychologie pour l'enseignant. Paris, DUNOT, p. 157.

² DEMIERBE Céline, MALAISE Stéphanie. (Année non communiquée), La motivation scolaire : comprendre la motivation pour la favoriser, université de Mons
http://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_en_cours/Documents/121011_La-motivation-scolaire.pdf. p. 11. Consulté le : 22/05/2013.

³ Loc.cit.

⁴Dictionnaire Larousse en ligne, consulté le 02/03/2013 in : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>.

le comportement, les facteurs personnels internes (cognitifs, émotionnels et biologiques) et l'environnement ».

Il existe de nombreux facteurs pouvant justifier la réussite, l'échec et l'abandon scolaire (Roy, 1991). La motivation est actuellement l'un des meilleurs facteurs explicatifs (DWECK et ELLIOT, 1983). En outre, Ames (1990), le manque de motivation est l'un des maux les plus indispensables de l'éducation. En 1994, EGGEN et KAUCHAK considèrent la motivation comme un meilleur indice pour la réussite scolaire des apprenants¹.

Pour ce qui est de l'école, elle demeure le seul lieu éducatif à tout apprentissage. Quand nous disons classe, nous pensons aux enseignants et apprenants. Ces derniers sont deux facteurs majeurs dans le processus d'enseignement-apprentissage. De ce fait, nous abordons la notion de la motivation chez les apprenants et les enseignants en raison de sa nécessité dans l'apprentissage.

Quant à l'enseignant, son rôle joué dans l'éducation et dans la motivation de ses apprenants demeure irremplaçable. Avec son attitude, sa compétence, sa qualité, sa motivation, son encouragement. Il peut éveiller le désir d'apprentissage chez ses apprenants.

Un enseignant peut également être responsable de la perte de motivation observée chez ses élèves. Un enseignant qui n'aime pas sa matière, qui ne réussit ni à se faire respecter ni à être estimé par ses élèves est un enseignant démotivant (SAVOIEZAJC, cité par VIAU 1999, p. 25).

Nous savons bien que l'enseignant est tel un jardinier, un entraîneur, un médecin, un cuisinier. Cependant, le jardinier peut mettre de l'engrais, mais ne peut pousser à la place de l'arbre. Ainsi, l'entraîneur peut donner des techniques, mais pas marquer des buts à la place du joueur, le médecin peut soigner, mais ne peut guérir à la place du patient et le cuisinier peut préparer le repas, mais ne peut manger à la place du client. L'enseignant peut faire beaucoup de choses, mais ne peut apprendre à la place de l'élève. Non, il ne suffit pas d'avoir un bon professeur pour apprendre².

¹ KARESENTI Thierry. (1998), Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves, université du Québec à Montréal, Canada, p.89.

² KAROLINA Axell. (19/01/2007). L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère- de la langue française dans un contexte scolaire in <http://lnu.divaportal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf>. P.15. Consulté le 26/02/2014.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

Nous tenons à exposer les différents points de vue de certains didacticiens vu les travaux qui soulignent l'importance de la motivation au regard de la réussite scolaire. Il est inquiétant de signaler que cette dernière diminue régulièrement tout au long du secondaire (CHOUINARD et ROY, 2003 ; ECCLES, WIGFIELD et SCHIEFELE, 1998). Selon VIAU, l'enseignant peut donc intervenir sur différents facteurs relatifs à la vie de la classe (activités pédagogiques, récompenses, sanctions...).

Quant à l'apprenant motivé, il est celui qui a l'occasion de faire des choix, celui qui comprend les objectifs de la tâche qu'il doit effectuer, celui qui possède le moyen de maîtriser son travail grâce au sentiment valorisé.

S'il est possible de penser à laisser la liberté aux apprenants de faire des choix en classe, il est donc intéressant de leur donner de temps en temps l'occasion de choisir eux-mêmes ce qu'ils vont étudier tout en respectant le contenu des programmes officiels. Si tel est le cas, ils n'auront plus aucune raison de ne pas être motivés. Qu'est-ce que les tâches pédagogiques doivent apporter à la motivation des apprenants ?

En ce qui concerne les consignes, il est important d'approuver la bonne compréhension des apprenants au niveau de la réalisation de leurs tâches et la répétition des termes importants. La reformulation des consignes peut contribuer à l'appropriation de leurs mots propres pour qu'ils s'attaquent à leurs travaux.

Pour que les apprenants puissent évaluer leur travail, ils devront rendre compte de la valeur de leurs tâches, de leurs erreurs, de leurs manques, particulièrement de leurs réussites. De nature humaine, l'apprenant a besoin d'être encouragé et valorisé dans son travail. Bref, tout travail doit être reconnu, si le minimum est fait, bien sûr, sinon l'apprenant refusera de s'investir dans d'autres activités.

I-1-2. De la motivation à la démotivation :

Il existe différentes sources de mal-être social, certaines proviennent directement de notre activité professionnelle : le stress, la fatigue nerveuse et la démotivation. Nous devons repérer la démotivation à temps pour ne pas laisser des malaises s'installer et mettre en péril notre santé.

Toutefois, la motivation correspond à un élan d'énergie pour effectuer une tâche. La démotivation est un manque d'envie pour effectuer telle ou telle tâche. La personne démotivée peut se sentir paresseuse, hyper fatiguée, ne plus avoir envie de faire ce qu'elle devrait accomplir même si ces activités lui semblent plaisantes¹.

La démotivation est la conséquence de multiples échecs mal conduits par l'apprenant. Elle consiste à ne pas avoir l'envie de se confronter à la difficulté et à refuser la participation aux activités de la classe. Cet état peut être temporaire ou devenir structurel et inciter l'élève à apprendre.

Comme nous le savons, quand l'apprentissage fait partie du quotidien des apprenants, ils sont généralement motivés. Quelquefois, les apprenants sont motivés, mais ne possèdent pas de bagages linguistiques pour s'exprimer. Alors, ils se sentent démotivés. Lors d'une observation participante³ dans une classe, nous avons discuté avec certains élèves sur leur apprentissage de français. Voilà certaines affirmations de certains élèves² : *« j'ai honte de parler devant mes camarades, je suis nulle en français mais je me débrouille en anglais, j'aime mieux les matières scientifiques que les matières littéraires »*.

Dans cette perspective, la faible compétence perçue par l'apprenant, a développé une mauvaise image de soi. Pour cela, l'enseignant invite ses élèves à accomplir, avec lui, et grâce à lui un effort semblable. C'est ce que nous appelons une interaction sociale, c'est-à-dire l'insuffisance d'informations sur la psychologie de l'enfant. De plus, les causes de la démotivation peuvent résider en dehors de l'espace « classe ».

¹ Tiré du site internet Coaching, écrit par les experts Ooreka. La démotivation in <https://coaching.ooreka.fr/comprendre/demotivation>. Consulté le 23/07/2013.

² Nous avons jugé utile d'assister à des cours de français pour observer les comportements des élèves et leurs réflexions sur leur apprentissage de français.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

En ce qui concerne la représentation de la langue française pour certains apprenants, nous avons extrait ces affirmations¹ : « *le français est la langue de notre ennemi et si la plupart des gens ont des diplômes, ils souffrent pour trouver un emploi, pourquoi aller à l'école ?* ».

Parmi les différentes raisons de la démotivation qui peuvent varier d'un individu à un autre, nous citons d'abord les causes liées à l'environnement. Certains se sentent fatigués lors des saisons d'hiver. Mais au printemps, ils ont de l'énergie. C'est par rapport au climat qu'ils mesurent leur motivation. La démotivation peut donc s'exprimer à l'échelle de la société et de l'environnement : grèves, manifestations... Elle peut être liée à une personne proche : maladie et peut résulter d'un mauvais management : le milieu de travail qui n'est pas propice. C'est souvent le domaine touché par la démotivation. Par exemple : tâches répétitives, sentiments de rester à sa place et de ne pas progresser, manque de hiérarchie, mauvaise ambiance générale....

Raisons liées à la santé physique ou mentale : une personne malade physiquement ou dans un état permanent dépressif aura tendance à se sentir davantage démotivée, du fait d'un manque d'enthousiasme pour réaliser toutes les tâches ordinaires².

La démotivation peut amener certains troubles tels que³ : fatigue, nervosité, irritabilité et perte de confiance en soi, perte d'appétit et enfermement, isolement, envie de ne rien faire, de ne voir personne, état de stress, troubles de la mémoire et troubles du comportement.

Un apprenant démotivé conçoit que les activités sont inutiles ou inintéressantes. Il se sent incapable de faire ce que l'on lui demande. Aussi, il a l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans sa démarche d'apprentissage.

I-1- 3. Motivation vue par les théories d'apprentissage (Selon DECI et RYAN, VIAU) :

L'apprentissage et la motivation sont deux éléments inséparables. Sans cette mise en mouvement initiale, sans ce mouvement intérieur puissant, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage est inconcevable. La motivation constitue un moteur de démarrage, le guidant du véhicule vers l'objectif pour surmonter tous les obstacles. Voici quelques dogmatismes de certains didacticiens :

¹ Lors d'une observation participante dans une classe de FLE, nous avons cité quelques affirmations de certains élèves sur leur apprentissage de la langue française.

² Tiré du site internet Coaching, écrit par les experts Ooreka. La démotivation in <https://coaching.ooreka.fr/comprendre/demotivation>. Consulté le 23/07/2013

³ Loc.cit.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

METRAILLER (2005) a évalué la motivation des apprenants via un questionnaire. La conclusion de sa recherche est claire : plus les notes obtenues par les apprenants sont mauvaises, plus les résultats concernant la résignation et la motivation sont élevés et le contraire est correct.

En élargissant un peu cette perspective et en touchant, cette fois, aux valeurs et aux finalités mêmes de l'éducation, nous pouvons dire avec ROGERS : « *si nous voulons des citoyens qui puissent vivre dans ce monde en changement kaléidoscopique qui est le nôtre, nous ne pourrions y arriver que si nous voulons qu'ils deviennent des apprentis qui se mettent eux-mêmes en mouvement et qui se prennent eux-mêmes en mains* ». (1984, p.126).

Grâce aux recherches menées sur les effets de l'évaluation sur la motivation, nous avons relaté l'idée de SCALLON, tenant cet exemple : faire compter les résultats d'exercices à des buts de bilan sommatif exhorte la motivation extrinsèque.

« *De la même façon, soumettre des activités à une évaluation externe ou à des enjeux qui sont de l'ordre de la récompense peut nuire à la motivation continue (volonté de continuer ou de terminer une activité qui s'étend sur une longue durée) et de dissuader certains élèves d'aborder des tâches plus difficiles* » (SCALLON, 1992, p26).

Avant d'apprendre une langue étrangère, nous devons être motivés. Mais les questions qui se posent sont : Comment avoir cette envie d'apprendre sans échec ? Est-ce que la motivation a un lien avec les moyens, les méthodes qui permettent d'augmenter l'intérêt des apprentissages scolaires¹ ?

Depuis longtemps, les théories psychologiques tendent des résultats et concepts qui contribuent aux innovations des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. En effet, il n'y a aucune relation entre les théories psychologiques et les pratiques d'enseignement.

Certes, la psychologie fait partie de l'éducation, mais cela ne veut pas dire qu'elle montre aux enseignants la manière d'enseigner². D'ailleurs, des mises en pratique diverses dans l'enseignement ont vu le jour selon les afflux théoriques et épistémologiques dont nous avons engagé les principales théories : behaviorisme, constructivisme et socioconstructivisme.

¹ FENOUILLET Fabien, CARRE Philippe. (2009), Traité de psychologie de la motivation, Paris, Dunod, p.126.

² la psychologie de l'apprentissage est un champ de la psychologie qui s'intéresse aux processus d'apprentissage. Nous avons eu recours à l'aspect psychologique afin de comprendre les comportements des apprenants.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

Le behaviorisme a été la première grande théorie de l'apprentissage marquée par les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Il a largement dominé les recherches en psychologie et en psychopédagogie durant la première moitié du 20^{ème} siècle, exercice qui a encore actuellement un effet très fort, notamment dans les pays anglo-saxons.

Le behaviorisme est un terme qui a été créé en 1913 par l'américain WATSON à partir du mot *Behavior* qui signifie comportement. C'est l'étude des comportements. Il n'a pas une bonne réputation chez nous puisqu'il est souvent réduit au conditionnement, avec le fameux schéma stimulus/référent issu des travaux de PAVLOV.

Il est défini ainsi : apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate. En précisant les mécanismes psychologiques à l'œuvre : répétition de l'association stimulus-réponse, les behavioristes estiment que les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle nous ne pouvons pas avoir accès. Il est donc plus réaliste de s'intéresser aux entrées et aux sorties. Le modèle behavioriste oblige l'enseignant à se concentrer beaucoup plus sur l'élève, sur la tâche intellectuelle et sur sa réussite, plutôt que sur l'organisation de sa progression. L'efficacité de ce modèle s'est avérée dans les apprentissages techniques ou professionnels. Ce modèle a donc contribué à renouveler les pratiques et la manière d'évaluation. Il constitue un moyen primordial dans la concertation entre enseignants¹.

Le deuxième courant est le constructivisme : au cours du XX^e siècle, certains travaux en psychologie et sociologie (Piaget, Vygostki, Wallon, Freiner), ont fait le point pour disqualifier d'une façon définitive le modèle d'apprentissage reposant sur la transmission de savoirs.

Pour le constructivisme, se procurer des connaissances implique l'activité de l'apprenant, l'activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. L'individu est donc au centre du processus de connaissance, et les constructions mentales qu'il produit sont l'aboutissement de son activité. Selon PIAGET, celui qui apprend n'est pas en relation avec l'information qu'il apprend : il met en place, de manière fonctionnelle, son mode au fur et à mesure qu'il apprend. En façonnant cette perspective constructiviste, il insiste sur l'intelligence humaine, sur la fonction fondatrice qu'elle met en œuvre. Cette aptitude d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son environnement : l'assimilation et l'accommodation.

¹ Tiré du site internet Carnet de psychologie, écrit par Claudette Mariné et Christian Escribe. Behaviorisme : la science du comportement in <https://carnets2psycho.net/theorie/histoire5.html>. Consulté le 12/06/2013

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

L'approche constructive valide et conforte certaines options et pratiques du vaste courant de pédagogie nouvelle et active (des années 1880 aux années 1970). Cette approche considère davantage l'élève comme l'acteur principal de ses connaissances. Ces dernières se construisent sur la base des connaissances antérieures. Les enseignants ont intérêt à se donner tant d'outils qui permettent d'évaluer les prérequis (savoir et savoir-faire) dont disposent leurs apprenants et à tenir compte des conceptions et des représentations de ces derniers qui peuvent servir de point d'appui ou bien faire obstacle pour l'acquisition de nouvelles connaissances.

La conception constructiviste de l'apprentissage se base sur la confrontation d'un apprenant à une situation-problème d'où un effet de déstabilisation est susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs.

« Pour aider l'enfant, l'enseignant devra donc tenter dans un premier temps de mieux comprendre les représentations que se fait l'enfant de la tâche et de ses compétences. Il devrait donc permettre à l'enfant de verbaliser »².

VIANIN Pierre ajoute que selon TARDIF, la motivation scolaire est formée de cinq composantes cognitives : la conception de l'élève des buts poursuivis par l'école, la conception de l'élève de ce qu'est intelligence, la perception de la valeur de la tâche à effectuer et la perception des exigences de la tâche, la perception de la contrôlabilité de la tâche³.

Quant au socioconstructivisme, il s'appuie sur la conception constructiviste de l'apprentissage. Il a un rôle essentiel dans la progression des apprentissages.⁴ En ce qui concerne le constructivisme, l'approche sociocognitive ou socio-constructive dirige une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de Co-construction, de co-élaboration. Cette conception de base se montre dans bon nombre de titres d'ouvrage actuellement : interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul mais en interaction avec l'autre.

Dans le champ socioconstructiviste, ce qui se joue dans l'apprentissage n'est pas l'acquisition de nouvelles connaissances ou le réaménagement de connaissances existantes ; c'est le développement de l'aptitude à apprendre, à comprendre et à analyser.

¹ Tiré du site internet Carnet de psychologie, écrit par Claudette Mariné et Christian Escribe. Behaviorisme : la science du comportement in <https://carnets2psycho.net/theorie/histoire5.html>. Consulté le 12/06/2013

² VIANIN Pierre. (2007), la motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ? Belgique, De Boeck université, p.82.

³ Loc.cit.

⁴ DANIELLE Alexandre. (2011), les méthodes qui font réussir les élèves, Italie, ESF éditeur, p.15.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

C'est également la maîtrise d'outils. Donc, ce n'est pas ce que l'enseignant diffuse. En principe, c'est à partir de l'interactivité entre l'enseignant et l'apprenant que le savoir se structure.

PIAGET (1896-1980) justifie la thèse centrale (toute connaissance est le résultat d'une expérience individuelle d'apprentissage). Il fait appel aux concepts d'assimilation et d'accommodation.

Personne ne peut apprendre à la place de l'apprenant. Et pourtant, il peut se trouver tout seul confronté aux différentes situations et à tout changement de conceptions. Le rôle de l'enseignant est de proposer et mettre en place une pédagogie socioconstructiviste afin de permettre aux apprenants de bâtir et d'intégrer les nouveaux savoirs.

Après avoir étudié la motivation dans son contexte scolaire, nous tenons à signaler qu'elle a une place dans les sciences cognitives. Selon GODEFROID JO, DECI (1975) considère que toute personne est capable de se mettre à une activité pour le plaisir, dès le moment où elle se sent libre et compétente. En revanche, toute contrainte risquera de diminuer la satisfaction personnelle¹.

Qu'entend-on par la motivation intrinsèque ?

Nous la définissons en quelques lignes : VIAU considère que la motivation intrinsèque est le plus haut niveau de motivation autodéterminée que l'individu peut atteindre. Autrement dit, elle implique que la personne accomplit une activité pour du plaisir et de la satisfaction (VELLERAND, 2000). Elle suborne et suscite la croissance personnelle et le développement cognitif (LAGUARDA et RYAN, 2000). L'individu prend l'initiative de l'action, il anticipe les difficultés et adopte des mesures afin de les surmonter. Donc, il obtient une sensation de bien-être (VECI et VANSTEENKISTE, 2004)².

Selon DECI, nos comportements seraient intrinsèquement motivés d'une façon innée. Nous nous sommes attirés par une activité afin de développer notre sentiment de compétence. Cependant, FISCHER (1978) affirme que les meilleures performances s'effectuent dans la façon d'organiser leur travail, et d'exercer un contrôle³.

¹ GODEFROID JO. (2008), Psychologie science humaine et science cognitive, Bruxelles, 2^{ème} édition, de Boeck, p.546.

² Après avoir discuté avec le pédagogue LARDJANE Dahmane, il nous a fourni quelques détails sur la motivation scolaire. Nous avons donc reformulé sa réflexion en quelques lignes.

³ GODEFROID JO, op.cit., p.546.

« VALLERAND et BLAIS (1989, 1992) ont proposé une taxonomie tripartie de la motivation intrinsèque » :

Quant à la motivation intrinsèque à la connaissance : elle est attachée à la notion de la curiosité, de l'exploitation, d'apprendre et à l'envie de connaître et de savoir. Elle se détermine lorsqu'une personne est en train d'apprendre quelque chose de nouveau et de scruter de nouvelles questions comme lire un livre pour le simple désir qu'il éprouve.

Tandis que la motivation intrinsèque à l'accomplissement est liée au principe de la maîtrise d'une tâche, à la recherche des expériences et des compétences, à la création et à la production. Elle est définie comme l'exécution d'une activité, la conception de quelque chose ou la tentative de relever le défi pour le plaisir et l'apaisement qu'elle procure.

Enfin, la motivation intrinsèque à la stimulation est attachée aux réactions affectives que la personne ressent lorsqu'elle accomplit une activité pour le plaisir. Donc, elle a un lien avec le plaisir sensoriel, l'amusement et l'excitation.

Pour la motivation extrinsèque, les récompenses externes (bonbons, argent,...), forment une motivation intrinsèque et ne feraient donc, le plus souvent qu'affaiblir cette motivation intrinsèque. Pour ces motifs, un enfant récompensé, chaque fois, qu'il rend un service, aura de mois en mois envie d'agir sans être récompensé.

En 1989, FABLES et ses collaborateurs ont fait une expérience dans laquelle ils proposaient à deux groupes d'enfants retenus à l'hôpital par une maladie grave de réunir des carrés de papier coloré pour les distraire. Ils ont constaté que le premier groupe a accompli son travail ; ils les ont récompensés alors que le deuxième groupe a échoué. Les chercheurs ont constaté que le second groupe est lent, par rapport au premier groupe qui a compris rapidement.

Selon DECI et RYAN (2000a), la motivation extrinsèque est le fait qu'un individu tente d'avoir quelque chose en échange de la pratique d'une activité. Cette activité n'est pas faite pour le plaisir, mais pour des buts externes de l'environnement de l'individu (DECI et RYAN, 1985, p.34). Elle se distingue par son degré d'autonomie. DECI et RYAN donnent naissance à une seconde théorie pour expliquer les différents types de la motivation extrinsèque : la théorie de l'intégration. De ce fait, DECI et RYAN (p.36) ont proposé trois théories de motivations extrinsèques en 1985. Ces trois types se trouvent sur un continuum de motivation autodéterminée :¹ régulation identifiée (MEID), régulation externe (MERE) et régulation introjectée (MEIN). Le premier type comprend que l'individu commence à prendre conscience de l'intérêt qu'il endosse. Il met en valeur une activité, la valorise, la trouve essentielle de son libre choix. (RYAN et CONNEIL, 1989, DECI et RYAN, 2000a). Elle façonne le seuil de la motivation qui exhorte la personne à faire son activité pour le plaisir et l'intérêt que l'activité représente en elle-même.

Quant à la régulation introjectée (MEIN²), elle met en cause l'individu qui peine à intérioriser ce qui contrôle ses comportements et ses actions (DECI et RYAN, 1985, p.137). Elle implique la personne qui éprouve de la culpabilité ou encore de la pression interne si elle ne fait pas son activité. Elle se sent incapable de subir cet obstacle. La régulation externe (MERE) se détermine comme le fait d'être motivé pour des faits externes comme des récompenses matérielles ou des sanctions (DECI et RYAN, 1985, p.134, DECI et RYAN, 2000a). En somme, les comportements sont réunis afin d'éviter une punition ou d'obtenir une récompense. En l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu (DECI et RYAN, 2000a). L'*amotivation* est causée par l'incapacité de la personne à faire la relation entre ce qu'il pose comme comportement ou comme résultat. Il y a des comportements effectués de façon mécanique, sans que le sujet distingue le lien entre ce qu'il fait et ce que son activité produit. GODERROID définit l'*amotivation* : elle est l'impuissance face aux facteurs extérieurs qui pratiquent le plein contrôle sur une action. C'est l'abandon de la tâche à laquelle la personne entreprend un travail long et difficile, ou d'une soumission qui peut être rapprochée de celle observée par SELIGMAN³.

¹ Après avoir discuté avec le pédagogue LARDJANE Dahmane, il nous a fourni quelques détails sur la motivation scolaire. Nous avons donc reformulé sa réflexion en quelques lignes.

² Loc.cit.

³ GODEFROID JO. (2008), Psychologie science humaine et science cognitive, Bruxelles, 2^{ème} édition, de Boeck, p.546.

Il existe différentes théories de la motivation. Parmi les doctrines, nous nous sommes intéressés à étudier les deux théories qui ont marqué un succès dans la psychopédagogie :

La théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN et la théorie de la motivation scolaire de Rolland Viau. Ces deux théories devront répondre à notre problématique de départ. La théorie de l'autodétermination selon DECI et RYAN, au cours des années 1970 et 1980, les approches psychophysiologiques et psychologiques de la motivation sont axées sur l'insuffisance des résultats que les chercheurs attendent. Les différentes recherches s'appuient sur les principes de la psychologie humaniste. Deci et Ryan (1985, 1987), une approche organismique sont intrinsèquement actifs et motivés. Cela implique le maintien de la flexibilité afin de permettre un ajustement optimal aux diverses situations environnementales pour accroître harmonieusement le développement des potentialités de chaque personne. De plus, les besoins psychologiques (autonomie, compétence, interaction avec l'environnement) doivent être présentés afin que la motivation naturelle humaine puisse s'exprimer et favoriser un ajustement.

DECI et RYAN (1985) voient la tendance de la perception comme une cause principale de nos comportements. Pour eux, les gens recueillent l'orientation de la causalité (causality orientation) de leurs actes. Ils se sentent soumis à un contrôle interne ou un contrôle externe qui agira sur la satisfaction d'un besoin d'autodétermination. En 1980, DECI est persuadé que ce dernier l'emporte chez la plupart des gens sur l'impact de leurs activités, sans réagir pour recouvrer la liberté dans leur choix de vie ou d'une activité.

ANGYAL (1941) a mis l'accent sur le développement continu de compétences qui rendra la personne plus autonome par rapport à son environnement. Sous ce rapport, DECI proposera une nouvelle conception d'une compétence autodéterminée. Cette notion se développe via les recherches menées avec ses collaborateurs, sur la motivation intrinsèque et l'évaluation cognitive au niveau du contrôle exercé sur les différents comportements humains. En 2000, la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN collationne deux points de vue sur la tendance naturelle de l'être humain vers l'actualisation de soi. Ainsi, elle ne néglige pas l'influence environnementale. La TAD postule que tous les individus ont une tendance naturelle et innée à améliorer l'état humain (SHELDON et KASSER, 2001).

Il est donc nécessaire de signaler qu'il est possible de modifier les approbations des apprenants en ce qui concerne l'impuissance acquise. Afin d'y arriver, nous les amenons à s'attribuer les causes d'une bonne ou mauvaise performance et à percevoir les causes de cette performance comme étant contrôlables (DWECK, 1975 et WEINER, tiré de VIAU, 1994).

La perception de l'apprenant devant sa compétence à effectuer son activité est une perception de soi. L'apprenant est invité à accomplir son activité de manière adéquate et à évaluer ses capacités qui comportent un degré d'incertitude. (BANDURA, tiré de VIAU, 1994).

Nous avons cité quatre principaux facteurs qui sont à l'origine de cette perception. Ces facteurs, sont les vertus antérieures de l'apprenant. Illustrons ensemble cet exemple :
Lorsqu'un apprenant réalise une tâche reliée à un apprentissage, il peut se référer à l'ensemble de ses expériences (succès, échecs) passées qui influenceront la perception qu'il a de sa compétence à réussir ou non. En conséquence, les performances antérieures constituent un point de référence essentiel pour un apprenant.

Notons que l'observation de l'exécution d'une tâche par une autre personne est le deuxième facteur présenté. En situation d'apprentissage, l'apprenant qui se prépare pour présenter sa communication orale pourra se référer à des experts qui ont présenté leurs travaux devant lui. Il observera la performance de ces derniers pour pouvoir évaluer sa compétence à accomplir la même tâche. S'il sent qu'il est mieux préparé, il pourra alors se sentir compétent avant de se mettre à l'action. Cette activité influence son degré de motivation (VIAU, 1994).

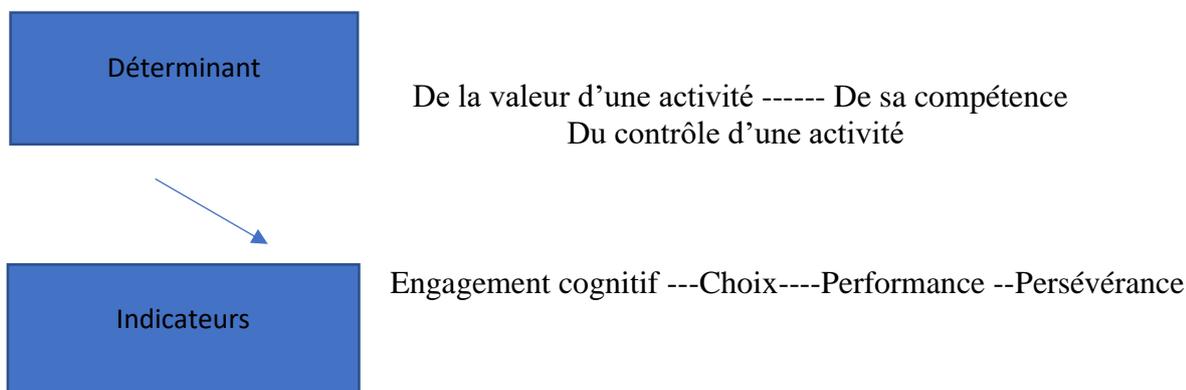
L'exemple le plus significatif est fourni par les réactions physiologiques et émotives de l'apprenant qui influencent la perception qu'il a de sa compétence. C'est-à-dire qu'un apprenant qui est peu préparé pour un examen peut réagir explosivement (poussées de chaleur, battements de cœur, envies de vomir...). Il évalue sa contre-performance comme étant une incapacité de sa part à exécuter ce type d'activité même s'il a mal préparé sa tâche.

La perception de la valeur d'une activité est le jugement que porte un apprenant sur l'utilité de son aboutissement aux objectifs qu'il poursuit (VIAU, 1994). Viau dégage deux concepts clés : l'utilité de l'activité et le type de buts que se fixe l'apprenant pour aboutir à la résolution de sa tâche. Il se demande ce que ladite activité lui apportera à l'avenir. Pour cela, il distingue deux types de buts : des buts sociaux, des buts scolaires.

Au cours de ces dernières années, la définition de Rolland VIAU a forgé plusieurs recherches sur la motivation scolaire. Cette définition comprend trois dimensions essentielles de la motivation scolaire : *C'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées. Elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées. Elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts*¹.

Maintenant que nous avons défini le cadre dans lequel nous traitons du concept de la motivation en contexte scolaire, abordons la description du schéma de Rolland Viau. Nous présentons, tout d'abord, le modèle proposé par le pédagogue québécois Rolland VIAU. Ce schéma s'inscrit dans une approche sociocognitive. VIAU a fait référence à différents auteurs (SCHUNT, 1990, ZIMMERMANN, 1990, PATRICH et SCHRAUNEN, 1992).

Pour mieux comprendre le but de ce schéma, nous l'exposerons ainsi :



¹ Pédagogie. (1997), dictionnaire des concepts clés.

² Viau, Rolland. (1997). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : De Boeck & Larcier, p.32.

Les déterminants : comme nous l'avons vu précédemment, les différentes perceptions d'un individu vis-à-vis d'une tâche sont appelées déterminants ou sources de motivation. Certains auteurs considèrent que les perceptions sont aussi importantes que de véritables déterminants de la conduite : « *ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui déterminent sa conduite et sa motivation mais plutôt la perception qu'elle a de celles-ci* » (CONVINGTON, 1984 ; WEINER, 1979, 1985, tiré de VIAU, 1994). Ces perceptions seraient à l'origine du comportement humain et à la base de l'action. (Ames, 1989, tiré de Viau, 1994).

Dans cette partie du travail, nous présenterons brièvement les principaux déterminants de la motivation selon la conception cognitive de l'apprentissage : la perception de la contrôlabilité ou processus attributionnel, la perception de la contrôlabilité ou tâche et la perception de la valeur d'une activité.

Les perceptions de la cause attributionnelle sont issues dans un premier temps des travaux de DECHARMS sur le concept origine-pion. Ce concept explique comment un individu, étant un agent causal de son attitude, peut se percevoir sans avoir le contrôle qui est dû à des forces extérieures (PETTETHIER et VALLERAND, 1993).

Toutefois, nous nous tiendrons, en principe, aux travaux de WEINER (1989-1992) qui dit que le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir les causes. Ce qui peut lui arriver. En outre, les différentes expériences de WEINER ont conduit à l'accomplissement de la théorie de l'impuissance acquise dont la globalité, la stabilité et le lieu de la cause sont les trois notions à retenir (ANDERSON et ARNOULT, tiré de BARBEAU, 1993). Cette théorie soustrait que :

« L'individu développe un sentiment d'impuissance lorsqu'il perçoit qu'une situation hors de son contrôle restera hors de son contrôle dans l'avenir et que la motivation est ainsi affaiblie, altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie, il devient alors passif à la suite de telles expériences » (ABRAMSON et Al, 1984).

Selon THIL, ce n'est pas le caractère répulsif de la tâche ou bien de la situation qui produit l'effet de l'impuissance, mais plutôt la perception qu'il est impossible d'y échapper. Les personnes qui ont ces sentiments d'impuissance sont généralement des gens qui vivent des situations négatives à des causes internes et externes.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

Il est donc nécessaire de signaler qu'il est possible de modifier les approbations des apprenants en ce qui concerne l'impuissance acquise. Afin d'y arriver, nous les amenons à s'attribuer les causes d'une bonne ou mauvaise performance et à percevoir les causes de cette performance comme étant contrôlables (DWECK, 1975 et WEINER, tiré de VIAU, 1994).

La perception de l'apprenant devant sa compétence à effectuer son activité est une perception de soi. L'apprenant est invité à accomplir son activité de manière adéquate et à évaluer ses capacités qui comportent un degré d'incertitude. (BANDURA, tiré de VIAU, 1994).

Nous avons cité quatre principaux facteurs qui sont à l'origine de cette perception. Ces facteurs, sont les vertus antérieures de l'apprenant. Illustrons ensemble cet exemple :
Lorsqu'un apprenant réalise une tâche reliée à un apprentissage, il peut se référer à l'ensemble de ses expériences (succès, échecs) passées qui influenceront la perception qu'il a de sa compétence à réussir ou non. En conséquence, les performances antérieures constituent un point de référence essentiel pour un apprenant.

Notons que l'observation de l'exécution d'une tâche par une autre personne est le deuxième facteur présenté. En situation d'apprentissage, l'apprenant qui se prépare pour présenter sa communication orale pourra se référer à des experts qui ont présenté leurs travaux devant lui. Il observera la performance de ces derniers pour pouvoir évaluer sa compétence à accomplir la même tâche. S'il sent qu'il est mieux préparé, il pourra alors se sentir compétent avant de se mettre à l'action. Cette activité influence son degré de motivation (VIAU, 1994).

L'exemple le plus significatif est fourni par les réactions physiologiques et émotives de l'apprenant qui influencent la perception qu'il a de sa compétence. C'est-à-dire qu'un apprenant qui est peu préparé pour un examen peut réagir explosivement (poussées de chaleur, battements de cœur, envies de vomir...). Il évalue sa contre-performance comme étant une incapacité de sa part à exécuter ce type d'activité même s'il a mal préparé sa tâche.

La perception de la valeur d'une activité est le jugement que porte un apprenant sur l'utilité de son aboutissement aux objectifs qu'il poursuit (VIAU, 1994). Viau dégage deux concepts clés : l'utilité de l'activité et le type de buts que se fixe l'apprenant pour aboutir à la résolution de sa tâche. Il se demande ce que ladite activité lui apportera à l'avenir. Pour cela, il distingue deux types de buts : des buts sociaux, des buts scolaires.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

Les buts sociaux sont les relations qu'un apprenant entreprend avec d'autres apprenants de son âge, de son entourage. Néanmoins, l'auteur insiste davantage sur les buts scolaires. Il en distingue deux types. Ceux reliés à l'apprentissage lui-même ou bien à l'acquisition de nouveaux savoirs (motivation intrinsèque) et ceux qui sont reliés à la performance (ou motivation extrinsèque). L'exemple qu'il nous donne permet de comprendre pourquoi il n'es'y attarde pas davantage :

« La plupart des apprenants, même ceux qui sont animés d'une motivation intrinsèque forte, sont motivés par des récompenses et des buts extrinsèques. Les sources de motivation extrinsèques n'ont rien de répréhensible, à moins qu'elles ne nuisent à la motivation » (VIAU, 1994).

Les indicateurs de la motivation constituent les composantes motivationnelles qui autorisent à mesurer le degré de la motivation de l'apprenant (VIAU, 1994). Ils sont composés de l'évolution d'un apprenant à s'engager ou non dans une tâche, du degré de persévérance et la performance qui en résulte.

Ce concept attribue, en retour, le fait qu'une composante de la motivation peut être la cause d'un phénomène et, par la suite, devenir une conséquence. Les composantes du modèle définissent les indicateurs de la motivation comme étant des effets de la motivation. Cependant, à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes puisqu'ils influencent les perceptions de l'apprenant par l'intermédiaire de la performance (VIAU, 1994). Nous présenterons donc les principaux indicateurs ainsi :

Le choix de s'engager dans une activité ou non et le degré de participation sont considérés comme un premier indicateur de la motivation (VIAU et BARBEAU, 1994). Il se peut qu'un apprenant motivé choisisse d'éviter de faire son activité ou non.

D'après une recherche collégiale auprès des enseignants et des étudiants, BARBEAU (1993) mentionne qu'un apprenant motivé qui participe aux différentes activités est celui qui s'implique dans une tâche scolaire. Partant de ce fait, l'apprenant utilise ce qu'on appelle une stratégie d'évitement. Par exemple : un apprenant qui repasse son crayon aux endroits déjà utilisés ou fait semblant de lire...

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

L'engagement cognitif est la qualité et le degré de l'effort mental approuvé par un apprenant lors de son accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires. (CORNO et al, tiré de VIAU, 1994). En psychologie cognitive, cet effort mental se traduit par l'usage de différentes stratégies d'apprentissage et d'autorégulation par l'apprenant au moment de s'engager dans une activité.

Afin de mesurer l'engagement cognitif, plusieurs classifications portant des stratégies diverses (stratégies autorégulatrices, d'apprentissage cognitifs, affectifs...) ont été identifiées. Nous nous en tiendrons principalement à celle de Roland VIAU (1994) sur la motivation scolaire.

L'apprenant utilise des stratégies d'apprentissage pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances (connaissances déclaratives et procédurales) que l'enseignant lui transmet (VIAU, 1994). Nous les regroupons en trois catégories :

Les stratégies de mémorisation sont les tactiques qu'un apprenant use pour se rappeler des informations factuelles (dates, équations, règles...). Nous qualifions ces stratégies de mémorisation car l'apprenant tente de mémoriser des informations en se les rappelant (PINTRICH et GARCIA, tiré de VIAU, 1994).

Les stratégies d'organisation se traduisent lorsqu'un apprenant les utilise pour fabriquer des tableaux ou des schémas en vue de faciliter son apprentissage. Il est important de les enseigner (VIAU, 1994).

Finalement, les stratégies d'élaboration sont utilisées lorsqu'un apprenant réalise les différents concepts au point de créer de nouveaux réseaux d'information dans sa mémoire (DERY, tiré de VIAU, 1994).

L'apprenant utilise consciemment les stratégies d'autorégulation, lorsqu'il assume la responsabilité de ses apprentissages (ZIMMERMAN, tiré de VIAU, 1994). Nous les regroupons aussi en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies motivationnelles.

Les stratégies métacognitives sont les stratégies que l'apprenant utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement (PINTRICH, 1990). Il y a trois catégories de stratégies métacognitives : la planification, le contrôle et l'autoévaluation. La planification se distingue lorsqu'un apprenant reconnaît les objectifs de travail qui lui permettent de réaliser la tâche. De plus, le contrôle est l'accomplissement d'une activité d'apprentissage. Enfin, les stratégies d'autoévaluation se réfèrent à l'évaluation des apprentissages d'un apprenant en mesurant le degré d'atteinte des objectifs.

Les stratégies de gestion sont les stratégies utilisées par un apprenant quand ce dernier crée un climat propice à son apprentissage. VIAU (1994) a identifié trois axes de stratégies de gestion : l'organisation du travail dans le temps, le choix d'un lieu d'apprentissage et la consultation humaines et matérielles. L'organisation du travail dans le temps a comme caractère essentiel un rythme de travail approprié qui permet à l'apprenant d'identifier ses tâches. En outre, le choix d'un lieu d'apprentissage est important pour un apprenant autorégulé. Le choix de ressources humaines et matérielles peut contribuer fortement au succès d'un apprenant.

Les stratégies motivationnelles sont utilisées par un apprenant en vue d'augmenter sa motivation lors de l'accomplissement d'une activité. L'apprenant peut se donner ses propres défis à relever en se récompensant à la fin d'une étape ou quand le travail est accompli totalement (VIAU, 1994). La persévérance est en conformité avec le temps qu'un apprenant consacre, par rapport à un autre apprenant, à ses activités. Elle peut se mesurer en tenant compte du temps consacré par un apprenant à effectuer ses tâches. La persévérance constitue un facteur de réussite car l'apprenant qui accorde une importance au temps pour accomplir une activité augmente ses chances de réussite (VIAU, 1994).

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

Dans une vision sociocognitive, la performance se mesure par des comportements, à savoir l'usage de connaissances déclaratives ou l'usage de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (VIAU, 1994). Nous montrerons, dans ce tableau, les composantes motivationnelles. Il s'agit d'un résumé :¹

Déterminants ou sources de la motivation devant une tâche (système de perceptions)	Indicateurs ou conséquences de la motivation
<p>Perception de la cause</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lieu de la cause (interne/externe) - Stabilité de la cause (stable/modifiable) - Contrôlabilité de la cause (contrôlable/incontrôlable) - Globalité de la cause (global/spécifique) <p>Perception de la compétence</p> <p>Performances antérieures. L'observation de l'exécution de l'activité par d'autres. Persuasion. Réaction physiologique</p> <p>Perception de la valeur d'une activité</p> <p>Buts sociaux / Buts scolaires ou institutionnels / Buts de performance/ Buts d'apprentissage</p>	<p>Choix</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engagement de la tâche - Stratégies d'évitement <p>Engagement cognitif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stratégies d'apprentissage - Stratégie de mémorisation - Stratégie d'élaboration - Stratégie d'organisation - Stratégies d'autorégulation - Stratégies métacognitives - Stratégies de gestion - Stratégies motivationnelles <p>Persévérance</p> <p>Performance</p>
<p>Principe du déterminisme réciproque</p>	

Nous avons résumé la réflexion de Viau sous forme d'un tableau en imitant la thèse de Sémard Stéphane, page 20.

¹ Viau, Rolland. (1994). La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique, p.22

Le modèle VIAU (1997) de la dynamique motivationnelle s'appuie sur l'approche sociocognitive et sur les conceptions traitées par BANDURA (1986). La définition de VIAU (1997, P7) reprend cette relation triadique : « *la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». Les facteurs comportementaux (choix de l'activité, engagement, persévérance), dans son modèle, représentent les indicateurs de la motivation. Les facteurs internes et environnementaux (perception de soi et de l'environnement, contexte) en sont l'origine. (Voir le schéma de la description du schéma de VIAU ci-dessus).

Les indicateurs et les déterminants de la motivation sont en rapport et l'engagement cognitif d'un apprenant dans une tâche lui permet de persévérer jusqu'à l'accomplissement d'une activité d'apprentissage.

ZIMMEMAN et MARTINEZ-PONS (1992) ont montré que plus un élève s'engage et persévère, meilleure est sa performance. Quant à sa motivation, nous avons trois types de perceptions sur le plan scolaire qui l'influenceraient : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à l'accomplir, la perception du contrôle.

DWECK (1986), a mentionné que la poursuite des objectifs d'apprentissage a un lien avec un profil motivationnel adéquat aux apprentissages scolaires au primaire. Tel est le cas dans le secondaire (ANDEMAN et MAEHR, 1994, RYAN, HICKS et MIDGLEY, 1997). Un apprenant évite les jugements négatifs pour ne pas demander le soutien, en cas de difficulté, au risque de sembler incompetent¹.

En outre, la perception de la compétence se mesure par une autoévaluation de l'individu de sa capacité à réussir sa formation universitaire et de sa perception en tant qu'apprenant. PINTRICH (1999) montre que la perception de ses compétences dans un cours est liée à un engagement cognitif d'une façon positive. Cette perception de la compétence est basée sur les expériences antérieures dans l'éducation. Néanmoins, elle peut être erronée.

La dernière perception relevée est la perception de contrôle par rapport à la perception du degré de maîtrise de l'apprenant sur le déroulement d'une activité. Ainsi, la motivation peut être accrue. Suite aux fiches de lectures que nous avons élaborées, nous avons dégagé deux facteurs qui peuvent être choisis dans le sentiment de contrôle.

¹ LAMBERT Marielle. (7 12-2012), La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation, thèse en vue d'obtention du titre de docteur en science de l'éducation, université de Bourgogne, p.136-137.

La perception de la compétence influe sur le contrôle dans le sens où l'individu juge positivement ses compétences. C'est-à-dire que plus il est confiant, moins il aura tendance à reporter l'étude à plus tard.

Le sentiment de contrôle est également régi par les causes que l'apprenant associe à ses efforts et à ses qualifications (attribution interne). Il se sentira plus sûr de lui et plus motivé que l'apprenant qui attribue sa réussite à la chance ou à la générosité de l'évaluateur (attribution externe) (WEINER, 1985).

Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, le besoin de la compétence est un des trois besoins fondamentaux que l'individu doit satisfaire. Dans le cadre théorique de la dynamique motivationnelle, la perception de la compétence constitue l'un des trois éléments déterminants de la motivation. Ce concept de sentiment de compétence semble fatidique dans la compréhension du rôle de la motivation sur les performances scolaires¹. Nous avons vu les différents types de motivations (intrinsèque, extrinsèque, amotivation), les théories relatives à l'autodétermination en général et à la motivation en contexte scolaire en particulier. Comme nous l'avons annoncé plus haut, le modèle de VIAU constitue l'axe principal de notre cadrage théorique.

De ce fait, quand on parle de la motivation, il y a aussi la démotivation : absence de motivation chez certains apprenants. Dans cette optique, la motivation constitue le pivot de la psychologie, sans laquelle, nous ne pouvons donner sens aux facteurs cognitifs.

En somme, nous avons étudié la motivation dans ses deux contextes (éducatif et cognitif). Il est donc intéressant de nous pencher sur un autre paradigme, à savoir, l'impact de la motivation sur le choix des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. C'est ce que nous traiterons dans le chapitre suivant.

Nous verrons dans ce chapitre que le manuel peut être un support de réussite ou d'échec scolaire dans une classe de langue. Le manuel scolaire est un livre, un ouvrage, un outil de travail destiné à un groupe d'apprenants d'une même classe. Le manuel est un document écrit et qui rassemble au niveau de ses formes, ses composantes, ses structurations, les contenus, les codes, les formes langagières qui diffèrent d'une discipline à une autre².

¹LAMBERT Marielle. (7 12-2012). La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation, thèse en vue d'obtention du titre de docteur en science de l'éducation, université de Bourgogne, p.138-139.

²Cahiers de l'éducation et de la formation. (Septembre 2010), Conseil supérieur de l'enseignement, Dossier : le manuel et les supports pédagogiques. Royaume du Maroc. Numéro 3, p.7.

En outre, il se définit comme un recueil documentaire riche et complexe. Il contient généralement des documents de nature différente : textuels, iconographiques, schémas, diagrammes. Il est à la disposition de l'enseignant et des apprenants pour les aider à acquérir une autonomie via la construction du savoir. Il est symbolique de l'école et de la nation¹.

Le manuel scolaire demeure l'un des outils les plus importants de l'éducation. Il occupe une place primordiale dans une situation-didactique de l'enseignement-apprentissage des langues. Il est donc évident de s'interroger sur son intérêt et son impact dans le monde éducatif. « *les manuels sont considérés comme livres scolaires, ..., les manuels et leurs modes d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent régulièrement utilisées dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés* » (Décret n°2004-922 du 31 août 2004)². La psychologie est une science qui cherche à connaître les processus mentaux. C'est un univers très vaste qui comprend la perception, l'intelligence, la résolution de problèmes, la créativité, les représentations mentales, la prise de décision, la mémoire, la catégorisation, l'apprentissage. De nos jours, la psychologie constitue l'un des plus importants courants scientifiques. Associée à divers autres disciplines (linguistique, anthropologie, neurosciences, philosophie...), elle forme ce que l'on appelle les sciences cognitives. La psychologie cognitive se réfère à d'anciennes sources philosophiques, notamment :

PLATON (427-347 B.C.) : les souvenirs sont comme des gravures sur une tablette de cire ; si on a de la bonne cire, on a de bons souvenirs. Pas de différence entre le corps et l'esprit.

René DESCARTES (1596-1650) fait la séparation entre corps et esprit. Cette stricte séparation est aujourd'hui remise en cause

John LOCKE (1632 – 1704) : pour lui, la pensée est une suite d'images mentales. Mais ça n'explique pas tout !

George BERKELEY (1685-1753) : et la vérité ? Comment est-ce qu'on peut avoir une image de la vérité quand on est en train de penser à deux boîtes ? Locke peut expliquer les pensées³.

¹ Cahiers de l'éducation et de la formation. (Septembre 2010), Conseil supérieur de l'enseignement, Dossier : le manuel et les supports pédagogiques. Royaume du Maroc. Numéro 3, p.7.

² Citation tirée du site internet : Collège HENRI IV de NAY in <http://webetab.ac-bordeaux.fr>. Consulté le 26/07/2013.

³ WIM Gevers. (2010). Psychologie cognitive. Article PDF tiré du site internet : <http://dev.ulb.ac.be>. Consulté le 13/02/2014, p. 535.

La psychologie cognitive s'applique à explorer les modes de pensée, le fonctionnement cognitif. Elle donne une nouvelle vision de la relation pédagogique entre apprenant et enseignant (WEINSTEIN et MAYER, 1986). Ainsi, l'apprenant pourra développer ses connaissances grâce aux stratégies cognitives et l'enseignant, dans cette situation, n'exerce plus un rôle majeur mais un rôle partagé dans les acquisitions.

Pendant plus d'un demi-siècle, la psychologie scientifique a été considérée comme une seule réalité observable. Ce n'est que vers la fin des années 1950, que des chercheurs commencent à étudier des phénomènes tels que la limitation de la quantité d'informations, l'attention....

La psychologie cognitive reprendra les thèmes de la psychologie humaniste afin d'inaugurer, avec la psychologie positive, des recherches empiriques englobant les besoins de croissance et leurs applications en santé mentale. (SELIGMAN et CSIKZENTMIHALYI, 2000 ; SNYDER et LOPEZ, 2001)¹.

La cognition est l'ensemble des activités mentales impliquées dans les relations humaines avec l'environnement : prise de décision, raisonnement, perception d'une stimulation, mémorisation, rappel, résolution de problème².

De nos jours, la cognition se réfère à la notion d'intelligence, de pensée. C'est la faculté mobilisée dans de nombreuses activités telles la perception (des objets, des formes, des couleurs...), les sensations (gustatives, olfactives...), les actions d'informations, la résolution de problèmes, le raisonnement (inductif et déductif), la prise de décision et le jugement, la compréhension et la production du langage ... » (LEMAIRE, 1999).

L'être humain réalise donc des tâches cognitives par des mécanismes sous-jacents auxquels il est confronté. Le mécanisme est une notion clé en psychologie cognitive. L'apparition et l'application du mécanisme engendre l'élaboration de modèles visant à décrire et mettre en œuvre les processus essentiels de la cognition humaine³.

¹ WIM Gevers. (2010). Psychologie cognitive. Article PDF tiré du site internet : <http://dev.ulb.ac.be>. Consulté le 13/02/2014. p. 53

² BARATGIN Jean. (2011), Introduction à la psychologie, l'approche cognitive et la perception, Marseille in <http://www.staps.univ-mrs.fr/>. Consulté le 11/02/2014.

³ LAMBERT Marielle. (7 12-2012), La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation, thèse en vue d'obtention du titre de docteur en science de l'éducation, université de Bourgogne, p.97.

Nous abordons à présent, les apports majeurs de la psychologie cognitive dans la compréhension de la cognition humaine, en particulier par rapport à la mémoire, le traitement de l'information et le raisonnement.

COHEN, SCOTLAND et WOLF (1955), COHEN (1957), ont montré l'existence d'un besoin différencié stable et mesurable. En revanche, le champ théorique a été introduit par les travaux de CACIOPPO et PETTY (1982). Ces auteurs avancent que l'idée de différences est mesurable dans la propension des gens à s'engager et à effectuer des efforts cognitifs dans une activité de certaines personnes possédant intrinsèquement une faible motivation et les personnes possédant intrinsèquement une forte motivation. Les recherches de CACIOPPO et PETTY (1982) n'abordent que la plus grande part de la variance interindividuelle observée dans la motivation dans une activité réflexive qui s'explique par un facteur unique dit besoin de cognition (need for cognition).

Le besoin de cognition est défini comme une propension individuelle sur le monde environnant (CACIOPPO, CRITES et GARDNER, 1996). Aussi, les personnes qui ont un fort besoin cognitif penchent à s'engager, par plaisir, dans un processus de raisonnement poussé (ESPARCIEUX-MORAWA, 2001). Prenant le modèle de CACIOPPO, PETTY et MORRIS (1983), déduisent que les sujets catégorisés¹ comme ayant un fort besoin cognitif, avaient une grande capacité à évaluer et à extraire des informations d'un texte et de les analyser que les sujets sélectionnés comme ayant un faible besoin de cognition. En outre, les premiers se penchent à réfléchir sur des arguments présents dans une communication persuasive que les seconds.

Les individus qui possèdent un fort besoin adhèrent facilement aux recommandations proposées en réaction aux messages menaçants que ceux ayant un faible besoin cognitif (RUITER, VERPLANKEN, DE CREMER et KOK, 2004). Ils sont donc capables de traiter profondément l'information la plus complexe (PETTY et CACIOPPO, 1986 ; MACLNNIS, MOORMAN et JAWORSKI, 1991). Ils organisent, analysent et évaluent l'information à laquelle ils figurent (COHEN, SCOTLAND et WOLF, 1955).

¹ SALAMA Marie, YOUNES-SAYED Ahmed. (2011), Études sociocognitives des besoins fondamentaux, échelles de mesure et application sociocognitive pour une population d'étudiant de l'université, université Rennes2, thèse doctorale, France, p.16.

I-2. Manuel scolaire dans une situation-didactique :

Le manuel scolaire est un point de rencontre entre plusieurs institutions : ministère comme dénonciateur de programmes, didacticiens et pédagogues comme concepteurs, éditeurs comme vendeurs, enseignants, voire apprenants comme utilisateurs, écoles comme décideurs d'achats, parents comme neutres.

Dans un premier temps, nous présentons l'effet du manuel scolaire sur le triangle didactique (apprenant, enseignant, école). Ensuite, nous verrons que le manuel peut être un support de la réussite ou de l'échec scolaire dans une classe de langue.

I-2- 1. Manuel scolaire et école :

Le livre scolaire occupe une place primordiale à l'école. Il est abordé en conseil de cycle mais sans que les manuels utilisés en amont et en aval soient toujours connus, et sans que des critères de choix objectifs soient mis en œuvre¹.

Il convient de s'interroger sur le rôle que peut jouer le manuel au service de l'école du XXI^e siècle. C'est un outil au service d'un projet éducatif. Il est difficile de concevoir l'outil si les buts ne sont pas identifiés. Les aspects techniques et culturels de la numérisation des supports ont un impact sur le livre scolaire. Il a été conçu pour servir le projet de l'école. Le manuel scolaire reste un outil de référence, il permet d'élargir et d'approfondir les contenus essentiels directement corrélés aux programmes².

La sélection des manuels scolaires doit relever d'un choix de l'équipe pédagogique de l'école³. Le manuel scolaire doit être un outil de médiation entre l'enseignant, les élèves et les parents, son utilisation doit être diversifiée :

Le manuel est un déclencheur en proposant des situations de découverte, des situations problèmes débouchant sur un questionnement. *C'est un moyen de documentation* pour la recherche d'informations. *Le manuel est une référence* pour trouver les différentes connaissances, capacités et attitudes à travailler.

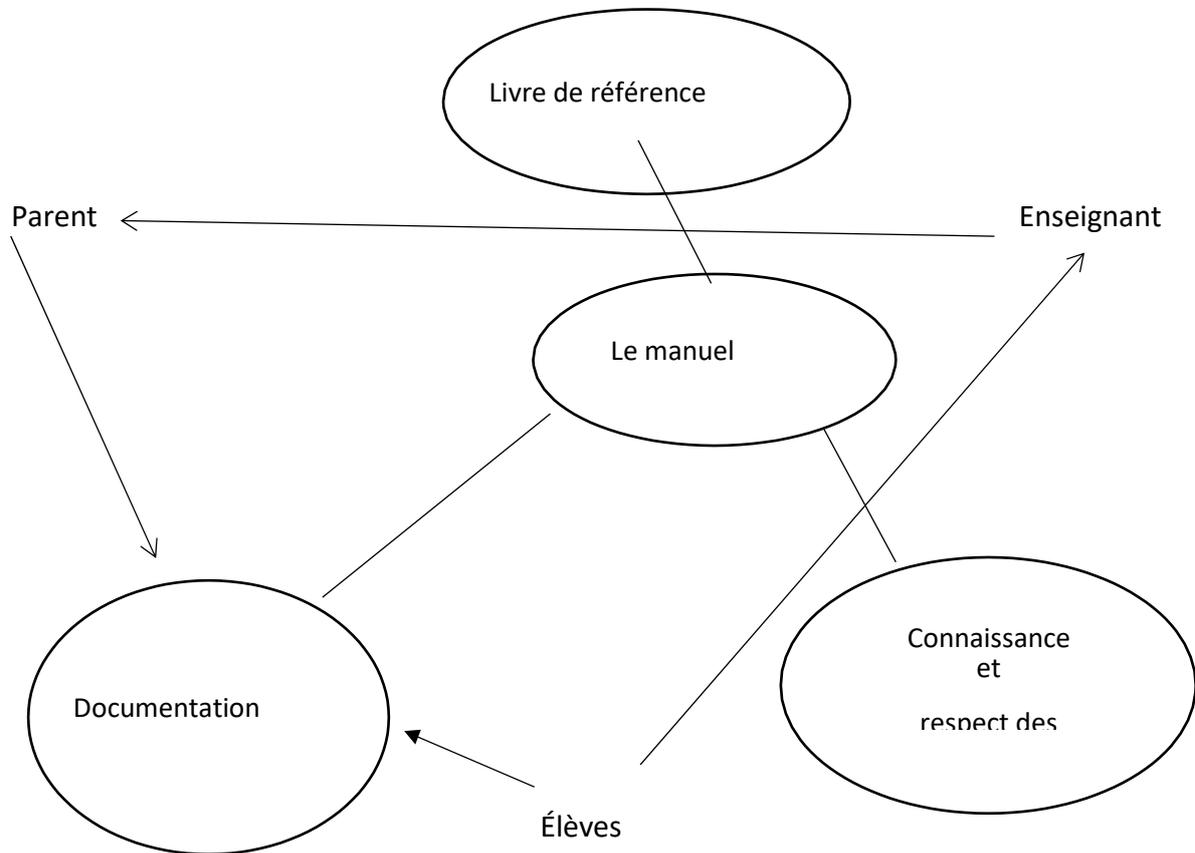
¹ Inspection générale de l'éducation nationale. Rapport n°2012-036, les manuels scolaires : situation et perspectives. Ministère de l'éducation nationale jeunesse vie associative in France http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf, p.69. Consulté le 13/12/2014.

² Ibid., p.12.

³ Tiré du site internet Manuel scolaire. (2007), in http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/Les_manuels_scolaires.pdf, p.3. Consulté le 10/12/2013.

Il sert à l'entraînement en proposant des exercices graduels.

Le manuel contient une évaluation formative en laissant le libre choix des critères de réussite. Ce schéma résume ce que nous venons de voir¹ :



« Le manuel scolaire ne vaut que par l'utilisation qu'on en fait »

¹ Tiré du site internet Manuel scolaire. (2007), in http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/Les_manuels_scolaires.pdf, p.3. Consulté le 10/12/2013.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

En Algérie, la loi d'orientation sur l'éducation nationale met en évidence les points suivants¹

Art.91. *L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le Ministre chargé de l'Éducation Nationale.*

Art.92. *L'État veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en faciliter l'accès à tous les élèves.*

Art. 93. *L'utilisation de moyens didactiques complémentaires et de livres parascolaires dans les établissements scolaires est subordonnée à l'homologation, prononcée par le Ministère chargé de l'Éducation nationale.*

Art. 95. *Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico-pédagogiques sont fixées par le Ministre chargé de l'Éducation Nationale.*

Pour le Ministère de l'Éducation Nationale et le CNEAP² (Centre National d'Étude et d'Analyse pour la Planification), 98 % des parents d'élèves ont choisi le français comme première langue étrangère à l'école primaire à côté de la langue arabe et au détriment de la langue anglaise. Le français a réussi à avoir son statut de première langue étrangère grâce à ses considérations culturelles et historiques.

De surcroît, la loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'Éducation : « *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* » (chapitre I, art2). À ce titre, l'école, qui « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* » 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* » (chapitre II, art 4)⁴.

¹ Loi d'orientation sur l'éducation nationale algérienne. (23-01-2008), <http://elhamidiafle.forumactif.org/t362-loi-d-orientation-sur-l-education-nationale>., consulté le 15/03/2013.

² DERRADJI Yacine. (2006), vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte, Paris, coll. Espace discursif. Éd. Le Hamattan, p.49.

³ Selon le Centre National d'Étude et d'Analyse pour la Planification, la langue française demeure la première langue étrangère enseignée dans le cycle primaire algérien.

⁴ Programme de français de la cinquième année primaire, Juin 2011. Algérie, p.3.

Cadrage théorique : Didactique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures

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 : « *le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* » (Cf. Référentiel Général des Programmes).

Comme toutes les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques. Il a pour but de développer la compétence communicative chez le jeune apprenant (écouter/parler, lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Avec la nouvelle réforme, l'enseignement-apprentissage du FLE a subi des changements importants, l'approche par les compétences vient d'apparaître dans notre démarche pédagogique. Ce qui nous pousse à nous pencher, à nous interroger sur sa fonction et sa position en classe de langue.

« 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 » (cf. Référentiel Général des Programmes scolaires algériens, p.3).

Après un suivi pédagogique de plusieurs années d'apprentissage, il a été remarqué que l'apprenant se montre sans ressources nécessaires dans sa vie quotidienne. C'est pour cette raison que les didacticiens ont introduite l'approche par compétence dans l'école algérienne.

Parler de l'approche par les compétences ne signifie pas la possession des connaissances mais savoir les mobiliser de façon pertinente (savoir-faire). L'enseignant ne provoque pas du savoir, mais c'est plutôt l'apprenant qui est devenu le centre des préoccupations des programmes scolaires. L'approche par les compétences est un ensemble de théories. Elle se centre sur l'apprenant dans son apprentissage. Parler de compétences dans le milieu éducatif, c'est mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant. Autrement dit, les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les objectifs de l'enseignement-apprentissage à partir des situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Le but de cette approche est d'amener l'apprenant à construire ses savoirs et à organiser ses acquis pour réaliser un

certain nombre de tâches. À cet effet, les compétences sont évaluables. Il s'agit donc de vérifier le niveau de développement des compétences pour :

- réguler la progression des apprentissages (évaluation formative).
- certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative)¹.

Dans cet ordre d'idées, nous penchons plutôt du côté de la compétence. Cette notion est loin d'être claire et distincte. Nous le verrons à travers cette recherche.

De nombreux chercheurs se sont intéressés à cette théorie, visant à la caractériser de manière effective afin d'examiner de quelle manière elle peut structurer les programmes de formation, initiale ou professionnelle² :

En 1989, *Philippe MEIRIEU* définissait déjà la compétence comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer de compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé ».

Guy LE BOTERF, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère, dès 1994, que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissance, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

Pour *Philippe PERRENOUD*, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Genève), « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». *Perrenoud* précise encore sa conception, dans un document plus récent « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».

Jacques TARDIF, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considérait récemment que « une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

¹ Programme de français de la cinquième année primaire, Juin 2011. Algérie, p.4.

² Loc.cit.

Quant à Philippe JONNAERT, professeur à l'université du Québec à Montréal et chercheur à l'observatoire des réformes en éducation, il a montré combien les conceptions de la compétence en éducation sont fortement dépendantes :

D'un point de vue épistémologique : si nous adoptons une posture de type comportementaliste, ou cognitive, ou constructiviste, nous serons attentifs à l'adaptation du comportement de comprendre, connaître et agir aux stratégies de construction des savoirs.

De la dynamique propre à la notion de compétence : on l'estime comme un état (vision statique) ou comme un processus (vision évolutive). De l'amplitude attribuée à la compétence¹ : est-ce qu'elle fait appel à des ressources internes (cognitives) seulement ou bien aux ressources externes (sociales, matérielles) ? De la finalité que l'on donne à la compétence : est-ce qu'elle est destinée à effectuer une tâche particulière, ou à réaliser un traitement réussi d'une situation ?

En outre, la notion de compétence ne peut être confondue avec celle de connaissance, ni avec celle d'objectif d'apprentissage, ni même avec les savoirs méthodologiques ou procéduraux. La compétence exige une mobilisation de ressources diverses dans diverses situations :

La nature des tâches d'apprentissage qui auront été travaillées en classe, et celle de la tâche à travers laquelle la maîtrise de la compétence est évaluée.

Le réinvestissement dans une situation familière : l'élève utilise des connaissances préalables afin de résoudre un problème. Le réinvestissement dans une situation inédite : l'apprenant doit énoncer une réponse qu'il n'a pas mémorisée auparavant.

Nous sommes là, en présence d'une situation d'habileté de haut niveau, proche de la notion de compétence².

I-2- 2. Manuel scolaire et enseignant :

Pour l'enseignant, le manuel scolaire facilite son travail en préparant des fiches pédagogiques. Il constitue une source de connaissances (dispositifs de remédiation). C'est une sorte de rappel pour l'enseignant.

¹ Inspection de l'enseignement primaire. (Mai 2011), Fiche pédagogique, Remchi/ Tlemcen, Algérie, page non indiquée.

² Loc.cit.

Il établit vraiment une cohérence dans les apprentissages et une continuité dans le cycle. Toutefois, un manuel est souvent complété par d'autres outils : fichiers, transparents, livrets pédagogiques et Cédéroms¹.

Devant ces multiples fonctions de l'enseignant et l'hétérogénéité sociale, culturelle et scolaire des apprenants, le manuel est un auxiliaire précieux pour l'enseignant :

Jacqueline IMBERT, inspectrice de l'Éducation Nationale : « Dans un premier temps, un jeune enseignant doit chausser les souliers d'un autre car il ne peut réinvestir tous les chemins simultanément, à savoir : la gestion du cours, les relations avec les familles, la nouvelle identité professionnelle et l'ensemble des disciplines. C'est pourquoi, l'utilisation d'un manuel représente ici un atout. Tous les manuels sont conçus par des enseignants. Ils sont donc dignes de confiance dans leur grande majorité. En réalité, le manuel est structurant tant pour l'enfant que pour l'enseignant »².

Le livre du maître est un véritable mode d'emploi destiné aux enseignants, il explicite les choix didactiques des auteurs et les modalités d'usage du manuel. En effet, lors d'un entretien avec des enseignants du cycle primaire,³ une enseignante nous a déclaré :

« Le livre du maître est très bien fait, moi qui suis nouvelle, au niveau des préparations, ça m'a demandé beaucoup moins de travail. Au début, je calquais les préparations, j'ai réussi à m'en détacher, mais c'est vrai qu'il y a toute la structure de fait, donc ça m'allège énormément le travail et puis c'est très bien fait »

Le manuel, support pédagogique, représente un appui duquel les enseignants ne suivent pas seulement le contenu des matières enseignées, mais également, il aide les apprenants à l'évaluation dans le processus de l'enseignement-apprentissage.

Un autre témoignage : *« j'ai rarement vu un livre du maître aussi conséquent, toutes les leçons y sont détaillées, il y a une grille de compétence, des éléments de réponses, des stratégies de soutien, c'est une aide véritable et indispensable, ... »*

¹ Tiré du site internet Manuel scolaire. (2007), in http://www4.ac-lille.fr/~ienlens/file/Trousseau/Les_manuels_scolaires.pdf, p.3. Consulté le 10/12/2013.

² Colloque international. (16-05-2003), École, où sont passés tes livres ? Enjeux d'apprentissage, enjeux d'égalité, organisé par l'université de Paris 3, France in <http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php?page=2>. Consulté le 12/11/2013.

³ Nous avons questionné certains enseignants sur leur usage des manuels scolaires

I-2- 3. Manuel scolaire et apprenant :

Le livre scolaire a plusieurs visages pour l'apprenant : symbolique, éducatif et culturel. Il lui permet d'apprendre et de comprendre. Il lui donne accès au monde. Il représente pour lui le compagnon fidèle. Pour VERDELHA-BOURGADE MICHELE (2002) : « *le manuel est un réservoir de documents ou stock d'exercices* »¹.

Pour l'enfant, la découverte d'un livre est à la fois physique, sensorielle et intellectuelle. Dans son développement, l'enfant franchit trois étapes qui doivent impérativement être successives :

1^{ère} étape : la découverte sensorielle de son environnement. L'enfant apprécie ce qui l'entoure.

2^{ème} étape : l'apprentissage. L'apprenant utilise ce qu'il a acquis à travers le geste, les praxies et le langage.

3^{ème} étape : la critique et le questionnement.

Pour Jean-Pierre Vilain, inspecteur général de l'Éducation Nationale : « le manuel est structurant pour trois raisons :

Il permet à l'enfant de comprendre la nature d'un savoir » :

Un savoir n'est pas un verdict. Il dure peu de temps. On l'entend, le communique, le transforme ou le rejette. En conséquence, l'apprenant a besoin d'un support pour s'incarner.

Il permet à l'enfant de comprendre la nature de l'apprentissage :

L'apprentissage s'inscrit dans une histoire. Chaque savoir dépend d'un autre savoir acquis. Les manuels, essentiels au cursus d'apprentissage, seront motivés pour aller vers d'autres savoirs.

Il permet à l'enfant de comprendre la dépendance entre la relation au savoir et la relation à une autorité :

¹ VERDELHAN-BOURGADE Michèle. (2002), Le français de scolarisation pour une didactique réaliste, Presses Universitaires de France, p.41.

L'apprentissage nécessite la distance entre le savoir référent et le savoir approprié. Les manuels sont indispensables pour entretenir cet écart¹.

Préambule des programmes de l'école primaire de 2007 : « Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lecture de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication des expressions du savoir fragmenté » (BO HS n°5 du 12 avril 2007)².

Les apprenants n'acquièrent pas seulement des connaissances mais aussi des savoir-faire, des valeurs et des attitudes. À ce propos, Gérard et X. Rogers déclarent qu' : « *un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions, celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel. À cet égard, une distinction stricte entre manuel de l'élève et manuel de l'enseignant est surannée. Un manuel de l'élève remplit certaines fonctions lorsqu'il est dans les mains de l'élève (par exemple, transmettre des connaissances, mais il en remplit d'autres lorsqu'il est dans les mains de l'enseignant (par exemple, aider à faire évoluer sa pratique pédagogique...)). Il est, dès lors, plus concret de porter un regard sur les fonctions du manuel scolaire selon qu'elles sont relatives à l'élève ou à l'enseignant et cela quel que soit le destinataire premier du manuel* »³. Selon GERARD et ROGIERS, les fonctions relatives à l'apprenant s'étalent sur deux axes :

L'apprentissage :

- Transmission de connaissances
 - Développement de capacités et de compétences
 - Consolidation de l'acquis
- Évaluation de l'acquis Interface avec la vie quotidienne :
 - Aide à l'intégration des acquis,
 - Référence,
 - Éducation sociale et culturelle.

¹ Colloque international. (16-05-2003), École, où sont passés tes livres ? Enjeux d'apprentissage, enjeux d'égalité, Organisé par l'université de Paris 3, France in <http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php?page=2>. Consulté le 12/11/2013.

² Loc.cit.

³ MARIE-GERARD François, ROGIERS Xavier. (2003), Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, Belgique, ED de Boeck, p. 26.

Nous passons maintenant aux effets relatifs aux enseignants dans le titre qui suit : Le manuel scolaire demeure l'outil le plus utilisé par les enseignants. Il constitue un passeur de savoirs s'adressant aux apprenants. Contraint de respecter la charte d'utilisation et les instructions officielles, le manuel est le fruit d'une stratégie d'écriture et de choix précis. Nous nous sommes intéressée à étudier le manuel comme moyen de réussite scolaire. En outre, après avoir souligné les compétences que l'apprenant doit posséder, passons maintenant aux compétences de l'enseignant moderne.

I-3. Manuel scolaire et culture :

« Depuis maintenant une vingtaine d'années, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement-apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline : la didactique des langues que beaucoup de ses spécialistes appellent d'ailleurs désormais pour cette raison -didactique des langues-cultures- »¹.

Vu le temps sacrifié aux objectifs linguistiques, la problématique culturelle vient de s'imposer au sein du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Son existence a envahi le domaine de la didactique des langues. Ces dernières années, nous assistons à une forte demande sociale en matière d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères soutenu par un nomadisme planétaire² croissant. Devant cette situation excessive pour l'apprentissage des langues-cultures étrangères, les pédagogues et les didacticiens se trouvent incapables de satisfaire les attentes du public. Ces raisons centrent une réflexion sur la nécessité de donner des réponses assez claires aux questions posées en matière d'enseignement de la culture : comment l'enseigner ? Avec quels outils ? Avec quels documents et pour quels objectifs ? Au cours de ces trente dernières années³, Christian PUREN une véritable discipline s'est construite avec :

Son domaine : l'enseignement-apprentissage des langues cultures et les différents acteurs qui y interviennent.

Son objet d'étude : le double processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures

Son projet : l'amélioration permanente de ce processus

¹ PUREN Christian. (2003), Pour une didactique comparée des langues et des cultures, in synergie Italie revue de didactologie des langues et des cultures, N°01.Gerflind, Voyelles, p.90.

² GALISSON Robert. (Juillet-Aout 1994), Un espace disciplinaire pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en France ; état des lieux et perspectives, in revue française de Pédagogie, n°108, p.27.

⁴ PUREN Christian, op.cit., p. 92.

Sa problématique : l'étude de l'interactivité entre enseignant, apprenants, finalités et objectifs, contenus, outils, environnement et méthodologies.

Ses concepts : lexiculture, interculturel, transculturel¹....

En effet, langue-culture est un couple inséparable, il constitue l'objet d'un contrat formé par l'école en réponse à la demande de la société. Trois facteurs devront se rencontrer en vue d'accéder à la maîtrise de l'objet langue-culture : enseignant, apprenant, groupe-classe. Ces trois modes opératoires constituent les trois processus pour la construction et l'organisation méthodologique de la discipline :

Le mode didactologique ou théorique : il s'agit de planifier les situations d'enseignement-apprentissage et de concevoir des modèles pour la réalisation de matériels didactographiques. De plus, Le mode didactographique : il conduit à la réalisation de matériels (méthode, manuel, outils pour la classe...), afin de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures et le mode didactique ou pratique : il permet la mise en œuvre de principes ou de modèles didactologiques et d'usage de matériels didactologiques en les adaptant à la particularité de chaque classe de langue-culture.

La didactique des langues et des cultures est une discipline d'observation et d'intervention dans un but descriptif, analytique, interprétatif, compréhensif et surtout l'optimisation et la transmission du savoir et de savoir-faire en matière d'enseignement-apprentissage du FLE². Pour faciliter la promotion du processus d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures, la didactique des langues et des cultures développe son champ et ses moyens d'action. Par contre, le souci de la didactique des langues-cultures est : « Comment arriver à bien choisir les supports didactiques qui peuvent être représentatifs aux yeux des apprenants d'une culture étrangère ? »³ D'une manière générale, la didactique des langues et des cultures s'appuie sur les différentes approches et disciplines qui répondent à certaines exigences. D'ailleurs, la suite de ces notions nous amène à clarifier certains points sur l'émergence d'une didactique culturelle des langues. Nous étudierons donc cette nouvelle approche de PUREN.

¹ PUREN Christian. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. Revue les langues modernes numéro 03. IUFM de Paris, Université Paris 3, France, in <https://www.christianpuren.com/>. Consulté le 04/02/2014, p.26.

² Puren Christian, op.cit., p.28.

³ Puren Christian, op.cit., p.30.

I-3-1. Didactique de la culture selon PUREN :

L'approche communicative a permis de faire apparaître une nouvelle phase de la réflexion méthodologique, Christian PUREN¹ souligne : « *Il existe actuellement en didactique du français langue étrangère un modèle d'enseignement-apprentissage sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (objet/ sujet) en posant comme principe didactique de base la centration sur l'apprenant contre la centration sur l'enseignant et la centration sur la méthode* »².

Contrairement aux méthodes structuro-béhavioristes, l'approche communicative relie les aspects multiples qui prennent la communication dans sa dimension psychologique, culturelle, sociale et pragmatique dans toute sa complexité.

Communiquer en langue étrangère, c'est être capable de communiquer dans les différentes situations. Ainsi, la prise en considération de la dimension sociolinguistique et pragmatique a mis la nécessité d'estimer la communication dans toute sa complexité « parler, c'est agir », « la parole est action ». Pour cela, Robert GALISSON a développé une nouvelle discipline qu'il appelle « Didactologie des langues-cultures ». Il souligne que :

*« En effet, si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démontrer les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'autre. Donc la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée »*³.

¹ Pourquoi nous avons choisi le didacticien Puren Christian ? Lors d'un congrès international, nous avons discuté avec le didacticien Puren qui nous a suggéré des pistes de réflexions sur la conception des manuels scolaires de FLE. Comme Puren travaille sur la notion de l'interculturalité et les manuels, nous avons décidé de nous centrer sur ses réflexions dans cette thèse.

² PUREN Christian. (1998), Perspective objet et perspective sujet en didactique des langue-cultures, in ELA revue de didactologie des langue-cultures, N°109, p. 9-10.

³ GALISSON Robert, PUREN Christian. (1999), La formation en question, France, Clé internationale, p.98.

I-3- 2. Diversité culturelle dans les manuels scolaires :

La didactique d'une langue étrangère n'a pas tardé à prendre en considération la notion de la culture : elle ne « *pourra, sans doute, plus très longtemps faire l'économie d'une réflexion sur les savoir-faire culturels et leur acquisition* » affirmait MARTINEZ (1996, p. 106).

Louis PORCHER (1980, p. 97) l'a aussi compris bien avant et il souligne qu' : « *il est clair que la langue ne peut être coupée, même linguistiquement parlant, de ses constituants socio- historiques et socioculturels. Il n'y a pas d'un côté « où est la poste ? » et de l'autre la tour Eiffel, le Louvre....* ».

Sous ce rapport, nous ne pouvons pas concevoir une langue sans ses aspects socioculturels et sociohistoriques, comme nous ne pouvons pas saisir une culture sans ses aspects linguistiques. Comme le confirme Levis STRAUSS (1980, p.40) « *c'est surtout au moyen du langage que l'individu acquiert la culture de son groupe et que cette dernière, devenue ainsi transmissible, se voit assurée de permanence* » .

La langue en tant que substance sociale et manifestation culturelle, se considère comme identité culturelle d'une société. De ce fait, elle sert à s'identifier : « *une langue sert peut-être à s'identifier* »¹. La langue et la culture sont deux éléments inséparables, malgré les rapports étroits (de complémentarité et d'interdépendance) qu'elles entretiennent. Donc, nous ne pouvons imaginer l'une sans l'autre.

Néanmoins, l'apprentissage du français langue étrangère et la culture qu'il transmet, en liaison avec les apprenants, ne veut pas dire qu'ils vont épouser une identité culturelle ou une autre identité mettant en danger la leur tout en s'inscrivant dans une démarche interculturelle.

Comme BOURDIEU disait « *Certes un tel apprentissage modifiera sensiblement son capital culturel* » mais il ne s'agit pas, pour celui-ci, d'intégrer totalement un groupe porteur de telles ou telles valeurs définitives. Il s'agit pour lui de maîtriser le réseau symbolique qui le constitue en tant que langue étrangère pour être capable de produire et de recevoir du sens dans cette langue »².

¹ CUP Jean-Pierre, GRUCA Isabelle. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Horizon Groupe. Paris, p.85.

² BOURDIEU P, cité par CUP Jean-Pierre, GRUCA Isabelle. (2002), Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Horizon Groupe, Paris, p.84.

Le lien entre langue/culture et société est un lien d'une dépendance réciproque. La langue est liée avec son contexte socioculturel. Du fait que le contexte socioculturel a un impact sur les locuteurs de la langue, il vaut mieux le mettre en valeur avant de commencer un cours de langue, celui d'une langue/culture étrangère où « l'individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel.... »¹.

La langue appartient à une communauté, à une culture donnée. Elle établit implicitement sa vision du monde. En classe de langue étrangère, les représentations des apprenants s'installent comme des facteurs déterminants leur apprentissage. L'acquisition de la culture d'origine est un processus à la fois implicite et inconscient tandis que l'acquisition d'une langue étrangère ne l'est pas. Ce processus incite l'apprenant à comprendre l'univers de l'autre en comparaisant et en faisant la déduction et l'interprétation avec sa propre culture.

L'apprenant du français langue étrangère est conduit consciemment ou inconsciemment, à user ses acquis linguistico-culturels en langue maternelle, afin de mieux comprendre la langue étrangère dans ses systèmes linguistique et culturel. Pour L. DABENE « *tout individu en contact plus au moins intense avec une autre culture étrangèrene peut manquer d'adopter une attitude particulière plus au moins marquée de subjectivité* »².

De ce fait, ces conditions peuvent influencer, d'une façon négative, le développement progressif d'acquisition de la culture. Cette convergence de la culture d'origine et de la culture étrangère dans un cours de FLE produit une manifestation de quelques phénomènes, parmi lesquels, nous citerons les trois éléments essentiels : les représentations, les stéréotypes et l'ethnocentrisme. Nous déterminerons, par la suite, chaque notion parce que nous jugeons utile de les exposer. Elles sont nécessaires pour notre recherche doctorale :

Pour les représentations, au XX siècle, les travaux qui se portent sur l'acquisition, la nature et la structure des représentations sociales se sont développées. En 1989, JODELET considère que la représentation sociale est une sorte de connaissance élaborée et partagée. Selon lui, ces représentations sociales ont une visée pratique et concourante à construire une réalité commune à un ensemble social.

¹ ZERATE Geneviève. (1986), Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, p.24.

² DABENE Louise. (1994), Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, p.79.

Quant aux psychologues sociaux, ils insistent sur trois aspects qui caractérisent les représentations : leur organisation par la communication, la reconstruction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisme : « *Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes* » (BONARDI et ROUSSIAU 1999 : 25).

En 1961, MOSCOVICI insistait sur deux points dans le fonctionnement et la formation des représentations sociales :

L'objectivation : lorsqu'un individu sélectionne certaines informations expressives pour lui et les transforme en images significatives, moins riches en informations afin que sa compréhension soit productive.

L'ancrage : c'est l'adaptation pour intégrer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet contient déjà. « *L'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe* » (GUIMELLI 1994 :14).

D'une autre façon, rendre le sujet intelligible et permettre une meilleure communication en offrant des instruments communs d'analyse des faits¹. Apprendre une langue étrangère reste souvent recouvert, pour les enfants, des saveurs scolaires et peu interactifs (MOORE et CASETELLOTTI, 2001). Les apprenants apprennent une langue seuls, entourés de divers matériels scolaires (table, chaise, trousse), et développent leurs compétences à l'oral et à l'écrit (voir par exemple ALLEMANN-GHIONDA 1997, CANDELIER et HERMAN- BRENNECKE 1993, CAIN et PIERTOR 1997)².

Tout en restant dans l'étude des représentations, E. DURKHEIM (1912) discerne les représentations individuelles dans les rudiments de la vie religieuse, les représentations sociales et les états individuels et collectifs (Voir VERONIQUE, 2010 : 25). Afin de mieux comprendre la notion de représentation, il est important qu'elle soit articulée à celle de l'action sociale.

¹CASTOLLOTTI Véronique, MOORE Danielle. (2002), Représentations sociales des langues et enseignement, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Conseil de l'Europ, Strasbourg, p.8-9.

²CASTOLLOTTI Véronique, MOORE Danielle, op.cit., p.15.

Selon GERGEN (1999), « *les représentations existent, indépendamment des situations d'interlocution dans lesquelles elles sont exprimées, et, dans une position constructionniste, les représentations n'existent que dans et par la communication, au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux* » (cité dans MULLER et DE PIETRO, 2012 : 52).

« *L'un des objectifs de l'apprentissage sera donc précisément de modifier le système des représentations de l'apprenant. L'analyse des représentations est l'une des clés essentielles pour comprendre la nature et l'évolution du phénomène des interférences culturelles. La connaissance préalable du phénomène et l'étude de son évolution au cours de l'apprentissage conditionnent l'échec ou la réussite de la communication interculturelle* » (TARIN, 2006 : 63). Le monde des représentations est complexe, il contient des éléments très variés qui comprennent deux catégories : « *d'une part, les perceptions cognitives et les images que l'individu se fait de quelque chose qu'il connaît ou non, et d'autre part, les représentations symboliques qui sont liées à l'imaginaire d'une société, à une époque donnée. Les perceptions décrivent comment l'individu voit le phénomène. Les symboles indiquent le sens social de la représentation* » (ZHENG, DESJEUX et BOISARD, 2003 : 10-11). « *Les représentations n'expriment donc pas tant la réalité matérielle ou sociale que la vision mentale d'un individu ou d'un groupe, et, en ce sens, elles représentent bien une réalité...* » (ZHENG, DESJEUX et BOISARD, 2003 : 11).

Dans l'apprentissage des langues, les représentations interviennent, soit sous la forme de préjugés, soit sous la forme de stéréotypes, soit sous la forme de connaissances linguistiques. Elles ont un rôle didactique essentiel pour les apprenants comme pour les enseignants.¹ Denos jours, la notion de représentation est largement diffusée en didactique et dans les recherches portant sur l'acquisition des langues : « *...le recours à la perspective des représentations sociales permet...de libérer les recherches sur les attitudes de leur centration trop exclusive sur l'organisation psychologique individuelle. Étudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales* » (CANDELIER, 1997 :47)². Nous allons définir le deuxième concept.

Étymologiquement, le mot stéréotype vient du grec Stereos qui signifie « dur, solide » et de typo qui veut dire « gravure, modèle ». Les stéréotypes ont tendance à schématiser des points de vue que les groupes sociaux portent les uns sur les autres.

¹ZHANG Yue. (27-09-2012), Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois, université de Maine, thèse doctorale, France, p.78-79.

²ZHANG Yue, op.cit., p.80.

Cette notion apparaît comme un ensemble d'assemblages des « *Représentations généralistes forgées à priori, sans fondement empirique ou rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; ils vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de « jugement de valeur* »¹.

Au XVIII^e siècle, ce terme a été employé pour représenter le processus d'impression qui permet de produire une page de caractère. Un siècle plus tard, les psychiatres ont usé le terme « stéréotypie » afin de décrire un comportement « répétitif, persistant et figé » (JONES, 1977). LIPPMANN (1922) nous a cité le choix des images mentales (stéréotypes) : « ...l'environnement réel est à la fois trop vaste, trop complexe... Nous (en tant qu'individus) ne sommes pas équipés pour faire face à autant de subtilité et de diversité, à autant de permutations et de combinaisons. Puisque nous devons composer avec un tel environnement, il nous faut donc le réduire à un modèle plus simple avant de pouvoir le gérer.... ».

Les stéréotypes font partie de notre vie ; ils sont le reflet de notre culture, de notre langue, de notre esprit (pensée, idée, ...). Ils nous donnent une image qui nous permet de nous distinguer des autres. Ils sont reliés par la culture. L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a cédé une place à cette confrontation culturelle. Sous ce rapport, le stéréotype se considère comme un bagage socio-culturel de l'apprenant, vu l'intervention du contexte familial, et de l'environnement social et scolaire. En ce qui touche le contexte familial, nous avons constaté que les enfants algériens ont un contact direct avec la culture française avant même le début de l'apprentissage du français (la télévision, le voyage, la famille, ...). En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, les enfants apprennent le français qui a une grammaire complexe. Une grammaire qui demeure assez difficile pour eux. De plus, certaines familles ont des préjugés sur la France (la colonisation, la religion, les traditions, ...), elles démotivent leurs enfants d'une façon indirecte à l'apprentissage du français. Donc, l'environnement social (les libraires, les médias, la chanson) a un rôle dans l'acquisition des informations portant sur les Français et la France, voire les pays francophones. Autrement dit, un apprenant d'une langue étrangère affronte une culture cible. Il a des connaissances qui existent sous forme de stéréotypes. La présence de ces derniers dessine la culture cible. Nombreuses tentatives de définition ont été citées :

¹ DAHOU Foudil. Didactique des langues recherche scientifique en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités : oasisfle.com. Consulté le 22/04/2014.

« Le stéréotype désigne une catégorie présumée partager les mêmes caractéristiques et dans laquelle on classe un individu sur la base de son appartenance à tel ou tel groupe » (BROWN 1994 :166, cité dans GLASER, GUILHERME, GARCIA et MUGHAN, 2007 : 33).

« Clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, études, profession, fréquentation, médias de masse,...) et qui détermine à un plus ou moins grand degré nos manières de penser, de sentir ou d'agir » (MORFAUX, 1980 : 34).

« Manière de penser par clichés, qui désigne les catégories descriptives simplifiées basées sur des croyances et des images réductrices par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux, objets de préjugés... » (FISCHER, 1996 :133).

Le stéréotype surgénéralise les caractéristiques du groupe. « Étudier le stéréotype, catégorie particulière de la représentation, c'est pouvoir suivre les attitudes aux prises avec l'extériorité, une pensée qui ne prend jamais en compte la diversité humaine, mais qui examine les différences culturelles et sociales réelles ou imaginées, ce qui exige l'introduction de l'ailleurs et de l'étranger. L'opération de catégorisation qui mène à décrire des individus, des groupes ou des pays, selon un certain nombre d'attributs, lesquels sont valorisés positivement ou négativement, suppose une hiérarchie des valeurs, sous-tend une organisation de la réalité, un ensemble de croyances, qui se donnent pour indiscutables » (ABDALLAH-PRETCEILLE et PORCHER, 1999 : 160)

ZARATE a souligné la nécessité du stéréotype ; il « actualise de manière laconique un passé, de faits antérieurs, recueille des significations endormies, ...met en abîme l'histoire....est la trace d'une mémoire collective en signalant dans le présent l'archéologie de nos pratiques culturelles, en inscrivant l'individu dans le temps ... » (cité dans ABDALLHA- PRETCEILLE et PORCHER, 1999 : 161).

Concernant l'exploitation pédagogique du stéréotype, PORCHER pense qu' « Un stéréotype est une vue partielle, et donc, relativement fautive de la réalité, mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'est pourquoi, il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes : il convient, pédagogiquement, de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural » (PORCHER, 1995 : 64). Par ailleurs, le stéréotype verbalise les attitudes validées par l'accord des membres de l'endo-groupe et adoptées comme des faits discriminants (TAJFEL, 1981 : 115, cité dans CASTELLOTTI et MOORE, 2002 :8).

(Larousse, 1979) définit l'ethnocentrisme : « *c'est la tendance d'un individu à valoriser son groupe, son pays* ». C'est la capacité des individus à juger leurs propres normes en estimant que leur culture est la meilleure en méprisant les rapports aux faits sociaux étrangers et les formes culturelles. Il s'agit de « *la difficulté voire l'incapacité, pour un groupe ou un individu, d'effectuer une décentration par rapport à son groupe culturel de référence* » (ABDALLAH- PRETCEILLE, 1986b : 81). Dans un cours de langue étrangère, le risque de la méconnaissance de la culture cible peut entraver la motivation des apprenants qui conduit parfois à un refus d'apprentissage. De plus, l'ethnocentrisme est l'incapacité pour un groupe ou un individu à effectuer une décentration par rapport au groupe culturel auquel il fait partie¹. CUCHE, D a mentionnée dans son livre que le sociologue américain WILLIAM G. SUMMER a utilisé ce terme pour la première fois en 1906. Il l'a défini ainsi « *l'ethnocentrisme est le terme technique pourvu de choses selon lesquelles notre propre groupe est le centre de toutes choses, toutes les autres étant mesurées et évaluées par rapport à lui ...chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur...chaque groupe pense que ses propres coutumes sont les seules bonnes et s'il observe que d'autres groupes ont d'autres coutumes, celles-ci provoquent son dédain* »².

L'ethnocentrisme vient du latin « *ethnos* » qui veut dire peuple et « *centrum* » qui désigne centre. Étymologiquement, ce terme indique l'attitude d'un groupe ou d'une personne envers les attitudes des autres en vue de juger et d'interpréter les modes d'appartenance et les autres cultures à travers la vision de son groupe. Autant dire que, sa culture, ses normes et ses valeurs sont supérieures tandis que les autres cultures sont inférieures. La vision ethnocentriste intensifie la diversité culturelle du monde à une seule culture centrée entre les frontières géographiques du pays. En classe de langue, « *L'apprentissage d'une langue étrangère devraitse traduire par l'acquisition d'un nouveau point de vue sur le monde venant enrichir la vision antérieure. D'une certaine manière, tel est, effectivement, le cas puisque chaque langue contient, peu ou prou, la totalité des concepts et des modes de pensée élaborée par une partie de l'humanité...* ». Cette citation nous a rappelé que l'apprentissage d'une langue étrangère donne la possibilité à l'apprenant d'aller plus loin et de s'ouvrir vers de nouvelles perspectives. De nos jours, le contact avec les étrangers est devenu plus condensé, cela nécessite une formation au culturel.

¹ FRANÇOISE Abdelfattah. (Septembre 2006), Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie, thèse doctorale en science du langage, didactique et sémiologie, Université Franche-Comté. France, p.163.

² DENYS Cuche. (2004), La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, 3^{ème} édition, la découverte, p.21.

Donc, il est important de s'interroger sur :

- Les supports didactiques en classe de langues
- La compétence culturelle et le manuel scolaire.

I-3- 3. Rôle du manuel scolaire et de compétence culturelle en classe de langue :

Nous nous demandons s'il y a un lien entre ces deux notions de manuel et de culture. Si oui, quel est ce rapport ?

Le manuel scolaire, en classe de langue, sert à installer des compétences langagières et linguistiques dont les marques culturelles de la langue étrangère sont souvent masquées. La réforme éducative algérienne a tenté d'intégrer l'approche interculturelle, au système de valeurs, de culture de nos apprenants. Mais est-ce que nous prenons en considération la valeur de la culture, en classe de langue, en Algérie ? « *En classe de langue, la culture de l'autre se manifeste à travers cet outil qui est le manuel scolaire* »¹.

La nouvelle réforme a permis de s'intéresser à la culture devant la langue. Nous prenons en considération le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire, il contient quatre projets dont chacun renferme trois séquences. Dans ces derniers, il y a (l'oral, l'écrit, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison). Selon les auteurs, cet ouvrage vise : « *À rappeler les notions acquises les années précédentes en grammaire, en orthographe et en conjugaison, mais aussi à conduire l'élève à la réalisation de son projet d'écriture* »².

En revanche, malgré les potentialités culturelles offertes par le manuel et la nécessité d'enseigner la culture devant sa langue, aucune piste n'est suggérée quant à la prise en charge de la dimension culturelle³.

Nous avons présenté les aspects culturels d'une langue étrangère que le manuel scolaire peut véhiculer selon Puren. Nous terminons ce chapitre par cette citation de Kato LOMB :

« *La langue étrangère est un château : il faut l'attaquer de toutes parts, et avec toutes les armes : la radio, les conversations, les manuels, le ciné, le journal, la télévision*⁴»

¹ ZERATE Geneviève. (1986), Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, p.9.

² Livre de français, cinquième année primaire. (2006), Algérie, ONPS, p.2.

³ PORCHER Louis. (2010), Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, Hachette éducation, centre national de documentation pédagogique. Paris, édition n°10, p.61.

⁴ LOMB Kato est une linguiste et interprète hongroise. Elle a appris 17 langues. En 2011, lors de son entretien avec les membres du site Le café du FLE, elle a conseillé de prendre en considération certains points pour l'apprentissage des langues étrangères. Le site consultée <http://www.lecafedufle.fr/2011/11/10-commandements-apprentissage-langues/> le 10/12/2014.

Chapitre II :

Le manuel scolaire face aux facteurs
éducatifs et aux enjeux culturels

"Ce sont les élèves les moins doués qui forcent les professeurs à mieux enseigner."

Malcom Forbes

L'objectif de ce chapitre est de présenter le contenu pédagogique des manuels scolaires du Français Langue Étrangère dans le cycle primaire algérien.

La première partie de ce chapitre s'attachera à présenter l'enquête de terrain que nous avons menée auprès des écoles primaires. La seconde partie œuvrera à montrer les différentes grilles d'analyse aux trois plans (linguistique, socioculturel, communicatif). Nous tenterons d'exposer les compétences linguistiques et culturelles qui visent l'enseignement des langues étrangères (la motivation-démotivation scolaire).

II-1. Enquête par questionnaire : raisonnement et vision des enseignants sur la motivation des apprenants dans les manuels qu'ils utilisent :

Avant la description de notre questionnaire et avant de mentionner les buts auxquels il est censé répondre, il se révèle pertinent de rappeler que les outils d'élaboration (questionnaire, entretien, ...) sont les plus utilisables. Nous avons choisi le questionnaire qui est un moyen facile de cueillette des données.

En tous les cas, comme le note Caroline JULLIARD « *les différentes manières d'aborder un terrain d'enquête sont tributaires des objectifs qu'on se fixe, d'une part, du type de connaissances préalablement acquises, d'autre part, il existe effectivement des modes d'approche et d'observation différents, selon qu'on connaît déjà ou qu'on ne connaît pas encore le terrain* »¹.

L'enquête constitue une démarche scientifique que le chercheur utilise pour conduire avec rigueur méthodologique sa recherche et pour recueillir des informations. Dans notre étude, nous avons choisi comme moyen d'enquête le questionnaire. Son usage rend notre recherche rentable dans la mesure où il constitue un instrument efficace pour récolter un maximum de données dans un temps relativement restreint. Il permet d'un retour rapide des informations. Le questionnaire sert à aider, à décrire, à comparer ou à expliquer.

Le questionnaire n'a pas que des avantages, mais il présente aussi des inconvénients : le chercheur ne peut garantir que les réponses fournies sont honnêtes et sincères ou parfois masquées. De plus, les questions mal posées peuvent mener à des réponses vagues en inadéquation avec le but de départ.

¹CALVET Louis-Jean et DUMOND Pierre montrent la citation de JULLIARD Jacqueline dans leur livre. (1999), L'enquête sociolinguistique, Paris, L'Harmattan, p. 102.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Pour tout dire, nous avons tenté d'adapter notre questionnaire à la problématique, aux hypothèses et aussi à l'objectif de notre thèse en veillant à ce que les questions englobent l'idée de notre recherche doctorale. C'est pourquoi, nous avons consacré ce chapitre à la partie pratique de notre étude où nous analysons l'ensemble des réponses reçues des enseignants au questionnaire qui s'interroge sur l'impact du manuel scolaire de français dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour atteindre ce résultat, nous avons adopté, pour l'analyse des réponses de chaque question, les points suivants :

- L'objectif de la question à traiter
- Le traitement des résultats obtenus
- L'analyse exhaustive et détaillée.

À travers le résultat général, nous pouvons extraire les conclusions qui s'imposent et qui nous mèneront à l'objectif fixé durant notre travail. Nous mentionnerons les résultats dans la conclusion générale.

II-1- 1. Population d'enquête :

Afin de mieux approfondir notre recherche, nous avons eu recours à un questionnaire destiné à 120 enseignants de FLE de l'école primaire mais seulement 114 enseignants ont accepté de répondre à notre enquête.

C'est une enquête menée sur le terrain (dans les écoles primaires) et sur Internet (réseaux sociaux). Le questionnaire a été distribué en mai 2013, au moment où tous les enseignants avaient achevé le programme. Autrement dit, à un moment où ils ont pu parcourir tout le contenu du manuel. Nous l'avons envoyé à des enseignants par messagerie électronique (via : Facebook, MSN) le 20 octobre 2013 pour gagner du temps et avoir plusieurs réponses et participants.

Il est utile de connaître leur point de vue sur l'enseignement de la langue française et l'impact du livre scolaire de français. Le questionnaire permet aussi une récolte rapide des informations dans un temps minime.

Notre population d'enquête est donc une catégorie professionnelle : les enseignants de français du cycle primaire. Pourquoi notre choix s'est-il adressé aux enseignants et non pas aux apprenants ? Puisque la catégorie des apprenants est âgée de 9 à 11 ans, nous avons trouvé qu'elle n'a pas assez de recul pour choisir le bon manuel scolaire. En revanche, les enseignants sont aptes à suggérer des activités adéquates. Ce sont des professionnels de la langue car ils

observent et ils analysent les besoins des apprenants. Ils vivent avec les apprenants l'expérience commune du manuel scolaire de 5AP de français.

II-1-2. Outils de recherche :

Les réponses multiples, « augmentent les chances d'obtenir des réponses plus personnelles » (DE SINGLY, 2004 :74). D'après F.DE SINGLY (2004 :74). Le participant peut donner une bonne solution comme il peut proposer une réponse déjà fournie et cela « accroît la probabilité de voir apparaître des réponses moins conformistes et autres ».

Certaines questions possèdent d'une part, une modalité « autre » pour céder une place aux réponses libres imprévues » (DE SINGLY, 2004 :69) et d'autre part, une modalité « sans opinion » pour que, de cette manière, soit « remis en cause le présupposé que les individus ont une opinion sur tout » (DE SINGLY, 2004 : 71).

II-1-2- 1. Logiciel « SPSS » :

Le questionnaire est estimé lourd, vu sa longueur. Par conséquent, pour faciliter la passation, nous avons précisé aux enseignants qu'ils cochent en choisissant « oui/ non ».

Nous avons jusqu'à aujourd'hui déterminé la méthodologie utilisée pour l'élaboration des questionnaires. Pour cela, nous avons rappelé quelques recommandations pour l'élaboration d'un questionnaire et les limites que celui-ci risque de connaître. Puis, nous avons défini l'organisation de ce questionnaire en énumérant, d'une part, les questions de recherche qui ont motivé cette enquête, et d'autres parts, en décrivant l'échantillon interrogé et la logique des questions.

Dans ce qui suit, nous procéderons à l'analyse des réponses recueillies en ayant recours au logiciel SPSS, qui nous a permis de traiter les données permettant de calculer des fréquences pour chaque question.

Le SPSS est un programme d'analyse statistique très apprécié par sa convivialité. Son principe est simple à utiliser. SPSS signifie « *Statistical Package for the Social Sciences*¹ ». Il fait partie des programmes de statistique les plus largement utilisés en sciences sociales. Il permet de gérer les données, de les transformer, de documenter les variables, de réaliser des traitements statistiques et d'obtenir des sorties graphiques et tabulaires très propres. Il nous fournit des analyses exactes et des pourcentages précis.

¹ Traduction en français : c'est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique.

II-1-2- 2. Questionnaire :

Nous soulignons que l'enquête par questionnaire fournit des indicateurs quantitatifs pertinents. Elle inventorie également de nombreux éléments, notamment grâce à ses questions ouvertes, permettant de décrire notre objet de recherche et d'en accroître l'intelligibilité.

Notre présentation des résultats varie dans ses formes. Nous avons alterné tableaux et graphiques (tableaux récapitulatifs et graphies à barres), non par souci de variété, mais pour accroître la lisibilité. Notons que quelques citations extraites, des réponses au questionnaire, illustrent notre analyse. Nous avons conservé la forme originelle.

Le questionnaire est composé de 20 questions fermées à choix multiples. Il comprend également six questions ouvertes sous des questions fermées. Il y a aussi une question à laquelle les enseignants ont pu répondre sous forme d'énumération (question avec classement) : (voir ci-dessous) :

Nous exposons les informations personnelles : sexe (il s'agit d'une femme ou d'un homme) et les profils des enseignants. Nous avons mis comme suggestions : licence de français, master de français, autre pour leur donner la liberté de s'exprimer. Certains préfèrent rester anonymes. Nous respectons leur choix.

En outre, il nous a paru utile de mentionner l'expérience professionnelle afin d'avoir des réponses hétérogènes selon chaque profil. Nous avons limité ce point en : de 1 à 5 ans, de 5 à 10 ans, de 10 à 15 ans, plus de 15 ans et à préciser le nombre d'années. Cela rend notre recherche plus représentative. Passons maintenant aux questions de l'enquête :

Première question est : Pouvez-vous travailler en classe, sans manuel de français langue étrangère « FLE » ? Le participant doit cocher oui ou non selon sa réflexion.

Deuxième question est : Utilisez-vous le manuel de français de la cinquième année primaire en classe ? Le participant doit cocher l'une de ces cases :

- De temps en temps ?
- Souvent ?
- Fréquemment ?
- Pas du tout ?

Troisième question est : Trouvez-vous que le MF5M est :

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

- Parfait
- Pas motivant
- Adéquat

L'enseignant coche l'une de ces cases. Comment il trouve le manuel scolaire de français de la cinquième année ? Cette question est très importante pour notre recherche.

Quatrième question : Pensez-vous que le MF5M est motivant ? Le participant doit répondre par oui ou non. Si non, que faudrait-il faire pour le rendre motivant ? Pour cela, les participants qui répondent par non doivent justifier leur réponse par une brève réflexion.

Cinquième question : Qu'est ce qui rend votre travail facile ?

- Le manuel scolaire de français
- Le programme
- Les activités que vous ajoutez personnellement

Dans cette question, il y a trois propositions à cocher. L'enseignant(e) a le choix de cocher jusqu'à deux cases sur trois.

Sixième question : Pensez-vous qu'il y a une différence entre un manuel et un programme ? Les participants choisissent entre oui ou non. Si oui, quelle est cette différence ? Ils devront justifier leurs réponses.

Septième question : Pouvez-vous, à partir du programme, établir votre propre fiche pédagogique à la place du MF5M¹ ? Les répondants cochent oui ou non en justifiant leurs choix.

Huitième question : Est-ce que le MF5M suit :

- Une démarche basée sur la quantité des compétences à acquérir
- Une démarche qualitative

Les enseignants cochent la réponse qu'ils voient correcte selon leurs opinions.

Pour la question numéro neuf : Le MF5M répond-il aux besoins langagiers et culturels des apprenants ? Les enseignants répondent par oui ou non.

Question numéro dix : L'usage du MF5M développe-t-il la compétence communicative des apprenants ? Les répondant(e)s devront cocher oui ou non. Le manuel de français permet-

¹ Manuel scolaire de français de la cinquième année primaire.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

il aux apprenants de développer leur compétence communicative ou freine-t-il leur compétence ?

Question numéro onze : Le MF5M n'aborde-t-il que la compétence linguistique « grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison » ? Les participants cochent les cases oui ou non. Si non, quelles sont les autres compétences abordées ? Ils justifient leurs réponses par une petite réflexion.

Question numéro douze : Dans le MF5M, il y a quatre compétences qui sont visées. En les classant de 1 à 4, montrez celles sur lesquelles on insiste plus que les autres :

- Lire
- Écrire
- Parler
- Écouter

Les enseignants classent les compétences par numéro.

Question numéro treize : Trouvez-vous que les activités proposées dans le MF5M répondent aux critères de l'approche par compétences ? Les répondants disent oui ou non selon leur point de vue. Si non, que faudrait-il ajouter comme activités ? Ils proposent des suggestions afin d'améliorer le manuel scolaire.

Question numéro quatorze : Le MF5M propose-t-il des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome ? Les participants répondent par oui ou non. Si oui, pouvez-vous citer quelques activités en justifiant votre réponse ? Ils justifient leur choix.

Question numéro quinze : La disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le MF5M, aident-elle les apprenants à acquérir des savoir-faire, savoir-être ? La question vise à infirmer ou confirmer l'une des hypothèses que nous avons fixées dès le début de notre recherche. Les enseignants répondent par oui ou non.

Question numéro seize : Les évaluations proposées dans le MF5M, permettent-elles de vérifier leurs acquis ? Les répondants confirment si les évaluations permettent de consolider leurs acquis. Ils prouvent le contraire en choisissant oui/non.

Question numéro dix-sept : Les textes proposés dans le MF5M, répondent-ils aux besoins langagiers des apprenants ? La réponse est oui ou non.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Question numéro dix-huit : Est-ce que les poèmes proposés dans le MF5M sont adaptés au niveau de l'apprenant ? Les participants répondent par oui-non. Ils cochent la réponse qu'ils jugent correcte.

Question numéro dix-neuf : Peut-on considérer l'icône « l'image » dans le MF5M comme un élément motivant ? Cette question est importante pour notre réflexion. Les enseignants répondent par oui/non.

Question numéro vingt : Pensez-vous que les couleurs proposées dans le MF5M sont adaptées aux situations d'apprentissage ? Les participants choisissent la case oui ou non selon leur point de vue.

Vu le rapprochement des objectifs des questions posées, nous avons jugé utile de les regrouper en fonction des finalités visées. Dans ce qui suit, nous allons présenter les objectifs des questions. Dans cette perspective, nous pouvons limiter notre questionnaire en cinq sections :

Section numéro 01 : (les informations personnelles)

Section numéro 02 : (Q1, Q2, Q3, Q4)

Section numéro 03 : (Q5, Q6, Q7, Q8)

Section numéro 04 : (Q9, Q10, Q11, Q12, Q13)

Section numéro 05 : (Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20)

La section numéro 01 a pour but de nous informer sur les représentations socioculturelles des enseignants. Ces renseignements vont nous donner une idée claire sur leur côté professionnel et établir le lien entre les enseignants vis-à-vis de leurs motivations sur l'utilisation des manuels scolaires en classe.

La section numéro 02 a pour objectifs de déterminer la position du manuel scolaire de la cinquième année primaire dans une classe de langue et de connaître la place qu'il peut occuper chez les enseignants.

La section numéro 03 a tendance à nous informer sur l'impact des programmes dans la préparation des fiches pédagogiques (le manuel scolaire VS le programme), à nous intéresser à la démarche quantitative et qualitative des manuels scolaires, à comprendre les points communs entre le programme et le manuel et à établir la différence entre le manuel et le programme.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

La section numéro 04 a pour buts de connaître les différentes démarches que le manuel scolaire véhicule telles que la compétence linguistique et la compétence culturelle, de déterminer les objectifs de l'approche par compétence dans le système éducatif algérien et de s'intéresser aux besoins langagiers et communicatifs des apprenants.

La section numéro 05 a pour objectifs d'analyser le contenu du manuel scolaire de français de la cinquième année primaire et de déterminer son objectif, de savoir si l'ensemble des illustrations (textes, poèmes, images, couleurs, évaluations, disposition des rubriques) répondent à la motivation des apprenants et celle des enseignants et de mettre en évidence la notion de la culture qui relie ces illustrations.

II-1-2- 3. Grille d'analyse :

De nombreuses grilles peuvent servir d'outil d'analyse des contenus dans ce type d'étude, les plus connues étant celles de BERTOLETTI.M.C et P. DOHLET (1984), J.M. DOCHOT (1984), J. COURTILLON (1987), THIERRY (1987), EVELYNE BERARD (1990),

Ces grilles permettent de se pencher sur le contenu général des manuels. À partir de ces grilles d'analyse, nous avons élaboré notre propre grille d'analyse qui répond aux objectifs que nous avons fixés au début de notre thèse :

Nous avons conservé, de la grille de Thierry, les éléments qui nous permettent d'établir quelques questions sur la fiche technique. Nous avons inclus, dans la description de la fiche technique de chaque manuel, la fiche signalétique (titre, auteur), le public visé, la structure de l'ensemble pédagogique. La grille de Thierry nous a donc été nécessaire pour établir quelques questions au plan communicatif. En revanche, puisque nous nous intéressons essentiellement aux contenus socioculturels et linguistiques, l'outil que l'auteur propose ne permet pas une catégorisation rigoureuse de ces dernières. Pour cela, nous avons eu recours aux grilles suivantes.

La grille de BERTOLETTI et DAHLET, plus ancienne, est cependant plus précise quant aux contenus et supports culturels. Les deux auteurs l'ont divisée en cinq parties :

Présentation matérielle, supports et documents, contenus linguistiques, contenus notionnels et thématiques, tests et évaluation. Chaque partie se compose de deux éléments (description factuelle, évaluation). Nous traitons les contenus socioculturels et les représentations culturelles.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Ainsi, nous avons eu recours de la grille d'Evylina BERARD qui se divise en deux grandes parties (grille descriptive, grille d'évaluation) pour établir quelques questions sur l'aspect communicatif¹. Afin de mieux répondre à notre problématique, nous jugeons utile d'ajouter cette partie pour aboutir à notre objectif.

A partir des grilles de l'analyse que nous avons présentée dans la deuxième partie, nous sommes intéressée à planifier une grille d'analyse adéquate qui répond à notre problématique. D'ailleurs, notre analyse portera sur trois plans : le plan communicatif, le plan linguistique, le plan socioculturel.

Compétence communicative :

Le manuel a été conçu pour un public particulier, le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement général, le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement privé. Les enseignants choisissent : oui/non/pas assez.

Le manuel s'adresse aux apprenants du FOS, le manuel s'adresse aux apprenants du FLE. Les enseignants cochent la case : oui/non/pas assez.

Le manuel obéit au programme national algérien, le manuel est en adéquation avec les attentes et les objectifs institutionnels.

Nous avons mis chaque notion avec celle qui rentre dans le même principe. Les enseignants cochent toujours la réponse : oui/non/pas assez.

Le manuel adopte une approche par compétence, le manuel permet d'amener les apprenants à des situations dans lesquelles ils pourront communiquer, les projets sont structurés de façon identique, les projets respectent une progression en spirale.

Réponse : oui/non/pas assez.

Il existe une adéquation entre la présentation et le contenu du manuel. Il y a une adéquation entre la table des matières et le contenu du manuel. Les numéros de pages figurent dans la table des matières. Le manuel est accompagné d'un cd-rom. Le manuel est accompagné d'un cahier d'exercices. Les réponses sont comme suit : oui/non/pas assez.

¹ Nous avons imité la description de BOUCHART Mélanie dans sa thèse, une conceptualisation didactique de la culture : ancrages théoriques, discours et représentations, le cas des manuels de FLE finlandais.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Le contenu du manuel, est réparti selon le volume d'horaire d'enseignement proposé dans le programme, les objectifs généraux du manuel visent à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication. L'illustration de la couverture fait ressortir la nature du contenu. Les enseignants choisissent oui/non/pas assez.

Le papier utilisé dans le manuel favorise une bonne lisibilité. La cohérence interne du manuel est bien respectée. Le contenu du manuel est en adéquation avec le niveau des apprenants. La communication est adaptée aux besoins éducatifs des apprenants. Les réponses sont comme suit : oui/non/pas assez.

Compétence linguistique :

Les sujets d'expression orale proposés dans le manuel sont-ils centrés sur le vécu des apprenants ? Les activités proposées dans le manuel sont-elles diverses et variées ? Le manuel, est-il adéquat au niveau de langue des apprenants ? Les enseignants cochent la case oui/non/pas assez.

La phonétique est-elle intégrée dans le manuel ? Le lexique est-il intégré dans le manuel ? Le tableau de conjugaison est-il intégré dans le manuel ? Est-ce qu'il accorde une priorité à l'oral ? Est-ce qu'il accorde une priorité à l'écrit ? Le manuel propose-t-il des activités par ordre de difficulté croissante ? Ils répondent par oui/non/pas assez.

Est-ce qu'il propose des exercices de remédiation ? Est-ce qu'il propose des exercices de dépassement ? Est-ce qu'il propose des situations-problèmes ? Est-ce qu'il propose des bilans ? Le manuel contient-il des évaluations à la fin de chaque projet ? La longueur des textes est-elle appropriée à l'âge des apprenants ? Ils répondent par oui/non/pas assez.

Le manuel contient il des lectures suivies ? Est-ce qu'il donne de l'importance aux activités d'orthographe ? Le contenu linguistique est-il bien choisi par rapport au niveau des apprenants ? Le manuel propose-t-il plusieurs stratégies d'apprentissage ? Les répondants choisissent oui/non/pas assez.

Le manuel contient-il des auto-évaluations à la fin de chaque projet ? Les activités proposées dans le manuel visent-elles à rendre les apprenants plus autonomes ? Les activités proposées dans le manuel visent elles à développer des techniques d'écoute et de lecture ? Le

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

manuel prend-il en considération les activités de la production écrite ? Les enseignants répondent par oui/non/pas assez.

Le manuel scolaire répond-il à la production orale des apprenants ? Donne-t-il de l'importance aux contes ? Les activités proposées dans le manuel répondent-elles à l'approche par compétence ? Les phrases sont-elles bien structurées ? Les mots nouveaux sont-ils bien dosés dans le texte ? Le langage utilisé est-il bien approprié au niveau des apprenants ?

Les réponses sont comme suit : oui/non/pas assez.

Compétence socioculturelle :

Le manuel est-il adapté à la culture des apprenants ? Prend-il en considération la culture francophone ? Contient-il des documents authentiques culturels qui laissent les apprenants faire une comparaison entre les deux cultures ? Les participants cochent la case : oui/non/pas assez.

Est-il adapté à leur héritage socioculturel ? Est-il adapté à leurs centres d'intérêt ? Le manuel permet-il d'introduire une pédagogie interculturelle ? Les réponses sont comme suit : oui/non/pas assez.

Possède-t-il vraiment des connaissances à acquérir ? Les activités proposées dans le manuel sont-elles ludiques ? Les activités proposées dans le manuel sont-elles interactives ? Les éléments socioculturels de la langue française sont-ils intégrés dans le choix des textes ? Les éléments socioculturels de la langue française sont-ils intégrés dans le choix de l'iconographie ? Les répondants choisissent oui/non/pas assez.

Le choix des poèmes respecte-t-il la dimension socioculturelle ? Le manuel donne-t-il importance au choix des couleurs ? La dimension culturelle présentée dans le manuel est-elle en adéquation avec l'âge des apprenants ? Le manuel suggère-t-il le travail en groupe ? Le manuel suggère-t-il le travail individuel ? Y a-t-il une présence des couleurs dans le manuel ? Les réponses sont comme suit : oui/non/pas assez.

Aide-t-il l'apprenant à résoudre une situation-problème ? Les thèmes proposés dans le manuel, touchent-ils l'actualité ? La couverture est-elle attirante ? Contient-il suffisamment d'informations pour traiter des situations-problèmes ? Les enseignants répondent par oui/non/pas assez

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Les thèmes proposés dans le manuel favorisent-ils l'autonomie de l'apprenant ? Y a-t-il des dictées ? Donne-t-il lieu aux jeux culturels ? Donne-t-il lieu aux scènes théâtrales ? Les évaluations présentées dans le manuel, font-elles intervenir des situations d'intégration ? Les enseignants cochent la case : oui/non/pas assez

Les illustrations occupent-elles une proportion agréable dans le manuel ? Les illustrations ont-elles un rôle esthétique ? Les images ont-elles un rôle éthique ? Les documents présentés dans le manuel sont-ils variés ? Les réponses sont comme suit : oui/non/pas assez

En somme, le choix d'analyser le manuel de cinquième année primaire et non un autre vient de l'importance de celui-ci qui peut être utilisé comme une source de motivation en provoquant chez les apprenants une motivation intrinsèque et une influence sur leur apprentissage tout au long de la vie. Le premier pas influence l'apprentissage au niveau psychologique vers un apprentissage positif qui s'appuie sur le désir d'apprendre ou vers une motivation négative qui peut venir du besoin de réussite scolaire ou de la satisfaction d'un besoin professionnel et familial. Par l'absence de la motivation culturelle¹, ce manuel ne représente que le côté linguistique et néglige la culture française.

II-2. Objet d'étude : description du manuel scolaire :

Dans un premier temps, nous estimons qu'il est pertinent de décrire, le contenu scientifique (présentation matérielle, ...) du manuel scolaire de français de 5AP. Dans un second temps, nous présenterons les différentes fonctions (relatives à l'apprenant et à l'enseignant) que le manuel scolaire véhicule.

Enfin, nous essaierons de décrire le contenu linguistique et culturel de « mon livre de français »². Ainsi, nous exposerons la répartition des horaires de l'enseignement de français dans la cinquième année primaire.

¹ Nous avons reformulé le paragraphe paru dans la thèse JARDOU Ali, page. 86.

² C'est un manuel scolaire de la langue française de la cinquième année primaire algérien. C'est une méthode qui comprend un cahier d'exercices. Il s'adresse à un public de 9 à 11 ans.

II-2- 1. Présentation du contenu : aspect matériel :

Notre corpus est le manuel de l'élève pour la cinquième année primaire, niveau de fin du cycle primaire. Le Ministère de l'Éducation a décidé de réduire ce palier à cinq années, une décision qui a bien entendu été critiquée par les parents, les enseignants et les spécialistes¹.

L'équipe : Le manuel scolaire « *mon livre de français* » de la cinquième année primaire algérienne a été édité par l'ONPS (Office Nationale des Publications Scolaires), 2010/2011. Il a été conçu par une équipe pédagogique composée de quatre enseignants : trois MEF et une PEF, sous la direction d'un inspecteur de l'Éducation Nationale.

D'un volume de 144 pages, *Mon livre de français* est un manuel de français langue étrangère. C'est une méthode qui comprend un livre accompagné d'un cahier d'exercices. Il s'adresse aux apprenants de la cinquième année primaire (9 à 11 ans).

Présentation de la couverture

La couverture est attirante (cartonnée simple). Elle est élaborée de plusieurs couleurs (le bleu, le blanc, le noir et le rouge). L'intitulé de ce manuel est à la fois lisible et visible (le noir). Le niveau scolaire figure aussi sur la couverture.

La couverture est composée de trois images. Il s'agit d'une fille en train de lire. Il y a ainsi un garçon portant un livre et regardant d'un côté opposé. Un garçon a l'air confus, il porte un sac à dos. On a l'impression que ce garçon montre une certaine réticence à d'aller à l'école.

Ces trois apprenants représentent une scène éducative englobant l'idée de la motivation/démotivation et l'impact du manuel dans la vie scolaire. C'est, en quelque sorte, l'image de l'École algérienne.

Présentation de la page de garde

Enfin, cette couverture annonce le titre, elle comprend la discipline, le niveau et l'appartenance de la collection, les noms des auteurs, le nom des éditeurs, la tutelle « le Ministère de l'Éducation Nationale ». Nous y trouvons aussi un dessin qui présente deux filles et deux garçons.

- *Une fille lit un livre, elle est assise sur le grand cinq -5-*

¹ BENRAMDANE Farid. (Samedi 4 octobre 2008), Rentrée scolaire 2008, comment et pourquoi va-t-elle dérégler le système éducatif ? Le quotidien ELWATAN. p. 23.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

- *Un garçon lit un livre, il est assis sur le grand cinq -5-*
- *Une fille porte la lettre P en majuscule.*
- *L'autre garçon n'a pas envie d'aller à l'école.*

Le numéro **5** exprime l'année scolaire, l'échelle veut dire l'apprentissage qui commence étape par étape par le biais de l'enseignement. Le dessin nous indique le soutien scolaire.

Présentation de la deuxième page : c'est la page de copyright, avec les noms des différents intervenants et la date, le dépôt légal, les éditions

Présentation de la troisième page : elle introduit une présentation globale du manuel :

Son objectif. À qui ? Sa démarche en général « avant-propos »

Le manuel est un outil en soi, aussi bien pour le professeur que pour l'apprenant.

Table des matières

Dans un manuel, la table des matières est indispensable. Elle facilite la consultation à l'aide de la numérotation et des titres et sous titres bien détaillés. Durant cette année scolaire, l'apprenant aura à découvrir et à réaliser quatre projets :

Projet 01 (P 10-P30) : cette partie est réservée à la description (informations) intitulée « Faire connaître des métiers ». Elle propose trois séquences :

- 1* Présenter un métier
- 2* Décrire les différentes actions relatives à un métier
- 3* Découvrir l'utilité des métiers

Projet 2 (P44-P64) : cette partie est réservée à la narration. Elle est intitulée « Lire et écrire un conte ». Elle propose trois séquences :

- 1* Identifier la structure narrative
- 2* Identifier les particularités d'un conte
- 3* Faire parler les personnages d'un conte.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Projet 03 (P78-P98) : cette partie porte sur les textes informatifs. Elle est intitulée « Lire et écrire un texte documentaire ». Trois séquences sont intitulées ainsi :

- 1* Identifier le thème d'un texte documentaire
- 2* Respecter les informations essentielles dans un texte documentaire
- 3* Retrouver un processus de fabrication

Projet 04 (P112 – P132) : dans la partie réservée aux textes prescriptifs intitulée « Lire et écrire un texte prescriptif », nous trouvons trois séquences aussi :

- 1* Identifier un texte qui présente des conseils
- 2* Identifier un mode de fabrication
- 3* Identifier une recette

La table des matières nous aide à mieux comprendre la progression même au niveau de la pagination. Le langage utilisé dans le manuel est pertinent pour l'âge des apprenants et même au niveau de la formation du maître. De plus, la police des caractères est bien choisie et la dimension du texte tient compte de l'âge de l'apprenant. Les textes sont courts, adéquats aux situations d'apprentissage.

II-2- 2. Sa structure au niveau de la langue (exercices, projets, évaluation) :

Le manuel comporte aussi une partie d'évaluation. Elle fait appel à des acquis déjà abordés au fil de chaque séquence mais qui ne font pas intervenir des situations d'intégration. C'est donc que le manuel suggère un travail individuel. Le manuel a plus d'une couleur dont le choix est pertinent. La structure des projets est identique à celle des conventions :

1- Tableau « les projets avec leurs couleurs »

Projets	01	02	03	04
Couleurs	Vert	Rose	Bleu	Violet

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Toutes les pages sont numérotées et l'écriture est lisible. Le manuel scolaire est aisément transportable et le papier a été choisi en fonction des conditions d'usage. L'aspect du papier utilisé est opaque et sa qualité judicieusement autorisée.

Le papier utilisé favorise une bonne lisibilité. Le format est en adéquation avec les fonctions du manuel et l'âge des apprenants.

Contenu scientifique :

Le contenu traité dans le manuel scolaire respecte les objectifs éducatifs nationaux mais certains points du programme ne sont pas abordés ou bien détaillés.

Les références sont bien citées (auteurs scientifiques, livres ...). Les concepts scientifiques importants sont bien définis. Le numéro de téléphone en cas d'urgence n'est pas donné. Au niveau des informations, le manuel ne donne pas à l'élève suffisamment de savoirs culturels. Il s'intéresse, par contre, au niveau linguistique.

Le manuel¹ scolaire est structuré en quatre projets d'une trentaine de pages chacun. Chaque projet se déroule en trois séquences qui sont autant d'étapes devant conduire à sa finalisation. La séquence, d'une durée de deux semaines, est organisée en 11 activités de 45 minutes chacune. Une étude de texte et la récitation sont proposées à la fin de chaque projet (à la fin de trois séquences).

D'un point de vue théorique, l'oral comme l'écrit sont indispensables dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous aborderons donc ces deux notions :

A l'oral : l'ultime objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est la communication. Nous distinguons deux types d'oral, pour BEAUDET, la compréhension orale est de : "*prouver votre compétence de compréhension orale, c'est prouver que vous savez entendre et comprendre des discours variés*"².

La compréhension orale est une activité complexe qui contient plusieurs processus mentaux (le tri des informations, les jeux de mémoire.....)³. Elle permet à l'apprenant de mieux communiquer, et d'être en contact avec le monde extérieur....Cependant, elle ne peut pas être

¹ Guide pédagogique du manuel de français 5AP. (Juin 2012), Algérie, p.11.

² BEAUDET Suzanne. (1996). Réussir le DALF unité B2 : Entraînement à la compréhension orale. Paris : Ed, Didier/Hatier, p.58.

³ PEREZ Anne-Gaëlle. (2006-2007), De la reconstruction du sens en compréhension orale : difficultés et stratégies, IUFM, académie de Montpellier, mémoire professionnelle, discipline anglais, p.13.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

complète si elle ne contient pas les différents registres de langue. Actuellement, avec la francisation, les adultes arrivent à comprendre ces différents registres de langue¹.

La production orale exige un travail sur les intonations, sur le rythme, sur les sons....ce que l'enseignant doit faire avec ses apprenants afin qu'ils se familiarisent avec ces différents moyens et se les approprient. Dans cette perspective, le jeu de rôles est le meilleur moyen pour faciliter la tâche en proposant aux apprenants des scénarios. L'ultime objectif à réaliser (demander des informations, faire un achat, inviter quelqu'un au téléphone,...) est de respecter la consigne. Il y a aussi la simulation globale dans laquelle les élèves créent un scénario : décor, personnages, contexte situationnel²...

Notre question est de savoir si nous pouvons considérer l'oral comme élément motivant ou démotivant dans l'enseignement-apprentissage des langues. Pour cela, nous mettons en considération les trois composantes de la communication selon Sophie MOIRAND que nous jugeons essentielles³ :

La composante linguistique où les règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ;

La composante discursive qui est la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication ;

La composante socio-culturelle qui est la connaissance et l'interprétation des règles du système culturel (normes sociales de communication et d'interaction).

L'oral peut motiver ou démotiver l'apprenant en langue étrangère. Passons maintenant à l'écrit. Comme à l'oral, nous distinguons aussi deux composantes : la compréhension écrite et la production écrite.

La compréhension écrite a une fonction fondamentale dans la réalisation des tâches communicatives, entre deux à plusieurs interlocuteurs, sans être limitée par l'espace et le temps. Cette communication est le centre d'intérêt des linguistes. En voici quelques-uns :

Dans le dictionnaire de didactique des langues, nous trouvons cette définition : " *la compréhension écrite est l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le*

¹ GENERVIEVE Picard. (Juillet 2012), La compréhension orale des registres standard et familier chez des apprenants adultes en francisation de la région de Montréal, université du Québec de Montréal, p.6-7.

² DESMONS Fabienne, FERCHAUD Françoise, GODIN Dominique, GUERRERI Catherine, GUYOT-CLMENT Christine, JOURDAN Sabine, MARIE-CHANTAL Kempf, LANCIEN Fédora, RACHL Razakamanana. (2005), Enseigner le FLE : pratiques de classe, Guide Belin de l'enseignement (A1, A2, B1, B2), France, éditions Belin, p.30.

³ MOIRAND Sophie. (1979), Situations d'écrit, Clé International Analyse de la communication écrite, France, p. 34.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit où c'est l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu" (17, p.312).

Selon Daniel COSTE " *l'activité de compréhension écrite est une activité qui consiste avant toute chose à construire le sens à partir de la perception dans le texte d'un nombre d'indices jugés significatifs : Toute lecture active projette du sens autant qu'elle en prélève, produit autant qu'elle reçoit*".

Afin de comprendre des supports écrits, nous devons faire la lecture. En FLE, la lecture concerne certaines compétences : *une compétence de base visant à saisir l'information explicite de l'écrit ; une compétence intermédiaire qui vise à reconstruire l'organisation explicite du document ; une compétence approfondie qui a pour but de découvrir l'implicite d'un document écrit*. En somme, nous distinguons cinq objectifs de l'enseignement de compréhension écrite :

Soutenir les apprenants dans la mise en place des notions de base (prononciation, structures grammaticales, entraînement à la compréhension écrite....).

Donner aux apprenants débutants l'occasion de s'exprimer dans des situations de communication de la vie quotidienne : se présenter, demander des renseignements, entretenir des conversations simples....

Améliorer la pratique écrite de la langue française et être au courant des enjeux culturels de la civilisation française et avoir des connaissances via la lecture. Approfondir des connaissances sur le quotidien français¹.

La production écrite suit une typologie de textes variée (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) que l'apprenant doit produire et qui obéissent au thème proposé. Toutefois, les lecteurs ne sont pas des écrivains. De plus, les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite en langue étrangère comme en langue maternelle sont complexes. Nous distinguons deux types de savoir-faire écrits à enseigner :

Savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français) ;

Savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent).

Certes, l'apprenant ne peut pas écrire un texte à partir de rien. Il doit maîtriser les bases essentielles de la langue (grammaire, vocabulaire, savoir orthographier les mots, ...), autrement

¹MOIRAND Sophie. (1979), Situations d'écrit, Clé International Analyse de la communication écrite, France, p. 41-43.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

dit, il doit avoir un bagage linguistique, il doit posséder un stock de mots. L'essentiel est de dégager la structure commune pour pouvoir l'imiter (la structure des phrases).

La progression se fondera d'abord sur la longueur de l'écrit demandé et sur le vocabulaire (c'est le lexique qui porte le sens en début d'apprentissage) :

Faire produire des textes courts (petits mots pour informer ou s'excuser ; réponse à une invitation, description de sa chambre...).

Puis demander des textes écrits plus longs (récits chronologiques, évocation de souvenirs) qui mettront en jeu des structures narratives. Ensuite, faire rédiger des critiques pour l'argumentation (emploi de connecteurs logiques)¹. Avec l'écriture, on exprime les idées déjà fixées à l'oral " C'est l'écrit de la trace, l'écrit de la note pour se souvenir, l'écrit-mémoire, l'écrit qui transcrit une parole de maître ou d'élève en la mettant en exergue, l'écrit qui maintient une information et libère du contexte immédiat"².

Pour Michèle VERDELHAN-BOURGADE, l'écrit présente un moyen privilégié de l'évaluation des connaissances³. En plein mot, l'écrit peut être un moyen de la réussite comme il peut être un moyen de l'échec scolaire. Nous pouvons dire que le manuel aborde toutes les compétences linguistiques (écouter, lire, parler, écrire). Son découpage obéit à une logique d'apprentissage avec respect de la cohérence interne de chaque projet, entre les séquences (bien organisées). Il est en adéquation avec le programme et les illustrations ont un rôle explicatif.

Elles sont pertinentes par rapport au contexte socioculturel et aux mêmes objectifs d'apprentissages. Les images représentent 20 pour cent du manuel scolaire. Ce sont des dessins indicatifs, même si l'enfant a besoin de photos explicatives pour se familiariser avec des textes selon des contextes différents. Comment peut-on lui donner l'envie de s'intéresser s'il n'y a pas l'image ?

¹BEAUDET Suzanne. (1996). Réussir le DALF unité B2 : Entraînement à la compréhension orale. Paris : Ed, Didier/Hatier, p.53-56.

² HALTE Jean-François, RISPAIL Marielle. (2005), L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, France, L'Harmattan, p.28.

³ GARCIA-DEBANC Claudine, PLANE Sylvie. (2004), Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Institut National de Recherche Pédagogique, France, Hatier, p.118.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

- Le manuel scolaire : apprenant et enseignant

Relatif à l'apprenant	Relatif à l'enseignant
Transmission des connaissances Évaluation de l'acquis Consolidation de l'acquis Référence Éducation sociale et culturelle Développement des capacités et des compétences	Formation pédagogique Aide à l'évaluation Soutien aux apprentissages et à la gestion des cours Informations scientifiques et générales

Ce tableau nous montre le rôle que joue le manuel scolaire dans la vie de l'enseignant et l'apprenant.

- Le manuel scolaire de 5AP : Vocabulaire

Projet 01	Projet 02	Projet 03	Projet 04
Le champ lexical Les synonymes Les familles de mots	Les articulateurs logiques La préfixation La suffixation	Utilisation du dictionnaire La nominalisation La polysémie	L'emploi de : « il faut / il ne faut pas » Les antonymes Les expressions imagées

Ce tableau présente les différentes activités présentées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire algérienne.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

- Le manuel scolaire 5AP : Grammaire

Projet 01	Projet 02	Projet 03	Projet 04
<p>Les types de phrases.</p> <p>La phrase interrogative et les adverbes Interrogatifs.</p> <p>La forme négative et la forme affirmative.</p>	<p>Les constituants de la phrase GNS/GV.</p> <p>Le groupe nominal sujet.</p> <p>Les adjectifs qualificatifs : épithète et attribut</p>	<p>Le groupe verbal : V+COD/V+COI.</p> <p>Les pronoms personnels.</p> <p>Les déterminants possessifs et démonstratifs.</p>	<p>La phrase à trois constituants : GN+GV+GP.</p> <p>Les compléments circonstanciels</p> <p>Verbes d'état / verbes d'action.</p> <p>La phrase complexe avec « parce que »</p>

Ce tableau montre les activités de grammaire comprises dans le manuel scolaire de 5AP.

- Le manuel scolaire 5AP : Orthographe

Projet 01	Projet 02	Projet 03	Projet 04
<p>La ponctuation.</p> <p>Les homophones grammaticaux.</p> <p>Le féminin des noms.</p>	<p>Le pluriel des mots (s, x, al, ail).</p> <p>Accord sujet verbe.</p> <p>L'accord du participe passé.</p>	<p>Les mots invariables.</p> <p>Le féminin des adjectifs qualificatifs.</p> <p>Le féminin des adjectifs en double consonnes.</p>	<p>L'infinifit après un verbe, une préposition.</p> <p>Les adverbes de manière (amment, emment, ement).</p> <p>Les homophones lexicaux</p>

Ce tableau présente les différentes activités de l'orthographe présentées dans le manuel.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

- Le manuel scolaire 5AP : Vocabulaire

Projet 01	Projet 02	Projet 03	Projet 04
<p>Être et avoir au présent.</p> <p>Les verbes du 1^{er} groupe et 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif + verbe aller.</p> <p>Les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif.</p>	<p>À l'imparfait de l'indicatif.</p> <p>Les verbes du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupe à l'imparfait de l'indicatif.</p> <p>Le passé composé.</p>	<p>Être et avoir au futur de l'indicatif.</p> <p>Les verbes du 1^{er}, 2^{ème} groupe au futur de l'indicatif + verbe aller.</p> <p>Les verbes du 3^{ème} groupe au futur de l'indicatif.</p>	<p>La forme pronominale.</p> <p>L'impératif.</p> <p>Verbe devoir au présent de l'indicatif.</p>

Ce tableau présente les différentes activités de conjugaison présentées dans le manuel scolaire.

Le manuel possède les quatre compétences linguistiques de la langue dans une séquence.

Il y a aussi quatre pages consacrées à la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison. Quarante-huit séances se répartissent entre :

12 leçons : grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe.

Nous montrons ci-dessous un extrait des activités linguistiques. Devant l'ampleur de notre corpus que nous ne pouvons pas analyser dans sa totalité dans le cadre de ce travail, nous avons opté pour la sélection suivante :

Nous avons choisi de limiter notre recherche sur les quatre évaluations proposées dans le manuel scolaire de 5 AP. Nous ne pouvons pas analyser tous les exercices. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à étudier l'évaluation. Elle englobe tous les types d'exercices. Ainsi, il y a seulement quatre évaluations dans le manuel scolaire.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

- Le manuel scolaire de 5AP : Exercices

	Projet 01	Projet 02	Projet 03	Projet 04
Grammaire	3 exercices	6 exercices	5 exercices	7 exercices
Vocabulaire	2 exercices	2 exercices	3 exercices	3 exercices
Conjugaison	2 exercices	3 exercices	3 exercices	2 exercices
Orthographe	7 exercices	3 exercices	Un exercice	Un exercice

Ce tableau nous montre que les activités proposées dans les évaluations comprennent l'étude de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) : 21 exercices de grammaire / 10 exercices de vocabulaire, 10 exercices de conjugaison / 12 exercices d'orthographe.

Nous avons choisi de travailler sur cet ensemble parce qu'il nous semble pouvoir donner une vision globale sur le manuel et sur la progression en langue, objectif majeur des concepteurs du manuel. Ce choix nous permet également de mieux analyser les exercices, de voir s'ils obéissent à la méthode choisie par les concepteurs et s'ils facilitent l'apprentissage de la langue française. En d'autres termes, c'est vérifier si le manuel mis au service des élèves est efficace et s'il est conçu " *de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'expression de la langue seconde*"¹.

Les évaluations que nous analyserons ont été prises du manuel scolaire de la cinquième année. Les concepteurs précisent dans la "présentation du livre" à la page 3 qu'" *une évaluation à travers laquelle tu feras le point sur ce que tu as appris*". Il nous semble qu'un bon manuel doit faire travailler l'élève même en dehors de l'école. Donc, nous pouvons penser que certains exercices peuvent être faits hors-classe, c'est-à-dire donnés en devoirs à la maison et que les autres sont faits en classe.

Les exercices de grammaire occupent la première place dans le manuel scolaire de 5AP, les exercices de vocabulaire et de conjugaison viennent en deuxième place. Par contre, les exercices d'orthographe prennent la troisième position.

¹ ROULET Eddy. (1976), L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement visé, in ELA n° 21, ED. Didier, p. 56-57.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Nous utilisons les activités linguistiques pour vérifier la compréhension de nos apprenants. Toutefois, quel est son impact dans la didactique des langues étrangères ?

La pédagogie traditionnelle voulait que l'apprenant soit un récepteur et stockeur de connaissances. Chez les behavioristes, l'apprenant s'est conditionné à produire des comportements afin d'obtenir une réponse adéquate. Dans la pédagogie non directive, l'apprenant est libre de choisir son propre cheminement.

Pour que la démarche d'apprentissage soit respectée dans les activités d'apprentissage, un programme de quatre notions vient la simplifier¹ :

Mise en situation, représentation, expérimentation/ objectivation, réinvestissement

Mise en situation et représentation

BUTS :	MOYENS (pas nécessairement dans cet ordre)
Mobiliser l'énergie.	Provoquer (piquer la curiosité, susciter l'intérêt, lancer un défi).
Créer des conditions affectives propices.	Sécuriser (donner confiance, encourager, rappeler les réussites).
Créer des conditions cognitives propices.	Rappeler les préalables (connaissances et stratégies antérieures pertinentes à l'activité).
Orienter le déroulement de l'activité.	Clarifier (donner des consignes précises, définir les termes, donner un exemple du produit attendu. Préciser les règles de présentation).
Rassembler les conditions nécessaires au déroulement de l'activité.	Vérifier (le matériel, l'aménagement, la compréhension des consignes, la maîtrise des préalables).

¹ Les archives de DISCAS. L'activité d'apprentissage, <http://www.csrndn.qc.ca/discas/Apprentissage/activiteApprentissage.html>, consulté le 16/08/2013.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Expérimentation (à mener concurremment avec l'objectivation, ci-dessous)¹

BUTS	MOYENS (pas nécessairement dans cet ordre)
Faire accomplir une tâche.	Superviser (organiser le déroulement, allouer ou répartir les tâches, aider, résoudre les problèmes organisationnels, contrôler le temps).
Fournir des éléments concrets d'expérience à analyser.	Faire découvrir (poser des questions, encourager les essais, les manipulations, la formulation d'hypothèses).
Encourager la formulation d'hypothèses.	Aider (fournir des indices, suggérer des pistes, rappeler une procédure, fournir du matériel).
Permettre les essais et les erreurs.	Informé (faire un exposé, fournir des textes, présenter du matériel pertinent).
Permettre le développement de stratégies.	Fournir du feedback (encourager les réussites, inviter à l'amélioration, fournir des moyens d'autocorrection, aider à identifier et à utiliser les erreurs).
Faire intégrer les connaissances pertinentes.	

Objectivation (à mener concurremment avec l'expérimentation, ci-dessus)

BUTS :	MOYENS (pas nécessairement dans cet ordre)
Faire le bilan.	Faire verbaliser (poser des questions, faire raconter, faire décrire la démarche, faire exprimer les sentiments).
Évaluer la démarche.	

¹ Les archives de DISCAS. L'activité d'apprentissage, <http://www.csrldn.qc.ca/discas/Apprentissage/activiteApprentissage.html>, consulté le 16/08/2013.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

<p>Dégager un modèle ou des lois.</p> <p>Structurer les connaissances acquises.</p> <p>Formaliser les concepts intégrateurs.</p> <p>Dégager l'essentiel.</p>	<p>Susciter les échanges (faire mettre en commun, comparer les démarches et les résultats, faire discuter et critiquer).</p> <p>Formaliser (définir ou faire définir des termes, des concepts, des lois, des procédures ; faire généraliser, faire ou faire faire un schéma, faire nommer les habiletés, les stratégies et les outils méthodologiques utilisés).</p> <p>Faire discriminer (faire réagir à des contre-exemples, préciser les limites d'application, présenter des exceptions).</p> <p>Faire évaluer (auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation formative par l'enseignant).</p> <p>Faire consigner (faire ou faire faire un résumé, faire compléter un journal de bord, faire noter l'essentiel).</p>
---	--

Réinvestissement¹

<p>BUTS :</p> <p>Faire approfondir les tâches.</p> <p>Faire accomplir des tâches différentes.</p> <p>Décontextualiser l'apprentissage.</p> <p>Favoriser le transfert des habiletés.</p>	<p>MOYENS (pas nécessairement dans cet ordre)</p> <p>Étendre le domaine (faire trouver d'autres exemples, proposer des variantes et des raffinements, introduire des cas plus complexes).</p> <p>Faire pratiquer (donner de l'entraînement, faire faire des exercices).</p>
--	--

¹ Les archives de DISCAS. L'activité d'apprentissage, <http://www.csrndn.qc.ca/discas/Apprentissage/activiteApprentissage.html>, consulté le 16/08/2013.

Consolider les habiletés. Rendre autonome.	Intégrer (proposer un prolongement dans un autre programme ou une autre activité, proposer un projet intégrateur où l'apprentissage effectué devra être utilisé en conjonction avec d'autres apprentissages).
---	---

Pour qu'une activité soit motivante et efficace, elle doit répondre obéir à certaines normes. Il est intéressant de vérifier si ces normes sont bien présentes dans telle activité. Ces normes doivent comprendre les points suivants (Mise en situations et représentation, Expérimentation, Objectivation, Réinvestissement, Caractéristiques globales).

D'ailleurs, l'activité n'est pas seulement ce que nous trouvons sur papier (plan de cours) mais elle aide les apprenants à atteindre les buts retenus. Son succès dépend de son déroulement effectif (climat, environnement, organisation)¹.

Compétences linguistiques :

Dans cette partie, nous nous sommes intéressés à présenter les compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques) que nous avons trouvées très intéressantes pour notre recherche.

La compétence linguistique se réfère aux savoirs et savoir-faire relatifs aux dimensions du système d'une langue (syntaxe, lexique, ...), voire les valeurs sociologiques de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Elle a un lien étroit avec l'opération cognitive et le mode de stockage mémoriel des connaissances par les apprenants.

Selon TALGIANTE (2001 : 48), *la composante linguistique a traité les savoirs (étendue et qualité des connaissances) ainsi que les savoir-faire (capacité à organiser et mobiliser ses connaissances) lexicaux, grammaticaux et phonétique. Le CECR (p. 86-101) présente les compétences linguistiques suivantes : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique* ».

La compétence lexicale : selon DEFAYS (2003 : 44), les enseignants peuvent soutenir les apprenants en utilisant des stratégies auxquelles ils ont recours pour leur faire mémoriser et employer des mots. Selon TREVILLE et DUQUETTE (1996 : 152), " *à un degré approfondi de la connaissance d'un mot, le candidat doit être capable de produire ce mot et de l'employer*

¹Site éducatif : Les archives de DISCAS. L'activité d'apprentissage, <http://www.csrn.qc.ca/discas/Apprentissage/activiteApprentissage.html>, consulté le 16/08/2013.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

conformément aux règles d'usage imposées par la situation". D'ailleurs, le vocabulaire est parmi les outils que la langue doit véhiculer¹. Les éléments lexicaux sont :

Les mots isolés (nom, adjectif, verbe, adverbe), un ensemble lexical fermé (les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et les mesures), les éléments grammaticaux (articles, démonstratifs, pronoms personnels, interrogatifs et relatifs, possessifs, prépositions, auxiliaires et conjonctions)².

La compétence grammaticale : c'est l'aptitude à comprendre un sens et produire des phrases bien formées en appliquant les règles grammaticales. Chaque langue a sa grammaire qui est complexe (exhaustive et définitive) :

- les catégories (racine, affixes, mots, nombre, genre, concret, abstrait.....),
- les classes (conjugaison, classes ouvertes : noms, verbes, adjectifs, adverbes.....),
- les structures (mots composés et complexes, syntagme nominal et verbal, proposition principale, subordonnée, phrase, simple, composée).

La compétence sémantique : c'est la capacité de l'apprenant à organiser un sens. Elle traite les questions relatives au sens des mots (synonymes, antonymes, connotation, référence...). De plus, elle manie des relations logiques (substitution, implication).

La compétence phonologique : elle s'occupe de l'expression linguistique comme structure, forme. Selon le CECR, elle suppose une connaissance du recouvrement et une capacité à produire et à percevoir :

- *les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation,*
- *les traits distinctifs : les phonèmes (sonorité, nasalité, occlusion, labialisé....."traits phonétiques",*
- *la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation),*

¹ PIOCHE Jacqueline. (1999), Didactique du vocabulaire français, France, Nathan université, Tome1, 9ème édition du dictionnaire de l'académie, p.30.

² Ibid., p.32.

- *la prosodie ou phonétique de la phrase : (accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, assimilation, élision)¹.*

La compétence orthographique : comme toute langue alphabétique, le français possède un système orthographique qui obéit à des règles. En revanche, l'orthographe française n'est pas régulière. Le fait que la lecture nécessite une reconnaissance directe de certains mots connus, l'écriture a la même exigence. Donc, le recours explicite aux connaissances phonologiques, visuo-orthographiques et morphologiques a développé la compétence orthographique. L'usage de ces différentes connaissances mène l'apprenant à acquérir un niveau expert².

II-2- 3. Étude de la culture (Texte, image) :

Le classement des textes par auteur a un statut paradoxal. Il est mentionné dans les programmes et les manuels scolaires. En même temps, il coexiste avec les autres modes de classement. Nous disons « un classement véritablement structurant ». Pourtant, il sert de fondement, de réels classements hiérarchiques, et comprend des choix disciplinaires précis.

Dans cette perspective, les programmes abordent le classement des textes par auteurs. Autrement dit, les programmes de français contiennent-ils aussi des listes d'auteurs³?

La présence d'écrivains français et d'autres algériens d'expression française, voire des écrivains francophones dans les manuels scolaires algériens est remarquée. Nous détaillerons cette notion dans la partie pratique.

¹ JEAN-ELIE Bolanski. (Avril 1999), Nouvelles direction en phonologie, Paris, Puf linguistique nouvelle, 1er édition, p.10-11.

² PLOSON Anne. (Avril 2010), La compétence orthographique d'élèves dyslexiques du primaire, Thèse doctorale. Université de Montréal, Canada, département de didactique, faculté des sciences de l'éducation, p. 38-41.

³ DENIZOT Nathalie. (14 novembre 2008), Genres littéraires et genre textuels en classe de français : scolarisation, construction, fonctions et usages de genres dans la discipline français. Université lilloise. France : école doctorale science de l'homme et de la société, p.137.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Présentation des textes

	Oral	Lecture	Lecture suivie	Récitation
Projet 01	<p style="text-align: center;">Le fils de Si Abderrahmane</p> <p style="text-align: center;">L'apiculture</p> <p style="text-align: center;">L'ébéniste</p>	<p style="text-align: center;">Un métier : sauver des vies</p> <p style="text-align: center;">Le boulanger</p> <p style="text-align: center;">Le travail manuel</p>	<p style="text-align: center;">Le cross impossible</p> <p style="text-align: center;">Le cross impossible</p> <p style="text-align: center;">Le cross impossible</p>	<p style="text-align: center;">La cigale et la fourmi</p> <p style="text-align: center;">Les beaux métiers</p>
Projet 02	<p style="text-align: center;">Le crayon magique</p> <p style="text-align: center;">Le petit coq noir</p> <p style="text-align: center;">C'était un loup si bête</p>	<p style="text-align: center;">Histoire de Babar</p> <p style="text-align: center;">La chêne¹ de l'ogre 1^{er} partie</p> <p style="text-align: center;">La chêne de l'ogre 2^{ème} partie</p>	<p style="text-align: center;">Le cross impossible</p> <p style="text-align: center;">Le cross impossible</p> <p style="text-align: center;">Le cross impossible</p>	Ménagerie
Projet 03	<p style="text-align: center;">L'éléphant</p> <p style="text-align: center;">La pomme de terre</p> <p style="text-align: center;">Dans la boulangerie</p>	<p style="text-align: center;">La pollution des océans</p> <p style="text-align: center;">Le sucre</p> <p style="text-align: center;">Les abeilles</p>	<p style="text-align: center;">Le cross impossible</p> <p style="text-align: center;">Le cross impossible</p> <p style="text-align: center;">Le cross impossible</p>	<p style="text-align: center;">Pour ma mère</p> <p style="text-align: center;">La chenille</p> <p style="text-align: center;">J'aime l'âne</p>

¹ Telle qu'elle est mentionnée dans le livre scolaire de 5AP.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Projet 04	Pour garder une bonne santé	Gribouille ne prend pas soin de lui	Le cross impossible	Pour faire le portrait d'un oiseau
	Pour fabriquer un masque	Pour fabriquer une tortue	Le cross impossible	Les hiboux
	La citronnade	L'orangeade		

Compréhension de l'écrit : Nous avons préféré de résumer les textes sous forme d'un tableau de quatre pages afin d'organiser ce travail. Vous trouvez l'analyse d'une façon détaillée dans le quatrième chapitre.

Les titres des textes	Auteurs	Sources	Nationalité de l'auteur
Le fils de si Abderrahmane	ASSIA DJABAR	Les enfants du nouveau monde	Écrivaine algérienne
Un métier : sauver des vies	MICHEL MANIERE	Disney Hachette, Des métiers et des hommes	Écrivain français
Le cross impossible	MARYVONNE REBILLARD	/	Écrivaine francophone
L'apiculture	/	Texte adapté : collection, en savoir plus, Genève, 1996	/
Le boulanger	JEAN AICARD	La chanson de l'enfant	Un poète romancier et auteur dramatique français
L'ébéniste	/	Sourbet métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui, folio junior 2003	/
Le travail manuel	PAUL BERNARD ET AUGUSTE VELLER	Ed. Armand Colin	Écrivains nés en Algérie

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

La cigale et la fourmi	JEAN DE LA FONTAINE	Adapté de la fable	Un poète français
Le crayon magique	PHILLIPPE JEAN	Tu me racontes ce soir	Écrivain français
Histoire de Babar	JEAN DE BRUNHOFF	Babar, librairie Hachette	Un auteur illustrateur Créateur de Babar
P51 : Production écrite	ALENA BENESOVA , TRAD, JEAN , RENE KAREL	Les belles histoires d'animaux	Auteurs français
P 53 : Évaluation	NATHA CAPUTO	La belle queue Contes des quatre vents	Conteuse française
Le petit coq	/	/	/
Le chêne de l'ogre ½	TAOS AMROUCHE	Le grain magique Contes de Kabylie	Artiste algérienne, écrivaine d'expression française et interprète de chants traditionnels berbères
C'était un loup si bête	NATHA CAPUTO	Contes des quatre vents	Conteuse française
Ménagerie	GEORGES DUHAMEL	Voix du vieux monde	Un médecin, écrivain et poète français
L'éléphant	PIERRE PFEFFES	Grand, fort et sage, l'éléphant, coll., Découverte benjamine, Ed, Gallimard	Zoologiste français
la pollution des océans	TONY HARE, CHVATINE LEPLAE COUWEZ	Les habitants en voie de disparition. Coll., Le monde qui nous	Écrivains francophones

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

		entoure. Edition. Gamma	
La pomme de terre	AGATHE HENNIG	Pa, Tatiana, coll., Le petit maraicher Gallimard, jeunesse	Écrivaine française
Le sucre	/	Collection : En savoir plus, Genève 1996	/
Dans la boulangerie	/	/	/
Les abeilles	/	Livre scolaire sciences naturelles, Ed, Nathan 1986	/
P 108 : ça pousse et ça mange-étude de texte-	MICHEL MANIERE	Le livre de paris. Hachette 1993	Écrivain français
Pour ma mère	MAURICE CAREME	/	Écrivain et poète belge de langue française
J'aime l'âne	GUILLAUME APOLLINAIRE	/	Écrivain et poète français
Pour garder une bonne santé	PARKER	/	/
Gribouille ne prend pas soin de lui	/	Prendre soin de sa santé bulletin de l'hygiène scolaire, Paris ,2000	
Pour fabriquer un masque	/		
Pour fabriquer une tortue	/	Création Claude Jean et pour animaux de tout poil, Edition. Dessin et Tolra, 1992	/

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

La citronnade	/	/	/
L'orangeade	/	/	/
Les hiboux	ROBERT DESNOS	/	Poète français
Pour faire le portait d'un oiseau	JACQUES PREVERT	Paroles, éd. Gallimard	Poète et scénariste français
Les beaux métiers	JACQUES CHARPENTREAU	/	Poète français

Dans un contexte didactique, le titre sert à examiner et à analyser un texte. Selon la célèbre question de Barthes : par où commencer ?

Le titre anticipe le texte, sa place est à l'entête de la page imprimée. Son ambiguïté incite le lecteur à lire le texte. Certains théoriciens tel que Charles GRIVAL proposent de nombreuses définitions du titre. De plus, Léo HOEK voit que le titre "*une phrase grammaticale dans la structure mais grammaticale dans la profondeur, alors que le contexte (ou le Co- texte) ne sera composé que des phrases grammaticales* » (1973 : 5).

L'apprenant peut avoir des renseignements généraux à partir du titre. Il nous donne une réflexion préalable thématique à apprendre.

" *Le mot du titre comprend, d'une part, les sens régulièrement enregistrés par le dictionnaire, d'autre part, un certain nombre de séries associatives, fonctionnant, par connotations successives, comme élargissement de ses sens fondamentaux*"¹.

Certains manuels scolaires abandonnent la fonctionnalité que le titre peut jouer dans l'étude des textes. Nous avons constaté que les titres proposés dans les manuels scolaires ne sont pas authentiques et/ ou originels mais, didactisés et fabriqués selon les besoins des apprenants.

Textes : Le manuel de français de 5Ap comprend quatre projets ayant trois séquences chacun. Le type textuel est l'informatif, le descriptif, le narratif et le perspectif. Les textes

¹ Pour définir le texte, nous avons reformulé le paragraphe de la thèse d'ABADI, Dalila, p. 206-207. (Veuillez consulter les références).

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

s'articulent autour de différents thèmes : la description de la vie quotidienne et la vie scolaire dont le sujet principal est l'environnement.

Des auteurs :

Trente et un textes (contes, textes documentaires, textes prescriptifs et poèmes) pour vingt et un auteurs francophones : quatorze français, un belge, un allemand et deux algériens. Les auteurs appartiennent majoritairement au 20^{ème} siècle. Comme nous l'avons déjà signalé au début de notre recherche, les apprenants algériens bénéficient d'un premier contact avec la langue française en classe de troisième année primaire.

Les apprenants scolarisés dans cette classe de la cinquième année primaire ont entre 9 à 11 ans. Pour eux, le français est considéré comme langue étrangère. L'enseignement de cette langue commence en troisième année primaire et jusqu'à la fin des études universitaires. Nous avons quelques textes pour les interpréter :

Texte : Le fils de Si Abderrahmane d'Assia DJEBBAR, page 10.

Projet 01 : oral. Commentaire : une première lecture du texte nous incite à comprendre la réalité d'une vie à l'algérienne. Dans ce texte, l'auteur nous montre :

Un Algérien instruit lorsque Assia DJEBBAR dit (dans dix ans, son père lui ouvrira un cabinet au centre-ville. Il sera le deuxième médecin de la ville). C'est-à-dire un Algérien cultivé qui veut aller jusqu'au bout.

Un Algérien intellectuel, quand l'écrivaine¹ dit (je veux devenir un grand médecin et continuer à m'occuper de notre terre). Entre parenthèse, un Algérien qui a la volonté de réaliser l'objectif de sa vie professionnelle.

Nous avons constaté que la culture algérienne prédomine dans ce texte. Elle est liée au mode de vie socioéconomique. Dans un sens large, quel Algérien présenter et quelles composantes identitaires le caractérisent ? En faisant, le lien entre l'auteur et le titre, nous découvrons que le texte met en lumière la culture algérienne dans un bain linguistique. Le texte est le support du projet 01, de la séquence 01. Celle-ci a comme objectif d'inciter l'interlocuteur

¹ Nous parlons d'Assia Djebber.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

à agir. Ce qui permet à l'apprenant d'apprendre le processus de la vie quotidienne algérienne et de le sensibiliser aux études supérieures.

Texte : Histoire de Babar, d'après J. de BRUNHOFF. Page 45.

Projet 02 : Séquence 01 dans ce texte, l'auteur nous raconte l'histoire d'un petit éléphant :

Dans la forêt, un petit éléphant est né. Il s'appelle Babar (*un petit éléphant qui s'appelait Babar*). Sa maman le regarde grandir tendrement (*pour l'endormir, elle le berçait avec sa trompe en chantant doucement*) jusqu'au jour terrible où un chasseur la tue. Babar se réfugie alors en ville où il est recueilli par une vieille dame (*fatigué, il arrive près d'une ville. Il rencontre une vieille dame très riche qui aime beaucoup les petits éléphants*).

Babar est une figure de l'enfance. Le monde dans lequel il évolue est un monde d'amour et de sagesse, tout à la fois poétique¹ et nostalgique, composé d'une société libérale d'éléphants qui vivent tous dans une atmosphère familiale et harmonieuse. L'univers de Babar, tel un cocon, est clos, riche, rassurant, sans violence. C'est une vie de bonheur.

JEAN DE BRUNHOFF a décrit, au sein de cet univers positif et harmonieux, des événements et des péripéties qui donnent à ces histoires des éléments de dramatisation pour soutenir l'intérêt du jeune lecteur. Ces événements ne sont jamais très graves et l'histoire finit toujours par un bon dénouement.

C'est un monde harmonieux qui plait aux petits apprenants parce qu'il les rassure. Les valeurs qu'il transmet sont éternelles : importance de la famille, du travail, des qualités de cœur.

Texte : La pollution des océans, d'après T. HARE et C. LEPLAE-COUWEZ, Les habitats en voie de disparition, coll. Le monde qui nous entoure, Ed. Gamma. Page 79.

Projet 03. Séquence 01. Le texte « La pollution des océans » est un texte informatif tout comme : « Un métier : sauver des vies », page 11.

C'est un texte informatif à visée éducative. Il sert à augmenter le stock lexical de l'élève. Les auteurs nous parlent de la pollution marine. La pollution marine résulte de tous les produits rejetés dans les mers et les océans en conséquence de l'activité humaine. Cette pollution arrive dans le milieu marin par le vecteur des voies fluviales, des vents, de l'air à basse altitude ou est

¹ L'histoire de Babar écrite par BRUNHOFF Jean (2010/2011) :

Tirée du site : http://www.orchestre-ile.com/documents/babar___dossier_pedagogique=doc264.pdf, p.10. Consulté le 12/02/2014.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

directement rejetée à la mer. (*Dans les usines, on se débarrasse parfois des déchets.....quand du pétrole se répand dans la mer...*).

Il y a donc différentes façons de polluer qui sont toutes très dangereuses pour la flore et la faune marine ; il est urgent d'agir avant que toutes les espèces ne disparaissent.

Projet 04 : Séquence 01. Le texte « Pour garder une bonne santé », est écrit par un auteur francophone : PARKER.

Dans ce texte, l'auteur nous montre que le bonheur existe quand on est en bonne santé (comme nous sommes tristes, quand nous sommes malades). Le but est de sensibiliser les apprenants à la protection de l'environnement en donnant de précieux conseils. Parker montre que la propreté de notre environnement (eau et air pur ...) est nécessaire pour notre santé : On peut être heureux si on est propre, telle est la leçon retenue.

C'est un texte prescriptif à visée éducative, à dominantes scientifique et technique. Comme dans tous les autres textes, la langue utilisée est à la portée des apprenants. Les textes que nous avons sélectionnés sont liés aux objectifs que nous nous sommes déjà fixés : la prise en compte de la dimension culturelle et linguistique.

Les nouveaux manuels scolaires répondent aux exigences des programmes actuels de cette sphère. En effet, dans la démarche traditionnelle, le texte a un objectif linguistique, en d'autres termes, les règles grammaticales, la conjugaison...En revanche, l'approche contemporaine se limite aux contenus didactiques. De ce fait, le texte est considéré comme l'un des faits de langue que propose le didacticien en termes d'objectifs.

Le texte est l'un des facteurs qui permet de motiver ou de démotiver les apprenants. Il doit représenter leur vécu. Le choix des contextes se situe dans un environnement géographique, humain, identique à celui du vécu de l'apprenant. Dans un texte, le recours à des aspects civilisationnels et culturels facilite l'apprentissage. L'apprenant peut valoriser sa propre culture.

En outre, les textes présentés dans les manuels ne reflètent pas vraiment le vécu des élèves. La majorité des textes ne donne pas l'occasion aux apprenants de comparer leur propre culture avec la culture cible. C'est ainsi que nous nous trouvons devant la notion de l'interculturalité :

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

" *L'interculturel est un passage obligé parce que ...tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel..., compte-tenu évidemment de la pluralité culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui*" (SEOUD, 1977, p.137).

Il est évident que la littérature exige une connaissance dans laquelle cette littérature s'inscrit, notamment, la littérature francophone. Son objectif est de transmettre un savoir littéraire dans un contexte francophone. Cela nécessite une connaissance de la langue française, avec es aspects linguistiques et surtout culturels.

Apprendre une langue, c'est apprendre sa culture. Jacques ROUMAIN : « *enseigner un texte, c'est enseigner indirectement la langue créole mais aussi la culture Vaudou, on ne peut donc enseigner la littérature francophone (auteurs francophones) sans apprendre la langue française mais aussi la culture qui y correspond. C'est ici que réside la spécificité mais surtout la difficulté du texte littéraire francophone, en ce qu'il offre un enseignement double de celui de la langue véhiculaire du texte c'est-à-dire le français, la langue de l'autre, mais aussi la langue du lecteur ou de l'apprenant, la langue mère* ».

Pour accéder au sens du texte, nous devons avoir des compétences culturelles. Le texte facilite cet accès à une autre culture que celle du lecteur. C'est ici que l'apprenant se sent motivé. Le texte lui permet d'avoir un regard critique et extérieur sur sa propre culture mais à travers une langue étrangère¹.

Au niveau culturel

	Projet 01	Projet 02	Projet 03	Projet 04
Thème	L'enfant et la cité	L'enfant et l'école	L'école et le monde	L'enfant et la cité
Actes de parole	Présenter Informé Donner son avis	Donner des informations Sur des vêtements Sur des personnages	Donner des informations Expliquer	Expliquer Donner des conseils Donner des ordres

¹ ABADLIA Nassima. (Juin 2011), Les spécificités de l'enseignement des littéraires francophones dans la didactique du FLE. Le cas du département des littératures et de langue française de l'université Farhet Abass, Sétif, Auf, Algérie, Thèse doctorale. CCLMC. Sur Google. P.59.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Commentaire¹ : dans la continuité des thèmes abordés en 3^o et 4^o AP, le programme thématique prend en charge une couverture plus large sur le monde. Les thèmes nouveaux sont :

- L'enfant et la cité/ L'enfant et l'école/ L'enfant et le monde

Projets : 5^{ème} année primaire	Intention de communication
Faire connaître des métiers	Présenter, décrire, informer
Réaliser une interview pour interroger un personnage choisi par la classe	Questionner, informer
Faire connaître un produit local d'artisanat	Présenter, décrire, informer
Réaliser un catalogue de la bibliothèque de la classe	Informer
Réaliser un album de lecture sur un thème étudié	Raconter, décrire
Confectionner une BD à partir d'une histoire longue pour le journal de l'école	Raconter
Sensibiliser sur les accidents domestiques, sur les dangers de la route, sur l'hygiène	Informer, expliquer, conseiller
Rédiger une mini charte pour la protection de son environnement	Présenter, informer, donner un avis
Rédiger une mini charte du fairplay ² des supporters	Informer, expliquer, conseiller
Monter, écrire une saynète ³ sur le thème de l'importance des études	Informer, expliquer, conseiller

¹ Programme de la langue française la cinquième année primaire, p.30.

² Fairplay : nouvelle orthographe loyal régulier, comportement sportif et loyal dans une compétition.

³ Saynète : petite scène comique (à l'origine du théâtre espagnol).

Au XXe siècle, les manuels scolaires ont regroupé des thèmes variés liés à l'éducation morale (la famille, l'école, la patrie, les devoirs sociaux, les devoirs individuels...) ou à la vie quotidienne (l'école, la veillée, les saisons, le marché, les animaux...). Ainsi, dans les manuels du primaire ont accordé une importance aux thèmes plus modernes et accrocheurs (les voyages, les aventures...)¹.

Dans le secondaire, les manuels coexistent avec d'autres classements génériques, chronologiques, méthodologiques. Les pédagogues n'accordent pas une importance à ce cycle². Dans les années (1970-1990), des manuels thématiques ont été publiés en relation avec le groupement de textes. Ces derniers obéissent aux instructions officielles. Les thèmes ne sont pas structurés dans les manuels scolaires. Néanmoins, ils peuvent constituer des classements secondaires, voire des classements chronologiques. Le thème peut structurer le classement des œuvres et des textes³.

Le choix des thèmes favorise ou défavorise la motivation de l'apprenant. Nous allons découvrir ce point dans notre cadrage pratique.

Le choix des personnages et des pays (régions, villes, départements...) dans les manuels scolaires constitue un grand centre d'intérêt des connaissances des auteurs, d'un côté et du public d'un autre côté. De plus, le choix des messages est donc lié au producteur et au récepteur. Aussi, les apprenants peuvent mettre la liaison entre la langue et la culture en s'appuyant sur les représentations de l'autre⁴.

Les projets sont ouverts, ils seront complétés durant l'année scolaire. L'enseignant, à son tour, doit les adapter aux situations d'apprentissage. Le tableau a un intérêt de motivation des apprenants selon leur vécu.

D'après la description du contenu pédagogique du livre scolaire « Mon livre de français », nous pouvons dire qu'il nous donne un aperçu général sur son contenu linguistique et culturel.

¹ Par exemple ce manuel récent (Lelouch, 1990) qui ouvre sur un chapitre intitulé : Coquinerie, bizarreries et extravagances.

² Une enquête du milieu des années 1980 (Tournier et Navarro, 1985) sur les manuels scolaires indique d'ailleurs que les enseignants du secondaire déclarent préférer nettement (60% d'entre eux), dans les recueils de morceaux choisis, un classement par période, alors que 41% des enseignants du primaire déclarent préférer une présentation par thèmes, p.161.

³ DENIZOT, Nathalie. (14 novembre 2008). Genres littéraires et genre textuels en classe de français : scolarisation, construction, fonctions et usages de genres dans la discipline français. Université Lille3. France : école doctorale science de l'homme et de la société, p.162.

⁴ BAKKER, Romy. (Du 01-09-2009 au 24-03-2009). La diversité linguistique et culturelle francophone dans les manuels de français, langue étrangère au Pays-Bas. L'université d'Utrecht. Pays-Bas. Magistère en didactique, p.67.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Selon GERARD et ROEGIERS, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d'exercices. Il avait aussi la fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles. Actuellement, ces fonctions sont encore d'actualité. Mais les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des apprenants des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours¹.

Quel est le statut de la langue française dans le système éducatif algérien ?

L'enseignement-apprentissage du FLE constitue l'un des débats majeurs dans le domaine de l'Éducation en Algérie. Après l'indépendance, la politique algérienne a été basée sur l'arabisation. Le contenu idéologique était arabisé : histoire, philosophie, mathématiques, géographie,...

Néanmoins, il y a des branches qui sont enseignées uniquement en français : médecine, pharmacie, biologie, informatique.... Le français garde, alors, son existence dans l'enseignement supérieur. Il est devenu une matière obligatoire dans toutes les écoles dès la troisième année primaire tandis qu'il était enseigné, auparavant, à partir de la quatrième année.

Le français est devenu officiellement une langue étrangère au même titre que l'anglais et les autres langues étrangères. Malgré la domination mondiale de l'anglais, le français est toujours ancré, enraciné dans le quotidien algérien. À cet égard, M. ACHOUCHE affirme que :

« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées. Loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien »².

Pour le Ministère de l'Éducation Nationale et le CNEAP³ (Centre National d'Étude et d'Analyse pour la Planification), 98 % des parents d'élèves ont choisi le français comme première langue étrangère au primaire à côté de la langue arabe. Ils ont négligé la langue anglaise. Le français a réussi à avoir son statut de première langue étrangère grâce à ses considérations culturelles et historique.

¹ MARIE-GERARD François, ROEGIERS Xavier. (2003), Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, Belgique, ED de Boeck, p.7.

² ACHOUCHE Mehdi. (1981), La situation sociolinguistique en Algérie. In langues et migration, France, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, p. 46.

³ DERRADJI Yacine. (2006), vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? le français langue étrangère et secondes paysages didactiques en contexte, Paris, coll. Espace discursif. Ed. L'hamattan, p.49.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

De surcroît, la loi d'orientation sur l'Éducation Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'Éducation : « *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* » (chapitre I, art2). À ce titre, l'école, qui « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* » 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* » (chapitre II, art 4)¹.

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 : « *le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* » (Cf. Référentiel Général des Programmes).

Comme toutes les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques. Il a pour but de développer la compétence communicative chez le jeune apprenant (écouter/parler, lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Avec la nouvelle réforme, l'enseignement-apprentissage du FLE a subi des changements importants, l'approche par les compétences vient d'apparaître dans notre démarche pédagogique. Ce qui nous pousse à nous pencher, à nous interroger sur sa fonction et sa position en classe de langue : « *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* » (cf. Référentiel Général des Programmes)².

Après avoir eu un suivi pédagogique de plusieurs années d'apprentissage, il a été remarqué que l'apprenant se montre sans ressources nécessaires dans sa vie quotidienne. C'est pour cette raison que les didacticiens ont introduite l'approche par compétence dans l'école algérienne. Parler de l'approche par les compétences ne signifie pas la possession des connaissances mais savoir les mobiliser de façon pertinente (savoir-faire). L'enseignant ne provoque pas du savoir, mais c'est plutôt l'apprenant qui est devenu le centre des

¹ Programme de français de la cinquième année primaire. (Juin 2011), Algérie, p. 3.

² Ibid.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

préoccupations des programmes scolaires. L'approche par les compétences est un ensemble de théories. Elle se centre sur l'apprenant dans son apprentissage. Parler de compétences dans le milieu éducatif, c'est mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'apprenant. Autrement dit, les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les objectifs de l'enseignement-apprentissage à partir des situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Le but de cette approche est d'amener l'apprenant à construire ses savoirs et à organiser ses acquis pour réaliser un certain nombre de tâches.

À cet effet, les compétences sont évaluables. Il s'agit donc de vérifier le niveau de développement des compétences pour réguler la progression des apprentissages (évaluation formative) et certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative)¹. En outre, l'apprenant sera amené à acquérir des compétences disciplinaires. Ces compétences transversales progressent durant son cursus dans le cadre du transfert et du réinvestissement à travers les différentes activités en relation avec les projets. Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres² :

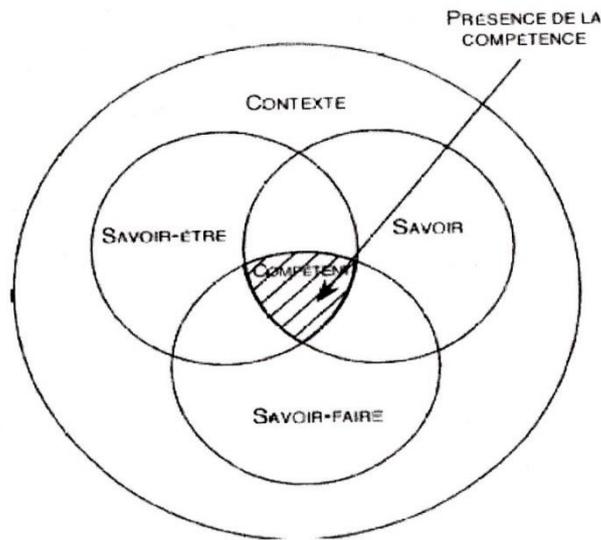
Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange
	Prêter attention à la parole de l'autre
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère
	Résoudre des problèmes
	Exercer des problèmes
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace
	Utiliser les ressources nécessaires à la tâche
	Respecter un programme
Personnel et social	S'engager dans les activités de groupe
	Structurer son identité
	Appliquer des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative)

¹ Programme de français de la cinquième année primaire. (Juin 2011), Algérie, p.3.

² Inspection de l'enseignement primaire. (Octobre 2010), Fiches pédagogiques, circonscription de Remchi (Tlemcen), Algérie.

Le manuel scolaire face aux facteurs éducatifs et aux enjeux culturels

Le schéma ci-dessous représente la naissance de la compétence, c'est l'intersection des savoirs¹.



Représentation de l'émergence de la compétence.

Nous avons préféré garder ce schéma car il montre la naissance de la compétence. C'est l'inspecteur de français qui nous a fourni ce dessin. Tout d'abord, le manuel scolaire fait partie du paysage de l'enseignement dans plusieurs pays. Mais sa production, ses fonctions et sa structure changent d'un pays à l'autre. Aussi, il subit plusieurs modifications de formes et de contenus afin de mieux répondre aux intentions de ses utilisateurs : enseignants, apprenants et parents. D'ailleurs, les efforts fournis par le Ministère de l'Éducation pour réussir cette réforme sont énormes : l'objectif étant que le manuel soit à la portée de tous les élèves durant chaque année scolaire. La description du contenu pédagogique du livre scolaire « Mon livre de français » nous donne un aperçu général sur son contenu linguistique et culturel. Selon GERARD et ROEGIERS, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d'exercices. Il avait aussi la fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles. Cependant, les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des apprenants des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours².

¹ Inspection de l'enseignement primaire. (Octobre 2010), Fiches pédagogiques, circonscription de Remchi (Tlemcen), Algérie.

² MARIE-GERARD François, ROGIERS Xavier. (2003), Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, Belgique, ED de Boeck, p.7.

Chapitre III :

Étude des représentations

*« Ne demandez pas à l'école de vous donner des frissons,
demandez-lui plutôt de vous étonner »*

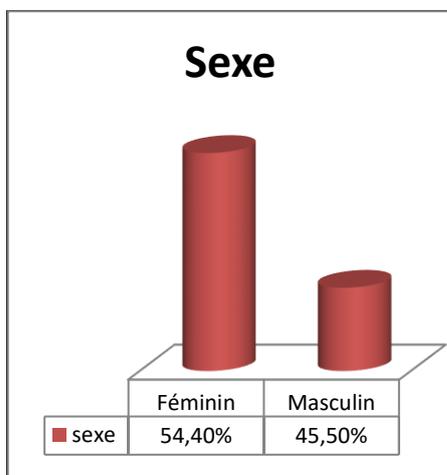
André Lévy

III.3. Collecte des données :

Nous estimons d'abord qu'il est pertinent d'étudier le questionnaire avec différentes réponses d'enseignants. Nous présentons par la suite les différentes phases de la grille d'analyse (au plan communicatif, socioculturel, linguistique).

III.3. 1. Du questionnaire :

Grâce à cette enquête, nous disposons de cinq caractéristiques socioprofessionnelles concernant les enquêtés, avec d'une part, les critères sociaux de sexe, et le niveau d'étude et, d'autre part, les critères professionnels de l'ancienneté de l'enseignant.



Catégorie	Féminin	Masculin
Pourcentage	54,40%	45,50%

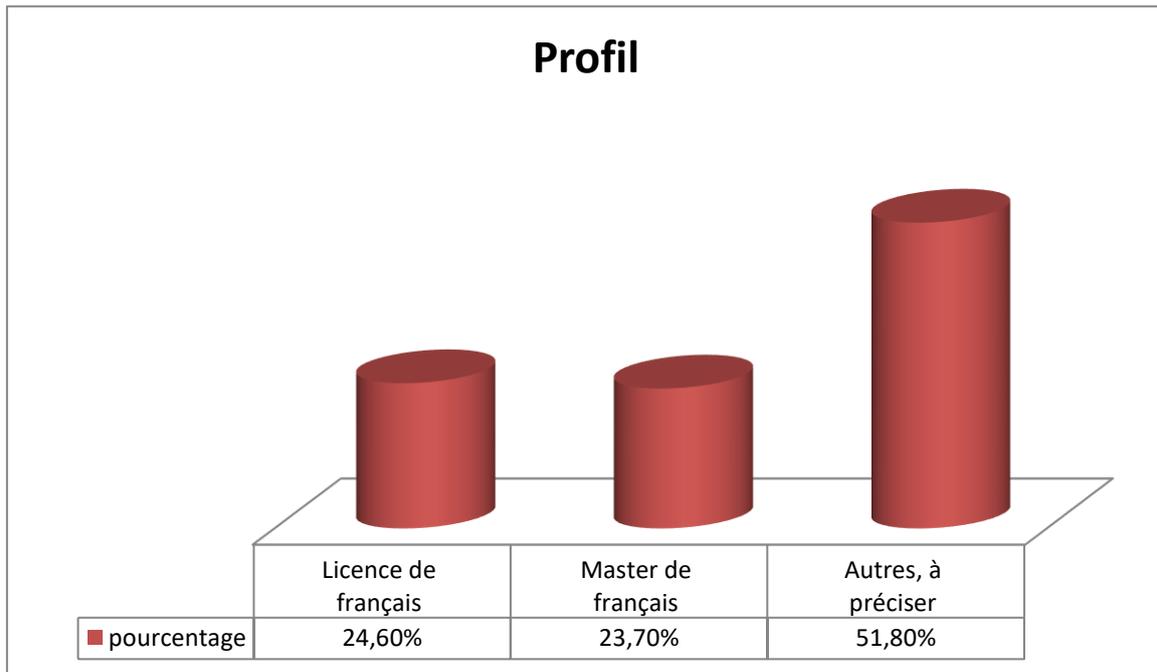
Commentaire :

Suite à ce questionnaire, 114 participants ont accepté de répondre favorablement aux questions. Au vu des résultats, nous pouvons dire que le sexe féminin représente un effectif plus élevé par rapport au sexe masculin (62 femmes, 52 hommes).

Nous remarquons alors que le sexe féminin occupe un espace plus large que l'autre sexe. Cela permet de dire qu'il n'y a pas d'équilibre entre les deux sexes.

Nous tenons à signaler que nous n'allons pas prendre en considération l'étude socioculturelle. Cela n'entre pas dans nos objectifs.

Profil	Effectif	Pourcentage
Licence de français	28	24.60%
Master de français	27	23.70%
Autres	59	51.80%
Total	114	100%



Commentaire :

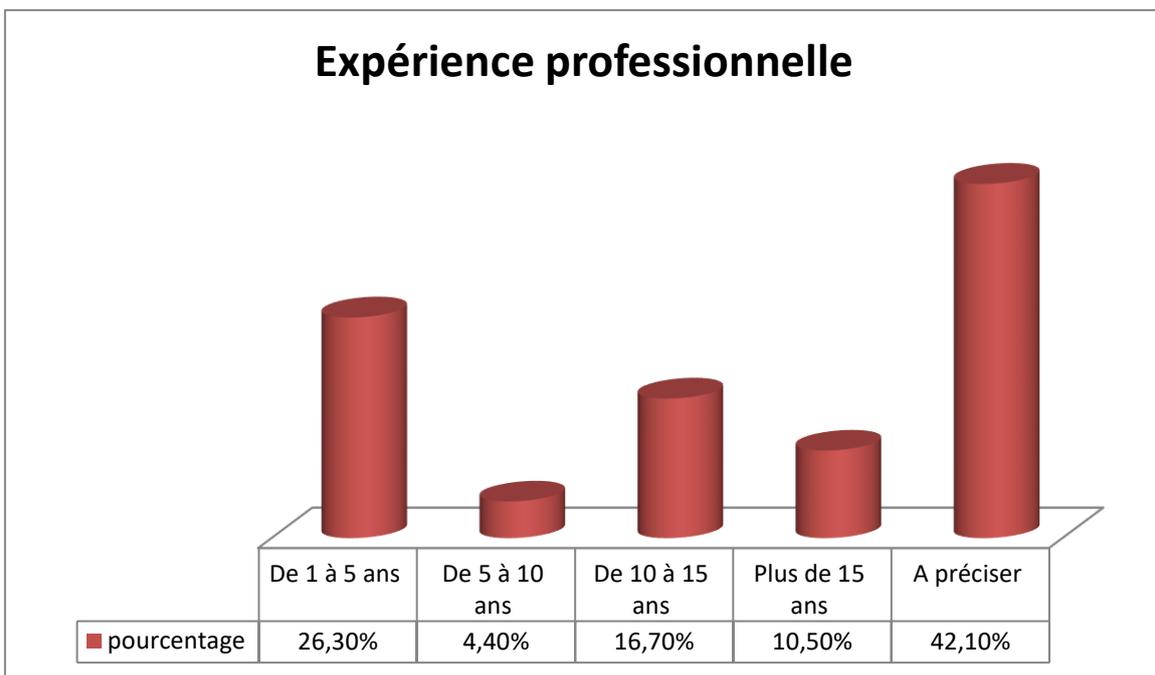
En ce qui concerne le profil des participants (enseignants), nous avons constaté qu'il y a un parfait équilibre entre détenteurs de licence de français et de master.

28 répondants : licence de français

29 répondants : master de français

Cependant, cinquante-neuf (59) enseignants ont préféré préciser leur diplôme : (licence d'anglais, secondaire, DES en biologie, licence en traduction, Bac+ 2ans à l'ITE, bac+ ITE, et quelques doctorants, ...). En effet, le pourcentage de 51.8% personnifie bien l'hétérogénéité des profils. Bref, nous avons des dogmatismes diversifiés.

Expérience professionnelle	Effectif	Pourcentage
De 1 à 5 ans	30	26.30%
De 5 à 10 ans	5	4.40%
De 10 à 15 ans	19	16.70%
Plus de 15 ans	12	10.50%
À préciser	48	42.50%
Total	114	100%



Commentaire :

Quant à l'expérience professionnelle, nous remarquons que 48 participants ont précisé la durée de leur expérience (6 mois, 28 ans, 3 ans, ...). Pour les autres, le pourcentage de 26.30% se situe entre 1 à 5 ans. Pour les catégories de 10 à 15 ans et de plus de 15 ans, ils sont 16.70% et 10.50% tandis que le pourcentage de 4.40% représente la catégorie de 5 à 10 ans.

D'après les résultats obtenus, nous pouvons déduire que certains enseignants ont des expériences d'un mois à 30 ans en s'appuyant sur leurs aventures professionnelles et leurs savoirs qui vont renforcer cette étude.

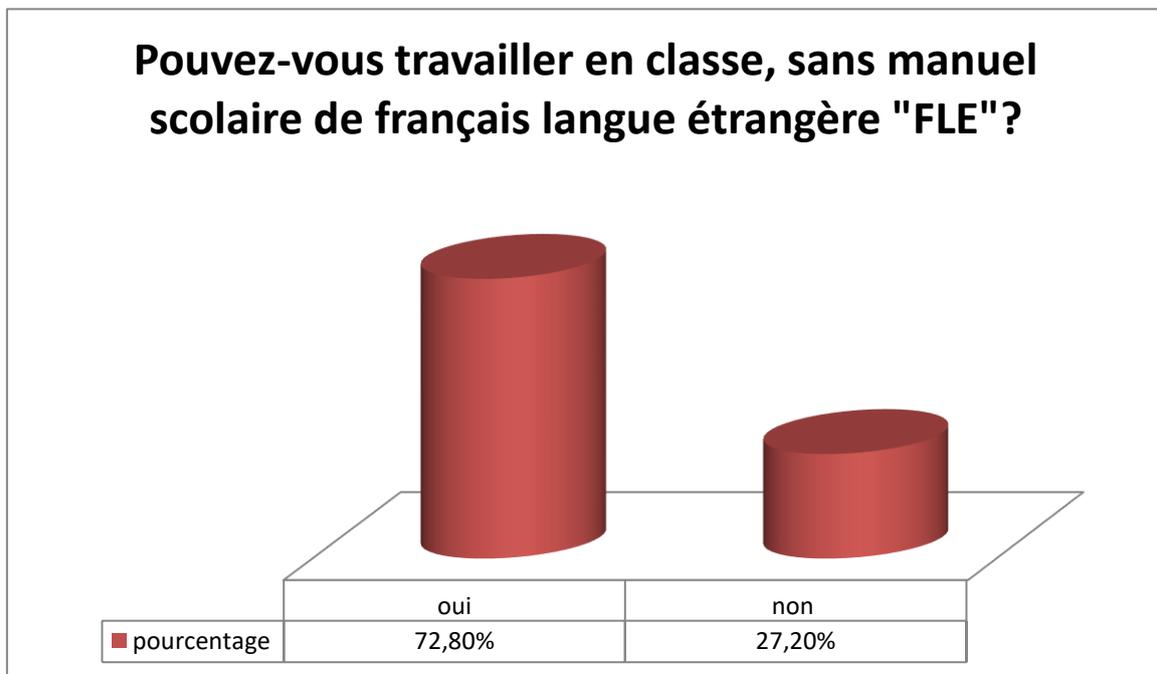
Questions :

Nous visons, à travers cette étude à exposer et à analyser puis interpréter les résultats constatés qui reflètent la réalité de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Après avoir ciblé les informations personnelles des participants, nous traitons leurs réponses à partir des questions suivantes.

À la question numéro 01, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 01	Effectif	Pourcentage
Oui	83	72.80%
Non	31	27.20%



Commentaire :

Cette question a pour but de savoir si le manuel occupe un champ incontournable ou s'il demeure seulement un simple décor. Nous avons obtenu les réponses suivantes :

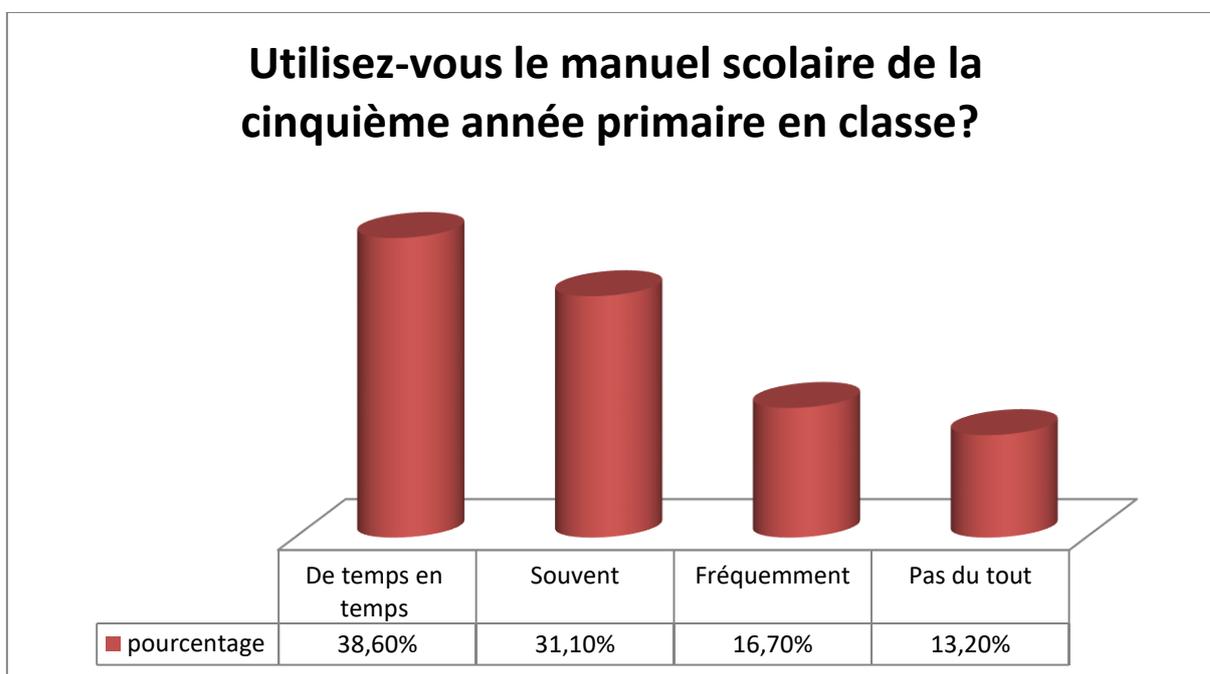
Pour 72.80% des enseignants, ils peuvent donc travailler en classe sans le manuel scolaire, il n'est pas consommé et il ne reste qu'un simple livre alors que 27.20% des enseignants voient que le manuel scolaire est primordial en classe de langue. Pour eux, c'est surtout un auxiliaire d'apprentissage.

D'ailleurs, le manuel scolaire est un support écrit en principe indispensable qui, théoriquement, doit aider les enseignants à exposer les notions du cours (textes, images, ...) et à y puiser des exercices susceptibles d'être donnés à leurs apprenants.

Il paraît que l'usage du manuel scolaire reste muet et inexploitable. Nous signalons que ce constat incite le personnel de l'Éducation à revoir et à réviser le contenu et le contenant des manuels scolaires. Nous remarquons aussi que la majorité des enseignants se trouve dans une situation similaire.

À la question numéro 02, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 02	Effectif	Pourcentage
De temps en temps	44	38.60%
Souvent	36	31.60%
Fréquemment	19	16.70%
Pas du tout	15	13.20%
Total	114	100%



Commentaire :

Nous avons posé cette question pour mieux déceler les réponses des enseignants en ce qui concerne l'usage du manuel scolaire en classe de la cinquième année primaire. Comme nous

avons proposé quatre réponses à cocher, nous avons cherché à dévoiler ce à quoi renvoie leur impulsion.

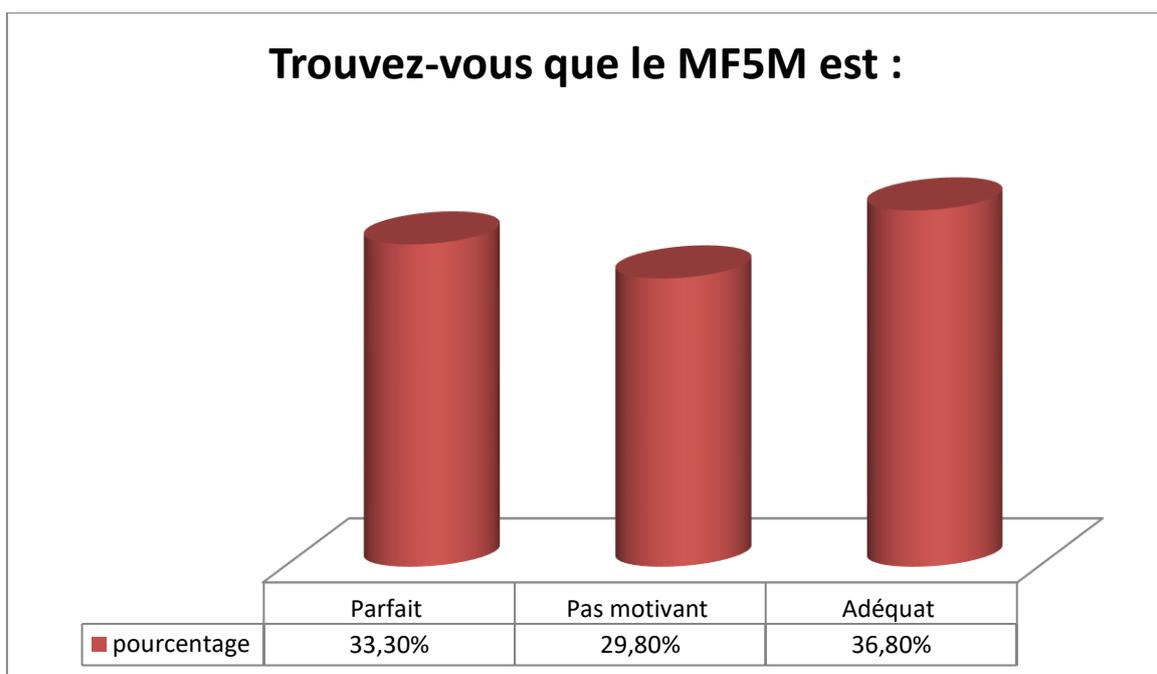
38.60% des enseignants utilisent le manuel scolaire de temps en temps. 31.10% des enseignants l'utilisent souvent par contre 16.70% des enseignants le manient fréquemment. Ainsi, 13.20% des enseignants ont opté sur le quatrième choix « pas du tout ». Autrement dit, ils ne l'exploitent pas.

De ce fait, nous pouvons dire que la plupart des enseignants ne donnent pas d'importance au manuel scolaire de français de la cinquième année primaire. Ils préfèrent préparer les fiches pédagogiques à partir d'autres moyens.

Pour ces raisons, la réforme éducative doit fournir des efforts considérables pour faire avancer le processus pédagogique en exploitant les objectifs visés par l'enseignant.

À la question numéro 03, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 03	Effectif	Pourcentage
Parfait	38	33.30%
Pas motivant	34	29.80%
Adéquat	42	36.80%
Total	114	100%



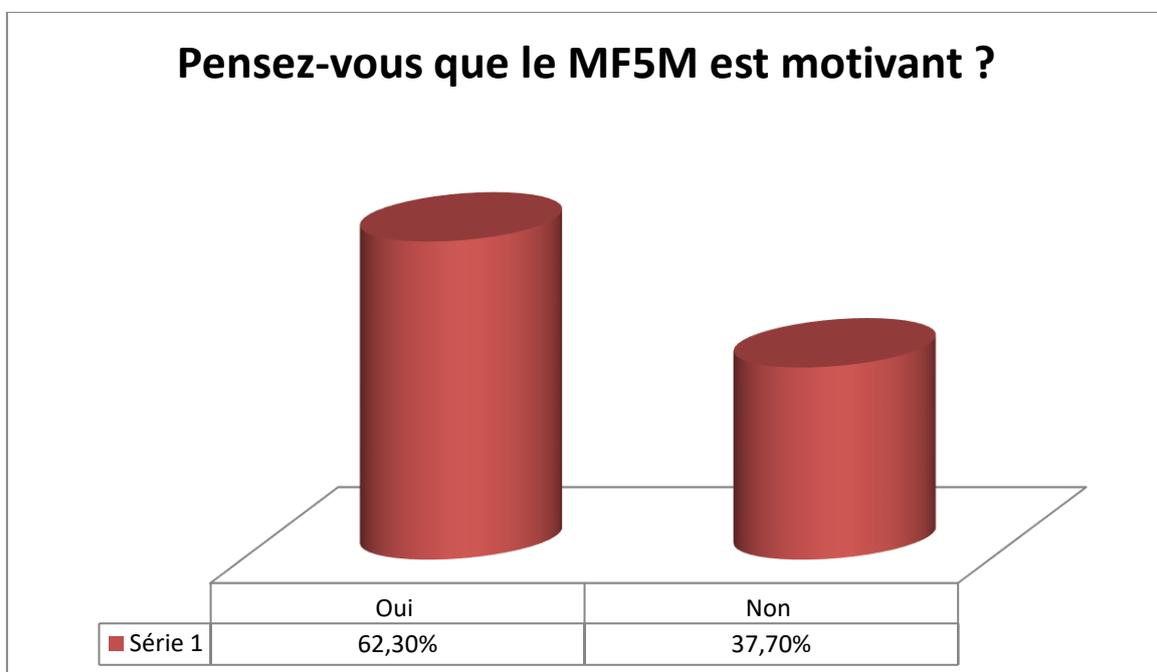
Commentaire :

Nous voulons à travers cette question savoir comment les enseignants voient le livre scolaire de la cinquième année primaire. Nous avons constaté que 36.80% de l'ensemble de l'échantillon choisi le trouvent adéquat, et 33.30% des enseignants le considèrent parfait au contraire 33.30% des enseignants n'éprouvent aucune motivation envers le livre scolaire.

D'après ces résultats, le manuel est adéquat aux situations d'apprentissage. Il a subi de nouvelles mutations, de nombreuses ruptures avec les méthodologies précédentes, un réaménagement des programmes, une élaboration de nouveaux manuels pour le FLE, une redéfinition des objectifs, une proposition de démarches didactiques innovantes (approche par compétences, dimension culturelle...).

À la question numéro 04, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 04	Effectif	Pourcentage
Oui	71	62.30%
Non	43	37.70%
Total	114	100%



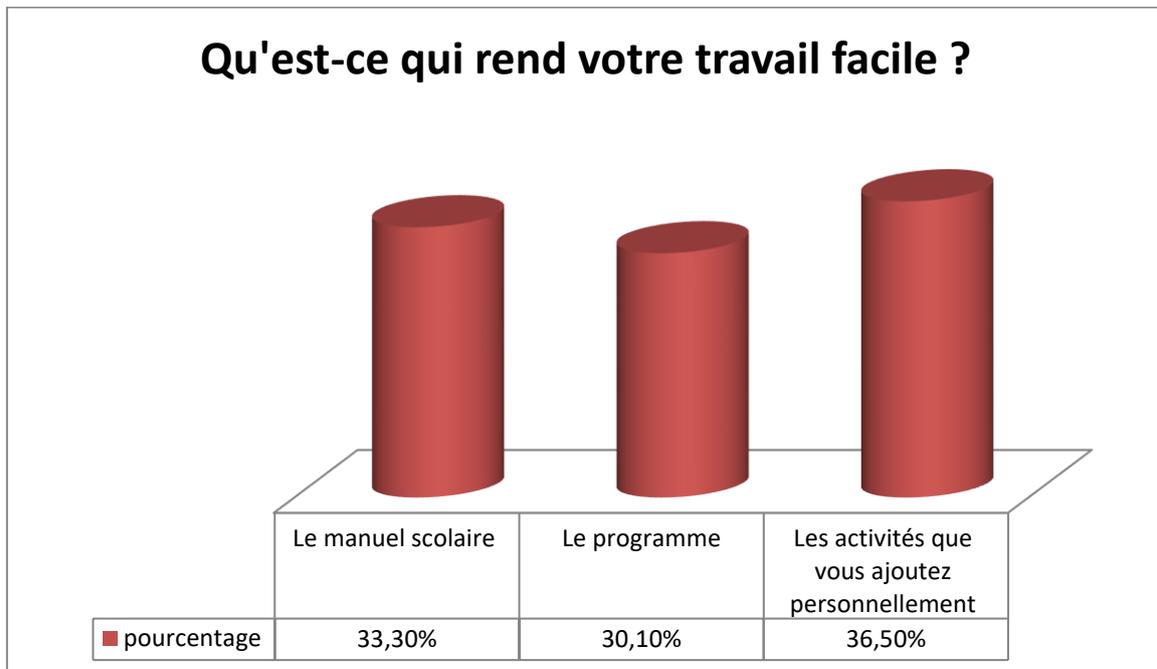
Commentaire :

Si la question précédente visait à donner les différents points de vue des enseignants concernant l'usage et l'effet du manuel scolaire en classe de langue, cette question s'interroge sur le manuel en tant que facteur motivant ou démotivant dans le milieu didactique.

Nous avons observé, d'après les réponses des participants, que 62.30% des enseignants pensent que le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire est motivant. Cependant, 37.70% d'entre eux le trouvent démotivant. Cela veut dire que la plupart des enseignants le considèrent adéquat aux situations d'enseignement-apprentissage.

À la question numéro 05, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 05	Effectif	Pourcentage
Le manuel scolaire de français	52	33.30%
Le programme	47	30.10%
Les activités que vous ajoutez personnellement	57	36.50%
Total	156	100%



Commentaire :

Là, nous avons interrogé les enseignants sur la préparation de leurs fiches. En d'autres termes, ce qui rend leur travail facile. Est-ce qu'ils se sentent autonomes dans la classe ? Nous avons suggéré trois réponses possibles à cocher.

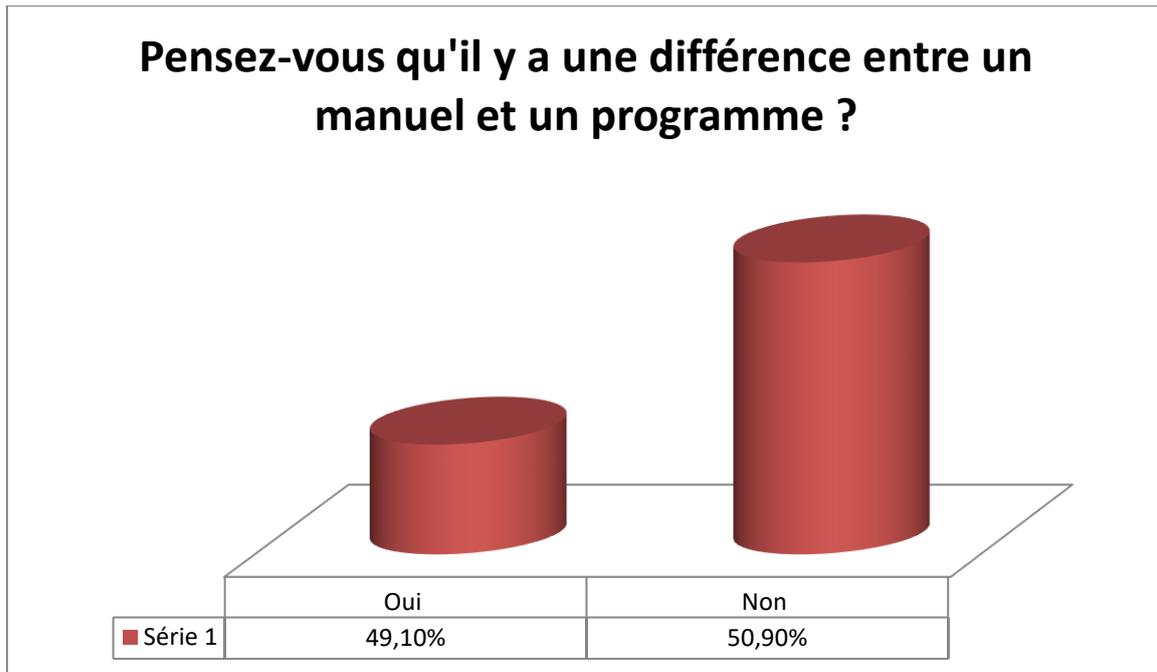
36.50% des enseignants ont eu recours aux activités qu'ils ajoutent personnellement. Par contre, 33.30% des enseignants n'utilisent que le manuel scolaire. En revanche, 30.50% des enseignants voient que le programme est la bonne source lors de l'animation de leurs activités.

À cet égard, nous avons constaté que certains enseignants préfèrent préparer leurs fiches sans le manuel scolaire. C'est la raison pour laquelle la prise en considération de ce problème afin de trouver des solutions est de mise. Car, si l'enseignant continue à ne pas utiliser les manuels scolaires, ces derniers vont finir à la poubelle. Bien sûr, ce n'est pas notre objectif.

Pour cela, nous invitons les pédagogues, les didacticiens à prendre en considération ce problème en montrant aux enseignants et aux apprenants l'utilité des livres scolaires dans la classe ou hors de la classe.

À la question numéro 6, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 06	Effectif	Pourcentage
Oui	56	49.1%
Non	58	50.9%
Total	114	100%



Commentaire :

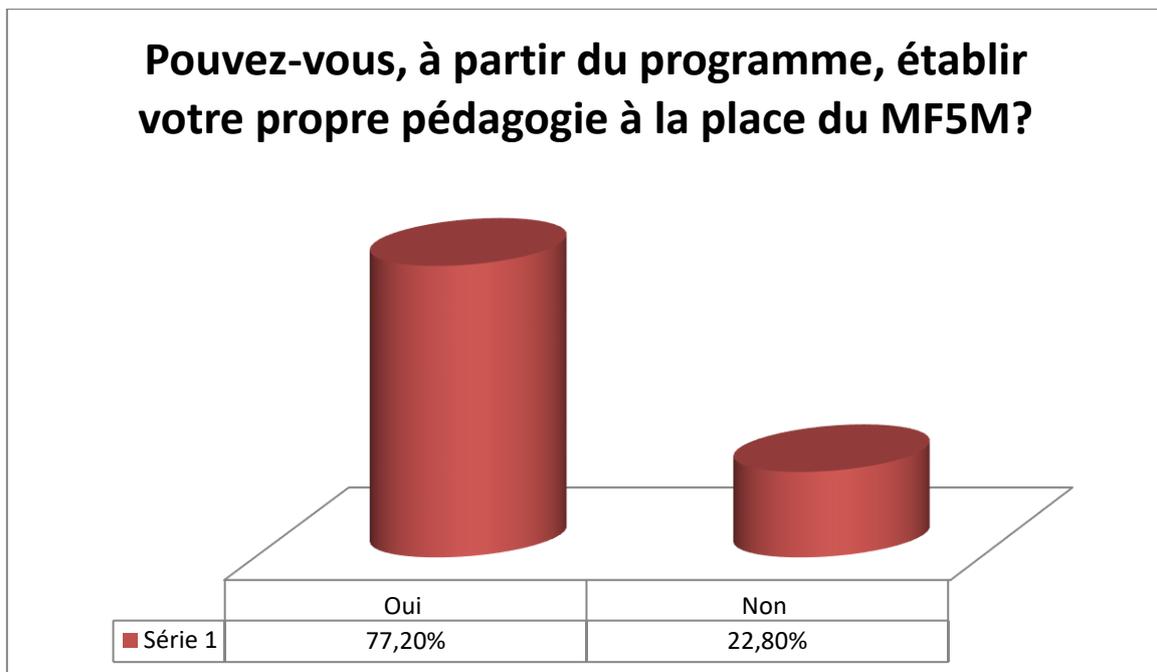
Nous voulons, à travers cette question, savoir s'il y a une différence entre un manuel et un programme selon les réponses des enseignants. Car, comme le manuel scolaire se réfère à un programme, ce dernier aussi, à son tour, obéit aux directives précises de l'Éducation Nationale.

Les résultats ont révélé que 50.90% des enseignants ne voient aucune différence entre un manuel et un programme, alors que 49.10% parmi eux confirment le contraire. Certes, il y a une différence entre un manuel et un programme, nous avons voulu connaître leurs réponses. Malheureusement, il y en a qui ne savent pas faire la différence entre les deux.

Sous ce rapport, le manuel est un outil indispensable de la mise en œuvre des programmes. Il constitue un trait d'union entre les programmes officiels et leur application en classe. Ils proposent ainsi un ensemble d'éléments (textes, poèmes, dessins, images,...) organisés et progressifs sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour présenter des cours de septembre à juin, en permettant aux élèves de conserver une trace écrite de qualité de ce qu'ils doivent savoir et savoir-faire.

Les livres scolaires sont des auxiliaires précieux pour diffuser de façon concrète, en tenant compte des pratiques de classe, des directives de l'Éducation Nationale en matière de programmes¹.

À la question numéro 07, nous avons les résultats suivants :



Commentaire :

Question numéro 07	Effectif	Pourcentage
Oui	88	77.20%
Non	26	22.80%
Total	114	100%

Dans la question ci-dessus, nous nous sommes interrogée sur le programme, c'est-à-dire, si les enseignants peuvent établir leurs propres fiches à la place du manuel scolaire. Cette question met l'accent sur l'explication de l'enseignant (son point de vue, sa méthode d'enseignement).

¹Tout savoir sur les manuels. Éducation nationale française (2008), in http://www.desmanuelspourtous.com/manuels_scolaires_toutsavoir.html. Site consulté le 12/09/2013.

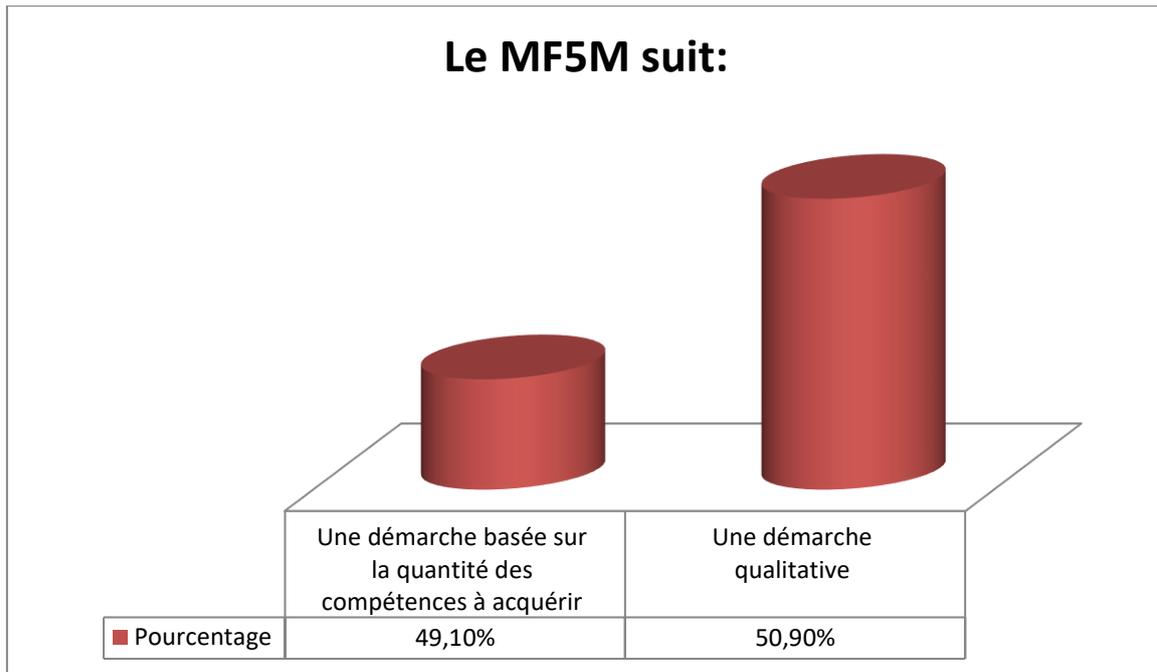
Nous voulons savoir aussi, par cette question, si les enseignants recourent vraiment aux programmes, lorsqu'ils préparent une fiche pédagogique et s'ils peuvent se justifier. Selon les résultats, 77.20 % de notre échantillon utilisent le programme pour dresser une fiche pédagogique tandis que 22.80 % des enseignants ne l'utilisent pas.

Effectivement, le programme est, à la fois, résultat de décisions relatives au curriculum, projet général de formation et, plus modestement, auxiliaire pédagogique. C'est donc, un plan d'action orienté et, par là même, une forme de projet : il recouvre une finalité, une projection vers l'avenir, une démarche. Mais il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire, comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation. L'image qu'on se fait d'un programme, est le résultat de trois sources d'informations : le système de formation, avec sa certification éventuelle, et en particulier l'examen final, le manuel ou la méthode, les textes réglementaires ou les instructions officielles que commentent et font appliquer les corps d'inspection et d'appui pédagogique¹.

À la question numéro 8, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 08	Effectif	Pourcentage
Une démarche basée sur la quantité des compétences à acquérir	56	49.10%
Une démarche qualitative	58	50.90%
Total	114	100%

¹ CUP Jean-Pierre. (2003), Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Paris, Clé international, p. 203-204.



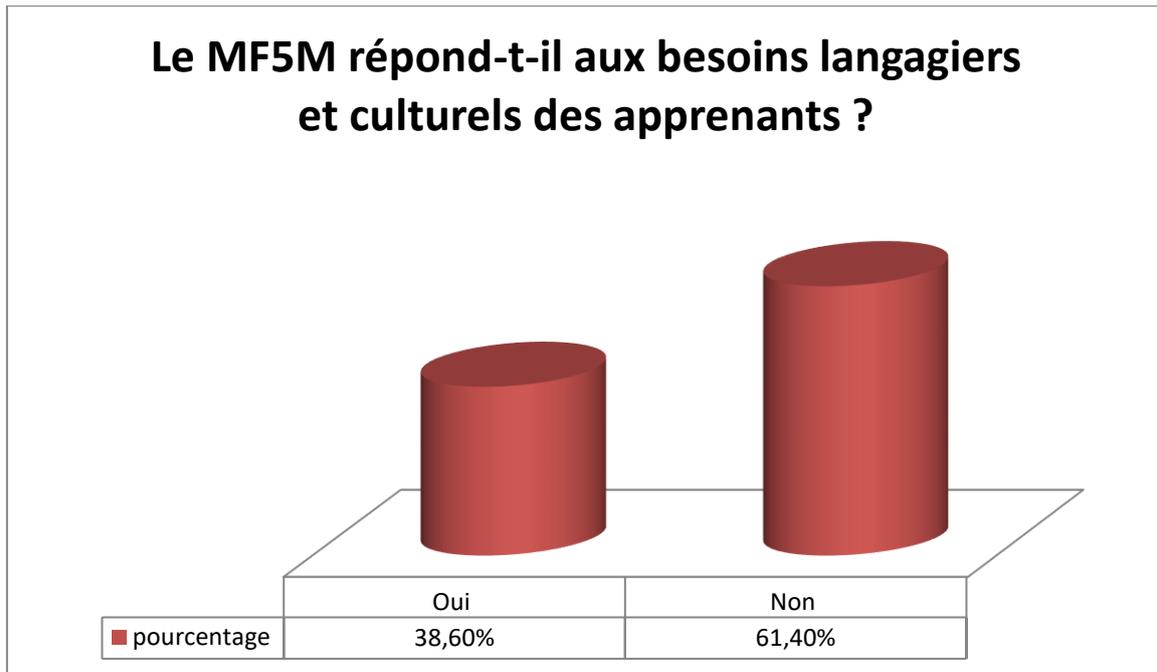
Commentaire :

Cette question fixe l'objectif suivant : savoir si le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire suit une démarche qualitative ou quantitative.

D'après ce que nous avons obtenu à travers les réponses 50.90% des enseignants interrogés affirment que le manuel obéit à une démarche qualitative. Néanmoins, 49.10% pensent que le livre scolaire s'appuie sur la quantité des compétences à acquérir. Ce qui permet de dire que le manuel scolaire suit les deux démarches en même temps. Pour eux, le manuel scolaire se trouve sur le même pied d'égalité entre les deux démarches.

À la question numéro 09, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 09	Effectif	Pourcentage
Oui	44	38.60%
Non	70	61.40%
Total	114	100%



Commentaire :

Nous ciblons à travers cette question les besoins culturels et langagiers que le manuel doit véhiculer, en s'interrogeant sur leur justification pour mieux dévoiler les sources de ce constat.

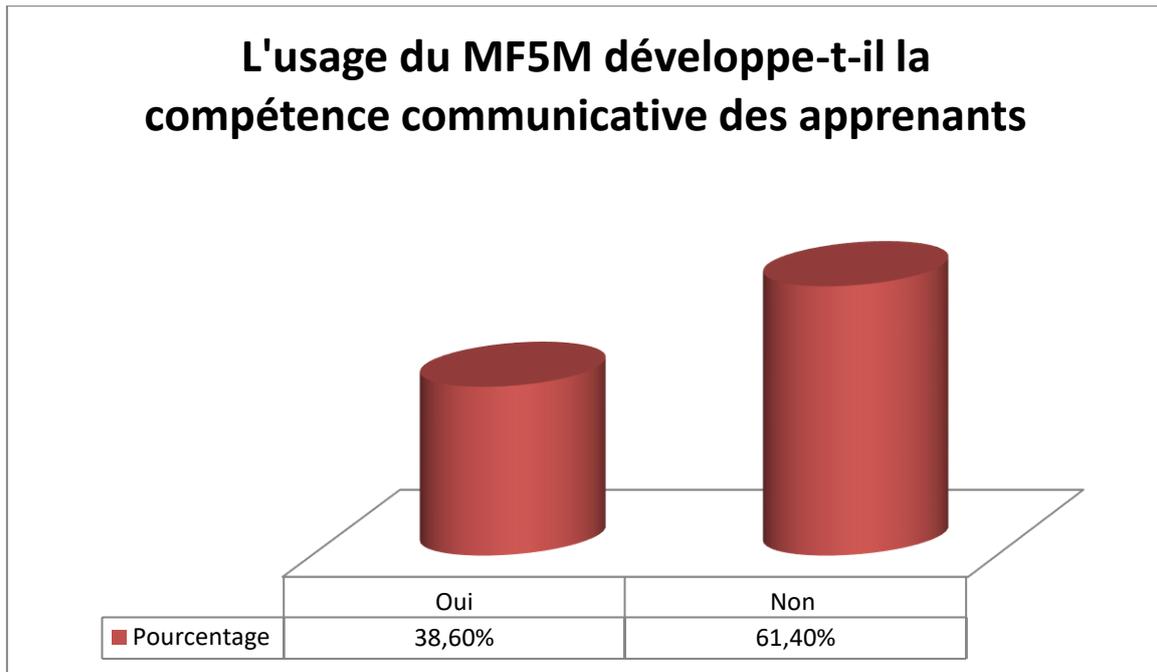
À partir des résultats reçus, 61.40% des enseignants trouvent que le manuel ne répond pas aux besoins culturels et langagiers des apprenants. Par contre 38.60 % d'entre eux n'adhèrent pas à ce constat.

D'ailleurs, le manuel scolaire doit assurer une continuité dans les apprentissages et respecter le principe des cycles d'enseignement. Il doit aussi assurer une transversalité des savoirs et des savoir-faire. Il doit être symbolique, pédagogique, éducatif et culturel.

Les manuels scolaires contribuent ainsi à la transmission des normes et des valeurs. Ils jouent un rôle primordial dans la construction de la personne, le développement de la personnalité par les modèles transmis implicitement ou explicitement.

À la question numéro 10, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 10	Effectif	Pourcentage
Oui	44	38.60%
Non	70	61.40%
Total	114	100%



Commentaire :

Cette question vise si le manuel scolaire déploie la compétence communicative des apprenants.

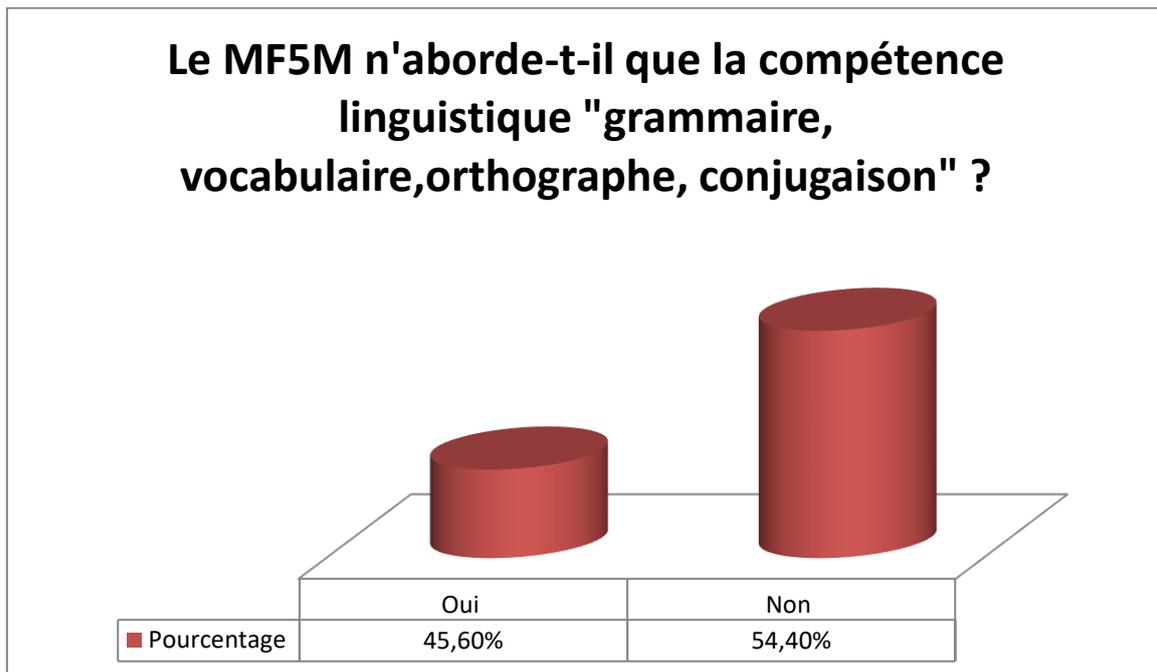
61.4% des enseignants ont répondu négativement, déclarant que le manuel ne développe aucune compétence communicative. Donc, nous pouvons conclure que le manuel ne donne pas lieu à l'approche communicative. Par contre, 38.6% d'entre eux voient que le manuel scolaire contient des situations de communication. Selon HYMES, la compétence de communication est mise en place à partir de la notion de compétence linguistique. À ce propos, il a écrit : « *Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social¹* ». L'enseignement de la langue étrangère est centré sur la communication : *Elle va aider l'apprenant à communiquer dans une langue étrangère et elle va aider l'apprenant à acquérir une compétence communicative²*.

À la question numéro 11, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 11	Effectif	Pourcentage
Oui	52	45.60%
Non	62	54.40%
Total	114	100%

¹ HYMES Dell. (1991), Vers la compétence de communication. Paris, Crédif, Hatier, p.36.

²Loc.cit.



Commentaire :

Nous visons par cette question à savoir si le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire n'aborde que la compétence linguistique ou d'autres compétences.

Les réponses à cette question dévoilent que 54.40% des enseignants affirment que le manuel scolaire n'aborde que la compétence linguistique et 45.60% d'entre eux voient le contraire.

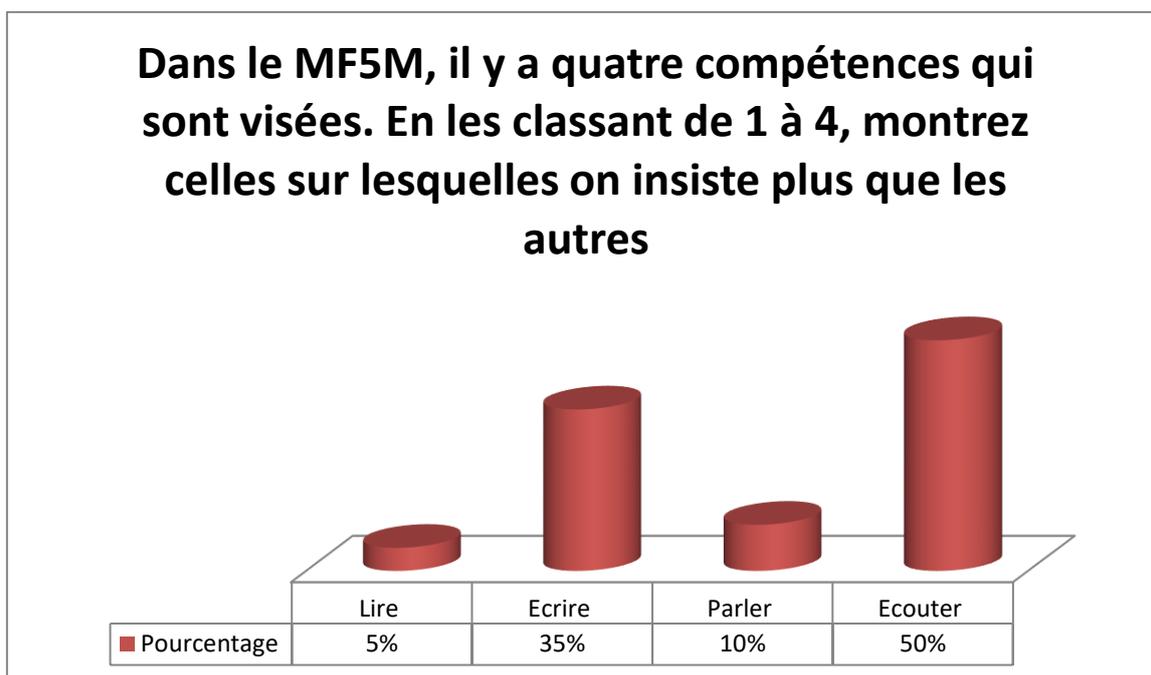
À travers ce constat, nous pouvons dire que le manuel n'expose pas seulement la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison mais aussi l'entraînement à l'écrit, la production écrite, la lecture

Les recherches linguistiques et l'acquisition du langage, le terrain d'étude ne sont pas une tâche facile pour avoir des données¹. C'est le but : l'intégration de ces recherches théoriques dans les manuels scolaires de langue.

¹VERTALIER Martine. (2006), Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? Mélanges CRAPEL n°29, <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5-VERTICALIER-pdf.pdf>. Consulté le 10/03/2012.

À la question numéro 12, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 12	Pourcentage	Classement
Lire	5%	4
Ecrire	35%	2
Parler	10%	3
Ecouter	50%	1
Total	100%	/



Commentaire :

Pour cette recherche, nous avons demandé aux enseignants de classer les quatre compétences de 1 à 4 (lire, écrire, écouter, parler). Nous voulons savoir sur quelle compétence, ils insistent le plus.

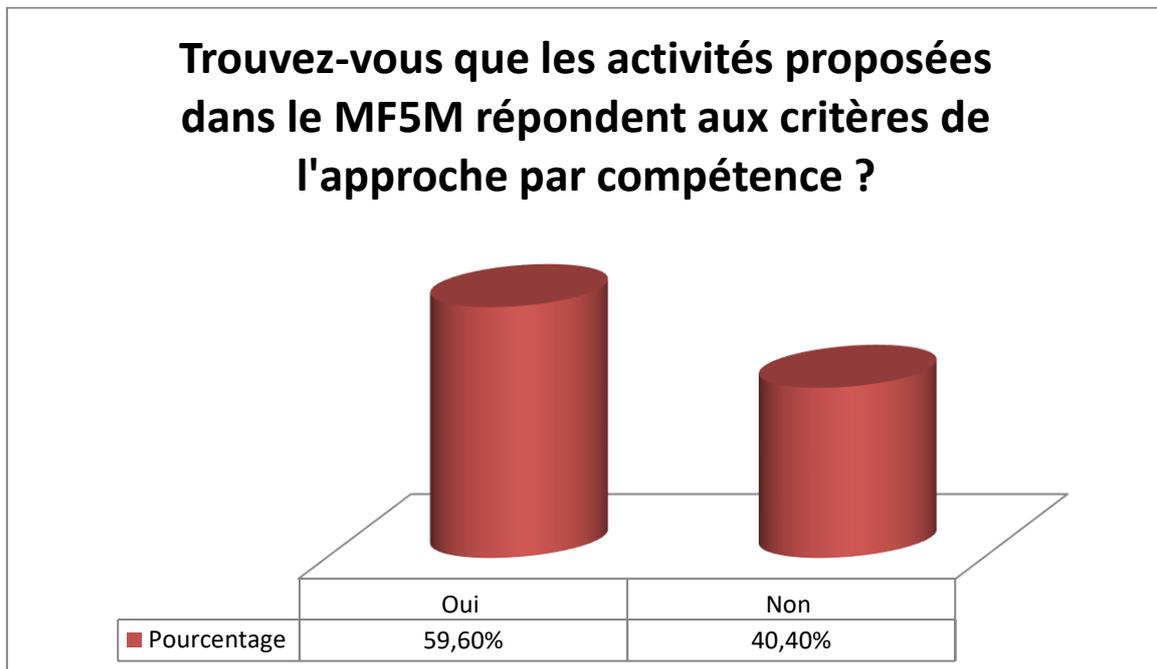
D'après les résultats, nous remarquons que 50% des enseignants privilégient la compréhension orale, puis 35% d'entre eux choisissent la production écrite. Par contre, seulement 10% ont opté pour la production orale et 5% ils mettent la compréhension écrite en dernier lieu.

À travers ce constat, le manuel scolaire s'intéresse à la compréhension écrite et orale tandis qu'il ne donne pas une grande importance à la production orale et écrite. Cette importance de la compréhension orale et écrite dans le manuel scolaire de français de la cinquième année

primaire ne tient pas du hasard. Ce sont les spécialistes de l'Éducation qui ont décidé de l'impliquer.

À la question numéro 13, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 13	Effectif	Pourcentage
Oui	68	59.60%
Non	46	40.40%
Total	114	100%



Commentaire :

Dans la question ci-dessus, nous nous sommes interrogée sur l'approche par les compétences. Autrement dit, si les activités proposées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire répondent à l'approche par les compétences.

Nous n'avons que 59.60% de l'ensemble de l'échantillon qui ont répondu par oui. D'un autre côté, 40.40% des enseignants pensent que les activités proposées dans le manuel ne répondent pas à l'approche par les compétences.

En effet, le choix des activités d'apprentissage et d'enseignement s'effectuera en se référant à quelques principes¹ :

S'assurer de la pertinence de l'activité au regard de l'objet d'apprentissage

S'assurer de varier les activités de manière à susciter l'intérêt et à faciliter les apprentissages.

S'assurer d'une progression dans les activités en commençant par les activités les moins complexes.

S'assurer d'une séquence d'activités qui favorise l'intégration des apprentissages.

S'assurer d'une alternance entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage.

S'assurer de donner un rôle actif à l'étudiant en privilégiant le plus possible des activités d'apprentissage.

S'assurer des possibilités matérielles et physiques pour réaliser les activités.

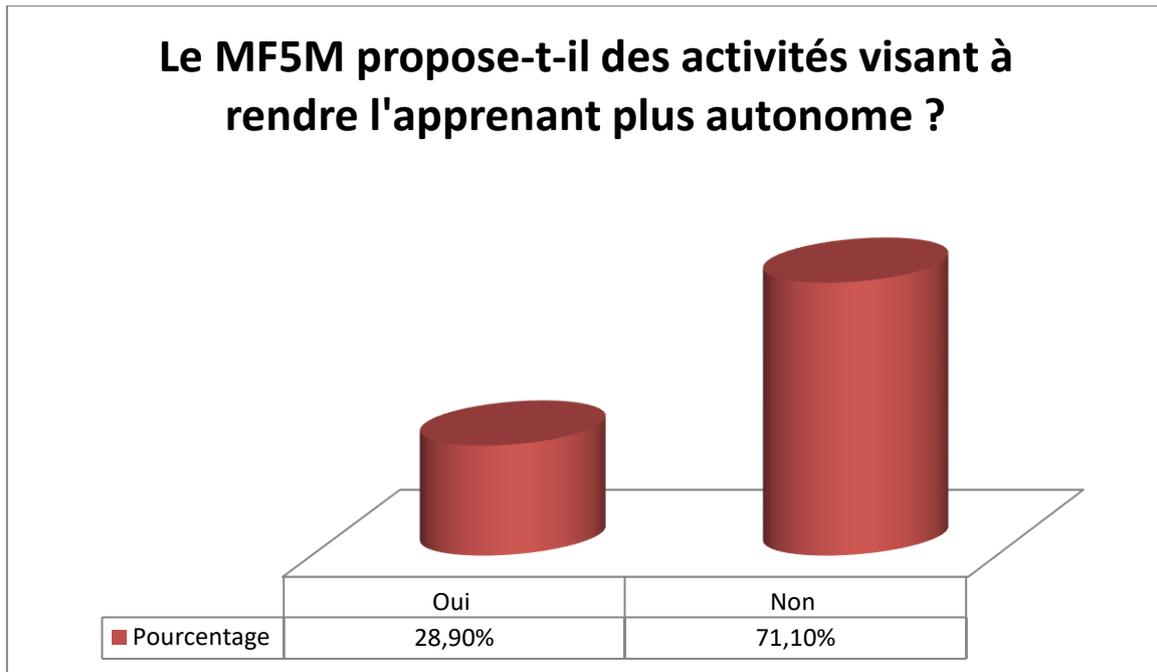
Bref, à quoi bon changer les programmes et les manuels scolaires si ce n'est pour que davantage d'enfants construisent des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables, mobilisables dans la vie et dans le travail ?

À la question numéro 14, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 14	Effectif	Pourcentage
Oui	33	28.90%
Non	81	71.10%
Total	114	100%

¹Guide de rédaction des plans de cours, 2003, programmes et planification des cours.

[http://www.cchic.ca/public/25f632b28910453cb91b58850c889234/supportauxenseignants/pdf/programmes/guideplanification-cours\(plan_de_le%C3%A7on\).pdf](http://www.cchic.ca/public/25f632b28910453cb91b58850c889234/supportauxenseignants/pdf/programmes/guideplanification-cours(plan_de_le%C3%A7on).pdf), p.16-17-18. Consulté le 10/12/2015.



Commentaire :

Dans cette question, nous voulons savoir si les activités proposées dans le manuel scolaire de français rendent l'apprenant plus autonome.

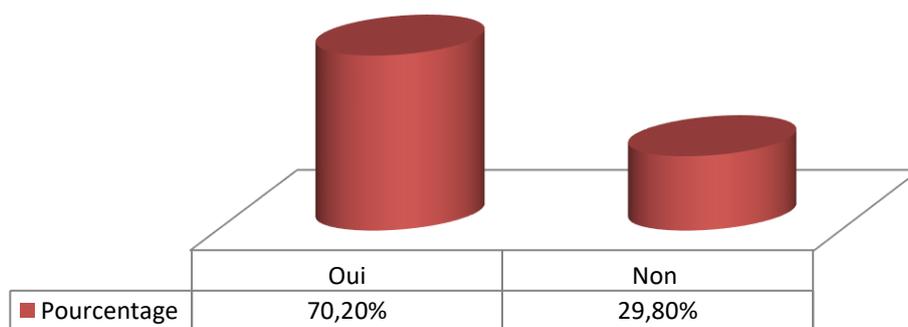
71% des enseignants affirment que les activités proposées dans le manuel scolaire de français n'ont pas pour but l'autonomie de l'apprenant, alors que 28.90% prétendent le contraire.

L'autonomie joue un rôle central dans la didactique des langues. Elle se révèle déterminante quand les apprenants se préparent à la communication interculturelle et interlinguistique.

À la question numéro 15, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 15	Effectif	Pourcentage
Oui	80	70.20%
Non	34	29.80%
Total	114	100%

La disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le MF5M, aide-t-elle les apprenants à acquérir des savoir-faire, savoir-être?



Commentaire :

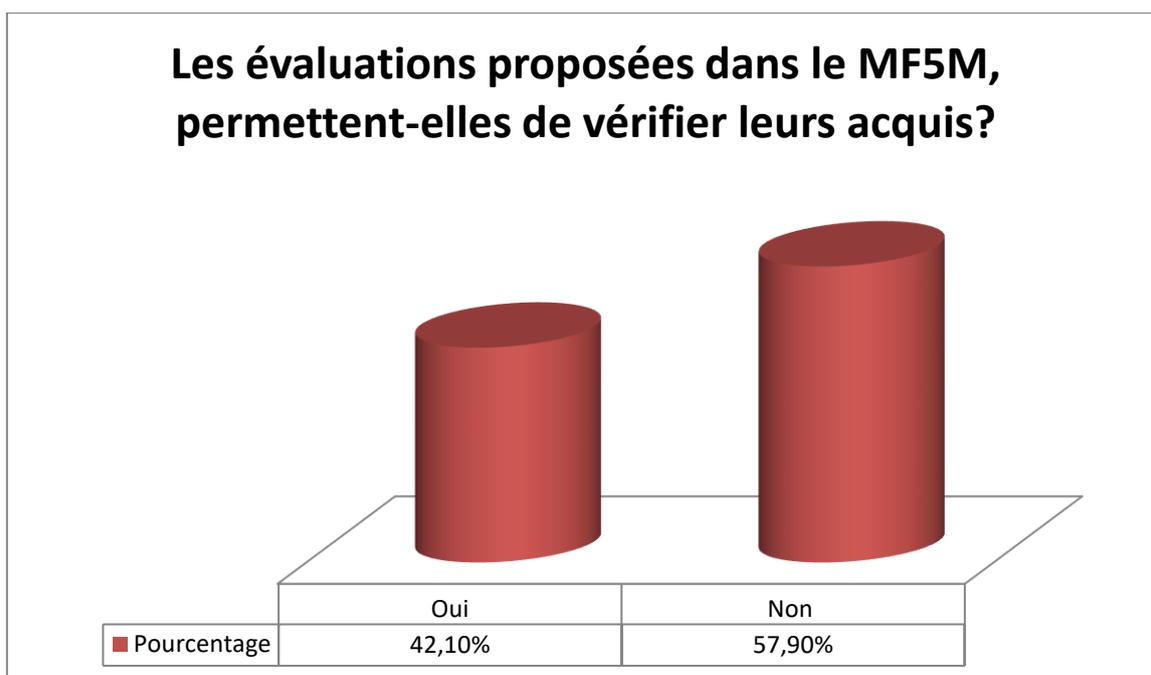
Cette question a pour objectif de savoir si la disposition des rubriques présentées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire aide les apprenants à acquérir des savoir-faire et savoir-être.

70.2% des participants ont répondu par l'affirmative. Par contre, 29.8% pensent que la disposition des rubriques ne contribue pas à l'acquisition de nouveaux savoirs pour des apprenants.

À partir de ce constat, nous concluons que la disposition des rubriques, telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire, a un rôle très important dans l'obtention des informations. Selon les enseignants, ces rubriques servent à transmettre des connaissances et à consolider des acquis. Effectivement, ils sont conscients et convaincus de la nécessité de ces rubriques d'informations, dans le domaine de l'éducation, pour mieux avancer dans la voie des progrès.

À la question numéro 16, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 16	Effectif	Pourcentage
Oui	48	42.10%
Non	66	57.90%
Total	114	100%



Commentaire :

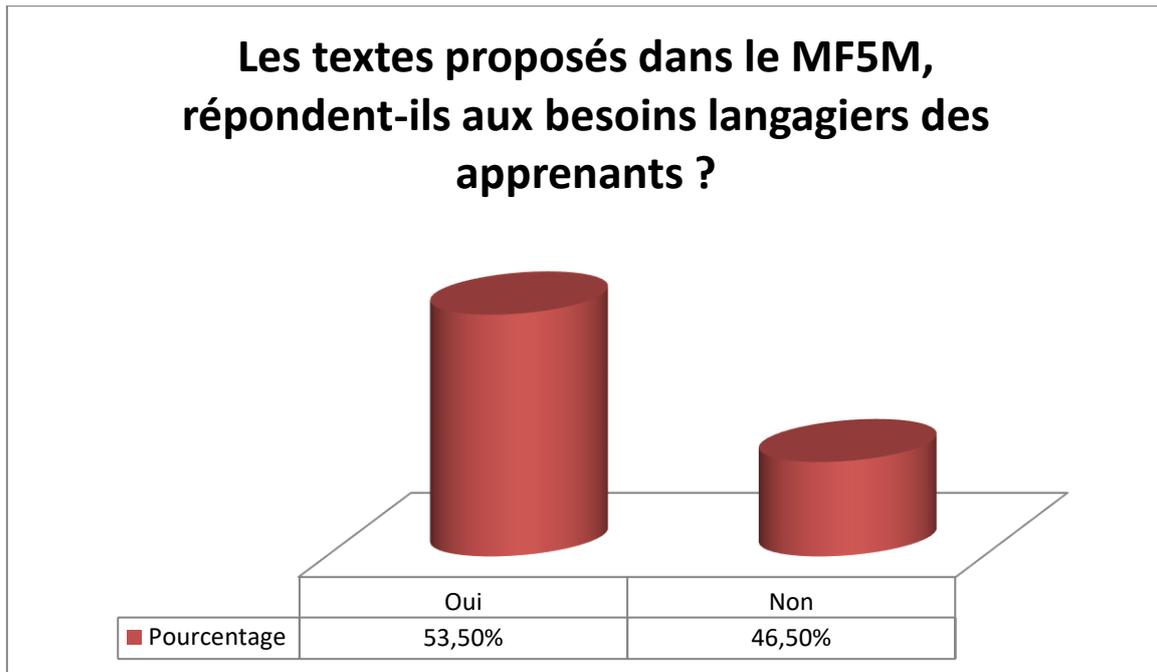
Nous visons, par cette question, à savoir si les évaluations proposées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire permettent de vérifier les acquis des apprenants.

Le tableau ci-dessus montre que 57.9% des enseignants confirment que les évaluations proposées dans le manuel scolaire ne permettent pas d'identifier leurs niveaux. Par contre, 42.1% tendent vers le contraire.

À cet égard, les évaluations occupent une place importante dans le manuel scolaire. Elles doivent être significatives aux yeux des apprenants et adaptées aux situations d'apprentissage. L'analyse de manuels scolaires révèle que ce critère est difficile à appliquer. Parfois, les exercices n'ont d'autre objectif que de finir une page esthétiquement. Le plus souvent, ils ne répondent pas à l'objectif fixé. Pour conclure, nous invitons les membres de l'Éducation à cerner les évaluations pour qu'elles soient réalisables.

À la question numéro 17, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 17	Effectif	Pourcentage
Oui	61	53.50%
Non	53	46.50%
Total	114	100%



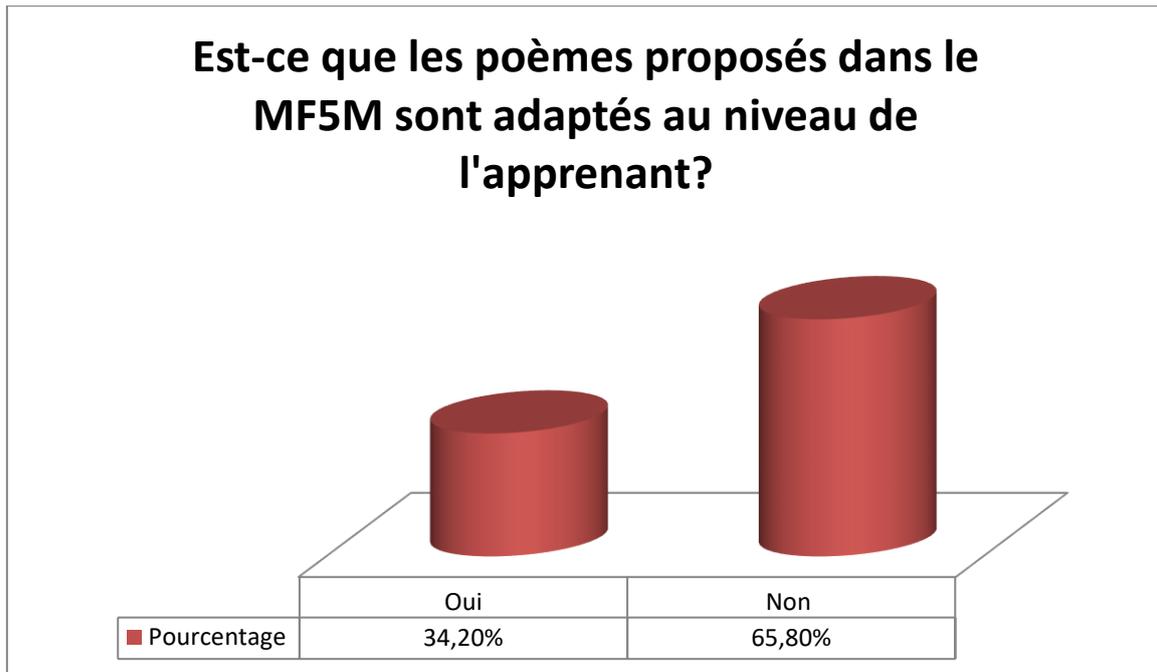
Commentaire :

Dans la question ci-dessus, nous nous sommes interrogée sur les textes proposés dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire. Autrement dit, si ces derniers répondent aux besoins langagiers des apprenants.

53.5% de l'ensemble de l'échantillon ont répondu par l'affirmative, tandis que 46.5% ont répondu par la négative. Certes, le texte est l'élément le plus fréquent dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il est le médiateur principal du savoir qui sert à la formation des apprenants.

À la question numéro 18, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 18	Effectif	Pourcentage
Oui	39	34.20%
Non	75	65.80%
Total	114	100%



Commentaire :

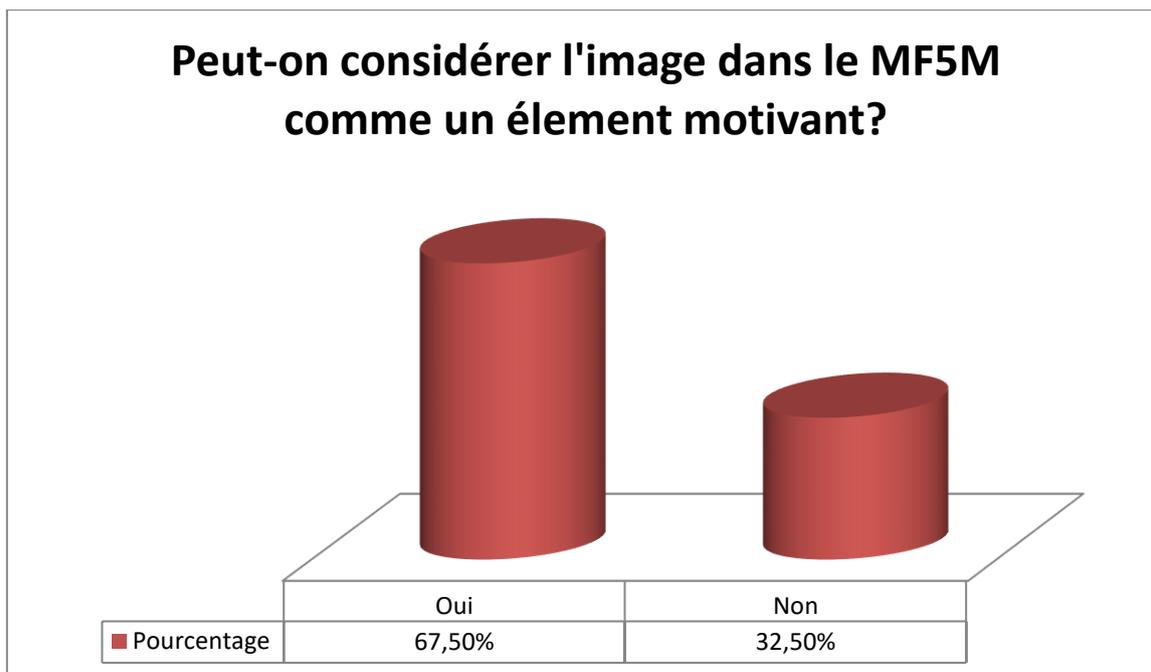
Cette question a pour but de savoir si les poèmes proposés dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire sont adaptés au niveau de l'apprenant.

65.80% des enseignants considèrent que les poèmes présentés dans le manuel scolaire ne sont pas adéquats au niveau de l'apprenant, mais 34.20% sont contre.

Ces résultats amènent à réfléchir à des sujets plus authentiques. Les poèmes doivent respecter l'âge de l'apprenant.

À la question numéro 19, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 19	Effectif	Pourcentage
Oui	77	67.50%
Non	37	32.50%
Total	114	100%



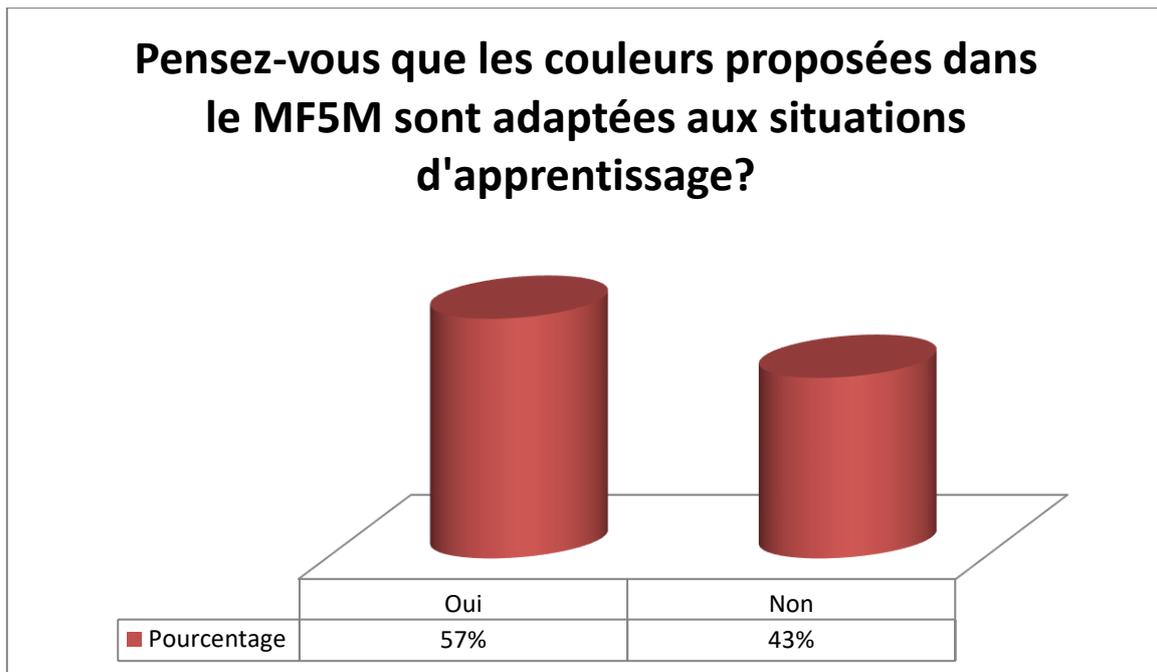
Commentaire :

Nous voulons, à travers cette question, savoir si la présentation iconique dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire est vraiment un élément motivant.

67.5% des enseignants confirment que l'image suscite la motivation de l'apprenant et 32.5% disent le contraire. Ce qui permet de dire que l'image aide vraiment à l'apprentissage. En fait, elle peut être un support didactique qui interpelle l'enfant. En plus de sa capacité à véhiculer du sens, l'image avec son caractère enfantin et ludique est susceptible de faire appel à l'imagination, voire à l'affectif de l'apprenant. L'élève éprouve aussi du plaisir quand il se trouve face à des illustrations contenant les thèmes de la vie quotidienne. Tout cela suscite son intérêt à suivre et à trouver le plaisir à apprendre la langue.

À la question numéro 20, nous avons les résultats suivants :

Question numéro 20	Effectif	Pourcentage
Oui	65	57%
Non	49	43%
Total	114	100%



Commentaire :

Si la question précédente visait à montrer l'importance de l'image dans l'apprentissage, cette question s'interroge sur les couleurs proposées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire. C'est-à-dire si elles sont adaptées aux situations d'apprentissage.

Nous avons observé d'après les réponses des participants que 57% des enseignants affirment que les couleurs répondent aux situations d'enseignement-apprentissage, tandis que 43% voient le contraire.

Cette enquête ne se limite pas seulement aux questions à choix multiples, mais aussi aux questions ouvertes. En d'autres termes, la personne interrogée est invitée à répondre librement, à livrer ses commentaires, à donner des détails, à formuler des jugements à sa guise. Ce type de question renseigne sur le niveau d'informations des enquêtés et sur leur compréhension des questions. Selon Ahmed Boukous (1999 : 18) : « l'avantage *des questions ouvertes est qu'elles donnent l'entière liberté au sujet d'exprimer son point de vue, elles sont notamment appropriées aux questions qui portent sur l'opinion, l'attitude et la représentation* ». En revanche, elles représentent l'inconvénient de fournir des réponses qui ne présentent pas un réel intérêt pour l'objet de recherche.

Les questions ouvertes n'imposent pas certaines réponses, mais invitent les enseignants à proposer leurs propres explications. Elles peuvent donner une contribution significative à la

compréhension du problème en question en élargissant cette étude à d'autres éléments inattendus. Nous tenons d'abord à exposer les différents avis des participants :

Question numéro 04 : Pensez-vous que le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire est motivant ? Si non, que faudrait-il faire pour le rendre motivant ?

Nous avons précédemment vu que les enseignants affirment que le manuel scolaire de français est motivant. En revanche, d'autres voient le contraire. Comme suggestions, ils ajoutent :

- beaucoup d'illustrations telles que les schémas, cartes, images...
- des couleurs,
- des évaluations avec des exercices,
- des exercices d'application,
- des exercices d'intégration,
- des exercices d'évaluation,
- des images avec les couleurs,
- des photos ou des images plus attirantes,
- des poèmes qui traitent l'actualité,
- des textes courts,
- encourager la créativité de l'apprenant à l'aide des texte et avec des images pertinentes,
- le manuel doit être structuré en unités d'apprentissage,
- inviter les apprenants à imaginer à partir des illustrations attrayantes de notre quotidien,
- ajouter des thèmes plus authentiques,
- le manuel scolaire est un outil pédagogique qui doit contenir des icônes attrayantes,
- proposer des exercices de dépassement,
- proposer des exercices de remédiation,
- organiser des exercices en terme de savoir-reproduire et savoir-faire,
- rendre les projets vivants.

Si le manuel scolaire regroupe l'ensemble de ces suggestions, il sera sûrement motivant aux yeux de nos apprenants.

Question numéro 6 : Pensez-vous qu'il y a une différence entre un manuel et un programme ?

Si oui, quelle est cette différence ?

Le pourcentage des réponses de cette question est presque égal. Certains participants considèrent que le manuel scolaire est équivalent au programme alors que d'autres ne sont pas d'accord et confirment qu'il y a une différence. Ils mettent en évidence les points suivants :

- A partir d'un programme, on peut créer pas mal de manuels scolaires,
- il y a des leçons qu'on trouve dans le manuel mais non pas dans le programme,
- la différence se trouve dans l'ordre et le volume des leçons,
- le manuel est synonyme de la pratique mais le programme est synonyme de la théorie,
- le manuel contient des leçons et des exercices,
- le programme contient des aspects théoriques,
- le manuel est un outil d'enseignement mais le programme n'est qu'une méthode,
- le manuel est un instrument d'enseignement, le programme se limite à la théorie,
- le manuel fait partie du programme,
- le manuel n'est qu'une partie du programme,
- le manuel ne prend pas en compte tous les aspects du programme,
- le manuel scolaire de français de 5AP ne marche pas avec le programme,
- le programme est indispensable alors que le manuel n'est qu'un moyen ou un support,
- le programme est plus vaste alors que le manuel est restreint,
- le programme est plus vaste qu'un simple manuel,
- on peut dire que le programme n'est qu'un des multiples outils pour réaliser un manuel,
- le programme est un document officiel mais le manuel n'est qu'un outil pédagogique,
- le programme est un ensemble de composantes,
- le manuel est un ensemble d'éléments structurés de manière cohérente, séquentielle,
- le manuel est un ensemble d'éléments structurés de manière fonctionnelle, dynamique,
- le manuel est un outil d'apprentissage,
- le programme prend des aspects,
- le manuel ne contient pas tous les concepts cités dans le programme,
- le programme reste un programme. Le manuel, un outil parmi tant d'autres (personnel),
- d'une manière définitive, le manuel scolaire de français de 5AP n'est pas le programme,
- un manuel est un outil d'enseignement,
- les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle,
- les programmes se structurent en compétences à installer à l'oral et à l'écrit,

Bref, le programme est un outil indispensable pour créer plusieurs manuels scolaires.

Question numéro 7 : Pouvez-vous, à partir du programme, établir votre fiche pédagogique à la place du manuel scolaire de français de la cinquième année primaire ? Justifiez votre réponse,

Nous avons remarqué, selon les réponses, que la plupart des enseignants peuvent, à partir du programme, établir leur fiche pédagogique. Ils ont partagé avec nous les motivations suivantes :

- à partir d'un programme, on peut établir pas mal des fiches pédagogiques,
- adapter les leçons selon le niveau des apprenants,
- les activités doivent avoir un lien avec le programme,
- le manuel scolaire de français de 5AP n'est pas le programme,
- il ne reprend qu'un aspect de ce dernier,
- il faut déterminer l'objectif pour pouvoir établir une fiche pédagogique bien conçue,
- l'enseignant doit être autonome et compétent pour pouvoir préparer ses propres fiches,
- on peut se passer du manuel mais pas du programme,
- le programme comprend tout ce qu'il faut pour établir une fiche pédagogique,
- les activités sont liées aux besoins des apprenants,
- les activités devront répondre aux besoins des apprenants,
- les fiches pédagogiques sont préparées sans se baser sur le manuel,
- nous devons choisir nos activités qui ont un lien avec le programme,
- on peut bien sur établir nos activités,
- le manuel scolaire de français de 5AP ne contient pas tout ce qu'on a dans le programme,
- tout dépend du niveau des élèves,

En somme, à partir du programme, les enseignants préparent les fiches pédagogiques. Le programme comprend des tâches bien définies.

Question numéro 11 : Le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire n'aborde-t-il que la compétence linguistique « grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire » ? Si non, quelles sont les autres compétences abordées ?

La réponse à cette question souligne que le manuel scolaire n'aborde pas seulement la compétence linguistique mais aussi d'autres compétences que les enseignants font apparaître telles que :

- Compréhension et production, écriture,
- production orale,
- entraînement à l'écrit,
- en oral : réception /production,
- évaluations, poèmes,
- expression écrite/ lecture,
- compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit,
- situation d'intégration / textes,
- bandes dessinées, chansons /jeux éducatifs,
- pièces théâtrales à jouer, projets éducatifs.

Le manuel doit englober ces notions. Nous tenons à préciser que les jeux éducatifs jouent un rôle primordial en classe de langue.

Question numéro 13 : Trouvez-vous que les activités proposées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire répondent à la méthode de l'approche par compétence ? Si non, que faudrait-il ajouter comme activités ?

Les réponses obtenues de la plupart des participants, montrent que les activités proposées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire répondent à l'approche par compétence, mais certains d'entre eux sont contre. Ils proposent les activités suivantes :

- en vocabulaire : l'utilisation de dictionnaire,
- rubrique : entraînement à l'écrit,
- entraînement à l'oral,
- situation-problème,
- les activités proposées favorisent l'autonomie de l'apprenant,
- il doit apprendre à apprendre c'est-à-dire qu'il apprendra à communiquer en réalisant des actes de parole pour agir,
- ajouter des dialogues authentiques.

Question numéro 14 : Le manuel scolaire de français propose-t-il des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome ? Si oui, pouvez-vous citer quelques activités en justifiant votre réponse ?

La majorité des participants affirment que les activités proposées dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire ne favorisent pas l'autonomie des apprenants, tandis que le reste répond par oui en citant les activités suivantes :

- Clôturer une séance par une situation d'intégration,
- entraîner aux exercices,
- équilibrer des exercices fermés/ ouverts et semi ouverts,
- rédiger des paragraphes,
- intensifier les séances de lecture, d'écriture,
- faire des dictées,
- user le dictionnaire,
- intégrer les données,
- remédier, ajouter des situations de dépassement.

Récapitulons :

Le personnel enseignant féminin occupe un espace plus large que le personnel enseignant masculin.

L'hétérogénéité des diplômes (Licence, Master,...).

La plupart des enseignants ont une expérience (2 ans et plus).

Pour les questions n° 01, 04, 07, 13, 15, 17, 19 et 20, les réponses sont positives.

Des enseignants peuvent travailler, en classe, sans manuel scolaire. D'autres pensent que le manuel scolaire de 5AP est motivant. Ils peuvent, à partir du programme, établir leur propre fiche pédagogique à la place du manuel scolaire de 5AP. Les enseignants trouvent que les activités proposées dans le manuel scolaire de 5AP répondent aux critères de l'approche par compétence.

En outre, la disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le manuel scolaire, aide les apprenants à acquérir des savoir-faire et des savoir-être. Les textes proposés dans le manuel scolaire de 5AP répondent aux besoins langagiers des apprenants. Les enseignants considèrent que l'image est un élément motivant et que les couleurs proposées dans le manuel sont adaptées aux différentes situations d'apprentissage.

Pour les questions n° 06, 08, 09, 10, 11, 14, 16 et 18, les réponses sont négatives.

Les enseignants ne voient aucune différence entre un manuel et un programme. Pour eux, le manuel scolaire suit une démarche qualitative. Le manuel scolaire de 5AP ne répond pas aux

besoins langagiers et culturels des apprenants. Il ne développe pas la compétence communicative des apprenants. Le manuel scolaire de 5AP n'aborde pas que les compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison). De plus, il ne propose pas des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome. Les évaluations proposées dans le manuel scolaire de 5AP ne permettent pas de vérifier leurs acquis. Enfin, les poèmes proposés dans le manuel scolaire de 5AP ne sont pas adaptés à leur niveau.

Pour les questions n° 02, 03, 05 et 12, les réponses sont à choix multiples.

Les enseignants utilisent le manuel scolaire de 5AP en classe de temps en temps. Ils trouvent que le manuel scolaire est adéquat. Les activités que les enseignants ajoutent personnellement, rendent leur travail facile. Le manuel scolaire de 5AP insiste sur la compréhension orale et la production écrite.

Afin de renforcer les résultats de cette étude, nous avons eu recours aux grilles d'analyse.

III-3- 2. De la grille :

Il existe plusieurs outils possibles pour analyser les contenus culturels et linguistiques des manuels scolaires. Cette analyse peut se faire qualitativement et /ou quantitativement. Nous avons choisi d'élaborer notre propre grille d'analyse et de répertorier méthodiquement toutes les informations correspondant aux trois catégories (socioculturelle, communicative et linguistique) que nous avons définies au préalable. Cette étude est plutôt qualitative car elle vise à mettre en lumière la conception du manuel scolaire selon les trois axes. Il n'est donc pas question, dans cette partie, de statistiques établies par rapport aux nombres de pages, tout simplement parce que les manuels ne sont, selon nous, pas comparables diachroniquement sur des critères quantitatifs. Ce qui nous intéresse, en particulier, ce sont les démarches culturelle, communicative et linguistique. La présente analyse regroupe le contenu des manuels scolaires.

Vu son importance, nous proposons de centrer la deuxième partie de ce corpus sur l'analyse didactique du manuel scolaire de français. À ce propos, ABRY Dominique voit que : *« l'analyse du manuel est indispensable, compte-tenu des difficultés phonologiques, grammaticales, lexicales du français par rapport à la langue et aux langues des apprenants »* (2009 : 21-22).

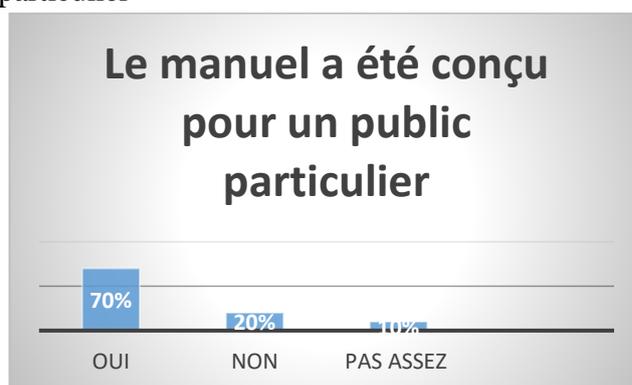
Le passage ci-dessous expose les réponses des enseignants de français de cycle primaire. Nous n'allons pas détailler les commentaires. Nous nous sommes intéressés aux résultats obtenus pour interpréter les données dans le chapitre suivant.

Au plan communicatif :

Nous avons constitué vingt-trois (23) questions :

1-Le manuel a été conçu pour un public particulier

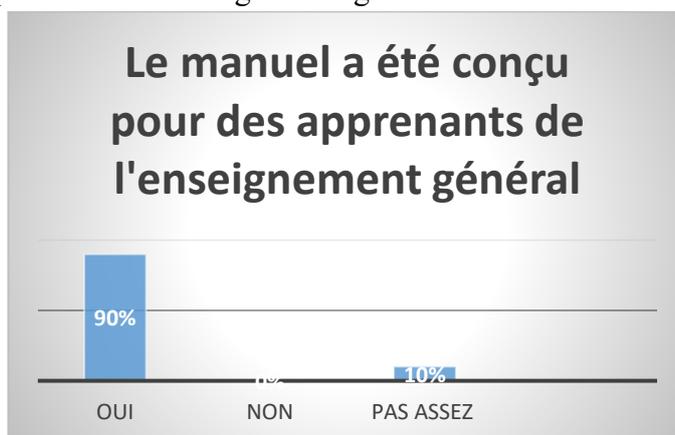
Oui	Non	Pas assez
70%	20%	10%



D'après les réponses obtenues, le manuel est conçu pour un public particulier (spécifique).

2-Le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement général

Oui	Non	Pas assez
90%	0%	10%

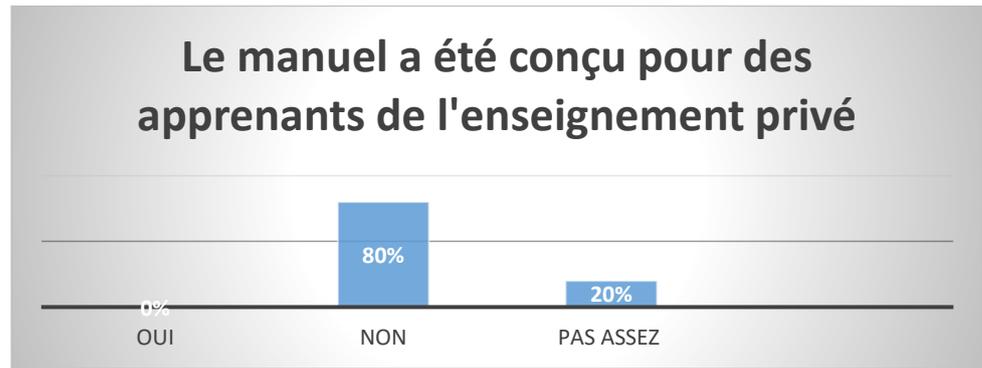


Les réponses justifient que le manuel scolaire de 5AP est adressé aux apprenants de l'enseignement général.

3-Le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement privé¹

Oui	Non	Pas assez
0%	80%	20%

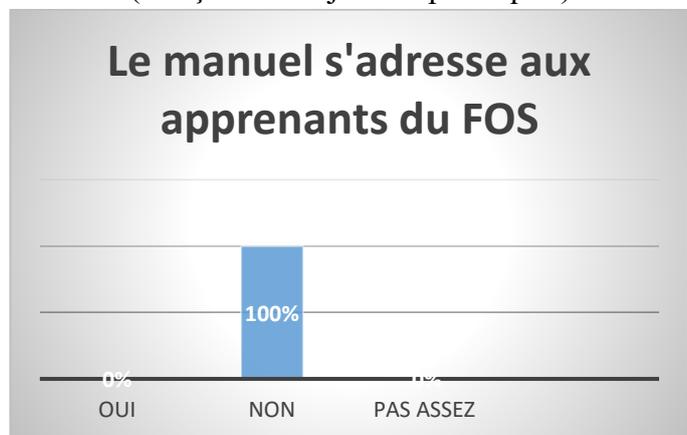
¹Remarque : Les écoles privées suivent le programme de l'Éducation Nationale donc elles possèdent tous les manuels.



Le manuel scolaire de 5AP n'est pas adressé aux apprenants de l'enseignement privé. Il est présent seulement dans les écoles primaires.

4-Le manuel s'adresse aux apprenants du FOS (français sur objectifs spécifiques)

Oui	Non	Pas assez
0%	100%	0%



Le manuel scolaire de 5AP n'est pas adressé à un public spécifique. 100% des enseignants répondent par la négation.

5-Le manuel s'adresse aux apprenants du FLE (français langue étrangère)

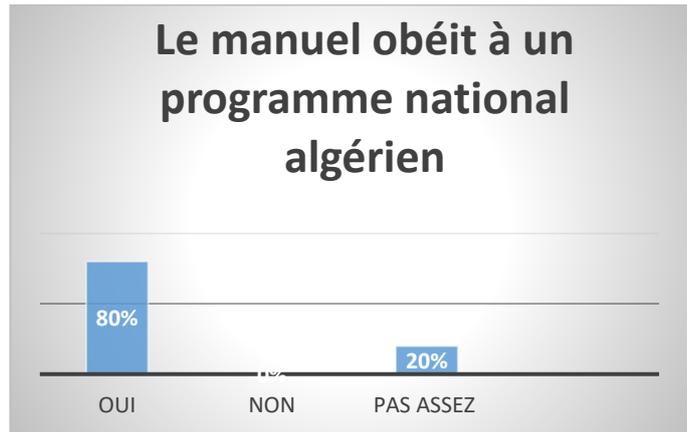
Oui	Non	Pas assez
80%	0%	20%



Le manuel scolaire est conçu pour des apprenants dont le français est la langue étrangère.

6-Le manuel obéit à un programme national algérien

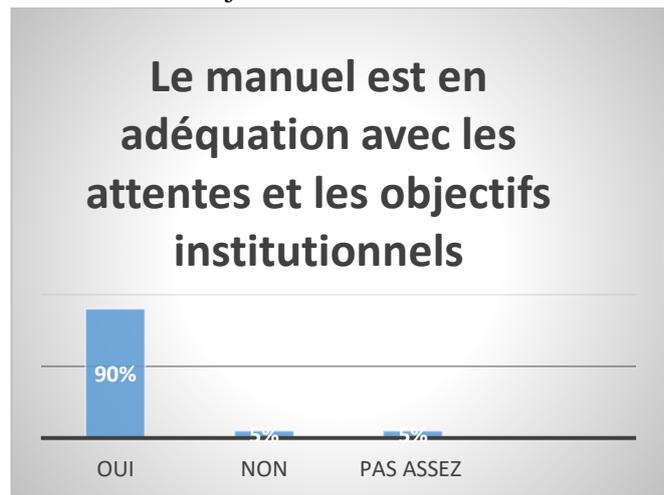
Oui	Non	Pas assez
80%	0%	20%



80% des enseignants répondent par oui alors que 20% sont contre. Cela justifie que le manuel scolaire de 5AP obéit à un programme national algérien.

7-Le manuel est en adéquation avec les attentes et les objectifs institutionnels

Oui	Non	Pas assez
90%	5%	5%



90% des enseignants répondent par oui. Cela montre que le manuel scolaire de 5AP est en adéquation avec les attentes et les objectifs fixés par l'Éducation nationale.

8-Le manuel adopte une approche par compétence

Oui	Non	Pas assez
80%	15%	5%



Les réponses obtenues confirment que le manuel scolaire de 5AP adopte vraiment une approche par compétence.

9- Le manuel permet d'amener les apprenants à des situations dans lesquelles ils pourront communiquer

Oui	Non	Pas assez
5%	80%	15%



Les réponses justifient que le manuel n'amène pas les apprenants à communiquer entre eux. Il ne propose pas de situations dans lesquelles ils pourront communiquer.

10- Les projets sont structurés de façon identique

Oui	Non	Pas assez
100%	0%	0%

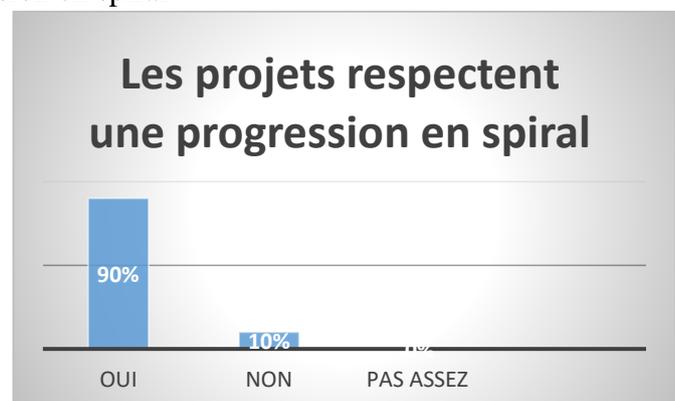


100% des enseignants confirment que les projets présentés sont structurés de façon identique.

Chaque projet contient des séquences similaires.

11- Les projets respectent une progression en spirale

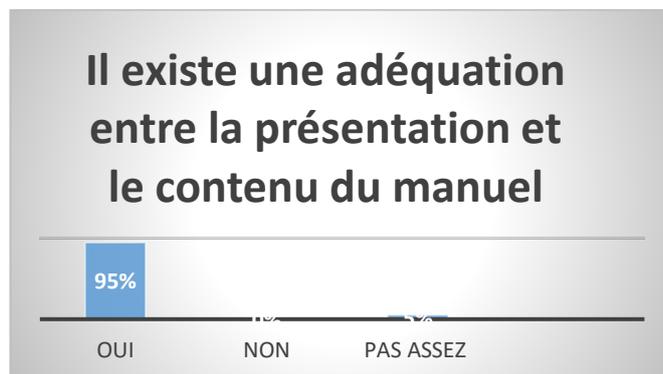
Oui	Non	Pas assez
90%	10%	0%



90% des enseignants justifient que les projets respectent une progression en spirale.

12- Il existe une adéquation entre la présentation et le contenu du manuel

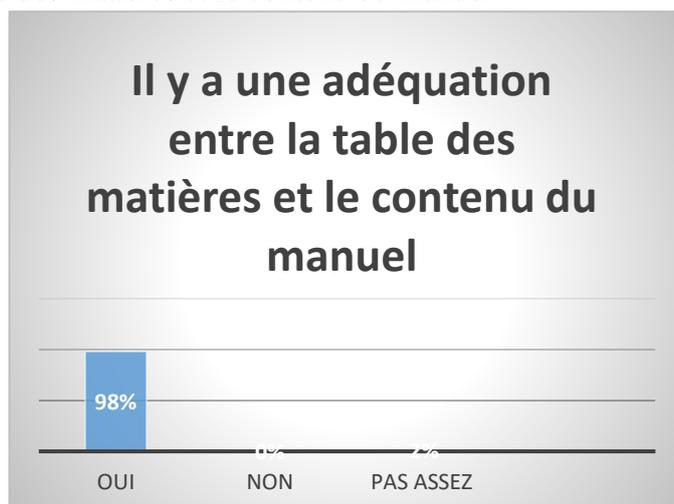
Oui	Non	Pas assez
95%	0%	5%



La majorité des enseignants confirment qu'il existe une adéquation entre la présentation et le contenu du manuel.

13- Il y a une adéquation entre la table des matières et le contenu du manuel

Oui	Non	Pas assez
98%	0%	2%



98% des enseignants voient qu'il y a une adéquation entre la table des matières et le contenu du manuel scolaire de 5AP.

14- Les numéros de pages figurent dans la table des matières

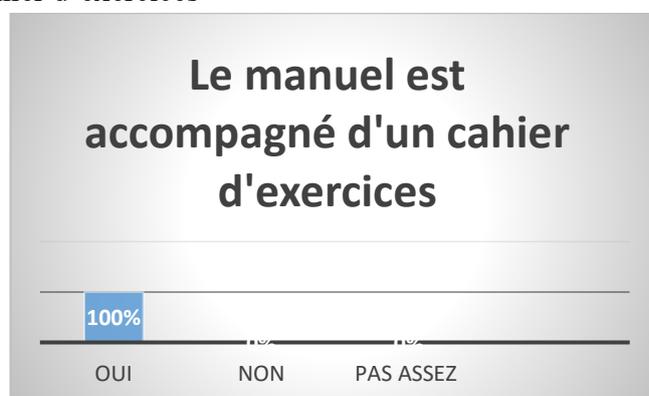
Oui	Non	Pas assez
100%	0%	0%



Les réponses obtenues justifient que les numéros de pages figurent dans la table des matières.

15- Le manuel est accompagné d'un cahier d'exercices

Oui	Non	Pas assez
100%	0%	0%



100% des enseignants confirment que le manuel scolaire de 5AP est accompagné d'un cahier d'exercices. Les apprenants ont à leur disposition une série d'activités à réaliser chez eux.

16- Le manuel est accompagné d'un CD-ROM

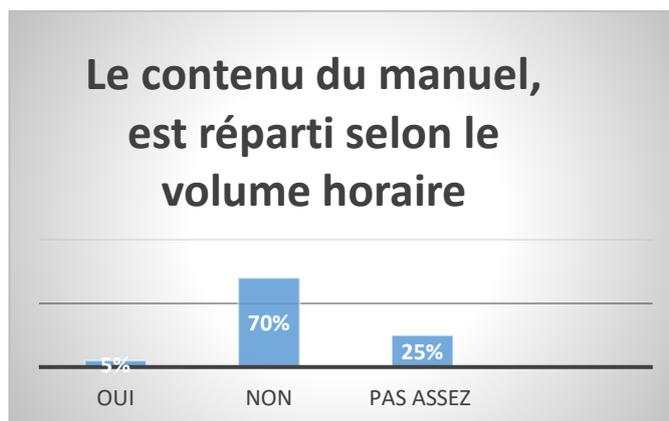
Oui	Non	Pas assez
0%	100%	0%



100% des enseignants confirment que le manuel scolaire de 5AP ne possède pas un CD-ROM.

17- Le contenu du manuel est réparti selon le volume d'horaire d'enseignement proposé dans le programme

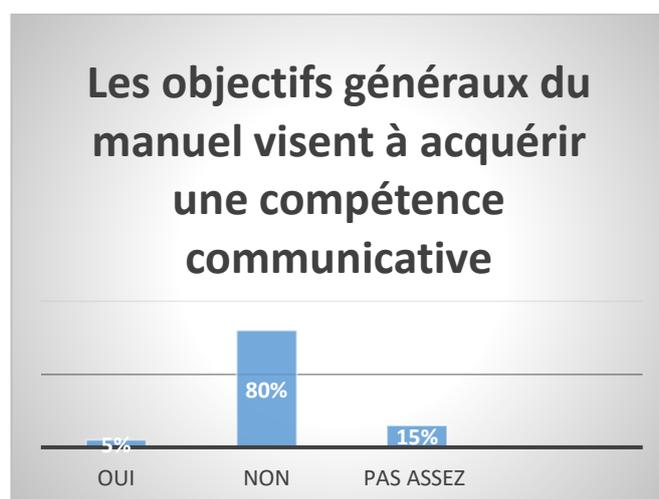
Oui	Non	Pas assez
5%	70%	25%



70% des enseignants voient que le contenu du manuel scolaire de 5AP n'est pas réparti selon le volume horaire de l'enseignement proposé dans le programme.

18- Les objectifs généraux du manuel visent à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication

Oui	Non	Pas assez
5%	80%	15%



80% des enseignants confirment que les objectifs généraux du manuel scolaire de 5AP ne visent pas à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication.

19- L'illustration de la couverture fait ressortir la nature du contenu

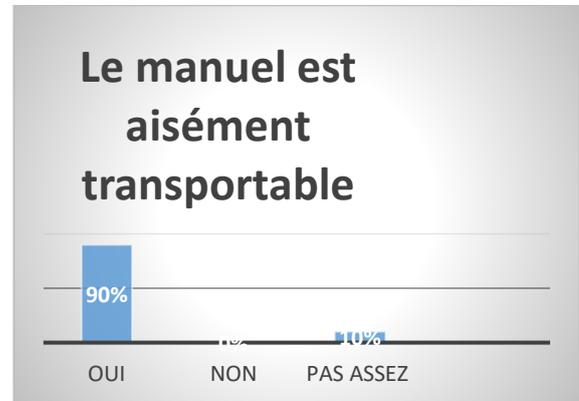
Oui	Non	Pas assez
3%	80%	17%



Les enseignants confirment que l'illustration de la couverture ne fait pas ressortir la nature du contenu.

20- Le manuel est aisément transportable

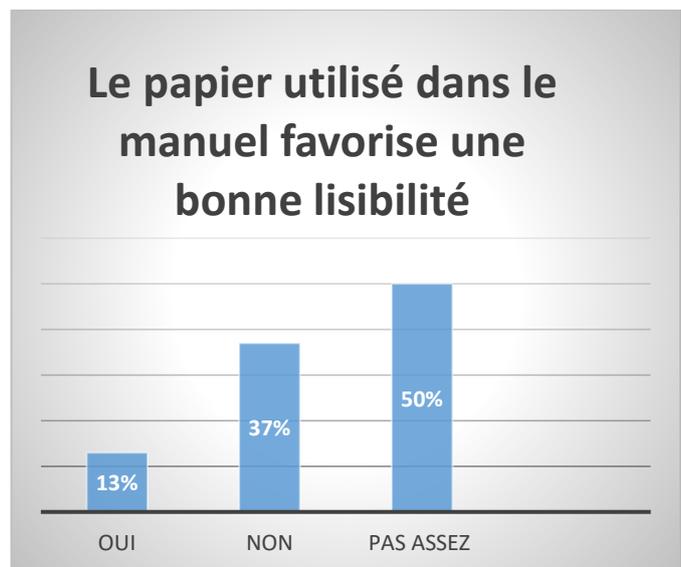
Oui	Non	Pas assez
90%	0%	10%



Le manuel scolaire de 5AP est aisément transportable. 90% des enseignants répondent par oui.

21- Le papier utilisé dans le manuel favorise une bonne lisibilité

Oui	Non	Pas assez
13%	37%	50%



Le papier utilisé dans le manuel scolaire de 5AP ne favorise pas assez une bonne lisibilité.

22- La cohérence interne du manuel scolaire, est bien respectée

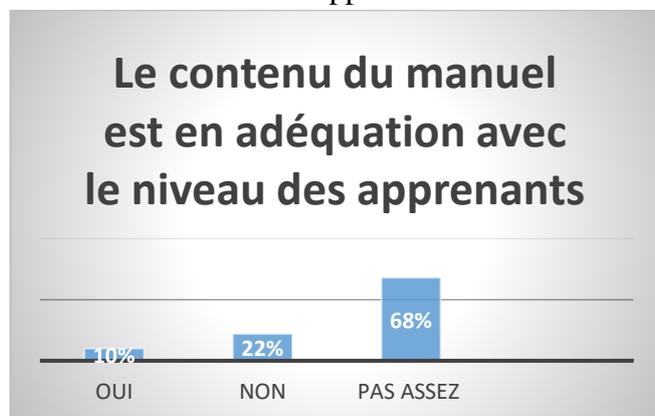
Oui	Non	Pas assez
10%	30%	60%



La cohérence interne du manuel scolaire de 5AP n'est pas assez bien respectée.

23- Le contenu du manuel est en adéquation avec le niveau des apprenants

Oui	Non	Pas assez
10%	22%	68%



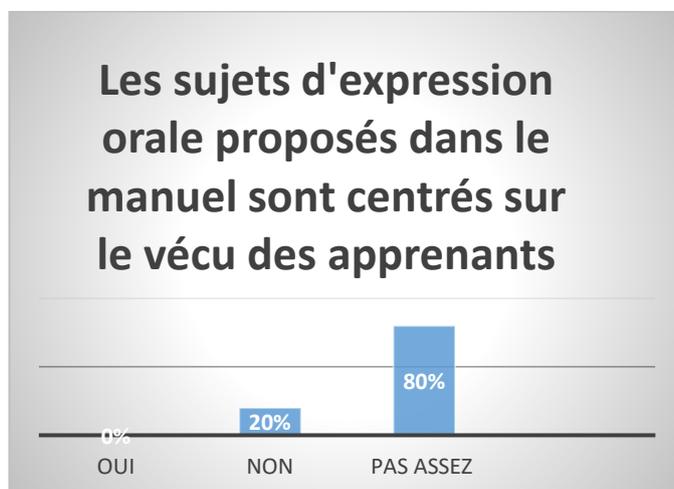
Le contenu du manuel n'est pas assez en adéquation avec le niveau des apprenants.

Sur le plan linguistique :

Cette grille d'analyse comporte vingt-neuf (29) questions :

1- Les sujets d'expression orale proposés dans le manuel, sont-ils centrés sur le vécu des apprenants ?

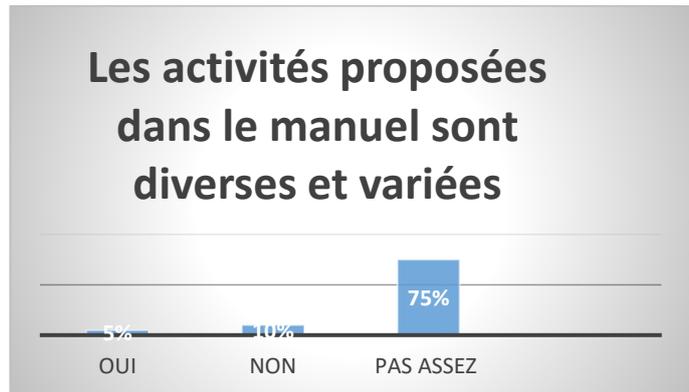
Oui	Non	Pas assez
0%	20%	80%



Les sujets qui traitent la compétence orale ne sont pas centrés sur le quotidien des apprenants.

2-Les activités proposées dans le manuel, sont-elles diverses et variées ?

Oui	Non	Pas assez
5%	10%	75%



Chaque question a pour objectif de savoir si les activités sont variées. Les exercices proposés dans le manuel ne sont pas assez divers.

3-Le manuel, est-il adéquat au niveau de langue des apprenants ?

Oui	Non	Pas assez
17%	73%	10%



Le point de langue n'est pas adéquat au niveau des apprenants.

4-La phonétique est-elle intégrée dans le manuel ?

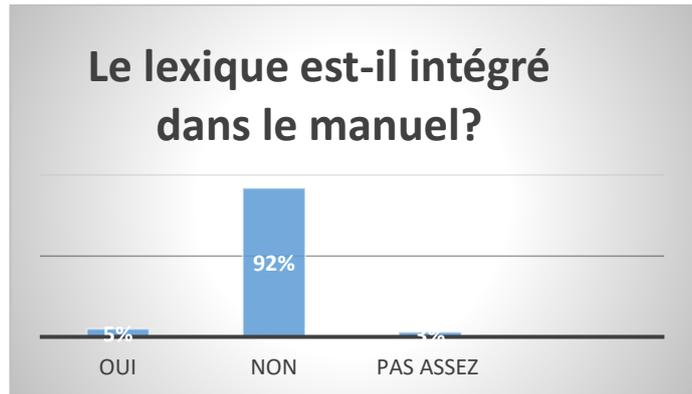
Oui	Non	Pas assez
15%	79%	6%



Ce tableau nous montre que le manuel scolaire ne propose pas d'exercices sur la prononciation des mots. Ceci explique que la phonétique est absente.

5-Le lexique, est-il intégré dans le manuel ?

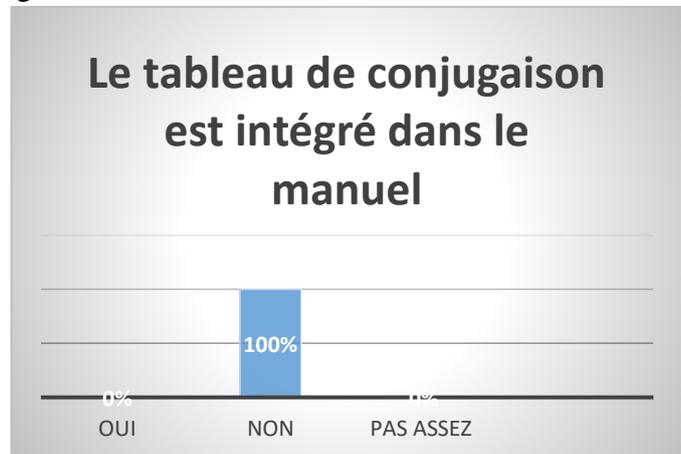
Oui	Non	Pas assez
5%	92%	3%



D'après les résultats obtenus, le lexique n'est pas mentionné dans le manuel. Aucun dictionnaire n'y est intégré.

6-Le tableau de conjugaison, est-il intégré dans le manuel ?

Oui	Non	Pas assez
0%	100%	0%



Le manuel ne contient pas un tableau de conjugaison pour aider les apprenants à surmonter cette difficulté.

7-Est-ce qu'il accorde une priorité à l'oral ?

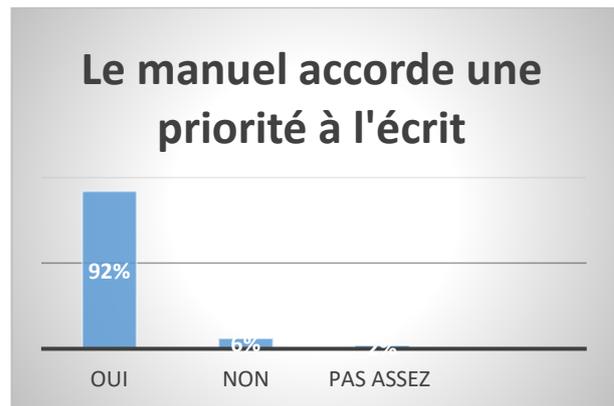
Oui	Non	Pas assez
83%	5%	12%



Ce tableau nous montre que le manuel accorde une place à l'oral.

8-Est-ce qu'il accorde une priorité à l'écrit ?

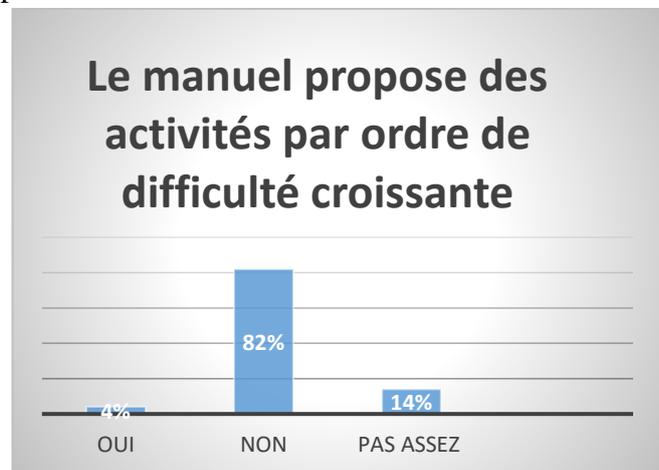
Oui	Non	Pas assez
92%	6%	2%



Le manuel scolaire donne une place à l'écrit.

9-Le manuel, propose-t-il des activités par ordre de difficulté croissante ?

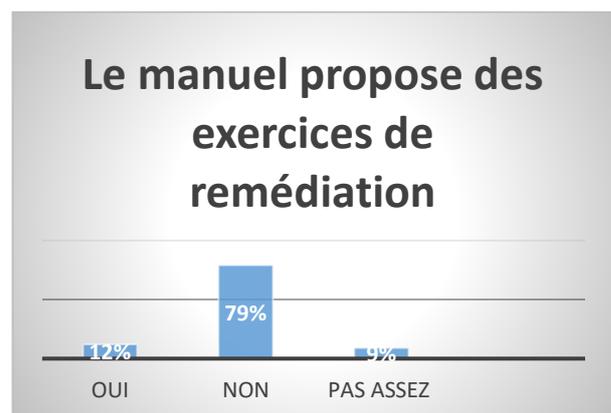
Oui	Non	Pas assez
4%	82%	14%



D'après les réponses, les activités ne sont pas structurées par ordre de difficulté croissante.

10- Est-ce qu'il propose des exercices de remédiation ?

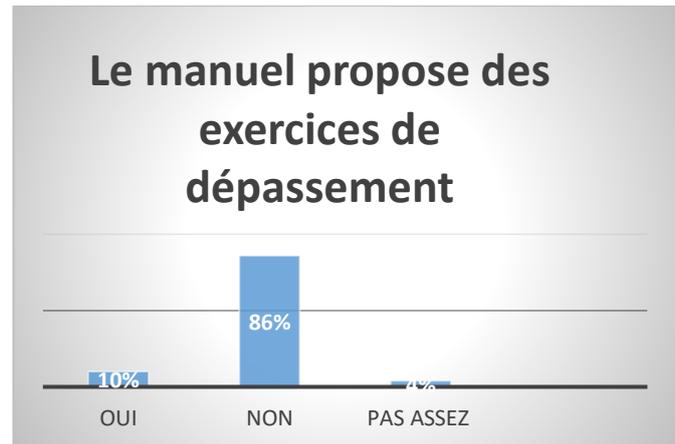
Oui	Non	Pas assez
12%	79%	9%



Les exercices de remédiation ne sont pas présents dans le manuel scolaire.

11- Est-ce qu'il propose des exercices de dépassement ?

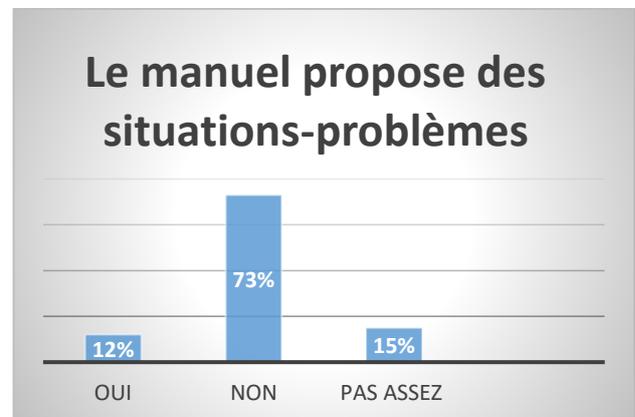
Oui	Non	Pas assez
10%	86%	4%



Les exercices de dépassement ne sont pas proposés dans le manuel scolaire.

12- Est-ce qu'il propose des situations-problèmes ?

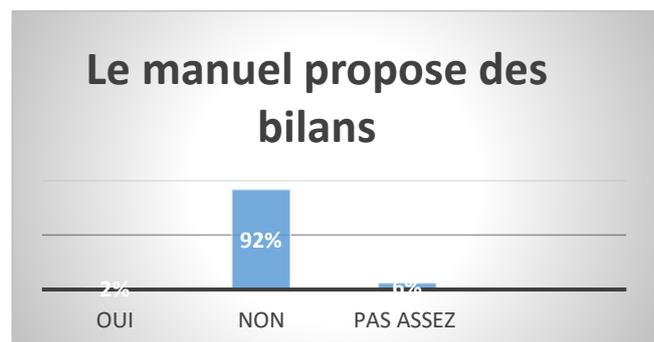
Oui	Non	Pas assez
12%	73%	15%



Ce tableau nous montre que le manuel scolaire ne contient pas de situations-problèmes à soulever.

13- Est-ce qu'il propose des bilans ?

Oui	Non	Pas assez
2%	92%	6%



Le manuel scolaire ne propose pas de bilans à la fin de chaque projet.

14- Le manuel, contient-il des évaluations à la fin de chaque projet ?

Oui	Non	Pas assez
96%	0%	4%



Le manuel scolaire propose des évaluations à la fin de chaque projet.

15- La longueur des textes, est-elle appropriée à l'âge des apprenants ?

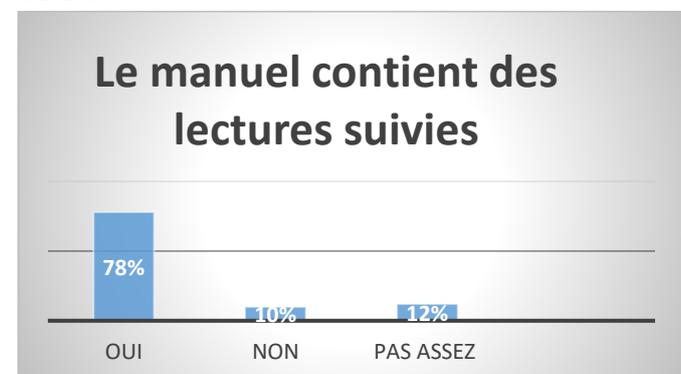
Oui	Non	Pas assez
16%	24%	60%



Les résultats obtenus nous confirment que les textes sont assez longs. Ils ne sont pas appropriés à l'âge des apprenants.

16- Le manuel contient-il des lectures suivies ?

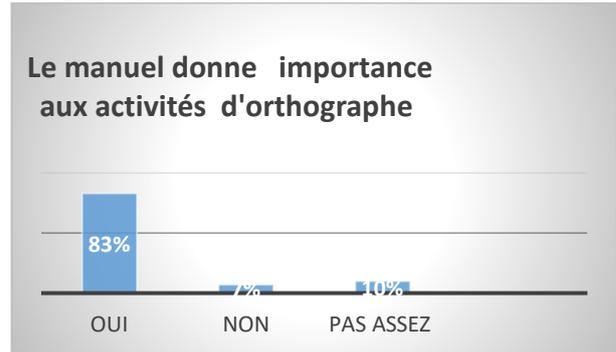
Oui	Non	Pas assez
78%	10%	12%



Le manuel propose des lectures suivies.

17- Est-ce qu'il donne importance aux activités d'orthographe ?

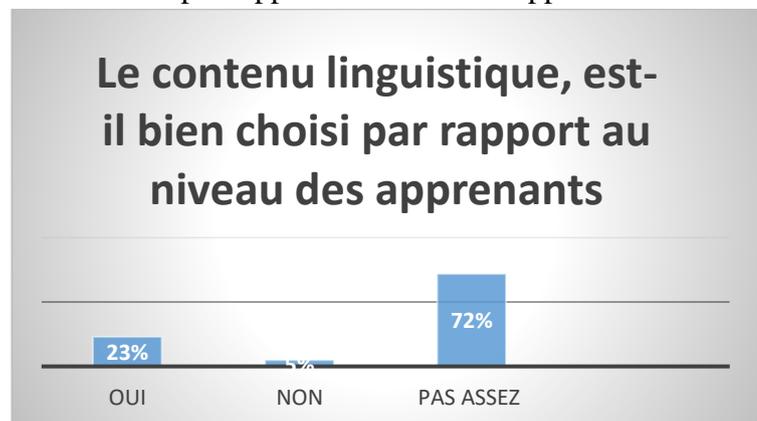
Oui	Non	Pas assez
83%	7%	10%



Le manuel scolaire accorde une importance aux activités d'orthographe.

18- Le contenu linguistique, est-il bien choisi par rapport au niveau des apprenants ?

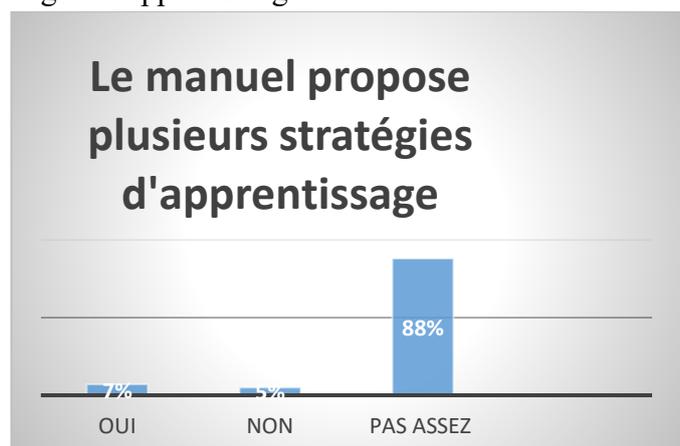
Oui	Non	Pas assez
69%	16%	15%



Ce tableau nous montre que le contenu linguistique est en adéquation au niveau des apprenants.

19- Le manuel propose-il plusieurs stratégies d'apprentissage ?

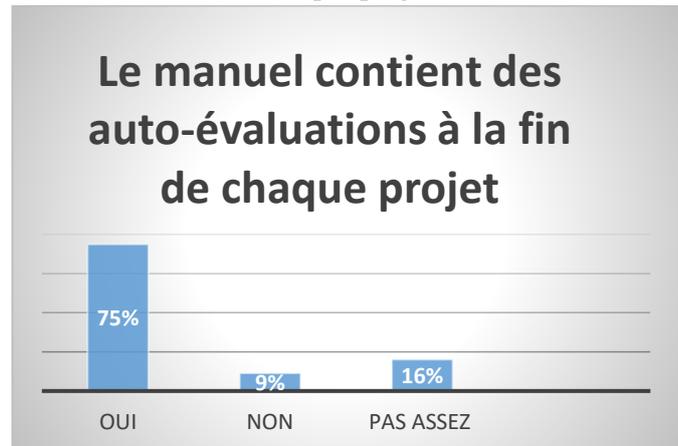
Oui	Non	Pas assez
7%	5%	88%



Le manuel ne propose pas assez de stratégies d'apprentissage.

20- Le manuel, contient-il des auto-évaluations à la fin de chaque projet ?

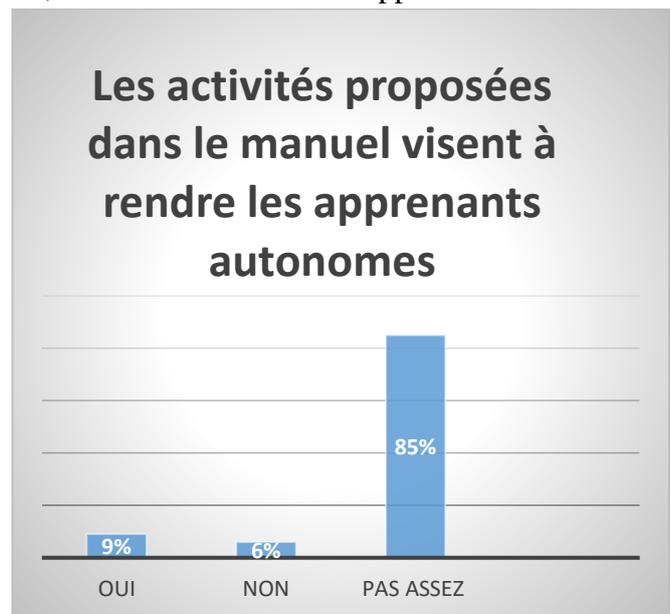
Oui	Non	Pas assez
75%	9%	16%



Il existe des auto-évaluations à la fin de chaque projet. 75% des enseignants répondent par oui.

21- Les activités proposées dans le manuel, visent-elles à rendre les apprenants autonomes ?

Oui	Non	Pas assez
9%	6%	85%



D'après les réponses obtenues, le manuel propose des activités qui visent à rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage.

22- Les activités proposées dans le manuel, visent-elles à développer des techniques d'écoute et de lecture ?

Oui	Non	Pas assez
2%	3%	95%



Les activités proposées dans le manuel scolaire ne permettent pas à l'apprenant de développer les techniques d'écoute et de lecture. L'apprenant ne peut pas arriver, en utilisant le manuel scolaire de 5AP, à améliorer sa compréhension orale et sa production orale.

23- Le manuel, prend-il en considération les activités de la production écrite ?

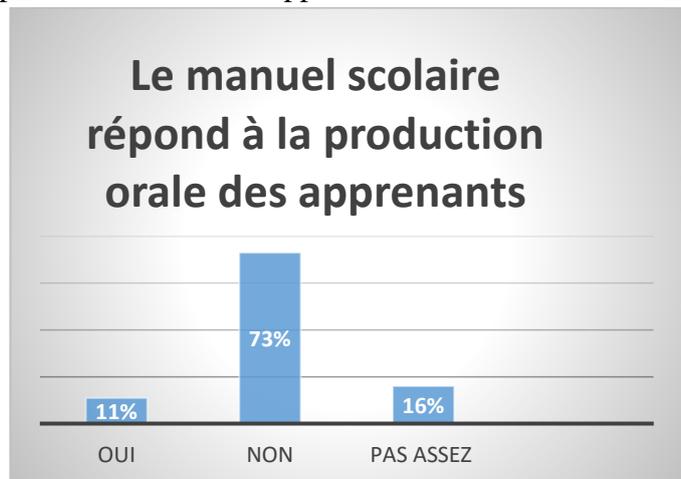
Oui	Non	Pas assez
89%	11%	0%



Ce tableau nous montre que le manuel scolaire propose des activités de la production écrite.

24- Le manuel scolaire répond-il à la production orale des apprenants ?

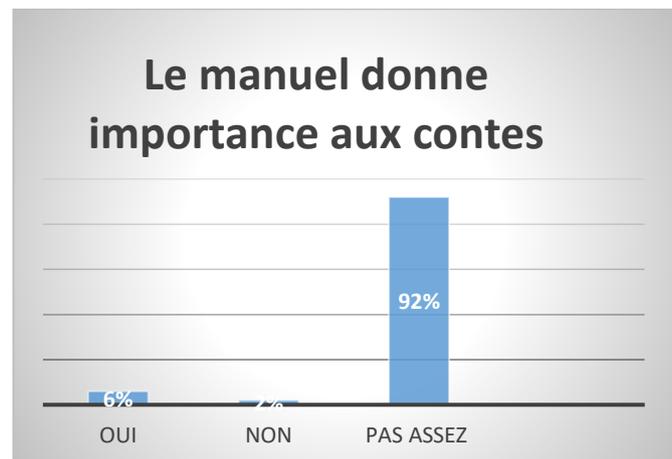
Oui	Non	Pas assez
11%	73%	16%



La production orale n'a pas été traitée dans le manuel scolaire.

25- Donne-t-il de l'importance aux contes ?

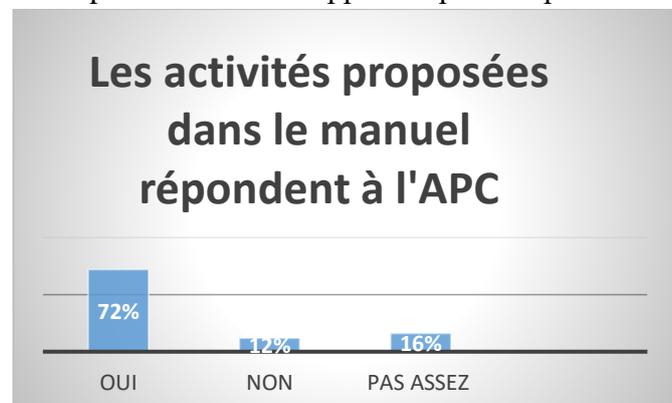
Oui	Non	Pas assez
6%	2%	92%



Le manuel scolaire ne donne pas une grande importance aux contes.

26- Les activités proposées dans le manuel répondent-elles à l'approche par compétence ?

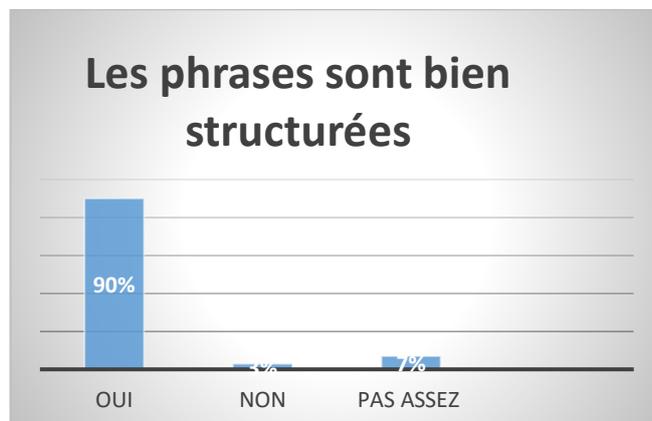
Oui	Non	Pas assez
72%	12%	16%



Ce tableau nous confirme que les activités mentionnées dans le manuel scolaire répondent à l'approche par compétence.

27- Les phrases sont-elles bien structurées ?

Oui	Non	Pas assez
90%	3%	7%



Le tableau nous montre que les phrases sont bien organisées. Elles sont cohérentes.

28- Les mots nouveaux, sont-ils dosés dans le texte ?

Oui	Non	Pas assez
86%	5%	9%



Ce tableau explique que les nouveaux mots sont dosés dans les textes. Les textes ne sont pas accompagnés par une définition de ces mots.

29- Le langage utilisé est-il bien approprié au niveau des apprenants ?

Oui	Non	Pas assez
12%	16%	72%



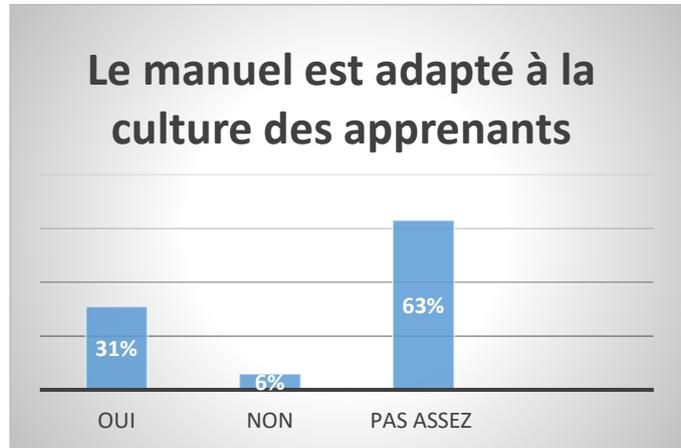
Ce tableau nous montre que le vocabulaire n'est pas assez approprié au niveau de l'apprenant.

Au le plan_socioculturel :

Cette grille comporte trente (30) questions :

1-Le manuel est-il adapté à la culture des apprenants ?

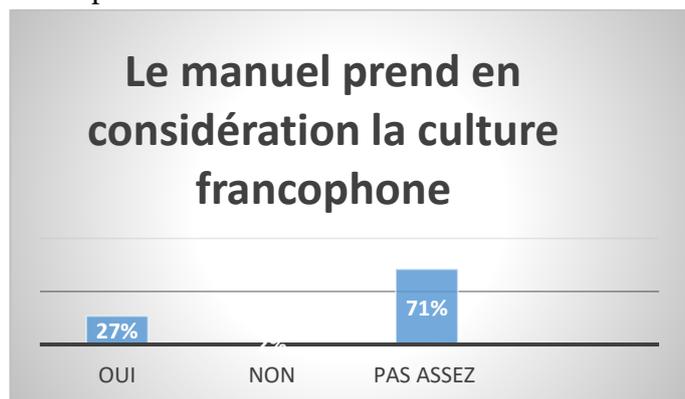
Oui	Non	Pas assez
31%	6%	63%



Ce tableau souligne que le manuel scolaire n'est pas adapté à la culture de l'apprenant algérien.

2-Prend-il en considération la culture francophone ?

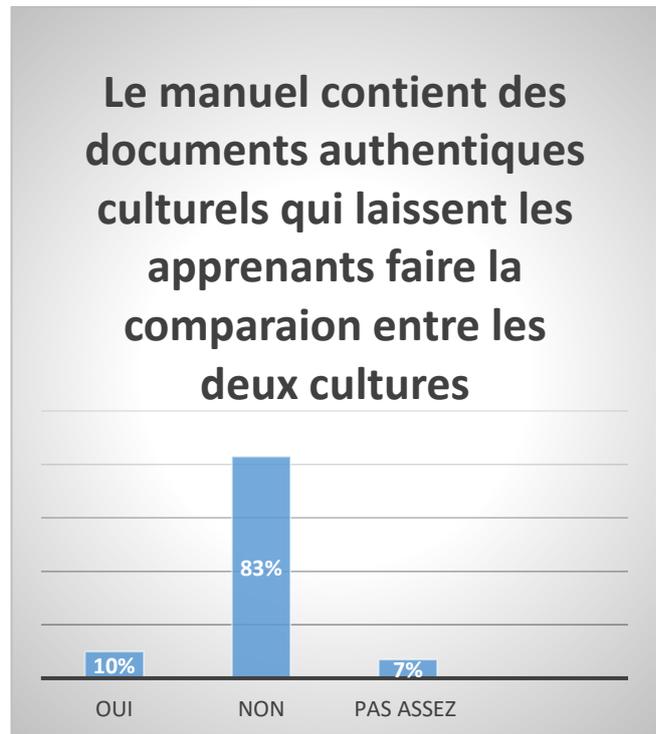
Oui	Non	Pas assez
27%	2%	71%



Ce tableau nous montre que le manuel scolaire n'accorde pas assez d'importance à la culture francophone.

3-Contient-il des documents authentiques culturels qui laissent les apprenants faire une comparaison entre les deux cultures ?

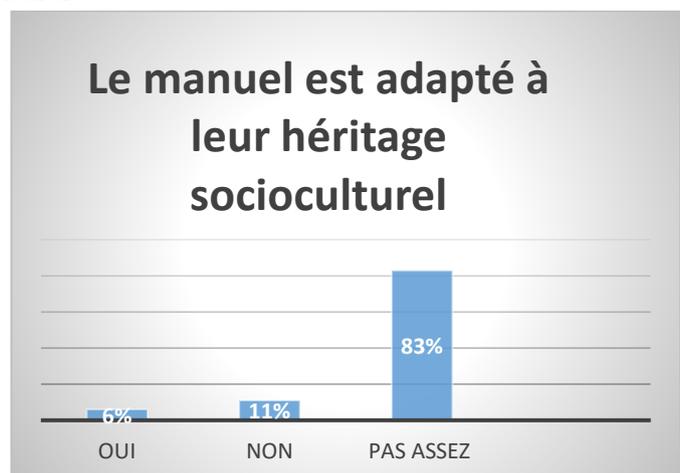
Oui	Non	Pas assez
10%	83%	7%



Le manuel scolaire ne comporte pas de documents authentiques qui invitent les apprenants à faire une comparaison entre les deux cultures.

4-Est-il adapté à leur héritage socioculturel ?

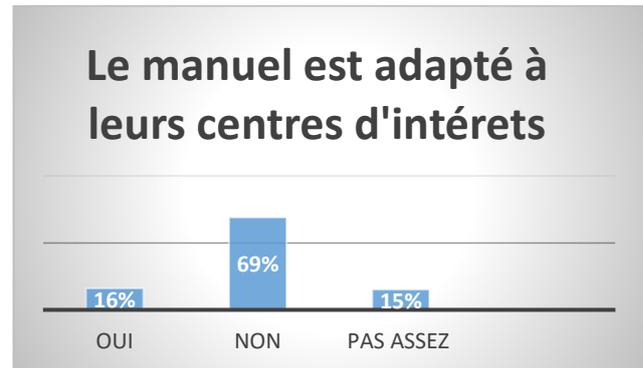
Oui	Non	Pas assez
6%	11%	83%



Les réponses obtenues nous confirment que le manuel scolaire n'est pas assez adapté à l'héritage socioculturel de l'apprenant.

5-Est -il adapté à leurs centres d'intérêts ?

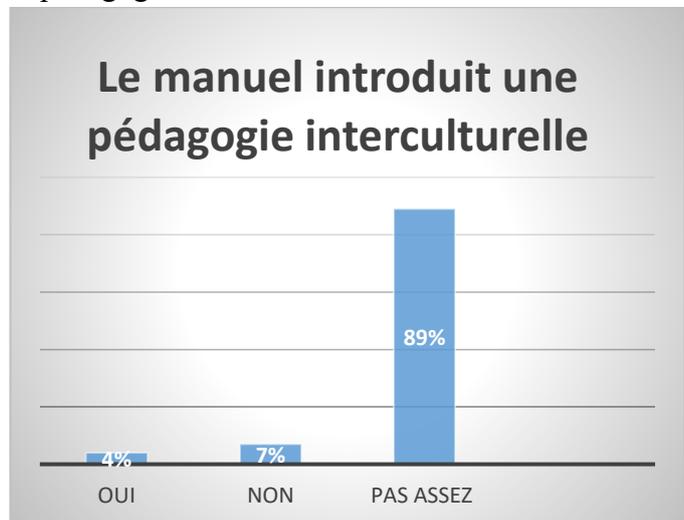
Oui	Non	Pas assez
16%	69%	15%



Le manuel scolaire ne répond pas aux centres d'intérêt de l'apprenant.

6-Le manuel, permet-il d'introduire une pédagogie interculturelle ?

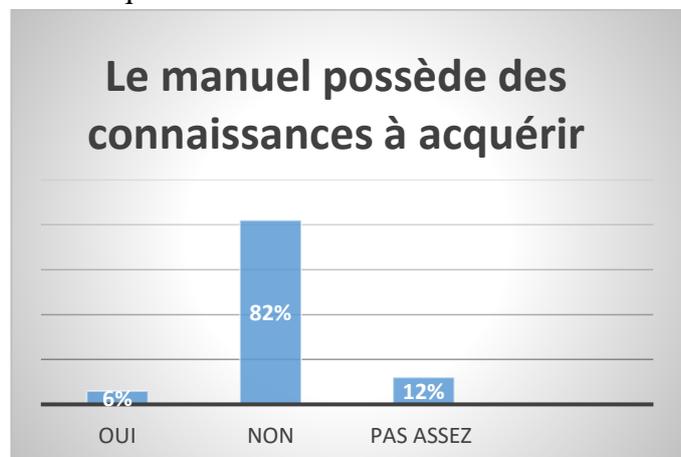
Oui	Non	Pas assez
4%	7%	89%



Les résultats obtenus nous permettent de déduire que le manuel n'introduit pas une pédagogie interculturelle.

7-Possède-t-il vraiment des connaissances à acquérir ?

Oui	Non	Pas assez
6%	82%	12%



Les résultats nous montrent que le manuel scolaire ne comporte pas des connaissances à acquérir.

8- Les activités proposées dans le manuel, sont-elles ludiques ?

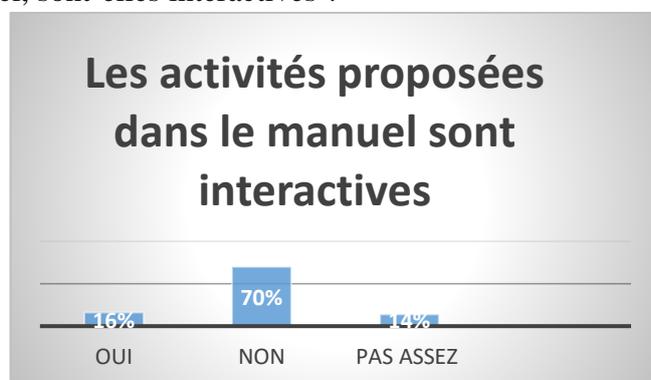
Oui	Non	Pas assez
19%	15%	66%



Les réponses nous montrent que les activités proposées dans le manuel scolaire ne sont pas ludiques.

9- Les activités proposées dans le manuel, sont-elles interactives ?

Oui	Non	Pas assez
16%	70%	14%



Ce tableau nous amène à conclure que les activités proposées dans le manuel ne sont pas interactives.

10- Les éléments socioculturels de la langue française, sont-ils intégrés dans le choix des textes ?

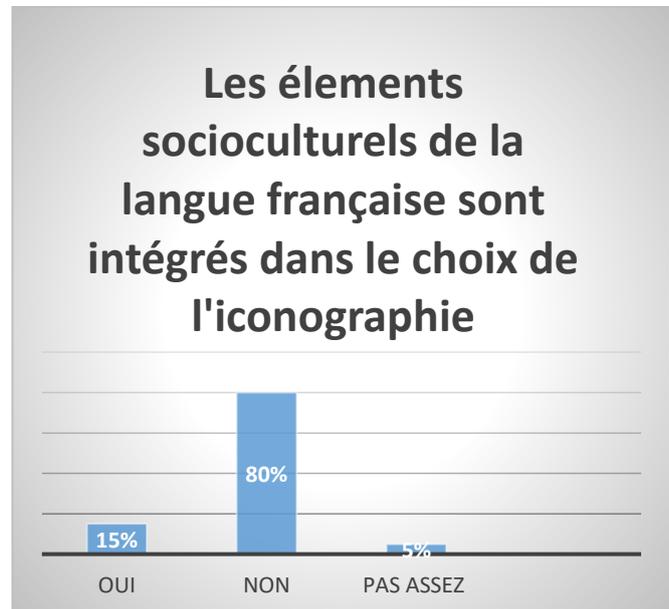
Oui	Non	Pas assez
9%	72%	19%



Ce tableau nous montre que les éléments socioculturels ne sont pas intégrés lors du choix des textes.

11- Les éléments socioculturels de la langue française sont-ils intégrés dans le choix de l'iconographie ?

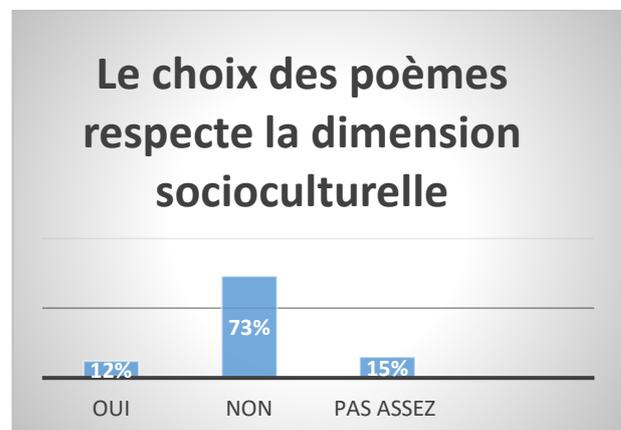
Oui	Non	Pas assez
15%	80%	5%



Les éléments socioculturels de la langue française n'ont pas été pris en considération lors du choix de l'image.

12- Le choix des poèmes, respecte-t-il la dimension socioculturelle ?

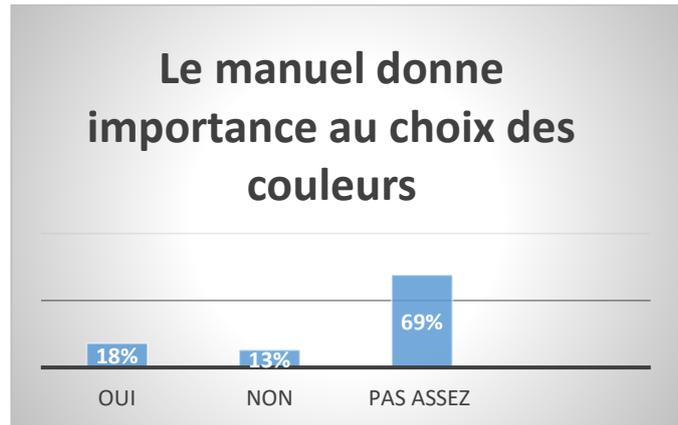
Oui	Non	Pas assez
12%	73%	15%



Ce tableau nous montre que le choix des poèmes ne respecte pas la dimension socioculturelle.

13- Le manuel, donne-t-il importance au choix des couleurs ?

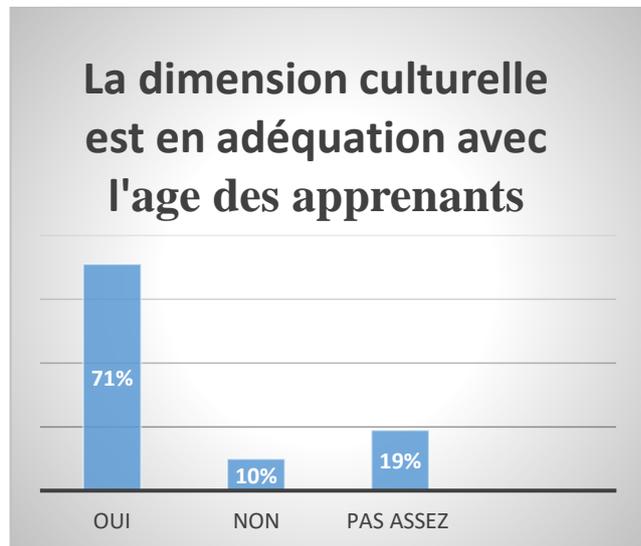
Oui	Non	Pas assez
18%	13%	69%



Ce tableau nous montre que le manuel scolaire ne donne pas assez d'importance au choix des couleurs.

14- La dimension culturelle présentée dans le manuel, est-elle en adéquation avec l'âge des apprenants ?

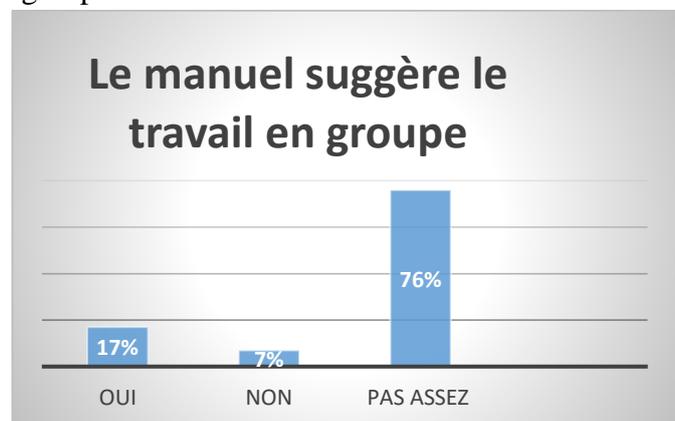
Oui	Non	Pas assez
71%	10%	19%



La dimension culturelle proposée dans le manuel scolaire de 5AP est appropriée à l'âge des apprenants. (Note : veuillez lire : avec l'âge au lieu avec l'age).

15- Le manuel suggère-t-il le travail en groupe ?

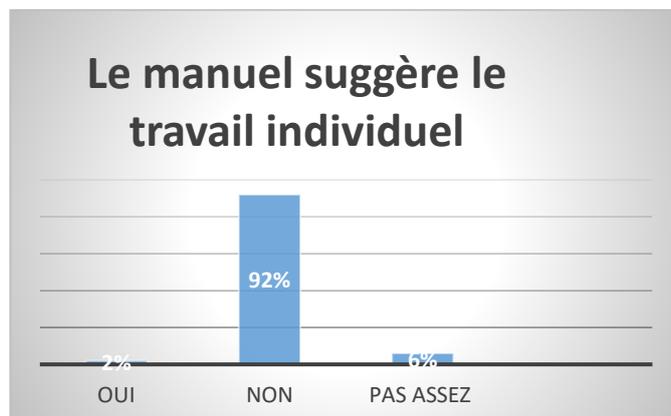
Oui	Non	Pas assez
17%	7%	76%



Le manuel scolaire ne favorise pas assez de travail collectif.

16- Le manuel suggère-t-il le travail individuel ?

Oui	Non	Pas assez
2%	92%	6%



Ce tableau montre que le manuel accorde une place au travail individuel.

17- Y a-t-il une présence des couleurs dans le manuel ?

Oui	Non	Pas assez
75%	18%	7%



D'après les réponses obtenues, il y a une présence de couleurs dans le manuel scolaire.

18- Aide-t-il l'apprenant à résoudre une situation-problème ?

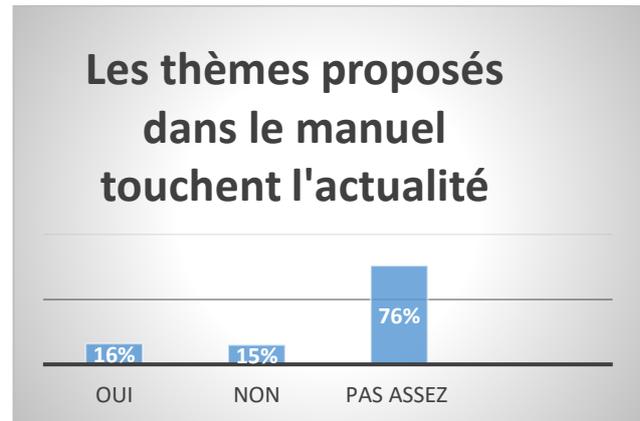
Oui	Non	Pas assez
16%	80%	4%



Le manuel scolaire n'aide pas l'apprenant à résoudre des situations-problème.

19- Les thèmes proposés dans le manuel, touchent-ils l'actualité ?

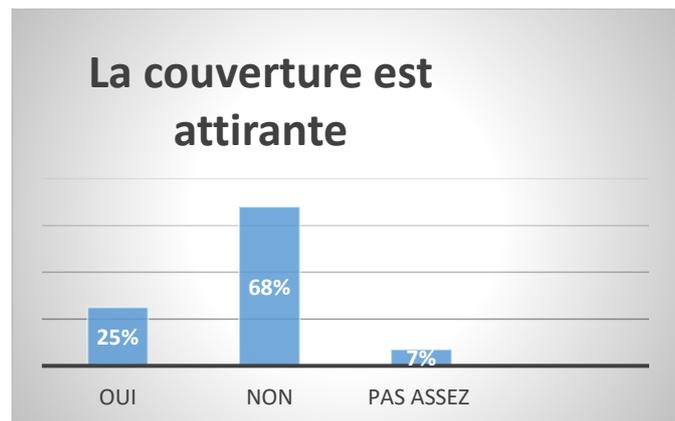
Oui	Non	Pas assez
16%	15%	76%



Ce tableau nous montre que les thèmes proposés dans le manuel scolaire ne touchent pas assez l'actualité algérienne et francophone.

20- La couverture, est-elle attirante ?

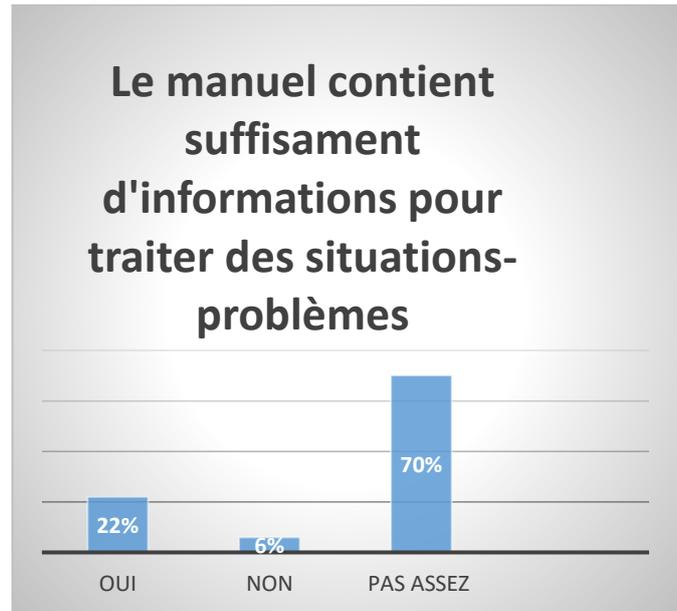
Oui	Non	Pas assez
25%	68%	7%



La couverture n'attire pas l'attention des apprenants.

21- Contient-il suffisamment d'informations pour traiter des situations-problèmes ?

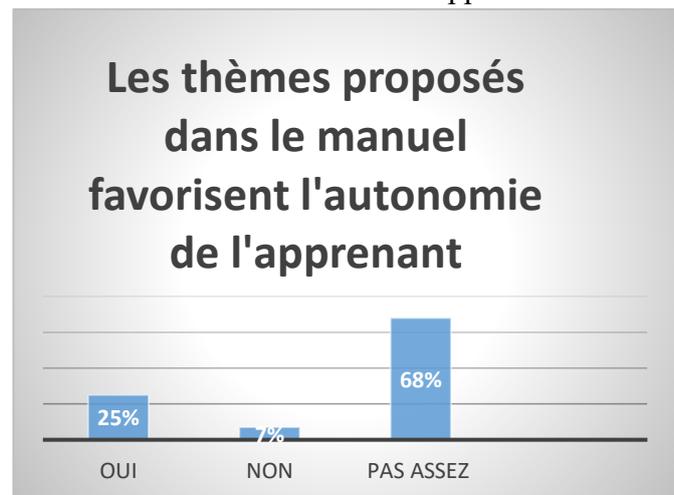
Oui	Non	Pas assez
22%	6%	70%



Le manuel scolaire ne contient pas suffisamment d'informations pour soulever des situations-problèmes

22- Les thèmes proposés dans le manuel favorisent-ils l'autonomie de l'apprenant ?

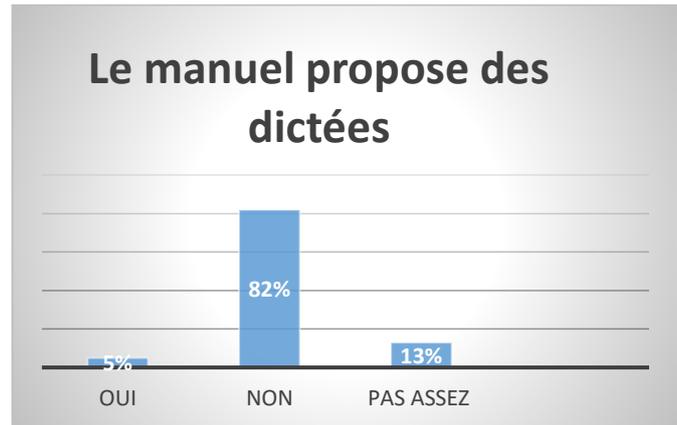
Oui	Non	Pas assez
25%	7%	68%



Les thèmes proposés dans le manuel scolaire ne favorisent pas assez l'autonomie des apprenants.

23- Y a-t-il des dictées ?

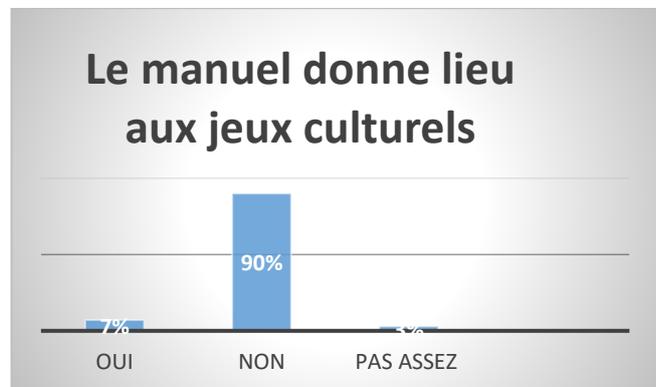
Oui	Non	Pas assez
5%	82%	13%



Ce tableau nous montre que le manuel scolaire n'accorde pas une importance aux dictées.

24- Donne-t-il lieu aux jeux culturels ?

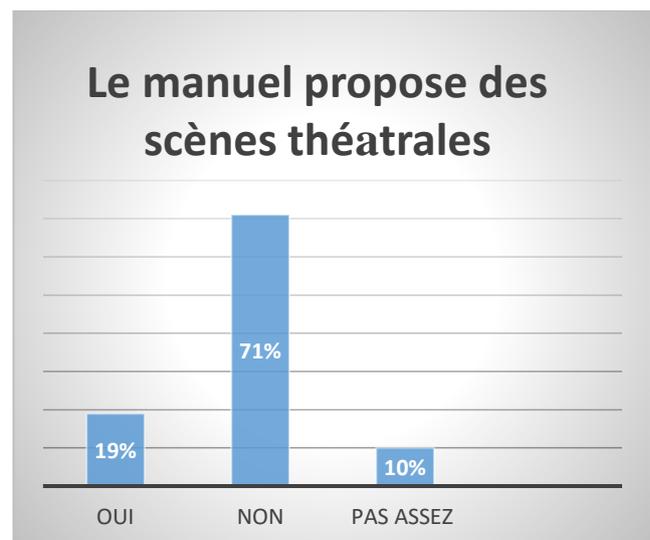
Oui	Non	Pas assez
7%	90%	3%



Le manuel scolaire ne propose pas des jeux culturels.

25- Propose-t-il des scènes théâtrales ?

Oui	Non	Pas assez
19%	71%	10%



Le manuel scolaire ne contient pas de scènes théâtrales pour jouer en classe.

26- Les évaluations présentées dans le manuel, font-elles intervenir des situations d'intégration ?

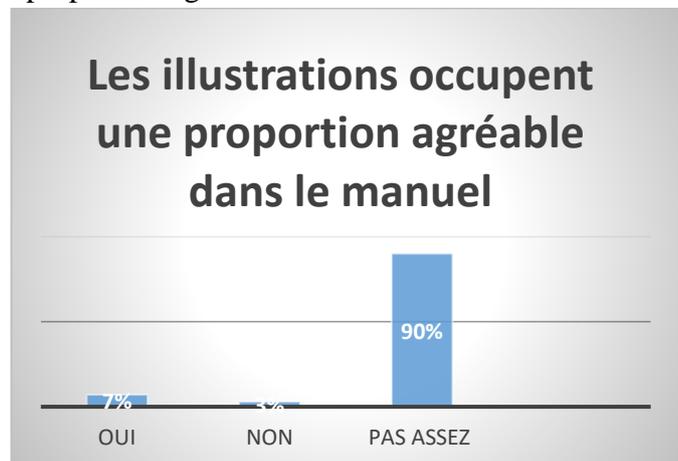
Oui	Non	Pas assez
16%	65%	19%



Les évaluations proposées dans le manuel scolaire n'accordent pas une place aux situations d'intégration.

27- Les illustrations occupent-elles une proportion agréable dans le manuel ?

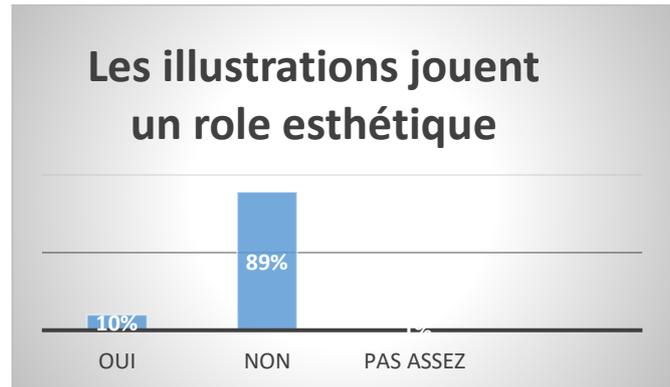
Oui	Non	Pas assez
7%	3%	90%



Les résultats nous confirment que les illustrations n'occupent pas assez de place dans le manuel scolaire.

28- Les illustrations ont-elles un rôle esthétique ?

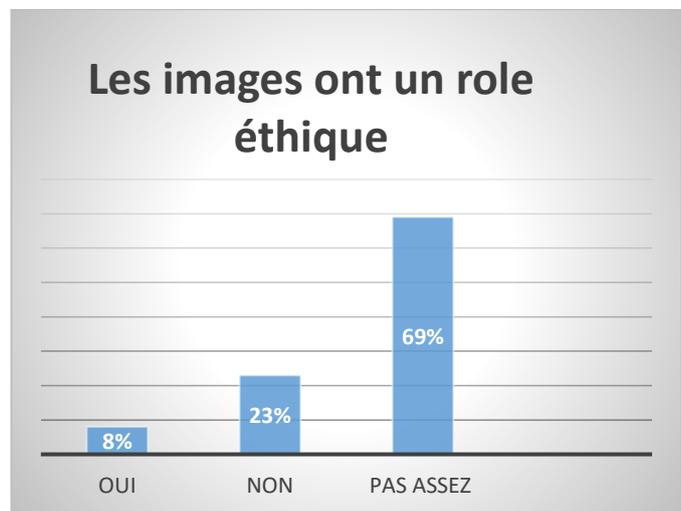
Oui	Non	Pas assez
10%	89%	1%



Ce tableau nous montre que les illustrations n'ont pas un rôle esthétique.

29- Les images ont-elles un rôle éthique ?

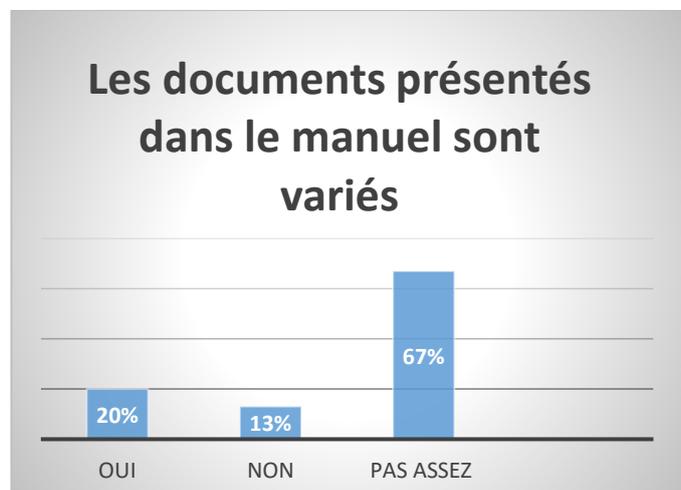
Oui	Non	Pas assez
8%	23%	69%



Ces réponses nous confirment que les icônes n'ont pas assez de rôle éthique. (Note : lire ont un rôle au lieu ont un rôle).

30- Les documents présentés dans le manuel sont-ils variés ?

Oui	Non	Pas assez
20%	13%	67%



Ce tableau nous montre que les documents présentés dans le manuel ne sont pas assez variés.

Cette étude nous a donné des aperçus intéressants et représentatifs de l'école algérienne entre les représentations de l'enseignant, de l'apprenant et les méthodes scolaires. Nous pouvons conclure que les enseignants ont une haute opinion de l'aspect linguistique et culturel des manuels scolaires du FLE dans le cycle primaire algérien.

Chapitre IV :

Interprétations

« Je n'enseigne pas, je raconte »

Montaigne

À la lumière de l'analyse du manuel scolaire de 5 AP et l'analyse du questionnaire, il est évident que nous pouvons aisément formuler plusieurs remarques objectives concernant plusieurs aspects du manuel algérien du français langue étrangère. Les remarques que nous formulons concernent tous les aspects du manuel à commencer par les facteurs motivants :

IV-1. Facteurs motivants :

Nous tenons à préciser que certains enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions ouvertes. Ils les ont laissées vides.

Après cette analyse, question par question, et afin de mieux saisir ce qu'elles visent comme objectifs et les résultats qu'elles véhiculent, nous voyons que cet ensemble d'interrogations peut être regroupé selon l'idée sous cinq sections.

De plus, l'enquête, concernant le manuel scolaire comme facteur motivant/démotivant dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle primaire, a été une aide précieuse afin d'arriver à des conclusions.

IV-1- 1. Contexte psychologique :

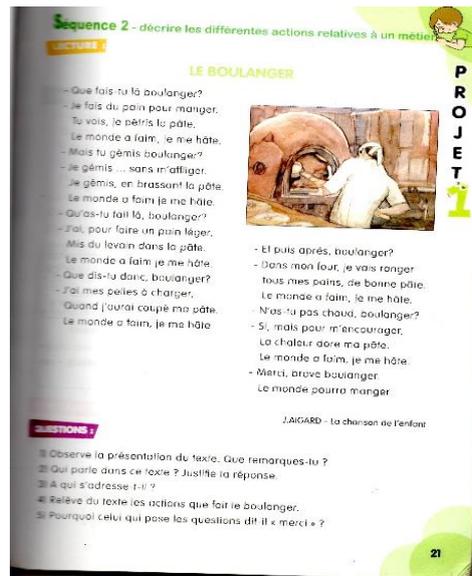
Il y a certains contextes psychologiques que nous pouvons considérer comme facteurs motivants. Nous montrons ci-dessous les résultats psychologiques de cette enquête :

La proportion des femmes est élevée par rapport à celles des hommes. Ce qui explique la prédominance féminine au sein de la corporation des enseignants du français dans le cycle primaire algérien. Le rapport au savoir relève d'une construction sociale et culturelle de la différence des sexes comme le souligne FONTAINE JEAN : « *la construction socio-identitaire sexuée des individus s'élabore à partir des normes, des valeurs, des contraintes sociales. Cette construction identitaire n'est pas une action solitaire, mais c'est une interaction qui met le sujet en relation avec d'autres sujets. Les modèles parentaux journaliers mais également à l'école participent à cette construction à partir des modèles qu'elle propose* »¹.

Notre population a entre un mois et 30 ans d'expérience dans le métier. De plus, la plupart des enseignants ont préféré préciser leur profil. Ils ont tous presque un niveau supérieur et certains sont même des doctorants. Ce qui a rendu cette recherche fiable et rentable (un groupe hétérogène).

¹ FONTAINE Jean. (1999), Une question toujours d'actualité, France, in cahiers pédagogiques, N°372, P.38.

Dans ce manuel¹, toutes les situations de communication ainsi que les illustrations présentées ne sont pas authentiques. Les dialogues et les textes ne sont pas authentiques. Les illustrations représentent la société algérienne. La société française et les pays francophones ont été négligés. Aucune publicité quand bien même stéréotypée de la France ou des pays francophones n'est utilisée dans ce manuel. Aucune photo représentant un lieu ou une personnalité francophone connue n'est présentée aux élèves.



Le manuel scolaire doit répondre aux besoins des apprenants et favoriser leurs points forts. Il doit être adapté à leurs niveaux et à leurs capacités d'apprendre. Le facteur psychologique joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Si l'apprenant est motivé à apprendre, il pourra sans conteste avancer dans son apprentissage.

IV-1- 2. Contexte esthétique :

Esthétiquement parlant, nous allons interpréter les réponses suivantes : les réponses collectées dans cette section, révèlent l'importance du manuel scolaire en cours de langue, le français en particulier. Les enseignants trouvent que le manuel scolaire est adéquat aux situations d'apprentissage et qu'il occupe la première place en classe de langue. Il est aussi accompagné de documents supports-papier tels que les fiches de travail, les recueils de grammaire (tableaux de conjugaison, liste de synonymes ...), des tests pour l'épreuve finale

¹ Livre de français de la cinquième année primaire. (2006-2007), Mon livre de Français, Algérie, édition ONPS.

concernant le passage au cycle moyen des contes et des légendes pour les enfants, des bandes dessinées, des images....

Pour la plupart, le manuel scolaire a un rôle principal et constitue le point de départ et la base de tout enseignement, vu le manque des documents auxiliaires et la base matérielle pédagogique défailante dans les écoles de primaire.

Certains enseignants affirment que les manuels n'ont aucune liaison avec les réalités de la langue et de la culture. De surcroît, ils ne sont pas synchronisés avec l'état actuel du français et leur conception a été réalisée sans respecter de concept de la didactique moderne.

Lors de la conceptualisation d'une séquence pédagogique, tout enseignant est appelé à choisir des outils didactiques appropriés. Actuellement, le champ didactique offre, certes, une diversité d'outils plus sophistiqués que le manuel scolaire, mais celui-ci demeure toujours, malgré les critiques dont il fait l'objet, un document de référence d'une grande utilité pour beaucoup d'enseignants.

En effet, la fonction de l'enseignant a évolué. Il n'est plus détenteur d'un savoir que le manuel scolaire se contente de compléter. Il est le médiateur, l'ingénieur qui met en place des situations d'enseignement-apprentissage et des stratégies d'animation susceptibles de permettre à l'apprenant de construire un savoir et un savoir-faire et d'accéder à l'autonomie. Le manuel scolaire, entre autres moyens pédagogiques, doit contribuer à la réalisation de cette fin.

La thèse que nous présentons s'inscrit dans le but de rendre le manuel scolaire tel un élément motivant pour les apprenants à partir de suggestions d'enseignants envers la conception des méthodes scolaires.

En outre, le manuel contient des images malgré l'absence de graphiques, de cartes, de schémas, de photographies qui sont des éléments nécessaires pour tout apprentissage. L'illustration occupe un espace de 30% de tout dans le manuel scolaire de 5 AP. Cependant, certaines illustrations ne sont pas à leurs places et ne sont pas pertinentes aux objectifs d'apprentissage. Elles ont un rôle esthétique et inductif.

Après avoir souligné l'impact des illustrations dans le manuel scolaire, passons maintenant à la pagination et à la couverture. Le livre est à la fois lisible et visible, sauf pour le numéro cinq (5) qui figure en bleu, moins visible, car la couverture est de couleur bleue. Il fallait choisir une autre couleur pour qu'elle soit attirante. Le niveau est mentionné sur la couverture.

À propos de la pagination, elle est inscrite au bas de la page, à droite. Elle est facilement compréhensible et lisible par les apprenants. Toutes les pages sont numérotées et aucune n'est blanche pour servir à prendre des notes, à poser une question ou d'aide-mémoire, de bloc-notes...

Si l'image nous côtoie chaque jour et constitue la partie intégrante de notre vie, son enseignement ne semble pas si évident. Traditionnellement, la formation des enseignants en général et de FLE en particulier fondée sur l'écrit et l'oral, laisse peu de place à l'image scolaire de s'introduire.

L'image, dans le manuel, n'est pas utilisée à des fins pédagogiques. Elle n'aide pas l'apprenant à se rapprocher du sens du contenu linguistique. Elle joue un rôle inductif et les concepteurs ne lui donnent pas d'importance. Nous avons déduit que celles proposées dans le manuel sont opaques, et de mauvaise qualité.

Au plan quantitatif, le présent manuel n'accorde pas beaucoup d'importance au support iconique. Le manuel n'est pas suffisamment illustré en dépit de la troisième année d'apprentissage du français. L'apprenant aime toujours découvrir en images, aussi.

Aussi, faut-il le rappeler, celles présentées dans le manuel sont simples, véhiculant des activités éducatives (un métier ; sauver des vies p.11, l'éléphant p.78, la pollution des océans p.79, le boulanger p.21...). Le travail sur l'image permet donc d'aborder le lexique de façon thématique.

Les couleurs sont choisies en fonction des situations d'apprentissage et des personnages : les auteurs du manuel ont donné à chaque projet une couleur qui le caractérise afin d'attirer l'élève et de rendre le manuel plus agréable. Cependant, nous avons remarqué un manque d'images explicatives à visée culturelle.

Les réponses émises par les enseignants concernant l'efficacité de l'image dans le domaine d'apprentissage des langues nous poussent à espérer. Cependant, il ne faut pas ignorer quelques réalités propres au système éducatif algérien qu'il est nécessaire de modeler.

Avec l'avènement de la réforme du système éducatif et précisément l'approche par compétence, nous avons constaté une introduction de nouveaux matériaux pédagogiques. C'est ce qui demeure insuffisant dans les écoles algériennes. Il est nécessaire de faire entrer des moyens qui permettront aux élèves d'acquérir de nouveaux savoir-faire et de mettre à la disposition des enseignants, les technologies modernes, (l'audio visuels, les micro-ordinateurs,

l'Internet...). Il serait important de réduire le nombre d'élèves par classe et de former les enseignants à l'utilisation de ces outils d'information et de communication. Ce sont des propositions qui semblent envisageables.

Nous avons déduit que l'image sert d'outil qui permet de servir le langage verbal. Ce support visuel facilite aux élèves la compréhension des messages linguistiques, assure une bonne mémorisation, motive les apprenants et cela dans un climat de détente et de jouissance. L'image favorise la motivation qui est la base de tout apprentissage. En fait, nous avons pu affirmer cette réalité à partir de l'avis des spécialistes du domaine. Ce support iconique éveille l'intérêt des élèves à travers le jeu des couleurs, des personnages et des décors, agissant par-là, sur son aspect psychologique. L'importance que nous accordons à l'image, n'est pas pour l'image en tant que telle, c'est sa compétence qui est mise en jeu. L'image est un outil pédagogique, elle sert de moyen pour aboutir à la réalisation d'une activité spécifique. Elle facilite l'apprentissage des langues. Elle a différentes fonctions :

Fonction de communication : dans le cas d'un texte, l'image sert à construire un message. Elle permet d'installer et de créer des scènes de communication. Son intégration dans l'enseignement d'une langue étrangère donne l'occasion aux apprenants de perfectionner et d'acquérir des notions linguistiques en cette langue. Elle permet de travailler l'aspect communicatif (les échanges verbaux, la prise de parole, la polysémie...)

Fonction d'illustration : plusieurs disciplines (la psychologie cognitive et perspective, la psycholinguistique, la sociologie, le journalisme, la cartographie) accordent une importance à l'illustration. Mais quel intérêt accorder à l'image en tant que moyen pédagogique et didactique afin de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère ? " *L'image ancre le texte, c'est la fonction d'illustration*"¹.

Grâce à l'image, l'apprenant peut comprendre le sens global du texte (par rapport au lien de l'image avec son référent illustré). Elle remplit le vide créé autour du texte pour clarifier et compléter un sens. De surcroît, l'illustration accède à la signification des signes directement, en substituant la réalité. Ce qui lui permet de faciliter l'appropriation et l'apprentissage des notions linguistiques des mots et des phrases, voire des textes.

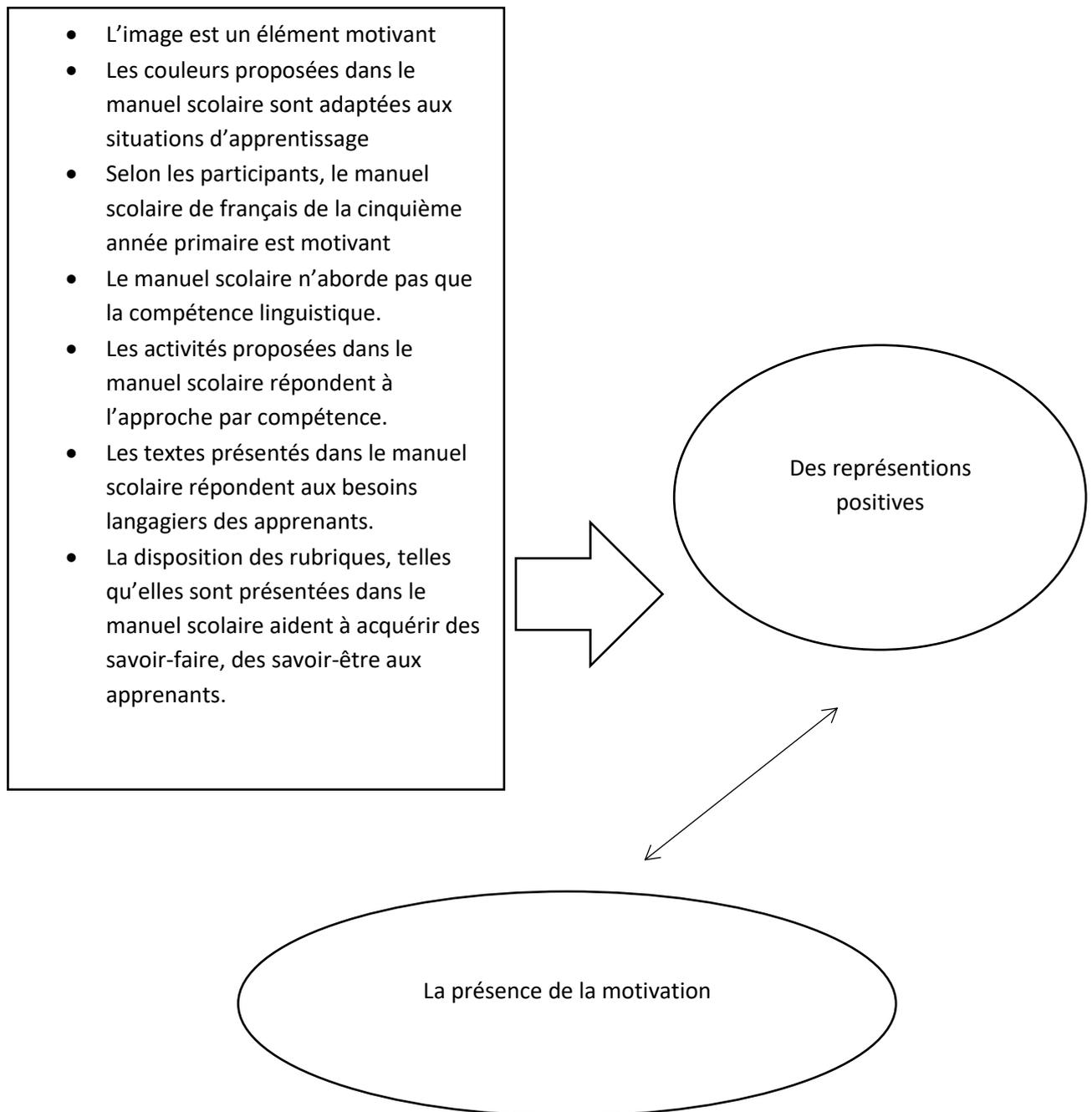
¹LECARME Philippe. (Janvier 2004), L'image enfin prise au sérieux ? n°420- Dossier : Enseigner la littérature, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-image-enfin-prise-au-serieux>. Consulté le 03/02/2014.

Fonction de médiation : l'image lie la langue maternelle et la langue à apprendre. Elle facilite aux apprenants la compréhension et l'assimilation d'une langue étrangère par sa représentation.

L'apprentissage de n'importe quelle langue, nécessite de la part de celui qui apprend une capacité à stocker et à enregistrer le lexique de cette langue. Nous parlons ici du processus de mémorisation. Ce processus nécessite la concentration et l'attention. Toute chose qui attire, pousse à nous concentrer et à l'enregistrer facilement dans le cerveau. L'exemple des supports iconiques qui interpellent grâce au processus de ressemblance qu'ils assurent. *L'image en tant que signe iconique et un document pédagogique qui permet la compréhension du vocabulaire (visualise les mots) en présentant la situation de communication et une vision du non verbal (mimique, gestuelle) : celui-ci apporte en lui-même beaucoup d'informations qui aident l'élève à dégager le sens*¹. Le tableau et le schéma, ci-dessous, récapitulent cette discussion : Comme facteur « motivant » :

Sur le plan linguistique	Sur le plan socioculturel	Sur le plan communicatif
<p>Le manuel scolaire de 5AP aborde la compétence linguistique.</p> <p>Les activités proposées dans le manuel scolaire de 5AP. répondent à l'approche par compétence.</p> <p>Les textes proposés dans le manuel scolaire de 5AP répondent aux besoins langagiers des apprenants.</p>	<p>La disposition des rubriques aide les apprenants à acquérir des savoir-faire, savoir-être.</p> <p>L'icône peut être un élément motivant.</p> <p>Les couleurs proposées dans le manuel scolaire de 5AP, sont adaptées aux situations d'apprentissage.</p>	<p>Les enseignants trouvent que le manuel scolaire de 5AP est parfait.</p> <p>Ils pensent que le manuel scolaire de 5AP est motivant.</p> <p>Le manuel scolaire de 5AP suit une démarche qualitative.</p>

¹LECARME Philippe. (Janvier 2004), L'image enfin prise au sérieux ? n°420- Dossier : Enseigner la littérature, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-image-enfin-prise-au-serieux>. Consulté le 03/02/2014.



La motivation scolaire

IV-2. Facteurs démotivants :

Devant les facteurs motivants, le manuel scolaire de français 5AP démotive les apprenants. Nous citerons ci-dessous les raisons qui nous ont permis de conclure qu'il y a un échec scolaire :

IV-2- 1. Contexte extra-scolaire

Le papier utilisé dans le manuel ne favorise pas une bonne lisibilité. L'aspect du papier utilisé est semi-transparent et d'une qualité un peu mate. La couverture est cartonnée, simple, non pelliculée avec un façonnage relié qui permet une manipulation aisée.

Le découpage du manuel obéit à une logique d'apprentissage et facilite son utilisation. En effet, la cohérence interne du manuel est respectée d'un projet à un autre. « Mon livre de français » ne possède ni sommaire ni index ni glossaire. Le seul logo qui existe est celui de l'Office National des Publications Scolaires (ONPS).

« Mon livre de français » est accompagné d'un cahier d'exercices, sans CD-ROM. À ce propos, dans les années 1970, certains prédisaient la mort du manuel¹. Or, à l'aube du 21^{ème} siècle, l'on constate que le manuel de langue reste une réalité incontournable dans l'enseignement-apprentissage des langues :

*"Malgré l'arrivée en force de l'audiovisuel puis, plus récemment, de l'informatique avec sa cohorte d'outils pédagogiques multimédias, la fin annoncée des manuels n'a pas eu lieu"*²

Les raisons de cette omniprésence du manuel dans le système de classe sont simples. D'abord, malgré la récente arrivée de la révolution numérique ouvrant d'immenses possibilités pour le triangle enseignant-manuel-apprenant, ceux qui contestent le droit du manuel à l'existence dans les classes sont rares. Au contraire beaucoup d'enseignants :

" sont obligés de passer par le manuel : soit parce qu'il est imposé sans aucun espace de liberté par la hiérarchie, voire des instances politiques supérieures, soit parce que l'outil du

¹ DEBYSER Francis. (1937). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, Deci, Edward. Ryan, Richard. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Canada : 49 14-23, p.63-68.

² CORDIER-GAUTHIER Corinne. (2002), Les éléments constitutifs du discours du manuel, Carleton Université, Ottawa Canada Équipe DIDAXIS, Éditeur Klincksieck, p.25.

manuel est indispensable pour celui qui n'a pas le temps de préparer son cours (car il a un autre travail à côté) ou qui n'a pas les moyens didactiques, n'ayant reçu aucune formation"¹.

VERDELHAN attribue cette adhésion au fait que :

" Le manuel est ainsi un vecteur important de la scolarisation, conçue ici comme l'intégration de l'enfant dans le monde scolaire, espace-temps régi par des règles particulières. Il transmet des informations sur les connaissances jugées nécessaires par l'institution, et surtout, dans la manière de les présenter et de les organiser, il forme l'enfant aux méthodes et au langage scolaires"².

À l'heure actuelle, l'accès à l'ère numérique demeure indispensable pour l'apprentissage des langues étrangères, les manuels scolaires algériens devront contenir un CD-ROM afin de motiver les apprenants.

En outre, le prix est bien mentionné sur le quatrième de couverture au bas à gauche. Il est abordable : 240DA. Cependant, le numéro de téléphone ne figure pas dans le manuel scolaire. En cas d'urgence, nous ne pouvons pas avoir des renseignements supplémentaires pour nos besoins. Le manuel est facile à transporter, l'apprenant peut le prendre sans difficulté, car le volume est adapté à son niveau.

Parmi les facteurs extra-scolaires, l'apprenant s'en débarrasse facilement, quand il ne comprend pas une consigne à la maison. Le manuel scolaire peut ne pas donc répondre à ses besoins extra-scolaires.

IV-2- 2. Contexte psychopédagogique :

Certains enseignants insistent sur le fait que le manuel scolaire ne les aide pas à établir leurs fiches pédagogiques. Ils ont souvent eu recours aux programmes qui ne sont pas, tout simplement, des recettes pédagogiques mises à la disposition des enseignants afin de les transmettre à un public. Les objectifs et les finalités sont un préalable primordial à la construction des programmes. Ils sont ainsi la concrétisation de choix idéologiques, de politiques linguistiques et éducatives de la société, de l'institution, des groupes sociaux bref des

¹ PICCARDO Enrica, YAICHE Francis. (2005), Le manuel est mort, vive le manuel : Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement, France, Éditeur Klincksieck, p.451.

²VERDELHAN-BOURGADE Michèle. (2002), Le manuel comme discours de scolarisation, France, Éditeur Klincksieck, p. 37.

pays. L'héritage historique français a déterminé la structure scolaire et fondé le système éducatif que l'Algérie continue de préserver et développer.

Les cinq années qui constituent « *la grande maison*¹ » sont décisives dans l'éducation d'un enfant. En effet, c'est à l'école primaire que le manuel scolaire « Mon livre de français » offre les bases de connaissances que tout enfant doit avoir. Savoir lire, écrire, compter, répéter ... les objectifs des programmes scolaires de l'école primaire sont nombreux et le rythme semble parfois soutenu pour les petits écoliers algériens. Le manuel scolaire suit une démarche quantitative et qualitative.

Comme nous le savons, le système éducatif actuel en Algérie est passé de 6 ans à 5 ans dans le cycle primaire. Le français est enseigné dès la troisième année. Cette organisation permet ainsi de ne pas ralentir les enfants ayant des facilités d'apprentissage et de mieux repérer et encadrer ceux qui, à contrario, connaissent des difficultés. Élaborés de cette façon, les programmes scolaires de l'école primaire limiteraient davantage le redoublement et, ainsi, le risque de traumatisme qu'il pourrait engendrer chez un enfant.

Le manuel scolaire est un élément très important en classe de FLE. Celui de 5 AP prend en charge les choix et recommandations du nouveau programme de français au cycle primaire en adoptant l'approche par compétence comme le réclament ses auteurs : " *...Dans ce manuel, tu vas trouver des projets d'écriture que tu réaliseras grâce à une démarche cohérente et progressive...*" (Manuel de 5 AP, Introduction, P. 2).

Dans leur avant-propos, les auteurs présentent leur produit dans une rubrique intitulée " Présentation" et qui se compose d'une description globale de son contenu. Puis, ils précisent le public visé : les apprenants de la cinquième année primaire. Pour ce faire, ils ont utilisé le pronom personnel "tu" qui renvoie à l'apprenant lorsqu'ils disent : " *Te voilà en 5 AP avec un nouveau manuel scolaire. Il te permettra de consolider ce que tu as appris en 4AP et d'aller vers de nouvelles découvertes*" (Manuel de 5AP, Introduction, p.2) et aussi " *ton manuel scolaire est accompagné d'un cahier d'activités dans lequel tu pourras t'exercer tout au long de l'année*" (Manuel, ibid., p.2). Nous comprenons que le manuel scolaire a pour but d'instaurer les compétences et de développer les capacités chez l'apprenant et ce, à travers des objectifs intermédiaires présentés sous forme de phrase nominale dont l'élément essentiel est l'objectif visé (Acquisition, maîtrise, application, initiation...)

¹ Cette expression désigne que l'école primaire constitue la première maison pour les apprenants. C'est une comparaison que nous avons mis pour les cinq années primaires.

Cependant et toujours dans l'avant-propos, les auteurs insistent aussi sur le fait que la démarche adoptée dans l'élaboration du manuel est d'éviter justement la démarche théorique : pas d'exposés savants mais la présentation d'aspects fondamentaux de manière concrète. Les auteurs développent un aperçu général sur le contenu du manuel (activités de lectures, activités d'entraînement à la langue, compréhension de texte.....). Le manuel a été conçu pour des apprenants algériens de la cinquième année primaire dont la langue française est une langue étrangère (FLE). C'est un public particulier de l'enseignement général de l'État. Il obéit à un programme national commun. Il est lié à un ensemble de finalités et d'objectifs qui correspondent à un projet de société. Ce qui fait que ces objectifs sont visés par le système éducatif tant que ce dernier est du service au projet de société.

Le texte placé en tête du manuel (avant-propos) ne peut être considéré comme étant une simple introduction du fait qu'il ne se doit pas d'exposer clairement la signification de la matière traitée," ni de " souligner les passages importants mais de proposer ...différents parcours"¹. Ce texte est considéré comme un avant-propos du fait qu'il "*brosse les grandes lignes du livre et situe celui-ci dans une problématique plus générale*"².

C'est à travers cette présentation que se révèlent les intentions des auteurs. Nous avons constaté qu'ils ont employé le terme " manuel", lorsqu'ils disent "*Dans ce manuel, tu vas trouver.....*» (Manuel de 5AP. p :3) au lieu de dire "livre" et les auteurs précisent qu'il s'agit plutôt d'un nouveau manuel "*avec un nouveau manuel scolaire.....*"(Manuel de 5AP, p.3) pour signifier qu'il est question de consolider les connaissances préalables de l'apprenant afin de rendre le manuel compatible avec les nouvelles orientations du système éducatif algérien.

Cet avant-propos dresse brièvement les grands axes du manuel et évoque les objectifs de la "présentation" et décrit le contenu sans pour autant préciser qu'il s'agit d'ensemble de projets didactiques. Auparavant, il n'y avait pas de démarche vraiment explicite, mais si nous nous référons au dernier passage de l'avant-propos, nous pourrions dire que le contenu du manuel doit répondre aux besoins de l'apprenant.

Le manuel de la 5 AP "*Mon livre de français*" s'inscrit dans l'approche par compétence. Il est en adéquation avec les attentes et les objectifs institutionnels. L'instauration de l'APC en

¹ MARIE-GERARD François, ROGIERS Xavier. (2003), Concevoir et évaluer les manuels scolaires, Belgique, ED de Boeck, p.167.

² Loc.cit.

lieu et place de la pédagogie par objectifs est encore loin d'apporter l'innovation escomptée sur le terrain pratique. La baisse du niveau en français et dans bien d'autres matières ne fait que s'accroître d'une année à l'autre. Pis, ce changement de paradigme a plongé l'école algérienne dans une ambivalence de systèmes sans précédent. Et cela se constate même dans les manuels supposés être une référence au niveau méthodologique, si bien que nous pouvons relever plusieurs inadéquations entre les contenus d'enseignement et les programmes.

Dans l'approche par compétence, l'apprenant mobilise des savoirs à partir des graphèmes, (lettres, sons, mots...), des savoir-faire (conjuguer un verbe, accorder un verbe, mettre des mots au féminin, au pluriel...) dans une situation de communication réelle ou sociale (écrire un email, une demande quelconque, exprimer et défendre une opinion lors d'un débat...)¹.

En outre, le manuel scolaire ne propose pas de situations de communication. Il doit avoir pour objectif d'améliorer les compétences des apprenants en termes de communication. En effet, la méthode communicative considère la langue comme moyen de communication. L'enseignant reconnaît que la communication a un but social : l'apprenant en langue a quelque chose à dire ou à découvrir. Avec l'approche communicative, l'important est d'aider l'élève à délivrer son message. Ce qui importe vraiment est de comprendre et d'être compris. Nous avons déduit que les objectifs du manuel ne visent pas à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication.

Les projets sont structurés d'une façon identique. Ils respectent une progression en spirale. Nous avons le nouveau manuel de l'apprenant intitulé "Mon livre de français" édité par l'ONPS. Il comporte dans son ensemble quatre projets. Dans chaque projet, nous trouvons la même organisation de séquence. Il y a trois séquences dans chaque projet.

Le contenu du manuel est en adéquation avec la présentation pédagogique, les numéros de pages figurent dans la table des matières. Quand on ouvre le manuel de français de la cinquième année primaire algérienne, nous trouvons un avant-propos nommé "Présentation", puis quatre pages de la table des matières bien organisée, dans un tableau de couleur orange qui schématise d'une façon sommaire les quatre projets avec leurs séquences.

Entre parenthèse, si la question du manuel scolaire est intéressante dans un questionnement du "livre comme espace", c'est d'abord parce que le manuel scolaire s'ancre, avant tout, dans un espace géographique dont il dépend et pour lequel il existe. La forme

¹ Journal version électronique : Article journalistique écrit par M. Kherbouche : les manuels scolaires du FLE en Algérie. www.djazairiess.com/fr/rlwatan/393079. Consulté le 16/06/2013.

« livre » intervient dans toute sa fonctionnalité. Le manuel scolaire correspond bien à la classe, aux niveaux. Il s'adapte à cet espace institutionnel. Aussi, son rapport à l'espace est d'autant plus important qu'il participe à sa définition. En revanche, *le manuel scolaire, tout comme le livre, sont d'abord des objets en général et le manuel scolaire en particulier occupant d'abord un espace. Il est question de voir en ces objets de papier, un autre espace, intrinsèque constitutif de l'objet*¹.

Le contenu du manuel scolaire de 5AP est en adéquation avec le programme mais il ne prend pas en considération le niveau intellectuel de l'élève. Il est exact mais il n'est pas du tout d'actualité², il n'aborde pas des thèmes qui traitent l'actualité.

Puis, le contenu du manuel de la 5 AP est réparti selon le volume d'horaire d'enseignement proposé dans le programme, mais il n'est pas adéquat aux niveaux des apprenants (de 9 à 11 ans). En fait, les composantes du manuel scolaire doivent être en conformité avec les capacités de son public : convoiter, séduire des lecteurs. Il doit être conçu pour son public³.

Le manuel scolaire est envisagé comme un espace d'accueil qui parvient à coller à son public. Les choix graphiques sont effectués de sorte que l'apprentissage se fait en cohérence avec les capacités présumées des élèves. Cela amène à penser qu'à chaque public correspond un manuel scolaire conçu sur des critères précis. L'édition du manuel scolaire répond à une nécessité de fonctionnalité. Les maquettes des manuels scolaires répondent à la forte nécessité de solliciter une mémoire visuelle. C'est par la lecture de cet espace fonctionnel qu'il est question d'une hospitalité pédagogique. Hospitalité qui fait du manuel un espace d'accueil au sein duquel sont édifiés des savoirs auxquels l'élève peut finalement avoir accès.

Les illustrations utilisées ne constituent pas un sujet susceptible d'attirer l'attention des élèves de cet âge. Nous avons constaté effectivement une absence de célébrités et d'articles sportifs. Pas seulement non-authentiques mais aussi non-expressives, les illustrations de ce manuel donnent rarement une idée dont on parle dans le texte.

L'apprenant ne peut pas repérer la thèse de son activité sans que l'enseignant ne lui explique "De quoi parle-t-on". Le rôle des illustrations dans ce manuel est non-significatif dans certaines pages car l'image qu'elles représentent est non-porteuse de sens pour les élèves et

¹ BENHAMOUDA Khaled. (2007), Le manuel scolaire, hyper structure d'un espace pour une hospitalité pédagogique, Sur : books.openedition.org/pupo/545?lang=fr. Consulté le 23/02/2013.

² Voir "sur le plan culturel", chapitre 3.

³ Programme de français de la cinquième année primaire. (Juin 2011), Algérie, p.6.

même pour l'enseignant, si ces illustrations ne sont pas accompagnées du sujet et du titre de l'activité.

Exemple de la page 28 « Les beaux métiers », nous remarquons la présence d'une girafe qui donne une fausse idée : L'apprenant se croit face à la description d'une girafe ou à la présentation d'animaux. Le choix du poème n'est pas conforme avec le niveau de l'apprenant.

Fréquence 2 - décrire les différentes actions relatives à un mé

**P
R
O
J
E
T**

Je découvre une longue histoire.

LE CROSS IMPOSSIBLE (SUITE)

On ne peut pas être excellent en tout, tu sais, me dit madame Alima, enseignante.

Pour les uns, le sport; pour les autres, la musique, l'histoire, la géograp

Moi, je suis très bon en calcul et en dessin. Cela tombe très mal: il n'y a pas de championnat inter-écoles pour ces matières. Personne ne me comp

même pas ma grande sœur Salima. Quand je lui confie ma peur, elle sou

me grondant un peu:

-Allons ...ce n'est qu'une fois par an. Ce sera vite passé. Et la forêt où allez courir est MA-GNI-FIQUE ! Et même mon père: -Ramzi (c'est mon nom), du courage! Je suis sûr que si tu veux, tu pourras arriver parmi le premiers. Après, tu verras, tu seras fier de toi.

QUESTIONS :

- 1- On commence à connaître « Pattes de Spaghettis ».
- 2- Donne son vrai prénom.
- 3- A-t-il une sœur?
- 4- Est elle plus jeune ou moins jeune que lui?
- 5- Et son papa, apparaît-il dans l'histoire?



28

Séquence 2 - identifier les particularités d'un conte

LECTURE :

Le chêne de l'ogre.

On raconte qu'aux temps anciens, il y avait un pauvre vieux qui vivait seul dans sa cabane. Il habitait en dehors du village. Son lit était près de la porte, ainsi, il pouvait l'ouvrir en tirant sur un fil qui était accroché à la targette.

Ce vieux avait une petite fille, Aïcha, qui lui apportait à manger. Dès qu'elle arrivait près de la cabane, Aïcha chantonait :

- Ouvre-moi la porte, Ô mon père Inoubba, Ô mon père Inoubba.

Et le grand-père répondait :

- Fais sonner tes petits bracelets, Ô Aïcha ma fille !

La fillette heurtait l'un contre l'autre ses bracelets et il ouvrait la porte.

Aïcha entra, nettoyait la cabane. Puis elle servait à son grand-père le repas. Elle restait avec lui un moment puis repartait chez elle.

Un jour, l'ogre aperçoit l'enfant. Il la suit en cachette jusqu'à la cabane et l'entend chantonner.

- Ouvre moi la porte, Ô mon père Inoubba, Ô mon père Inoubba.

Il entend le vieillard répondre :

- Fais sonner tes petits bracelets, Ô Aïcha ma fille.

Le lendemain, avant l'arrivée de la fillette, l'ogre se présente devant la cabane et dit de sa grosse voix :

- Ouvre-moi la porte, Ô mon père Inoubba.

- Sauve-toi maudit ! lui répond le vieux. Tu crois que je ne t'ai pas reconnu ?

L'ogre est revenu à plusieurs reprises mais, chaque fois, le vieillard devinait qui il était.

D'après Taos Amrouche - Le grain magique - Contes de Kabylie. (à suivre)

QUESTIONS :

- 1) En t'aidant des éléments qui entourent le texte, dis à quel genre il appartient. Justifie ta réponse.
- 2) Qui est Aïcha ? Que fait-elle chaque jour ? Pourquoi ?
- 3) Comment le grand-père reconnaît-il sa petite fille ?
- 4) Quel autre personnage utilise cette formule ? pourquoi ?
- 5) Relis le texte et relève tous les éléments qui appartiennent au conte.

P R O J E T 2



Les beaux métiers

Certains veulent être marins,
D'autres ramasseurs de bruyère,
Explorateurs de souterrains,
Perceurs de trous dans le gryère,

Cosmonautes, ou, pourquoi pas,
Goûteurs de tartes à la crème,
De chocolat et de babas :

Les beaux métiers sont ceux qu'on aime

L'un veut nourrir un petit faon,
Apprendre aux singes l'orthographe,
Un autre bercer l'éléphant. ...
Moi, je veux peigner la girafe!







Jacques Charpen

PROJET

Séquence 1 – présenter un métier

ORAL :

Le fils de Si Abderrahmane

« Excuse-moi, mon fils, mais tu es de quelle famille ? »
 - Je suis le fils de Abderrahmane, le boulanger.
 - Ah, le fils de Si Abderrahmane ; comment ! déjà si grand ?
 - Quel âge as-tu maintenant ? je t'ai connu tout enfant.
 Et le jeune homme rougissant : dix-sept ans.
 - Ah, c'est toi Bachir, qui est au lycée de la capitale ?
 - Oui, et je suis venu voir mes parents.
 - Que Dieu te garde à eux ! à nous aussi, tu es notre fierté. »

Le jeune garçon baisse la tête.
 Son père a décidé d'en faire un médecin. Dans dix ans, il lui ouvrira un cabinet au centre-ville. Il sera le deuxième médecin de la ville. Lui, Si Abderrahmane, pourra alors fermer sa boulangerie. Il sera père du docteur. Il se promènera et fera de longues parties de dominos.

Les enfants du nouveau monde
 D'après Assia DJEBBAR

QUESTIONS :

- 1) De qui parle le texte ?
- 2) Comment s'appelle-t-il ?
- 3) Quel âge a-t-il ?
- 4) Quel métier veut-il faire plus tard ?
- 5) Et toi, Quel métier veux-tu faire plus tard ?



10

Dans les illustrations de ce manuel, il est difficile de dire quels sont vraiment les dessins qui correspondent aux personnages des dialogues. C'est plus évident quand dans le dialogue, il n'y a pas de personnages. Le problème est que les apprenants ne peuvent ni s'attacher à ces personnages ni les imaginer.

En analysant ce manuel, nous remarquons que la motivation, si elle a lieu, ne touche pas le désir d'apprendre chez les élèves. Les illustrations ne représentent rien de nouveau pour eux. Le contenu de ce manuel est tout simplement une traduction de la vie quotidienne de l'élève et de la société algérienne, représentée sous une forme idéalisée et stéréotypée par les thèmes et les illustrations. Aucune stratégie de motivation n'est visible dans les illustrations ou dans les

textes. Il n'y a de place ni pour éveiller la curiosité des élèves vers la différence culturelle ni pour l'étonnement d'un comportement étranger¹. Les illustrations ambiguës dans ce manuel essaient de représenter positivement la société algérienne en négligeant complètement toute représentation des pays francophones au niveau :

- des francophones et leur mode de vie
- des lieux, même au niveau représentation touristique
- des loisirs

Étude du texte P.40 : ce texte présente un métier que les apprenants doivent connaître. Première question : De quel métier s'agit-il dans ce texte ?

Ensuite, la deuxième question vise à faire correspondre chacune des actions à un personnage du texte. Après cette question, les apprenants doivent trouver l'équivalent du mot souligné et les mots de même famille " merveilleux ". Ce sont deux questions qui visent à vérifier leur vocabulaire et leur bagage linguistique. Nous trouvons par la suite une question (grammaire) : " Réécris les phrases avec les transformations suivantes" et une autre question d'orthographe " mets au féminin le GN souligné"

Sequence 3 - découvrir l'utilité des métiers

P
R
O
J
E
T

Étude de texte :

Dans notre jardin, mon père cultive des roses blanches et rouges. Et une odeur merveilleuse. Le jardinier vient une fois par semaine pour tailler la haie du jardin. A chaque fois, mon petit frère veut l'aider, mais le jardin que c'est trop dangereux. Alors mon père lui propose d'arroser les fleurs pour lui.

COMPREHENSION :

- 1) De quel métier s'agit-il dans ce texte ?
- 2) Voici une liste d'actions :
 - Tailler la haie
 - Arroser les fleurs
 - Cultiver les roses
 Fais correspondre chacune d'elles à un personnage du texte.
- 3) Relève du texte deux mots de la même famille.
- 4) « Elles ont une odeur merveilleuse ». Donne un synonyme du mot souligné.
- 5) « Le jardinier vient une fois par semaine. A chaque fois mon petit frère veut l'aider ». Réécris les phrases avec les transformations proposées :

« Les jardiniers une fois par semaine. A chaque fois, nous .. aider ».
- 6) Mets au féminin le GN souligné :

Le jardinier cultive les roses.
..... cultive les roses.

PRODUCTION ECRITE :

Pour réaliser un album sur les métiers, tu dois présenter en 4 phrases le métier de ton choix. Parle des actions qu'il faut faire pour l'exercer et donne des avis pour montrer l'utilité de ce métier.

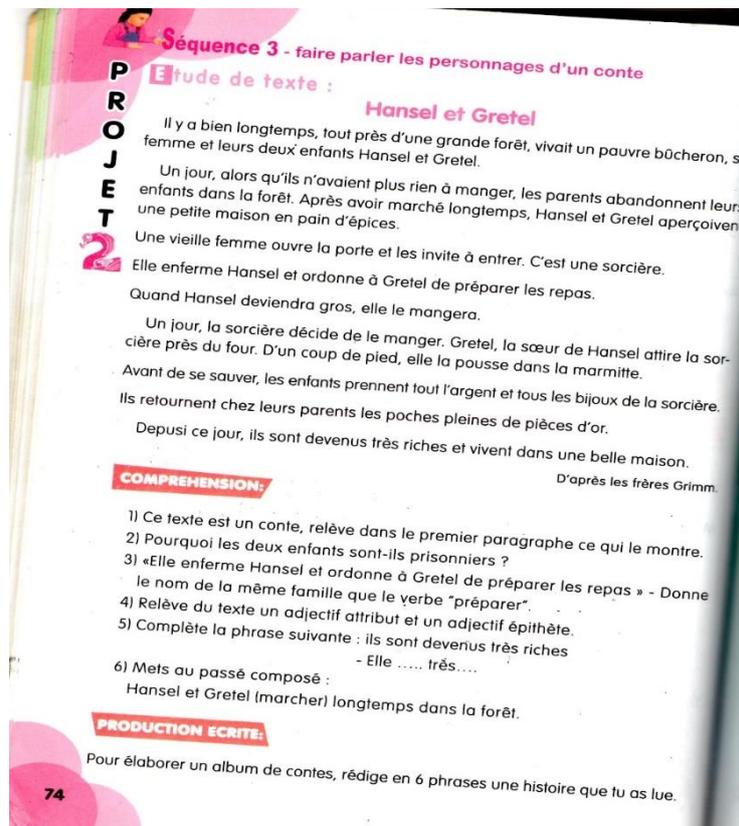
40

¹ Programme de français de la cinquième année primaire. (Juin 2011), Algérie, p. 91.

Dans la production écrite, l'apprenant est invité à réaliser un album sur les métiers et à présenter quatre phrases autour d'un métier de son choix et les apprendre par cœur parce que l'image favorise son apprentissage.

Étude du texte. P 74

Ce texte est un conte (un extrait " des Frères Grimm"), l'apprenant est amené à découvrir un autre type des textes. Pour la première question, il doit bien comprendre le texte pour pouvoir répondre.



De surcroît, la deuxième question vise à mettre les apprenants dans une situation où ils peuvent répondre d'après leur compréhension globale du texte (Pourquoi ?). Ensuite, ils auront à trouver le nom de la même famille du verbe "préparer".

Les trois dernières questions s'articulent sur le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison : mets au passé composé les verbes suivants, relève du texte un adjectif attribut et un adjectif épithète. À partir de ces activités, l'élève " découvrira des faits de langues et leur fonctionnement dans des textes ou des phrases. Il complétera ensuite des énoncés qui l'aideront à garder en mémoire ce qu'il aura découvert" (Manuel de français de la 3 AM, p. 4).

À la fin des activités de langue, il y a la production écrite en rapport avec le texte. L'apprenant doit élaborer un album de contes et en six phrases, il rédige une histoire qu'il a déjà lue. La compréhension de l'écrit que nous appelons une évaluation certificative "vise à rendre compte du niveau des acquisitions et des performances" (La réforme de l'Éducation en Algérie, enjeux et réalisations, Boubaker Benbouzid, Casbah Éditions, 2009, p. 115.

Étude du texte, p.108

séquence 3 - retrouver un processus de fabrication

P **R** **O** **J** **E** **T**

Étude de texte

ÇA POUSSE ET ÇA SE MANGE

QU'EST-CE QUE LE CHOCOLAT ?
Ce qui pousse, ce n'est pas le chocolat, mais le cacaoyer : un arbre dont les fruits contiennent des graines de cacao. C'est en faisant sécher ces graines, en les faisant griller puis en les écrasant qu'on obtient la pâte de cacao.
Pour faire du chocolat, on mélange du sucre à cette pâte, puis on la fait cuire en remuant sans arrêt pendant trois jours ! Aujourd'hui, bien sûr, ce sont des machines qui font ce travail.

D'OÙ VIENT LE CHOCOLAT ?
Le cacaoyer ne pousse pas partout car il lui faut de la chaleur et de l'humidité. C'est en Amérique du sud et en Afrique qu'on le rencontre. Dès qu'on sut fabriquer le chocolat, il eut un grand succès. Mais seuls les rois, les princes, et les grands seigneurs pouvaient se l'offrir car il était très cher.

EST-IL BON OU MAUVAIS POUR LA SANTÉ ?
Les médecins s'aperçoivent vite que c'est un très bon fortifiant ; on le vend d'abord en pharmacie comme un médicament.
À petites doses, le chocolat est excellent pour la santé, grâce aux vitamines qu'il contient. Il donne de l'énergie aux enfants comme aux sportifs.

Michel MANIÈRE
LE LIVRE DE PARIS, Hachette 1993

COMPRÉHENSION :

- 1) Où pousse le cacaoyer ? pourquoi ?
- 2) Avec quoi fabrique-t-on le chocolat ?
- 3) Forme le nom d'action à partir des verbes suivants : sécher – fabriquer
- 4) « Les médecins s'aperçoivent vite que c'est un très bon fortifiant »
"S'aperçoivent" veut dire : découvrent - cherchent.
Recopie la bonne réponse.
- 5) « C'est en Amérique du sud et en Afrique qu'on le rencontre »
Que remplace le pronom personnel souligné ?
- 6) « Seuls les rois et les princes pouvaient se l'offrir »
Réécris la phrase en mettant le verbe souligné au futur.

PRODUCTION ÉCRITE :
Tu veux que tes camarades utilisent les couffins traditionnels au lieu des sachets pour lutter contre la pollution.
Rédige un texte de 4 ou 5 phrases pour dire comment on fabrique un couffin.

108

Ce texte présente l'origine du chocolat pour un enfant qui, comme nous le savons, aime les bonbons, le chocolat et les gâteaux. Le choix du chocolat comme thème motive les apprenants. La première question les amène à apprendre à répondre en s'appropriant le sens (où). Dans la deuxième question, il s'agit des étapes de la fabrication du chocolat.

De plus, la question qui suit s'appuie sur les noms d'actions. La quatrième question permet de trouver le synonyme du verbe "s'apercevoir". Les deux dernières questions pousseront les élèves à conjuguer, au futur, le verbe "pouvoir" et à remplacer le pronom personnel par un autre mot. En production écrite, les apprenants sont invités à rédiger un texte de quatre ou cinq phrases pour dire comment fabriquer un couffin.

Étude du texte, p.142 : il s'agit d'un autre type de textes. C'est un texte prescriptif qui parle de la méthode utilisée pour fabriquer des tampons en mousse. Les deux premières questions de

compréhension visent à recopier la bonne réponse. Pour la troisième question, il s'agit de trouver le radical des mots soulignés (dessiner, décoration).

Par la suite, la quatrième question s'articule autour de la vérification de l'orthographe. La question de conjugaison sert à vérifier l'emploi de l'impératif. La production écrite vise à rédiger un texte prescriptif en deux parties (matériel et réalisation) dans lequel l'apprenant expliquera à ses camarades comment fabriquer une marionnette.

Séquence 3 - identifier une recette

PROJET

Étude de texte :

Fabriquer des tampons en mousse

Matériel :

- Une feuille de mousse (éponge fine)
- Des bouchons de liège ou de plastique
- Des ciseaux
- Un stylo à bille à pointe fine
- Des tapis encreurs ou de la peinture

Réalisation :

- Dessine des formes simples sur la feuille de mousse comme des cœurs, des fleurs, des feuilles ...
- Découpe les formes.
- Dessine la décoration intérieure de la forme à la pointe du stylo à bille (appuie très fort ou repasse plusieurs fois sur la mousse de façon à la creuser).
- Colle les formes sur des bouchons de liège ou de plastique. Si la forme est plus large que le bouchon, il faut la coller sur du carton avant de coller l'ensemble sur le bouchon.
- Laisse sécher les tampons.
- Encre les tampons en les pressant sur les tapis encreurs ou la peinture et décore.

COMPREHENSION:

- 1) Ce texte présente le mode de fabrication d'un :
- un masque - une fleur - des tampons en mousse.
Recopie la bonne réponse.
- 2) « encre les tampons » veut dire :
- mettre de l'encre sur les tampons - Ranger les tampons.
Recopie la bonne réponse.
- 3) « dessiner la décoration intérieure » trouve le radical des mots soulignés.
- 4) « laisser sécher les tampons » justifie l'orthographe du verbe souligné.
- 5) « coller les formes sur des bouchons ». Réécris cette phrase à toutes les personnes de l'impératif.

PRODUCTION ECRITE:

A l'occasion de la fête de fin d'année, tu prépares un spectacle de marionnettes. Rédige un texte prescriptif en 2 parties dans lequel tu expliques à ton camarade comment fabriquer une marionnette.



142

Le manuel propose des activités organisées en projet de cinq semaines environ, fédérés autour d'un thème. Il permet aisément à l'enseignant de l'utiliser en fonction de sa classe (niveau des élèves). Par souci d'assurer une grande souplesse d'utilisation du manuel, nous l'avons conçu de la façon qui nous a paru la plus claire et la plus distincte possible : des textes et activités de lecture-production écrite- et poésie et des outils pour manier et maîtriser la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)¹.

Il y a eu dans le manuel scolaire des consignes qui ont été prises pour des questions et vice versa. L'apprenant prend ces énoncés tels des questions où il prétendra à répondre. Il ne fait pas la différence entre l'injonctif et l'interrogatif.

Les projets présentés dans le manuel de la cinquième année primaire 2010 sont au nombre de quatre, formés de trois séquences chacun. Nous allons décrire la première séquence du premier projet en parlant des différentes activités qui la composent :

Première séquence du premier projet intitulée « Présenter un métier ».

Elle s'ouvre sur une séance d'oral : dans cette séance qui occupe toute une page, on lit un texte dont le titre est le fils d'Abderrahmane. Ce texte est suivi de quelques questions de compréhension. La séance de l'oral est suivie d'une séance de lecture basée sur un texte qui parle du métier des pompiers portant le titre : « Un métier : sauver des vies ». Ce texte est aussi suivi d'une série de questions pour une compréhension globale.

Nous pouvons remarquer que ces deux textes ont pour thème les métiers. Ceci fera l'objet par la suite, du thème de l'expression écrite. Cette démarche est conforme à celle préconisée dans les programmes officiels.

Les séances qui suivent sont réservées aux points de langue : une séance de vocabulaire (le champ lexical), une séance de grammaire (les types de phrases), une séance de conjugaison (être et avoir au présent de l'indicatif) et une séance d'orthographe (la ponctuation) sont respectivement présentées et occupent une page chacune. Elles sont entamées par des textes suivis de quelques questions de compréhension.

Notons que ces passages sont tirés de textes étudiés dans les deux séances précédentes, à savoir l'oral et la lecture dans le but de permettre aux apprenants d'aborder les notions à

¹ Ministère de l'Éducation nationale, Guide du maître 5 années primaires de français. (2007), Algérie, ONPS, 2007, Alger, p. 11-12.

acquérir à l'aide des textes auxquels ils se sont familiarisés. Ces apprenants sont appelés à découvrir et à mémoriser des règles qui sont présentées dans une rubrique intitulée « je retiens ». Les séances sont clôturées par des exercices d'application dans « je m'exerce ». Il est à signaler aussi que les contenus linguistiques abordés sont sélectionnés de façon à ce qu'ils favorisent les choix opérés lors de la production écrite : les différents acquis linguistiques ont pour but essentiel de donner à l'élève les éléments nécessaires à l'amélioration de son expression tant orale qu'écrite dans différentes situations de communication. Ainsi, les points de langue se mettent au service des compétences visées. Le manuel de la cinquième année primaire de langue française donne lieu à des leçons et à des évaluations à la fin de chaque séquence ainsi qu'une étude de textes proposée à la fin de chaque projet. La langue ne peut se passer d'un savoir grammatical et les descriptions grammaticales sont inévitables dans une activité de langue étrangère, car elles constituent une donnée immanente et une composante indispensable dans le processus enseignement-apprentissage. *« Le savoir grammatical, quels qu'en soient la nature et les fondements épistémologiques et théoriques, n'offre pas en soi de solutions à l'enseignement-apprentissage des langues mais des hypothèses méthodologiques à la didactique des langues, tant du point de vue d'une théorisation de ses pratiques que de leur mise en œuvre pédagogique, fondées sur l'étude des apprentissages »*¹.

Après avoir jeté un coup d'œil sur le contenu linguistique présenté dans le manuel scolaire de 5AP, nous avons remarqué le grand nombre d'exercices que l'apprenant doit effectuer à la fin de chaque séquence et chaque projet et tout au long du manuel. D'abord, les activités sont réparties en : « Vocabulaire », « Grammaire », « Conjugaison », « Orthographe », « je m'entraîne à écrire », « production écrite ». Ces textes sont suivis d'une série d'exercices qui résument la séquence. La question que nous nous sommes posée c'est de savoir quel est le but visé après chaque type d'exercice. Tout d'abord, au lieu de tâche : *« bien que ce terme soit souvent employé au sens d'activité-apprentissage, l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique »*². Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. Même s'il est souvent relié au travail grammatical : *« on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif »*³.

¹BESSE Henri, PORQUIER Rémy. (1991), Grammaire et didactique des langues, Paris, Hatier/Didier, p.263.

² CUQ Jean-Pierre. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, clé international, p. 94.

³ Loc.cit.

Les activités proposées dans le manuel scolaire de 5AP, obéissent à l'approche par compétence. Elles visent l'acquisition de notions et de structures linguistiques représentatives des types de textes au programme. Les exercices proposés dans les évaluations et l'étude des textes ont des objectifs d'apprentissage. Ils poussent l'élève à identifier les formes et les structures à partir de l'observation, à manipuler les formes et les structures en sachant opérer des substitutions et le mènent à bâtir une réflexion sur les faits de langue observés et réutiliser en contexte les formes et les structures apprises. Chaque point de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire réalise un objet d'une démarche de découverte. C'est-à-dire que l'apprenant doit découvrir tout seul la solution en s'appuyant sur l'observation des énoncés tirés des textes choisis comme support dans les activités de lecture. Les schémas ci-dessous résument notre discussion :

Comme facteur « démotivant »

Sur le plan linguistique	Sur le plan socioculturel	Sur le plan communicatif
<p>Les activités que les enseignants ajoutent personnellement, facilitent leur travail (le manuel scolaire ne propose pas assez d'activités auxquelles ils peuvent s'appuyer).</p> <p>Le manuel scolaire de 5AP ne propose pas d'activités visant à rendre l'apprenant plus autonome.</p> <p>Les évaluations proposées dans le MF5¹ ne permettent pas de vérifier leurs acquis.</p>	<p>Le manuel scolaire de 5AP ne répond pas aux besoins langagiers et culturels des apprenants.</p> <p>Les poèmes ne sont pas adaptés à leur niveau.</p>	<p>Les enseignants peuvent travailler sans le manuel scolaire de 5AP.</p> <p>Ils l'utilisent de temps en temps.</p> <p>Ils ne peuvent pas à partir du manuel scolaire de 5AP ; établir une fiche pédagogique.</p> <p>Le manuel scolaire de 5AP ne développe pas la compétence communicative des apprenants.</p>

¹ Le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire.

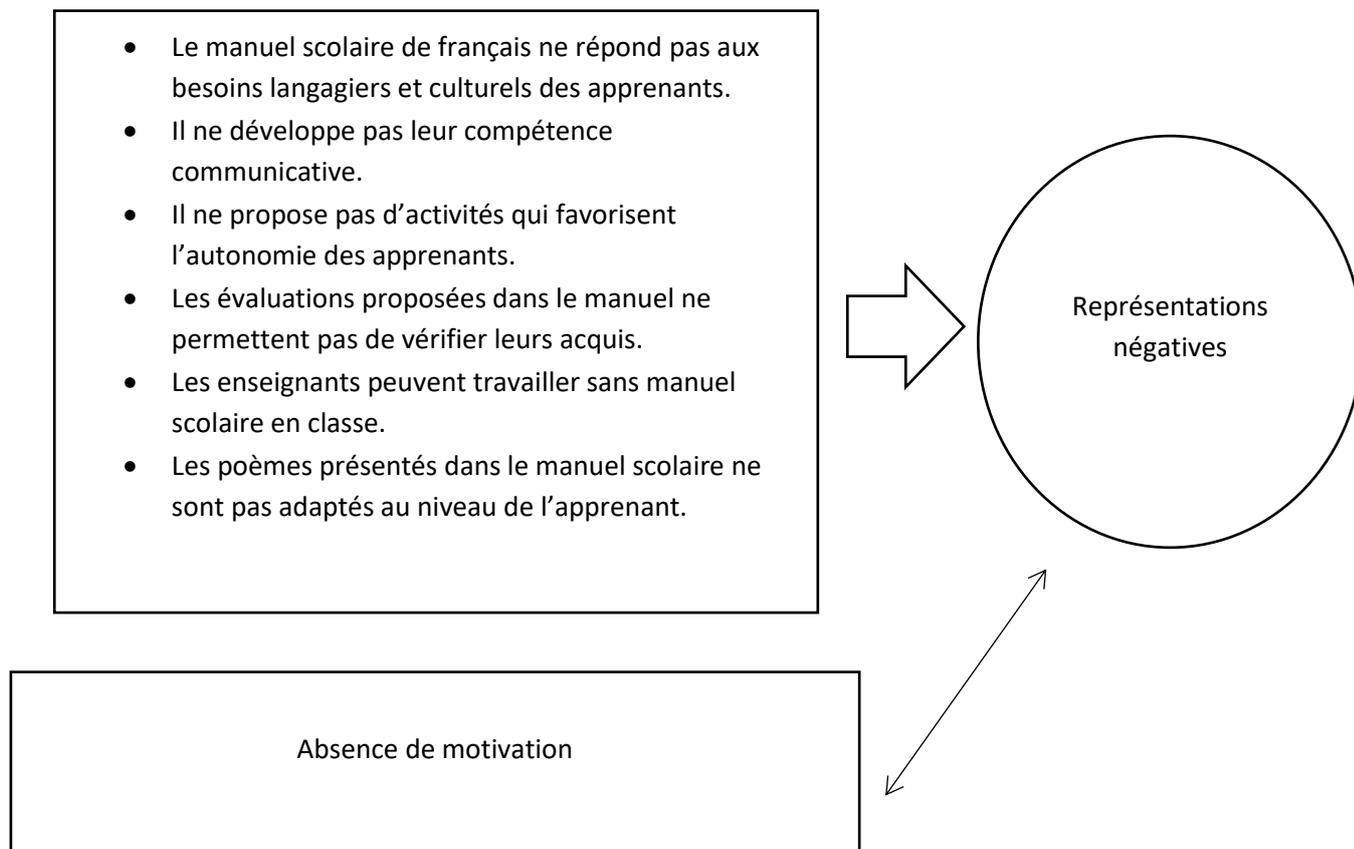


Schéma 01 : Démotivation scolaire

IV-3. Facteurs motivants et démotivants :

Le manuel scolaire présente des éléments motivants et démotivants à la fois. Nous citons les deux facteurs qui peuvent guider les apprenants à la réussite et à l'échec scolaire.

IV-3- 1. Contexte socioculturel :

Les réponses obtenues dans cette section font ressortir que le manuel scolaire ne répond pas aux besoins langagiers et culturels des apprenants. Certes, il aborde la compétence linguistique et la compétence communicative mais cela ne l'empêche pas de laisser une place pour l'approche par les compétences. Ce nouveau terme a envahi le système éducatif algérien depuis juin 2011.

Enseigner et apprendre, voilà les deux verbes clés très chargés de sens pour les spécialistes mais pas pour les praticiens. Il est demandé aux concepteurs de méthodes scolaires de privilégier la logique de l'apprentissage au détriment de la logique de l'enseignement, en fait, plutôt installation de compétences de natures diverses, linguistique, sociale, culturelle, langagière, actionnelle, ...et de façon prioritaire et secondairement, des savoirs purement linguistiques, souvent décontextualisés (des règles à réciter, des citations à réclamer, du vocabulaire repris tel qu'il figure dans le dictionnaire, images ...). Cela donne l'impression aux apprenants de maîtriser tout le savoir, d'autant plus qu'ils apportent beaucoup en termes de notes scolaires. Mais ces savoirs ne préparent pas l'apprenant à faire face à la vie de tous les jours, à être autonome

Après avoir souligné la présence de l'approche par compétence dans le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire, nous passons maintenant à l'approche communicative. Certains enseignants le justifient par le fait que le manuel scolaire de français leur permet l'emploi de cette méthode.

Quant aux besoins langagiers et culturels, ces mêmes enseignants attendent de leurs apprenants, une bonne prononciation, une bonne écriture, une bonne connaissance culturelle, un intérêt au niveau de la langue elle-même. Pour cela, le manuel scolaire pour eux constitue le premier support didactique et la base de départ de tout acte pédagogique.

Le manuel scolaire de 5AP n'est pas adapté à la culture des apprenants, il ne prend pas en considération la culture francophone. Il ne comprend pas les deux cultures, francophone et algérienne, puisqu'il ne contient pas de documents authentiques culturels qui laissent les apprenants faire une comparaison entre elles.

Aucun reflet de la culture française et de la culture francophone n'est mentionné à part les extraits de textes d'auteurs francophones. « Mon livre de français » n'est pas adapté à leurs objectifs personnels, à leurs héritages socioculturels et à leurs centres d'intérêts.

Le manuel scolaire de 5AP ne permet pas d'introduire une pédagogie interculturelle. Cette dernière n'est pas adaptée à l'âge des apprenants. Le manuel scolaire de 5AP n'est pas interdisciplinaire et ne présente pas de connaissances à acquérir. Aussi, le manuel n'aide pas l'élève à consolider ses acquis culturels et à résoudre une situation-problème d'un sujet culturel.

Les activités présentées dans le manuel scolaire de 5AP ne sont ni ludiques ni interactives. Même les évaluations ne se présentent pas sous forme de situation d'intégration. Les éléments

socioculturels de la langue française ne sont pas intégrés dans le choix des textes et de l'iconographie, voire le choix des poèmes qui ne respectent pas la dimension culturelle.

Concernant les couleurs, le manuel leur donne une grande importance mais la couverture n'est pas assez attirante. De plus, les illustrations n'occupent pas une proportion agréable, elles n'ont ni rôle esthétique ni rôle éthique mais plutôt un rôle explicatif et indicatif.

Les thèmes proposés, dans le manuel scolaire de la 5AP, ne traitent pas les actualités et ne favorisent pas l'autonomie des apprenants. De surcroît, les documents ne sont pas variés. Ils ne contiennent pas suffisamment d'informations pour traiter des situations-problèmes. Ils ne proposent ni des travaux pratiques ni travail en groupe. Par contre, ils favorisent le travail individuel (autoévaluation). Ils ne comprennent pas de dictées, de jeux culturels et de scènes théâtrales.

Le manuel scolaire de la 5AP mis à la disposition de l'apprenant n'est pas un simple recueil de textes, mais une série de dossiers de langue. Les manipulations qui prennent appui sur des phrases isolées sont évitées. Cependant, la dominante reste. Nous trouvons un texte à toutes les étapes d'activités de lecture, d'oral ou d'écriture soit sous sa forme intégrale, soit sous forme d'extrait en insistant sur les techniques d'investigation et de production des textes.

En outre, le choix des textes a une grande influence sur le comportement des apprenants, sur leur formation. Le choix doit aussi répondre aux objectifs annoncés dans le programme et au début de chaque projet ou séquence. En effet, le manuel regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage. Les textes sont dans l'ensemble littéraires et non-littéraires.

Donc, la littérature occupe une place prépondérante dans le manuel, car le texte littéraire a l'avantage d'être exploité à des fins à la fois linguistiques et culturelles. Il est, d'une part, le lieu d'apprentissage ou l'apprenant et l'enseignant peuvent explorer tous les éléments possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue française et d'autre part, il permet un accès privilégié à la culture étrangère¹.

Nous remarquons la présence de plusieurs types insérés dans le manuel de 5AP faisant l'objet de notre étude. Ce dernier est travaillé dans les quatre projets. Un tel choix reflète l'esprit de cohérence et de continuité entre les différents projets, possédant des formes variées, allant

¹ Nous avons reformulé un paragraphe sur la littérature de la thèse de MEZAOUR, Insaf. (2012-2013), Le langage du manuel scolaire algérien du FLE de 3AS, le texte comme médiateur. Université Kasdi Merbah Ourgla, Algérie, , p. 26.

des extraits de romans jusqu'à l'article en passant par des nouvelles et des poèmes (7 poèmes) dont deux sont écrits par Jacques Prévert. Les genres de textes offrent des approches très diversifiées. Le manuel contient aussi des recettes (pages 132, 133). Tous ces éléments laissent entendre que l'aspect culturel est pris en compte dans le manuel.

Pour les auteurs des textes, nous avons remarqué la présence d'écrivains français et d'autres, algériens d'expression française et enfin d'écrivains francophones en général. La représentation des écrivains français semble être principale. Une telle dominance nous permet de dire que ce choix est certainement ordonné par les auteurs du manuel pour, du moins, offrir aux apprenants l'occasion de longer les grands écrivains et leurs œuvres qui ont acquis un public international et de voir l'une des plus grandes littératures universelles : la littérature française. L'étude de ces textes pousse les apprenants à accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire symbolise les traditions, les mœurs et les coutumes de l'époque et de la société de race.

Timbre du contexte socioculturel des peuples, la lecture des textes accordera aussi l'occasion pour mettre en origine le travail sur la langue guidée par l'auteur. Selon les grands écrivains cités dans le manuel, nous pouvons nommer : Asia DJABAR, Jean DE LA FONTAINE, Michel MANIERE

Les auteurs algériens d'expression française occupent une place négligeable au contraire de l'existence des écrivains francophones qui est très manifestée dans le manuel de français de 5 AP. Leur présence est quantitativement la plus importante en comparaison avec les auteurs algériens.

"Le choix d'inclure des textes d'auteurs français dans un manuel laisse supposer que celui-ci est conçu dans l'intention de doter de savoirs culturels les apprenants. De plus, le nombre important d'auteurs étrangers notamment français et la diversité des genres textuels expriment l'ouverture du manuel scolaire sur l'autre, sur sa langue et sa culture"¹.

Le statut de la langue française en Algérie est divers : langue de spécialité, langue étrangère, langue des sciences et des techniques. Le français est une langue étrangère depuis le XX^{ème} siècle. De plus, la conception du manuel ne se soumet pas d'une manière explicite à un statut défini de la langue française.

¹ Nous avons reformulé le paragraphe de la thèse de ABADI, Dalila, op.cit., p.54.

Les supports proposés aux élèves doivent être suffisamment variés pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser les apprentissages¹ :

À dominante poétique : chansons, comptines, charades, devinettes, poèmes....

Présentant un échange verbal : dialogues, saynètes, questionnaires, interviews....

Racontant : contes merveilleux, récits d'aventures, bandes dessinées, lettres, récits de vie....

Décrivant : fiches techniques (animaux, plantes, métiers...), fiches de lecture, listes, portraits....

Expliquant : textes documentaires, processus de fabrication....

Disant comment faire : recettes de cuisine, notices de fabrication, notices de montage, mode d'emploi, listes de conseils, listes d'instructions et de consignes, règlements, règles de jeux...

Visant à convaincre : affiches publicitaires et affiches d'information (santé, hygiène, code de la route...), texto, slogans...

Une telle représentation positive de la société algérienne et l'absence totale d'une représentation de la culture francophone dans ce manuel défavorisent implicitement la culture francophone et les francophones, même si on n'en trouve aucune négative explicite. Cette situation peut nuire à toute forme de motivation intrinsèque chez les apprenants en classe de 5ème et les oblige à se soumettre à un seul type de motivation : celle de la motivation pour la réussite scolaire, une motivation extrinsèque. Une telle motivation est limitée à la capacité de chaque élève et est loin d'inciter à vrai désir d'apprendre. Ces illustrations représentent le seul contact visuel de l'élève avec le monde de cette langue étrangère².

Aussi, au niveau du contact visuel, elles ne sont pas en mesure de provoquer des situations déjà vécues par les élèves et ne peuvent jamais être utilisées comme une source de motivation par rapport à une situation vécue antérieurement par l'élève dans son quotidien. Elles ne peuvent pas servir non plus à mémoriser de nouvelles connaissances vu qu'elles ne touchent ni la motivation des élèves, ni la vie quotidienne authentique et la curiosité et l'étonnement des élèves par la découverte d'un autre mode de vie et en général d'une autre culture.

¹ Programme de français de la cinquième année primaire. (Juin 2011), Algérie, p.29.

² Ibid., p. 91.

L'absence d'une représentation de la culture étrangère et des stratégies de motivation basées sur la curiosité et la découverte de l'autre, le natif, de sa culture, de son pays, se manifestent clairement dans ce manuel à travers plusieurs données : ce manuel représente une seule culture, celle de la culture nationale des apprenants. Cette culture, tant dans les illustrations que dans les textes, se manifeste sous plusieurs aspects :

Séquence 1 - identifier un texte qui présente des conseils

LECTURE :

Gribouille ne prend pas soin de lui

Gribouille n'est pas en bonne santé. Une nuit, il fait un rêve.

Les parties de son corps parlent.

Les cheveux disent : « prends plus soin de nous, lave nous deux fois par semaine. »

Les yeux disent : « prends plus soin de nous, regarde la télévision moins longtemps. »

Le nez dit : « arrête de renifler. Mouche-toi. »

Les oreilles disent : « lave-nous avec un gant de toilette. »

Les dents disent : « brosse-nous avant d'aller au lit. »

Les mains disent : « lave-nous avant chaque repas. »

Les pieds disent : « change de chaussettes tous les jours. »



Le matin, Gribouille se réveille. Il prend un bain. Les parties de son corps sont contentes.

Prendre soin de sa santé.
Bulletin de l'hygiène scolaire Paris 2000

QUESTIONS :

En t'aidant de l'image et du titre, dis de quoi parle le texte.

Lis le texte, quelle ponctuation remarques-tu ?

Pourquoi ?

Qui parle dans ce texte ? A qui ?

Relève du texte six conseils.

Relève du texte ce que doit faire Gribouille pour prendre soin de lui.




PROJET 4

Séquence 3 - découvrir l'utilité des métiers

LECTURE :

Le travail manuel

Lounis est un garçon obéissant et travailleur. Il va régulièrement à l'école. Mais cela, ne l'empêche pas de faire du travail manuel. Quand il travaille à l'atelier, il est très heureux.



Un jour Lounis a fabriqué un râteau. Il l'a apporté à la maison.

Le père qui n'était pas content, lui dit : « Pose ce râteau, nous allons discuter ! »

Lounis obéit.

Alors, dit le père, tu fais toujours le menuisier à l'école et tu négliges tes études ! Moi, je veux que tu deviennes médecin ! A quoi te servira le travail manuel ? »

« Mon père, réplique Lounis, ne crois pas que je néglige mes études. J'apprends à lire, à écrire et à compter. Mais j'apprends aussi à cultiver la terre et à réparer nos instruments et nos outils. Je veux devenir un grand médecin et continuer à m'occuper de notre terre. »

D'après P. Bernard et A. VELLER ed. Armand Colin.

QUESTIONS :

En t'aidant de l'image et de la première phrase, dis de qui parle le texte.

D'après le texte, Lounis :

Va à l'école

Apprend un travail manuel

Va à l'école et apprend un travail manuel.

Choisis la bonne réponse.

Lounis veut exercer deux métiers. Lesquels ?

Quelle est l'utilité de chacun des deux métiers ?

PROJET 1

31

Nous avons repéré 17 personnages dans ce manuel dont 11 portent un prénom d'origine arabe (ABDERRAHMANE, MADAME ALIMA, LOUNIS, BABAR, INOUBBA, AICHA, RIBOUH, AMIRA, SALIMA, RAMZI, FARID) et 6 personnes portent des prénoms d'origine étrangère "francophones" (JULIEN, SEGUIN, HANSEL, GRETEL, TATIANA, GRIBOUILLE).

Il faut noter que le manuel scolaire ne contient pas assez de dialogues et ne représente rien de nouveau pour les apprenants au niveau de la découverte géographique. Aucun texte ne parle des lieux ou des endroits n'a été relevé.

Marginaliser la culture d'une société du pays de la langue étrangère empêche les apprenants de comparer leur culture à celle de la culture française. Nous avons constaté que le manuel scolaire « Mon livre de français » ne leur permet pas de bâtir une identité sociale basée sur la comparaison des Algériens envers des francophones. Le manuel ne contient pas de situations de communication authentique et de représentations socioculturelles, celles des francophones.

Plus un apprenant se sent concerné, plus il apprend et il parvient à établir des liens entre l'objet d'apprentissage et ses possibilités d'usages réels. Autrement dit, ses motivations sont grandes lorsque son attitude est favorable à l'apprentissage. Malheureusement, ce n'est pas le cas de nos apprenants à cause de la nature des documents et des textes proposés¹.

Pour nos élèves, qui ont d'énormes lacunes syntaxiques, lexicales, orthographiques et textuelles, le texte peut être d'une grande utilité. Il peut, en effet, être lu et relu à volonté et n'importe où (en dehors de la classe) car sa forme est stable. Il est plus motivant que les textes non littéraires.

Une lecture guidée du texte littéraire en classe permet à l'apprenant de se sentir autonome et d'acquérir un certain pouvoir sur la langue qu'il apprend. Notons par ailleurs que, par les diverses possibilités d'identification que présentent les textes littéraires (roman, nouvelles, pièce de théâtre, conte...), les liens entre l'élève et la langue qu'il apprend se voient renforcés. De surcroît, la perspective interculturelle en classe de FLE garantit un parallélisme dans l'accroissement de l'acquis linguistique et de la compétence interculturelle².

Envisager une sensibilisation des apprenants à la diversité culturelle, c'est tenir compte d'une diversité au sein de la classe de langue, lieu accueillant une variété d'identités, une hétérogénéité difficile à gérer quand l'objectif est celui de les confronter à une réalité pas assez connue de leur part et de les préparer à vivre leur citoyenneté dans un pays pris dans l'engrenage d'un phénomène dont on peut renier les retombées sur les relations humaines, celui de la

¹Cahiers de l'éducation et de la formation. Conseil supérieur de l'enseignement. Dossier : le manuel et les supports pédagogiques. Royaume du Maroc. Numéro 3, septembre 2010, Chevrel, gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage du FLE", <http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation.html> , p.14.

² ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis. (1996), Éducation et communication interculturelle, Paris, PUF, p.1.

mondialisation. Revaloriser le cours de langue en le fructifiant d'une nouvelle prescriptive fondée sur le dialogue des cultures signifie représenter la langue française avec ce qu'elle charrie comme culture et élucider les relations inhérentes à la didactique enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangères.

Le choix des personnages et des pays (régions, villes, départements...) dans les manuels scolaires constitue un grand centre d'intérêt des connaissances des auteurs, d'un côté et du public d'un autre côté. De plus, le choix des messages est donc lié au producteur et au récepteur. Aussi, les apprenants peuvent mettre la liaison entre la langue et la culture en s'appuyant sur les représentations de l'autre.

Parler de la poésie n'est pas une chose aisée. Nous avons pris appui sur l'article de Raymond Blain montrant le travail de Jean Michel Adam afin de classer les différents types de textes. F. DE SAUSSURE retient quatre types de textes : " narratif, descriptif, explicatif et dialogal¹". Cependant nous pouvons dès lors nous interroger sur la place des textes poétiques dans ce classement.

La poésie regroupe plusieurs formes, d'où la difficulté de s'accorder à l'ensemble de ces textes, anciens ou contemporains, en vers ou en prose, sonnets ou calligrammes. Jean Louis Joubert dans son ouvrage « La poésie » tente trois textes malgré leurs divergences qui peuvent être qualifiés de poèmes. " *Les trois textes ont pourtant en commun l'intérêt qu'ils portent aux mots et la confiance qu'ils leur font pour agir efficacement. Tous trois supposent un pouvoir du langage*²". Si l'on veut maîtriser la langue française, la poésie est le meilleur outil.

Le texte poétique travaille la langue³. Apprendre par cœur les poèmes (mémorisation) favorise la construction du lecteur expert.

Alors, en quoi la poésie peut-elle servir dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? C'est-ce que nous aborderons dans les pages qui suivent : en 1995, avec la parution des programmes de l'Éducation nationale, cinq axes de recherche sur la poésie sont apparus :

¹ BLAIN Raymond. (1995), Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous. Québec français, n°98, p.22, <http://id.erudit.org/iderudit/44277ac> .

² JOUBERT, J.L. Qu'Est-ce qu'un poème ? In la poésie. Armand Collin. Paris, 2010, 4eme édition, p.18.

³ BLAIN Raymond. (1995), Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous, Québec français, n°98, p.22, <http://id.erudit.org/iderudit/44277ac>, p.23. Consulté le 13/09/2013.

1^{er} axe de recherche : il s'intéresse à la terminologie relative au domaine poétique. Daniel Lançon nous a montré qu'il y a plusieurs recherches qui s'accordent à considérer le poème comme première réalité rencontrée par les apprenants.

2^{ème} axe de recherche : il met la lumière sur le corpus qui est considéré comme « trésor poétique patrimonial ». Pour cela, nombreux sont les auteurs qui écrivent de la poésie pour la catégorie des jeunes selon un horizon d'attente stéréotypé : ce qui conduit les concepteurs de manuels scolaires et les enseignants à cautionner des « poésidioties » ou des « poésignardises ».

3^{ème} axe de recherche : il s'attache au plaisir de la lecture. C'est la lecture émotionnelle pour entamer la poésie. Lire par plaisir. D'ailleurs, JEAN-YVES DEBREUILLE considère l'oralisation comme un outil pour donner corps et voix au poème « manifestation de l'investissement subjectif ». À cet égard, la présence d'un poète en classe conduit les apprenants au plaisir d'entendre de la poésie (l'interprétation, ...).

4^{ème} axe de recherche : c'est la distinction entre diction et mémorisation. Georges Jean a lutté pour la « profération poétique ». En outre, YVES BONNEFOY conçoit le poème comme « la mémorisation, un acte d'oralité ». DANIEL LANÇON a abordé différentes réflexions sur le renouvellement de la récitation.

5^{ème} axe de recherche : il renvoie aux créations poétiques réalisées en classe. GROMER et WEISS voient que les « fabriques poétiques » n'incitent pas d'émotion. Quant à DANIEL LANÇON, il s'interroge sur la créativité à partir des déclencheurs d'écriture choisis par les enseignants.

En conclusion, Daniel LANÇON énumère les différentes perspectives de recherche à mener sur la poésie, de la maternelle à l'université¹. De ce fait, l'étude de la poésie dans les manuels scolaires nous apparaît très intéressante car elle nous permet de voir son impact dans les classes. Ainsi, en ce qui concerne la poésie, les manuels qui sont proposés aux enseignants

¹LANÇON Daniel. Vers une nouvelle didactique de la poésie in : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://litterature.enslyon.fr/litterature/dossiers/poesie/poesie-a-lecole>, page consultée le 20/05/2013.

sont loin des attentes des programmes¹. La poésie permet aux apprenants à mémoriser et à réciter². Quoiqu'il en soit, ayant pris conscience de l'importance du poème dans la construction du lecteur, il convient désormais d'en changer les approches pédagogiques³. Le manuel scolaire est le meilleur outil pour regrouper ces textes poétiques avec des illustrations qui aident nos apprenants à apprendre en intégrant des activités ludiques. Nous allons montrer comment les poèmes peuvent être des éléments motivants à leurs yeux.

IV-3- 2. Contexte cognitif :

Dans cette section, les enseignants ont parfaitement conscience de ce qui pourrait aider les apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage et de ce qui leur pose actuellement des difficultés. Ils voudraient aussi bénéficier d'un manuel scolaire qui réponde à ces critères (la couleur, l'image, le théâtre...).

Selon eux, le manuel scolaire manque d'activités, de tests d'auto-évaluation et de poèmes authentiques. En revanche, ils considèrent la couleur et l'image comme un élément motivant, des concepts que le manuel scolaire doit contenir. Il faudrait plutôt faire moins de grammaire, plus de communication dans la langue cible et éliminer la langue maternelle en classe de langue.

Étudier le contenu des manuels scolaires, c'est donc élaborer une théorie des illustrations (images, poèmes, textes, couleurs, évaluations, activités pédagogiques). Parmi ces derniers, l'image ne cesse pas d'être utilisée depuis longtemps en raison de son pouvoir à faciliter l'apprentissage.

Les sujets de l'expression orale dans le manuel scolaire de la cinquième année primaire ne traitent pas le quotidien des apprenants. Ils ne sont pas centrés sur leurs vécus. D'après le Micro ROBERT, Dictionnaire du français primordial, l'oral est " *ce qui se fait, se transmet par la parole*". Cette définition est, du moins simpliste puisqu'il existe une multitude de définitions de la notion de l'oral et sa complexité exige une étude plus approfondie. *L'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prédominante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. La communication orale n'est pas proprement dite une pratique scolaire. L'oral se pratique dans l'école mais aussi*

¹ LANÇON Daniel. Vers une nouvelle didactique de la poésie in, <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://litterature.enslyon.fr/litterature/dossiers/poesie/poesie-a-lecole>, MAREE Audre. Op.cit., p.18-19. Page consultée le 20/05/2013.

² Ibid., p.10-12.

³ Ibid., p.35-36.

*hors de l'école ; il apparaît spontané*¹. Sophie MOIRAND² distingue quatre composantes de la communication :

La composante linguistique ou les règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ;

La composante discursive qui est la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication ;

La composante référentielle qui est la connaissance des domaines d'expérience de référence ;

La composante socio-culturelle qui est la connaissance et l'interprétation des règles du système culturel (normes sociales de communication et d'interaction).

Le manuel scolaire ne propose pas des activités diverses et variées. Il n'est pas adéquat au niveau de langue des apprenants. De plus, La phonétique n'est pas intégrée dans le manuel scolaire de 5AP. En ce qui concerne l'enseignement du français au primaire, il a pour objectif de développer chez l'apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). Selon le programme officiel, l'apprenant de la cinquième année est au stade de consolider ce qu'il a déjà appris.

*En 5AP, l'étude de la langue sera abordée de manière explicite. Des activités d'ordre linguistique doteront les apprenants de ressources linguistiques qu'ils pourront mobiliser dans des situations de communication. Ces activités ont pour but de permettre une utilisation correcte des outils linguistiques qui assurent au texte et à la phrase cohésion et cohérence*³.

Le manuel scolaire de 5AP ne propose pas d'exercices de remédiation et de dépassement. Il ne propose pas de bilans. Nous en avons déduit que les activités présentées dans le manuel scolaire de 5AP ne sont pas définies d'une façon croissante, (des exercices faciles vers des exercices difficiles). Il ne contient pas des situations-problèmes auxquelles les apprenants doivent trouver des solutions. Les activités proposées dans le manuel ne visent pas à développer des techniques d'écoute et de lecture. Elles ne visent pas aussi à rendre l'apprenant plus autonome par contre elles répondent à l'approche par compétence.

¹ BENEDITO Teixeira Barros. (2011-2012), La pratique de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du FLE, Université de Jean Monnet Saint-Etienne, France, Mémoire présenté pour l'obtention du Master 1 Professionnel Ingénierie des formations en FLE/FLS Expertise, conception, organisation en FLE/FLS-FOS, p.24.

² MOIRAND Sophie. (1979), Situations d'écrit. France, Clé international : analyse de la communication écrite, p.36.

³ Ibid., p. 20.

Le lexique n'est pas intégré dans le manuel scolaire, il n'y a pas d'explications de mots difficiles à la fin de chaque texte. C'est un élément essentiel que les pédagogues ne doivent pas ignorer, surtout pour un apprenant débutant. Aussi, le tableau de conjugaison n'est pas mentionné.

À la fin de chaque projet, il y a une évaluation pour vérifier les acquis des apprenants. Ainsi, les auto-évaluations n'y figurent pas. Le manuel scolaire ne donne pas lieu aux contes et légendes qui captent l'attention de nos apprenants. En effet, les contes les aident à imaginer et décrire. Nous constatons la présence de quelques lectures suivies. Le langage utilisé dans le manuel scolaire n'est pas approprié à leurs niveaux (les apprenants) : la longueur des textes n'est pas appropriée aussi à leur âge. La taille des caractères n'est pas bien choisie pour faciliter la lecture. Les phrases sont bien construites et structurées et les nouveaux mots sont bien dosés dans le texte.

Le contenu linguistique est bien choisi par rapport au niveau des apprenants même s'il n'y a pas assez de stratégies d'apprentissage. Le manuel scolaire de 5AP accorde une importance aux leçons d'orthographe. Dans chaque projet, nous retrouvons la même organisation de séquence. Nous prendrons à titre d'exemple le premier projet qui s'intitule " Faire connaître des métiers", il est réparti en trois séquences :

- Présenter un métier
- Décrire les différentes actions relatives à un métier
- Découvrir l'utilité des métiers

Dans cette première partie, une page est consacrée à l'oral. L'élève prend contact avec la langue en répondant aux questions oralement (Quel métier peut-il faire plus tard ?), avec des illustrations (le dessin d'un petit panier rempli de pain) et des personnages (le fils de si Abderrahmane...). L'apprenant répète les structures pour mieux mémoriser.

Dans cette partie d'une seule page, l'élève se prépare à la lecture. Ainsi des questions de compréhensions sont données à la fin du texte (Que penses-tu du métier des pompiers ?). Après avoir été préparé à la compréhension, vient le temps de la production où l'apprenant prend contact avec un texte écrit. L'enseignant fait une lecture du texte et les élèves écoutent attentivement. Dans cette étape les apprenants commencent à apprendre à répondre aux questions. Nous retrouvons également dans les pages qui suivent :

"*J'apprends envocabulaire* » : dans cette partie, une page est consacrée à l'apprentissage du vocabulaire. Trois rubriques sont mises à la disposition de l'apprenant :

"J'observe » : un extrait d'un texte déjà pris au préalable est présenté (les pompiers) sous forme d'une activité (le champ lexical) avec des questions afin d'apprendre.

"Je retiens » : une règle présentée sous forme d'un tableau, l'élève est invité à la mémoriser pour consolider ses acquis.

"Je m'exerce » : un exercice de réemploi des acquis est mis à la disposition de l'apprenant pour qu'il réutilise ce qu'il a retenu.

Les trois pages qui suivent (J'apprends en ...Grammaire, J'apprends en ...conjugaison, J'apprends enOrthographe), obéissent au même modèle (J'observe, Je retiens, Je m'exerce). Ensuite, une page est consacrée à l'entraînement à l'écrit (Je m'entraîne à ...écrire). On trouve trois activités dans cette catégorie du manuel scolaire qui visent à mettre l'apprenant dans une situation où il doit reformuler des phrases en répondant aux questions ludiques. Il apprend à écrire.

Après l'entraînement à l'écrit vient la production écrite. Dans cette page, l'élève est amené à écrire un petit paragraphe en utilisant ce qu'il a déjà appris tout au long de cette séquence (Grammaire, vocabulaire,). Ainsi dans la rubrique " Je corrige mon paragraphe », l'élève doit relire son paragraphe et l'enseignant l'aide à le corriger. C'est une étape importante pour que l'apprenant apprenne par ses erreurs (s'autoévaluer).

"Je découvre une longue histoire » : dans cette page, l'apprenant est invité à découvrir une histoire suivie de questions pour vérifier son degré de compréhension écrite.

La première séquence touche à sa fin. En une seule page " Évaluation", quatre exercices sont mis à la disposition de l'apprenant afin qu'il puisse réinvestir ce qu'il a déjà appris tout au long de la séquence. Dans l'ampleur de ce corpus que nous ne pouvions analyser dans sa totalité, dans le cadre de ce travail, nous avons opté à la sélection suivante :

Nous avons choisi de travailler seulement sur la rubrique : " Étude de texte". À la fin de chaque projet, il y a une étude de texte. Ce qui fait que nous avons quatre études de texte à analyser. Il y a même les activités linguistiques dans le cahier d'exercices, mais nous nous sommes intéressée à étudier le manuel scolaire de français.

Nous avons choisi de travailler sur cet ensemble parce qu'il nous semble pouvoir donner une vision globale sur le manuel et sur la progression en langue, objectif majeur des concepteurs. Ce choix nous permet également de mieux analyser les exercices, de voir s'ils

obéissent à la méthode choisie par les concepteurs et s'ils facilitent l'apprentissage de la langue française. En d'autres termes, c'est vérifier si le manuel mis au service des élèves est efficace et s'il est conçu " *de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'expression de la langue seconde*"¹.

Les exercices que nous avons analysés ont été pris du livre de l'élève " mon livre de français". Les concepteurs précisent dans "Présentation" du livre de français de 5AP à la page 3 " *Une étude de texte qui t'aidera, dès le début de l'année, à te préparer à l'examen de fin de cycle primaire*"².

Il nous semble qu'un bon manuel se doit de faire travailler l'élève même en dehors de l'école. Donc, nous pouvons penser que certains exercices peuvent être faits hors classe, c'est-à-dire donnés en "devoirs" à la maison et que les autres seront faits en classe. À titre d'exemple, nous avons relevé quelques verbes : " Recopie, Relève, Réécris, Donne,". Nous nous demandons alors si l'élève dispose du temps suffisant pour faire ces exercices.

L'étude de texte se compose d'un petit texte, d'une compréhension et d'une production écrite. Elle regroupe tout ce qui a été vu tout au long du projet. Les items sont organisés sous forme de mise en liste de petits textes. La mise en liste obéit au travail sur l'axe paradigmatique. Une telle organisation des items, permet de saisir plus vite l'opération à effectuer parce que la régularité de disposition des items signale leur identité formelle³.

L'exercice est formé d'une suite de phrases isolées par des points. Ces phrases sont numérotées. L'exercice obéit plus à la méthode traditionnelle qu'à la méthode directe qui semble de manifester à l'égard de la présentation de l'exercice.

Parfois, les phrases présentées dans l'étude des textes sont peu claires.

À la fin du projet, l'apprenant est amené à répondre à certaines questions pour le préparer à l'examen final. L'étude de texte est accompagnée d'une batterie de questions de compréhension écrite et une série de questions sur le fonctionnement de la langue pour vérifier

¹ ROULET Ed. (1976), L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement visé, in ELA n°21, France, ED Didier, p. 56-57.

² Livre de français de la cinquième année primaire. (2006-2007), Mon livre de français, Algérie, ONPS, p.3.

³ VIGNER Gérard. (1984), L'exercice dans la classe de français : pratiques pédagogiques, Paris, Hachette. p. 199.

ses acquis. Cette activité se termine toujours par une activité d'expression écrite de couleur rouge intitulée "production écrite".

Les exercices proposés dans la séance « évaluation » sont conçus pour consolider les savoirs acquis durant la séquence (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison). Les concepteurs du manuel veulent initier les apprenants à l'auto-évaluation, en réinvestissant tout ce qu'ils ont appris durant la séquence.

Exercice n. 2 p. 29 : Complète les phrases suivantes par le mot interrogatif qui convient :

Où - quand - combien

-coute ce livre ?
-viendras-tu chez nous ?
-travaille le paysan ?

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

Exercice n. 1 p. 53 : Remets dans l'ordre les étapes de ce récit :

- Le renard est arrivé en premier et a choisi la plus belle, la plus touffue
- Un jour le bruit est répandu qu'il y avait une foire où l'on vendrait des queues
- Autrefois, les animaux n'avaient pas de queues
- Le chien est arrivé ensuite et a trouvé une queue qui l'a contenté
- Depuis ce temps-là, les bêtes ont toujours porté une queue
- Mais quand le cochon est arrivé, il ne restait plus qu'une petite queue en tire-bouchon
- Puis le chat, le cheval, la vache...

D'après N. CAPUTO : "La plus belle queue", contes des quatre vents. Dans cette activité, il s'agit de manipuler des éléments de phrases ou des phrases sur l'axe syntagmatique en faisant appel au respect de la cohérence textuelle.

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

Ces exercices à cohérence syntagmatique, en restant limités à l'espace phrase, ont montré leurs limites. D'ailleurs, les réaménagements des programmes de français sont très explicites à ce sujet.

Exercice 3, p. 73 : Mets les verbes entre parenthèses au passé composé :

- L'ogre (changer) sa voix
- Les fourmis (rentrer) dans la gorge de l'ogre. Elles (nettoyer) sa gorge.
- Mes amis et moi, nous (aller) en promenade
- Ton frère et toi, vous (rester) à la maison
- Je (manger) beaucoup de gâteaux. Alors, je (tomber) malade.

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

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

Exercice 02. p.107 (séquence 3 ; projet 3) : conjugue au futur :

Je (faire)ils

Tu (tenir)nous

Elle (vouloir)vous....

¹ BOYER Henri, RIVERA prénom non cité. (1979), Introduction à la didactique du FLE, Paris, Clé international, p. 100.

Exercice 05. P.53 (séquence 1 ; projet 2) : mets à l'imparfait :

- Babar est très heureux avec sa nouvelle maman
- Nos voisins ont une jolie voiture rouge
- Tu as un vélo neuf
- Vous êtes très sage

Par activité de production, nous entendons une activité où l'apprenant a une plus ou moins grande liberté, dans la formulation de ses réponses, dans la mesure où quelques éléments seulement lui sont fournis dans la consigne.

Exercice 3. P 29. (Projet 01 ; séquence 02) : Réécris les phrases en choisissant le mot qui convient :

- Il (est / et) parti très tôt ce matin
- L'infirmière travaille (à/ a) l'hôpital
- Les joueurs (sont/ son) rentrés chez eux
- Pour écrire, le maître utilise la craie (ou/ où) le stylo.

Exercice 04. P.63 (projet02 ; séquence 02) : Remplace le GNS par le pronom personnel qui convient :

Exemple : *le coq et sa maîtresse* vivent dans une vieille maison

Ils vivent dans une vieille maison

- Les oiseaux migrateurs partent vers le sud
- Le loup et la chèvre se battent toute la nuit
- La lionne ramène une gazelle à ses petits
- Les maîtresses félicitent les meilleurs élèves

Par activité de réflexion, on entend l'ensemble des exercices qui prônent une conception de la grammaire considérée comme formatrice et pas seulement comme apprentissage de la langue écrite et orale. Les exercices sont classés en trois catégories : exercice structural, lacunaire et multipartite.

Catégorie 01 : exercice lacunaire : « Le principe de cet exercice est de proposer à l'apprenant un paradigme d'unités qui peuvent être des morphèmes, des mots, des syntagmes, des phrases ou même des paragraphes et de lui demander de mettre chacune d'entre elles dans le trou qui lui est désigné et aménagé à cet effet dans une suite d'exemples »¹

Exercice 02. P.131. (Projet4 ; séquence 02) : Complète les phrases par le verbe qui convient : fleurissent, est, ressemblent, deviennent, couvrent, tombent

- En automne les feuillesjaunes. Elles ...et ...le sol.
- Au printemps ; les champs... ; ilstous à des tapis multicolores.
- La naturetrès belle pendant cette saison.

Catégorie 02 : exercice structural « Il a pour principe la réitération d'une même structure par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques, par ailleurs, différentes les unes des autres.....Cette réitération d'une même structure sous des apparences langagières différentes en favorise l'acquisition pour l'apprenant »²

Exercice 04. P.107 (projet 03 ; séquence 3) : transforme :

- Ce garçon est gentil. Il obéit toujours à ses parents
- Cette fille est
- Il a eu un gros morceau de gâteau
- Il a eu unepart de gâteau
- La maitresse m'a donné un bon point parce que j'ai obtenu unenote

Catégorie 03 : exercice multipartite : C'est un exercice lacunaire mais sans cohérence paradigmatique. C'est en outre une activité qui tient de l'exercice structurel et lacunaire.

Exercice 03. P.107 (séquence 3 ; projet 3) : mets le déterminant qui convient :

- J'ai déjà vu ...acteur au cinéma. J'aime beaucoup.....film
- La chatte a cachépetit derrière le buffet
- ...animal semble blessé

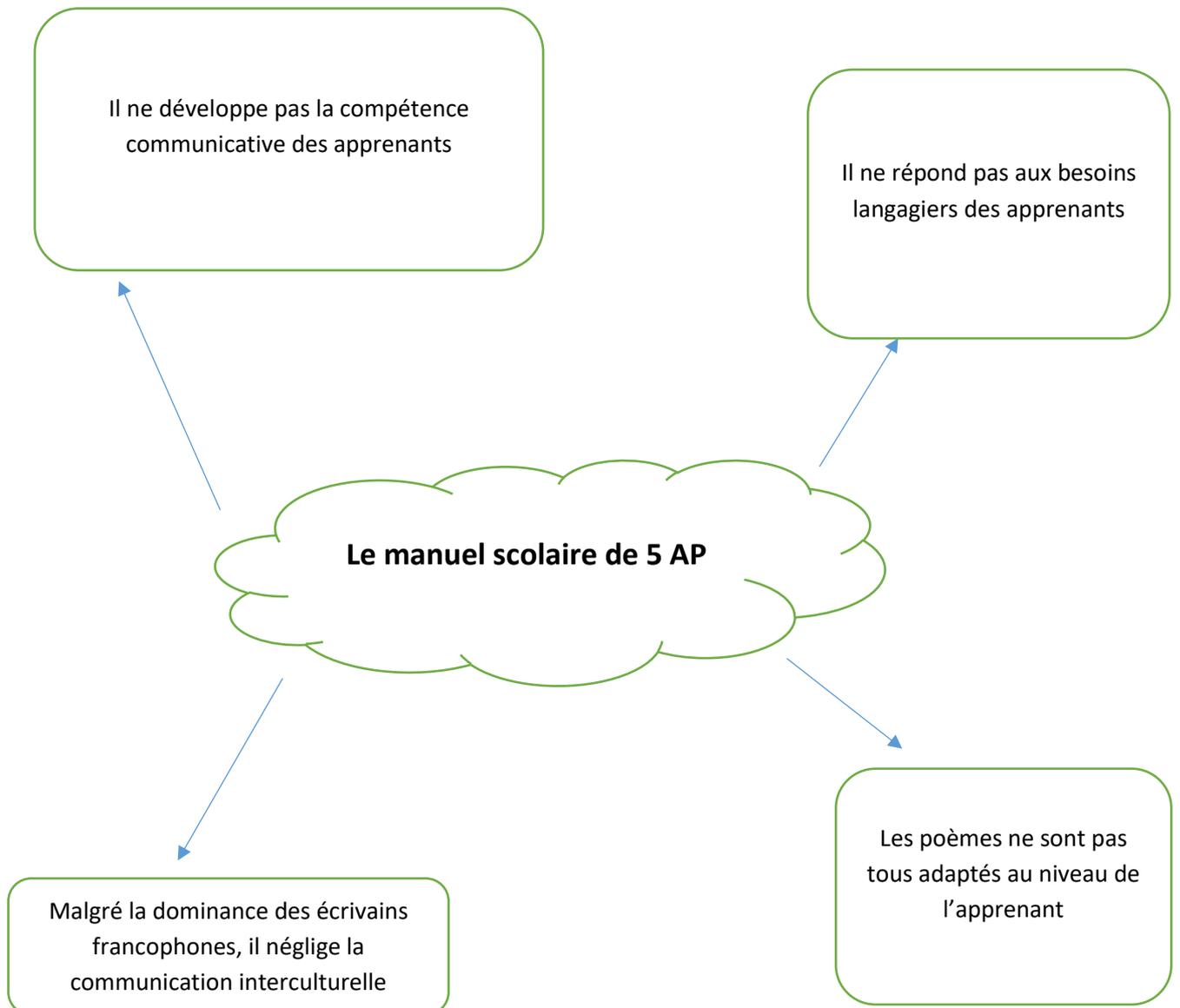
¹ BOYER Henri, RIVERA prénom non cité. (1979), Introduction à la didactique du FLE, Paris, Clé international, p. 125.

² Ibid., p.126.

- Nous écrivons àmaitresse.
-sportifs se préparent pour le match.

La relation entre l'enseignant et ses apprenants, la relation entre l'enseignant et le manuel scolaire, la relation entre l'apprenant et le manuel scolaire, le temps consacré à l'enseignement de la langue française, la qualité d'enseignement sont des facteurs cognitifs qui servent à l'échec ou à la réussite scolaire.

Enfin, le manuel nous semble un peu volumineux. Cet état de fait peut le rendre rébarbatif pour un enfant qui a besoin de jeu et d'amusement tout en travaillant. Ce qui n'est pas le cas malheureusement dans nos institutions scolaires marquées par leur cadre trop sérieux. Le livre scolaire contient aussi un cahier d'exercices complémentaires.



Nous pouvons facilement affirmer que le manuel scolaire de la cinquième année primaire n'est pas attrayant. Vu sa pauvreté en matière d'images et surtout la mauvaise qualité du papier, désagréable au toucher.

Nous avons constaté aussi l'ignorance des normes professionnelles prises dans la conception du manuel et l'absence des facilitateurs pédagogiques. Il y a un léger mieux dans le côté esthétique. Les nouvelles orientations du système éducatif algérien de juin 2011, essayent par la nouvelle conception du manuel et par l'intermédiaire de l'approche par compétence de le rendre plus attrayant. C'est l'image de notre pays. Les responsables ne cessent de prôner un

enseignement digne de ce nom pour les Algériens et ne lésinent pas sur les moyens afin de concrétiser les objectifs fixés. Dans le cas des langues étrangères, le français en particulier, le manuel doit devenir esthétiquement acceptable avec une bonne qualité de papier. Malheureusement, ce n'est pas le cas du manuel scolaire de 5 AP.

Bref, Nous avons eu recours à la réflexion de Rolland Viau, « Les dix conditions motivationnelles à rencontrer¹ » afin de rendre les activités motivantes aux yeux de nos apprenants :

Des buts et des consignes clairs : l'élève sait où il va et ce qu'on attend de lui.

La signifiante : l'élève est capable de donner du sens à ce qu'il fait en fonction de ses propres buts et des questions qu'il se pose.

L'authenticité : l'activité débouche sur un produit authentique (qui ressemble à ce que l'élève peut retrouver dans la vie courante)

L'engagement : l'activité nécessite l'usage de stratégies d'apprentissage de haut niveau

Le défi : l'activité est difficile à réussir mais réalisable.

Le choix : l'élève assume une part de responsabilités en faisant des choix

La collaboration : l'élève est invité à interagir et à collaborer avec les autres élèves

Un caractère indispensable : activité qui nécessite l'usage de connaissances issues d'autres domaines d'étude.

La diversité : activité qui se compose de tâches nombreuses et diversifiées

Un déroulement réaliste : activité qui se déroule sur une période de temps.

Le manuel scolaire reste un outil didactique indispensable. Il offre aux apprenants un riche éventail de connaissances et de notions organisées en réseaux. Cependant, son efficacité est tributaire de l'utilisation que les enseignants, les apprenants et les parents en font².

À travers ce chapitre, nous pouvons conclure que le manuel scolaire de 5AP peut être motivant et démotivant à la fois. Il n'existe pas une méthode parfaite mais les pédagogues, les enseignants peuvent toujours l'améliorer en proposant des suggestions.

¹ La conférence de Rolland Viau sur la motivation en classe de langue est sur le lien suivant :

http://www.youtube.com/watch?v=61Hf_pZ6ocw. (Nous avons pris notes de ses remarques et de sa réflexion).

² ANOULFETH Kenza. (2010), Le manuel scolaire : quelle utilisation ? France, cahiers de l'éducation et de la formation, N°03, p.05.

Rappelons d'abord les hypothèses :

- *Le contenu culturel¹ du manuel peut être la source de la réussite ou de l'échec dans l'apprentissage du français langue étrangère*
- *Le contenu linguistique² du manuel peut-être source de motivation ou de démotivation dans l'enseignement du français langue étrangère.*

Après la réalisation de notre enquête, nous avons obtenu les résultats confirmant que certains éléments sont majoritairement positifs. C'est ce qui se répercute sur la motivation qui est, à son tour, positive. En revanche, le reste, ne favorise pas la motivation scolaire, ce qui résume que la motivation est nulle.

Pour plus de détails, les hypothèses évoquées expliquent grosso modo les difficultés vécues sur le terrain de notre questionnaire. Cela se manifeste à travers la culture francophone qui n'est pas assez présentée dans le livre scolaire, ce qui pose un véritable problème dans l'apprentissage de la langue française. Certes, la majorité des auteurs sont des francophones mais nous constatons que le choix des auteurs et les textes ne répondent pas vraiment à la culture française. Ces deux hypothèses constituent de véritables obstacles pour l'apprenant face à son apprentissage, l'empêchant d'être autonome.

Nous constatons donc que les hypothèses émises comportent, dans leur totalité, des représentations positives qui entraînent l'utilisation du manuel scolaire de français. Cependant les résultats de notre enquête révèlent un aspect négatif. De ce fait, nous pouvons dire que les représentations positives ne sont, en grande partie, que les représentations négatives.

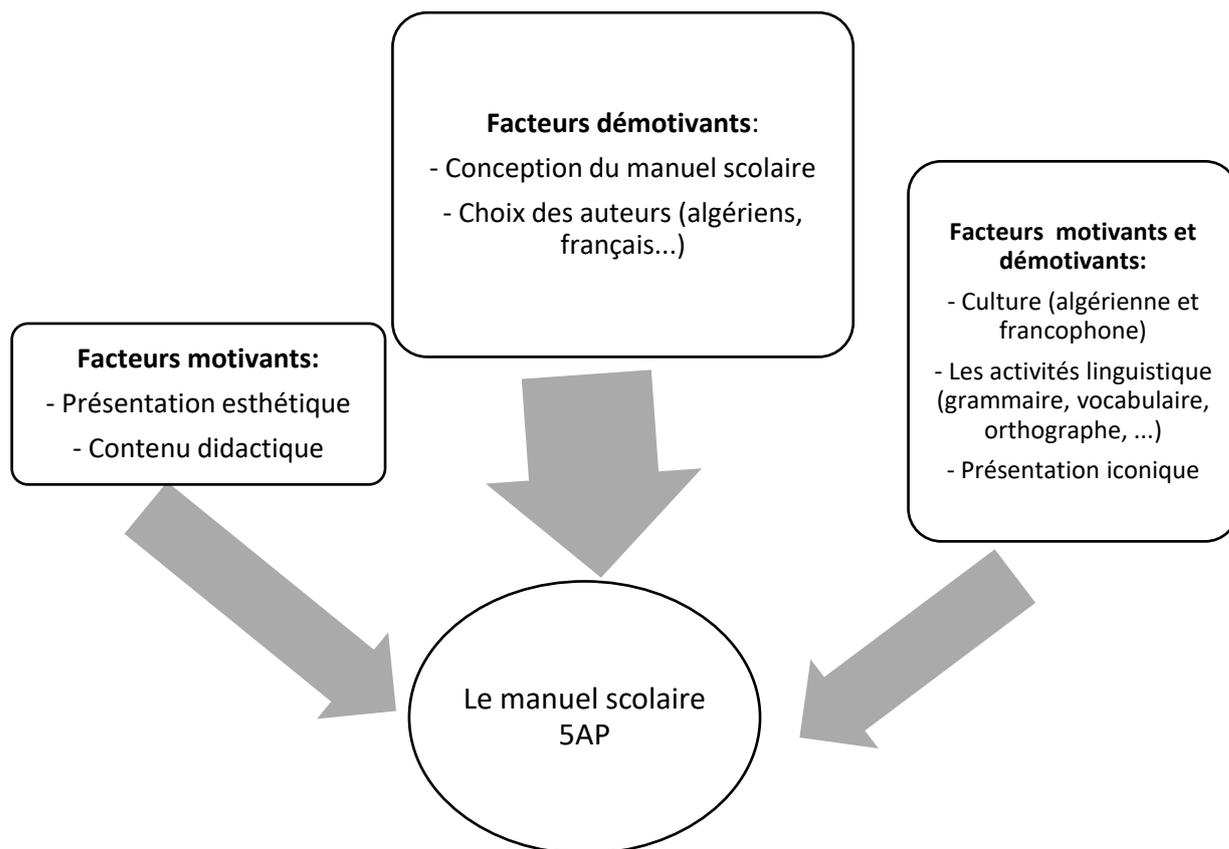
À cet égard, l'enseignement-apprentissage du FLE devrait faire l'objet de nouveaux manuels scolaires par les didacticiens et les pédagogues qui doivent contribuer à avoir des résultats positifs. En somme, nous avons lié quelques hypothèses à la première partie de notre corpus. Pour mieux éclaircir et afin de bien répondre à nos hypothèses, nous jugeons utile

¹ Textes, images, thèmes...

² Grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, évaluations...

d'étudier la deuxième partie de corpus qui sert à analyser le contenu et le contenant du manuel scolaire.

Le schéma suivant résume notre recherche doctorale :



« Manuel scolaire comme facteur motivant/démotivant dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle primaire »

Nous pensons qu'il est temps que la langue française, avec tout ce qu'elle charrie comme culture, doit soigneusement être développée dans la classe de langue. Certes, le manuel scolaire de français peut s'efforcer de fournir les informations contextuelles nécessaires pour que les apprenants puissent mieux cerner certains concepts (les textes, les poèmes, les illustrations...). Mais le manuel scolaire doit être incorporé au programme officiel à l'instar des systèmes éducatifs à travers le monde.

Conclusion

« Faire naître un enfant n'est pas suffisant, il faut aussi le mettre au monde »

Boris Cyrulnik

Conclusion

Au cours de notre recherche doctorale et au terme de notre parcours psychopédagogique, nous avons constaté qu'il n'est pas aisé d'apprendre une langue étrangère, surtout si celle-ci est différente de la langue maternelle. Son apprentissage à l'oral ou l'écrit obéit à des stratégies et des attitudes de la part de l'apprenant. Le problème de motivation constitue l'une de nos préoccupations, un constat qui doit annoncer tout apprentissage de la langue à un point de départ.

En plus de la confrontation de l'apprenant au contenu d'enseignement existant dans les manuels scolaires du FLE à l'école primaire algérienne, nous nous sommes intéressée à la fois aux préoccupations de l'élaboration des manuels scolaires, aux critères linguistiques et culturels qui régissent leur contenu, aux paramètres idéologiques à l'origine et à l'aboutissement du projet de l'enseignement, aux rapports de l'enseigné avec les différents contenus utilisés par l'enseignant afin de faciliter l'accès au savoir¹.

L'apprentissage du français comme langue étrangère en Algérie répond aux besoins de l'institution et aux impératifs de la mondialisation. Dès lors, son apprentissage n'est pas uniquement nécessaire, il est même obligatoire. Tout enfant, à partir de 7 ou 8 ans, doit accéder à son apprentissage. Notre travail s'intéresse à ce public jeune car nous nous sommes intéressée au public de 9 à 11 ans. C'était pour nous une véritable aventure de pénétrer le monde des jeunes apprenants, monde innocent, naïf, influençable par le biais d'un manuel scolaire de FLE.

Afin de mieux apprendre la langue française, le manuel scolaire offre des données bien classées, susceptibles d'être enseignées. C'est un outil pédagogique qui constitue l'un des éléments efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement. Le manuel scolaire met l'accent sur les activités ludiques orales et écrites en permettant à l'apprenant d'acquérir et de perfectionner son apprentissage en langue étrangère malgré les contraintes culturelles ou informationnelles.

En outre, le manuel a exploité plusieurs approches : approche communicative, approche notionnelle-fonctionnelle, approche actionnelle, approche par compétence, approche interculturelle. Ces différentes approches doivent tenir-compte de l'âge, du contexte socioculturel et du vécu de l'apprenant.

¹ Nous avons rédigé quelques paragraphes en ayant recours à l'analyse de ABADI Dalila, p.292-294.

Conclusion

Nous étions parties d'un constat sur le peu de place accordée aux manuels scolaires de FLE. Constat au regard duquel nous avons émis un questionnement, en partie influencé par les affirmations et intentions officielles issues de la nouvelle réforme du système éducatif algérien.

Cette recherche avait pour objectif de dégager ce qui motive/ démotive les apprenants dans le manuel scolaire de 5AP. Cette réflexion a porté sur la conception du contenu pédagogique des méthodes scolaires pour vérifier si, réellement, les apprenants arrivent à concrétiser l'objectif de base : celui de leur permettre de disposer d'une véritable motivation à apprendre le français. Ce travail, sur le contenu pédagogique du manuel de 5 AP, nous a permis de faire un certain nombre de remarques sur :

L'icône : personne ne peut nier la puissance de l'image à susciter l'intérêt des apprenants. Ces derniers aiment tous ce qui est beau, plaisant et enfantin. C'est pour cette raison que les spécialistes du domaine de l'Éducation ne devront pas marginaliser l'image car elle demeure le facteur le plus important dans l'apprentissage des langues étrangères.

Devant l'usage des images, certains enseignants ont recours aux jeux pédagogiques, à d'autres activités divertissantes afin de créer une situation d'apprentissage adéquate pour que les élèves apprennent sans s'ennuyer. Donc, l'image favorise la motivation des apprenants. Elle est la base de tout apprentissage. En fait, nous avons pu affirmer cette réalité à partir de l'avis des spécialistes du domaine. Ce support iconique, par son aspect psychologique, éveille le désir des élèves à travers jeu de couleurs, personnages, décors, dessins. Cette importance que nous accordons à l'image n'est pas pour l'image en tant que telle mais pour sa compétence qui est mise en jeu.

En effet, l'apprentissage de n'importe quelle langue nécessite la capacité à stocker et à enregistrer le lexique de cette langue. Autrement dit, la mémorisation. Ce processus est une opération mentale qui nécessite la concentration et l'attention c'est-à-dire que notre cerveau arrive à enregistrer facilement toute chose qui attire notre attention. Le support iconique est le meilleur exemple qui nous interpelle grâce au processus de ressemblance. L'image permet aussi la compréhension du vocabulaire, la bonne contextualisation du lexique qui aide l'apprenant à dégager un sens.

À travers notre étude, nous finirons par dire que l'image a pu vraiment assurer sa place comme document pédagogique efficace à côté du support écrit. Elle est au service de l'enfant dans son apprentissage du FLE à l'école et, une fois adulte, il pourra participer à la construction

d'une société nouvelle. C'est pourquoi, elle doit être exploitée au sein de la classe dans le but d'assurer un bon déroulement du cours.

Il est nécessaire de dire qu'il l'heure maintenant de rénover les supports et les manières de la transmission du savoir au sein de nos classes car nous vivons dans le monde de l'audiovisuel, un monde qui nécessite aussi, de la part des enseignants, de s'ouvrir à la nouvelle technologie de l'information et de la communication.

La culture : De nos jours, l'étude de la langue et celle de la culture est devenue un lieu commun. Une langue étrangère est le moyen d'entrer en contact avec une culture étrangère. La langue et la culture sont inséparables. Elles sont indispensables dans le processus de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

La compétence interculturelle touche à des notions profondes et larges. Ce qui implique un regard réflexif sur son propre mode d'identification et de mettre en évidence les différences ou les similitudes qui l'opposent et la caractérisent. Effectivement, le manuel scolaire a la mission de développer chez les apprenants l'envie d'apprendre les langues et de s'ouvrir aux autres cultures étrangères.

De plus, la présence de certaines images stéréotypées et/ou l'absence de traits culturels représentatifs dans quelques manuels reflètent la persistance des fausses représentations dans les esprits des pédagogues.

La compassion entre la culture native et la culture étrangère permet à l'apprenant d'enrichir son répertoire culturel et langagier en dégageant les similitudes et les différences entre les deux systèmes culturels. Plus nous avons des connaissances réelles sur l'autre, plus les images diminuent.

G. Zarate (1986 : 37) considère que : « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliquer les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre* ».

Conclusion

Dans notre pays, le manuel scolaire est le produit d'une institution étatique, c'est-à-dire de la Commission Nationale pour la Recherche en Éducation (C.N.R.E), qui a le monopole de la conception, de l'édition et de l'utilisation. Ainsi, le contenu du manuel scolaire est très influencé par le contexte politique et social.

Les activités linguistiques : selon VIAU (1999), il existe deux types d'activités pédagogiques : les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage :¹ l'exposé magistral est l'activité d'enseignement la plus connue et la plus utilisée. C'est donc le professeur qui est l'acteur principal de la transmission de l'information aux apprenants. BLIGH (2000), dans son ouvrage consacré aux exposés magistraux, stipule que cette forme d'enseignement est indispensable pour diffuser l'information et pour amener les apprenants à réfléchir et à acquérir des savoir-faire. Ainsi, l'exposé suscite chez l'apprenant de l'intérêt pour la matière enseignée. Il demeure l'une des activités les plus couramment utilisées à l'école. Comment, alors rendre cette activité plus motivante aux yeux des apprenants ? L'enseignant avec sa bonne humeur, son talent de comédien, sa réputation, le ton de sa voix, sa méthode, contribue à rendre ses exposés plus captivants. Malheureusement, ce n'est pas le cas pour tous les enseignants. Afin que les apprenants puissent acquérir des connaissances, tout en conservant une certaine motivation, il faut se demander comment présenter les éléments d'un exposé. Dans une de ses recherches, PERRY (1991) a montré qu'un professeur qui donnait un exposé magistral (cours) devait, s'il voulait que ses apprenants l'apprécient :

- être organisé
- être clair
- favoriser les échanges
- être expressif

Dans les activités d'apprentissages, l'apprenant est l'acteur principal. Il ne reçoit plus les informations mais il doit utiliser les connaissances déjà acquises. C'est le cas des exercices individuels ou en groupe, des projets de recherche.... Pour susciter la motivation des apprenants, une activité d'apprentissage doit² :

¹ Ce texte sert d'appui à la conférence : La motivation dans l'apprentissage du français, donnée à l'Université de Kyoto en novembre 2010. Tout en étant composé de plusieurs extraits d'autres conférences et d'ouvrages que nous avons publiés, il a été conçu afin de tenir compte du contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue seconde, au Japon particulièrement, p.6.

² VIAU Rolland. (2009), La motivation dans l'apprentissage du français. Canada : ERPI le nouveau pédagogique éditions, diffusion Pearson Éducation, p.7.

- être signifiante aux yeux des étudiants
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
- représenter un défi pour eux
- avoir un caractère authentique à leurs yeux
- exiger de leur part un engagement cognitif
- les responsabiliser en leur permettant de faire des choix
- leur permettre d'interagir et de collaborer avec les autres
- avoir un caractère interdisciplinaire
- comporter des consignes claires
- se dérouler sur une période de temps suffisante

La motivation d'un apprenant à apprendre une langue étrangère devient une réalité assez complexe que nous ne pourrions pas traiter à la légère. Nombreux sont les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle d'un apprenant en classe. L'idée de Viau portait sur les activités d'apprentissage proposées en classe par un enseignant pour que les apprenants apprennent. Ces dix conditions doivent être accomplies par ces activités pour motiver les apprenants. Certes, le professeur n'est pas le seul responsable de la démotivation des apprenants mais il demeure un acteur de premier plan.

Nous espérons que ces conditions motivationnelles permettront aux enseignants d'améliorer leurs connaissances dans le domaine de la motivation et donc, de fournir un appui efficace aux apprenants de FLE. Ces connaissances, s'ajoutant à celles qu'ils possèdent déjà, leur permettront d'assumer avec encore plus de compétence, leurs responsabilités et leur rôle auprès de leurs étudiants¹. Notre enquête nous a permis de répondre à notre questionnaire de départ :

En ce qui concerne la première hypothèse portant sur la place qu'occupe l'icône dans la motivation des apprenants, il s'est avéré, en analysant le manuel scolaire de la cinquième année primaire, que l'image a sa place comme composante essentielle dans l'enseignement des

¹ VIAU Rolland. (2009), La motivation dans l'apprentissage du français. Canada : ERPI le renouveau pédagogique éditions, diffusion Pearson Éducation, p.8.

langues. Mais le problème qui se posait, était la prise en considération en classe de cette importance accordée à l'image par les manuels scolaires.

Pour la seconde hypothèse qui porte sur deux hypothèses, il est question de la culture francophone. Le programme de la 5^{ème} année primaire définit « 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 »¹. Malgré la dominance des écrivains francophones, les apprenants n'ont pas pu faire la comparaison entre la culture algérienne et la culture cible. Il s'agit de réviser les textes proposés dans le manuel de 5AP et de l'enrichir par des thèmes variés qui touchent l'actualité.

Il s'agit aussi de percevoir et d'appréhender la culture à travers des indices qui sont davantage porteurs d'enjeux d'une communication avec une appartenance culturelle, en mettant l'accent sur la communication et non sur la culture. Ainsi, les connaissances culturelles ne permettent pas de mieux communiquer. Elles donnent, tout au plus, l'illusion de la maîtrise de l'autre par anticipation de son comportement et de ses réactions à partir de caractéristiques culturelles attribuées d'autorité².

La troisième hypothèse porte sur les activités linguistiques. D'après notre analyse, nous avons déduit que le manuel scolaire répond aux besoins langagiers des apprenants.

D'un point de vue pratique, le manuel scolaire peut être un bon outil pour apprendre une langue. Comparé à des fiches, son ergonomie est largement supérieure. Le manuel peut rassembler ce dont l'apprenant a besoin et selon son contenu, assumer à la fois, les rôles de grammaire, de dictionnaire, de cahier d'exercices, d'outil d'auto-évaluation... Un manuel peut répondre aux besoins essentiels de l'apprentissage et faciliter son organisation. Par une navigation et une manipulation rapide et fonctionnelle (index, table des matières, ...) des outils pédagogiques mis à sa disposition, l'apprenant peut facilement réviser la conjugaison de l'imparfait, refaire un exercice sur le partitif, travailler le vocabulaire du sport ou revoir les

¹ Programme de français de la 5^{ème} année primaire. (Juin 2011), Algérie, p.3.

² ABDALLAH-PRETCEILLE Martine. (2001),

Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Université Paris 8, France, p.56, in <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf>. Consulté le 13/02/2014.

salutations en France. La plupart des manuels étant unilingues, l'usage de ceux-ci par des apprenants débutants est, cependant, plus laborieux¹.

La quatrième hypothèse aborde la présentation matérielle du manuel scolaire. La disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le manuel de 5AP, aide vraiment à faire acquérir des savoir-faire, savoir-être aux apprenants. La structure identique des projets favorise la motivation des apprenants.

La solution qui nous semble possible, pour rendre les méthodes scolaires motivantes, est de former, d'une part, les futurs enseignants à l'usage des manuels scolaires avant de les mettre face à des apprenants, et d'une autre part, organiser des formations pour les anciens professeurs afin qu'ils puissent suggérer des thèmes variés et des idées qui touchent l'actualité selon leur expérience.

Après le travail d'analyse et de compréhension des manuels et de leurs usages, il est maintenant possible de formuler différentes propositions pour améliorer ces matériels et leur insertion dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Comme le souligne Christian PUREN, « *pour la plupart des enseignants, le niveau de cohérence fonctionnel n'est pas celui des méthodologies, à la fois trop abstrait et trop systématique (et donc trop réducteur), mais celui des méthodes (manuels)* » (2004 : 10-26). Nous considérons avec le didacticien les ouvrages comme le lieu d'enjeux pédagogiques déterminants qui impliquent un travail de réflexion sur les changements à apporter à ces supports² :

Des manuels contextualisés : ils peuvent intégrer la culture des apprenants et leur réalité (BERARD, 1994 : 22). Ils peuvent présenter, par exemple, des personnages locaux dans des situations de rencontre avec des Francophones. Ce qui permettra à l'apprenant de s'identifier. Les manuels contextualisés peuvent partir de la réalité tout en traitant des aspects socioculturels que les apprenants connaissent (BERARD, 1994 :22). L'ouvrage contextualisé permet, également, une meilleure comparaison entre culture-cible et culture-source.

Des manuels modulables : pour que le matériel soit adapté à sa situation d'emploi, une solution peut être envisagée avec des manuels constitués de modules.

¹ LE GAL Damien. (5 Novembre 2010), Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche socio-didactique de l'enseignement du FLE au Brésil), Université Européenne de Bretagne, France, Doctorat en Sciences du langage - didactique des langues, du FLE, p.473.

² Ibid., p.490.

L'éditeur doit posséder un certain nombre de séances et de séquences portant chacune sur l'acquisition des savoir-faire, d'un acte langagier, d'une situation de communication qui lui permettraient d'éditer un ouvrage sur mesure. De ce fait, le manuel pourrait offrir, à l'intérieur de ses pages, différents parcours, différents modes d'usage, ... « *L'utilisateur aura ainsi à dessiner son chemin comme il lui conviendra dans la florescence de l'ouvrage. À tâche commune qui oriente l'apprentissage, chemins singuliers prenant en compte les acquis divers, les expériences préalables, les connaissances multiples* » (SEMAL-LEBLEU, 2010-b : 31).

Des manuels ressources : Evelyne BERARD envisageait que le manuel est une « *base de données incluant des supports diversifiés, mis au point par des groupements d'institutions, des centres de recherche, des équipes d'enseignants, des éditeurs* ». (1994 :24). Ainsi, elle a ajouté que « *les documents et activités seraient classés non pas uniquement en termes de contenus mais aussi en référence aux activités d'apprentissage qu'ils permettraient. Cet ensemble constituerait alors la base d'une méthode dans une proportion allant de 50 % à 80%, le choix des activités, leur agencement, serait alors confié à des enseignants-concepteurs avant l'expérience d'un terrain précis et la connaissance de tel ou tel type de public* » (BERARD, 1995 : 24).

Il est, en effet, capital que les ouvrages ne proposent pas des dispositifs rigides, fixes, mais qu'au contraire ils offrent un panel varié d'utilisation permettant leur adaptation à différentes situations d'apprentissage. D'un point de vue, il est également possible de considérer que la présence de consignes n'empêche pas les enseignants d'exploiter les documents à leur façon. Néanmoins, il est clair que celles-ci (les consignes) ne les y incitent pas¹.

Des manuels numérisés, numériques : une autre voie d'évolution des ouvrages réside dans leur numérisation (LANSEL, 2010 : 40). Le manuel numérique s'utilise dans une salle de classe classique équipée d'un vidéoprojecteur, de haut-parleurs, d'ordinateur avec une connexion internet sur lequel il est installé ou mieux encore, sur tableau blanc interactif (LANSEL, 2010 : 41).

Il n'en demeure pas moins que ce serait un leurre de croire que dans le domaine d'enseignement de Français Langue Étrangère, il existe des solutions miracles car tout peut être remis en question, décrié, complété, amendé, vu les extraordinaires progrès enregistrés dans les sciences de l'Éducation voire même la didactique du FLE.

¹ LE GAL Damien. (5 Novembre 2010), Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche socio-didactique de l'enseignement du FLE au Brésil), Université Européenne de Bretagne, France, Doctorat en Sciences du langage - didactique des langues, du FLE, p. 495-497.

Au terme de cette thèse comme tout travail de long souffle, il est bon de regarder derrière soi pour considérer le chemin parcouru et en tirer différentes conclusions sous la forme d'un bilan du travail achevé. Notre recherche a permis de vérifier l'impact des méthodes scolaires dans la motivation –démotivation des apprenants algériens. En revanche, il reste beaucoup à voir dans ce domaine et des questions restent toujours posées :

Est-il possible de concevoir des manuels scolaires basés sur des éléments qui motivent les apprenants algériens ? Et aussi faut-il revoir la place des méthodes scolaires dans l'enseignement-apprentissage des langues, en particulier le FLE ?

Bibliographie

Ouvrages, revues, thèses

ABASSI, Ali. (2006). *Chemins francophones : langues, civilisation, littérature*. Tunisie : Éditions Sahar.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Mohammed. Porcher, Louis, *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

ABDEL-FATTAH, Françoise. (2010). *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie*. Université Franche-Comté, France. Thèse doctorale en science du langage, didactique et sémiologie.

ABRY Dominique. (2009). *La grammaire des premiers temps A2 - B1 : Volume 2, Corrigés des exercices et transcription des enregistrements*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

ABRY, Dominique. (2009). *Manuels de FLE : un choix délicat*. France : Français dans le monde, n°363.

ACHOUICHE, Mehdi. (1981). *La situation sociolinguistique en Algérie, in langues et migration*. Grenoble : centre de didactique des langues et lettres.

ANDEVERT, Catherine. (2007-2008). *Comment faire des élèves des procédures de poèmes ?* France : IUFM académie de Montpellier.

ANIS, Jacques. (1983). *Pour une graphématique autonome*, Langue française n°59.

ARDOIS, Corinne. DOMINIQUE, Hénaff. ANTOINE, Roosen. (2004). *Former des apprenants responsables : pour un environnement positif en classe, animer sa classe*. Bruxelles : De Boeck IUFM 1^{er} édition.

AUGER, Nathalie. (2003). *Des manuels et des stéréotypes*. Le français dans le monde. Mars avril 2003. N 326. Paris : clé internationale.

BARRY, Zimmerman. BONNER, Sebastian. KOVACH, Robert. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Paris : De Boeck 1^{er} édition américaine par Christine Pangnoulle et Gaetan Smets.

Baudit, Alain. (2002). *Le tutorat : richesse d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck 1^{er} édition.

BEACCO, Jean-Claude, Castellotti, Véronique. Chiss, Jean-Louis. (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier.

BEACCO, Jean-Claude. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants*. Paris : Hachette 1^{er} édition.

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette. (2006). *Images en texte, images du texte, dispositifs graphiques et communication écrite, presse universitaire*. France : Collection communication.

BENNABI, Malek. (2006). *Le problème de la culture, préface de N. Khendoudi*. Algérie : El Borhane, problèmes de la civilisation.

BERBAOUI, Nacer. (23-24 novembre 2011). *La francophonie en Algérie*, université Kasdi Merbah Ouargla, séminaire national : enseignement-apprentissage du français en Algérie : enjeux culturels et représentations identitaires.

Bertin, Jean-Claude. (2001). *Des outils pour des langues : multimédia et apprentissage*. Paris : Ellipses.

BESSE, Henri, PORQUIER, Remy. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Didier.

BESSE, Henri. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Didier-Crédif.

BLANCHET, Philippe. (2000). *La linguistique de terrain : méthodes et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*. France : Presse universitaires de Rennes.

BOLANSKI, Jean-Elie. (1999). *Nouvelles directions en phonologie*. Paris : PUF linguistique nouvelle 1^{er} édition.

BONARDI, Christine. ROUSSIAU, Nicolas. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Dunod.

BONCOURT, Martine. (2007). *Du côté de l'école : le pédagogique*. France : in La poésie à l'école. L'indispensable superflu, Champ Social Éditions.

BORGHINO, Stéphanie. (2006). *L'évaluation en classe de FLE*. France : mémoire de stage Maitrise PRO FLE 1.

BOUACHA, Abdelmagid-Ali. (1978). *La pédagogie du français langue étrangère : pratique pédagogique*. France : Hachette.

BOUKOUS, Ahmed. (1999). *Le questionnaire in Calvet Louis-Jean. & Dumont Pierre., L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.

BOYER, Henri, BUTZBACH-RIVERA, Michèle, PENDAX, Michèle. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE international.

Boyer, Henri. Rivera, prénom non cité. (1979). *Introduction à la didactique du FLE*. Paris : Clé international.

BOYER. Butzbach. PENDANX, (prénoms non cités). (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international.

BRIAND, Joel. PELTIER, Marie-Lise, *le manuel scolaire carrefour de tensions mais aussi outil privilégié de vulgarisation des recherches en didactique des mathématiques*, séminaire DIDIREM 2010, Paris7.

BRYAM, Michael. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Crédif_Hatier, LAL.

LÉVI-STRAUSS, Claude. (1980). *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, in M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris : PUF.

CANDELIER, Michel. (1997), « Catégoriser les représentations », , *Notions en Questions 2, Rencontres en didactique des langues, Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*, Paris : ENS de Fontenay/Saint-Cloud, pp. 43-65.

- CARRE, Philippe. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : Harmattan.
- CASPARD, Pierre. (1984). *De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires*. Histoire de l'éducation, n° 21, janvier 1984, pp. 67-7 (écrit par : Rogers Rebecca).
- CHABRAL, Claude. (1973). *Sémiotique narrative et textuelle*. Canada : libraire Larousse.
- CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUUEAU, Dominique. (2002) *dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : seuil.
- CHERIGUEN, Foudil. (2008). *Essais de sémiotique du nom propre et du texte*. Alger : office des publications universitaires : OPU.
- CHISS, Jean-Louis. FILLIOLET, Jacques. MAINGUENEAU, Dominique. (1992). *Linguistique française, communication, syntaxe, poétique*. Paris, Hachette supérieur.
- CHISS, Jean-Louis. FILLIOLET, Jacques. MAINGUENEAU, Dominique. (2001). *Introduction à la linguistique française Tome 02 : syntaxe, communication, poétique*. Paris : Hachette supérieur.
- CHOVELON, Bernadette. Barthe, Marie. (2002). *Expression et style*. France : Presses universitaires de Grenoble, FLE, FLM, FLS.
- CORDIER-GAUTHIER, Corinne. (2002). *Les éléments constitutifs du discours du manuel*. Canada : Carleton Université – Ottawa Équipe DIDAXIS, Éditeur Klincksieck.
- Coste, Daniel. (1997) : Le théâtre de la représentation, in G. Zarate (coord.), *Les Représentations en didactique des langues et cultures. Notions en question*, 2, 103-111.
- CUP, Jean-Pierre. GRUCA, Isabelle. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Horizon Groupe.
- CURIN-BALMET, Simone. HENAO-DE-LEGG, Martine. (1992). *Pratiques du français scientifique*. France : Hachette 2^{ème} édition.
- DABÈNE, Louise. (1997). *L'image des langues et leur apprentissage*, M. Matthey (coord.), *Les langues et leurs images*, IRDP Éditeur, Neuchâtel, 19-23.
- DABÈNE, Louise. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DANIELLE, Alexandre. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Italie : ESF-éditeur.
- DE CORTE, Erik. (1978). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles : Boeck.
- DE KETEL, Jean-Marie. DUPOND, Pascal. (2002). *Faire des enseignants*. Bruxelles : De Boeck 1^{er} édition.
- DE SINGLY, François. 2004. *Enfants Adultes. Vers une égalité de statuts ?* Paris : Universalité.
- DEBYSER, Francis. (1978). *Jeux, langage et créativité*. Paris : Hachette, 1978.

- DEBYSER, Francis. (1937). *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*.
Deci, Edward. Ryan, Richard. (2008). *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*. Canada : 49 14-23.
- DEFAYS, Jean.-Marc. (2003). *FLE, FLS, FLM : quelles didactiques pour quels enseignements à quels publics ? Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* (P : 9-15). Cortil-Wodon : Éditions modulaires européennes.
- DEFAYS, Jean-Marc., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- DEFAYS, Jean-Marc avec la collaboration de DELTON, prénom non donné. (2003). *Le français langue étrangère et seconde ; enseignement et apprentissage*. Belgique : Pierre Mardaga éditeur.
- DELL, François. HIRST, D non cité. VERGNAUD, J-R non cité. (1984). *Hermann*. Paris : éditeurs des sciences et des arts.
- DEMORGON, Jacques. (Octobre-Décembre : 2005). *Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser*, études de linguistique appliquée. N°140.
- DENIZOT, Nathalie. (14 novembre 2008). *Genres littéraires et genre textuels en classe de français : scolarisation, construction, fonctions et usages de genres dans la discipline français*. Université lille3. France : école doctorale science de l'homme et de la société.
- DENYS, Cuche. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : la découverte 3^{ème} édition.
- DERRADJI, Yacine. (2006). *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Paris : l'Harmattan col. Espace discursif. Éd.
- DESMONS, Fabien. FERCHAUD, Françoise. GODIN, Dominique. GUERRERI, Catherine. (2005). *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Paris : Hachette.
- Dorney Zoltan. (1998). *La motivation dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères*. Édition : Langue/ Enseignement, volume 31, Hongrie, p.117-135. (Traduction en anglais : Motivation in second and foreign language learning. Language /teaching).
- Dufays, J.-L. (2001). *Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous, que voulons-nous ?* In M. Marquillò Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (pp. 309-318). Poitiers : Cahiers Forell.
- DUGAND, Patrick. (2000). *Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone ?* France : CAFIMF.

- FENOUILLET, Fabien. CARRE, Philippe. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- FRANÇOIS, Frédéric. HUDELOT, Christian. SABEAU-JOUANNET, Émilie. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : Presse universitaire de France 1^{er} édition.
- FULCHIGNONI, Enrico. (1975). *La civilisation de l'image*. Paris : Payot.
- GALISSON, Robert. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : Clé international.
- GALISSON, Robert. (1994). *Un espace disciplinaire pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en France ; état des lieux et perceptives*. In revue Française de Pédagogie. N°108 Juillet-Aout.
- GALISSON, Robert. PUREN, Christian. (1999). *La formation en question*. France : Clé international.
- GARCIA-DEBANC, Claudine. PLANE, prénom non donné. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Institut National de Recherche Pédagogique. France : Hatier.
- GARINIER, Catherine. BEDNARZ, Nadine. ULANOVSKAYA, Irina. (2004). *Après Vygotski et Piaget, perspectives sociales et constructivistes, écoles russes et occidentale*. Bruxelles : De Boeck 2^{ème} édition.
- GENERVIEVE, Picard. (Juillet : 2012). *La compréhension orale des registres standard et familier chez des apprenants adultes en francisation de la région de Montréal*. Université du Québec de Montréal.
- Georges VANDERSANDEN et Marianne DONY. (1997-2001). *La responsabilité des États membres en cas de violation du droit communautaire*, Bruxelles : Bruylant.
- GERMAIN, Claude. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International, col. DLE.
- GILLIERON, Patricia. NTAMAKILIRO, Ladislav. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Suisse : Éditions scientifiques internationales, Berne.
- GIROUX, Sylvain. TREMBLAY, Ginette. (2002). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Québec : édition de Renouveau pédagogique Inc. ERPI 2^{ème} édition.
- Glaser, Evelyne. (2007). *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- GODEFROID, Jo. (2001). *Psychologie : Science humaine et science cognitive*. Bruxelles : De
- GODEFROID, Jo. (2008). *Psychologie science humaine et science cognitive*. Bruxelles : De Boeck 2^{ème} édition.
- GUILLAUME, Paul. (1974). *Manuel de psychologie*. Paris : Presse Universitaire de France 14^{ème} édition.
- Guimelli, Christian. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, Coll. Textes de Base en Sciences Sociales.

Guy Le Boterf. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

HADJI, Charles. (2000). *L'évaluation, règle du jeu*. ESF, Paris.

HALTE, Jean-François. RISPAIL, Marielle. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. France : L'Harmattan.

HARKOU, Lilia. (2007-2008). *La mise en place et le développement des compétences langagières orales chez les enfants de 7 à 8 ans par le jeu*. Université Mentouri Constantine. Mémoire de magistère, option : la didactique.

HESSELNBERG, Michael. (2001). *Étudiants du secteur social : psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Vuibert éditeur, collection diplômés.

Hoek, Léo. (1973). *Pour une sémiotique du titre*. Document de travail, Italie : Urbino.

HOEK, Léo, (1980). *La marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle*. Walter De Gruyter, Berlin. : international Coll. (Technique et pratique de classe), 2005

JOLY, Martine. (1993). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Éditions Nathan.

JONNAERT, Philippe. VANDER-BORGH, Cécile. Avec la collaboration de DEFISE, Rosette. DEBEAURME, Godelieve. SINOTTE, Stephan. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck 2^{ème} édition.

JOUBERT, Jean-Louis. (2010). *Qu'est-ce qu'un poème ?* Paris : in la poésie, Armand Collin 4^{ème} édition.

JUILLARD, Caroline. (1999). L'observation des pratiques réelles in Calvet Louis-Jean. & Dumont Pierre, *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.

KARESENTI, Thierry. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Montréal : université du Québec.

KARPIO, Paivi. KORHONEN, Tiina. (1999). *La richesse de l'expression orale des apprenants de FLE à travers le corpus HY-Talk*. Université d'Helsinki. Mémoire en didactique.

LAMBERT, Marielle. (7 décembre 2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Université de Bourgogne. Thèse en vue d'obtention du titre de docteur en science de l'éducation

LEBRUN, Marcel. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck université.

LECOMTE, Jacques. (2008). *Maxi fiches de psychologie, courants, débats, applications*. Paris : Dunod.

LECUYER, Roger. STRERI, Arelette. PECHEUX, Marie-Germain. (1996). *Le développement cognitif du nourrisson tome II*. France : Nathan université.

- LEGENDRE, Renald. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e édition. Montréal : Guérin, Paris : Eska.
- LEIF, Josef. DELAY, Jean. (1956). *Psychologie et éducation, tome I : l'enfant*. Paris : Fernand Nathan.
- LEMAIRE Patrick. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck,
- LEON, Max. (Février-Mars 1994). *Entre soi et l'autre. Un voyage spatial et culturel*. France : in FDN numéro spécial.
- LEON, Renée. (2008). *Dire, lire, écrire au jour le jour- plus de 100 ateliers quotidiens pour les cycles 2 et 3*. Paris : Hachette éducation.
- LIEURRY, Alain. (2010). *Psychologie pour l'enseignant*. Paris : Dunod.
- LOUISETTE, Pouliot. POTVIN, Pierre. (2000). *Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement*. Revue canadienne de l'éducation n°25.
- LUDOVIC, Ferrand. AYORA, Pauline. (2009). *Psychologie cognitive de la lecture : reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles : De Boeck 1^{er} édition.
- MAINGAIN, Alain. DUFOUR, Barbara Sous la direction de Fourez, Gérard. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck université 1^{er} édition.
- MALMBERG, Bertil. (1974). *Manuel de phonétique générale : introduction à l'analyse scientifique de l'expression du langage*. Paris : édition A. et Picard. J.
- MAREI, Salam, Y-S-A. (2011). *Études sociocognitives des besoins fondamentaux, échelles de mesure et application sociocognitive pour une population d'étudiant de l'université*. Université Rennes2. France. Thèse doctorale.
- MARIE-GERARD, François. XAVIER, Rogiers. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*. Belgique : De Boeck.
- MARTINEZ Pierre. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Presse universitaires de France.
- MARTINEZ, Pierre. (1996). *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- MERCIER, Alain. LEMOYNE, Gisèle. ROUCHIER, André. (2001). *Le génie didactique, usages et mésusages des théories de l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck université.
- Métraiiller, Simone. 2003. Note sur l'écologie d'*Acanthochelys macrocephala* (Rhodin, Mittermeier & McMorris, 1984) au Paraguay (Reptilia, Chelidae). Suisse : Revue Suisse de Zoologie.
- Métraiiller, Simone. 2006. Ecologie de la platémyde à grosse tête (*Acanthochelys macrocephala*) au Paraguay. Suisse : Manouria 9(33): 26-32.
- METTOUDI, Chantal. YAICHE, Alain. TEMPEZ, Pascal. TEMPEZ, Bernard. (2008). *Comment enseigner en CM2 ?* Paris : Hachette éducation 1^{er} édition.

- MOIRAND, Sophie. (1979). *Situations d'écrit. Analyse de la communication écrite*. France : Clé International.
- MOIRAND, Sophie. BLONDEL, Alain. (1988). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. France : DUCLOT, guide pédagogique.
- MONNERIE, Annie. (1978). *Méthode de français langue étrangère*. Canada : Librairie Larousse.
- Moore, Daniele. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraire théorique et trajets méthodologiques*, in D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Crédif, Didier, 7-22.
- MORFAUX JM prénom non mentionné. (1980) : « Stéréotype », *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Colin.
- MORIZOT, Jacques. (2004). *Interfaces texte et image : pour prendre du recul vis-à-vis de la sémiotique*. France : Presse universitaire de Rennes.
- MOUNIN, Georges. (1970). *Introduction à la sémiologie*. Paris : les éditions de minuit.
- Müller, N. et De Pietro, J.-F. (2001) : *Que faire de la notion de représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue*, D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, 51-65.
- NOYAU, Colette. Porquier, Rémi. (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes PUV.
- PEREZ, A-G. (2006-2007). *De la reconstruction du sens en compréhension orale : difficultés et stratégies*, IUFM, Académie de Montpellier, mémoire professionnelle, discipline anglais.
- PEYTARD, Jean. AL. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris : Gredin/ Hatier.
- Philippe MEIRIEU. (1989/1995). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF éditeur, Paris : 8^e édition.
- PIAGET, Jean. (2008). *Psychologie et pédagogie*. France : collection Folio/essais éditions Denoël.
- PICCARDO, Enrica. YAICHE, Francis. (2005). *Le manuel est mort, vive le manuel : Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement*.
- PIERRA, Gisèle. (2006). *Le corps, la voix, le texte, arts du langage en langue étrangère*. Paris : l'Harmattan.
- PIOCHE, Jacqueline. (1992). *Didactique du vocabulaire français, tome II*. France : Nathan université 9^{ème} édition.
- PORCHER Louis, cité par GALISSON Robert. (1980), *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris : CLE international.

PORCHER, Louis. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : HACHETTE /EDUCATION.

PORCHER, Louis. (2010). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline, centre national de documentation pédagogique*. Paris : Hachette éducation. Édition n°10.

PORCHER, Louis. Cité par Galisson, Richard. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. Paris : Clé international.

PRETCEILLE, Martine-Abdellah. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.

PRETCEILLE, Martine-Abdellah. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos. Paris,

PUREN Christian. (2004). « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26

PUREN, Christian. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-Clé International, col. DLE.

PUREN, Christian. (1999). *La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie*. Paris : Revue l'acquisition de compétences langagières : les langues modernes.

PUREN, Christian. (2003). *Pour une didactique comparée des langues et des cultures*. In *synergie Italie : revue de didactologie des langues et des cultures*, N°01. Gerflind, Voyelles.

PUREN, Christian. (Janvier-Mars : 1998). *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*. In *Ela revue de didactologie des langues-cultures* : N°109.

RAVESTEIN, Jean. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation de système didactique*. Paris : De Boeck et Larcién.

REBOULLET, André. (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.

RIVENC, Paul. (2004). Edgar Morin, *la didactique des langues-cultures, et...l'université*. In *Synergie monde : revue de didactologie des langues et des cultures*. GERFLIND, n°4.

ROULET, Éd. (1976). *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement visé*. In *ELA n°21*, ED. Didier.

ROUSSIAU, Nicolas. ; BONARDI, Christine. 1999-2002. « *Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales ?* », dans S. Laurens et N. Roussiau (sous la direction de) *La mémoire sociale. Représentations sociales et identités sociales*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ROY Patrice. (1991). *La signalétique à l'œuvre*. France : Édition française, Meseum international.

- SALMI, Jamil. (1985). *Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*. Maroc : Ed. Maghrébines, Casablanca.
- SANDEN van der, Piva, N. (2001). *Un instrument pour inventorier les aspects culturels contenus dans les manuels d'enseignement de langues étrangères*. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen, Print Partners IPSKAMP.
- Scallon, Gérard. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Canada : De Boeck and Larcier S.A.
- SCALON, Gérard. (1992-2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, BRUXELLE : de BOECK, Coll. (pédagogie en développement).
- SCOTT, G Paris. AYRES, R Linda. (2000). *Réfléchir et devenir, apprendre en autonomie des outils pour l'enseignant et l'apprenant*. Paris : De Boeck 1^{er} édition.
- Simard, Stéphane. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement. *Vie Pédagogiques*, 118, 19-22.
- SIMARD, Stéphane. (Avril 1999). *Programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (PIDIM)*, Université du Québec à Chicoutimi. Canada. Maitrise en éducation.
- SIMEON, Jean-Pierre. (2002). *La poésie ce n'est pas ce qu'on croit*". In *la littérature dès l'alphabet*, dir Henriette Zoughebi, Gallimard jeunesse.
- SOULE-SUSBIELLES, N non cité. (Février-Mars 1984). *La question, outil pédagogique dépassé ?* France : Le FDM, n° 183.
- STRAUSS, Lévi. Cité par THEVENIN, André. (1980). *Enseigner les différences*. Canada : Éditions études vivantes.
- TAGLIANTE, Christine. (2001-2006). *La classe de langue*. Paris, Nouvelle édition, CLE international.
- TAGLIANTE, Christine. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE
- TARDIF, Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitif. Théories et pratiques dans l'enseignement*. Canada : les Ed. Logiques.
- TARDY, Michel. (Novembre 1969). *Image et pédagogie*, in *Revue Média*, N°7, Paris : Centre d'études de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.
- Tarin, René. 2006. *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère, Bruxelles, Edition Labor
- TERRISSE, André. (2001). *Didactique des disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck université 1^{er} édition.
- TORAILLE, Raymond. (1985). *L'animation pédagogique aujourd'hui*. Paris : les éditions ESF.

- TOURATIER, Christian. (2005). *Analyse et théorie syntaxiques*. France : Publications de l'Université de Provence.
- TRÉVILLE, Marie-Claude, DUQUETTE, Lise. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette FLE, coll. « autoformation ».
- Vallerand Robert-J, Blais M Brière NB Pelletier LG (1989). *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation*, revue canadienne des sciences du comportement numéro 21. Canada : EME.
- Vallerand, Robert- J. (1989) /2000. *Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française*. Canada : Psychologie canadienne, 30(4), 662-680. Droit :10.1037/h0079856
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. (2005). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck 2^{ème} tirage.
- VERDELHAN-BOUGRADE, Michèle. (2002). *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*. Presse universitaire de France.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. (2002). *Le manuel comme discours de scolarisation*. France : Éditeur Klincksieck.
- VIANIN Pierre. (2007), *la motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Belgique : De Boeck université.
- Viau, Rolland. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (2^{nde} éd. ; 1^{re} éd. 1994).
- Viau, Rolland. (2002). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Canada : ERPI le renouveau pédagogique éditions, diffusion Pearson Éducation.
- Viau, Rolland. (2009). *La motivation dans un contexte scolaire*. Belgique : De Boeck, 2^{ème} édition : pratiques pédagogiques.
- Viau, Rolland. (2011). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Canada : ERPI le renouveau pédagogique éditions, l'école en mouvement.
- VIGNER, Gérard. (1984). *L'exercice dans la classe de français : pratiques pédagogiques*. Paris : Hachette.
- VIGNER, Gérard. (2009). *La grammaire en FLE*. France : Hachette 3^{ème} édition.
- VINNEAU, Raymond. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Québec : Chenelière éducation édition, Gaetan Morin.
- Vygotsky, L. (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.
- WEHRLI, Éric. (1997). *L'analyse syntaxique des langues naturelles : problèmes et méthodes*. Paris : Masson.
- WOLFGANG, Klein. (1989). *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

WOLFS, Jean-Louis préface de Ketel, Jean-Marie. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université recherche théorie application*. Bruxelles : Boeck université 2^{ème} édition.

Zarate, Geneviève. (1997). *La notion de représentation et ses déclinaisons*, G. Zarate (coord.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Notions en question, 2, 5-9.

Zarate, Geneviève. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

ZHANG, Yue. (27 septembre 2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois*. Université de Maine. France. Thèse doctorale.

ZHENG Lihua, DESJEUX Dominique, BOISARD Anne Sophie, *Comment les Chinois voient les Européens*, Paris, PUF, 2003.

ZIMMERMANN, Daniel. (1974). *Questions/réponses sur l'école maternelle*. Paris : les éditions ESF.

Sitographie

ABADLIA, Nassima. Les spécificités de l'enseignement des littéraires francophones dans la didactique du FLE. Le cas du département des littératures et de langue française de l'université Farhet Abass, Sétif, AUF, CCLMC. Sur Google. Consulté le 16/12/2012.

ALLOUANE, Henda. BRUNET, Véronique. OUIZA, Clément. Comment donner du sens aux savoirs théoriques pour motiver les élèves de lycée professionnel ? Université de Cergy Pontoise : file:///D:/Memoire_motivation_ouiza_vero_henda_version_finale.pdf : mémoire Stagiaire en situation PLP2. 2009/2010. Consulté le 03/09/2012.

BENHAMOUDA, Kheira. (2007). Le manuel scolaire, hyper structure d'un espace pour une hospitalité pédagogique. Sur books.openedition.org/pupo/545?lang=fr. Consulté le 15/02/2013.

BLAIN, Raymond. (1995). Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous", Québec français, n°98, 1995, p.22 in <http://id.erudit.org/iderudit/44277ac>. Consulté le 14/06/2012.

BOUCABEILLE, Thérèse. Vallade, Pernelle. (2012/2013). Quel est l'impact de la démarche expérimentale sur la motivation ? Université Montpellier II, Master de recherche : métiers de l'éducation et de la formation : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/81/58/60/PDF/2012-M2-spe2-IUFM-Therese_BOUCABEILLE-Pernelle_VALLADE.pdf. Consulté le 17/03/2012.

Cahiers de l'éducation et de la formation. Conseil supérieur de l'enseignement. Dossier : le manuel et les supports pédagogiques. Royaume du Maroc. Numéro 3, septembre 2010. Chevrel, gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage du FLE", <http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation.html>. Consulté le 19/04/2014.

Cité sur le site web de Guy Robidas, un professeur de l'université canadienne, <http://wwwens.uqac.ca/dse/3psy206/varapp/mota.html>. Consulté le 17/01/2012.

Colloque, École, où sont passés tes livres ? Enjeux d'apprentissage, enjeux d'égalité, le 16 mai 2003 : <http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php?page=1> Colloque,

École, où sont passés tes livres ? Enjeux d'apprentissage, enjeux d'égalité. Le 16 mai 2003. Université Paris 3.

DAHOU, Foudil. (22/04/2014). Didactique des langues recherche scientificité en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités. Sur : oasisfle.com. Consulté le 29/03/2012.

Document d'accompagnement du programme de français de la 5AP, (2006). <http://www.onefd.edu.dz/programmes/PROG.DU%20PRIMAIRE/DOC.AC.PRIMAIRE/DOCC.ACC.4AP/FRANCAIS.html>. Consulté le 19/02/2013.

DUGAND, Patrick. (1993). Le Robert, dictionnaire historique de la langue française. CAFIM, 2000 <http://www.ac-Nancy-Metz.fr/>. Consulté le 14/09/2013.

FRECHETTE, Sylvie., autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation de l'élève au secondaire dans le cadre de la formation des enseignants, université du Québec à Montréal, Mars 2008. www.archipel.uqam.ca/1144/1/D1645.pdf. Consulté le 01/08/2013.

GALISSON, Robert, « la pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique ». Mélanges CRAPEL, numéro 25, 2000. P.55. http://revues.univnancy2.fr/melangesCrapel/numeroPrecedents.php3?id_rubrique=3. http://membres.multimania.fr/sebastientracol/Cliquez%20ici/La_motivation_des_eleves.htm#_Toc470940755: la motivation des élèves, référence non citée. Consulté le 15/06/2013.

Inspection générale de l'éducation nationale. Rapport n°2012-036, les manuels scolaires : situation et perspectives. Ministère de l'éducation nationale jeunesse vie associative. France. Site : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf. Consulté le 20/07/2012.

Interviewés lors de l'étude des manuels et des maitres, <http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php?page=2Josef>. Consulté le 17/04/2014.

Kamtchouing, Pierre. (2009). Université Senghor d'Alexandrie, Master en développement, 2009 http://www.memoireonline.com/10/09/2850/m_la-pratique-du-suivi-evaluation-dans-les-projets-de-developpement-au_camerone15.html . Consulté le 18/02/2013.

KAROLINA Axell. (19/01/2007). L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère- de la langue française dans un contexte scolaire in <http://lnu.divaportal.org/smash/get/diva2:204837/FULLTEXT01.pdf>. Consulté le 26/02/2014.

LANSEL Élizabeth. (2010). Le manuel numérique. Revue les langues modernes, concevoir un manuel de langue. Association des professeurs de langues modernes. France. Résumé in <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3027>. Consulté le 05/06/2013.

Maree, A. (2011-2012). Initiation à la recherche, master 2 SSMEEF spécialité (Professorat des écoles", Semestre 4, Nord pas de calais, in www.lille.iufm.fr. consulté le 12/02/2014.

PUREN, Christian. Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques Trans, méta- inter- pluri- Co-culturelles). In www.christianpuren.com. Exemple de validation et d'application Actuelles. Consulté le 17/05/2014.

RODRIGUEZ, Ana-Seara. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du FLE. www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm: depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. Consulté le 10/12/2013.

SIMEON, Jean-Pierre. (2011). Le problème avec la poésie, article non numéroté, in http://www.stephanbataillon.com/wp-content/uploads/2011/01/PJ123_pb_poesie.pdf. Site éducatif : <http://www.fmgerard.be/textes/option.html>. Étude des textes. Consulté le 16/09/2013.

Site <http://coaching.comprendrechoisir.com/comprendre/demotivationEnseignement> des langues étrangères en Algérie : <http://langues.superforum.fr/t1541-comment-motiver-nos-eleves> : Coaching, l'essentiel en une page. Consulté le 17/02/2013.

Sur : L'approche communicative : www.halayapanama.com/fr/methodology/communicative/. Tiré du Guide de rédaction des plans de cours sur tout savoir sur les manuels. 2008 http://www.desmanuelspourtous.com/manuels_scolaires_toutsavoir.html. Trousseau. Consulté le 19/05/2014.

VERTALIER, Martine. (2006). Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? Mélanges CRAPEL n°29 sur : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5-VERTALIER-pdf.pdf>. Consulté le 16/02/2014.

WIM Gevers. (2010). Psychologie cognitive. Article tiré du site internet : <http://dev.ulb.ac.be>. Consulté le 26/02/2015.

Sources d'informations en anglais

ANDERSEN. (1992). *what did you learn in French today?* Cité par Michael Byram in *culture and education*. Paris : LAL, Hatier, Didier, Crédif.

Ames. C. A. (1990). *Motivation: What Teachers Need to Know*. Teacher's College Record.91.

Bandura, A. (2003). *Swimming Against the Mainstream : the Early Years in Chilly Waters*. In W. Donahue & Assoc., *History of the Behavior Therapies*. Reno, NV : Context Press.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002) : *Social Representations of Languages and Teaching. Reference Study*, Language Policy Division, DGIV, Council of Europe, Strasbourg.

Chouinard, R. et Roy, N. (2008/2003). *Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics*. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 31-50. doi:10.1348/000709907X197993

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* , 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education : recon-sidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- DWECK Andrew, ELLIOT J. (1983). *Handbook of approach and avoidance motivation*. New York : Ed. psychology press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). *The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence*. *Development of achievement motivation*, 91-120.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1998-2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Eccles, J. S., Wigfield A., Schiefele U. (1998). *Motivation to succeed*. N. Eisenberg (Eds), *Handbook of child psychology, vol. 3, social, emotional, and personality development* (5th ed.), New York : Wiley, p. 1017-1095.
- FISCHER karsten. (1978). Convective difference schemes and Hermite interpolation. In <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nme.1620120605/abstract>. 18/02/2012.
- Gardner , R. C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*. Distinguished Lecturer Serious. Temple University Japan, Tokyo.
- Gardner, R. C (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 10-24.
- Gardner, R.C & Lambert, W.E. (1959). *Motivational variables in second language acquisition*. Canada : *Canadian Journal of Psychology*, number 13.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Motivational variables in second language acquisition*. In R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119-216). Canada : Rowley, MA: Newbury House.

GARDNET RC, LAMBERT W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. Canada : *canadien journal of psychologie*, 13, 226-272.

GARDNET RC, LAMBERT W.E. (1972). Attitude and motivation in second language learning. Rowley. M.A. Canada : Newbury house.

Jones, R. A. (1977). *Self-fulfilling prophecies: Social, psychological and physiological effects of expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lippmann, W. (1922) *Public Opinion*, New York.

Paul D. Eggen, Donald P. Kauchak . (1994). *Educational psychology : classroom connections*. Merrill : université du Michigan.

Rogers, W. S. (2003). *Social psychology: Experimental and critical approaches*. Buckingham: Open University Press.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Con-temporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L., Deci & M. R., Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester : Uni-versity of Rochester Press.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy : does psychological need choice, self-determination, and will ? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2007). Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M.S. Hagger & N.L.D Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign : Human Kinetics.

Siobhan K. Fisher, *Occupation of the Womb: Forced Impregnation As Genocide*, 46 *Duke Law Journal* 91-133 (1996)

Manuels et dictionnaires/ Textes officiels

BEAUDET, Suzanne. (1996). *Réussir le DALF unité B2 : Entraînement à la compréhension orale*. Paris : Ed, Didier/Hatier.

BERARD Evelyne, LAVENNE Christian. (1994). *Oral /  crit. Niveau débutant*. Paris : CLE international.

BERARD Evelyne, LAVENNE Christian. (1995-1996). *Tempo 1 : Méthode de français*. Paris: Didier.

BORNE, Dominique. (1997-1998). *Inspection générale de l'éducation nationale, programme de travail*, thèmes 2, le manuel scolaire, Juin 1998, France.

CASTOLLOTTI, Véronique. Danièle, Moore. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, 2002. France : Conseil de l'Europe, Strasbourg.

CUQ, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : clé internationale.

GALISSON, Robert. Coste, D. (1976). *Dictionnaire didactique des langues*. Paris : Hachette.

Inspection de l'enseignement primaire. (2010). Algérie : circonscription de Remchi

Livre de français de la cinquième année primaire. (2006-2007). Algérie : ONPS.

Manuel, Tost, Planet. (2002). Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues, les langues modernes. Paris : Ed. Nathan. N°03.

Ministère de l'éducation nationale, Guide du maître 5 années primaire français. (2007). Alger : ONPS.

Ministère éducation nationale jeunesse vie associative. (Mars 2012). France : Rapport n°2012-036.

PIOCHE, Jacqueline. (1999). *Didactique du vocabulaire français*. France : Nathan université, Tome1, 9ème édition du dictionnaire de l'académie.

Programme de français de la cinquième année primaire. (Juin : 2011). Algérie

ROBERT, Jean-Pierre. (2008). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*. Paris : OPHRYS 2^{ème} édition.

SEMAL-LEBLEU, Annie. (2010-b). De la conception d'une aventure en humanités », dans Annie Semal-Lebleu (Coord.), Concevoir un manuel de langue, dossier de la revue Les langues modernes, janvier-février-mars 2010, Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), pages 24 à 33.

Annexes

Annexe 1.1 : Questionnaire

Annexe 1.2 : Quelques réponses du questionnaire

Annexe 2.1 : Inspection de l'enseignement primaire (ressources pédagogiques).

Annexe 2.2 : Entretien avec l'inspecteur de français-Tlemcen- (Extrait)

Annexe 3 : Extrait du livre scolaire -Mon livre de français- de 5 AP.

Annexe 4.1 : Grilles d'analyse

Annexe 4.2 : Extrait des réponses (Grilles d'analyse).

Annexe 1.1 :

Le questionnaire

Je vous invite à bien vouloir répondre à ce questionnaire. Vos réponses contribueront à la réalisation d'un travail de recherche universitaire. Nous vous remercions d'avance.

Informations personnelles

Sexe

- F
- M

Profil

- Licence de français
- Master de français
- Autres. À préciser

Expérience professionnelle

- De 1 à 5 ans
- De 5 à 10 ans
- De 10 à 15 ans
- Plus de 15 ans
- A préciser :

Questions

Observation

- *Le présent questionnaire concerne uniquement le manuel de la cinquième année primaire, indiqué par la mention « MF5M ».*
- *Dans les questions à choix multiples « QCM », vous pouvez cocher autant de cases que vous jugez utile.*

1)- Pouvez-vous travailler en classe, sans manuel de français langue étrangère « FLE » ?

- Oui
- Non

2)- Utilisez-vous le manuel de français de la cinquième année primaire en classe ?

- De temps en temps ?
- Souvent ?
- Fréquemment ?
- Pas du tout ?

3)- Trouvez-vous que le MF5M est :

- Parfait
- Pas motivant
- Adéquat

4)- Pensez-vous que le MF5M est motivant ?

- Oui
- Non
- Si non, que faudrait-il faire pour le rendre motivant ?

.....
.....
.....
.....
.....

5)- Qu'est-ce qui rend votre travail facile ?

- Le manuel scolaire de français
- Le programme
- Les activités que vous ajoutez personnellement

6)- Pensez-vous qu'il y a une différence entre un manuel et un programme ?

- Oui
- Non
- Si oui, quelle est cette différence ?

.....
.....
.....
.....
.....

7)- Pouvez-vous, à partir du programme, établir votre propre fiche pédagogique à la place du MF5M ?

- Oui
- Non
- Justifiez votre réponse

.....
.....
.....
.....
.....

8)- Est-ce que le MF5M suit :

- Une démarche basée sur la quantité des compétences à acquérir ?
- Une démarche qualitative ?

9)- Le MF5M répond-il aux besoins langagiers et culturels des apprenants ?

- Oui
- Non

10)- L'usage du MF5M développe-t-il la compétence communicative des apprenants ?

- Oui
- Non

11)- Le MF5M n'aborde-t-il que la compétence linguistique « grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison » ?

- Oui
- Non
- Si non, quelles sont les autres compétences abordées ?

.....
.....
.....
.....
.....

12)- Dans le MF5M, il y a quatre compétences qui sont visées. En les classant de 1 à 4, montrez celles sur lesquelles on insiste plus que les autres :

- Lire
- Écrire
- Parler
- Écouter

13)- Trouvez-vous que les activités proposées dans le MF5M répondent aux critères de l'approche par compétences ?

- Oui
- Non
- Si non, que faudrait-il ajouter comme activités ?

.....
.....
.....
.....
.....

14)- Le MF5M propose-t-il des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome ?

- Oui
- Non

- Si oui, pouvez-vous citer quelques activités en justifiant votre réponse ?

.....
.....
.....
.....
.....

15)- La disposition des rubriques, telles qu’elles sont présentées dans le MF5M, aident-t-elle les apprenants à acquérir des savoir-faire, savoir-être ?

- Oui
- Non

16)- Les évaluations proposées dans le MF5M, permettent-elles de vérifier leurs acquis ?

- Oui
- Non

17)- Les textes proposés dans le MF5M, répondent-ils aux besoins langagiers des apprenants ?

- Oui
- Non

18)- Est-ce que les poèmes proposés dans le MF5M sont adaptés au niveau de l’apprenant ?

- Oui
- Non

19)- Peut-on considérer l’icône « l’image » dans le MF5M comme un élément motivant ?

- Oui
- Non

20)- Pensez-vous que les couleurs proposées dans le MF5M sont adaptées aux situations d’apprentissage ?

- Oui
- Non

Merci de votre contribution et de votre grande patience

Annexe 1.2 :

Quelques réponses du questionnaire

Extrait des réponses faites par les participants :

Je vous invite à bien vouloir répondre à ce questionnaire et vos réponses contribueront à la réalisation d'un travail de recherche universitaire. Nous vous remercions d'avance.

Informations personnelles

Sexe

- F
 M

Profil

- Licence de français
 Master de français
 Autres. A préciser *Bac + I.T.E*

Expérience professionnelle

- De 1 à 5 ans
 De 5 à 10 ans
 De 10 à 15 ans
 Plus de 15 ans
 A préciser: *.....4.9.....ans*

Questions

Observation

- Le présent questionnaire concerne uniquement le manuel de la cinquième année primaire, indiqué par la mention « MF5M ».
- Dans les questions à choix multiples « QCM », vous pouvez cocher autant de cases que vous jugez utile.

1)- Pouvez vous travailler en classe, sans manuel de français langue étrangère « FLE » ?

- Oui
 Non

2)- Vous utilisez le manuel de français en classe de la cinquième année primaire:

- De temps en temps ?
 Souvent ?
 Fréquemment ?
 Pas du tout ?

3)- Vous trouvez que le MF5M est :

- Parfait
 Pas motivant
 Adéquat

4)- Pensez vous que le MF5M est motivant ?

- Oui
 Non

• Si non, que faudrait-il faire pour le rendre motivant ?

.....
.....
.....

5)- Qu'est ce qui rend votre travail facile ?

- Le manuel scolaire de français
 Le programme
 Les activités que vous ajoutez personnellement

6)- Pensez vous qu'il y a une différence entre un manuel et un programme ?

- Oui
 Non

• Si oui, quelle est cette différence ?

Le programme est un ensemble de composantes et d'éléments structurés de manière cohérente, séquentielle, fonctionnelle et dynamique, tandis que le manuel est un outil

7)- Pouvez-vous à partir du programme, établir votre propre fiche pédagogique à la place du MF5M ?

- Oui
 Non

• Justifiez votre réponse

L'enseignant doit être autonome et compétent pour préparer ses propres fiches avec

8)- Est ce que le MF5M suit :

- Une démarche basée sur la quantité des compétences à acquérir
 Une démarche qualitative

9)- Le MF5M répond-t-il aux besoins langagiers et culturels des apprenants ?

- Oui
 Non

10)- L'usage du MF5M développe-t-il la compétence communicative des apprenants ?

- Oui
 Non

11)- Est-ce que le MF5M n'aborde que la compétence linguistique « grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison » ?

- Oui
 Non
• Si non, quelles sont les autres compétences abordées ?

entraînements à l'écrit, productions écrites, évaluations, poèmes

12)- Dans le MF5M, il y a quatre compétences qui sont visées. En classant de 1 à 4, montrez celles sur lesquelles on insiste plus que les autres:

- Lire
 Ecrire
 Parler
 Ecouter

13)- Trouvez-vous que les activités proposées dans le MF5M répondent à l'approche par compétences ?

- Oui
 Non
• Si non, que faudrait-il ajouter comme activités ?

La situation d'intégration

14)- Le MF5M propose-t-il des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome ?

- Oui
 Non
• Si oui, pouvez-vous citer quelques activités en justifiant votre réponse ?

15)- La disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le MF5M, aident-elle à acquérir des savoir-faire, savoir-être aux apprenants ?

- Oui
 Non

16)- Les évaluations proposées dans le MF5M, permettent elles de vérifier leurs acquis ?

- Oui
- Non

17)- Les textes proposés dans le MF5M, répondent-ils aux besoins langagiers des apprenants ?

- Oui
- Non

18)- Est ce que les poèmes proposées dans le MF5M sont adaptés au niveau de l'apprenant ?

- Oui
- Non

19)- Peut-on considérer l'icone « l'image » dans le MF5M comme un élément motivant ?

- Oui
- Non

20)- Pensez vous que les couleurs proposées dans le MF5M sont adaptées aux situations d'apprentissage ?

- Oui
- Non

Merci de votre contribution et de votre grande patience

Je vous invite à bien vouloir répondre à ce questionnaire et vos réponses contribueront à la réalisation d'un travail de recherche universitaire. Nous vous remercions d'avance.

Informations personnelles

Sexe

- F
 M

Profil

- Licence de français
 Master de français
 Autres. À préciser : *1ère année de FLE*

Expérience professionnelle

- De 1 à 5 ans
 De 5 à 10 ans
 De 10 à 15 ans
 Plus de 15 ans
 A préciser : *11 ans*

Questions

Observation

- Le présent questionnaire concerne uniquement le manuel de la cinquième année primaire, indiqué par la mention « MF5M ».
- Dans les questions à choix multiples « QCM », vous pouvez cocher autant de cases que vous jugez utile.

1)- Pouvez vous travailler en classe, sans manuel de français langue étrangère « FLE » ?

- Oui
 Non

2)- Vous utilisez le manuel de français en classe de la cinquième année primaire:

- De temps en temps ?
 Souvent ?
 Fréquemment ?
 Pas du tout ?

3)- Vous trouvez que le MF5M est :

- Parfait
 Pas motivant
 Adéquat

4)- Pensez vous que le MF5M est motivant ?

- Oui
 Non

• Si non, que faudrait-il faire pour le rendre motivant ?

.....
.....
.....

5)- Qu'est ce qui rend votre travail facile ?

- Le manuel scolaire de français
 Le programme
 Les activités que vous ajoutez personnellement

6)- Pensez vous qu'il y a une différence entre un manuel et un programme ?

- Oui
 Non
• Si oui, quelle est cette différence ?

Pour s'assurer de manière définitive que MF5M n'est pas le programme et ne peut être ce dernier.

7)- Pouvez-vous, à partir du programme, établir votre propre fiche pédagogique à la place du MF5M ?

- Oui
 Non
• Justifiez votre réponse

Il est très important de souligner que MF5M n'est pas le programme. Il ne reprend qu'un aspect de (les contenus) de ce dernier.

8)- Est ce que le MF5M suit :

- Une démarche basée sur la quantité des compétences à acquérir
 Une démarche qualitative

9)- Le MF5M répond t-il aux besoins langagiers et culturels des apprenants ?

- Oui
 Non

10)- L'usage du MF5M développe-t-il la compétence communicative des apprenants ?

- Oui
 Non

11)- Est-ce que le MF5M n'aborde que la compétence linguistique « grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison » ?

- Oui
 Non
• Si non, quelles sont les autres compétences abordées ?

en oral réception
en oral production

12)- Dans le MF5M, il y a quatre compétences qui sont visées. En les classant de 1 à 4, montrez celles sur lesquelles on insiste plus que les autres:

- Lire
 Ecrire
 Parler
 Ecouter

13)- Trouvez-vous que les activités proposées dans le MF5M répondent à l'approche par compétences ?

- Oui
 Non
• Si non, que faudrait-il ajouter comme activités ?

.....
.....
.....

14)- Le MF5M propose-t-il des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome ?

- Oui
 Non
• Si oui, pouvez-vous citer quelques activités en justifiant votre réponse ?

Les activités proposées favorisent l'autonomie de l'apprenant. Il doit apprendre à apprendre, c'est à dire qu'il va apprendre à communiquer en réalisant des actes de parole pour agir.

15)- La disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le MF5M, aident-elles à acquérir des savoir-faire, savoirs-être aux apprenants ?

- Oui
 Non

16)- Les évaluations proposées dans le MF5M, permettent-elles de tester les apprentissages ?

- Oui
- Non

17)- Les textes proposés dans le MF5M, répondent-ils aux besoins langagiers des apprenants ?

- Oui
- Non

18)- Est ce que les poèmes proposés dans le MF5M sont adaptés au niveau de l'apprenant ?

- Oui
- Non

19)- Peut-on considérer l'icone « l'image » dans le MF5M comme un élément motivant ?

- Oui
- Non

20)- Pensez vous que les couleurs proposées dans le MF5M sont adaptées aux situations d'apprentissage ?

- Oui
- Non

Merci de votre contribution et de votre grande patience

Je vous invite à bien vouloir répondre à ce questionnaire et vos réponses contribueront à la réalisation d'un travail de recherche universitaire. Nous vous remercions d'avance.

Informations personnelles

Sexe

- F
 M

Profil

- Licence de français
 Master de français
 Autres. À préciser

Expérience professionnelle

- De 1 à 5 ans
 De 5 à 10 ans
 De 10 à 15 ans
 Plus de 15 ans
 A préciser:.....

Questions

Observation

- Le présent questionnaire concerne uniquement le manuel de la cinquième année primaire, indiqué par la mention « MF5M ».
- Dans les questions à choix multiples « QCM », vous pouvez cocher autant de cases que vous jugez utile.

1)- Pouvez vous travailler en classe, sans manuel de français langue étrangère « FLE » ?

- Oui
 Non

2)- Vous utilisez le manuel de français en classe de la cinquième année primaire:

- De temps en temps ?
 Souvent ?
 Fréquemment ?
 Pas du tout ?

3)- Vous trouvez que le MF5M est :

- Parfait
 Pas motivant
 ABECQUAT

4)- Pensez vous que le MF5M est motivant ?

- Oui
- Non

• Si non, que faudrait-il faire pour le rendre motivant ?

.....
.....
.....

5)- Qu'est ce qui rend votre travail facile ?

- Le manuel scolaire de français
- Le programme
- Les activités que vous ajoutez personnellement

6)- Pensez vous qu'il y a une différence entre un manuel et un programme ?

- Oui
 - Non
- Si oui, quelle est cette différence ?

La différence se trouve dans l'ordre et le volume des leçons
.....
.....

7)- Pouvez-vous, à partir du programme, établir votre propre fiche pédagogique à la place du MF5M ?

- Oui
 - Non
- Justifiez votre réponse

Le programme comprend tout ce qu'il faut pour établir une fiche pédagogique (les activités, les objectifs, les compétences...)
.....
.....

8)- Est ce que le MF5M suit :

- Une démarche basée sur la quantité des compétences à acquérir
- Une démarche qualitative

9)- Le MF5M répond t-il aux besoins langagiers et culturels des apprenants ?

- Oui
- Non

10)- L'usage du MF5M développe-t-il la compétence communicative des apprenants ?

- Oui
 Non

11)- Est-ce que le MF5M n'aborde que la compétence linguistique « grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison » ?

- Oui
 Non

• Si non, quelles sont les autres compétences abordées ?

..... *La compréhension de l'oral*
..... *La compréhension de l'écrit*
..... *La production écrite (notamment d'intégration)*

12)- Dans le MF5M, il y a quatre compétences qui sont visées. En les classant de 1 à 4, montrez celles sur lesquelles on insiste plus que les autres:

- Lire
 Ecrire
 Parler
 Ecouter

13)- Trouvez-vous que les activités proposées dans le MF5M répondent à l'approche par compétences ?

- Oui
 Non

• Si non, que faudrait-il ajouter comme activités ?

.....
.....
.....

14)- Le MF5M propose-t-il des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome ?

- Oui
 Non

• Si oui, pouvez-vous citer quelques activités en justifiant votre réponse ?

..... *Le vocabulaire : l'utilisation du dictionnaire*
..... *La rubrique entraînement à l'écrit*

15)- La disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le MF5M, aident-elles à acquérir des savoir-faire, savoirs-être aux apprenants ?

- Oui
 Non

16)- Les évaluations proposées dans le MF5M, permettent elles de vérifier leurs acquis ?

- Oui
- Non

17)- Les textes proposés dans le MF5M, répondent-ils aux besoins langagiers des apprenants ?

- Oui
- Non

18)- Est ce que les poèmes proposées dans le MF5M sont adaptés au niveau de l'apprenant ?

- Oui
- Non

19)- Peut-on considérer l'icone « l'image » dans le MF5M comme un élément motivant ?

- Oui
- Non

20)- Pensez vous que les couleurs proposées dans le MF5M sont adaptées aux situations d'apprentissage ?

- Oui
- Non

Merci de votre contribution et de votre grande patience

Je vous invite à bien vouloir répondre à ce questionnaire et vos réponses contribueront à la réalisation d'un travail de recherche universitaire. Nous vous remercions d'avance.

Informations personnelles

Sexe

- F
 M

Profil

- Licence de français
 Master de français
 Autres. À préciser *licence en traduction*

Expérience professionnelle

- De 1 à 5 ans
 De 5 à 10 ans
 De 10 à 15 ans
 Plus de 15 ans
 A préciser:.....

Questions

Observation

- Le présent questionnaire concerne uniquement le manuel de la cinquième année primaire, indiqué par la mention « MF5M ».
- Dans les questions à choix multiples « QCM », vous pouvez cocher autant de cases que vous jugez utile.

1)- Pouvez vous travailler en classe, sans manuel de français langue étrangère « FLE » ?

- Oui
 Non

2)- Vous utilisez le manuel de français en classe de la cinquième année primaire:

- De temps en temps ?
 Souvent ?
 Fréquemment ?
 Pas du tout ?

3)- Vous trouvez que le MF5M est :

- Parfait
 Pas motivant
 Adéquat

4)- Pensez vous que le MF5M est motivant ?

- Oui
- Non
- Si non, que faudrait-il faire pour le rendre motivant ?

5)- Qu'est ce qui rend votre travail facile ?

- Le manuel scolaire de français
- Le programme
- Les activités que vous ajoutez personnellement

6)- Pensez vous qu'il y a une différence entre un manuel et un programme ?

- Oui
- Non
- Si oui, quelle est cette différence ?

Il y a des leçons qu'on les trouve dans le manuel
mais pas dans le programme

7)- Pouvez-vous, à partir du programme, établir votre propre fiche pédagogique à la place du MF5M ?

- Oui
- Non
- Justifiez votre réponse

parce que le MF5M ne contient pas tous ce
qu'on a dans le programme (toutes les activités
nécessaires)

8)- Est ce que le MF5M suit :

- Une démarche basée sur la quantité des compétences à acquérir
- Une démarche qualitative

9)- Le MF5M répond t-il aux besoins langagiers et culturels des apprenants ?

- Oui
- Non

10)- L'usage du MF5M développe-t-il la compétence communicative des apprenants ?

- Oui
- Non

11)- Est-ce que le MF5M n'aborde que la compétence linguistique « grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison » ?

- Oui
- Non
- Si non, quelles sont les autres compétences abordées ?

Il aborde aussi des textes de lecture, des études de texte, des exercices d'entraînement à l'écrit, des sujets de production écrite aussi.

12)- Dans le MF5M, il y a quatre compétences qui sont visées. En les classant de 1 à 4, montrez celles sur lesquelles on insiste plus que les autres :

- 1 Lire
- 2 Ecrire
- 3 Parler
- 4 Ecouter

13)- Trouvez-vous que les activités proposées dans le MF5M répondent à l'approche par compétences ?

- Oui
- Non
- Si non, que faudrait-il ajouter comme activités ?

.....
.....
.....

14)- Le MF5M propose-t-il des activités visant à rendre l'apprenant plus autonome ?

- Oui
- Non
- Si oui, pouvez-vous citer quelques activités en justifiant votre réponse ?

.....
.....
.....

15)- La disposition des rubriques, telles qu'elles sont présentées dans le MF5M, aident-elles à acquérir des savoir-faire, savoir-être aux apprenants ?

- Oui
- Non

16)- Les évaluations proposées dans le MF5M, permettent elles de vérifier leurs acquis ?

- Oui
 Non

17)- Les textes proposés dans le MF5M, répondent-ils aux besoins langagiers des apprenants ?

- Oui
 Non

18)- Est ce que les poèmes proposées dans le MF5M sont adaptés au niveau de l'apprenant ?

- Oui
 Non

19)- Peut-on considérer l'icone « l'image » dans le MF5M comme un élément motivant ?

- Oui
 Non

20)- Pensez vous que les couleurs proposées dans le MF5M sont adaptées aux situations d'apprentissage ?

- Oui
 Non

Merci de votre contribution et de votre grande patience

Annexe 2.1 :

**Inspection de l'enseignement primaire
(ressources pédagogiques)**

Annexe 2.1 : L'inspection de l'enseignement primaire

On distingue trois types d'affichages :

☞ 1-L'affichage obligatoire.

☞ 2-les affichages didactiques

☞ 3-les affichages esthétiques

1-AFFICHAGES OBLIGATOIRES

Emploi du temps. Progression annuelle des projets. Fiche descriptive du projet. Organisation de la séquence en cours. Liste des élèves avec indication du nom, prénom et date de naissance. Liste des comptines, chansons et poèmes.

AUTRES AFFICHAGES

Plan de la classe. Règlement intérieur. Tableau de service. Calendrier scolaire .Pyramide des âges construite en fonction du sexe, des mois et/ou années de naissance des élèves.

2-AFFICHAGES A FONCTION DIDACTIQUE

Ces affichages permettent la lisibilité de la pédagogie.

La présentation doit être soignée. Ces affichages sont le plus souvent rédigés avec les élèves.

Des affichages sont permanents mais d'autres sont retirés en fonction des activités et sont conservés dans des dossiers ou des classeurs référents.

L'organisation matérielle est essentielle :

Préparation des murs (panneaux, etc....), périodicité des changements, Aider les élèves à entrer dans l'écrit. Constituer des documents de référence : Traces des lectures, des projets, des recherches....Texte des comptines, chants et poésies.

Affichages outils :

Consignes .Mots clés. Alphabets. Prénoms de la classe. Règles de vie de la classe. Règles d'utilisation du matériel. Tableau de présence .Tableau des responsabilités distribution, rangements...Aider les élèves à se repérer dans le temps

Il est important de varier les représentations et de les faire évoluer pour travailler la succession, la durée,

l'évolution, les rythmes. Jours de la semaine. Calendriers. Horloge .Plans, photos ... Cartes : Algérie /

Monde. Plan de l'école et du quartier

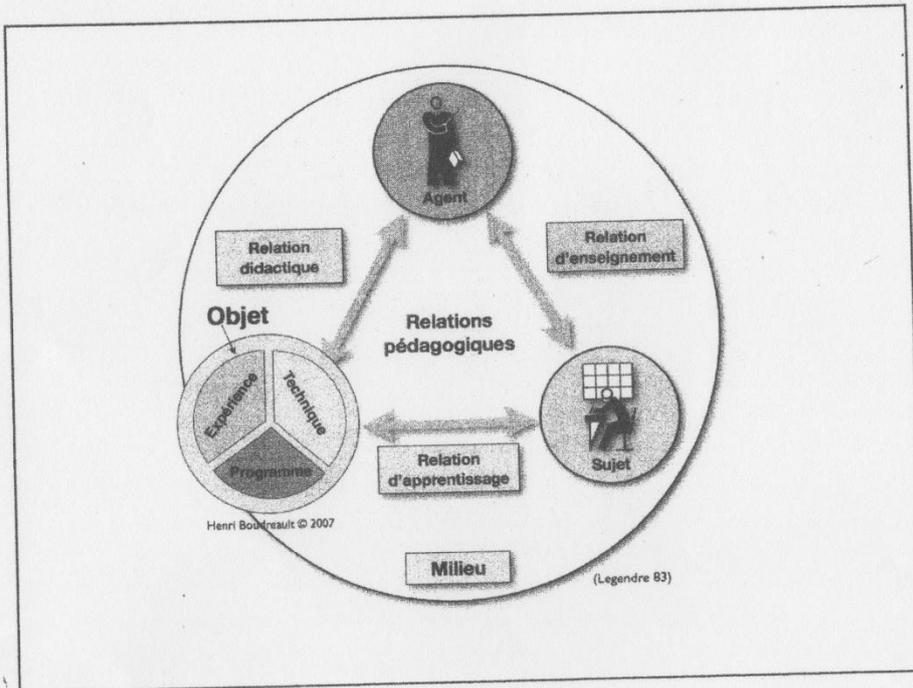
Faire découvrir les nombres et les quantités. Collections. Faire découvrir le monde des objets, la matière, le vivant, l'environnement .Développer l'imaginaire. Susciter la curiosité. Valoriser les productions des élèves, œuvre de chaque enfant, œuvres organisées en groupes, exposition d'ensemble.

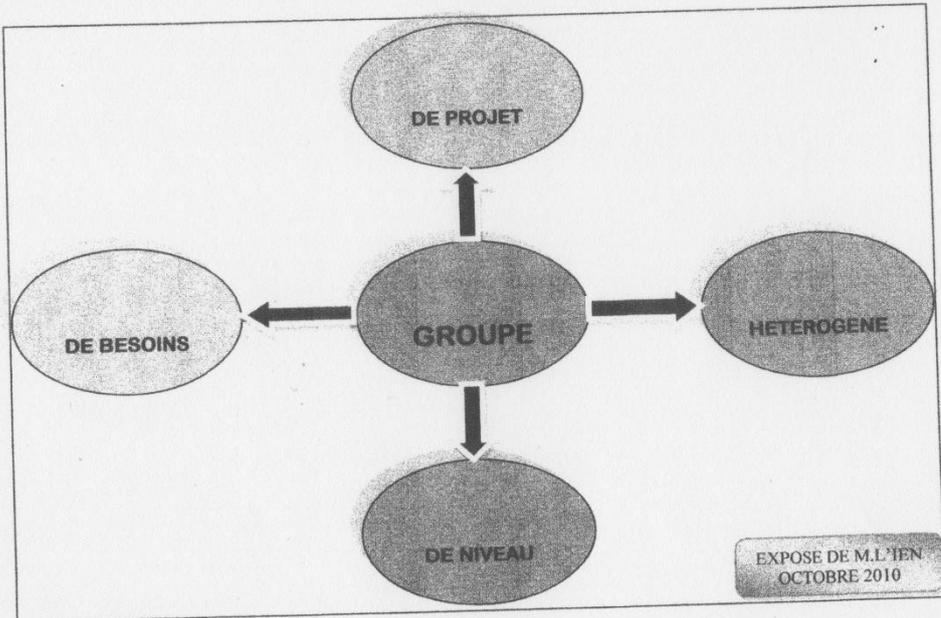
Rappel systématique à côté de la production, de l'objectif d'apprentissage, de la compétence visée, de la consigne donnée.

Veiller à ce que chaque élève ait ses productions régulièrement affichées..

3-AFFICHAGES A FONCTION ESTHÉTIQUE

Eveiller la curiosité et susciter l'intérêt des enfants et des visiteurs de la classe : Préparation des murs. Périodicité des changements de décor. Hauteur d'affichage. Conditions de circulation lors des expositions. Permettre si possible aux parents d'admirer les travaux des différentes classes, Conservation des traces.





En guise de conclusion, bilan et perspectives :

Après ce bref parcours préliminaire, qui ne peut être qu'ainsi à l'étape actuelle de notre réflexion et dans la mesure où il est destiné avant tout à provoquer le déclic nécessaire autour d'un sujet d'actualité, et afin de se retrouver dans ce fatras de termes entre archaïsmes et néologismes, il est très indiqué de :

- ne pas s'égarer dans des querelles sémantiques qui ne peuvent qu'entraver davantage la compréhension, la conception et la mise en œuvre de la remédiation ;
- ne pas se contenter d'interventions circonstancielles ou ponctuelles ; mais d'élaborer de réels dispositifs allant de la remédiation au rattrapage et en passant par le soutien ;
- ne pas négliger l'objet de la remédiation en étant parfaitement conscient des disciplines devant faire l'objet de cette activité : en effet, faut-il travailler seulement sur les matières structurantes et les matières instrumentales de base ou sur tout ce qui est proposé aux apprenants ?
- ne pas ignorer que tous les verbes relatifs à cette activité expriment l'action et ne peuvent par conséquent s'accommoder de l'inertie ou de la politique du moindre effort ;
- ne pas considérer la remédiation pédagogique comme une fatalité ou un recours inévitable en sachant que l'intervention préalable et raisonnée du maître est en mesure d'en réduire considérablement la proportion...

D'autre part, comment peut-on accepter l'idée d'un enseignement uniforme et par conséquent son corollaire ou plus précisément sa conséquence logique et prévisible à savoir la remédiation pédagogique ou d'autres dispositifs similaires pour des apprenants qui n'ont pas le même parcours à leur arrivée en première année scolaire ? En effet ces enfants peuvent faire partie des catégories suivantes :

- ✓ fréquentation des classes maternelles ou crèches (écoles privées),
- ✓ cursus préalable dans l'enseignement préscolaire,
- ✓ dérogation ou dispense d'âge (parfois de manière abusive),
- ✓ redoublement pour des raisons diverses,
- ✓ évolution dans un milieu favorable (enfants d'enseignants ou de parents instruits et/ou fait de la chose pédagogique)...

Ce constat pose le problème insoluble des disparités socioculturelles sur lesquelles l'école n'a pas de prise directe en dépit de toute sa bonne volonté ainsi que celui de la maturité corticale des sujets apprenants au sein d'un même groupe-classe. Cela revient à dire qu'un enseignement uniforme non différencié par rapport au constat mentionné plus haut aboutira aux mêmes conséquences au moment de la remédiation. Il importe donc de ne pas focaliser toute l'action et toute la réflexion sur les seules acquisitions comme résultats à améliorer. Mais il faut aller au-delà de cela pour s'interroger sur les causes profondes qui ont tendance à créer des comportements répétitifs chez les élèves. De cela découle une nouvelle médiation pouvant aller jusqu'à l'implication d'un nouveau médiateur.

De plus, la remédiation pédagogique ou les autres formes d'aide apportée aux élèves en difficulté ne font pas explicitement référence à un modèle précis ou à une démarche méthodologique scientifiquement éprouvée. Si « la théorie éclaire, la pratique enseigne ». Seule la réalité de la classe dans sa diversité et dans toutes ses dimensions (sociale, culturelle...) est en mesure de fournir les repères nécessaires à la mise en place d'un processus d'apprentissage adapté et adossé en même temps à un dispositif d'aide multiforme et cohérent. Mais quels que soient la formule retenue, l'intervention envisagée et le dispositif privilégié, il s'agit de manière prioritaire de « renarciser » l'enfant pour l'impliquer puis de trouver la zone proximale de développement de l'élève afin de construire un projet de réussite avec lui et non contre lui ou sans lui.

Bien entendu, pour que la remédiation soit efficace et efficiente, certains paramètres demeurent incontournables. A titre d'exemples, nous pouvons citer ce qui suit :

- la dédramatisation de la remédiation dans le but de sécuriser les apprenants et de les impliquer ;
- l'extrême précaution à prendre pour éviter le « ghettos pédagogique » susceptible d'aller à contre-courant de l'objectif recherché ;
- l'évitement impératif de la reproduction de la même démarche méthodologique ayant conduit à l'échec ;
- la nécessité d'une souplesse et de plages horaires au niveau des emplois du temps et des organisations pédagogiques ;
- la liberté devant être accordée aux praticiens quant à la programmation de cette activité (nombre de séances, durée, moments...) ;
- l'obligation d'un travail rigoureux sur la consigne ;
- la tenue du cahier journal sous forme de carnet de bord retraçant le processus d'apprentissage et le diagnostic des insuffisances ou des dysfonctionnements ;
- l'attention particulière qui devrait être portée au cahier de rattrapage et à l'adaptation des supports et du matériel didactique...

Enfin pour conclure provisoirement sur ce thème de la remédiation pédagogique, il est à souligner que vouloir tout apprendre ici et maintenant sur ce sujet ou chercher des modèles prêts à l'emploi, c'est avouer inconsciemment que les explications, les directives et les orientations fournies n'ont pas été bien intériorisées et que la réflexion souhaitée n'a pas été aussi fertile que l'espéraient les trois membres (l'I.E.N et les deux I.E.P collaborateurs) faisant partie de l'équipe de démultiplication

TLEMCEM, Les : 10 & 11 / 10 / 2010

L'I.E.N: Mr Ali GUERDJOUR

Evaluation de satisfaction

Action 10de formation du

Rythme De la session

contenus

Utilité pour la *classe*

Réponse aux attentes

Qualité de la formation

Résultat

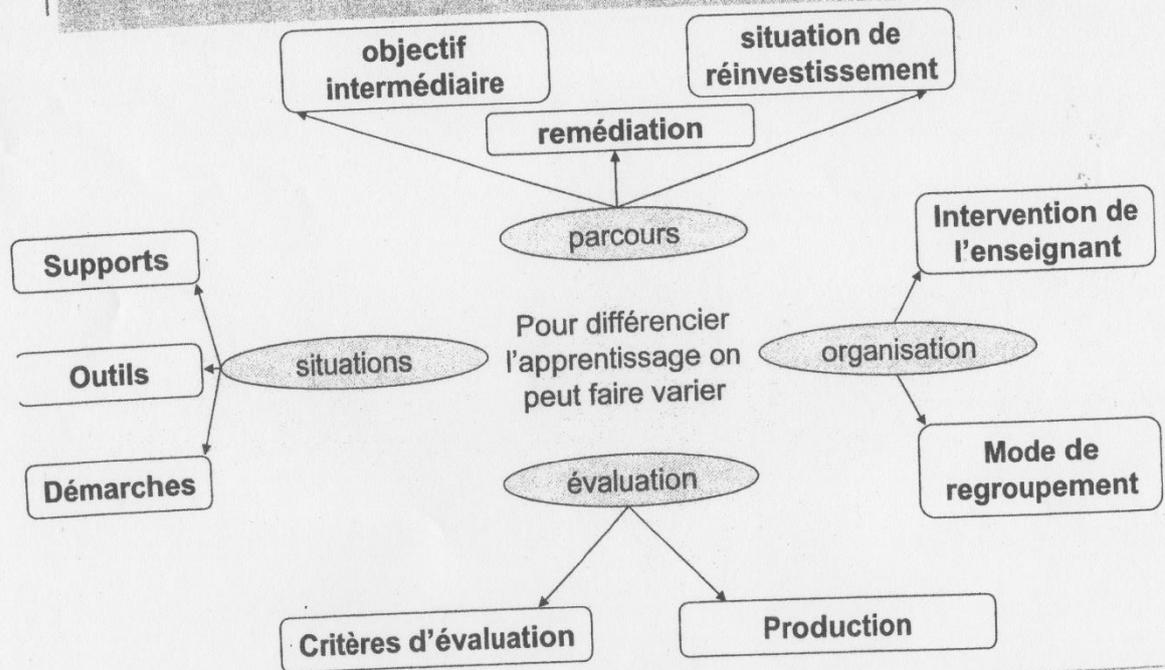
Méthode Pédagogique

Conditions Matérielles

Qualité des Échanges

1
2
3
4
5

Des entrées pour différencier

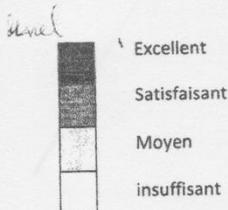


Rennes 15 octobre 2008

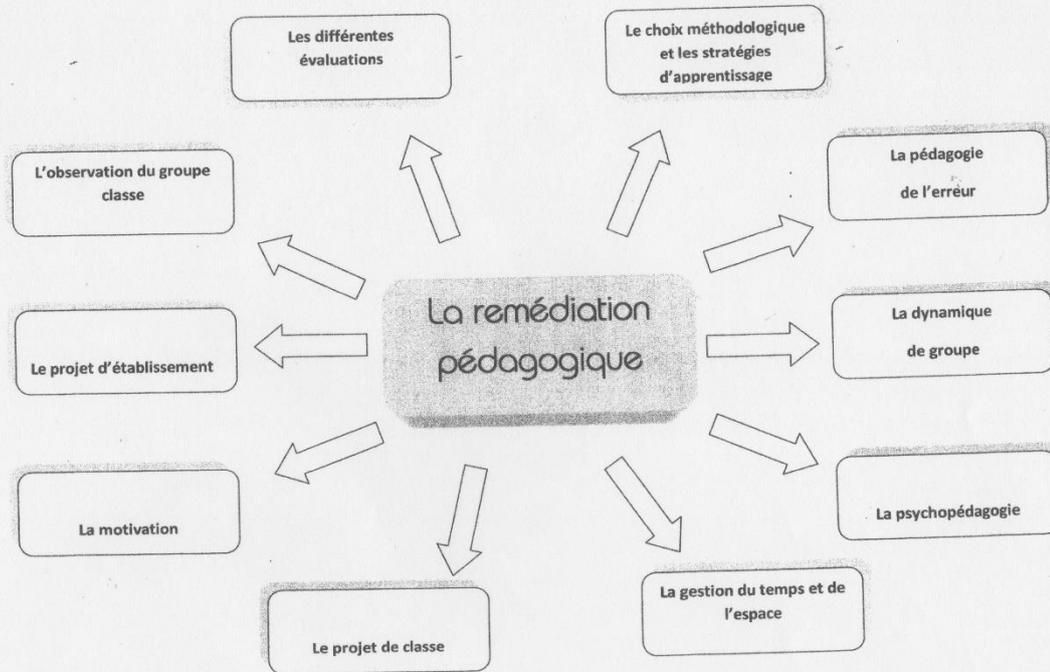
Différenciation pédagogique

CEPEC - XdB

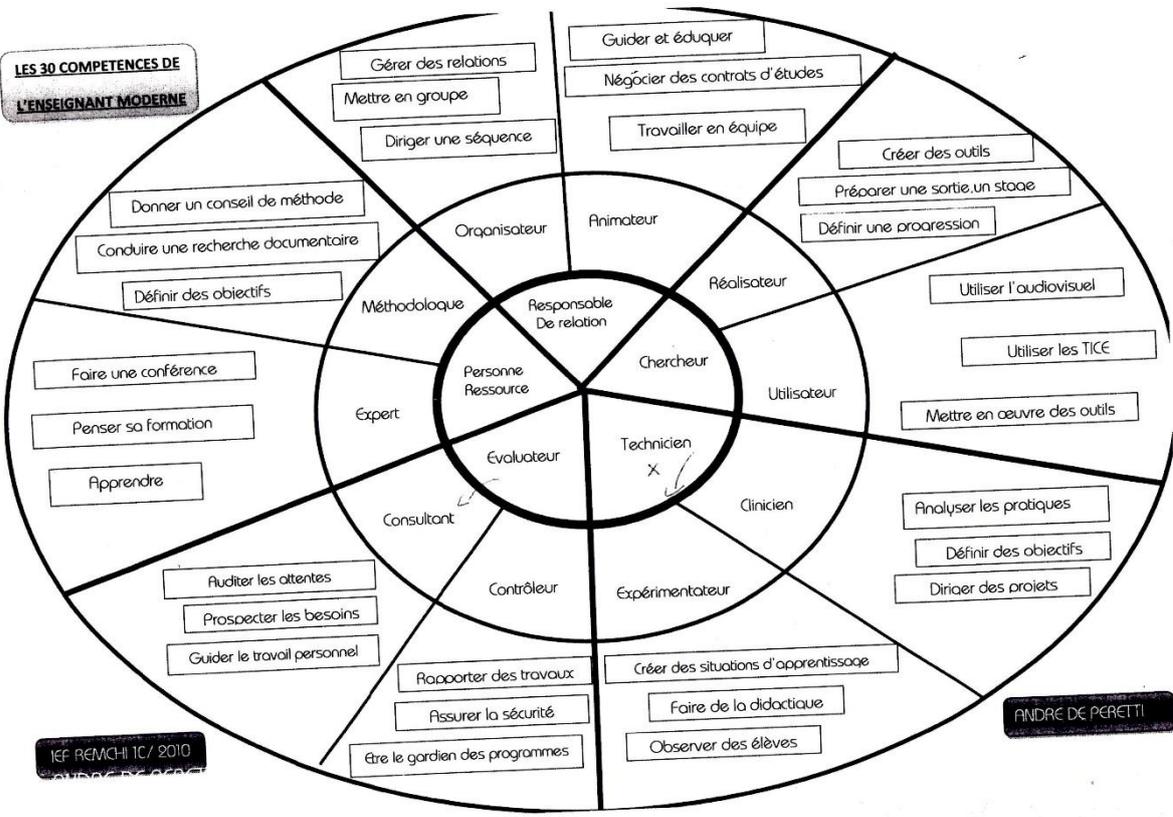
Grille d'observation d'une classe au primaire



		Ordre des inspections faites														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
<u>1</u>	Cadre de la classe/ Affichages	Ordre et fonctionnalité														
<u>2</u>		Clarté, lisibilité														
<u>3</u>		Equilibre des aspects esthétiques et didactiques-gestion de l'espace														
<u>4</u>	Travail réalisé par le maître	Préparation de la classe-cahier journal...														
<u>5</u>		Présence régulière de tous les domaines d'activités, couverture du programme														
<u>6</u>		Compétences transversales - vie en classe-travaux dirigés														
<u>7</u>		Cohérence des apprentissages, travail sur la langue														
<u>8</u>		Photocopies, fichiers, manuels scolaires, productions														
<u>9</u>		Alternance et pertinence des types d'activités														
<u>10</u>	Niveaux et progrès des élèves évalués par l'IEP	A partir des activités observées														
<u>11</u>		A partir de l'analyse des dossiers et des cahiers														
<u>12</u>		A partir d'une interrogation par l'IEP														
<u>13</u>	Cahiers des élèves	Logique de l'organisation														
<u>14</u>		Qualité des contenus														
<u>15</u>		Tenue														
<u>16</u>		Corrections effectuées par le professeur														
<u>17</u>	Evaluation des élèves et exploitation de cette évaluation	Exploitation de ces corrections par les élèves														
<u>18</u>		Périodicité des évaluations														
<u>19</u>		Grille de suivi/portfolio etc...														
<u>20</u>		Prise en compte des différences entre les élèves														
<u>21</u>		Evolution de la disposition des élèves dans la classe														
<u>22</u>	Coninuité des apprentissages	Repérage, prévention, remédiation, soutien, aide														
<u>23</u>		Prolongation dans le cycle. Continuité des apprentissages.														
<u>24</u>	Projet d'école, de classe	L'enseignant a-t-il des projets ?														
<u>25</u>	Conduite de la classe	Qualité des consignes														
<u>26</u>		Clarté des objectifs et des attentes pour les élèves														
<u>27</u>		Usage du tableau														
<u>28</u>		Qualité de la communication														
<u>29</u>		Attention et adaptation aux élèves														
<u>30</u>	Autres	Maitrise de la langue														



LES 30 COMPETENCES DE L'ENSEIGNANT MODERNE



IEF BEMCHIT/ 2010

ANDRÉ DE PERETTI

Programme de la 5^{ème} Année Primaire

Les thèmes proposés :

Dans la continuité des thèmes abordés en 3^e et 4^eAP, le programme thématique prend en charge une ouverture plus large sur le monde. Les thèmes nouveaux sont inscrits en gras.

<u>L'enfant et la Cité</u>	<u>L'enfant et l'école</u>	<u>L'enfant et le monde</u>
<ul style="list-style-type: none"> - <u>La citoyenneté</u> (le pays : le drapeau, le chant national, la monnaie, la capitale, les fêtes nationales et religieuses ...) - <u>Les valeurs</u> : le civisme, le respect, la solidarité, l'amitié ... - <u>La famille : la vie en famille</u>, - <u>La santé et le corps humain</u> : l'alimentation, les vitamines et le développement du corps humain. - <u>La ville, ses activités et les relations sociales</u> - <u>Les différents métiers : de la terre, de la mer, de l'artisanat</u>, - <u>L'environnement</u> : protection, embellissement, préservation. - <u>La compagne : le milieu, le mode de vie, relations sociales, les activités ...</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Les activités périscolaires : excursions, chorales, sports et activités scolaires</u> - <u>Les médias</u> : la télévision (documentaires, films, séries) la radio (émissions, reportages) le journal (rubriques ...), - <u>Les multimédias : internet, l'ordinateur, les CD ...</u> - <u>Le livre : le lexique, les albums, le dictionnaire, les recueils.</u> - <u>La bibliothèque : de l'école, du quartier, de la maison de jeunes, le bibliobus.</u> - <u>Les fêtes à l'école</u> (la journée du savoir, la journée de l'enfance, la fête de fin d'année, le festival national du dessin, de la chanson scolaire ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>La communication</u> : le téléphone, les CD, ... - <u>La météo : le bulletin météorologique, le climat ...</u> - <u>Les voyages : découverte de sa région, du pays ...</u> - <u>Les transports : les moyens de transport dans sa région, dans le pays, dans le monde</u> - <u>La flore : les plantes, la forêt, les jardins, les parcs, les palmeraies, les oliveraies, les roseraies ...)</u> - <u>La faune</u> : lieu et modes de vie des animaux - <u>Les peuples du monde.</u> - <u>Les journées mondiales</u> (de l'arbre, de l'eau, du livre ...). - <u>Les manifestations nationales : salon du livre, de l'artisanat, foire agricole, ...</u>

6.5- Propositions de projets

Dans la continuité des programmes de 3^e et 4^eAP, une liste de projets est proposée à titre indicatif. Le développement des compétences dans le cadre du projet permet la réalisation de macro actes de parole. Un même projet peut en mobiliser plusieurs. Cependant en fonction de l'intention de communication, du destinataire et de la progression dans les apprentissages, un acte de parole sera dominant.

Programme de la langue française

Programme de la 5^{ème} Année Primaire

Par rapport aux centres d'intérêt des élèves, de leur motivation et de leur environnement, l'enseignant fera des choix adaptés. Certains projets peuvent rester ouverts. Ils seront complétés au fur et à mesure des apprentissages.

Le tableau suivant illustre les différents paramètres à mettre en œuvre :

Projets possibles	Intention de communication
1- Faire connaître des métiers : instituteur, mécanicien, bijoutier ...	<i>Présenter/Décrire / Informer</i>
2- Réaliser une interview pour interroger un personnage choisi par la classe.	<i>Questionner/Informer</i>
3- Faire connaître un produit local d'artisanat (poterie, vannerie, bijouterie, dinanderie, ...).	<i>Présenter/Décrire / Informer</i>
4- Réaliser le catalogue de la bibliothèque de la classe (titre, nom de l'auteur, maison d'édition et résumé).	<i>Informar</i>
5- Réaliser un album de lecture sur un thème étudié.	<i>Raconter/ Décrire</i>
6- Confectionner une B.D. à partir d'une histoire longue pour le journal de l'école.	<i>Raconter</i>
7- Sensibiliser sur les accidents domestiques, sur les dangers de la route, sur l'hygiène bucco-dentaire, sur les dangers des produits alimentaires périmés.	<i>Informar/Expliquer/ Conseiller</i>
8- Rédiger une mini charte pour la protection de son environnement.	<i>Présenter/ Informer Donner un avis</i>
9- Rédiger la mini charte du fairplay des supporters.	<i>Informar/Expliquer/Conseiller</i>
10-Ecrire et monter une saynète sur le thème de l'importance des études.	<i>Informar/Expliquer/Conseiller</i>
Circonstances : Les journées nationales et internationales, les manifestations culturelles, sportives, économiques, ... de la localité ou de la région seront mises à profit : la fête du travail, un marathon, un rallye, la journée du savoir : le 16 avril, la journée de prévention et d'hygiène bucco-dentaire, une foire agricole, ...	
Destinataires : - L'association des parents d'élèves, les enseignants, les élèves de la classe, les élèves d'une autre classe, les élèves d'une autre école, le Chef d'établissement, l'association des enfants malades, ...	

Programme de la langue française

Programme de la 5^{ème} Année Primaire

Produits possibles :

Un dépliant, une affiche, une fiche technique, un petit carnet, un fichier, un classeur, une lettre, une carte de vœux, une fiche de lecture, un album de lecture, une fiche d'entretien, un spectacle, un poème, ...

7- Evaluation certificative des compétences de fin d'année

L'approche par compétences détermine une évaluation différente, nouvelle. Elle conduit à évaluer les acquis des élèves à travers des situations complexes nécessitant une production de la part de l'élève. Ainsi, la situation d'intégration, souvent proche d'une situation quotidienne, permet à l'apprenant de mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour résoudre un problème.

Toute situation d'intégration doit nécessairement être en adéquation avec la compétence ciblée. Ainsi évaluer la compétence de lecteur autonome doit se réaliser dans une situation qui permette le véritable exercice de celle-ci et non dans une situation où il est demandé de prendre la parole, par exemple. La satisfaction au nombre requis de critères permet de considérer la compétence comme acquise.

En langue, l'attention portera essentiellement sur :

- le respect de la consigne,
- l'adéquation de la production à la situation de communication,
- la cohérence sémantique,
- la correction orthographique et morpho syntaxique,
- la correction de la prononciation.

A cela peuvent s'ajouter des éléments comme : l'originalité, la présentation ou le volume de la production (nombre de lignes).

Les critères d'évaluation se rapportent à une compétence. Ils se caractérisent par le fait qu'ils doivent être peu nombreux, indépendants et formulés de façon homogène. Les critères sont précisés par des indicateurs.

7.1- A l'oral

La compétence de fin d'année : « Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange » peut être évaluée à partir d'une situation d'intégration où l'élève sera invité à produire un court énoncé.

Exemple de situation d'intégration :

Le conte lu par l'enseignant(e) a plu à tes camarades mais le titre choisi par la classe ne te plaît pas. Tu dois :

- proposer un titre,
- expliquer ton choix en donnant deux raisons.

Programme de la langue française

Annexe 2.2

Entretien avec l'inspecteur de français –Tlemcen- (Extrait)

Question 01 : *Peut-on considérer le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire comme facteur motivant/démotivant dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ?*

Question 02 : *Pensez-vous que le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire répond à l'approche par compétence (APC) ?*

Question 03 : *Quel est l'avenir de l'éducation algérienne (le français dans le cycle primaire) ?*

Annexe 2.2 : Entretien avec l'inspecteur de français

Question 01 : *Peut-on considérer le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire comme facteur motivant/démotivant dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ?*

Avant de considérer le manuel de français de la 5^{ème} année primaire comme facteur motivant ou démotivant dans l'apprentissage du français.. langue étrangère, nous devons connaître la définition de la motivation.

1) Qu'est-ce que la motivation ?

C'est la création de conditions de travail qui incitent l'individu de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées.

La motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés.

2) Comment motiver nos élèves ?

Pour que nos élèves soient motivés, il faut :

- leur donner l'occasion de faire des choix.
- qu'ils comprennent les objectifs de la tâche qu'ils ont à effectuer

- qu'ils comprennent les consignes associées à la tâche
- qu'ils sentent qu'ils possèdent les moyens de maîtriser et de réaliser la tâche grâce à des critères précis et à une évaluation personnelle.
- qu'ils se sentent valorisés.

1) faire des choix :

Il est intéressant de donner de temps à autre à ses élèves la liberté de choisir eux-mêmes ce qu'ils vont étudier (dans la limite de respecter les contenus des programmes officiels), soit en leur proposant un panel de sujets possibles, soit en prenant réellement en compte leurs attentes du moment.

Si les élèves participent eux-mêmes à l'élaboration de leurs objets d'apprentissage, il n'y a plus aucune raison de ne pas être motivés pour le sujet.

2) comprendre les objectifs :

Une personne est donc motivée lorsqu'elle a conscience des motifs et que ces motifs sont l'objet de son choix. La motivation est toujours lucide. En ce qui concerne les objectifs, il est donc primordial d'expliquer clairement aux élèves ce dont il s'agit et notamment à quoi servent les devoirs et autres exercices.

.../...

Il existe en effet trois types d'évaluation selon le moment où elles sont situées dans l'apprentissage et surtout selon leur fonction :

- L'évaluation diagnostique : qui s'effectue généralement au début d'un cycle d'apprentissage mais peut aussi être utilisée par le maître pour mieux juger des besoins de ses élèves.

- L'évaluation formative : qui est continue et fait partie intégrante du processus d'apprentissage des élèves. Il est donc primordial qu'elle soit perçue comme un outil pour le maître mais aussi pour l'élève. C'est aussi pour voir dans quelles mesures les élèves sont capables d'effectuer une tâche en cours de séquence et ainsi s'adapter en répondant à leurs besoins immédiats.

- L'évaluation sommative : qui mesure les connaissances et les compétences acquises ou non ~~au~~ au terme d'un enseignement donné. Elle a pour principe de donner à réinvestir ce qui vient d'être appris pour savoir où en sont les élèves dans leurs apprentissages.

La motivation des élèves passe aussi par leur perception du système scolaire : ils pensent qu'ils sont
... / ...

où l'élève peut être évalué, noté. D'où l'évaluation est importante tant pour le maître que pour l'élève. Elle est un processus d'apprentissage de l'élève et non pas un objectif du maître.

c) Comprendre les consignes :

Il est indispensable de s'amuser de la bonne compréhension des consignes en lisant avec ses élèves les ou les tâches et en faisant repérer les termes importants; il est ensuite recommandé de leur faire reformuler les consignes afin qu'ils se les "approprient" avec leurs propres mots et qu'ils se lancent ainsi sans crainte dans leur travail.

d) Connaître les critères d'évaluation :

Les critères de réussite doivent être rappelés pour que les élèves puissent eux-mêmes évaluer leur travail ou du moins avoir la possibilité de juger de leurs réussites. L'élève va se rendre compte de la valeur de son travail de ses erreurs, de ses manques et surtout de ses réussites. Ainsi, l'évaluation ne sera plus un mystère pour l'élève puisqu'il a lui-même contribué personnellement et en a pleinement conscience de ce qu'il lui a été demandé.

maître doit en outre s'assurer que ces critères soient
regardés par ses élèves comme un évaluation de leur sa-
voir et savoir-faire et non, comme un jugement ou
une sanction personnelle. En effet, dans l'esprit de l'élève,
une mauvaise note ne sanctionne pas seulement ses
performances, ses informations ou son savoir-faire, mais
le ~~note~~ sanctionne lui-même, ce qu'il est.

c) Être valorisés :

Le maître doit toujours avoir à l'esprit que ses
élèves ont besoin d'être encouragés et valorisés dans leur
travail. C'est pourquoi, lors de chaque évaluation et
à chaque occasion, il faut mettre en relief les
mérites de l'élève, ses progrès, son originalité, tout ce
qui est positif (et il y a toujours quelque chose de
positif). Tout travail doit être reconnu (si le minimum
est fait, bien sûr) sinon l'élève refuse de s'investir
dans d'autres activités.

Conclusion :

Ces éléments de réflexion montrent bien
la complexité du phénomène « motivation ».

En effet, il est indispensable d'utiliser tous
les moyens pédagogiques disponibles à ce jour .../...

à favoriser les apprentissages des élèves et notamment
à ayant pour objectifs d'accroître leur motivation.
me, pour éveiller et développer la motivation, il
il avoir continuellement la volonté de prendre en
mpte les multiples facteurs interagissant entre de
vité et ses élèves. Il faudrait faire en sorte que
'apprenant ne manque en aucun cas de motiva
tion en essayant de ne jamais oublier les dif
férents outils mis en évidence.

... / ...

maintenant que nous avons défini la motivation
nous allons passer à l'étude du manuel de
français et voir s'il répond aux objectifs visés
pour favoriser les apprentissages des élèves.

présentation du manuel :

C'est un manuel de 5^{ème} Année Primaire ou
en de 3^{ème} année d'enseignement de la langue fran-
çaise à l'École Algérienne. Il doit être le prolonge-
ment de deux années d'étude de cette langue étran-
gère, d'où sa présentation et son contenu doivent
être la suite de l'acquisition des connaissances,
les savoirs et des savoirs-faire durant cette année.
Le livre de lecture de 144 pages en couleur contient
des illustrations attrayantes et vraies. La conception
et la mise en page ont été prises en compte ainsi
que la conception de la couverture. Le manuel
poussera l'apprenant à avoir du goût pour la
recherche et pour connaître son contenu.

... / ...

Contenu du manuel:

Le manuel prévoit l'étude de quatre projets étalés tout au long de l'année scolaire.

- 1) Faire connaître les métiers.
- 2) Lire et écrire en conte.
- 3) Lire et écrire un texte documentaire.
- 4) Lire et écrire un texte prescriptif.

Chaque projet de lecture est composé de trois séquences. Il contient :

- a) des activités d'oral.
- b) des activités de lecture.
- c) des activités de fonctionnement de la langue et sa découverte à travers des règles simples.
- d) des activités d'entraînement à la production écrite et la maîtrise progressive de l'expression écrite.
- e) une évaluation pour contrôler les pré-requis.
- f) une étude de texte.
- g) une histoire longue.
- h) des poèmes de recitation.

Le manuel scolaire de lecture est accompagné de nombreux centres d'activités pour s'exercer tout au long de l'année scolaire.

.../...

À l'intérieur de chaque projet, ce cahier d'activités prévoit trois séances de vocabulaire, trois séances de grammaire, trois séances de conjugaison et trois séances d'orthographe pour l'enrichissement du bagage linguistique et la découverte de cette langue en partant de règles simples.

Pour atteindre ces objectifs, il faut savoir "lire". D'où la question qui se pose : Qu'est-ce que "lire" ? C'est déchiffrer et comprendre un message écrit dans un code linéaire, comme au préalable (les signes, les lettres, les sons ou syllabes, les mots, les phrases simples et les phrases complexes) dans la langue française.

Du fait que ce manuel de français est le couronnement du cycle primaire, l'apprenant doit avoir des pré-requis et savoir lire sans peine et sans difficulté. Il faudrait donc installer chez l'apprenant une stratégie de lecture studieuse qui est une lecture attentive afin de tirer le maximum d'informations et mémoriser des éléments du texte.

... / ...

Conclusion :

L'on peut considérer le manuel de français de la 5^{ème} année primaire comme facteur motivant dans l'enseignement-apprentissage du français-langue étrangère car il répond aux critères et aux objectifs prévus pour l'étude de cette langue.

Le manuel est bien conçu avec des illustrations attrayantes et vraies afin de faciliter les apprentissages et donner un pouvoir explicatif et persuasif. Il en est de même pour les textes de lecture qui permettent à l'apprenant de se rapprocher de son milieu culturel et d'éprouver un besoin vital d'apprendre le français pour avoir accès d'abord à la compréhension de ces textes et d'être motivé par des scènes du vécu quotidien.

Question 02 : Pensez-vous que le manuel scolaire de français de la cinquième année primaire répond à l'approche par compétence (APC) ?

Avant de se prononcer si le manuel de français de la 5^{ème} année primaire répond ou ne répond pas à l'approche par compétences nous devons connaître la définition de l'approche par compétence (A.P.C.)

1) Qui est-ce que l'approche par compétence ?

a) La compétence : c'est être capable d'assumer une fonction ou d'effectuer certaines tâches.

b) La compétence (en linguistique) : c'est un ensemble de règles intériorisées par l'usage d'une langue lui permettant de former et de comprendre un nombre illimité de phrases grammaticalement correctes et de reconnaître les phrases non conformes aux règles morphologiques et syntaxiques qui régissent la langue.

Partant de ces deux définitions, on déduit qu'être compétent, c'est avoir les aptitudes nécessaires grâce à des connaissances approfondies dans un domaine particulier. C'est "être qualifié".

Par conséquent, la compétence ne peut être cernée que dans un domaine bien précis.

L'approche par compétence (A.P.C.) a vu le jour dans l'école algérienne suite à la récente réforme du système éducatif mise en place par le ministère de l'Éducation Nationale, une réforme qui exige son appropriation tout d'abord par les acteurs (Inspecteurs, Directeurs, Enseignants, Professeurs) pour une meilleure maîtrise des contenus à enseigner.

L'école doit non seulement accompagner la société dans son évolution, mais aussi progresser elle-même dans ses savoirs et savoir-faire. Pour cette optique, une refonte globale du système scolaire s'est imposée pour permettre à l'école d'être performante, efficace et de répondre aux multiples défis de notre siècle caractérisé par la mondialisation et par le développement scientifique et technologique.

Les critères de compétences et de qualification sont, dès lors, plus que jamais privilégiés.

... / ...

C'est la raison pour laquelle les concepteurs de la réforme ont opté pour l'approche par compétence pour que l'école puisse satisfaire aux exigences de la modernité et rendre l'élève capable d'agir concrètement au quotidien, d'accéder à la société de l'information et d'être un citoyen du monde.

Autrement dit, il ne s'agit plus de s'approprier des savoirs scolaires que l'apprenant doit restituer le jour de l'examen, mais de préparer à réinvestir ses connaissances dans des situations de la vie de tous les jours. C'est ce qui constitue le fondement de la philosophie de l'approche par compétences.

À titre d'exemple, l'élève doit savoir lire, après avoir étudié la grammaire, la conjugaison, l'orthographe (savoir scolaire / situation d'apprentissage / situation didactique) pour être capable de réinvestir ses connaissances dans sa vie quotidienne (situation d'intégration) et pouvoir lire et rédiger une lettre, un reçu, une facture etc. ...

... / ...

(4)

Donc, il est indispensable d'installer chez nos élèves de la 5^{ème} année primaire, l'ensemble des compétences et de leurs composantes, selon le programme élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale.

« Au terme de la 5^{ème} Année Primaire, l'élève sera capable de produire à partir d'un support visuel ou oral (texte, image) un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les codes de parole exigés par la situation de communication. »

- Quelles sont les compétences à installer ?

Il s'agit, à l'oral, d'amener l'élève à :

construire le sens d'un message oral en l'écoutant, c'est-à-dire à en saisir la portée, à identifier la situation de communication (qui parle, à qui, de quoi dans quelle conditions)

prendre la parole dans une situation d'échange, pour donner un avis, raconter, demander une information, répondre à une question...

À l'écrit, à ne pas dissocier de l'oral, l'élève devra être capable de :

- lire et comprendre un texte d'une centaine de mots d'une manière de plus en plus personnelle, à l'aide des indices textuels et du contexte.

- produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, et en assurer une relecture / réécriture en vue de l'améliorer, si besoin est.

Les composantes de ces compétences, sont à considérer comme autant d'objectifs à atteindre à l'aide d'activités que le manuel et le cahier d'activités nous proposent. Il est évident que toute latitude est laissée à l'enseignant et à son enseignement, de diversifier les supports et les activités.

Cette compétence ne pourra être considérée comme installée que si l'élève sait, au minimum

- 1) produire des énoncés insérables dans un cadre de
- 2) organiser ces énoncés et produire un texte en fonction de la situation de communication.
- 3) mobiliser diverses ressources
- 4) assurer la présentation de sa production
- 5) utiliser des ressources pour améliorer sa production

Chaque composante, ci-dessus citée, nécessite que l'élève s'exerce par le biais d'activités, orales et écrites que le maître aura préparées et mises à la disposition de la classe.

(6)

Ces activités mènent l'élève de la simple complétion d'un texte lacunaire à la rédaction d'un texte d'une trentaine de mots, en passant par la production d'une phrase, la rédaction « sur le modèle de », une production collective.

La lecture et ses étapes :

Les recherches sur les processus de lecture en langue étrangère ont abouti à une méthodologie connue sous le nom de ~~l'~~ l'approche globale des textes écrits. Elle comporte un certain nombre de principes de base :

- commencer par une phase d'observation du texte (sa présentation iconique, son support, sa typographie, caractères, italiques etc...) pour se familiariser avec le texte et tenter de reconnaître son genre, l'émetteur, le récepteur.

- s'appuyer, pour initier la compréhension, sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où, les articulatoires, les reprises d'un terme ou ses parasyonymes les contextes, etc...) et essayer de mettre en relation une partie du texte avec une autre.

.../...

• partir du connu et non de l'inconnu en demandant aux élèves-lecteurs de chercher ce qu'ils connaissent afin de réviser par ailleurs les zones d'opacité;

• donner des consignes de lecture qui ont un double effet: l'élève est actif, il a une tâche à exécuter. Il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique et en deuxième lieu, la consigne construit la compréhension ~~de~~ en guidant le lecteur et ne vérifie pas la compréhension.

Les différentes stratégies de lecture:

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Il y a donc différentes stratégies de lecture que l'apprenant peut retenir pour aborder un texte:

- une lecture studieuse;
- une lecture balayage;
- la lecture action;
- la lecture oralisée;
- la lecture de loisir et de détente.

Il faudrait surtout faire coïncider les stratégies de lecture et les types de textes. En effet, on ne lit pas de la même manière un programme de spectacle, un manuel

et histoire, ou un fait divers. Les stratégies de lecture dépendent donc d'une part, du texte lui-même et, d'autre part, du projet du lecteur.

En classe, le projet de lecture est essentiellement académique. On lit pour apprendre à lire en mettant en œuvre une stratégie de lecture studieuse. C'est une lecture attentive pour tirer le maximum d'informations et mémoriser des éléments du texte. Elle se fait, souvent, avec un crayon en la main, pour souligner des passages importants ou bien pour prendre des notes. Il y a des relectures et parfois oralisation du passage à retenir.

Le maître propose de sensibiliser les apprenants à la diversité des lectures en leur demandant d'essayer de recenser les projets de lecture qu'ils font dans la vie quotidienne pour les amener à une réflexion sur la façon dont ils abordent les différents textes.

Conclusion.

Nous pouvons penser que le manuel de français de la 5^{ème} année primaire répond à l'approche par compétences ou son contenu et ses objectifs visés.

Ainsi, l'apprenant sera capable, non seulement d'apprendre à lire et à comprendre la langue française, mais aussi réinvestir ses connaissances dans sa vie quotidienne et être plus tard un citoyen compétent et non passif.

Question 03 : *Quel est l'avenir de l'éducation algérienne (le français dans le cycle primaire) ?*

③

L'avenir de l'Éducation Algérienne
(Le français dans le cycle primaire)

En ce qui concerne l'avenir de l'Éducation Algérienne, une réunion se tiendra sous le parrainage de l'Éducation Nationale en janvier 2013 pour évaluer les étapes des réformes introduites dans le secteur depuis neuf années.

Il s'agit de faire un bilan pour essayer d'identifier les points forts et les points faibles de cette réforme. Il faut chercher des propositions de solutions pour surmonter les difficultés qui a courues le secteur de l'Éducation.

Le ministère de l'Éducation Nationale a affirmé que si l'objectif de la Démocratisation de l'Enseignement a été atteint avec un taux de scolarisation de 97%, il reste à gagner un défi de la qualité pour la préparation des générations futures à la compétition afin de permettre à l'Algérie d'avoir des ressources humaines en mesure de prendre en charge son développement.

... / ...

Le ministère doit envisager une réforme à propos de l'allègement du programme et veiller à la question de surcharge des classes pour que les responsables des villages rattrapent le retard accusé cette année à propos de la réalisation des projets d'établissement prévus à cet effet. Ainsi cela permettra d'aborder la prochaine rentrée scolaire 2013-2014 dans de meilleures conditions et d'avoir un nombre d'élèves plus faible par classe.

Pour ce qui est de la qualité de l'enseignement dispensé, le ministère de l'Éducation Nationale doit trouver des solutions dans le domaine de l'acquisition des moyens matériels et la formation des formateurs.

Le secteur en souffre d'un manque de management dans le suivi des opérations de formation et d'outils d'enseignement.

... / ...

En ce qui concerne la maîtrise des langues, elle constitue un élément important pour l'acquisition des sciences, une fois arrivé à l'Université. Pour ceci, le ministère a déjà fait appel à des retraités et à des contractuels afin de faire face aux déficits actuels.

La langue française est enseignée en 3^{ème} année en 4^{ème} année et en 5^{ème} année dans le cycle primaire.

C'est la première langue étrangère enseignée dans ce cycle. Il faut la nécessité de prendre en compte les objectifs assignés à l'étude de cette langue pour développer les "savoirs", les "savoir-faire" et les "savoir-être" des apprenants afin que ces derniers soient la qualité pour la préparation des générations futures à la compétitivité et d'être en mesure de prendre en charge leur développement.

Annexe 3 :

**Extrait du livre scolaire
« mon livre de français » de 5AP**

S MATIÈRES أم كلثوم

ouarsenis.com

P.	LECTURE	P.	PRODUCTION ÉCRITE	P.	LECTURE SUIVIE	P.	RECITATION	P.
10	UN MÈTRE SAUVER DES VES	11	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PRÉSENTER UN MÈTRE	17	LE CROSS IMPOSSIBLE	18	LA CROALE ET LA YOLAN	41
20	LE BOULANGER	21	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR PRÉSENTER DES VÉTÉRINS RELATIVES A UN MÈTRE	27	LE CROSS IMPOSSIBLE	28		
30	LE TRAVAIL MANUEL	31	REDIGER UN COURT PARAGRAPHE POUR DONNER SON AVIS SUR UN MÈTRE	37	LE CROSS IMPOSSIBLE	38	LES BEAUX MÈTRES	42
44	HISTOIRE DE BABAR	45	REDIGER LE DÉBUT D'UN RECIT	51	LE CROSS IMPOSSIBLE	52		
54	LE CHÈNE DE L'OGRE 1 ^{re} PARTIE	55	REDIGER LA FIN D'UN RECIT	61	LE CROSS IMPOSSIBLE	62	MENACERIE	75
64	LE CHÈNE DE L'OGRE 2 ^{me} PARTIE	65	REDIGER UN GALOUCHE DANS UN RECIT	71	LE CROSS IMPOSSIBLE	72		
70	LA POLLUTION DES Océans	79	REDIGER UN COURT TEXTE DOCUMENTAIRE	85	LE CROSS IMPOSSIBLE	86	POUR MA MÈRE	109
80	LE SUCRE	88	COMPLÉTER LE TEXTE DOCUMENTAIRE AVEC LES INFORMATIONS PROPOSÉES	95	LE CROSS IMPOSSIBLE	96		
90	LES ARBRES	99	REDIGER UN PROCESSUS DE FABRICATION	105	LE CROSS IMPOSSIBLE	106	LA CHÈMBLE L'AMIE 1 ANE	110
112	ORIBOLLE NE PREND PAS SOIN DE LUI	113	REDIGER UN TEXTE PRESCRIPTIF EN EMPLOYANT LE FAULT / A NE FAULT PAS	119	LE CROSS IMPOSSIBLE	120	POUR RAIRE LE PORTRAIT D'UN ORISAU	143
122	POUR FABRIQUER UNE TORTUE	123	REDIGER UN MODE DE FABRICATION A PARTIR D'UNE ILLUSTRATION	129	LE CROSS IMPOSSIBLE	130		
132	L'ONGISEUR	133	REDIGER UNE RECETTE A PARTIR D'ILLUSTRATIONS	139	LE CROSS IMPOSSIBLE	140	LES HIBOLIX	144

أم كلثوم TABLE DES

ouarsenis.com

PROJET	SEQUENCE	P.	VOCABULAIRE	P.	GRAMMAIRE
1 FAIRE CONNAITRE DES MÈTRES	PRÉSENTER UN MÈTRE	10	le champ lexical	12	les types de phrases
	DÉCRIRE LES DIFFÉRENTES ACTIONS RELATIVES A UN MÈTRE	20	les synonymes	22	la phrase interrogative et les adverbes interrogatifs
	DÉCOUVRIR L'UTILITÉ DES MÈTRES	30	les familles de mots	32	la forme négative et la forme affirmative
2 LIRE ET ÉCRIRE UN CONTE	IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE	44	les articulateurs logiques	46	les constituants de la phrase, GNS / GV
	IDENTIFIER LES PARTICULARITÉS D'UN CONTE	54	la préfixation	55	le groupe nominal sujet
	FAIRE PARLER LES PERSONNAGES D'UN CONTE	64	la suffixation	66	les adjectifs qualificatifs épithète et attribut
3 LIRE ET ÉCRIRE UN TEXTE DOCUMENTAIRE	IDENTIFIER LE THEME D'UN TEXTE DOCUMENTAIRE	70	utilisation du dictionnaire	80	le groupe verbal V+COD - V+COI
	REPERER LES INFORMATIONS ESSENTIELLES DANS UN TEXTE DOCUMENTAIRE	80	la nominalisation	90	les pronoms personnels compléments
	RETROUVER UN PROCESSUS DE FABRICATION	90	la polysémie	100	les déterminants possessifs et démonstratifs
4 LIRE ET ÉCRIRE UN TEXTE PRESCRIPTIF	IDENTIFIER UN TEXTE QUI PRÉSENTE DES CONSEILS	112	emploi de il faut/ il ne faut pas	114	la phrase à 3 constituants GN + GV + COI les compléments circonstanciels
	IDENTIFIER UN MODE DE FABRICATION	122	les antonymes	124	verbes d'état / verbes d'action
	IDENTIFIER UNE RECETTE	132	les expressions imagées	134	la phrase complexe avec parce que

MATIÈRES أم كلثوم

ouarsenis.com

N.	CONJUGAISON	P.	ORTHOGRAPHE	P.
10	Être et avoir au présent	14	La ponctuation	15
20	Les verbes du 1 ^{er} et 2 ^{me} groupe au présent de l'indicatif + verbe aller	24	Les homophones grammaticaux	25
30	Les verbes du 3 ^{me} groupe au présent de l'indicatif	34	Le féminin des noms	35
40	Être et avoir à l'imparfait de l'indicatif	48	Le pluriel des noms bi-x-ol-ail	49
50	Les verbes du 1 ^{er} , 2 ^{me} et 3 ^{me} groupe à l'imparfait de l'indicatif	58	Accord sujet/ verbe	59
60	Le passé-composé	68	l'accord du participe passé	69
70	Être et avoir au futur de l'indicatif	82	Les mots invariables	83
80	Les verbes du 1 ^{er} et 2 ^{me} groupe au futur de l'indicatif + verbe aller	82	Le féminin des adjectifs qualificatifs	90
90	Les verbes du 3 ^{me} groupe au futur de l'indicatif	102	Le féminin des adjectifs en doubles consonnes	103
110	La forme pronominale	116	L'infinitif après un verbe - une préposition	117
120	L'impératif	126	Les adverbes de manière tamment - emment - ement	127
130	Verbe devoir au présent de l'indicatif	138	Les homophones lexicaux	137

Séquence 3 - Identifier une évaluation

Evaluation

P
R
O
J
E
T

Exercice 1 :
Utilise les mots de la liste pour terminer les comparaisons suivantes : fournis - éclair - pierre.
Quand mon frère fait les commissions, il revient très vite. Il est rapide comme l'...
Les mamans ne se reposent jamais. Elles sont comme les...
Certaines personnes ne sont pas tristes quand les autres souffrent. Elles ont un cœur de...

Exercice 2 :
Réponds aux questions suivantes en utilisant « parce que ». fais une phrase complète :
Pourquoi doit-on protéger l'arbre ?
Pourquoi les gens se cachent-ils quand il pleut ?
Pourquoi les enfants aiment-ils aller à la plage ?
Pourquoi le boulanger travaille-t-il la nuit ?

Exercice 3 :
Conjugué le verbe « devoir » au présent aux personnes suivantes : je - nous - ils.
Devoir se coucher de bonne heure.

Exercice 4 :
Complète les phrases par : cou / coup - coings / coins.
Quand ils jouent à cache-cache, les enfants choisissent les...
Maman achètes des... pour faire de la confiture.
Mon crelier est dur, tous les matins j'ai mal au...
Au premier... de sifflet, le match commence.

141

أم كلثوم
ouarsenis.com

Séquence 1 – présenter un métier
Je m'entraîne à ... écrire

PROJET 1

Exercice 1
Retrouve le métier dont on parle.

- Je travaille dans un hôpital et je soigne les malades. Je leur donne des médicaments pour les aider à guérir. Qui suis-je ?
- Je travaille dans une école. J'apprends aux enfants à lire, à écrire et à réfléchir. Qui suis-je ?
- Je me lève avant le soleil. Je travaille dans les champs. Je sème les graines, je soigne les arbres pour nourrir les gens. Qui suis-je ?

Exercice 2
Complète le tableau avec l'outil qui correspond à chaque métier.

La truelle - Les ciseaux - La roulette - L'avion - Le livre - La pelle - La seringue
- La boussole - La broquette - Les serviettes - Le tissu - Le faucille - Le tableau
- Le peigne - La machine à coudre - Les stylos - Le séchoir

Le maçon	Le tailleur	Le coiffeur	Le dentiste	Le pilote	L'enseignant

Exercice 3
A ton tour, cite deux autres métiers et les outils dont on a besoin pour les exercer (comme dans l'exercice 2)

16

أم كلثوم
ouarsenis.com

Séquence 1 – présenter un métier

PROJET 1

Production écrite :
Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de deux ou trois phrases dans lequel tu présenteras ce métier :

- Donne le nom du métier et les outils (instruments) nécessaires pour l'exercer.
- Emploie le présent.
- Emploie la 3^{ème} personne du singulier.

N'oublie pas de :
- faire des phrases déclaratives.
- mettre les majuscules et la ponctuation.

Je corrige mon paragraphe :
Relis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante :

- J'ai nommé le métier que j'ai choisi.
- J'ai présenté les outils (instruments) nécessaires à ce métier.
- J'ai construit des phrases déclaratives.
- J'ai mis les majuscules au début de chaque phrase.
- J'ai mis un point à la fin de chaque phrase.
- J'ai employé le présent.
- J'ai employé la 3^{ème} personne du singulier.

17

أم كلثوم
ouarsenis.com

Séquence 1 – présenter un métier
Je découvre une longue histoire.

PROJET 1

LE CROSS IMPOSSIBLE
(D'après M. Rabillard)

J-1. Demain on sera le 23. Le jour de toutes les angoisses. Celui que le redoute depuis des semaines et des semaines. Il est entouré de noir sur mon calendrier.

23. Jour du cross annuel inter-écoles. Bien sûr, ma classe y participe.

Je déteste courir, je n'aime pas courir.

Ce n'est pas de ma faute, mes jambes s'agitent pourtant autant que celles des autres. Mais elles se croisent, s'emmêlent, font des spaghettis comme disent les autres. Elles s'entêlent à me faire avancer ou ralentir... quand elles ne me jettent pas à terre.

D'ailleurs, on m'appelle patte de spaghettis.

Chaque année, ce cross est ma hantise et les entraînements une torture.

Je me demande comment les autres peuvent courir aussi vite, aussi longtemps et aimer cela. Le champion de la dernière place, c'est moi.

(à suivre...)

QUESTIONS :

- 1- Patte de spaghettis, est-ce le vrai nom de celui qui dit "Je" dans le texte?
- 2- Qui l'appelle ainsi?
- 3- Aime-t-il courir? Relis la phrase où il le dit.
- 4- Est-ce que la dernière phrase te fait rire? Pourquoi?

18

أم كلثوم
ouarsenis.com

Séquence 1 – présenter un métier
Evaluation

PROJET 1

Exercice 1
Recopie, en rouge, chaque signe de ponctuation en face de son nom.

., ! , - , ? , =

- La virgule ...
- Le point d'interrogation ...
- Les guillemets ...
- Le point d'exclamation ...
- Le tiret ...
- Le point ...

Exercice 2
Ecris vrai (V) ou faux (F) devant chaque définition.

- La virgule sert à séparer des mots dans une phrase -
- Les guillemets servent à marquer la fin d'une phrase -
- Le point d'interrogation est à la fin des phrases qui donnent une information -
- Les tirets servent pour le dialogue -

Exercice 3
Mets la ponctuation et les majuscules dans les phrases suivantes :

maman entre dans le salon et demande :
qui vient m'aider à préparer le dîner
pas moi dit Karim j'ai beaucoup de devoirs
moi moi crie la petite sœur

Exercice 4
Complète le champ lexical des mots suivants : - Ecole - Football

Ecole

Football

19

أم كلثوم
ouarsenis.com
 Séquence 1 – présenter un métier
 J'apprends en ...Vocabulaire

PROJET 1

J'OBSERVE :
 Les pompiers sont toujours prêts quand un incendie est signalé. Ils s'habituent au noir et à la fumée dans une cave spéciale.
 Les pompiers n'éteignent pas seulement les feux. Ils interviennent aussi dans les accidents de la route. Ils dégagent les blessés des véhicules et transportent les victimes à l'hôpital.

Quelles sont les différentes situations dans lesquelles les pompiers interviennent ?

JE RETIENS :

- Le champ lexical est un ensemble de mots qui se rapportent au même thème.
- Les mots « pompiers », « fumée » et « feux » se rapportent au même thème : l'incendie.
- Ils forment le champ lexical de l'incendie.

Pompiers Feux
 Incendie
 Fumée

JE M'EXERCE :
 Relève du texte ci-dessus le champ lexical de l'accident.

accident

12

أم كلثوم
ouarsenis.com
 Séquence 1 – présenter un métier
 J'apprends en ...Grammaire

PROJET 1

J'OBSERVE :

- Tu es de quelle famille ?
- Je suis le fils de Abderrahmane, le boulanger.
- Que Dieu te garde à tes parents !

Dans ce texte, nous avons trois phrases :

- 1) Quelle est la phrase qui pose une question ?
- 2) Que remarques-tu à la fin de cette phrase ?
- 3) Quelle est la phrase qui répond à la question ? par quoi se termine-t-elle ?
- 4) Qu'exprime la dernière phrase ? Par quoi se termine-t-elle ?

JE RETIENS :

Pour donner une information, on utilise des phrases déclaratives. Elles se terminent par un point (.).

Exemple : Je suis le fils de Abderrahmane le boulanger.

Pour poser une question, on utilise des phrases interrogatives. Elles se terminent par un point d'interrogation (?).

Exemple : Tu es le fils de quelle famille ?

Pour exprimer un sentiment, une surprise, un vœu, on utilise des phrases exclamatives. Elles se terminent par un point d'exclamation (!).

Exemple : Que Dieu te garde à tes parents !

Pour donner un ordre ou un conseil, on utilise des phrases impératives.

Exemple : Prends soin de toi.

JE M'EXERCE :

Mon chat.

Mon chat aime sortir le soir. Où va-t-il ? Que fait-il ? Je ne le sais pas. Ah ! Si je pouvais sortir avec lui ! Malheureusement, maman n'arrête pas de me dire « Ne sors pas la nuit ».

■ Classe les phrases dans le tableau suivant :

Phrase déclarative	Phrase interrogative	Phrase exclamative	Phrase impérative

13

أم كلثوم
ouarsenis.com
 Séquence 1 – présenter un métier
 J'apprends en ...Conjugaison

PROJET 1

J'OBSERVE :

- Tu es de quelle famille ?
- Je suis le fils de Abderrahmane, le boulanger.
- Quel âge as-tu ?
- J'ai dix-sept ans et je suis au lycée.

Donne l'infinif des verbes soulignés. A quelle personne sont-ils employés ? Quelles sont les personnes qui manquent ?

JE RETIENS :

Le verbe être est conjugué à la première et à la deuxième personne du singulier :

Exemple : Je suis au lycée – Tu es le fils de quelle famille ?

Le verbe avoir est conjugué à la première et à la deuxième personne du singulier :

Exemple : Quel âge as-tu ? – J'ai dix-sept ans.

Les formes verbales du verbe être et avoir sont les suivantes :

Être	Je suis	Il est	Nous sommes	Ils sont
	Tu es	Elle est	Vous êtes	Elles sont

Avoir	J' ai	Il a	Nous avons	Ils ont
	Tu as	Elle a	Vous avez	Elles ont

JE M'EXERCE :

Mets au présent les verbes entre parenthèses.

Nous (avoir) une jolie maison. Elle (être) très grande. Mon frère (avoir) une chambre au premier étage. Quant à mes parents, ils (être) au fond du couloir. Nous (être) heureux de vivre dans notre maison.

- Tu (avoir) une tortue, tu (être) son seul ami.
- C'est l'été, l' (avoir) chaud, je (être) au bord de la mer.
- Vous (avoir) de la chance : votre fils (être) obéissant, vous (être) fière de lui.

14

أم كلثوم
ouarsenis.com
 Séquence 1 – présenter un métier
 J'apprends en ...Orthographe

PROJET 1

J'OBSERVE :

Texte 1 :
 Excuse-moi mon fils mais tu es de quelle famille le fils de Abderrahmane le boulanger Quel âge as-tu maintenant j'ai dix-sept ans et je suis au lycée Que Dieu te garde à tes parents

Texte 2 :
 « Excuse-moi, mon fils, mais tu es de quelle famille ?
 - Je suis le fils de Abderrahmane, le boulanger.
 - Quel âge as-tu maintenant ?
 - J'ai dix-sept ans et je suis au lycée.
 - Que Dieu te garde à tes parents ! »

1. Lis le texte 1, puis le texte 2. Quel est le plus facile à lire ? Pourquoi ?
2. Relève dans le texte 2 tous les signes de ponctuation que tu connais.

JE RETIENS :

La ponctuation nous permet de lire et de comprendre plus facilement les textes. Un texte se compose de plusieurs phrases. Une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point (.). D'autres phrases se terminent soit par un point d'interrogation (?), soit par un point d'exclamation (!).

Il existe aussi d'autres signes de ponctuation :
 Les virgules (,) pour séparer les mots.
 Les guillemets (« ») et les tirets (-) pour les dialogues.

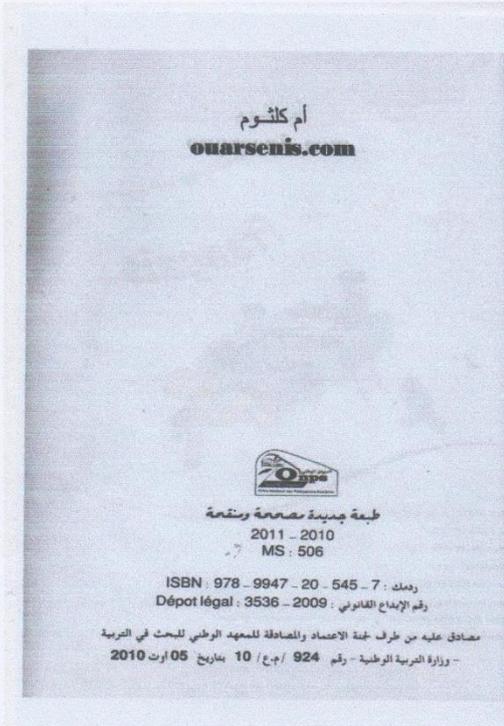
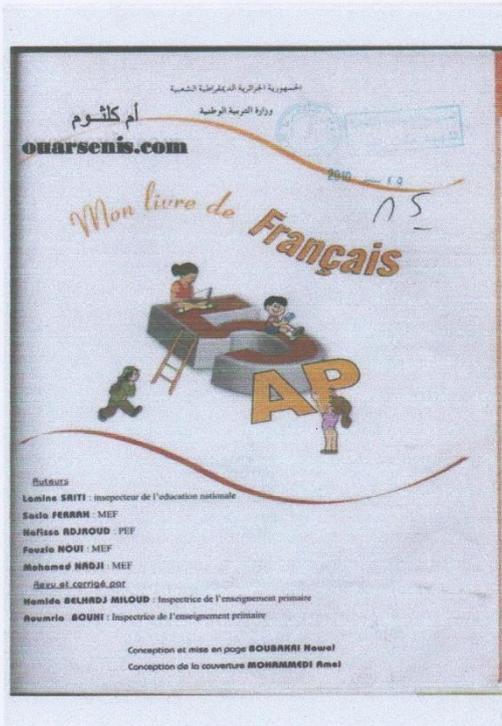
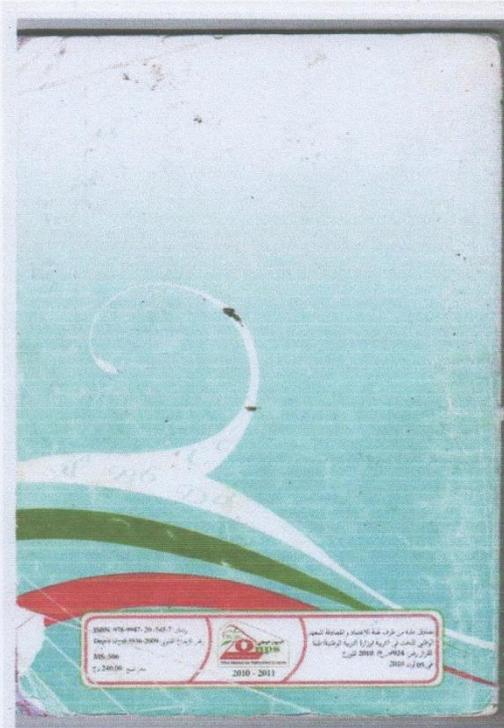
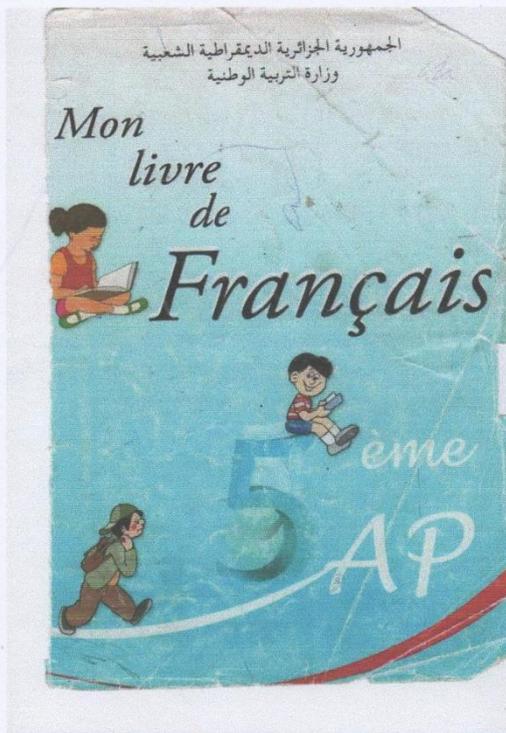
JE M'EXERCE :

Dans ce texte, la ponctuation a été oubliée. Remets-la à la place qui convient.

J'exerce un beau métier dit le maçon En plus des maisons je construis des écoles et des hôpitaux

Mais tu n'es pas le seul répond le mesurier Moi aussi je t'aide dans cette construction sans oublier le vitrier le plombier et l'électricien

15

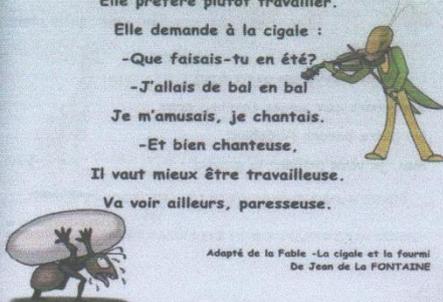


أم كلثوم
ouarsenis.com

La cigale et la fourmi

La cigale chante tout l'été
Et quand l'hiver montre son nez,
Elle se retrouve avec rien
Et son ventre crie: « J'ai faim».
Elle va chez la fourmi, sa voisine
Pleurer pour avoir un peu de farine.
La fourmi, elle, n'aime pas chanter,
Elle préfère plutôt travailler.
Elle demande à la cigale :
-Que faisais-tu en été?
-J'allais de bal en bal
Je m'amusais, je chantais.
-Et bien chanteuse,
Il vaut mieux être travailleuse.
Va voir ailleurs, paresseuse.

Adapté de la Fable -La cigale et la fourmi
De Jean de La FONTAINE



أم كلثوم
ouarsenis.com

PROJET 2

LIRE ET ÉCRIRE UN CONTE

SEQUENCE 1 - IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE
SEQUENCE 2 - IDENTIFIER LES PARTICULARITES D'UN CONTE
SEQUENCE 3 - FAIRE PARLER LES PERSONNAGES D'UN CONTE

أم كلثوم
ouarsenis.com

SEQUENCE 1 - IDENTIFIER LA STRUCTURE NARRATIVE

HISTOIRE DE BABAR

Il y avait une fois, un petit éléphant qui s'appelait Babar. Il vivait dans la grande forêt avec sa mère.

Pour l'endormir, elle le berçait avec sa trompe en chantant doucement. Sa maman l'aimait beaucoup. Mais elle était imprudente. Elle se promenait, souvent, avec Babar, loin des autres animaux. Seuls les oiseaux pouvaient les accompagner dans leurs longues promenades.

Un jour, un méchant chasseur, caché derrière les arbres, a tiré sur eux. Il a tué la maman. Babar s'enfuit en pleurant. Le chasseur court pour attraper Babar ; mais, impossible ! Babar est déjà loin... Fatigué, il arrive près d'une ville. Il rencontre une vieille dame très riche qui aime beaucoup les petits éléphants.

Depuis ce jour, Babar vit très heureux avec elle.

D'après J. de Brunhoff, Babar, Librairie Hachette

QUESTIONS :

- 1) Que fait l'auteur dans ce texte ?
- 2) Combien de paragraphes y-a-t-il dans ce texte ?
- 3) Par quoi commence chaque paragraphe ?
- 4) Lis le premier paragraphe : De qui parle-t-il ? Où vivent ces personnages ?
- 5) Quand se passe cette histoire ?
- 6) Lis le troisième paragraphe. Est-ce qu'on retrouve les mêmes personnages ? le même lieu ?
- 7) Pourquoi ? qu'est ce qui s'est passé ?
Lis le deuxième paragraphe pour trouver la réponse.
- 8) Relis tout le texte, puis complète le tableau suivant par les expressions qui commencent chaque paragraphe.

situation initiale (le début de l'histoire)	déroulement des événements (le milieu de l'histoire)	situation finale (la fin de l'histoire)

45

أم كلثوم
ouarsenis.com

PROJET 2

Elle dort dès qu'on la regarde,
Dès qu'on s'éloigne, elle a marché.
C'est comme une pierre malade,
Elle s'amuse à s'ennuyer.
Petit père, devines-tu?
C'est la T.O.R.T.U.- Tu !

On nous a dit qu'il est en bête,
Mais nous croyons qu'il est en bois.
Il ne bouge ni pied ni patte,
Il paraît qu'il pleure parfois,
Et pourtant, ça ne se voit pas.
C'est le corcodile, papai!

Il dit tout ce qu'on lui fait dire,
Il est vert. Il parle du nez.
Il nous demande avec colère
Si nous avons bien déjeuné.
Oh! Père, tu le reconnais !
C'est un père, le perroquet!

Il mange, il boit, il crie, il pleure.
Il se mouche dans son habit.
Il se roule dans la poussière.
Il ne fait pas ce qu'on lui dit.
Celui-là, tu l'aimes pourtant !
Petit père. C'est ton enfant !

GEORGES DUHAMEL. Voix du vieux monde.

NB : L'orthographe des mots en gras est volontaire de la part de l'auteur.

Annexe 4.1 :

Grilles d'analyse

**4.1 : Grille d'analyse « mon livre de français 5AP »
Conçue en 2014**

Nous avons réalisé, une grille d'analyse adéquate à notre objectif et à notre problématique.

1) Sur le plan communicatif :

Objectifs communicatifs	Oui
<ul style="list-style-type: none"> • Le manuel a été conçu pour un public particulier • Le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement général • Le manuel s'adresse aux apprenants du FLE • Le manuel obéit au programme national algérien • Le manuel est en adéquation avec les attentes et les objectifs institutionnels. • Le manuel adopte une approche par compétence. • Les projets sont structurés de façon identique. • Les projets respectent une progression en spirale. • Il existe une adéquation entre la présentation et le contenu du manuel. • Il y a une adéquation entre la table des matières et le contenu du manuel. • Les numéros de pages figurent dans la table des matières. 	

Objectifs communicatifs	Non
<ul style="list-style-type: none"> • Le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement privé • Le manuel s'adresse aux apprenants du FOS • Les objectifs généraux du manuel visent à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication. • Le contenu du manuel, est réparti selon le volume d'horaire d'enseignement proposé dans le programme. • Le manuel est accompagné d'un cd-rom. • Le manuel permet d'amener les apprenants à des situations dans lesquelles ils pourront communiquer. • L'illustration de la couverture fait ressortir la nature du contenu. 	

Objectifs communicatifs	Pas assez
<ul style="list-style-type: none"> • Le papier utilisé dans le manuel favorise une bonne lisibilité. • La cohérence interne du manuel, est bien respectée. • Le contenu du manuel est en adéquation avec le niveau des apprenants. 	

2) Sur le plan linguistique :

Objectifs linguistiques	Oui
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il accorde une priorité à l'oral ? • Est-ce qu'il accorde une priorité à l'écrit ? • Le manuel, contient-il des évaluations à la fin de chaque projet ? • Le manuel contient il des lectures suivies ? • Est-ce qu'il donne importance aux leçons d'orthographe ? • Le contenu linguistique, est-il bien choisi par rapport au niveau des apprenants ? • Le manuel propose-t-il plusieurs stratégies d'apprentissage ? • Le manuel contient-il des auto-évaluations à la fin de chaque projet ? • Le manuel prend-il en considération les activités de la production écrite ? • Les activités proposées dans le manuel répondent-elles à l'approche par compétence ? • Les phrases sont-elles bien structurées ? • Les mots nouveaux sont-ils bien dosés dans le texte ? 	

Objectifs linguistiques	Non
<ul style="list-style-type: none"> • Le manuel, est-il adéquat au niveau de langue des apprenants ? • La phonétique est-elle intégrée dans le manuel ? • Le lexique, est-il intégré dans le manuel ? • Le tableau de conjugaison, est-il intégré dans le manuel ? • Le manuel, propose-t-il des activités par ordre de difficulté croissante ? • Est-ce qu'il propose des exercices de remédiation ? • Est-ce qu'il propose des exercices de dépassement ? • Est-ce qu'il propose des situations-problèmes ? • Est-ce qu'il propose des bilans ? • Le manuel scolaire répond-il à la production orale des apprenants ? 	

Objectifs linguistiques	Pas assez
<ul style="list-style-type: none"> • Les sujets d'expression orale proposés dans le manuel, sont-ils centrés sur le vécu des apprenants ? • Les activités proposées dans le manuel, sont-elles diverses et variées ? • La longueur des textes, est-elle appropriée à l'âge des apprenants ? • Les activités proposées dans le manuel, visent-elles à rendre les apprenants plus autonomes ? • Les activités proposées dans le manuel, visent elles à développer des techniques d'écoute et de lecture ? • Donne-t-il de l'importance aux contes ? • Le langage utilisé est-il bien approprié au niveau des apprenants ? 	

3) Sur le plan socioculturel :

Objectifs socioculturels	Oui
<ul style="list-style-type: none"> • Le manuel, donne-t-il importance au choix des couleurs ? • Le manuel suggère-t'il le travail individuel ? • Y a-t-il une présence des couleurs dans le manuel ? 	

Objectifs socioculturels	Non
<ul style="list-style-type: none"> • Contient-il des documents authentiques culturels qui laissent les apprenants faire une comparaison entre les deux cultures ? • Est-il adapté à leurs centres d'intérêt ? • Les activités proposées dans le manuel, sont-elles ludiques ? • Les activités proposées dans le manuel sont-elles interactives ? • Les éléments socioculturels de la langue française, sont-ils intégrés dans le choix des textes ? • Les éléments socioculturels de la langue française, sont-ils intégrés dans le choix de l'iconographie ? • Le manuel suggère-t'il le travail en groupe ? • Les thèmes proposés dans le manuel, touchent-ils l'actualité ? • Les thèmes proposés dans le manuel favorisent-ils l'autonomie de l'apprenant ? • Y a-t-il des dictées ? • Donne-t-il lieu aux jeux culturels ? 	

<ul style="list-style-type: none"> • Donne-t-il lieu aux scènes théâtrales ? • Les illustrations occupent-elles une proportion agréable dans le manuel ? • Les images ont-elles un rôle éthique ? 	
--	--

Objectifs socioculturels	Pas assez
<ul style="list-style-type: none"> • Le manuel, est-il adapté à la culture des apprenants ? • Prend-il en considération la culture francophone ? • Est-il adapté à leur héritage socioculturel ? • Le manuel, permet-il d'introduire une pédagogie interculturelle ? • Possède-il vraiment des connaissances à acquérir ? • Le choix des poèmes, respecte-t-il la dimension socioculturelle ? • La dimension culturelle présentée dans le manuel, est-elle en adéquation avec l'âge des apprenants ? • Aide-t-il l'apprenant à résoudre une situation-problème ? • La couverture est-elle attirante ? • Contient-il suffisamment d'informations pour traiter des situations-problèmes ? • Les évaluations présentées dans le manuel, font-elles intervenir des situations d'intégration ? • Les illustrations ont-elles un rôle esthétique ? • Les documents présentés dans le manuel sont-ils variés ? 	

Annexe 4.2 :
Extrait des réponses
(Grilles d'analyse)

4.2 : Réponses faites par les enseignants de français

1) Sur le plan communicatif :

Objectifs communicatifs	Oui	Non	Pas assez	Observations
1 • Le manuel a été conçu pour un public particulier	X			
2 • Le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement général	X			
3 • Le manuel a été conçu pour des apprenants de l'enseignement privé		X		
4 • Le manuel s'adresse aux apprenants du FLM		X		
5 • Le manuel s'adresse aux apprenants du FLS		X		
6 • Le manuel s'adresse aux apprenants du FOS		X		
7 • Le manuel s'adresse aux apprenants du FLE	X			
8 • Est-ce que Le manuel s'adresse aux apprenants algériens ?	X			
9 • Le manuel obéit le programme national algérien	X			
10 • Est-ce qu'il est en adéquation avec les attentes et les objectifs institutionnels ?	X			
11 • Adopte-il une approche par compétence ?	X			
12 • Permet-il d'amener les apprenants à des situations dans lesquelles ils pourront communiquer entre eux ?		X		
13 • Les projets sont-ils structurés de façon identique ?	X			
14 • Les projets respectent ils une progression en spirale ?	X			
15 • Existe-il une adéquation entre la présentation et le contenu du manuel ?	X			
16 • Y a-t-il une adéquation entre la table des matières et le contenu du manuel ?	X			
17 • Les numéros de pages figurent-ils dans la table des matières ?	X			
18 • Le manuel est-il accompagné d'un cd-rom ?		X		
19 • Le manuel est-il accompagné d'un cahier d'exercices ?	X			
20 • Le contenu du manuel, est-il réparti selon le volume d'horaire d'enseignement proposé dans le programme ?		X		

1

21	• Les objectifs généraux du manuel visent ils à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication ?		X		
22	• L'illustration de la couverture fait elle ressortir la nature du contenu ?		Λ		
23	• L'adresse de la maison d'édition figure elle dans le manuel ?	Λ			
24	• Le prix est-il mentionné ?	Λ			
25	• Le manuel est-il aisément transportable ?	Λ			
26	• En cas d'urgence, le numéro de téléphone, est-il donné ?		Λ		
27	• Le papier utilisé dans le manuel favorise-il une bonne lisibilité ?			Λ	
28	• La cohérence interne du manuel, est-elle bien respectée ?			Λ	
29	• Le contenu du manuel est en adéquation avec le niveau des apprenants			Λ	
30	• La communication, est-elle adaptée aux besoins éducatifs des apprenants ?			X	

2) Sur le plan linguistique :

Objectifs linguistiques	Oui	Non	Pas assez	Observations
1 • Les sujets d'expression orale proposés dans le manuel, sont-ils centrés sur le vécu des apprenants ?			X	
2 • Les activités proposées dans le manuel, sont-elles divers et variées ?			X	
3 • Le manuel, est-il adéquat au niveau de langue des apprenants ?		X		
4 • La phonétique est-elle intégrée dans le manuel ?		X		
5 ✓ Le lexique, est-il intégré dans le manuel ?		X		
6 ✓ Le tableau de conjugaison, est-il intégré dans le manuel ?		X		
7 • Est-ce qu'il accord une priorité à l'oral ?	X			
8 • Est-ce qu'il accord une priorité à l'écrit ?	X			
9 • Le manuel, propose il des activités par ordre de difficulté croissante ?		Λ		
10 ✓ Est-ce qu'il propose des exercices de remédiation ?		X		
11 ✓ Est-ce qu'il propose des exercices de dépassement ?		X		
12 • Est-ce qu'il propose des situations-problèmes ?	X	Λ		
13 ✓ Est-ce qu'il propose des bilans ?	X	X		

2

14	• Le manuel, contient il des évaluations à la fin de chaque projet ?	X			
15	• La longueur des textes, est-elle appropriée à l'âge des apprenants ?			X	
16	• La taille des caractères, est-elle bien choisie pour faciliter la lecture ?			X	
17	• Le manuel contient il des lectures suivies ?	X			
18	• Est-ce qu'il donne importance aux leçons de l'orthographe ?	X			
19	• Le contenu linguistique, est-il bien choisi par rapport au niveau des apprenants ?	X			
20	• Le manuel propose il plusieurs stratégies d'apprentissage ?			X	
21	• Le manuel contient il des auto-évaluations à la fin de chaque projet ?	X			
22	• Les activités proposées dans le manuel, visent elles à rendre les apprenants plus autonomes ?			X	
23	• Les activités proposées dans le manuel, visent elles à développer des techniques d'écoute et de lecture ?			X	
24	• Est-ce que le manuel tient en considération les activités de la production écrite ?	X			
25	• Est-ce que le manuel scolaire répond à la production orale des apprenants ?		X		
26	• Est-ce qu'il donne lieu aux contes ?			X	
27	• Est-ce que les activités proposées dans le manuel répondent à l'approche par compétence ?	X			
28	• Les phrases sont-elles bien structurées ?	X			
29	• Les mots nouveaux sont-ils bien dosés dans le texte ?	X			
30	• Le langage utilisé est-il bien approprié au niveau des apprenants ?			X	

3) Sur le plan socioculturel :

Objectifs socioculturels	Oui	Non	Pas assez	Observations
1 • Le manuel, est-il adapté à la culture des apprenants ?			X	
2 • Est-ce qu'il prend en considération la culture francophone ?			X	
3 • Est-ce qu'il comprend les deux cultures : francophone et algérienne ?			X	
4 • Est-ce qu'il appartient des documents				

3

5 ✓	authentiques culturels qui laissent les apprenants faire une comparaison entre les deux cultures ?		X		
5 ✓	Est-ce qu'il est adapté à leurs objectifs personnels ?		X		
6 ✓	Est-ce qu'il est adapté à leur héritage socioculturel ?			X	
7 ✓	Est-ce qu'il adapté à leurs centres d'intérêt ?		X		
8 ✓	Est-ce qu'il répond à leurs compétences professionnelles ?		X		
9 ✓	Est-ce qu'il présente un bon reflet de la culture française et francophone ?			X	
10 ✓	Le manuel, permet-il d'introduire une pédagogie interculturelle ?			X	
11 ✓	Est-ce qu'il est interdisciplinaire ?		X		
12 ✓	Est-ce qu'il existe vraiment des connaissances à acquérir ?			X	
13 ✓	Les activités proposées dans le manuel, sont-elles ludiques ?		X		
14 ✓	Les activités proposées dans le manuel sont-elles interactives ?		X		
15 ✓	Les éléments socioculturels de la langue française, sont-ils intégrés dans le choix des textes ?		X		
16 ✓	Les éléments socioculturels de la langue française, sont-ils intégrés dans le choix de l'iconographie ?		X		
17 ✓	Le choix des poèmes, respect-il la dimension socioculturel ?			X	
18 ✓	Le manuel, donne il importance au choix des couleurs ?	X			
19 ✓	La dimension culturelle présentée dans le manuel, est-elle en adéquation avec l'âge des apprenants ?			X	
20 ✓	Le manuel suggère t'il le travail en groupe ?		X		
21 ✓	Le manuel suggère t'il le travail individuel ?	X			
22 ✓	Est-ce qu'il y a une présence des couleurs dans le manuel ?	X			
23 ✓	Aide-t-il l'apprenant à résoudre une situation-problème ?			X	
24 ✓	Aide-t-il l'apprenant à consolider ses acquis ? <i>culturels</i>			X	
25 ✓	Les thèmes proposés dans le manuel, touchent ils l'actualité ?		X		
26 ✓	La couverture est-elle attirante ?			X	
27 ✓	Le manuel propose-t-il des travaux pratiques ?			X	
28 ✓	Contient-il des suffisamment d'informations pour traiter des situations problèmes ?			X	

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES

Thème	Page
Introduction	1
Chapitre I : Cadrage théorique : Didactiques de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures	10
I-1 : Motivation/démotivation	10
I-1-1 : Motivation en contexte scolaire (École, Enseignant et apprenant)	10
I-1-2. De la motivation à la démotivation	13
I-1-3. Motivation vue par les théories d'apprentissage (Selon DECI et RYAN, VIAU)	15
I-2 : Manuel scolaire dans une situation-didactique	35
I-2-1. Manuel scolaire et école	35
I-2-2. Manuel scolaire et enseignant	40
I-2-3. Manuel scolaire et apprenant	42
I-3 : Manuel scolaire et culture	44
I-3-1. Didactique de la culture selon PUREN	46
I-3-2. Diversité culturelle dans les manuels scolaires	47
I-3-3. Rôle du manuel scolaire et de compétence culturelle en classe de langue	54
Chapitre II : Méthodologie de recherche : Population, outils et objet d'étude, collecte des données et résultats	56
II-1 : Raisonnement et vision des enseignants sur la motivation des apprenants dans les manuels qu'ils utilisent	56
II-1-1. Population d'enquête	57
II-1-2. Outils de recherche	58
II-1-2-1. Logiciel « SPSS »	58
II-1-2-2. Questionnaire	59
II-1-2-3. Grille d'analyse	63
II-2 : Objet d'étude : description du manuel scolaire	67

II-2-1. Présentation du contenu : aspect matériel	68
II-2-2. Sa Structure au niveau de la langue : exercices, projets, évaluation	70
II-2-3. Étude de la culture : texte, image	84
Chapitre III : Collecte des données et résultats : Étude des représentations	101
III-3-1. Du questionnaire	101
III-3-2 : De la grille	132
Chapitre IV : Interprétations :	165
IV-1 : Facteurs motivants	165
IV-1-1 : Contexte psychologique	165
IV-1-2 : Contexte esthétique	166
IV-2 : Facteurs démotivants	172
IV-2-1 : Contexte extra-scolaire	172
IV-2-2 : Contexte psychopédagogique	173
IV-3 : Facteurs motivants et démotivants :	188
IV-3-1 : Contexte socioculturel	188
IV-3-2 : Contexte cognitif	197
Conclusion	211
Bibliographie	220
Annexes	
Annexe 1.1 : Questionnaire	237
Annexe 1.2 : Quelques réponses du questionnaire	241
Annexe 2.1 : Inspection de l'enseignement primaire (ressources pédagogiques)	257
Annexe 2.2 : Entretien avec l'inspecteur de français-Tlemcen- (Extrait)	269
Annexe 3 : Extrait du livre scolaire « mon livre de français » de 5AP	292
Annexe 4.1 : Grilles d'analyse	298
Annexe 4.2 : Extrait des réponses (Grilles d'analyse)	302
Table des matières	306

Résumé : Cette thèse s'inscrit dans l'intersection des champs de la didactique et de la psychopédagogie. Elle s'intéresse à l'étude des manuels scolaires de français langue étrangère dans le cycle primaire algérien. L'objectif de ce travail est d'engager une réflexion sur l'impact du livre scolaire de français dans la motivation/démotivation chez les apprenants. La présente recherche consiste, tout d'abord, à mettre en exergue les théories principales de la motivation scolaire et d'autre part, de s'interroger sur l'évolution didactique des manuels scolaires, sur leur élaboration et d'exposer leur fond (dimension culturelle et linguistique). Nous avons également mené une enquête de type quantitative auprès des écoles primaires algériennes. L'analyse de ces données nous a permis de mieux cerner les difficultés que rencontre l'apprenant lors de son apprentissage de la langue française. Ce faisant, nous avons tenté de répondre à plusieurs questions : Qu'est-ce qui motive/démotive les apprenants dans les manuels scolaires qu'ils utilisent et pourquoi ? Le manuel de FLE utilisé en classe de 5^{ème} en Algérie motive-il les apprenants à bien apprendre la langue étrangère ? Comment motiver les apprenants algériens à apprendre le FLE par le contenu linguistique et culturel des manuels de FLE ? Que doivent apprendre les apprenants dans leur contact avec le manuel scolaire ?

Mots clés : manuel scolaire / motivation scolaire/ enseignement-apprentissage/ didactique du français langue étrangère

ملخص: هذه الأطروحة تقوم بمعالجة تقاطع المجالين التعليمي-ديداكتيكيًا- وعلم النفس التربوي، بحيث نقوم بدراسة وتحليل محتوى الكتاب المدرسي الخاص باللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الطور التعليمي الابتدائي. الهدف من هذه الدراسة هو فتح النقاش حول تأثير كتاب اللغة الفرنسية على تلاميذ الابتدائي وما إن كان يدفعهم ويحفزهم لتعلم اللغة الفرنسية أو العكس. ونقوم من خلال بحثنا هذا من تسليط الضوء على النظريات الأساسية المتعلقة بالدوافع الأكاديمية من جهة ومن جهة أخرى بتبيين تطور النظرية التعليمية من خلال الكتاب المدرسي، والتطرق إلى جوانبها الثقافية واللغوية. خلال بحثنا هذا قمنا بتحقيق في المدارس الابتدائية الجزائرية واعتمدنا على التحليل الكمي للنتائج. نتائج التحليل الذي قمنا به ساعدنا على معرفة الصعوبات والعوائق التي يعاني منها تلاميذ الطور الابتدائي. وقد حاولنا الإجابة على الأسئلة التالية: ما هي العوامل التي تدفع أو تثبط تلاميذ الطور الابتدائي من تعلم اللغة الفرنسية في الكتاب المدرسي؟ ولماذا؟ هل كتاب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية المستعمل من طرف تلاميذ السنة خامسة ابتدائي يدفعهم إلى تعلمها؟ كيف يمكن تحفيز تلاميذ الطور الابتدائي ودفعهم لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من خلال المحتوى الثقافي واللغوي؟ ما الذي يجب أن يتعلمه التلاميذ من الكتاب المدرسي؟

كلمات مفتاحية: كتاب مدرسي / حافز تعليمي / تعليم-تعلم / تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

Summary: This thesis deals with the intersection between the fields of didactics and the field of psychology. The scientific research focuses on the study of French language schoolbooks in the Algerian primary cycle curriculum and tries objectively to reflect French schoolbooks impact on motivating or/and demotivating among young learners. First, this research will highlight the main theories of academic motivation Second, it will seek schoolbooks curriculum development and will expose their (cultural and linguistic dimension). We conducted a quantitative survey nearby Algerian primary schools. The Analysis of these data conceded us to better understand the difficulties that the Algerians learners encounters in the learning of the French language. Through our research, we attempted to answer those questions: What motivates or demotivates students in the schoolbook (curriculum) they use? And why does the curriculum of French language used in Algeria in 5th class motivate learners to learn a foreign language in the first place? How to motivate Algerian students to learn French as a foreign language by focusing on the linguistic and cultural content of the manuals? What should students learn while interacting with their schoolbooks?

Keywords: schoolbook / academic motivation / teaching and learning / teaching French as a foreign language