



## REMERCIEMENTS

*Je tiens à remercier particulièrement M. Mahieddine Azzedine, pour m'avoir dirigé dans ce travail. Je le remercie pour sa disponibilité et ses conseils. Je le remercie également pour sa patience et son aide précieuse, sans lesquelles ce mémoire n'aurait pu aboutir.*

*Mes remerciements vont également à M. Ali Bencherif Mohammed Zakaria, ainsi que mes enseignants de la post-graduation.*

*DEDICACES*

*A ma mère,*

*Ma tante Assia*

*A ma famille, ma belle famille*

*A mon mari*

*Aux papillons du mauvais temps*

*Je dédie mon travail.*

## TABLE DES MATIÈRES

<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	6
<b>INTRODUCTION</b> .....	7
<b>1. CONTEXTE DE RECHERCHE</b> .....	<b>11</b>
1.1. Réforme méthodologique et nouvelles orientations.....	11
1.2. Philosophie factuelle d'enseignement et rapport avec le manuel scolaire.....	16
1.3. Présentation du manuel scolaire de la deuxième année secondaire .....	19
<b>2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1. L'analyse du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS</b> .....	<b>24</b>
2.1.1. Grille d'analyse : Quelles dimensions collectives dans le manuel scolaire?.....	24
2.1.2. Grille d'analyse : La tâche/action dans le manuel scolaire et autonomie chez l'apprenant .....	25
2.1.3. Grille d'analyse : Les procédés d'aboutissement à la réalisation du projet.....	26
<b>2.2. Recueil de données par entretien semi-directif</b> .....	<b>27</b>
2.2.1. Objectifs des entretiens.....	27
2.2.2. Population d'enquête.....	28

2.2.3. Guide d'entretien .....	28
2.2.4. Déroulement de l'enquête.....	30
2.2.5. Convention de transcription.....	30
<b>3. APPROCHE ANALYTIQUE DU MANUEL SCOLAIRE.....</b>	<b>3.1.</b>
3.1.Pédagogie du projet : Quelle dimension collective dans le manuel scolaire .....	32
Conclusion partielle.....	40
3.2. La tâche/action dans le manuel scolaire .....	41
Conclusion partielle .....	46
3.3. Les procédés d'aboutissement à la réalisation du projet .....	47
Conclusion partielle.....	54
<b>4. LE MANUEL SCOLAIRE DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS.....</b>	<b>55</b>
4.1.Analyse des données des entretiens .....	55
4.1.1. Profil des formatrices .....	55
4.1.2. Le recours au manuel scolaire de la 2AS en classe .....	56
4.1.3. La dimension collective et collaborative dans le manuel scolaire et sa relation avec les projets.....	58
Conclusion partielle.....	59
4.1.4. L'approche actionnelle et le manuel scolaire à travers les projets pédagogiques et les consignes .....	63
Conclusion partielle.....	63
4.2.Bilan et propositions didactiques.....	66
Conclusion partielle.....	66

<b>CONCLUSION</b> .....	71
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	75
<b>ANNEXE AU MÉMOIRE</b> .....	79
<b>RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS</b> .....	102

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I :Conventions de transcription de l'oral à l'écrit.....p26/27

Tableaux II : La dimension collective dans le manuel scolaire à travers les consignes

Projet01 .....p29/30

Projet02.....p30/31

Projet03.....p31/32

Projet04 .....p33

Tableaux III : 2 Les procédés d'aboutissement à la réalisation du projet

Projet01 .....p41

Projet02.....p42

Projet03.....p43

Projet04 .....p43/44

## INTRODUCTION

La réforme du système éducatif algérien, lancée en 2000, avait pour but d'apporter de profonds changements et de promouvoir ce secteur stratégique afin qu'il réponde aux exigences du développement économique, social et culturel du pays. Globalement, l'entreprise a consisté en une refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires, une réorganisation générale du système éducatif ainsi que le perfectionnement de l'encadrement pédagogique et administratif (Benbouzid, 2009). Les nouvelles orientations ont donné lieu à une refonte des programmes dans les différentes matières et à la conception de nouveaux manuels scolaires. Par ailleurs, le niveau méthodologique a été marqué par l'adoption de l'approche par les compétences.

Sur ce vaste chantier, la question de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères était primordiale. Lors du discours d'installation de la Commission nationale de réforme du système éducatif, le Président de la République avait déclaré : « (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain » (2000)<sup>1</sup>.

Dans ce cadre, l'enseignement de la langue française a connu des changements notables, avec l'adoption de nouveaux programmes, une nouvelle méthodologie et de nouveaux manuels. Ces derniers occupent une place centrale dans le processus d'innovation. En effet, bien que considéré comme un auxiliaire, le manuel scolaire demeure le principal outil d'accompagnement de l'action pédagogique, avec ce qu'il comporte comme supports et activités censés favoriser l'installation des compétences communicatives chez les élèves.

Ainsi, la mise en œuvre de la réforme a été marquée par l'utilisation de nouveaux manuels censés être conformes aux nouvelles orientations. Cette réforme a permis d'apporter un certain renouveau quant au contenu de ces dispositifs d'apprentissage, permettant ainsi d'inscrire l'enseignement/apprentissage du français dans une

---

<sup>1</sup> Extrait de l'allocution du Président de la République, Abdelaziz Bouteflika, à l'occasion de l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif. Palais des Nations, Alger, Samedi 13 mai 2000.

perspective actionnelle et pragmatique. Ainsi, les manuels scolaires doivent également « répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissages, intégrer les connaissances acquises à la vie de tous les jours... »(Gérard, Rogiers, 2003 :07). De ce fait, le livre scolaire devient incontournable en termes d'installation de compétences, il va permettre aux apprenants de promouvoir leur savoir-faire et leurs connaissances et leur permettre de les investir dans la vie extra-scolaire. Ceci dit, les manuels scolaires actuels devraient favoriser la mobilisation de compétences dans et en dehors de la classe afin de permettre une optimisation des apprentissages.

Dans une optique actionnelle et active de l'apprentissage, Puren (2006) introduit les deux notions « d'action » et de « tâche » pour faire valoir dans le premier cas toute action relative à un agir social ou « d'usage » et dans le second un « agir d'apprentissage » relatif à l'apprentissage scolaire (Puren, 2006:37). Pour que l'enseignement du FLE soit efficient, il est primordial de tisser un lien entre l'apprentissage pour des fins scolaires et l'apprentissage pour des fins d'usage social, autrement dit, une réussite proprement dite ne relève pas seulement du contexte scolaire de l'apprenant mais s'étend vers son entourage (familial, social...). Si cet apprenant parvient à se servir de son apprentissage pour atteindre des objectifs sociaux par exemple, on pourrait dire qu'il a réussi son apprentissage. Les nouveaux manuels scolaires semblent offrir aux apprenants les outils nécessaires pour parvenir à la mise en pratique de cette dichotomie d'usage/apprentissage de la langue par le biais des Projets pédagogiques.

Nous ne pouvons évoquer le projet pédagogique sans mettre en relief la dimension collective et d'une certaine mesure les tâches collaboratives qui devraient être effectués par les apprenants. Ces projets sont censés permettre de transformer la classe en une sorte de microsociété qui offre aux apprenants une implication dans leur apprentissage mais également de l'autonomie, de l'action et de l'interaction au sein du groupe. Ceci dit, nous nous interrogeons sur ce que cette réforme a réellement apporté au niveau de la conception des manuels de français, notamment au niveau méthodologique. En effet, dans quelle mesure les manuels sont-ils conformes aux nouvelles orientations méthodologiques ? Correspondent-ils réellement à une approche

par compétences ? La question principale qui se pose ici est celle de l'adéquation entre la conception des manuels et la méthodologie d'enseignement qu'ils sont censés "refléter" et soutenir ; en l'occurrence l'approche par compétence et la démarche du projet.

Notre recherche prendra comme cas d'étude le manuel scolaire de la deuxième année secondaire. Il s'inscrit d'apparence dans ce nouveau flot méthodologique, mais est-ce que cette réforme reste formelle ou bien touche-t-elle réellement à l'essence même du manuel ? Il est évident que les nouvelles méthodologies d'enseignement appuient leur philosophie sur la centration sur l'apprenant et sur l'agir, mais est-ce vraiment le cas de notre corpus d'étude ?

Notre travail de recherche démarre d'un constat que nous avons fait en tant qu'enseignant. Pour commencer, c'est le désintérêt que portent les apprenants vis-à-vis du manuel scolaire. Le contenu de ce dernier ne sollicite que rarement l'apprenant et le schéma des activités nous fait penser à l'approche communicative. Nous avons également remarqué une carence concernant les activités de groupe ; mais ce qui nous a semblé le plus pertinent, c'est la mise en pratique des projets pédagogiques qui ne semblent pas pousser les apprenants à l'action, d'où le recours au copier-coller. La seconde raison pour laquelle nous avons choisi ce thème, et qui est plus personnelle, est le fait que cette thématique nous a permis d'investir nos recherches non seulement dans le domaine de la didactique des langues étrangères mais aussi les domaines de la sociologie et de la sociolinguistique.

Nous avons organisé notre travail en trois chapitres. Dans le premier, nous allons présenter le manuel scolaire qui fait l'objet de notre étude. Cette présentation fera également le point sur la nouvelle méthodologie d'enseignement et sa mise en œuvre dans l'enseignement/apprentissage, nous porterons une attention particulière à la philosophie d'enseignement et l'idéologie éducative algérienne qui a façonné l'ouvrage scolaire et influencé la mise en place de la méthodologie scolaire. Dans le second chapitre de notre mémoire, nous allons interroger le contenu méthodologique du manuel scolaire dans ses rapports avec le paradigme actionnel de l'enseignement des langues étrangères. L'analyse sera essentiellement qualitative. Nous analyserons les tâches adressées aux apprenants, leur contexte mais aussi les compétences visées

pour voir s'il y a concordance avec le contenu des textes, des consignes et des questions adressées aux apprenants. Nous allons également nous pencher sur le projet pédagogique qui occupe une place centrale dans l'enseignement/apprentissage. Cette analyse du projet pédagogique va nous permettre d'étudier les tâches assignées aux apprenants et de voir si elles riment avec une perspective actionnelle. Cette analyse mettra également l'accent sur la dimension collective et collaborative.

Le dernier chapitre de notre travail sera consacré à l'analyse de quelques entretiens menés avec des enseignants du secondaire. Les résultats de ces entretiens seront mis en regard avec nos analyses du manuel. Nous établirons un bilan final qui structurera quelques propositions didactiques que nous avons jugé utiles.

## **1. CONTEXTE DE RECHERCHE**

Le premier chapitre de notre travail sera consacré aux concepts méthodologiques mais aussi idéologiques qui ont façonné de manière évidente la création de l'école algérienne telle que nous la connaissons aujourd'hui. Nous porterons de ce fait une attention particulière à la succession des méthodologies d'enseignement et à la mutation conceptuelle que le système éducatif algérien a imposée.

Nous nous pencherons par la suite sur la question idéologique, valeurs et axiologie véhiculées implicitement ou explicitement dans les programmes scolaires et par le biais des manuels et leur impact sur l'apprentissage du FLE. Enfin, nous présenterons dans ce premier chapitre notre objet d'étude, le manuel scolaire de la deuxième année secondaire, afin de le situer initialement par rapport à la méthodologie d'enseignement ; nous mettrons en évidence de ce fait, les déclarations des concepteurs du manuel pour cerner le profil épistémologique visé.

### **1.1. RÉFORME MÉTHODOLOGIQUE ET NOUVELLES ORIENTATIONS**

Le secteur éducatif en Algérie a connu deux grandes réformes, celle de 1976 et celle de 2003. Le début des années soixante-dix a été marqué par l'apparition d'une innovation éducative rompant peu à peu avec les reliques de l'éducation colonialiste et donc de la méthode traditionnelle. C'est Ahmed Taleb El Ibrahimy, avec l'instauration d'un système éducatif radicalement arabisé, que l'école algérienne s'est complètement métamorphosée ; l'enjeu identitaire ayant joué un rôle primordial. Cette première génération de réforme s'est amplifiée avec la vogue du behaviorisme qui, à son tour, a chaperonné l'approche par objectifs<sup>2</sup> ; cette dernière a été adaptée comme méthodologie d'enseignement en Algérie plus d'une vingtaine d'années. Il est à noter que cette pédagogie a permis de donner une dimension plus rationnelle et technique au domaine éducatif dans la mesure où elle a permis d'instaurer des fondements

---

<sup>2</sup> Désormais APO

scientifiques à ce secteur, le liant ainsi à la psychologie et au comportement. Au niveau de l'enseignement, ce qui a marqué la pédagogie par objectifs est le fait de séquentialiser les apprentissages en termes d'objectif général, d'objectif opérationnel et de sous objectifs qui doivent être atteints dans une période de temps limitée. Ceci dit, c'est une pédagogie qui met davantage l'accent sur « *ce que l'apprenant devrait être capable de maîtriser à l'issue de la formation* » et non pas sur le contenu en tant que tel (Ait Aneur Meziane ; 2014 :146). En effet, pour une atteinte optimale des objectifs, les travaux de Bloom ont été adaptés pour dissiper toute confusion pouvant entraver l'apprenant à les atteindre. L'APO s'est avérée carencée en matière d'autonomie par rapport à l'apprenant faisant de lui d'abord le sujet d'une expérience se limitant à des stimulus/réponse, ensuite, cette approche n'a pas rendu compte de son rôle central dans l'apprentissage ; elle s'est limitée selon Pospel (2002 :32) « *dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant* ». Ces reproches, parmi tant d'autres, vont échauffer cette remise en question de la conception de l'enseignement/apprentissage.

En contexte algérien, le début des années 2000, correspond à la fin de la décennie noire<sup>3</sup>. Cette période fut marquée par un réveil social brutal et à une intention de s'ouvrir davantage sur l'extérieur. À cet effet, le gouvernement va procéder à une révision du système éducatif, essayant de l'inscrire désormais dans une perspective adaptée aux nécessités du siècle. L'émergence de la théorie constructiviste<sup>4</sup> et socioconstructiviste<sup>5</sup> va permettre de donner de l'ampleur à la proportion cognitive et

---

<sup>3</sup> Années 90 marquées par le terrorisme.

<sup>4</sup> Fondée par le psychologue suisse Jean Piaget, l'approche constructiviste met l'accent sur la construction du sens par l'apprenant, donc l'interaction entre l'apprenant et l'objet, pour Piaget, l'apprentissage est la recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement. Pour qu'il ait apprentissage, il faut qu'ils s'opèrent deux processus mentaux, assimilation et accommodation. Il inventa également le concept de conflit cognitif pour désigner toute situation (problème) pouvant générer chez l'enfant un conflit.

<sup>5</sup> Le modèle socio-constructiviste a été développé par Lev Vygotski psychologue russe en 1933, il ajoute au modèle constructiviste la dimension sociale et culturelle d'où l'appellation de cette théorie. Contrairement à l'approche précédente, la théorie socio-constructiviste met en évidence les interactions sociales entre l'individu

sociale dans l'apprentissage, ils vont permettre de mettre l'accent sur l'apprenant en tant qu'élément actif responsable de son apprentissage ; les travaux de Piaget introduisent les notions du conflit cognitif et du développement de l'intelligence faisant référence à la construction du sens et l'appropriation du savoir de la part de l'apprenant. Au cœur de cette pédagogie active, où la centration sur l'apprenant a pris de l'ampleur, s'ajoute une proportion sociale par le biais de la théorie socioconstructiviste jalonnée par Vygotski et approfondie par Bruner. La théorie socio-constructiviste a généré un éclatement méthodologique en matière d'enseignement, donnant naissance à une pratique d'enseignement métissée ou éclectique. La réforme éducative en Algérie stipule dans les textes officiels son adoption de l'approche par compétence dans l'enseignement/apprentissage de toutes disciplines confondues comme le montre cet extrait des référentiels de programmes (2006 :45)

### **Orientations Pédagogiques pour l'Enseignement Scientifique et Technologique**

Afin de préparer nos enfants à affronter ces difficultés et à participer à leur résolution, l'approche interdisciplinaire s'impose face au cloisonnement des disciplines de plus en plus, on considère que l'éducation n'a de valeur que dans la mesure où elle rencontre les besoins des apprenants en les aidant à trouver des réponses à des problèmes de vie réelle qui les concernent.

L'organisation en disciplines cloisonnées, centrées sur leurs propres objectifs contribue à isoler l'école de la réalité sociale et économique et des mutations technologiques. Les disciplines isolées ne peuvent nous donner une image complète de cette réalité et de cette complexité. En effet, la présentation et l'organisation de l'enseignement en disciplines, particulièrement au Primaire et au Moyen, risquent de conduire à une connaissance de type « mosaïque », mal ou insuffisamment intégrée., d'où la place vitale de l'interdisciplinarité dans l'élaboration des nouveaux programmes, comme conséquence de l'approche par compétences adoptée pour l'élaboration des nouveaux programmes.

Il est question dans cet article d'abord d'une critique implicite de l'approche par objectifs, pour les concepteurs du programme, cette pédagogie n'encourage pas un apprentissage transversal et se limite uniquement à découper les savoirs enseignés sans prendre en compte

---

et son milieu, qui avant se limitaient aux interactions avec l'objet. Ce modèle devient incontournable dans l'enseignement/apprentissage de nos jours

les véritables besoins des Apprenants. Ils abordent ensuite l'approche par compétence tout en mettant l'accent sur son caractère interdisciplinaire qui permettra à l'apprenant d'investir des connaissances multiples en vue de la réalisation d'un projet par exemple. L'approche par compétence en didactique des langues et cultures :

[...] tend à développer une compétence langagière définie dans chaque séquence d'apprentissage les quatre habilités linguistiques (C.E, C.O, E.O, et E.E). Si on veut qu'un élève apprenne à interagir dans n'importe quelle situation de communication qui se présente à lui, il faut que les contenus et les démarches ciblent le transfert des connaissances (connaissances que l'apprenant a dans sa langue maternelle ou dans la langue d'enseignement) et la mobilisation des ressources cognitives, linguistiques, sociolinguistiques, stratégiques et pragmatiques dans la langue cible (Benhouhou, 2012 :75-76)

Dans l'enseignement du FLE, l'approche par compétences joue un rôle primordial dans le développement de compétences de communication – la compréhension et production orale et écrite – mais participe également dans l'investissement d'autres compétences ; l'apprentissage d'une langue étrangère devient dès lors un processus complexe dans lequel interviennent plusieurs éléments relatifs au milieu scolaire mais aussi social. La langue maternelle, par exemple, ne serait plus considérée comme un handicap pour apprendre une langue étrangère ; loin de là, elle constituera une sorte de passerelle qui permettra à l'apprenant d'acquérir la langue cible. Nous remarquons dans l'extrait du référentiel que les auteurs ont abordé l'expression « *approche interdisciplinaire* » comme étant une conséquence de l'approche par compétences ; ceci nous renvoie à ce que nous avons évoqué précédemment par les termes « *d'éclatement méthodologiques* ». Les instructions officielles précisent que l'approche empruntée dans l'enseignement est l'approche par compétences, et font également référence à la pédagogie du projet qui est considérée de nos jours comme étant une démarche qui s'inscrit dans la perspective actionnelle. En réalité, l'école algérienne, à l'image d'autres institutions scolaires internationales, témoigne un fusionnement méthodologique en d'autres termes un « *éclectisme* », nous ne parlons plus désormais d'une seule méthodologie mais de plusieurs.

La refonte des programmes par le ministère de l'éducation nationale, a évidemment pris en compte le remodelage et la restructuration des manuels scolaires. L'observation

des nouveaux livres scolaires du français au secondaire et des manuels utilisés avant la réforme nous a permis d'établir le constat suivant : il y a autant de ressemblances que de discordances au niveau de la forme et du contenu des deux générations de manuels. Prenons le cas du manuel scolaire de la deuxième année secondaire (notre corpus d'étude) qui à l'image du manuel qui a précédé la réforme semble au premier abord fade au niveau des couleurs et des représentations graphiques ceci dit l'accent ne semble pas particulièrement avoir été mis sur le côté esthétique du nouveau manuel. Avant d'entamer une analyse plus exhaustive de notre objet de recherche, il semble tout de même judicieux de rappeler que le renouveau méthodologique au niveau des ouvrages scolaires ne devrait pas uniquement se canaliser sur les contenus vus que la forme du manuel joue également un rôle non négligeable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue ; sur ce plan, Gérard (2003 :01) précise que

« L'évolution formelle est liée à des éléments sociologiques et techniques. L'élève d'aujourd'hui, utilisateur principal du manuel scolaire, n'est plus le même qu'il y a quelques années encore : il baigne dans une société de l'image dynamique et virtuelle. Plus question de lui proposer un ouvrage statique, en noir et blanc, limité principalement à du texte. Il lui faut de la couleur, des images, des entrées multiples, des hypertextes... »

On se basant sur la citation Gerard, il semblerait que le contraste à lequel le manuel scolaire est confronté est le fait de vouloir appliquer une structure ayant un fond théorique et méthodologique innovant à un contenu qui n'a pas semblé changé, ce constat a évidemment été fait lors de l'observation de l'aspect stylistique des deux manuels scolaires de la 2AS d'avant et d'après la réforme.

Notre objet d'étude, le manuel scolaire de la deuxième année secondaire, a priori, a embrassé l'approche par compétences, et les concepteurs du manuel semblent l'avoir mis en avant dans l'avant-propos de ce dernier. Nous allons démontrer dans le chapitre analytique de notre travail les changements que le manuel scolaire de la deuxième année secondaire a subi les améliorations et les paradoxes observés.

## 1.2 PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET RAPPORT AVEC LE MANUEL SCOLAIRE

Il est incontestable que chaque système éducatif est véhicule de valeurs, de philosophie et d'idéologie. Ces derniers peuvent être formulés en termes de finalités explicitement exprimées ou bien de manière plus subtile. Dans cette optique, nous suivrons les propos d'Althusser (1970) en définissant l'école comme un « appareil idéologique d'état »<sup>6</sup>. Selon lui « *on apprend à l'École les « règles » du bon usage c'est-à-dire de la convenance que doit observer, selon le poste qu'il est « destiné » à y occuper, tout agent de la division du travail : règles de la morale, de la conscience civique et professionnelle, ce qui veut dire, en clair, règles du respect de la division sociale-technique du travail, et en définitive règles de l'ordre établi par la domination de classe* » (1970-11). Il est évident que la mission primaire de l'école est de transmettre les connaissances, de former des êtres sociaux capables de lire, d'écrire, de compter et d'analyser. Mais comme chaque institution étatique, l'école a pour but de modeler les esprits des individus, de leur inculquer dès leur bas-âge les valeurs de modes de pensées communes, les façonnant de manière à obtenir des citoyens qui peuvent coexister et cohabiter harmonieusement. L'école algérienne n'en fait certainement pas l'exception et on le constate dans les finalités instaurées par le ministère de l'éducation nationale.

La planification linguistique, par exemple, s'inscrit dans une politique idéologique de l'Etat Algérien. Nous notons que dans les années qui ont suivi l'indépendance un changement de statut de la langue française s'est opéré, allant de langue seconde à langue étrangère. Ce changement de statut a engendré une valorisation voire une sacralisation de la langue arabe mais en contrepartie une rétrogradation de la langue française au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Ce redressement du statut de la langue arabe découle d'un enjeu identitaire marquant toujours cette rupture avec la langue du colonisateur. Les manuels scolaires de langue française au

---

<sup>6</sup>Désormais AIE

secondaire témoignent du rapport de force qu'exerce la langue arabe dès la première de couverture et le désir de l'état de rendre cela indélébile.

Les finalités de l'enseignement/apprentissage en Algérie s'accroissent autour de la transmission de hautes valeurs telles que l'amour de la patrie, l'arabité, l'islamité et l'amazighité comme nous pouvons le constater dans les extraits suivants du texte portant Loi d'orientation sur l'éducation nationale (2008)<sup>7</sup> :

« Affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité » [...] « former des générations imprégnées des principes de l'Islam, de ses valeurs spirituelles, morales, culturelles et civilisationnelles » et « d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale ».

Les trois finalités mettent en avant l'importance qu'accorde l'éducation nationale à la langue arabe comme étant un pilier de l'identité nationale, dans cette mesure l'état algérien a œuvré pour l'arabisation radicale du système éducatif algérien dans ce sens, Taleb Ibrahim (1997 : 184) affirme que

« L'arabisation a pris, surtout depuis l'accession à l'indépendance des pays de Maghreb, une signification plus large dépassant l'aspect strictement technique [...]. En élargissant cet aspect à une arabisation-traduction générale qui permettent à la langue arabe de reprendre d'une manière définitive sa place dans la société et à transposer tous les aspects de la vie quotidienne communs et spécialisés de la langue étrangère (celle de l'ancien colonisateur) vers le retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de la langue arabe, élémentaire pour se concilier avec soi-même »

La revendication de l'arabe langue nationale et marque de l'identité algérienne semble évidemment justifiée et légitime et même avec cette question identitaire capitale l'état

---

<sup>7</sup> Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale (Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire).

algérien s'est montré exigeant quant à l'apprentissage des langues étrangères comme un moyen d'ouverture sur l'autre.

Les manuels scolaires sont le miroir détourné d'une idéologie, ils reflètent par le biais des supports qu'ils abordent voire même de leur forme des valeurs axiologiques profondément ancrés dans les valeurs nationales comme nous le confirme cette citation : « *l'examen rapide des manuels scolaires permet de révéler, dans chaque État maghrébin, une double expression idéologique : nationalisme dans son contenu historique et politique, mais arabiste et islamique dans sa finalité philosophique ; familiale et sociale dans son contenu civique, mais scientifique dans son objectif pédagogique* » (Moatassim, 1992 : 23). Ceci dit, les manuels scolaires algériens semblent vouloir aborder et présenter un manuel idéalisé à l'apprenant où le savoir en lui-même qu'il devrait transmettre est mis en abyme. La première fonction du livre scolaire serait donc de mettre en évidence les valeurs et l'idéologie de l'Etat. De manière plus concrète, les propos de Moatassim permettraient d'affirmer un constat que nous avons fait en parcourant les textes de notre corpus d'étude brièvement : le manuel scolaire de la deuxième année secondaire serait un puits de documents qui divergent dans des thématiques très variées mais aucune d'elles ne semble converger vers une culture étrangère et encore moins vers une culture francophone. Aucun document ne touche à la culture française par exemple ; même les récits de voyages ne permettent pas à l'apprenant d'embrasser d'autres horizons ou cultures vu qu'ils se passent majoritairement en Algérie. D'ailleurs, Gérard soutient qu'un manuel devrait être en corrélation avec les finalités de l'Etat sur un plan explicite et un autre implicite. Selon lui, un manuel scolaire « *doit être au clair avec les valeurs véhiculés dans les textes de lecture, dans les situations proposées, dans les types d'exemples développés ou dans les illustrations...* » (2003 :65)

Les référentiels de programmes mettent l'accent sur l'interculturalisme, l'ouverture sur l'autre et sa culture mais le constat que nous avons fait en parcourant les textes du manuel scolaire de la deuxième AS nous permet de dire que le livre met davantage l'accent sur la langue, la culture relative à la langue française est mis en toile de fond. Nous développerons ce constat par la suite de manière plus détaillée.

### 1.3 PRÉSENTATION DU MANUEL SCOLAIRE DE LA 2<sup>ème</sup> AS

Nous allons nous focaliser dans cette section sur la présentation du manuel scolaire de la deuxième année secondaire, une présentation d'emblée formelle mais qui consolidera peu à peu ce que nous avons évoqué dans les deux chapitres précédents.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le manuel scolaire est un outil « *qui sert couramment de support à l'enseignement* » (Cuq, 1987 : 161). Certes, notre corpus d'étude ne fait pas exception, mais qu'en est-il de l'apprentissage ? Avant de commencer la présentation du manuel scolaire de la deuxième année secondaire, il serait judicieux d'examiner quelques passages de l'avant-propos adressé aux utilisateurs du manuel.

« Ce manuel, destiné aux élèves de 2<sup>ème</sup> AS pour toutes les filières n'est ni une méthode d'apprentissage d'une langue, ni un programme. C'est un ensemble didactique ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel » Ainsi le manuel dispensera les utilisateurs d'une recherche fastidieuse et leur offrira un grand choix quand ils auront à adapter, en toute autonomie les enseignements/apprentissages en fonction de la réalité : niveau, besoin, et motivations.

En somme, ce manuel sera une aide efficace à l'installation des compétences disciplinaires et transversales [...] Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrés dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels...».

(p04)

L'analyse de l'avant-propos du manuel permet de distinguer les orientations méthodologiques dans le manuel scolaire de la deuxième année secondaire. Nous remarquons que le livre scolaire est qualifié d'ensemble didactique, qui n'est ni programme, ni méthode mais bien un recueil de supports qui serviront à aboutir à la réalisation du programme. Ce type de manuel est considéré du type « ouvert » vu que sa conception « *revient à considérer l'ouvrage comme un support à compléter ou à utiliser de façon différente selon des contextes spécifique*» (Gérard &Roegiers

2003:99). Ce type de manuel favorise l'autonomie de l'apprenant, il permet également aux concepteurs de s'accorder une certaine marge de liberté, appelant ainsi les utilisateurs à réfléchir sur l'adéquation et l'adaptation des supports au public d'apprenants. Le recours à l'expression « installer des compétences » nous permet de situer notre corpus de données dans l'approche par compétences vu que c'est l'approche proclamée officiellement par le ministère de l'éducation nationale, peu après ils citent les projets didactiques ce qui va permettre de l'inscrire également dans le cadre de la pédagogie du projet qui est considérée comme une pédagogie active qui se base sur le paradigme de l'action; ce métissage méthodologique nous renvoie à ce que nous avons qualifié d'éclectisme<sup>8</sup>.

L'aspect esthétique d'un manuel devrait à son tour s'adapter aux exigences du siècle, comme nous l'avons mentionné précédemment. L'apprenant d'aujourd'hui n'est pas celui d'hier, vu qu'il vit entouré de l'audiovisuel, des technologies de l'information et de la communication etc. Pour susciter sa motivation, il faudrait que le manuel effleure ses horizons et aspirations ; pour cela, l'aspect formel d'un manuel ne devrait pas être mis à l'écart. En parlant des documents d'accompagnement, le référentiel des programmes a insisté sur le fait qu'un manuel :

«[...] reste un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, Les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut tendre. Les manuels confirmeront leur rôle d'auxiliaire des apprentissages auxquels il faudra associer, par-delà les effets de mode, des supports et/ ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'élève » (2006 :21)

En se référant à ces propos, les nouveaux manuels scolaires et donc notre corpus d'étude s'inscrivent dans cette perspective moderne de l'apprentissage qui, en dehors de l'aspect pratique et méthodologique, donne une grande importance à l'aspect visuel et esthétique. Il est question dans cet extrait d'aborder des thématiques qui motivent l'apprenant (sujets d'actualité), il est également question d'utilisation de supports graphiques, audiovisuels et électroniques. Ceci demeure théorique dans le cas de notre

---

<sup>8</sup> Le terme éclectisme vient selon Billard, d'un verbe grec qui signifie: «je choisis, je trie, je recueille» (1997: 7)

corpus d'étude, vu que l'apprenant et l'enseignant ne disposent d'aucun support audio ou audiovisuel relatifs au manuel scolaire. Au niveau des illustrations et de la mise en page, nous remarquons une continuité des schémas précédents dans la mesure où il y a un manque d'illustration, de graphisme et de couleur.

Comme mentionné par les auteurs du manuel, il s'agit d'un livre scolaire destiné à toutes les branches (scientifiques, littéraires et langues étrangères), et la question qui se pose d'emblée : Est-ce que les besoins langagiers, communicatifs et linguistiques sont les mêmes pour les trois filières ? En réalité ce qui diffère, c'est uniquement le coefficient et la répartition horaire imposés par le ministère de l'éducation national : trois heures pour les branches scientifiques, quatre heures pour les classes littéraires et cinq heures pour la filière langues étrangères. Le référentiel des programmes souligne le fait que « *Chaque filière se différencie des autres filières par l'enseignement de matières spécifiques et par les volumes – horaires et coefficients attribués aux différentes matières. Les matières essentielles sont celles qui constituent l'épine dorsale d'une filière et fondent sa spécificité par rapport aux autres filières.* » (2006 :39). En se basant sur ces propos, la branche de langue étrangère par exemple ne devrait pas avoir le même manuel scolaire que celui des sciences expérimentales. Pourquoi en mathématiques, en physique ou en sciences naturelles nous retrouvons deux manuels, l'un destiné à la filière littéraire et l'autre aux filières techniques ? Certes, parce que les besoins des apprenants ne sont pas identiques ; et ceci devrait être le cas pour les manuels de français. Ce constat nous mène encore une fois à la problématique idéologique en Algérie. Nous étudions la langue française pour communiquer mais pas pour s'ouvrir sur l'autre, nous étudions le français pour le français mais pas pour sa culture, l'enjeu interculturel reste minime et ceci donne l'impression que la langue a été dénudée de son essence. L'absence de cette dimension culturelle finit, comme l'affirme Maurer, par « couper la langue de ses racines linguistiques, par lui enlever une part importante de son épaisseur, de son passé ; or, c'est précisément l'aptitude du français à se diffuser hors de ses frontières, à être un véhicule international puissant, qui se retrouve par la même occultée, occultation qui enlève aux élèves une motivation possible d'apprentissage » (1997, Cité par Hammidou 2011 :26). Afin d'avoir un aperçu sur ce que nous engageons, nous allons

analyser brièvement la première et la quatrième de couverture de notre manuel. La première et la quatrième de couverture sont de couleur bleue, au milieu on trouve une

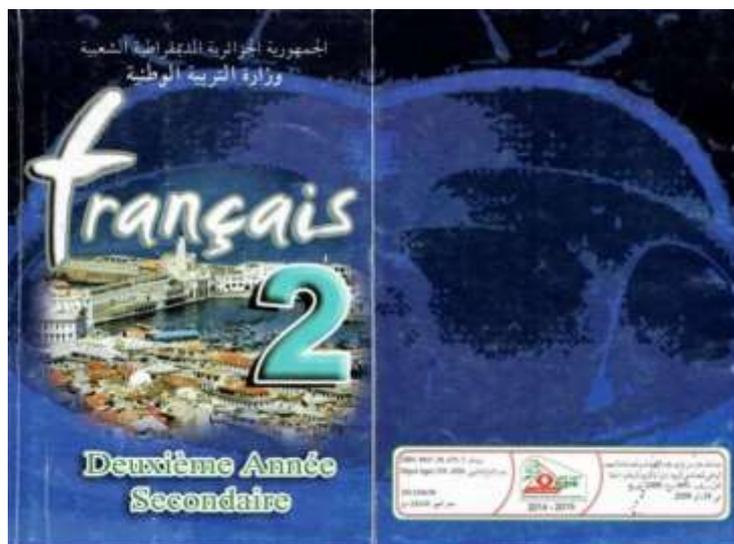


image du port d'Alger peint en blanc, entouré de toitures rouges de constructions. Dans une vision symbolique, les trois couleurs évoqueraient le drapeau français, la langue française etc. Ce qui a attiré notre attention également, c'est l'entête du manuel où il est inscrit en lettres arabes « *République algérienne démocratique et populaire* » « *ministère de l'éducation nationale* » : Ceci peut renvoyer au fait que l'institution met l'accent sur la langue officielle de l'enseignement qui est l'arabe. Nous remarquons aussi que le titre inscrit est « français 2 » ce qui ferait penser le lecteur à une méthode d'enseignement, où il est question d'une suite du précédent manuel, ceci n'est pas le cas, nous voyons bien les concepteurs le nier dans l'avant-propos.

Le manuel qui nous intéresse fait partie de la première génération de manuels conçus depuis le début de la réforme. Il se distingue des anciens manuels par l'émergence du projet pédagogique comme unité structurante. En effet, il se compose de quatre projets qui se subdivisent en séquences (trois séquences pour le premier, le deuxième et le dernier projet et quatre pour le troisième). Chaque séquence comprend :

- Une évaluation diagnostique au début de chaque projet.
- Des textes de compréhension de l'écrit suivis de questions.

-Des activités complémentaires à l'expression de l'écrit qui ne figurent pas dans toutes les séquences. Il s'agit de textes, suivis de questions et de consignes de rédaction, qui servent généralement à consolider des acquis. -Une activité d'expression orale.

-Une activité d'expression écrite.

-Une partie dédiée aux points de langue : le lexique, la syntaxe, la conjugaison etc.

-Une évaluation sommative à la fin de chaque projet accompagnée d'une fiche d'autoévaluation.

-Enfin une rubrique « florilège» à la fin du manuel qui recueille des poèmes francophones.

Dans ce chapitre, nous avons mis l'accent sur la question méthodologique dans le domaine de l'éducation, nous avons notamment vu l'impact qu'une idéologie ou une politique éducationnelle peut exercer sur la pratique d'enseignement de la langue de manière générale et sur les manuels scolaires de manière spécifique. Nous essayerons par la suite de focaliser notre attention de manière plus approfondie sur les dimensions théoriques et méthodologiques qui ont marqué la conception des manuels scolaires.

## **2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Cette section est consacrée à la présentation des fondements et outils méthodologiques utilisés pour notre recherche. Etant donnée la problématique que nous avons posée, il était nécessaire de recueillir deux types de données et d'utiliser par conséquent plusieurs outils méthodologiques.

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse qualitative du manuel de français de la deuxième année secondaire à partir d'une grille d'analyse que nous avons conçue. Conformément à nos objectifs de recherche, cette analyse du manuel va s'organiser autour de plusieurs axes qui seront précisés dans la grille.

Dans un second temps, afin de conforter cette analyse du manuel, nous procéderons à un entretien semi-directif avec un groupe d'enseignants. Le guide d'entretien que nous avons élaboré vise globalement à tirer des informations sur leur usage du manuel ainsi que leur point de vue sur sa conception par rapport à la méthodologie d'enseignement en vigueur.

### **2.1 APPROCHE ANALYTIQUE DU MANUELSCOLAIRE<sup>9</sup>**

Afin d'analyser le manuel de français du point de vue de son adéquation avec la méthodologie d'enseignement, nous avons élaboré une grille d'analyse qui comporte un certain nombre de critères, que nous avons regroupés en trois axes et que nous explicitons ci-dessous sous forme de questions. A ces critères correspondent des observables sur lesquels prendra appui notre analyse.

---

<sup>9</sup> Concernant la grille d'analyse que nous avons établie, nous nous sommes inspiré en grande de l'article publié par MAHIEDDINE A. (2016).

### **2.1.1 QUELLE DIMENSION COLLECTIVE DANS LE MANUEL SCOLAIRE ?**

Dans cette section, notre objectif est de voir, notamment à travers le discours du manuel, la place qu'y occupe le travail de groupe. Le travail collectif étant une dimension importante de la pédagogie de projet. Nous analyserons notamment les consignes des différentes activités afin de voir si elles orientent vers un travail de groupe. Dans ce sens, nous avons jugé utile de répondre aux deux questions suivantes :

#### **-Est-ce-que les projets pédagogiques incitent à un travail de groupe ?**

Les projets pédagogiques permettent-ils aux apprenants une démarche collaborative ? Est-ce qu'ils permettent selon leur formulation d'inscrire l'apprenant dans une atmosphère qui appelle à mobiliser plusieurs apprenants pour accomplir une tâche ?

#### **- y a-t-il au niveau énonciatif du manuel des consignes qui orientent vers un travail collectif et collaboratif ?**

Est-ce que les activités proposées aux apprenants mettent en évidence la notion de collaboration ? Et est-ce que cela se fait sentir dans les activités d'expression ? y a-t-il mention d'un travail de groupe ou cela doit-il être mis en exergue par l'enseignant ?

### **2.1.2 LA TACHE/ACTION DANS LE MANUEL SCOLAIRE ET AUTONOMIE CHEZ L'APPRENANT**

Dans cette partie du travail, nous allons nous appuyer sur les travaux menés par C. PUREN (2006), notamment sur la distinction qu'il opère entre l' « agir d'usage » et l' « agir d'apprentissage ». Nous allons distinguer entre la tâche qui vise un contexte scolaire et l'action qui vise un contexte social. Dans cette perspective, nous allons mener une analyse du niveau énonciatif des projets pédagogiques afin de voir dans quelle mesure l'enseignement/apprentissage du FLE prend en compte le lien ou la continuité entre les contextes scolaire et extrascolaire. Pour cela nous allons essayer de répondre à cet unique indicateur :

### **-Est-ce que les projets pédagogiques incitent les apprenants à un agir social ?**

Dans ce chapitre nous allons mettre en lien l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage. Il serait impossible de les dissocier, cependant nous allons nous focaliser sur l'agir social dans les projets pédagogiques, notion importante dans la nouvelle conception de la didactique des langues-cultures. Y a-t-il une prise en compte de la dimension sociale dans les projets pédagogiques ? Prépare-t-on l'élève à l'agir et l'insertion dans la société ? Cette réflexion est étroitement liée à celle du profil d'apprenant que l'on cherche à former dans le sens où, comme l'affirme Roegiers (2006 : 60) « C'est le profil qui relie l'action de l'école aux besoins d'une société donnée, avec ses caractéristiques sociales, culturelles et économiques ».

### **2.1.3. LES PROCÉDES D'ABOUTISSEMENTS A LA REALISATION DU PROJET**

Dans cette dernière section, nous verrons si les activités et les textes qui figurent dans notre corpus favorisent la réalisation des projets pédagogiques. Autrement dit, il s'agira de voir si le projet constitue bien le cadre fédérateur. A cet effet, nous avons prévu de répondre aux indicateurs suivants :

#### **-Est-ce que le discours du manuel réfère à des projets à réaliser ?**

Vu que notre institution éducationnelle s'inscrit dans l'approche de la pédagogie du projet, les manuels scolaires devraient véhiculer cette philosophie actionnelle de l'enseignement. Dans cette perspective, nous essayerons de confirmer que le manuel scolaire est organisé en termes de projets réalisables, et qu'il incite les apprenants à l'usage de la langue.

#### **- Y-a-t-il une relation entre les activités et les textes support proposés avec le projet ?**

Les textes de compréhension de l'écrit dans le manuel de la 2<sup>ème</sup> AS devraient découler de la thématique du projet. Est-ce vraiment le cas pour notre corpus d'étude ? Est-ce

que les textes peuvent constituer un fond documentaire exploitable par les apprenants pour la réalisation de leur projet ?

### **-Y-a-t-il une pertinence entre les activités proposées et les projets ?**

Les activités de langue s'inscrivent-elles dans la logique du projet et concourent-elles à sa réalisation ? Les micro textes qui servent de support aux activités reflètent-ils la thématique et l'esprit du projet, et permettent-ils une meilleure appréhension de ce dernier ?

## **2.2 RECUEIL DE DONNEES PAR ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF**

### **2.2.1 OBJECTIFS DES ENTRETIENS**

Nous avons choisi d'intégrer l'entretien semi-directif dans notre travail de recherche afin d'appuyer et de compléter notre analyse du manuel. Ces entretiens semi-directifs sont donc à but confirmatoire, montreront peut-être des avis divergents du notre. Cependant, ils constitueront un étayage important qui apportera une vue plus globale et moins subjective de notre corpus d'étude.

Nous avons choisi de nous entretenir avec quatre enseignantes de français. Ce nombre nous paraît suffisant vu qu'il s'agit d'un « corpus empirique » détaillé par rapport à notre question de recherche et organisé avec des personnes qui sont censées apporter un éclaircissement sur le sujet. Il est à noter que les entretiens que nous avons menés s'inscrivent dans « l'échantillonnage par cas multiples ». Selon A. Pires (1997 : 65), l'échantillonnage par cas multiple s'articule autour « d'une étude exhaustive ou en profondeur d'un groupe restreint plutôt que d'une vision globale d'un groupe hétérogène. » Selon lui, le nombre d'échantillonnage ne devrait pas être forcément important dans le recueil qualitatif de données. Il s'agit dans ce cas d'étudier une « microsociété », non pas dans le but de « faire un inventaire détaillé » (Pires, 1997 : 7) mais de trouver une « adéquation entre la sorte d'échantillon et l'objet de la recherche » (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1973 : 59). Ceci dit, le but derrière

ces entretiens est d'étudier les avis d'une petite tranche d'enseignants afin d'apporter un éclairage par rapport à notre problématique.

### **2.2.2. POPULATION D'ENQUETE**

Les quatre entretiens que nous avons organisés, se sont déroulés avec quatre enseignantes de français au cycle secondaire. Le choix de ces enseignantes revient au fait que la majorité du corps enseignant de la langue française au secondaire est constitué de femmes. Nous avons délibérément choisis d'effectuer ces entretiens avec des enseignantes de quatre établissements différents.

Nous nous sommes entretenus en premier lieu avec l'enseignante 1 qui enseigne au lycée Doud El-Arbi dans la commune de Beni Tamou, une région rurale de la wilaya de Blida. Ensuite, nous avons vu l'enseignante 2 qui enseigne à l'école des cadets située dans la région militaire de la wilaya. Nous nous sommes entretenus également avec une troisième enseignante qui enseigne au lycée Ahmed Hammani situé à Oued Elleug qui est également une zone rurale de la wilaya ; et enfin l'enseignante 4 enseigne dans la commune d'Ouled Yaïch au lycée Houari Mahfoud qui se situe au centre de Blida. Ceci dit, nous avons délibérément choisi de nous entretenir avec des enseignantes appartenant à des tranches d'âge différentes et une expérience différente afin d'avoir un panorama d'opinions.

### **2.2.3 GUIDE D'ENTRETIEN**

Les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus devaient répondre à plusieurs thèmes parmi lesquelles la problématique relative à la notion du groupe dans le manuel scolaire, la notion de la tâche, l'usage de la langue et évidemment à la méthodologie véhiculée dans le manuel. Nous tenterons de connaître les points de vue de ces enseignants sur les projets pédagogiques et leur relation avec la nouvelle approche actionnelle de l'enseignement du français. Pour mener à bien cet entretien nous avons prévu quelques questions qui caractérisent les différentes dimensions du

manuel scolaire, ces entretiens appuieront notre analyse sur la dimension méthodologique dans le livre scolaire. A partir d'une grille de questions adaptées aux particularités du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS, nos entretiens visent plus spécifiquement à connaître l'opinion des enseignants sur les points suivants :

- Le recours au manuel scolaire de la 2AS dans la classe FLE
- La dimension collective et collaborative dans le manuel scolaire et sa relation avec les projets pédagogiques
- La dimension actionnelle dans le manuel scolaire à travers les projets pédagogiques et les consignes

Les questions que nous avons posées aux enseignantes figurent ci-dessous. Elles ne sont pas organisées en fonction d'un ordre précis mais dépendent du contenu de la conversation :

- Dans votre travail, le manuel est-il indispensable ? est-ce que vous vous appuyez constamment sur cet outil ?
- Est-ce-que vous vous contentez des textes support et activités qui y figurent ? Si non pourquoi ?
- Les nouveaux manuels scolaires se caractérisent par l'émergence des projets pédagogiques. Pensez-vous que les projets pédagogiques inscrivent réellement les apprenants dans une logique collaborative ? (Incitent-ils les apprenants à la collaboration ?). Pensez-vous qu'en pratique les apprenants répartissent réellement les tâches pour réaliser les projets ?
- Le manuel vous aide-t-il à faire travailler les élèves par groupes lorsque c'est nécessaire ?
- Pensez-vous que ces projets inscrivent les apprenants dans une logique actionnelle ? (Les apprenants sont plus actifs ; l'enseignant est davantage animateur)

-Le projet est-il vraiment le cadre intégrateur ? Autrement dit, est-il vraiment le but autour duquel s'organise l'ensemble des activités ? Ces activités/supports du manuel permettent-ils de guider l'élève vers la réalisation de chaque projet ?

- Qu'est-ce que vous pensez des projets pédagogiques ?
- Pensez-vous que le contenu des projets pédagogiques inspire réellement les apprenants ?
- Croyez-vous que les manuels scolaires permettent aux apprenants de s'inscrire dans une dimension sociale, dans la mesure où la réalisation du projet leur permettra d'investir leurs compétences en dehors de la classe ; autrement dit, est-ce que ces projets prennent en compte l'agir social ?
- Puisque vous avez enseigné avec les deux manuels scolaires, lequel préférez-vous et pourquoi ? (Pour ceux qui ont enseigné avec les deux manuels)
- Pour conclure, qu'est-ce que vous pensez du manuel de manière générale ? bien sûr en vous basant sur votre expérience ?
- 

#### **2.2.4. DEROULEMENT DE L'ENQUETE**

Les entretiens que nous avons réalisés avec les quatre enseignantes se sont déroulés de manière individuelle, dans des salles de classe des établissements. Nous avons dû adresser une demande d'autorisation aux proviseurs afin de pouvoir accéder aux établissements et nous entretenir avec les enseignantes. Avant d'entamer notre entrevue nous avons consacré un peu de temps aux présentations, nous avons également expliqué globalement aux formatrices le thème de notre entretien, et les axes sur lesquels allaient s'articuler les questions. La durée des entretiens varie entre 10 et 20 minutes, nous détaillerons dans la partie analytique des entretiens, ces écarts temporels, nous verrons également les différentes opinions d'enseignants.

#### **2.2.5. CONVENTION DE TRANSCRIPTION**

Après avoir réalisé les enregistrements, nous avons procédé à la transcription orthographique des données audio. Nous avons opté pour une convention de transcription assez simple, notre souci majeur était de nous focaliser sur le sens et le contenu des dialogues et non pas sur la langue en tant que telle. Le tableau ci-dessous présente les normes de transcriptions que nous avons utilisées.

Signe	Signification
+, ++, +++, 5 sec, 9 sec	1sec, 2secs, 3 secs
Majuscule	Ton appuyé, accentuation
[	Faux départ, rupture de l'énoncé ou mot inachevé
Rire, soupir,	Description d'aspect du comportement verbal
Guillemets	Discours rapporté
Chevauchement	Énoncé qui se chevauche (chaque énoncé est souligné)
Le ne de la négation souvent omis à l'oral	Est restitué entre parenthèse
Euh,	Hésitation plus au moins longue
Redondances	Répétitions du même mot dans les hésitations
Traduction	De l'arabe au français. L'énoncé est mis entre parenthèses
Transcription de quelques phonèmes de l'arabe au français	(th-ث) (h-ح) (kh-خ) (dh-ذ) (r <sup>2</sup> -ر) (dh-ظ) (3-ع) Les autres phonèmes de l'arabe existent dans le système de la langue cible

*«Dis-moi et j'oublierai, montre-moi et je me souviendrai, implique-moi et je comprendrai. » Confucius*

### **3. APPROCHE ANALYTIQUE DU MANUEL SCOLAIRE**

Les manuels scolaires ne sont évidemment pas l'unique source d'activités et de textes dont peut se servir l'apprenant durant son cursus scolaire ; notamment avec l'avènement et l'intensification du recours aux technologies de l'information et de la communication<sup>10</sup>. Néanmoins, ils demeurent des guides pratiques, une source de support toute prête, à la portée de l'élève. Ainsi, le manuel est supposé offrir une multitude de textes et de thématiques visant à susciter leur intérêt et leur offrant une compréhension plus vive, plus simple et surtout plus active de la langue.

Dans cette troisième partie de notre travail de recherche, nous allons nous pencher sur les aspects méthodologiques de l'enseignement du français et voir comment ils se reflètent dans le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS. Nous allons, dans cette optique, mettre en œuvre une analyse qualitative du manuel.

#### **3.1. PEDAGOGIE DU PROJET : QUELLE DIMENSION COLLECTIVE DANS LE MANUEL SCOLAIRE ?**

Les nouvelles méthodologies d'enseignement portent un intérêt majeur aux travaux que les apprenants peuvent accomplir en groupe. Tel est l'objectif de la pédagogie du projet, cette méthodologie d'enseignement/apprentissage qui a pour fondement théorique le socioconstructivisme de Vygotsky. En effet, elle encourage le travail collaboratif, la mise en interactivité des apprenants, de manière à susciter une dynamique de co-apprentissage. Cette méthodologie d'enseignement trouve ses origines dans les travaux du pédagogue américain John Dewey qui a proposé le concept du « learning by doing ». Comme le souligne Perrichon (2008 : 85) « Les conceptions fondamentales de Dewey reposent sur le caractère irremplaçable de

---

<sup>10</sup> Désormais TIC

l'expérience. Son mot d'ordre «learning by doing», apprendre en faisant, contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage »  
La mise en avant d'interactions apprenant/apprenant, apprenant/milieu social dans la pédagogie sociale, renforce d'une part la socialisation des apprenants en leur offrant la possibilité de côtoyer l'altérité, mais aussi d'aiguiser leur sens de la responsabilité et de collaboration. C'est une méthodologie qui comporte en soi des enjeux individuels, sociaux et

Educatifs. Dans ce sens, Chapperon affirme que « le projet relève de trois pôles en interaction permanente : affectif, social et rationnel » (Ibid :103). Dans ce chapitre, nous allons analyser la dimension collective et collaborative dans le livre de 2AS et pour ce faire nous allons recourir à la grille d'analyse que nous avons détaillée précédemment.

### **-Est-ce que les projets pédagogiques incitent à un travail de groupe ?**

L'orientation vers le travail collectif devrait apparaître d'emblée dans les titres de projets. Les intitulés peuvent expliciter dès le début qu'il s'agit d'un projet à réaliser au sein d'un groupe et non pas un projet individuel. L'importance des activités de groupe au sein des projets pousse les enseignants à accorder une importance particulière à la constitution des groupes, refusant qu'un apprenant fasse le travail individuellement.

Les projets de notre manuel scolaire se présentent comme suit :

- 1- Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.
- 2- Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes.
- 3- Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.
- 4- Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres).

Le projet didactique est une tâche collaborative qui devrait dans sa normalité susciter une grande motivation de la part des apprenants, il est apparent que le premier, le second et le dernier projet ne font pas allusion à un travail de groupe, les destinataires effectifs ne paraissent pas dans la formulation des intitulés des projets, l'énonciation reste floue puisque les verbes sont à l'infinitif et cela devient presque impersonnel, on n'a pas l'impression que la consigne du projet s'adresse à un groupe apprenants. Le troisième projet par contre s'adresse directement aux apprenants par l'utilisation du mode impératif à la troisième personne, pourquoi est-ce donc ce contraste ? Pourquoi recourir à l'infinitif pour rédiger trois intitulés de projets didactiques et à l'impératif dans un autre. Un changement léger en modes verbaux peut marquer une différence ; dans le troisième projet par exemple, l'apprenant non seulement se sent ciblé mais aussi motivé vu que le contenu du projet touche son univers personnel, son vécu, ses rêves et lui permet une projection dans le futur. Ce recours à l'impératif à la troisième personne peut référer à un groupe comme à un seul apprenant. Nous confirmerons ce constat dans le chapitre suivant en comparant l'emploi des pronoms personnels dans les consignes.

**- y a-t-il au niveau énonciatif du manuel des consignes qui orientent vers un travail collectif et collaboratif ?**

La formulation de questions dans un manuel scolaire devrait être précise. Le public ciblé doit également être mis en évidence. Nous avons évoqué avant le recours à l'impératif dans la formulation du troisième projet cependant nous n'avons pas conclu s'il s'adressait à un seul apprenant ou bien à un groupe, dans cette perspective nous allons essayer d'analyser les consignes dans le manuel scolaire. Généralement les consignes qui font référence à un travail de groupe sont dans les activités de production que ce soit orales ou écrites, ceci dit nous dresserons un tableau qui illustrera de manière exhaustive les consignes adressées aux apprenants dans les quatre projets, nous dresserons un contraste entre les activités qui ciblent un seul élève et les activités qui ciblent plusieurs et qui suscite une collaboration entre pairs.

**Projet 1 : Concevoir et créer un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque**

<b>Consignes ciblant un seul apprenant</b>	<b>Consignes ciblant un groupe d'apprenants</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrivez un texte de quelques phrases où vous expliquerez l'utilité d'internet dans la vie moderne.</li> <li>- Utilisez un dictionnaire pour définir oralement, à l'intention de vos camarades, les notions suivantes ; air, temps, climat, etc.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etudiez le document suivant ensuite réalisez un dossier documentaire sur l'un, deux, voire trois satellites de l'ONU...</li> </ul> </li> <li>- Voici quelques sujets d'exposés préparez la documentation et élaborer les grandes lignes d'un exposé oral selon votre choix...</li> <li>- Préparez un document destiné à vos camarades pour leur rendre compte des idées que vous avez retenues à la suite de votre étude du texte de A. Jacquard ...</li> <li>- Expliquez clairement et brièvement ce que vous avez compris à la lecture de ce texte.</li> <li>- En vous aidant de votre cours de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser un débat : La classe est divisée en deux groupes un rapporteur désigné, chacun des deux groupes doit prendre en charge un thème et doit l'expliquer aux autres... Expliquez pourquoi certains apprécient la musique « classique » expliquez pourquoi certains préfèrent la vie à la campagne etc.</li> </ul>

sciences naturelles, rédigez un texte qui soit à la fois informatif et explicatif sur le thème de votre choix	
---	--

Comme l'atteste ce tableau, la quasi-totalité des consignes de production n'affichent pas, au niveau énonciatif, une orientation vers un groupe d'apprenants. Seule une activité mentionne clairement qu'il s'agit d'un travail de groupe. Concernant cette activité, nous avons remarqué une incohérence : Le premier projet est consacré au texte scientifique « explicatif » mais cet exercice se focalise sur l'argumentation ; d'ailleurs il est mentionné clairement qu'il s'agit d'un débat. Ce choix d'activité nous paraît inapproprié vu qu'il peut créer des amalgames chez les apprenants entre le discours explicatif et argumentatif.

### **Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes**

<b>Consignes ciblant un seul apprenant</b>	<b>Consignes ciblant un groupe d'apprenants</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1/A la manière de l'Emir Abdelkader, faites l'éloge d'une personne héroïque...</li> <li>2/ A votre tour, rédigez un plaidoyer pour la protection et la sauvegarde du patrimoine national...</li> <li>- Ecrivez une lettre pour dénoncer la dérive scientifique, vous parlerez par exemple de vos préoccupations à propos du clonage humain...</li> <li>- Résumez le texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A votre tour, à partir de l'étude de ces deux textes et de leurs contenus, simulez un débat en classe sur le nucléaire</li> </ul>

<p>- En vous aidant du texte suivant, composez un texte dans lequel vous dénoncerez des dangers qui représentent les OGM</p>	
--	--

Le texte argumentatif représente un support didactique très efficace pour nourrir l'esprit critique des apprenants, et développer leurs compétences argumentatives.

Selon Plantin (1991) :

« L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. (...) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets » (Plantin, 1991 : 91)

Par ailleurs, le texte argumentatif est le type de support qui suscite la motivation et l'implication des apprenants. Il permet de nourrir les dialogues, les débats et de créer des situations qui impliquent la participation de plusieurs apprenants. Comme le projet précédent, le projet associé à l'argumentatif manque d'activités dédiées à un groupe d'apprenants.

L'activité qui figure dans la deuxième colonne « *À votre tour, à partir de l'étude de ces deux textes et de leurs contenus, simulez un débat en classe sur le nucléaire* » reste tout de même sous-entendue il y a aucune allusion explicite au groupe mais l'expression utilisée « simulation d'un débat » implique impérativement la participation d'autres apprenants, voilà ce qui nous a permis de la classer dans cette colonne.

**Projet 3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations**

Consignes ciblant un seul apprenant	Consignes ciblant un groupe d'apprenants
- Racontez un voyage en respectant	-Travail de groupe : En vous servant

<p>l'ordre chronologique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A votre tour, rédigez le récit d'un voyage qui vous a marqué ...</li> <li>- Rédigez un petit texte sur votre région et les changements qui y ont eu lieu ces dix dernières années...</li> <li>- En vous inspirant du texte « carnaval de Venise » et en vous aidant du texte « de Maghnia à el Kala » rédigez un texte publicitaire qui invite les gens à visiter Oran...</li> <li>- Rédigez un récit d'anticipation ...</li> <li>- Faites la fiche de lecture de cette nouvelle selon la fiche méthodologique da page suivante</li> <li>- Racontez votre lever ! ...</li> <li>- Faites le récit d'un moment qui vous a comblé de joie : repas, fête, rencontre, promenade...</li> <li>- Racontez une séance de travail en groupe ou une activité de votre choix</li> <li>- Racontez le moment où vous pouvez enfin vous consacrer à vos loisirs référés, soit en famille ou avec des amis</li> <li>- Dans vingt ans la vie aura peut-être changé sur la terre. Imaginez des situations ou des lieux qui n'existent pas encore mais où vous aimeriez vivre plus tard. Présentez-les à la classe</li> </ul>	<p>qu'une carte géographique, tracez l'itinéraire qui correspond au programme OMRA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette nouvelle pourrait facilement être adaptée sous forme de pièce de théâtre. Faites cette adaptation et interprétez-la</li> </ul>
--	--

La première activité de groupe que nous avons classée dans la colonne de droite ne fait pas partie des activités proposées en production écrite ou orale mais elle figure comme activité dans « le texte supplémentaire ». Nous l'avons inscrite comme activité de groupe vu la mention explicite « travail de groupe ». Il s'agit d'ailleurs de l'unique activité dans le manuel scolaire qui mentionne explicitement « travail de groupe ». La deuxième activité requière l'adaptation et le jeu d'une pièce théâtrale, ce type d'activité nécessite impérativement un groupe d'apprenants, néanmoins une exclamation découle du fait d'avoir proposé une réalisation d'une pièce de théâtre avant même que le projet dédié au théâtre ne soit entamé !

**Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir et donner à réfléchir (classes de lettres)**

<b>Consignes ciblant un seul apprenant</b>	<b>Consignes ciblant un groupe d'apprenants</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptez ce texte à la scène. Complétez avec des didascalies qui indiqueront le décor, les jeux de scènes, les accessoires. Précisez le ton de chaque réplique. Cherchez-en l'intonation</li> <li>- Choisissez parmi les sketches une scène et imaginez la suite que vous rédigerez</li> <li>- A partir des expressions gestuelles suivantes, écrivez un sketch que vous jouerez en cherchant le ton juste</li> <li>- Résumez un conte traditionnel sous la forme d'une synopsis puis transposez-le monde moderne ou dans un univers futuriste. Choisissez un court extrait et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jouez la scène</li> </ul>

essayez de le scénariser	
--------------------------	--

Les textes littéraires y compris le théâtre sont proposés exclusivement aux classes de lettres et de langues étrangères. Comme nous le remarquons, les activités de groupes restent rares dans le manuel scolaire. L'unique activité de groupe proposée dans ce projet « jouez la scène » est présentée de manière floue vu que beaucoup de détails sont manquants y compris la pièce en question qui aurait pu être proposée par les auteurs du manuel. A l'image du texte argumentatif, le théâtre permet un apprentissage ludique et vif de la langue puisqu'il met en action plusieurs compétences. Selon Kasmir (2011 :117) :

« Pendant le cours de langue étrangère, l'apprenant reçoit un bagage linguistique censé lui permettre de communiquer dans cette langue étrangère, mais il a rarement l'occasion de mettre en pratique ses acquis en dehors des moments consacrés à l'expression orale. Nous pouvons dire que le théâtre peut être source d'apports considérables dans un cours de langue étrangère puisqu'il est basé sur l'échange des paroles en situations et non pas sur un savoir passif de la langue. La compétence orale bénéficie particulièrement du travail effectué en classe par les apprenants ; cela implique dans la majeure partie des cas un travail de groupe.».

A l'image de cette citation nous pourrions affirmer que le texte théâtral mis à la portée des apprenants offre un moyen incontournable dans la réalisation de tâches collaboratives , cependant, la thématique n'est pas exploitée de manière à permettre aux apprenants de bénéficier de ce privilège, on le voit dans le tableau il n'y a qu'une seule activité dédiée au groupe, une activité qui demande beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant et des apprenants, et qui manque de détails cruciaux qui permettent son aboutissement.

## **Conclusion partielle**

Hormis l'effort personnel fourni par les enseignants pour simuler des situations de communication qui favorisent les interactions en classe de FLE, le manuel scolaire ne semble pas offrir un terrain facilitateur aux enseignants et apprenants. D'après notre analyse consacrée aux consignes, nous avons pu constater que la panoplie d'activités dédiée aux apprenants s'inscrit toujours dans la logique de « l'agir sur l'autre » au lieu de « l'agir sur et avec l'autre » (Puren 2006). Nous avons également pu remarquer que le recours à la deuxième personne du pluriel ne désigne nullement un groupe mais un seul apprenant. En ce qui concerne la dimension collaborative, on remarque qu'elle est totalement absente du discours du manuel ; aucune activité ne fait allusion à une entraide ou une collaboration entre les apprenants pour réaliser une tâche. Dans le cadre de l'approche par compétences, nous pouvons dire que la notion de « compétence »<sup>11</sup> n'est pas respectée vu que les consignes demandent aux apprenants de réaliser des tâches dont les compétences ne sont pas encore installées comme nous l'avons vu dans le deuxième et le troisième projet.

### **3.2 LA TACHE/ACTION DANS LE MANUEL SCOLAIRE ET AUTONOMIE CHEZ L'APPRENANT**

Mettre un apprenant au centre de son apprentissage, lui attribuer des tâches à accomplir, relève d'un enseignement/apprentissage actifs. La notion de la tâche et de l'action change constamment de sens avec la succession des méthodologies d'enseignement. Selon Puren (2006) chaque méthodologie d'enseignement avait sa perspective actionnelle. De la méthode traditionnelle « grammaire traduction » à la « pédagogie du projet » et « l'approche actionnelle », les apprentissages favorisaient le recours à l'agir, avec le changement de paradigmes qu'impose notre siècle la tâche en milieu scolaire est devenue un incontournable pour un apprentissage efficace et surtout productif à long terme. Vu que nous sommes dans une étude de la dimension méthodologique dans le manuel scolaire, nous avons prévu de nous référer aux travaux

---

<sup>11</sup> Vu l'ambiguïté du concept de compétence nous avons choisis de la définir comme étant « un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance » Hassani.Z (2013 :16)

menés par Puren (2006). Ce chapitre va s'articuler autour de l'usage et de l'apprentissage de la langue, deux dichotomies qui expriment une ambiguïté quant à leur application. Nous nous focaliserons également sur la notion de l'autonomie dans le manuel scolaire, notion fondamentale dans les nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage.

Selon Puren (2006 :37), on distingue deux types d'agir en contexte scolaire, un agir d'apprentissage auquel il attribue le terme de « tâche », et un agir d'usage à lequel il attribue le terme « action ». Le premier renvoie à un agir scolaire dans la mesure où les objectifs qui doivent être atteints relève d'une réussite dans le milieu de la classe, la tâche est définie selon le CECRL comme étant « orientée vers une production ou un résultat : «La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL :121) et le second renvoie à un usage social de la langue, dans la mesure où le but qu'un apprenant doit atteindre est sa réussite en dehors de la classe ou en milieu social, ceci dit nous appuyons le fait que la classe constitue en soi une communauté qui représente quasiment les mêmes modalités de fonctionnement que la société. Il est donc important que l'enseignement/apprentissage mise sur la corrélation entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage, par exemple la communication en classe de langue ne devient pas une fin en soi mais un moyen pour accomplir un acte social et pragmatique ; dans cette optique nous définissons la perspective actionnelle comme étant « le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre. » Bagnoli, Dotti (2010 :04)

Les manuels scolaires devraient mettre l'accent davantage sur l'agir d'usage, un agir qui permettra aux apprenants de se servir de la langue comme un dispositif pour atteindre des objectifs plus féconds que la communication en soi, « La communication en langue étrangère se pense désormais en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences. Travailler dans une langue étrangère demande une adaptation à la culture de l'autre pour communiquer mais aussi pour aller au-delà,

réaliser des projets en commun et mener à bien l'action collective. Cette action commune est ainsi au cœur de la perspective actionnelle... » Riquois ( 2010:139)

La pédagogie du projet est une méthodologie qui favorise par excellence l'usage de la langue ou l'action, vu que les apprenants vont, par le biais de la langue, atteindre leur objectif de départ qui est la réalisation du projet dans cette perspective Perrenoud (1999) soutient qu'un apprentissage par projet est :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Nous allons dans ce propos analyser les projets proposés aux apprenants afin de voir si leur achèvement aboutira à l'atteinte d'un objectif social. Cependant, il ne faut pas oublier que selon Puren (2006 : 39), « la perspective actionnelle » est une « relation entre action de référence et tâche de référence ». Il serait donc vain de vouloir restreindre l'action à l'usage social uniquement tout en ignorant la dimension de l'apprentissage, d'ailleurs le Cadre européen commun de référence pour les langues souligne le fait qu'« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou De plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (2005: 15). Ceci dit on remarque cette différenciation entre action et tâche, et la mise en relief sur le caractère complémentaire des deux. Pour une étude optimale des projets pédagogiques, nous avons prévu d'analyser l'action et la tâche dans le manuel scolaire. Nous allons pour ce faire d'abord analyser les projets pédagogiques afin de dégager quel type d'agir ils sollicitent ; par la suite nous analyserons les consignes relatives aux

activités de langue et de production afin de refléter les types de tâches auxquelles les concepteurs du manuel ont fait recours.

### **-Analyse des projets pédagogiques et relation avec l'action**

Hormis la dimension collective que nous avons tenté d'élucider dans le chapitre précédent, le recours à l'action dans un projet pédagogique reste primordial. Un projet est un processus d'autonomie à part entier qui permet aux apprenants d'accomplir des tâches/actions dans une dynamique collaborative à l'image de l'action accomplie au sein de la société.

### **-Est-ce-que les projets pédagogiques incitent les apprenants à un agir social ?**

Préparer un projet scolaire relève d'une tâche ardue pour les apprenants, puisque d'abord il s'agit d'un travail qu'ils doivent accomplir en groupe. Il s'agit également de mobiliser des compétences d'organisation, de répartition des tâches, de savoir-faire et de savoir-être. Il ne faut pas oublier qu'un projet est aussi une réalisation personnelle, un effort qui nécessite de recourir à des compétences langagières pour faire des recherches, pour collecter des données et les mettre au service de sa recherche etc. Nous allons essayer de voir si les projets pédagogiques proposés par le manuel scolaire génèrent une dynamique actionnelle ; pour ce faire nous allons procéder projet par projet.

Projet 01 : *Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter des grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.*

L'intitulé du projet incite les apprenants à une collecte d'informations, à mobiliser des compétences linguistiques et même transversales vu que les apprenants seront amenés à utiliser l'ordinateur et Internet pour effectuer des recherches sur les dernières avancées scientifiques. Cependant, le projet n'interpelle pas l'apprenant dans la mesure où généralement ils procèdent à ce type de dessein par un copier-coller ; c'est un travail qui ne possède pas une dimension sociale dans sa réalisation. Il s'agit d'un projet qui ne suscite pas la motivation des apprenants, qui les pousse à une sorte d'agir passif et à une réalisation classique d'exposé.

### Projet 02 : *Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes*

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'argumentation est un moyen efficace pour générer des interactions authentiques en classe. Ce type de projet nous donne l'impression que nous demeurons dans une approche classique de projet vu que l'intitulé écarte le recours à l'action. D'ailleurs l'expression « mettre en scène » est ambiguë dans la mesure il y a confusion entre « réalisation d'un procès » ce qui peut inclure des tâches comme la recherche documentaire, la rédaction, le respect des normes de rédaction d'un procès judiciaire... ou bien « présentation d'un procès » ce qui nous fait penser à un jeu de répétition dans lequel l'apprenant va se mettre dans la peau d'un avocat afin de défendre une cause qui ne l'implique pas en préalable. Il est à noter que même cette possibilité comprend des tâches que l'apprenant doit accomplir mais nous demeurerons tout de même dans une logique communicative dans laquelle nous mettons l'action sur le résultat final qui devrait être réalisé et non pas sur les actions et les tâches qui sont mise en œuvre dans sa réalisation. Dans ce type de projet, l'apprenant sera certes amené à mobiliser des compétences, à effectuer des tâches, mais cela reste dans une sphère restreinte. Ce type de projet n'oriente pas l'apprentissage de la langue vers une dimension sociale.

### Projet 03 : *Présentez le lycée, le village ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations etc.*

Ce projet semble propice pour faire appel à l'imaginaire et la créativité des apprenants vu qu'il touche leur univers intérieur. Cependant, il constitue en soi une difficulté vu que l'idéal de chaque apprenant est différent. Donc demander à un groupe d'apprenants de se mettre d'accord sur le même prototype est illusoire ; le projet conviendrait mieux comme travail individuel. La formulation de l'intitulé donne des possibilités très distinctes d'exécution ; ce qui pourrait rendre la tâche plus difficile. Si le projet se limitait seulement à la présentation du lycée, les apprenants seront amenés à exécuter des « actions » très différentes comme par exemple une demande de permission adressée au proviseur pour une visite entière de l'enceinte de l'établissement ou une demande de la carte scolaire, des entretiens adressés aux employés de l'établissement, des prises de photographies en guise d'illustration, une

demande pour consulter les archives.... Ce type de tâche renvoie à un agir d'usage de la langue, les apprenants forgeront leur projet tout en réagissant avec l'autre, tout en faisant de la communication un moyen pour atteindre une fin ; cela permet aussi de rendre la classe une micro-société, où « la communication est au service de l'action et non l'inverse » (Puren, 2006 :80). Mais comme nous l'observons le projet se limite à une « présentation » et l'objectif du projet consiste à « partager ses idées, aspirations » et par extension « agir sur l'autre ».

Projet 04: *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir :*

La mise en scène d'une pièce théâtrale en classe est idéale pour copier une forme d'un schéma social, vu qu'il s'agit d'une représentation simulé mais qui sort tout de même du dessin purement communicatif, Selon Perrichon (2008 :185),

« Le jeu de rôle et la simulation globale, dans leurs fonctionnements et leurs implications peuvent permettre une modélisation de l'agir d'usage en DLCE.

Ces deux types de tâches fonctionnent sur une mimésis du réel, une sorte de répétition de la vie sociale en classe. À ce titre-là, elles font partie de l'agir d'apprentissage. Elles permettent de développer la connaissance du monde social dans lequel évolue et va évoluer l'apprenant (agir d'usage). Le lien entre la répétition publique (mimésis) d'une pièce de théâtre par exemple dans le cadre d'un projet pédagogique et le jour J de la représentation est assuré par l'adéquation entre les enjeux de l'apprentissage de la LE et les enjeux sociaux liés à l'utilisation de la langue »

Ceci dit ce projet pédagogique assure à la fois une atteinte d'objectifs d'apprentissage et d'objectifs d'usage, il combine à la fois tâche et action, et favorise par excellence les interactions à l'image d'une micro société.

### **Conclusion partielle**

Comme il est d'usage, les projets pédagogiques privilégient un mode opératoire collaboratif, actionnel et autonome.

Les projets que nous avons essayé d'explicitier ne marquent pas de manière ferme une rupture avec les approches précédentes, loin de là, ils puisent leur essence dans une logique communicative, cette dernière servait à développer « des compétences en situation de classe, avec le maître en position d'expert, meneur de jeu et évaluateur, très peu de place était accordée à la réalisation de tâches « réelles » d'emploi de la langue ( le jeu de rôle était leur parents pauvre ), à la collaboration au sein de la classe les pairs étaient simulacre d'une collaboration très éloignée de l'usage social de la langue) ... » (Bono et Melo-Pfeifer, 2012: 63). Ces dires établissent des liens de similitudes avec les projets dans les manuels de 2AS. Nous remarquons que les manuels ne mettent pas en évidence les tâches qui devraient découler du projet ; *a contrario* ils incrustent le projet pédagogique dans une tradition individualiste qui fait de lui une fin en soi au lieu d'un processus d'apprentissage dans lequel l'agir d'usage et d'apprentissage permettront l'aboutissement des objectifs de départ. Il semblerait également que la logique qu'emprunte notre institution scolaire donne plus de valeur au résultat plutôt qu'au travail fourni par les apprenants pour y parvenir. En d'autres termes, une politique éducative qui valorise la réussite plus que l'effort fourni ; dans cette optique, Perrichon met l'accent sur un phénomène qu'elle qualifie de « *dérive objectale* » dans lequel il y a « un excès de centration sur le produit du projet » (2008 :105). D'ailleurs, elle cite sa propre expérience tout en mettant en avant l'importance de l'agir au sein du projet pédagogique :

« La dérive objectale, elle consiste à seulement se fixer sur le projet en tant qu'objet, en tant que fin en soi et non sur le processus. C'est l'erreur que j'ai commise lors de la mise en place d'un projet « théâtre » au lycée de Zabok (Croatie). Toute mon attention, ma planification était orientée vers le but à atteindre : la représentation publique de la pièce de théâtre créée par les apprenants, qui constituaient l'objet même du projet. Je n'ai pas suffisamment pris conscience de l'importance du processus, des étapes qui allaient nous permettre de mener à bien le projet ce qui a plongé l'ensemble du groupe dans une profonde déception lorsque, pour des raisons matérielles, la représentation en question n'a pas eu lieu » (2008 :105).

Il est vrai qu'en théorie, la pédagogie du projet représente un modèle unique qui joint la tâche à l'action. Cependant, en contexte algérien, l'expérience sur le terrain affirme le contraire, nous nous inscrivons dans une optique traditionaliste de 47

l'enseignement/apprentissage. Nous ne manquerons pas d'ajouter qu'au début de chaque projet de classe, le manuel scolaire de la deuxième année secondaire ne fait de référence à aucune tâche à accomplir. Nous notons une absence totale de toute consigne, de tâche assignée ou d'éclaircissements pouvant guider l'apprenant vers un agir distinctif. Il est donc difficile de savoir quel est le profil visé, et surtout sur quel type d'agir notre manuel scolaire met l'accent. La partie suivante éclaircira justement ce questionnement.

### **3.3 LES PROCÉDES D'ABOUTISSEMENTS À LA RÉALISATION DU PROJET**

Dans la logique de la pédagogie du projet, le manuel doit être organisé de manière à permettre aux apprenants de mobiliser leurs compétences et leurs acquis pendant une période d'apprentissage au service de la réalisation du projet. Il est systématique que les textes et les activités qui y figurent doivent dériver de la même thématique pour permettre aux apprenants d'avoir une aisance et un bagage dans leur mise en place de ce projet. Dans ce chapitre, nous allons vérifier si le manuel scolaire permet aux apprenants mais aussi à l'enseignant d'aboutir au projet, si les tâches et les activités proposées constituent un support fiable à l'accomplissement de la tâche finale proposée.

#### **Analyse en fonction des indicateurs proposés**

##### **-Est-ce-que le discours du manuel réfère à des projets à réaliser ?**

Le manuel scolaire, comme nous l'avons mentionné, s'articule autour de quatre projets, qui s'articule à leur tour autour de la thématique « des savoirs civilisationnels » comme le mentionnent les auteurs du manuel dans l'avant-propos. Chaque projet didactique traite une thématique et une typologie particulière de texte (Le texte explicatif, le texte argumentatif, le récit de voyage et récit d'anticipation et le théâtre). Le projet pédagogique est découpé en séquences, cependant les séquences ne sont pas des unités sous-jacentes du projet en d'autres termes en relation avec le projet ; les séquences servent dans le manuel à organiser les apprentissages. Chaque projet est annoncé au début d'une nouvelle unité didactique, où nous pouvons lire

l'intitulé du projet accompagné d'une image photographique symbolisant la thématique traitée. Mise à part les premières pages du manuel où il est question de sommaire, et la page qui avise du début d'une nouvelle unité didactique, il n'y a aucune référence à un quelconque projet, nous avons l'impression que le projet n'a pas une relation avec le reste de l'unité didactique, il semble « se dérouler en dehors du manuel » (Mahieddine, 2016 : 04). Par ailleurs, aucune rubrique dans le manuel scolaire ne s'intéresse aux étapes de la réalisation du projet, même les activités de synthèse qui correspondent à l'expression écrite ou orale proposent des thématiques de production détachées de la thématique principale du projet.

**-Y-a-t-il une relation entre les activités et les textes supports proposés avec le projet ?**

Le manuel scolaire propose une mosaïque de textes et d'activités à l'intention des apprenants, mais est-ce qu'ils s'inscrivent dans la thématique du projet ? Et est-ce qu'ils permettent de constituer un fond documentaire utile qui servira les apprenants dans la réalisation de leur tâche ? Pour répondre à cette question nous avons prévu de dresser deux tableaux récapitulatifs illustrant d'une part la cohérence des textes proposés avec les projets et d'autres part cette même cohérence avec les activités.

<b>Le projet 1</b>	<b>Les textes proposés</b>
Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et technique de notre époque	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La société des abeilles</li> <li>- Les relations dans un écosystème</li> <li>- La cellule animale</li> <li>- La science</li> <li>- Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique</li> <li>- Manipulation du vivant</li> <li>- Les séismes</li> <li>- Le cyclone</li> </ul>

Il est apparent que les textes n'ont aucun lien avec l'intitulé du projet. La plupart des thématiques présentées découlent dans le domaine de la biologie ; aucun texte ne semble s'intéresser aux nouvelles inventions du siècle. Les textes qui figurent dans le tableau ne constituent pas un fond documentaire qui pourrait aider ou inspirer les apprenants.

<b>Le projet 2</b>	<b>Les textes proposés</b>
Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plaidoyer pour l'action</li> <li>- La volonté de vivre</li> <li>- Parrainer un enfant du-bout-du-monde</li> <li>- Protéger le patrimoine</li> <li>- Eloge de la vie bédouine</li> <li>- Plaidoyer pour un tourisme consensuel</li> <li>- Dérive de la science</li> <li>- Venise ou la kermesse frénétique</li> <li>- La solution des petits réacteurs</li> <li>- La peste et le choléra</li> <li>- Le nucléaire, parade à l'effet de serre ?</li> </ul>

Les textes qui figurent ci-dessus divergent dans la thématique de l'argumentation, ils fournissent aux apprenants les outils théoriques nécessaires pour distinguer les différents types d'argumentations. Cependant aucun des textes ne représente un modèle de procès-verbal. Mise à part le texte intitulé « parrainer un enfant du-bout-du-monde » aucun texte ne plaide une cause humanitaire de manière concrète. D'ailleurs la majorité des textes traitent de la thématique du nucléaire ou du tourisme. Nous concluons donc que les textes ne concordent pas avec la thématique du projet.

<b>Le projet 3</b>	<b>Les textes proposés</b>
Présentez le lycée, le village ou la ville de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carnet de voyage de Niamey à Gao</li> <li>- De Djelfa à l’Aghouat</li> <li>- Azzefoun, la mer et le reste</li> <li>- Le départ pour l’exil</li> <li>- Carnaval de Venise</li> <li>- Chronique de Maghnia à El Kala «Oran »</li> <li>- Spécial Omra</li> <li>- Winston, le prodige</li> <li>- Le cancre</li> <li>- Galerie des célébrités</li> <li>- Une journée ordinaire dans la vie d’Ida et Léo en 2020</li> <li>- De quoi sera fait demain ?</li> </ul>

Le troisième projet est subdivisé en deux parties, une partie qui traite le récit du voyage, et une autre le récit d’anticipation, comme nous pouvons le constater dans le tableau. Contrairement aux deux projets précédents, les textes proposés semblent corrélés avec le projet, vu qu’ils présentent des thématiques qui peuvent inspirer la rédaction des apprenants, les récits de voyage proposés leur permettront de voir de nouveaux horizons, le récit d’anticipation servira à nourrir leur imaginaire. Le choix des textes semble judicieux concorder avec l’intitulé du projet.

<b>Le projet 4</b>	<b>Les textes proposés</b>
--------------------	----------------------------

<p>Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monsieur Moi</li> <li>- Soyez moderne que diable</li> <li>- Sketch</li> <li>- Avoir ou ne pas avoir quelque chose</li> <li>- « divers »</li> <li>- Agence de voyage</li> <li>- BD sur l'obésité et l'humour</li> <li>- Pinocchio le robot</li> </ul>
---	---

Le contenu du projet devrait susciter les apprenants à organiser et présenter une pièce théâtrale de leur choix. Les textes que nous avons représentés des fragments de la littérature française avec Tardieu, Queneau, Ionesco etc. Ces textes semblent offrir un repère documentaire aux apprenants pour comprendre le contenu du projet. De prime abord le choix des supports semble pertinent mais il semblerait que ce fond documentaire manque d'outils pratiques et pragmatiques pour mettre en scène une pièce théâtrale ; des documents audio-visuels seraient plus favorables pour diriger le projet à une dimension plus tangible vu qu'une mise en scène est une « orchestration de tous les éléments d'une production théâtrale (jeu, costume, éclairage, son) » <http://www.theatreenaction.com/enversdudecor/miseenscene.html>(2017). Puisque les apprenants n'ont pas une connaissance préalable du théâtre, les textes que représente le manuel sont insuffisants pour que les apprenants affinent leur projet. Les textes présentés dans le manuel ne représentent qu'une pièce du puzzle de la mise en scène.

### **-Y-a-t-il une pertinence entre les activités proposées et les projets ?**

Les activités qu'illustre le manuel ne reflètent pas la volonté des concepteurs de paver la voie aux apprenants dans la réalisation de leur projet. Nous remarquons que les activités s'axent majoritairement autour des savoirs linguistiques et « *leur lien avec le projet apparaît au niveau du type discursif* » (Mahieddine, 2016 : 05). Ceci dit, chaque projet axe ses activités autour de savoir-faire susceptibles d'aider l'apprenant à réaliser tel ou tel type de texte. A ce niveau, nous avons pu constater une bonne

cohérence entre les activités et la typologie textuelle. Prenons l'exemple du premier projet où il est question de textes explicatifs ; les points de langue proposés étaient : la tournure présentative, l'emploi des mots génériques et des mots spécifiques, la progression thématique, le vocabulaire du raisonnement, la cause et la conséquence, la reformulation explicative, le conditionnel etc. Ces éléments à notre avis semblent compatibles avec le niveau discursif des projets. Il semblerait du premier coup d'œil que ces activités ne participent pas de manière directe dans la conception des projets ; ils ne font aucune allusion à un travail de collaboration cependant ils pourront constituer un étayage linguistique et langagier qui leur servira dans la rédaction de leur projet.

Au niveau des activités, nous avons pu repérer plusieurs micro-textes qui servent de support aux points de langue. Nous allons analyser ces petits textes pour voir s'il y a concordance avec la thématique du projet.

Dans le premier projet, la majorité des micro-textes proposés, dans leurs majorités abordent des textes où il est question de biologie, de géologie, de météorologie mais aucun texte ne réfère à de nouvelles avancées scientifiques, au niveau d'activités nous avons pu relever le terme laser ; arme nucléaire et CD-ROM qui étaient mentionnés de manière brève et qui figuraient en dehors de leur contexte. Dans le deuxième projet par contre nous trouvons des micro-textes qui parle de projectiles et de conquête spatiale deux thématiques qui ne concordent pas avec le procès-verbal, et qui auraient fait des textes support adéquats avec le premier projet, nous repérons également d'autres textes où il s'agit de plaider, ces textes vont avec la thématique de l'argumentation mais aucun d'eux ne plaide une cause humaniste !

En ce qui concerne le troisième projet il est question dans le projet de présenter le monde de ses rêves pour faire partager ses idées et ses aspirations ; les activités de langue qui accompagnent le projet sont : la comparaison et la métaphore, la subordonnée relative, la substitution lexicale, le vocabulaire de l'hypothèse, et le vocabulaire de l'avenir. Ces points de langues semblent en adéquation avec la typologie textuelle proposée par le biais du projet dans la mesure où il est question de texte d'anticipation et de récit du voyage. Cependant, il est important de noter que les

micro-textes supports proposés dans les applications divergent dans des thématiques très distinctes de la thématique du projet : le premier texte support s'intitule « la stérilisation végétale, nouvelle arme biotechnologique » où il s'agit d'un texte informatif ; le second texte proposé s'intitule « Suicide collectif dans l'espace, en faillite. La société Iridium détruit ses 88 satellites » le titre est évidemment révélateur du contenu, il s'agit également d'un article de revue qui sert à donner des informations aux lecteurs. Le dernier texte support s'intitule « L'image de synthèse » ; il s'agit dans ce cas d'un texte explicatif qui aborde la thématique de la photographie. Cela dit, tous les textes support proposés dans les activités n'entretiennent aucun rapport avec la thématique du projet, et ne constituent en aucun cas un repère documentaire qui pourrait inspirer les apprenants dans la réalisation du projet.

Dans le dernier projet pédagogique intitulé « Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir », les points de langue présentés sont : la tournure interrogative et exclamative, les indicateurs de temps et d'espace, le discours rapporté, la caractérisation, distribution du temps par rapport à un moment énonciatif. Ces éléments semblent concorder avec le théâtre vu que les apprenants seront amenés à utiliser ces points dans la communication qu'elle soit écrite ou orale. Concernant les micro-textes utilisés dans ce chapitre nous avons : Le W.E.B texte explicatif sur la toile, scène de famille, extrait d'une pièce de théâtre parue dans une revue, Nantes : chanson de Barbara, le corbeau et le renard : fable de Jean De La Fontaine, synopsis de Pinocchio le robot qui est un petit récit d'anticipation sur Pinocchio en tant que robot dans le futur, le temps des croisières un article du quotidien d'Oran, et en dernier : l'espace, des pionniers à la croisière, dépêche de l'AFP Paru au quotidien d'Oran. Comme nous le remarquons, il n'y a qu'un seul texte support qui concorde avec la thématique du projet ; les autres textes sont hors contexte. En dépit du fait qu'ils servent de support aux points de langue, les micro-textes n'entretiennent aucun lien avec le projet.

## **Conclusion partielle**

L'analyse des projets pédagogiques dans les manuels de 2<sup>ème</sup> AS nous permet d'affirmer que les projets ne sont pas réellement liés avec le reste du contenu du manuel, ils ne figurent que comme des intitulés au début d'une nouvelle unité didactique. Aucune allusion n'est faite tout au long des séquences à un quelconque projet, aucun rappel ou clarification n'est disposée à l'intention des apprenants. Nous avons pu voir par le biais de cette analyse que la majorité des textes de compréhension ne correspondent pas avec les intitulés des projets hormis quelques exceptions évidemment. Dans ce cas, les apprenants seront en manque d'inspiration et d'information en construisant leur projet scolaire. Cette absence de prototype en corrélation avec le contenu du projet donnera l'impression d'une moindre importance accordée à la perspective actionnelle en classe. Les activités de production dans le livre scolaire correspondent totalement à l'intention communicative avisée au début du manuel ; les activités de production orale/écrite n'ont à leur tour aucun rapport avec les intitulés des projets et ne semblent pas faciliter la tâche aux apprenants dans la conception de ce dernier. Les activités de langue dans le livre sont souvent présentées à l'intérieur de petits énoncés ou de micro-textes. Au niveau de la syntaxe et du lexique, nous pourrions affirmer que leur contenu obéit à la typologie textuelle proposée au début de chaque nouvelle unité, d'ailleurs ils constituent un repère pratique pour les apprenants notamment en matière de production écrite, en ce qui concerne les textes qui les exposent, ils n'ont pas de relation avec le projet, loin de là nous irons à dire qu'elles sont contradictoires. Il est paradoxal de se trouver dans un projet qui aborde des avancées scientifiques avec texte argumentatif et dans le projet qui traite du procès-verbal, un texte sur les avancés scientifiques. Ainsi le manuel scolaire semble renfermer un grand contraste, les exemples sont multiples ; cependant il conviendrait de dire que le manuel scolaire de la 2AS, dans sa complexité, offre tout de même un panorama textuel riche, les activités de langue sont très adaptées aux besoins des apprenants, et les supports sont variés. Toutefois, une adaptation et une modernisation effectives au niveau méthodologique feraient du manuel un support didactique convoité par les enseignants et les apprenants.

## **4. LE MANUEL SCOLAIRE DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS**

Ce dernier chapitre de notre travail de recherche est dédié à l'analyse des entretiens semi-directifs que nous avons organisés avec quatre enseignantes du secondaire. Nous

confronterons leurs points de vue avec l'analyse du manuel scolaire que nous avons dressée auparavant. Dans cette optique, cette analyse sera organisée en deux chapitres. Dans un premier temps nous mettrons au point une analyse des énoncés émis par les enseignantes ; nous établirons de ce fait une comparaison entre les constats et les conclusions auxquels nous sommes parvenus tout au long de notre travail, avec l'expérience et le vécu de ces enseignantes. Ceci va nous permettre de faire le point sur les pratiques des enseignantes et de la manière dont les enseignants font usage de leur savoir-faire didactique. Dans un second temps, nous établirons un bilan final dans lequel nous proposons quelques suggestions à propos du manuel scolaire, ces suggestions seront évidemment en lien avec les résultats de notre analyse et les opinions des enseignantes avec lesquelles nous avons parlé.

## **4.1 ANALYSE DES DONNEES DES ENTRETIENS**

### **4.1.1 Profil des formatrices**

Les entretiens se sont déroulés avec quatre enseignantes de la langue française au secondaire, le profil universitaire des enseignantes varie, nous avons Amina (enseignante01) qui est licenciée en traduction, Fatima Zohra (enseignante 02) qui un Master en littératures francophones, Amel (enseignante 03) qui a une licence en didactique du FLE et au final Nouria (enseignante 04) licenciée en licence classique de français. Mise à part Mlle Amel les enseignantes n'avaient pas reçu une formation universitaire dans la didactique du FLE. En dépit de leur formation académique, ces enseignantes semblent avoir appris sur le terrain ou par le biais des formations et réunions pédagogiques avec les inspecteurs. Nous évoquerons par la suite les raisons qui nous ont poussées à aborder la question du cursus universitaire.

En fonction des échanges qui ont eu lieu avec les enseignantes du secondaire et les réponses qui ont résulté, quatre grands thèmes principaux émergents de nos entretiens, rappelons :

- Le recours au manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS en classe de FLE

- La dimension collective et collaborative dans le manuel scolaire et sa relation avec les projets pédagogiques ;
- L'approche actionnelle et le manuel scolaire à travers les projets pédagogiques et les consignes

Nous allons procéder à l'analyse de nos entretiens par une approche thématique.

#### **4.1.2 L'usage du manuel scolaire de la 2<sup>as</sup> en classe du FLE**

Nous avons cherché à voir, à travers cette question, si les enseignants recouraient exclusivement au manuel scolaire de français de la deuxième année secondaire comme étant un support incontournable dans l'enseignement/apprentissage dans la classe. Nous voulions savoir si, selon eux, le livre scolaire était suffisant au niveau du contenu des supports et des activités. Notre intérêt se portait également sur son accessibilité ; est-il à la portée de tous les apprenants ?

L'enseignante 1 a affirmé qu'elle recourait très peu au manuel scolaire, elle a même trouvé quelques difficultés pour répondre aux autres questions.

***Enquêtrice :** D'accord, donc nous allons parler un petit peu du manuel scolaire de la deuxième année secondaire, donc, est-ce que vous avez l'habitude de travailler avec ce manuel en classe. Est-ce que vous pouvez nous dire comment [et*

***Enseignante 1 :** Bon, pour commencer, moi, j'ai déjà enseigné ++, euh trois ans les élèves de deuxième année, euh, malheureusement je n'ai pas eu beaucoup l'occasion de TRAVAILLER avec ce manuel, justement parce que, euh, je travaille beaucoup plus avec les manuels parascolaire, moi, je trouve que le manuel de deuxième année, le manuel officiel ne correspond pas beaucoup euh aux objectifs visés, ne s'adapte pas aussi au niveau des élèves ni aussi aux objectifs de la séquence et du projet.*

En ce qui concerne l'enseignante 2 et 3 elles se mettent d'accord sur le fait que le manuel scolaire n'est pas l'unique livre scolaire auquel elles y recourent.

***Enquêtrice :** Donc est-ce que vous avez l'habitude de travailler le manuel en classe ?*

**Enseignante 2** : *Oui, pas forcément quand il, c'est-à-dire dans ma disponibilité de faire des photos copies pour les élèves, je le fais sous mon propre compte et quand je n'arrive pas et ben, là, j'utilise le manuel scolaire.*

Elle ajoute par la suite :

*Bon, les, parfois je euh, c'est-à-dire je peux utiliser les textes qui sont présents dans le manuels scolaires, pour les activités qui sont en cohérence [en convergence avec les supports présentés dans le livre, donc là je fais appel à monsieur Google bien sûr et aux manuels, et aux ouvrages que j'ai à la maison*

Nous répétons la même question à l'enseignante 03

**Enquêtrice** : *Merci, donc on va commencer par une question d'ordre générale, euh, est-ce que vous avez l'habitude de travailler avec le manuel scolaire de deuxième année secondaire ?*

**Enseignante 3** : *Généralement oui, j'en ai l'habitude de travailler AVEC LE MANUEL SCOLAIRE, sinon+++ pas tous les textes,< sinon je ramène d'autres supports des textes> tout dépend des projets.*

**Enquêtrice** : *Est-ce-que vous êtes obligée de travailler avec*

**Enseignante 03** : *Non, non, des fois je ne l'utilise même pas.*

Elle ajoute concernant les activités qui y figurent

**Enseignante 03** : *et ben concernant les activités j'essaie de travailler avec des manuels PARASCOLAIRES qui n'ont rien à voir c'est-à-dire avec le manuel scolaire, à mon avis les activités ne sont pas adaptées au niveau des élèves et parfois elles n'ont pas une relation avec le PROJET LUI-MÊME*

Tout au long de l'entrevue l'enseignante 04 paraissait réticente, elle ne s'est exprimée librement qu'à la fin de l'enregistrement.

*Enquêtrice : On va aujourd'hui parler du manuel scolaire surtout du manuel scolaire de la deuxième année secondaire, donc avez-vous l'habitude de travailler avec ce manuel scolaire en classe ?*

*Enseignante 04 : Oui, oui, oui, j'utilise le manuel scolaire de la deuxième année puisqu'ils l'ont introduit, donc on travaille dessus, il est riche en supports, en activités etc. Il est à la portée des élèves, donc on l'utilise en classe.*

L'enseignante 04 ajoute néanmoins une réponse qui se contredit avec la précédente.

*Enquêtrice : D'accord, est-ce que vous vous contentez seulement des textes et des supports du manuel ou bien vous [en*

*Enseignante 04 : Oui, oui, on utilise les supports et les activités du manuel, plus d'autres supports complémentaires et d'autres activités bien sûr*

*Enseignante 04 : Des fois le support est très long, des fois il est difficile à comprendre, donc on fait appel à d'autres supports extrascolaires.*

En ce qui concerne les activités elle affirme :

*Enseignante 04 : Oui, oui, on utilise les supports et les activités du manuel, plus d'autres supports complémentaires et d'autres activités bien sûr*

### **Conclusion partielle**

Les réponses des quatre enseignantes indiquent que le manuel scolaire de la deuxième année secondaire n'est pas sollicité de manière régulière dans la classe. Les enseignantes affirment recourir à d'autres supports parascolaires ou internet pour les textes et les activités. Le manuel scolaire n'est donc pas utilisé de manière exclusive.

#### **4.1.3 La dimension collective et collaborative dans le manuel scolaire et sa relation avec les projets pédagogiques**

Nous voulions par les questions relatives à ce paramètre savoir si, selon les enseignants, le livre scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS sollicitait le travail de groupe ; nous voulions également savoir si le projet pédagogique créé une atmosphère favorable pour tisser une collaboration entre les pairs au sein d'un même groupe.

- L'enseignante01 :

***Enquêtrice :** Alors toujours concernant le projet, est-ce-que les apprenants se mobilisent réellement autour de ce projet quand il s'agit de la répartition des tâches ? Donc, est-ce qu'ils répartissent vraiment les tâches ou il y a un seul apprenant qui fait le travail et les autres inscrivent leurs noms dans le projet?*

***Enseignante 01 :** Moi je dis que euh cela dépendra comment dire (soupir) de suivi de l'enseignant, il faut que l'enseignant soit à jour avec euh, il faut pas se lancer dans les autres activités et oublier leurs projets, il faut demander de temps en temps de, où est-ce qu'ils en sont, ou, de ramener leurs documents, de voir ce qu'ils ont déjà fait, ce qu'ils ont avancé,*

Le soupir de l'enseignante 01 montre un mécontentement. Selon elle, c'est à l'enseignant de faire l'effort de superviser le groupe et faire en sorte que le travail de groupe réussisse. Toutefois, elle ne répond pas à la question de manière explicite.

- Enseignante 02 :

***Enquêtrice :** Pensez-vous que ces projets inscrivent réellement les apprenants dans une logique collaborative ? Pensez-vous qu'en pratique les apprenants se répartissent réellement les tâches pour réaliser les projets ?*

***Enseignante 02 :** Très bien, ce qui, [ enfin, ce que je suggère pour les textes et les supports qui sont présents dans le manuel scolaire, scolaire pardon, ce que, ils sont, c'est des textes, ils sont vraiment anciens ça date de mille neuf cent et quelques, on aurait souhaité parfois, ces apprenants nous dépassent dans cette technologie, ils sont parfois, c'est-à-dire, ils ont des connaissances que nous nous n'avons pas, donc la mise à jour, elle est nécessaire et disponible ces derniers temps.*

***Enquêtrice :** D'accord et ce que leur, les textes et les projets ça encourage les apprenants à travailler ensemble, à travailler en groupe en théorie et en pratique ?*

***Enseignante 02 :** Là, vous parlez des supports, des textes ou bien des activités ?*

**Enquêtrice** : *Des projets pédagogiques ?*

**Enseignante 02** : *Ah, les projets pédagogiques, d'accord, alors les projets pédagogiques, concernant le premier projet qui est sur les inventions technologiques et scientifiques de notre époque donc, justement là, j'ai fait enfin, appel, les élèves élaborent des projets ensemble donc ils font de la recherche mais la recherche sur le net, ils consultent jamais les manuels scolaires ça encourage parce que je leur consacre un moment pour présenter un projet donc c'est bien dans l'ensemble ça encourage le travail en groupe*

Nous remarquons que l'enseignante 02 avait une difficulté à répondre à la question. Il est quand même utile de rappeler que cette enseignante avait des difficultés à répondre à plusieurs questions relatives à la didactique de part sa formation littéraire à l'université, mais aussi son manque de formation professionnelle. Nous notons également qu'elle ne semblait pas à l'aise pour répondre librement aux questions ; cela revient probablement au fait qu'elle exerce à l'école des cadets. Malgré une réponse floue, nous remarquons que l'enseignante met l'accent sur le recours exclusif à Internet de la part des apprenants, ajoutant que les projets encouragent le travail de groupe. Cependant elle limite le travail de groupe à la présentation.

■ Enseignante 03 :

**Enquêtrice** : *Les nouveaux manuels scolaires se caractérisent par l'émergence des projets pédagogiques, pensez-vous que ces projets inscrivent réellement les apprenants dans une logique collaborative ? Est-ce qu'ils incitent les apprenants à la collaboration ?*

**Enseignante 03** : *Euh, oui*

**Enquêtrice** : *Autrement dit, est-ce que vous pensez qu'en pratique les apprenants répartissent réellement les tâches, est-ce qu'ils travaillent réellement ensemble ?*

**Enseignante 03** : *Et ben je dirai oui et non, dans la forme on a l'impression que les élèves travaillent ensemble pour réaliser les projets, en réalité du moins+++ ce que*

*j'ai constaté, euh, il y a un ou deux qui font le travail et les autres, qui inscrivent juste leurs noms sur la feuille, sur le projet qu'ils réalisent.*

**Enquêtrice :** *D'accord, le manuel vous aide-t-il à faire travailler les élèves par groupe lorsque que c'est nécessaire*

**Enseignante 03 :** *Euh, et ben, oui et non, car lors de la présentation ++ il y a tout le groupe qui passe mais les grandes tâches sont assignées aux bons élèves, généralement, c'est ça, c'est comme ça que ça se passe et les autres font que de la lecture alors (c'est-à-dire ils (ne) collaborent pas, ils .....*

L'enseignante03 estime que les projets pédagogiques favorisent en apparence le travail de groupe, mais attribuent la responsabilité aux apprenants contrairement aux propos de l'enseignante01. Nous remarquons une autre fois que l'enseignante restreint le travail de groupe à la présentation du projet ; nous ne parlons pas d'une collaboration qui se fait au cours de ce dernier.

■ Enseignante 04 :

**Enquêtrice :** *Les nouveaux manuels scolaires se caractérisent par l'émergence du projet pédagogique donc est-ce-que vous pensez que ces projets inscrivent réellement les apprenants dans une logique collaborative?*

**Enseignante04 :** *Théoriquement oui, mais dans la pratique, on voit que ça ne se fait pas de la même manière, les élèves soit ils ne sont pas motivés vu leur niveau, ils n'ont pas de bagages parce que l'élève au secondaire il est censé maîtriser la conjugaison, la grammaire euh tous les outils linguistiques or, c'est pas le cas et quand on leur demande un travail consistant pareil, il est difficile à le réaliser, c'est très difficile pour l'élève.*

**Enquêtrice :** *D'accord, donc il n'y a pas vraiment une collaboration au sein du groupe, [il n' y a pas vraiment un groupe?]*

**Enseignante04 :** *Ils veulent bien, l'intention y est, l'intention, oui, mais ils n'ont pas la base qui leur permette de rédiger, de reformuler parce qu'ils font une recherche et*

*bien ce qu'on leur demande, on partage les tâches, ils font la recherche, mais qu'est ce qu'ils font un ++ tirage et ils ramènent.*

Les affirmations de l'enseignante04 mettent en évidence les lacunes que rencontrent les apprenants dans la réalisation de leur projet. Cependant, il serait judicieux de rappeler que ces apprenants sont amenés à réaliser des projets dans toutes les matières qu'ils étudient. Ceci dit les élèves ne sont-ils pas en mesure de disposer des outils qui leurs permettent de travailler en groupe ? Nous avons l'impression que le travail entre les pairs, selon l'enseignante, se focalise essentiellement sur le résultat final qui est la présentation et l'évaluation. Nous remarquons qu'elle met l'accent sur le caractère passif des apprenants vis-à-vis du projet. Nous verrons par la suite la cause principale selon nos quatre enseignantes, même si les lacunes langagières pourraient constituer un obstacle paralysant pour les apprenants.

### **Conclusion partielle**

Les avis des enseignantes sont unanimes sur le fait que les projets pédagogiques incitent dans la forme à la collaboration entre les apprenants mais en pratique nous constatons qu'ils ont beaucoup de difficultés à travailler en groupe. Pour l'enseignante01, la tâche principale revient à l'enseignant d'organiser les groupes et de superviser les projets ; nous rappelons que l'enseignante 02 avait une difficulté à répondre à la question ; néanmoins elle lie intimement le projet pédagogique avec la présentation de ce dernier ne mettant pas l'accent ainsi sur le travail qui se fait pendant le projet. Par ailleurs, l'enseignante 02 restreint le projet à la présentation finale. Pour l'enseignante04, les projets pédagogiques se limitent également à l'exposé. Elle ajoute que apprenants n'arrivent pas à collaborer parce qu'ils n'ont pas d'outils langagiers nécessaires. L'enseignante 03 rejoint l'enseignante 02 sur le fait que le manuel ne mentionne aucune tâche et que c'est à l'enseignant d'organiser le groupe et de superviser son travail : « *En fait, l'effort revient [au] à l'enseignant, celui qui répartit les tâches, c'est-à-dire les tâches du groupe, répartit les groupes, assigne à chaque élève une tâche etc. Les élèves ne font aucune (tâche), le manuel je veux dire que le manuel ne guide pas vraiment les élèves à partager les tâches etc.* » ; tout comme le précise l'enseignante 02 : « *Non, non jamais, jamais, il y a pas, c'est-à-dire dans les*

*consignes, on n'incite pas les élèves à travailler ensemble, c'est l'enseignant qui le fait en classe* ». Dans les quatre projets qui figurent dans le manuel scolaire de la 2<sup>AS</sup>, nous ne trouvons aucune mention de tâches attribuées à un groupe d'apprenants, nous remarquons également une mention quasi-totale au groupe dans les activités.

Il ne faut tout de même pas oublier que le projet pédagogique est un procédé complexe qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs compétences de la part de l'apprenant. Il n'est point aisé pour les élèves de réaliser une quelconque tâche quand l'outil linguistique, qui à notre avis semble le grand handicap, est manquant.

### **L'approche actionnelle et le manuel scolaire à travers les projets pédagogiques et les consignes**

Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS s'inscrit dans un flot méthodologique actif. Nous voulions par le biais des questions relatives à l'actionnel, savoir si les activités et les projets permettent aux apprenants un type d'agir qui sort de la conception classique. Nous voulions également savoir si les activités du manuel, projets y compris, permettent aux apprenants d'accomplir des tâches dans et en dehors de la classe.

***Enquêtrice** : Pensez-vous donc ces projets vont leur permettent d'utiliser par exemple la langue en dehors du milieu scolaire pour réaliser leurs projets.*

***Enseignante01** : Je dirai que CERTAINS PROJETS, pas tous les projets, certains projets vont solliciter en effet que la langue française, je donnerai même un exemple, pour les élèves de première année, ils ont le projet de l'interview, donc moi dans ce projet je leur demande de se déplacer, d'organiser des entretiens avec euh [ , généralement je leur propose le thème des métiers, je leur demande d'aller voir euh une personne qui exerce un métier qui intéresse les élèves et de leur poser des questions, forcément ça va se faire dans la langue française sinon, ils le feront dans la langue euh, dans le dialecte algérien mais plus tard ils vont faire la traduction ...*

**Enquêtrice** : *D'accord et pour la deuxième année?*

**Enseignante01** : *Pour les élèves de deuxième année euh (soupir) non, franchement non, c'est beaucoup plus basé sur les recherches, le résumé, la contraction des informations etc. Je ne pense pas que ça leur euh, je ne pense pas qu'ils utiliseront la langue en dehors de lieu scolaire*

La réponse de l'enseignante01 laisse entendre la déception. Pour elle, le livre scolaire de la 2AS ne permet pas aux apprenants d'utiliser leur savoir-faire de manière concrète.

**Enquêtrice** : *Action et collaboration, est ce qu'il y a mention dans la manuel scolaire d'action et collaboration voilà, activité de groupe*

**Enseignante02** : *Par exemple dans les consignes proposées pour la production écrites, c'est-à-dire, on n'a jamais demandé à un élève de sortir sur terrain, de faire une enquête, sur je ne sais pas, qal (disons) je m'excuse pour le (rire)*

La réponse ironique de l'enseignante02 laisse entendre une insatisfaction ; cela sous-entend que le livre scolaire est déficient en action.

**Enquêtrice** : *D'accord, une autre question, pensez-vous que ces projets inscrivent les apprenants dans une logique actionnelle?*

**Enseignante 03** : *Ce qu'il devrait arriver, mais tout dépend de la nature du projet, par exemple dans le projet [intitulé 1 du livre de 2AS intitulé Réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque généralement dans ce projet les élèves ne font que du copier-coller d'internet, ils ne [sont pas, font aucun effort supplémentaire,*

Elle ajoute :

**Enseignante 03** : *ils ramènent d'internet des exposés, ils ne font même pas un résumé*

**Enquêtrice** : *D'accord*

**Enseignante 03** : *Tout dépend du projet, dans le livre du 2AS, il y a le projet du théâtre par exemple, ce projet, vraiment, il pousse les élèves à l'action, il y a aussi un autre exemple si je me rappelle dans le livre de 1AS, les élèves ont été amenés +++ les élèves ont été amenés à interroger des gens dans euh ++ leurs métiers à réaliser des interviews, à enregistrer des interviews, ils sont tellement motivés qu'ils se sentent concernés :: ils se sentent aussi concernés ils se sentent aussi comme des futurs journalistes.*

L'enseignante03 rejoint l'enseignante01 sur le fait que les projets du manuel scolaire ne permettent aux apprenants de se focaliser sur un agir d'usage (en dehors de la classe).Elles citent toutes les deux le premier projet comme un exemple. Cependant l'enseignante03 met l'accent sur le projet du théâtre qui représente selon elle un projet qui pousse les apprenants à l'action.

**Enquêtrice** : *D'accord, pensez-vous aussi que les projets inscrivent les apprenants dans une logique actionnelle mise à part la collaboration, est ce que ça leur incite à l'action*

**Enseignante04** : *Je vous dis que l'intention y est, ils veulent bien mais ils ne savent pas, on les aide il y a l'assistance ta3 l'enseignant etc. On voit que l'élève fournit des efforts surtout, un petit groupe d'élèves qui aiment la langue, qui aiment travailler, qui aiment avoir de bonnes notes etc. Ils font des efforts mais ce n'est pas suffisant pour réaliser un projet.*

On pose la question autrement

**Enquêtrice** : *Une dernière question concernant les projets pédagogiques, croyez-vous que les manuels scolaires permettent aux apprenants de s'inscrire dans une dimension sociale dans la mesure où la réalisation de ces projets leur permettra d'investir leur compétences en dehors de la classe? Autrement dit, est ce que ces sujets détiennent selon vous une dimension sociale?*

*Enseignante04 : Oui, bien sûr, le sujet est bien choisi, il concerne la vie sociale de l'apprenant en relation avec sa vie sociale, notre société, donc c'est un thème ou un problème posé sur euh sa vie familiale, sociale etc.*

Selon la réponse de l'enseignante04 on pourra déduire que la question était floue.

### **Conclusion partielle :**

La notion du projet pédagogique reste pour les enseignantes interrogées floue, Ceci peut renvoyer au manque d'encadrement académique. L'enseignante04, étant même enseignante formatrice, avoue ne pas connaître l'approche actionnelle ou la pédagogie du projet. L'enseignante 01 et 02 avouent également qu'elles ne connaissent que l'approche par compétences et que même cette dernière reste floue dans sa mise en pratique sur le terrain. Seule l'enseignante03 semble avoir des connaissances sur les nouvelles méthodologies d'enseignement vu qu'elle a reçu une formation universitaire spécialisée en FLE.

Les avis des enseignantes ont été mitigés sur l'actionnel dans le manuel scolaire, cependant les quatre enseignantes se sont entendues sur le fait que les projets qui figurent dans le manuel scolaire de la deuxième année ne sollicitent pas majoritairement de l'action en dehors de la classe. Ceci dit, les projets pédagogiques dans notre corpus d'étude favorisent essentiellement l'agir d'apprentissage. D'ailleurs, nous remarquons que l'enseignante 01 et 03 ont cité l'interview comme étant un projet type qui favorise le jumelage de l'agir d'usage et d'apprentissage.

## 4.2. BILAN ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans ce chapitre, nous proposons un cadre d'analyse alternatif entre les résultats de notre analyse du manuel de français de la deuxième année secondaire et les données recueillies de nos entretiens semi-directifs. Tout au long de notre analyse sur notre corpus d'étude, nous avons évoqué l'aspect méthodologique sans pour autant restreindre notre étude à une méthodologie particulière. Nous avons voulu démontrer que le manuel scolaire se marque par une emprunte éclectique qui n'est tout de même pas mise en avant dans les instructions officielles. Etant donné que l'éclectisme méthodologique s'oriente vers une dimension actionnelle, nous avons ainsi tenté de mettre en relief la pédagogie du projet comme étant un prototype de cette perspective. Nous avons tenté, malgré un manque d'informations manifeste de la part des quatre enseignantes, de savoir si elles recouraient uniquement au manuel scolaire pour les supports et les activités. Les enseignantes ont répondu unanimement que les supports et les activités du manuel de 2<sup>ème</sup> AS étaient toutes au-dessus du niveau des apprenants. Elles ont également mis l'accent sur le caractère non motivant des supports, un caractère qui selon eux ciblent particulièrement des branches techniques de part leurs penchant vers les thématiques scientifiques ; ce qui peut constituer selon eux, un facteur démotivant pour les filières littéraires. Le début de chaque livre devrait constituer « une attache » pour le lecteur, tel est évidemment le cas des manuels scolaires, nous avons remarqué tout au long des entretiens que les critiques des enseignantes s'orientent systématiquement vers le premier projet ; ce qui, selon nous, pourrait diminuer l'intérêt des apprenants pour le reste du livre.

Nous avons évoqué avec les enseignantes les projets didactiques. Nous avons constaté que ces projets, pour les enseignantes interrogées, sont détachés de leur contexte didactique dans la mesure où elles ne savent pas que les projets de classe s'inscrivent dans le cadre d'une pédagogie active. Nous avons remarqué que les PES<sup>12</sup> ne connaissent pas les modalités de la réalisation des projets, les objectifs effectifs, etc. Les quatre enseignantes ne connaissent que l'approche par compétences ; elles ont conscience que désormais c'est l'apprenant qui est au centre de son apprentissage ;

---

<sup>12</sup>Professeur d'enseignement secondaire

néanmoins elles ignorent comment la mettre en pratique. Notre corpus d'étude ne mentionne le projet qu'au début de chaque unité didactique, et les textes et supports qui devraient y correspondre n'ont pas une relation avec les intitulés ; ce constat a été établi également par les enseignantes.

En parlant de la pédagogie du projet et des nouvelles méthodologies d'enseignement, nous nous retrouvons par extension dans le travail de collaboration, vu que les nouvelles approches préconisent le travail de groupe comme une situation interactionnelle semblable à une micro société. En ce qui concerne cette dimension, les enseignantes ainsi que nous-mêmes, avons conclu que le livre de la 2AS ne sollicite explicitement ni par le biais du projet ni par les activités le travail entre pairs. Les consignes ne s'adressent jamais à un groupe d'apprenants. Nous avons également évoqué dans nos entretiens la dimension actionnelle dans le manuel scolaire en la reliant intimement à l'usage social de la langue, comme étant un moyen crucial dans l'apprentissage actif d'une langue.

Nous avons affirmé précédemment que les projets destinés aux apprenants ne combinent pas l'agir d'usage et d'apprentissage et ne permettent pas à l'élève d'exploiter son savoir-faire en dehors de la classe. Ceci dit, l'action dans le manuel scolaire demeure dans son acception classique un agir relié essentiellement à l'apprentissage. Un autre constat que nous avons établi, et auquel les enseignantes interrogées ont également adhéré, est la non concordance des supports avec la thématique du projet. Nous avons rappelé précédemment le cursus des enseignantes pour appuyer le fait que les enseignantes du secondaires n'ont pas reçu une formation académique spécialisée dans l'enseignement du FLE mis à part l'enseignante 03. En outre, nous notons le manque d'encadrement professionnel, qui reste, selon les enseignantes interrogées, théorique et abstrait. En conséquence, nous avons eu des difficultés à étaler la dimension méthodologique avec les enseignantes ; nous avons pour cela préféré interroger les enseignantes en fonction de leur expérience sur le terrain ; nous leur avons demandé leur avis sur l'action dans le manuel et exactement l'agir social dans ce dernier et elles se sont entendues sur le fait qu'il soit quasi absent dans les projets.

En fonction de notre analyse et des entretiens réalisés avec les enseignants nous proposons :

- Un manuel scolaire destiné pour les branches littéraires et un autre pour les branches scientifiques, nous suggérons que les livres soient riches en supports variés à caractère littéraire et technique
- Un manuel accompagné de supports audio ou audio-visuel pour favoriser la compréhension, la communication et le recours à l'expression. Autrement dit, introduire les TIC comme auxiliaire aux livres scolaires.
- Une amélioration au niveau de la mise en page et des supports visuels, afin de susciter l'intérêt et la motivation des apprenants.
- Une mise en avant de la méthodologie ciblée au début du manuel ou par le biais de documents d'accompagnement avec les procédés d'application.
- Des textes et supports plus pertinents par rapport aux projets.
- Des projets pédagogiques qui ciblent l'univers des apprenants qui leur permettent de projeter leur savoir-faire en groupe.
- D'introduire des activités et des applications qui ciblent explicitement un groupe d'apprenants et qui suscitent de ce fait leur collaboration.
- D'introduire des supports et des activités qui soient en meilleure adéquation avec le niveau général des élèves et qui favorisent l'installation de nouvelles compétences tout en tenant compte des lacunes des apprenants.
- D'insister sur l'agir d'usage ou social en permettant à l'apprenant d'exploiter ses acquis en dehors de la classe

## CONCLUSION

A l'ère de la mondialisation, l'enjeu de joindre enseignement, modernité et efficacité relève d'une tâche ardue pour les spécialistes du domaine. La quête de performance demeure une priorité dans le domaine de la didactique des langues et cultures, dans la mesure où il y a expansion des savoirs relatifs à l'enseignement/apprentissage, une expansion dans les domaines socio-économique, scientifique etc. Le défi est d'abord de convenir avec les exigences du siècle, et surtout agir dans une logique qui permettra aux citoyens de demain de s'adapter, de produire et de cohabiter. Un autre défi pour les spécialistes réside dans le fait de devoir pallier aux nécessités des apprenants d'aujourd'hui qui s'affirment de plus en plus exigeants vis-à-vis de leur apprentissage. Ces apprenants expriment un urgent besoin d'étudier dans un milieu similaire à leur environnement social : un milieu dynamique, actif, ouvert sur l'autre et surtout entouré de l'audio-visuel et du virtuel. Dans ce sens, le recours aux technologies de l'information et de la communication en contexte de classe a semblé offrir une excellente alternative de support aux apprenants, leur offrant une motivation et intérêt réel. En matière de supports, le manuel scolaire demeure incontournable et irremplaçable pour l'enseignant et pour l'apprenant. En Algérie, le livre scolaire représente un support inévitable dans l'enseignement/apprentissage. D'abord, nous ne trouvons pas une diversité au niveau des manuels scolaires. Il y a un manuel unique pour chaque matière. Ensuite, nous constatons une réticence par rapport au recours aux manuels parascolaires surtout quand il s'agit du français. Ces éléments font du manuel la première vocation dans l'enseignement/apprentissage. Il ne faut pas oublier que le manuel scolaire pourrait constituer un document qui abrégera les efforts des enseignants et offrira des supports qui devraient combler les besoins et les espérances des apprenants. En théorie, le livre scolaire constitue un support facilitateur de l'apprentissage ; son contenu doit être formulé en termes de finalité institutionnalisée et d'objectifs visant à le rendre plus accessible, et surtout plus utile.

Dans notre travail de recherche intitulé « analyse du manuel scolaire de la deuxième année secondaire, quel rapport avec la nouvelle méthodologie d'enseignement ? »,

notre questionnement central était orienté vers le lien qu'entretient le manuel avec les nouvelles méthodologies d'enseignement, notamment la pédagogie du projet et la perspective actionnelle. Nous nous sommes interrogés dans cette perspective sur la réalité de la refonte des manuels. Était-elle superficielle ou bien effective au niveau des contenus ? Pour répondre à la problématique, nous avons d'abord voulu démontrer l'impact de l'idéologie et de la politique linguistique dans la conception des manuels scolaires vu que l'emprunte idéologique dominera un aspect important de ces derniers et ira même à imposer un schéma récurrent dans la conception. Nous avons par ce fait voulu démontrer que si on veut qu'il ait vraiment un changement au niveau des manuels, il faudrait qu'il s'opère avant un changement de paradigmes politiques et idéologiques. Dans cette première partie de notre travail de recherche nous avons évoqué la question de l'identité et de l'altérité, et la carence à toute forme d'hybridation culturelle dans notre corpus d'étude. Nous nous sommes penchés également sur la question des méthodologies d'enseignement et leur influence sur l'enseignement/apprentissage de manière directe et la conception des manuels scolaire de manière indirecte. Par la suite, nous avons établi une présentation du manuel scolaire de la deuxième année secondaire à la lumière de ce que nous avons évoqué auparavant, cette présentation avait pour but de mettre en exergue la question de la méthodologie et de l'idéologie dans le manuel scolaire. Dans la troisième partie de notre mémoire, nous avons travaillé l'analyse du manuel scolaire d'un point de vue méthodologique. Nous avons pris comme cas de figure l'approche actionnelle et la pédagogie du projet. Nous avons voulu mettre en évidence la perspective actionnelle dans la démarche du projet. Il est incontestable qu'en évoquant les nouvelles méthodologies d'enseignement, nous pensons directement à « l'agir avec l'autre » autrement dit la dimension collective. Nous avons analysé le discours, les consignes du manuel scolaire afin de déceler un discours qui incite au travail de groupe ; cependant ce type d'énoncé était totalement absent du manuel scolaire. Nous avons ainsi conclu que l'enseignement demeure dans la logique « d'agir sur l'autre » uniquement, en faisant de toute alternative permettant la collaboration entre les pairs inexistants. Nous avons accordé une importance particulière aux projets pédagogiques comme étant un leitmotiv de cette logique de collaboration en classe, mais notre analyse des projets a

relevé une autre fois cette déficience dans la mesure où les projets destinés aux apprenants n'inscrivent pas l'apprenant dans une démarche collective, allant de la formulation impersonnelle des projets au contenu de ces derniers ; nous avons l'impression qu'il s'agit de consignes d'exposé. Nous avons conclu que le meilleur projet qui serait en mesure d'amener les apprenants à coopérer était bel et bien le théâtre vu que les apprenants se mobiliseront obligatoirement autour de la mise en scène de la pièce. Nous avons également vu dans la partie analytique du manuel scolaire la dimension actionnelle dans le manuel scolaire. Nous avons tout de même insisté sur le fait que chaque méthodologie d'enseignement détenait sa perspective actionnelle ; de ce fait, nous avons voulu enlever tout amalgame sur la question méthodologique en Algérie. Même si les directives officielles inscrivent l'enseignement/apprentissage dans l'approche par compétences. Ceci dit, notre analyse de la dimension actionnelle dans le manuel scolaire a relevé au niveau des projets pédagogiques la continuité du schéma communicatif dans la mesure où les projets n'appellent pas l'apprenant à l'action (contexte social) mais l'inscrivent toujours dans les tâches communicatives habituelles comme la présentation. Le dernier point dans notre analyse du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS s'est intéressé aux procédés qui permettent la finalisation du projet par les apprenants ; l'étude des consignes nous a permis d'affirmer que les activités et les micro-textes support du manuel n'entretiennent aucun rapport avec l'essence du projet. Nous avons donc conclu que les projets ne représentent qu'un titre séparé de son contexte, qui figure au début de chaque unité didactique. Dans la partie intitulée, le manuel du point de vue des enseignants, nous avons confronté notre analyse à l'expérience et vécu des enseignants et nous avons pu constater une certaine adéquation avec nos propos. Cependant, nous avons pu déceler une confusion en matière de méthodologie chez les enseignantes avec lesquelles nous nous sommes entretenus. Les enseignantes ne savaient pas quel était réellement l'apport des nouvelles méthodologies sur le livre scolaire. La pédagogie du projet leur semble étrangère même si les projets doivent être travaillés en classe.

Bien que nous mettions un terme à notre étude sur le manuel scolaire de la deuxième année secondaire, cette recherche aurait pu exploiter d'autres éléments du manuel ; notre corpus d'étude aurait pu être abordé sous un angle différent. Il aurait été

intéressant d'analyser La corrélation du manuel scolaire avec les normes de conception. Les travaux de Gérard et Roegiers portent justement sur l'élaboration des manuels scolaires, nous aurions à étudier la conformité du livre scolaire avec les conventions relatives aux concepts, à la conception, et l'évaluation. La question centrale se rapporterait donc au « comment ? ». Nous aurions pu également nous centrer sur la question de l'interculturel dans les supports du manuels scolaires, les travaux de M. Abdallah-Preteille, par exemple, constituent un éclairage intéressant dans cette optique. Ceci dit, nous aurions à approfondir davantage la question de l'identité et de l'hétérogénéité culturelle. Mais nous aimerions tout de même poursuivre ce travail en étudiant une multitude de supports et en adoptant une démarche comparative avec les nouveaux manuels scolaires qui seront mis à disposition du grand public à partir de la prochaine rentrée scolaire. Nous avons l'ambition de poursuivre et d'enrichir ce que nous avons déjà entamé et ainsi achever ce que nous n'avons pas pu mener à terme

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES

- Manuel scolaire de la deuxième année secondaire, (2013/2014). ONPS
- Althusser, L. (1970) : *Idéologie et appareils idéologiques d'Etat* (notes pour une recherche), livre électronique. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser\\_louis/ideologie\\_et\\_AIE/ideologie\\_et\\_AIE.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE.pdf) consulté le 22/11/2016
- Benhouhou, N. (2012) : *Introduction à la didactique des langues*. Alger : Kounouz Alhikma
- Billard, J. (1997) : *L'éclectisme*, Paris, Presses Universitaires de France
- Cuq, J-P. & Gruca I, (2003) : *Cours de didactique de langue du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
- Gerard, F-M. Roegiers X, (2003): *Des Manuels scolaires pour apprendre concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck université.
- Germain, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*. Paris : CLE
- Pelpel, P. (2002) : *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.
- Moatassim, A. (1992) : *Arabisation et langue française au Maghreb: un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*, Paris : PUF
- Taleb Ibrahim, K. (1997) : *Les algériens et leur(s) langue(s): éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, El hikma
- Tardieu, C. (2008) : *La didactique des langues en quatre mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : ellipses

## **OUVRAGES COLLECTIFS**

-Alao, G. Devivry-Plard, M. Suzuki, E. Yun-Roger, S. (2012) : *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Editions des archives contemporaines.

-Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

- Cuq, J-P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international

-Ghalem, M. (2012) : *Le cognitif et l'idéologique dans le manuel scolaire, les sciences humaines dans l'enseignement secondaire*. Oran : CRASC

## **ARTICLES DANS UN PÉRIODIQUE**

-Ait-Ameur, O. (2014) : « *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence* », Synergie, Chine n°9

-Bagnoli P, Dotti E, PraderiR, Ruel V. (2010) : « *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue* ». 3FLA Tercer foro de lenguas ANEP.

-Hassani, Z. (septembre 2013) : *La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants*, Insaniyat, numéro double 60-61.

-Mahieddine, A. (2016) : « *Pédagogie du projet et manuels de français : Quelle cohérence ?* » Revue des lettres et des langues n° 23, Université de Tlemcen.

-Puren C. (septembre/octobre 2006). « *De l'approche communicative à la perspective actionnelle* ». Le français dans le monde n° 347.

## **DOCUMENTS EN LIGNE**

-Le théâtre en action :

<http://www.theatreenaction.com/enversdudecor/miseenscene.html> consulté  
le 14/08/2016

-L'entretien comme méthode de

recherche:[http://staps.univlille2.fr/fileadmin/user\\_upload/ressources\\_peda/Masters/SL  
EC/entre\\_meth\\_recher.pdf](http://staps.univlille2.fr/fileadmin/user_upload/ressources_peda/Masters/SL_EC/entre_meth_recher.pdf), consulté le 28/10/2016

-Le socioconstructivisme : [http://www.memoireonline.com/10/09/2770/m\\_Motivation-  
et-reussite-des-apprentissages-scolaires21.html](http://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires21.html), consulté le 28/10/2015

- Perrenoud P (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment  
?Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève (NP)  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.htm)  
[l#Heading2](#) consulté le 16/02/2017

- Riquois, E.(2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques  
complémentaires en FLE. Education – Formation, pp.129-142.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557/document> consulté le 14/02/2017

## **THÈSES ET MÉMOIRES**

- Azri, A. (2015) : L'activité théâtrale comme moyen d'interaction verbale pour  
développer l'expression orale des apprenants en classe de FLE. Cas des étudiants de  
1ère année universitaire à M'sila. Mémoire de master en FLE, université Mohamed  
Boudiaf, M'sila

-Benabdelkaoui S. (2009) : L'enseignement/apprentissage de la production écrite en  
FLE dans le cadre de la pédagogie par projet : vers une compétence rédactionnelle  
active et participative. Mémoire de magistère en FLE, Université El Hadj Lakhdar,  
Batna.

-Bourkhis M.(2009) : Conception et exploitation pédagogique du manuel scolaire de FLE en contexte algérien. Mémoire de magistère en didactique du FLE, Université El Hadj Lakhdar, Batna.

-Deronne M. (2012) : L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques. mémoire de master en sciences mathématiques. Université de Mons, Hainaut

-Perrichon E. (2008) : Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Thèse de doctorat. Université de Jean Monnet, Saint Etienne.

## ANNEXE AU MEMOIRE

### Transcription des entretiens semi-directifs :

#### Entretien n°1 avec l'enseignante Amina

- Bonjour Amina, merci de m'accorder un petit peu de votre temps pour faire cet entretien
- Bonjour, il n y a pas de quoi, vous êtes la bienvenue.
- Merci, donc vous êtes enseignante au secondaire depuis combien de temps.
- Euh, j'ai enseigné les élèves de deuxième année, [ah oui, au secondaire, c'est ma quatrième année. Je fais ma quatrième année scolaire.
- D'accord, donc vous n'avez pas déjà travaillé avec les anciens manuels scolaires de l'ancien programme
- Non, non.
- D'accord, donc on va parler un petit peu du manuel scolaire de la deuxième année secondaire, donc, est ce que vous avez l'habitude de travailler avec ce manuel en classe. Est-ce que vous pouvez nous dire comment [et
- Bon, pour commencer, moi, j'ai déjà enseigné ++, euh trois ans les élèves de deuxième année, euh, malheureusement je n'ai pas eu beaucoup l'occasion de TRAVAILLER avec ce manuel, justement parce que, euh, je travaille beaucoup plus avec les manuels parascolaire, moi, je trouve que le manuel de deuxième année, le manuel officiel ne correspond pas beaucoup euh aux objectifs visés, ne s'adapte pas aussi au niveau des élèves ni aussi aux objectifs de la séquence et du projet.
- Voilà,
- D'accord
- donc, je ne travaille pas beaucoup avec le manuel. Quoi que, j'ai déjà emprunté quelques textes mais, on ne peut pas emprunter la méthode ou bien, euh, on ne PEUT compter sur le livre pour faire toute une fiche.
- D'accord, euh donc Amina, vous n'avez pas l'habitude de travailler avec le manuel mais, est-ce-que vous avez l'habitude de travailler sur les projets pédagogiques
- Oui, oui, bien sûr.

- Qui s'inscrivent au début de chaque unité
- Bien sûr, on est obligé de le faire, oui, dans le programme ça s'impose et puis c'est une activité que je pense importante pour les élèves.
- D'accord, est-ce que vous pensez que ces projets inscrivent réellement les apprenants dans une logique actionnelle ? Est-ce que ça leur poussent vraiment à l'action?
- Oui, bien sûr, parce que, euh, le projet déjà, c'est une activité qui permet aux élèves de travailler en groupe, de euh faire des recherches, de (5 sec) on va dire de préparer des coordinations entre les coéquipiers, de se rassembler, de se concerter, etc. donc, c'est, forcément il y a de l'action bien sûr et AUSSI dans la présentation des projets, il y a de l'action. Les élèves vont devoir présenter et expliquer le contenu de leurs projets et parler, s'exprimer etc. donc bien sûr ça a une dimension actionnelle bien sûr.
- D'accord, donc, est-ce-que vous pensez que les projets inscrits dans les manuels permettent vraiment aux apprenants de se projeter, est-ce-que ça leur inspirent réellement?
- Ça les inspire euh (soupir), bon, avec les élèves d'aujourd'hui, vous savez il est difficile d'attirer leur attention, il est difficile de trouver des thèmes qui les inspirent, qui sollicitent leurs intérêts donc ++ on fait avec ce qu'on a, ça les intéresse ou pas, c'est, les thèmes abordés dans les projets sont imposés donc, ça les intéresse ou pas, on est obligé de faire avec les moyens de bord, avec ce qu'on a.
- D'accord, mais par rapport à eux, est-ce-que vous pensez que c'est motivant ou c'est juste par obligation qu'ils font cela.
- Je pense (soupir) PAR OBLIGATION, oui, surtout en ce qui concerne le premier projet, le projet qui parle des grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque. Euh, si on parle par exemple des élèves, les élèves scientifiques de classes scientifiques ça peut les intéresser mais pour les élèves de classes littéraires, ils sont complètement à côté de la plaque, ça les intéresse pas, ils sont beaucoup plus penchés vers les sujets euh ++ littéraires voilà.
- D'accord,

- ( 5sec), Alors toujours concernant le projet, est-ce-que les apprenants se mobilisent réellement autour de ce projet quand il s'agit de la répartition des tâches? Donc, est-ce qu'ils répartissent vraiment les tâches ou il y a un seul apprenant qui fait le travail et les autres inscrivent leurs noms dans le projet?
- Moi je dis que euh cela dépendra comment dire (soupir) de suivi de l'enseignant, il faut que l'enseignant soit à jour avec euh, il ( ne) faut pas se lancer dans les autres activités et oublier leurs projets, il faut demander de temps en temps de, où est-ce qu'ils en sont, ou, de ramener leurs documents, de voir ce qu'ils ont déjà fait, ce qu'ils ont avancé,
- D'accord.
- s'ils se partagent vraiment les tâches etc. Il faut toujours contrôler et puis c'est quelque chose qu'on pourra vérifier par la suite dans la présentation des projets.
- D'accord, est-ce que cette présentation a comme même une dimension sociale? Est-ce que les projets pédagogiques détiennent comme même une certaine dimension sociale [dans
- Je pense que oui, parce que cela poussera les élèves à euh ++++ à se sociabiliser plus avec ses camarades, avec, puis si on leur demande de travailler en groupe forcément, il va falloir qu'ils se rencontrent en dehors de l'établissement, ils vont faire des rencontres peut être avec les familles des autres élèves, ils vont aussi développer leur compétence d'expression, de ++, voilà ils vont se familiariser beaucoup plus avec le travail en groupe donc, je pense que oui, c'est il y a une dimension sociale.
- Pensez-vous donc ces projets vont leur permettent d'utiliser par exemple la langue en dehors du milieu scolaire pour réaliser leurs projets. Je dirai que CERTAINS PROJETS, pas tous les projets, certains projets vont solliciter en effet que la langue française, je donnerai même un exemple, pour les élèves de première année, ils ont le projet de l'interview, donc moi dans ce projet je leur demande de se déplacer, d'organiser des entretiens avec euh [ , généralement je leur propose le thème des métiers, je leur demande d'aller voir euh une personne qui exerce un métier qui

intéresse les élèves et de leur poser des questions, forcément ça va se faire dans la langue française sinon, ils le feront dans la langue euh, dans le dialecte algérien mais plus tard ils vont faire la traduction, dans les deux cas ils vont devoir

- Oui,
- euh utiliser la langue que ce soit à l'écrit ou à l'oral.
- D'accord et pour la deuxième année?
- Pour les élèves de deuxième année euh (soupir) non, franchement non, c'est beaucoup plus basé sur les recherches, le résumé, la contraction des informations etc. Je ne pense pas que ça leur euh, je ne pense pas qu'ils utiliseront la langue en dehors de
- lieu scolaire
- De l'établissement. D'accord, donc mise à part le projet pédagogique et didactique, est-ce que vous avez remarqué dans le manuel un discours faisant appel par exemple à une culture étrangère, à la culture française?
- Voilà, comme j'avais déjà cité auparavant, je n'ai pas eu++ beaucoup exploré le manuel scolaire de deuxième année je juge que les textes sont trop difficiles par rapport à leur niveau, donc, mais [avec les textes avec lesquels j'ai déjà travaillé, je dirai que non, ils ne font pas appel à la culture euh à une culture étrangère quelconque.
- D'accord, à votre avis pourquoi cette absence d'allusion à une culture étrangère?
- Euh, selon le, la législation scolaire, selon la formation que j'ai faite, selon le profil visé par la politique algérienne, je pense que +on vise à ce que l'élève soit d'abord imprégné de la culture de son pays, de l'identité de son pays avant de découvrir celle des autres, celle des autres horizons.
- D'accord, donc pour vous, c'est plus politique qu'autre chose.
- Oui, oui, exactement.
- D'accord, alors pour vos apprenants par exemple, est ce qu'ils ont toujours cette représentation de la langue française comme étant langue du colonisateur euh ?
- Oui, oui beaucoup, moi je rencontre beaucoup ce problème surtout au début de l'année ,quand je vois qu'il y a un obstacle entre moi et mes élèves, je leur demande la raison, c'est ce qui me répètent à chaque fois, ça se répète à chaque année, donc, c'est par rapport à la langue du colonisateur, ils trouvent que euh ++ qu'ils n'ont pas à

apprendre la langue de l'ennemi, carrément, ils me le disent carrément je reprends le terme des élèves , ils me disent « C'est la langue de l'ennemi ».

- D'accord, et vous faites comment pour gérer ces représentations?
- J'essaie de +( soupir ) de les motiver en leur disant que toutes les langues qu'on peut apprendre sont utiles, que justement si vous considérez la France (rire) comme un ennemi donc il faut apprendre leur langue comme le prophète Mohammed que le salut soit sur lui, nous a déjà recommandé de, d'apprendre la langue de, de nos ennemis, donc j'essaie de les motiver au maximum,
- D'accord
- je leur dit aussi que c'est une langue qui va [à laquelle ils vont faire face dans le monde professionnel, dans leurs études et surtout pour les élèves de classes scientifiques, ceux qui vont faire médecine ou pharmacie etc.
- Ils en auront besoin
- Voilà, ils en auront besoin, ils vont étudier beaucoup de modules dans la langue française.
- Et bien pour finir, est-ce que vous pouvez nous parler enfin subjectivement du manuel scolaire, qu'est ce que vous ne pensez toujours en vous basant sur votre expérience d'enseignante?
- Oui, euh , + alors , ce que je pense du manuel déjà le fait que je ne travaille pas avec, ça en dit long sur ( rire ironique ), mon idée sur le manuel, euh, mais pour être honnête il y a quelques textes avec lesquels on peut travailler qui sont intéressants, euh, mais comme j'avais déjà dit auparavant la majorité des textes ne correspondent pas aux objectifs et à la thématique des projets, je vous donne un exemple, vous avez pour le premier projet euh
- La réalisation
- Voilà, les grandes réalisations techniques et scientifiques de notre époque, ensuite pour commencer, on vous propose dans le livre un texte qui parle de la société des abeilles, euh, on parle de [ comme le titre l'indique la société des abeilles, euh, on ne voit pas le rapport avec l'intitulé du projet, vous avez aussi les relations dans un

écosystème, c'est , ça parle de la nature de l'écosystème etc. donc on ne peut pas se contredire avec les élèves, quand on leur demande de faire des recherches sur les réalisations scientifiques et techniques, par la suite il faut trouver des textes qui correspondent

- Qui correspondent,
- Voilà, c'est pour ça que je ne travaille pas beaucoup avec ce livre, et vous avez aussi les exercices, euh +++ qui ne correspondent pas aussi aux activités de points de langue proposés dans le programme.
- Donc, ce n'est pas la même chose.
- Oui, parfois, ça n'a rien à voir carrément, même les exercices, je trouve, les++ ils sont difficiles, je dirai carrément qu'ils sont difficiles par rapport au niveau de nos élèves surtout pour les classes littéraires.
- D'accord, donc, pour un manuel qui est destiné à toutes les filières, est-ce-que vous trouvez ça correcte ? Un manuel pour toutes les filières ?
- Non, je (ne) trouve pas ça correcte, justement, euh, ça n'aide ni les apprenants, ni l'enseignant aussi, l'enseignant va devoir trouver des textes qui s'adaptent au niveau de ses élèves et on sait très bien que toutes les classes n'ont pas forcément le même niveau, donc il va devoir chercher au lieu de, un texte, il va chercher deux, trois et c'est pour lui une grosse perte de temps, pour les élèves aussi, c'est +++on ne peut pas proposer le même texte, j'irai même plus loin ++ je dirai que le programme ne doit pas être le même pour les élèves de classes scientifiques que pour les élèves littéraires . Donc si le programme et les projets sont les mêmes donc les textes forcément vont être euh (9 sec). Voilà, moi je pense que tout doit être révisé y compris le programme.

- D'accord
- On ne peut pas proposer le même programme, si on le fait, il faudra trouver des textes qui s'adaptent à toutes les filières.
- Merci, beaucoup Amina,

- Je t'en prie
- merci pour le temps que vous m'avez accordé.
- Il n'y a pas de quoi, merci à vous aussi, je vous souhaite bon courage et bonne continuation
- Au revoir
- Au revoir

### **Entretien n° 2 avec l'enseignante Fatima Zohra**

- Bonjour Fatima Zohra
- Bonjour Ihcene
- Merci pour le temps que vous m'accordiez pour effectuer cet entretien
- Je t'en prie
- D'abord on va parler, un petit peu de vous, vous enseignez au secondaire depuis combien de temps?
- Depuis disant 2012 j'étais au primaire
- D'accord
- vous enseignez au primaire
- vous avez enseignez au primaire,
- depuis 92 à peu près, oui ,
- d'accord
- alors, on va parler des manuels scolaires, du manuel scolaire de la deuxième année secondaire.
- D'accord
- Donc est-ce que vous avez l'habitude de travailler le manuel en classe?
- Oui, pas forcément quand il, c'est-à-dire dans ma disponibilité de faire des photos copies pour les élèves, je le fais sous mon propre compte et quand je n'arrive pas et ben, là, j'utilise le manuel scolaire.
- Est-ce que vous vous contentez généralement des textes, des activités qui figurent sinon pourquoi ?

- Bon, les, parfois je euh, c'est-à-dire je peux utiliser les textes qui sont présents dans le manuels scolaires, pour les activités qui sont en cohérence [en convergence avec les supports présentés dans le livre, donc là je fais appel à monsieur google bien sûr et aux manuels, et aux ouvrages que j'ai à la maison
- D'accord. alors, les nouveaux manuels scolaires se caractérisent par l'émergence des projets pédagogiques,
- Hem, hem (oui, oui)
- Pensez-vous que ces projets inscrivent réellement les apprenants dans une logique collaborative? Pensez-vous qu'en pratique les apprenants se répartissent réellement les tâches pour réaliser les projets?
- Très bien, ce qui, [ enfin, ce que je suggère pour les textes et les supports qui sont présents dans le manuel scolaire, scolaire pardon, ce que, ils sont, c'est des textes, ils sont vraiment anciens ça date de mille neuf cent et quelques, on aurait souhaité parfois, ces apprenants nous dépassent dans cette technologie, ils sont parfois, c'est-à-dire, ils ont des connaissances que nous nous n'avons pas, donc la mise à jour, elle est nécessaire et disponible ces derniers temps.
- D'accord et ce que leur, les textes et les projets ça encourage les apprenants à travailler ensemble, à travailler en groupe en théorie et en pratique?
- Là, vous parlez des supports, des textes ou bien des activités?
- Des projets pédagogiques?
- Ah, les projets pédagogiques, d'accord, alors les projets pédagogiques, concernant le premier projet qui est sur les inventions technologiques et scientifiques de notre époque donc, justement là, j'ai fait enfin, appel , les élèves élaborent des projets ensemble donc ils font de la recherche mais la recherche sur le net, ils consultent jamais les manuels scolaires ça encourage parce que je leur consacre un moment pour présenter un projet donc c'est bien dans l'ensemble ça encourage le travail en groupe
- D'accord
- Techniquement, tous les apprenants participent ou bien il y a quelqu'un qui fait le travail et les autres inscrivent seulement leurs noms?

- Non, c'est-à-dire [à propos des classes que j'ai, c'est tout le monde qui travaille
- D'accord.
- Je vous assure.
  
- Oui, donc de manière générale qu'est-ce que vous pensez des projets pédagogiques?
- Très bien, alors les projets pédagogiques, la progression, la science, c'est bien euh il y a aussi l'argumentation, c'est bien parce qu'on fait appel à un citoyen du monde et un citoyen du monde doit argumenter, doit convaincre, doit persuader à tout moment, pour le reportage touristique aussi, c'est bien, ça fait partie de la culture, est ce qu'on peut aller vers la culture de l'autre, pour le dernier projet qui est la nouvelle d'anticipation au contraire ça développe l'imaginaire de l'enfant et on parle de l'anticipation.
- D'accord, une dernière question concernant les projets, croyez-vous que les manuels scolaires permettent aux apprenants de s'inscrire dans la dimension sociale dans la mesure où la réalisation du projet leur permettra d'investir leurs compétences en dehors de la classe, autrement dit, est-ce-que ces projets détiennent selon vous une dimension sociale?
- Dimension sociale, non, non, je vois pas une dimension sociale par les projets au contraire ça fait partie de l'enrichissement personnel mais social non, à mon avis, c'est une opinion.
- D'accord
- Selon vous, ce sont des recherches qui se font sur internet
- Sur internet beaucoup plus, oui, donc les élèves ne font des interviews, c'est-à-dire, ils consultent même pas des livres, toujours le Net, donc procéder par copié collé
- Copié collé exactement oui
- D'accord, alors, pensez-vous, concernant les activités du manuel, qui l'incite les apprenants à l'action et à la collaboration également dans la classe et en dehors de la classe?
- Action et collaboration?

- Action et collaboration, est ce qu'il y a mention dans la manuel scolaire d'action et collaboration voilà , activité de groupe ?
- Non, non jamais, jamais, il y a pas, c'est-à-dire dans les consignes, on n'incite pas les élèves à travailler ensemble, c'est l'enseignant qui le fait en classe
- D'accord
- Par exemple dans les consignes proposées pour la production écrites, c'est-à-dire, on n'a jamais demandé à un élève de sortir sur terrain, de faire une enquête, sur je ne sais pas, qal (disons) je m'excuse pour le (rire)
- C'est pas grave
- Alors, d'aller questionner des gens, c'est-à-dire chercher les avis sur tel ou tel sujet, sur un sujet à débattre, non.
- Donc ++ c'est reste
- Ça reste au niveau de la classe
- Alors, maintenant, parlons culture dans le manuel scolaire, est-ce que vous avez par exemple remarque une allusion à la culture française, une culture étrangère, francophone dans le manuel à travers les textes?
- Bon culture française non francophone oui par exemple De Niamey à Gao , là on parle du Mali, euh par exemple dans l'argumentation il y a un texte qui parle de Viennes, c'est tout, euh, les autres, ce sont des textes propres à nous l'Algérie euh sinon, quand il s'agit des textes scientifiques c'est d'ordre générale.
- À votre avis pourquoi cette absence d'allusion à la culture française dans le manuel ?
- Ça touche beaucoup plus l'idéologie et aussi l'Histoire, on a (rire) un héritage historique entre nous et la France donc les Algériens même, c'est-à-dire les petits Algériens qu'on a à l'école, ils ont toujours euh dans leur esprit qu'il s'agit du colonialisme, du colon, donc, c'est la culture du colon on ne doit pas aller vers le colon, on ne doit pas connaître leur culture, chose qui n'est pas euh par rapport à l'anglais, à l'anglais, d'ailleurs les élèves chantent en anglais, ils refusent de chanter en français.
- D'accord et vous faites comment pour gérer ces représentations en classe?

- +++ Alors là je fais toujours appel à notre religion à l'Islam, aux citations de Prophète Mohammed sala lahou 3alaih wasalem (paix et salut sur lui), bon je cite, man ta3alama loughata qawmin amina charahoum (celui qui apprend la langue d'un peuple se protégera de leur mal) ça en premier lieu et en second lieu je cite toujours Kateb Yacine le français est un butin de guerre, on a fait la guerre avec la France et on l'aura c'est-à-dire on s'est approprié cette langue, elle est devenue la nôtre, comme le dit Kamel Daoud le français est un bien vacant (rire), on a pris ce bien vacant (rire)
- D'accord, et bien pour conclure, qu'est-ce que vous pensez du manuel scolaire en vous basant sur votre propre expérience, concernant les textes, les supports, euh ,les activités, les projets, d'une manière générale vous en pensez quoi ?
- Bien alors, le texte, à mon avis, c'est à mettre à jour, chercher de nouveaux textes, d'activités qui sont en relation avec les supports proposés dans le texte.
- Par exemple, excusez-vous, est ce que les projets correspondent à la thématique de
- Oui il y a une correspondance, oui
- Dans le premier par exemple?
- Oui, dans le premier, oui, si, ça converge toujours avec la thématique proposée, mais je souhaiterais que ça soit traité de la même façon que, c'est-à-dire dans le manuel d'anglais, alors dans le manuel d'anglais, on trouve toutes LES ACTIVITÉS donc Le prof NE SE FATIGUE PAS, il y a le support et les activités et ça travaille.
- D'accord mise à par les textes euh
- Bon, j'ai dit tout à l'heure que les supports convergent avec l'objectif, moi je parlais de l'objectif de la séquence.
- D'accord
- Si par exemple, je prends la première séquence du projet présenter un phénomène, un fait une notion, là oui, je suis tout à fait d'accord la même chose pour la deuxième séquence, la troisième séquence mais, si on cite la thématique du projet, elle-même, il y a aucune convergence, c'est-à-dire si la thématique ou bien l'intitulé du projet est à droite et les textes proposés sont à gauche.

- D'accord, merci beaucoup bien Fatima Zohra,
- Je t'en prie
- pour votre collaboration pour le temps que vous m'avez accordé
- Merci, merci, welcome.
- 

### **Entretien n°3 avec l'enseignante Amel**

- Bonjour !
- Bonjour!
- D'abord je vous remercie pour le temps que vous m'accordez pour m'entretenir avec vous au sujet du manuel scolaire de la deuxième A S.
- Je vous en prie ++ je suis à votre disposition.
- Merci, donc on va commencer par une question d'ordre générale, euh, est-ce que vous avez l'habitude de travailler avec le manuel scolaire de deuxième année secondaire ?
- Généralement oui, j'en ai l'habitude de travailler AVEC LE MANUEL SCOLAIRE, sinon+++ pas tous les textes,< sinon je ramène d'autres supports des textes> tout dépend des projets.
- D'accord,+++ euh, est-ce que le manuel est indispensable pour vous. Est-ce que vous pouvez vous en passer ou bien il est indispensable.
- Je vous ai dit, euh ça dépend les projets des fois je m'en passe
- Est-ce-que vous êtes obligée de travailler avec
- Non, non, dès fois je ne l'utilise même pas.
- D'accord, euh, est-ce que vous vous contentez des textes supports et des activités qui figurent sinon pourquoi?
- Concernant les activités?
- Les activités?
- Les activités et les textes supports?

- et ben concernant les activités j'essaie de travailler avec des manuels PARASCOLAIRES qui n'ont rien à voir c'est-à-dire avec le manuel scolaire, à mon avis les activités ne sont pas adaptées au niveau des élèves et parfois elles n'ont pas une relation avec le PROJET LUI-MÊME
- D'accord et les textes ?
- ET LES TEXTES AUSSI oui.
- D'accord, les nouveaux manuels scolaires se caractérisent par l'émergence des projets pédagogiques, pensez-vous que ces projets inscrivent réellement les apprenants dans une logique collaborative ? Est-ce qu'ils insistent les apprenants à la collaboration ?
- Euh, oui
- Autrement dit, est-ce-que vous pensez qu'en pratique les apprenants répartissent réellement les tâches, est-ce qu'ils travaillent réellement ensemble ?
- Et ben je dirai oui et non, dans la forme on a l'impression que les élèves travaillent ensemble pour réaliser les projets, en réalité du moins+++ ce que j'ai constaté, euh, il y a un ou deux qui font le travail et les autres, qui inscrivent juste leurs noms sur la feuille, sur le projet qu'ils réalisent.
- D'accord
- Je crois que c'est dû au fait que les élèves ne sont pas vraiment motivés par le contenu du projet et ceux qui font le travail, c'est les bons élèves généralement, alors qu'ils soient motivés ou non ils font le travail, ils cherchent la note, avoir une bonne note etc.
- D'accord, le manuel vous aide-t-il à faire travailler les élèves par groupe lorsque que c'est nécessaire
- Euh, et ben, oui et non, car lors de la présentation ++ il y a tout le groupe qui passe mais les grandes tâches sont assignées aux bons élèves, généralement, c'est ça, c'est comme ça que ça se passe et les autres font que de la lecture alors (c'est-à-dire ils (ne) collaborent pas, ils .....

- ~~D'accord, mais par rapport à cette question,~~ est ce que les tâches sont mentionnées par exemple dans le manuel scolaire, est-ce que le manuel autant que tel autant que livre scolaire vous aide à faire travailler les élèves par groupe ? Donc est-ce qu'ils mentionnent les tâches ?
- Non, non ils (ne) mentionnent rien il (n') y a rien il n'y a pas de tâches mentionnées dans le manuel scolaire.
- D'accord
- En fait, l'effort revient [au ] à l'enseignant, celui qui répartit les tâches, c'est-à-dire les tâches du groupe, répartit les groupes , assigne à chaque élève une tâche etc. Les élèves ne font aucune (tâche), le manuel je veux dire que le manuel ne guide pas vraiment les élèves à partager les tâches etc.
- D'accord, une autre question, pensez-vous que ces projets inscrivent les apprenants dans une logique actionnelle ?
- Vous pouvez répéter la question s'il vous plait
- Euh, est-ce que les projets poussent les apprenants, les élèves à l'action dans la mesure où les élèves deviennent plus actifs bon ils ont des tâches donc chacun accomplit une tâche, accomplit une action, d'accord et le prof qui est comme même, devient comme même plus animateur en distanciation avec son apprenant.
- Ce qu'il devrait arriver, mais tout dépend de la nature du projet, par exemple dans le projet [intitulé 1 du livre de 2AS intitulé *Réaliser une dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque* généralement dans ce projet les élèves ne font que du copier-coller d'internet, ils ne [sont pas, font aucun effort supplémentaire,
- Oui
- ils ramènent d'internet des exposés, ils ne font même pas un résumé
- D'accord
- Tout dépend du projet, dans le livre du 2AS, il y a le projet du *théâtre* par exemple, ce projet, vraiment, il pousse les élèves à l'action, il y a aussi un autre exemple si je me rappelle dans le livre de 1AS, les élèves ont été amenés +++

les élèves ont été amenés à interroger des gens dans euh ++ leurs métiers à réaliser des interviews, à enregistrer des interviews, ils sont tellement motivés qu'ils se sentent concernés :: ils se sentent aussi concernés ils se sentent aussi comme des futurs journalistes.

- D'accord
- Ça les motive vraiment
- D'accord
- Et le projet du *théâtre* est vraiment adapté au manuel et à leur niveau, euh, je veux dire aux besoins des élèves.
- D'accord, une autre question,
- Oui !
- le projet est-il vraiment le cadre encarteur, autrement dit, est-il vraiment le but autour duquel s'organise ensemble des activités, euh, les activités, les textes supports du manuel permettent-ils de guider l'élève vers la réalisation de chaque projet ?
- Euh non, non, j'ai constaté, du moins , j'ai constaté que les activités et les textes n'ont presque aucune relation avec le projet par exemple dans le premier projet intitulé *les grandes réalisations scientifiques et techniques*, on propose aux élèves des supports comme LA SOCIÉTÉ DES ABEILLES, euh [le séisme, LES SÉISMES ,LES RELATIONS DANS UN ÉCOSYSTÈMES, donc des supports qui n'ont rien à voir avec le projet, avec l'intitulé du projet, ou est la relation, il n'y a pas de relation entre les deux alors les élèves ne sont pas motivés.
- D'accord
- Et ça ( ne ) les aide pas à cheminer vers la réalisation du projet.
- Euh , pensez-vous que les projets pédagogiques inspirent réellement les apprenants?
- Et ben comme je l'ai dit tout à l'heure, c' ( n' ) est pas motivant du tout, les élèves ne sont pas motivés ne sont pas inspirés
- Est-ce que, c'est par rapport à tous les projets, au bien à quelqu'un ?

- Pas tous les projets mais presque tous les projets je parle de la totalité, en général, excepté le théâtre par exemple, le projet du théâtre qui est vraiment un projet adapté motivant, il motive vraiment les élèves,
- D'accord
- ça les aide à travailler
- croyez-vous que les manuels permettent aux apprenants de s'inscrire dans une dimension sociale dans la mesure où la réalisation du projet leur permettra d'investir leurs compétences en dehors de la classe, autrement dit, est ce que ces projets prennent en compte l'agir social ?
- Euh++, comme je l'ai dit tout à l'heure, pour dire que tous les projets poussent les élèves à un agir social, c'est faux, on ne peut pas dire ça sur le terrain on peut dire que les élèves cherchent la facilité
- D'accord
- Ceci me rappelle un documentaire que j'ai vu en France ou en Belgique, je ne me rappelle pas, on demande aux élèves de créer des publicités, après avoir réalisé ces publicités, les élèves sont amenés à les afficher, afficher leurs pancartes etc dans la rue et distribuent aussi des dépliants à des gens tout en présentant la publicité, vraiment c'est le .....
- Donc c'était en dehors de la classe
- En dehors de la classe
- Ça à mon avis représente vraiment un projet qui s'investit dans et en dehors de la classe, les élèves [sont devenus, ils deviennent autonomes responsables, etc. Motivés aussi
- pour conclure qu'est-ce que vous pensez du manuel de manière générale ? Bien sûr en se basant sur votre expérience
- Beaucoup de chose à dire, bon, je ne suis pas expérimentée c'est à dire dans le domaine de la recherche etc. Je suis juste une enseignante mais je peux dire à mon avis il y a beaucoup de choses à revoir dans le manuel scolaire
- D'accord

- Concernant le travail du groupe, l'oral
- Oui
- Voila
- Donc à votre avis il faudrait revoir le manuel scolaire
- Revoir
- C'est les spécialistes qui font ça
- Oui
- Je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé
- Je vous en prie
- Merci
- Je vous en prie, au revoir

#### **Entretien n° 4 avec l'enseignante Nouria**

- Bonjour madame MOUSSAOUI, merci pour le temps que vous m'accordiez pour réaliser cet entretien, donc je vais d'abord parler de votre expérience professionnelle, ça fait combien d'années que vous enseignez?
- J'enseigne depuis 22 [1992]
- D'accord
- Ça fait combien? Ça fait plus de vingt ans, ça fait vingt-cinq !
- Vingt-quatre-ans
- Vingt-quatre, vingt-cinq-ans, voilà, d'expérience en classe avec les élèves.
- D'accord, vous avez enseigné avec l'ancien et le nouveau programme
- Voilà.
- Vous avez vu un peu les réformes.
- Hi, exactement, en effet oui
- On va aujourd'hui parler du manuel scolaire surtout du manuel scolaire de la deuxième année secondaire, donc avez-vous l'habitude de travailler avec ce manuel scolaire en classe?
- Oui, oui, oui, j'utilise le manuel scolaire de la deuxième année puisqu'ils l'ont introduit, donc on travaille dessus, il est riche en support, en activités etc. il est à la portée des élèves, donc on l'utilise en classe.

- D'accord, est-ce que vous vous contentez seulement des textes et des supports du manuel ou bien vous [en
- Oui, oui, on utilise les supports et les activités du manuel, plus d'autres supports complémentaires et d'autres activités bien sûr
- D'accord, alors
- Dès fois le support est très long, dès fois il est difficile à comprendre, donc on fait appel à d'autres supports extrascolaires.
- Les nouveaux manuels scolaires se caractérisent par l'émergence du projet pédagogique donc est-ce-que vous pensez que ces projets inscrivent réellement les apprenants dans une logique collaborative ?
- Théoriquement oui, mais dans la pratique, on va que ça ne se fait pas de la même manière, les élèves soit ils ne sont pas motivés vu leur niveau, ils n'ont pas de bagages parce que l'élève au secondaire il est censé maîtriser la conjugaison, la grammaire euh tous les outils linguistiques or, c'est (ne) pas le cas et quand on leur demande un travail consistant pareil, il est difficile à le réaliser, c'est très difficile pour l'élève.
- D'accord, donc il n'y a pas vraiment une collaboration au sein du groupe,[il n' y a pas vraiment un groupe?
- Ils veulent bien, l'intention y est, l'intention, oui, mais ils n'ont pas la base qui leur permette de rédiger, de reformuler parce qu'ils font une recherche et bien ce qu'on leur demande, on partage les tâches, ils font la recherche, mais qu'est ce qu'ils font un ++ tirage et ils ramènent.
- Un copié collé.
- Voilà donc ils n'arrivent pas à reformuler parce qu'ils ne savent pas construire correctement une phrase.
- D'accord, pensez-vous aussi que les projets inscrivent les apprenants dans une logique actionnelle mais à part la collaboration, est ce que ça leur incite à l'action
- Je vous dis que l'intention y est, ils veulent bien mais ils ne savent pas, on les aide il y a l'assistance ta3 l'enseignant etc. On voit que l'élève fournit des efforts surtout, un petit groupe d'élèves qui aiment la langue, qui aiment travailler, qui aiment

- avoir de bonnes notes etc. Ils font des efforts mais ce n'est pas suffisant pour réaliser un projet.
- Oui d'accord, par rapport à la formulation de ces projets dans le manuel, les intitulés
- Les sujets?
- Voilà, est ce que ça incite à faire vraiment un travail de groupe?
- Ils SONT, ils sont d'actualité, les thèmes abordés dans les projets sont d'actualité, ça concerne l'environnement, ça concerne les réalisations scientifiques, ça concerne tout ce qui peut toucher à la ++vie actuelle ++ d'apprenants
- D'accord, donc ça leur permette de se projeter
- Oui, oui, de se mettre en situation.
- Une dernière question concernant les projets pédagogiques, croyez-vous que les manuels scolaires permettent aux apprenants de s'inscrire dans une dimension sociale dans la mesure où la réalisation de ces projets leur permettra d'investir leur compétences en dehors de la classe ? Autrement dit, est ce que ces sujets détiennent selon vous une dimension sociale ?
- Oui, bien sûr, le sujet est bien choisi, il concerne la vie sociale de l'apprenant en relation avec sa vie sociale, notre société, donc c'est un thème ou un problème posé sur euh sa vie familiale, sociale etc.
- D'accord
- Ça le touche directement.
- Vous pouvez me donner un exemple ?
- Il se met dans la situation et il peut [ je sais , il peut le travailler s'il a son bagage, s'il a une base en langue française
- D'accord
- Parce qu'on voit que les élèves dès fois ils s'expriment, ils nous donnent la réponse juste, ils nous donnent des informations très pertinentes en arabe mais il ne sait pas + les transposer vers [
- Donc ils n'ont pas l'outil nécessaire
- Voilà, c'est tout, l'outil linguistique.

- Un exemple, je ne sais pas, quand on a parlé de la pollution de l'environnement, on me donne plusieurs causes très riches, les élèves connaissent les causes, connaissent les propositions, connaissent les conséquences, les solutions proposées mais, ce qu'il leur manque euh, c'est comment les formuler en langue française, c'est ça leur problème.
- Donc puisque vous avez enseigné avec les deux manuels scolaires, selon vous lequel vous préférez et pourquoi ?
- Euh, ouf, l'élève, l'ancien élève, ce n'est pas le nouveau = élève donc maintenant c'est l'internet, les portables etc. On ne peut pas appliquer le contenu de l'ancien sur des élèves de maintenant.
- D'accord
- C'est autre chose
- Oui, avant ça donne à réfléchir, ça demande à [etc. Maintenant il coche, il relie, il complète, ce n'est pas les mêmes activités du tout, du tout.
- D'accord et concernant les textes par exemple, les anciens?
- Oui, c'était riche aussi, dès fois je prends des textes de l'ancien manuel ça m'est arrivé et ben souvent de prendre pour des activités, pour des évaluations etc. ils sont très très bien adaptés
- Une question concernant les activités, est ce que ça incite les apprenants à l'action et à la collaboration dans la classe mis à part les sujets, est-ce que les activités incitent les apprenants?
- Oui, oui je crois qu'il y a une grande participation, il suffit de savoir véhiculer le contenu de l'activité, dès fois ils comprennent mais une fois euh que le prof euh leur montre ce qui faut, explique la consigne, ils se retrouvent, tu vois que c'est dès élèves intelligents, des élèves prêts à s'investir.
- D'accord, mais est-ce-que le manuel le mentionne par exemple, travail de groupe, est-ce qu'il y a l'expression travail de groupe?
- C'est l'œuvre de l'enseignant
- Ça revient toujours à l'enseignant
- se décider est-ce que tel autre l'activité demande un travail individuel ou tel autre travail demande un travail de groupe

- donc ce n'est pas mentionné
- Non, non c'est ( ne) pas mentionné, je ne vois pas,
- D'accord
- C'est très rarement
- Parlons une petit peu de la culture de l'autre, est ce que vous avez remarqué dans le manuel, un discours faisant appel à une culture étrangère, francophone, française
  - ce qu'on reproche aux supports de manuels secondaire, c'est que ces manuels, es textes, les supports proposés travaillent la langue mais pas la culture de l'élève dans la langue française, parce qu'on AIMERAIT BIEN que les supports choisis auraient été riches en passage qui font appel à la culture française par exemple l'emploi de terme je ne sais pas relatif à la culture, à la tradition etc. Pour permettre de débattre en classe en qui consiste cette culture ou bien ce terme etc. il y a pas ce n'est jamais mentionné le mot tour Eiffel, wela, (ou) au bien, je ne sais pas Noël au bien, vous voyez.
- À votre avis pourquoi,
- Je ne sais pas ça c'est [ce sont les concepteurs du manuel, qui ont décidé de cela mais on aurait aimé que le choix porterait sur des textes qui contiennent euh des aspects de euh
- De la culture
- De la culture française
- Parce que le élève est toujours étranger quand il y a la présence de ces aspects, permet à l'élève de voyager et de comprendre qu'est-ce qu'il y a là-bas, ça si on travaille la culture, les supports proposés travaillent la langue et non pas la culture et maintenant, enfin la génération actuelle n'a plus les moyens pour voyager etc. comme avant, il y avait les auberges qui accueillait les jeunes il y avait le travail euh d'été pour les élèves ça leur permettait de voyager, de voir, etc. de se cultiver, ce n'est pas le cas maintenant, ils n'ont pas [quand est-ce qu'ils vont connaître cette culture française et les textes ne le travaillent pas malheureusement

- Donc, puisque vous enseignez le français vous avez sûrement des difficultés avec quelques apprenants qui vous disent que c'est la langue du colonisateur, c'est la langue de l'ennemi etc.
- Voilà voilà
- Vous faites comment pour gérer cette
- Mais il faut pas
- Je leur dis, une langue, c'est je répète le proverbe arabe qui dit man ta3alama loughata qawmin amina charahoum( celui qui apprend la langue d'un peuple se protégera de leur mal) ( rire ), C'est très bien d'apprendre une langue, on ne voit pas le pays, on ne voit pas le peuple, je vois la langue elle-même, c'est une très belle langue, le français, elle est très riche, d'ailleurs il faut, i faut, euh, mettre en évidence cette richesse, c'est la façon de travailler quand on explique un mot, il faut trouver tous les synonymes qui puissent exister, pour moi pour montrer à tel point elle est riche cette langue.
- D'accord
- je ne sais pas ça dépend de l'enseignant pour faire aimer la langue mise à part son Histoire, les conditions de [je ne sais pas, je pense, c'est travailler la langue pour la langue.
- Pour conclure madame, qu'es-ce que vous pensez du manuel d'une manière générale, bien sûr votre avis subjectif en se basant sur votre expérience etc.?
- J'ai [je les trouve bien, les textes sont très bien adaptés seulement, il fallait compléter avec d'autres supports où, on trouve les aspects socioculturels
- Donc selon vous ce qui manque c'est [
- C'est ça, c'est ça, l'aspect socioculturel n'y est pas dans les supports joints, sinon pour le thème, ils sont d'actualité
- D'accord
- Motivants, intéressants pour les élèves, ils n'ont pas de problème pour comprendre le sujet. La compréhension du sujet est très importante, ils comprennent très bien parce que ça les touche de prêt mais le travail de la culture de l'élève ne se fait pas à travers

- D'accord
- À travers les supports proposés
- Une dernière question s'il vous plait par rapport aux textes. Est ce que les textes correspondent à la thématique du projet selon vous?
- Pas de problème.
- Non, non, justement, projet, je vous donne un exemple projet 1. Le projet 1 ça parle des grandes réalisations scientifiques et le premier, le texte de la première séquence, ça parle de la société des abeilles, ça n'a rien à voir avec l'intitulé du projet.
- D'accord
- Bon le texte est intéressant, moi je travaille très bien, il est intéressant mais
- D'accord donc, on ne peut pas dire que c'est le cas pour tous les projets
- Les autres, attendez que je me rappelle
- Je vous montre le manuel
- Hi hihi ,[ autre chose on a un seul manuel pour les trois filières
- Justement j'allais vous poser la question (rire)
- Voilà
- Est-ce que c'est correct?
- j'ai des problèmes, moi, j'ai, il m'est arrivé d'avoir en deuxième année, une classe lettre et une classe science, je ne fais pas le même choix pour les deux classes.
- D'accord
- Parce que manipulation du vivant, du vivant ne concerne pas du tout les classes de langues, il me faut, il m'est arrivé quand j'aborde ce texte de faire un cours de science sur la cellule pour montrer en quoi consiste, euh,
- D'accord
- la modification génétique, euh, ça, c'est (ne) pas adapté donc un seul manuel pour les trois filières, c'est (ne) pas correcte. Il fallait choisir, faire un choix de textes littéraires très riche en images, en métaphores, etc. pour les classes lettres et langues et d'autres textes plus scientifiques pour les classes de sciences

- d'accord
- pour pouvoir faciliter la compréhension. Le littéraire n'a pas les mêmes capacités qu'un élève scientifique pour accéder à un texte scientifique.
- ++++Alors concernant les supports choisis pour les projets par exemple sont plus au moins loin du contenu du projet, par exemple, j'ai donné un exemple
- Oui, oui, vous avez déjà donné un exemple
- Et le projet 2, il y a des supports très difficiles à comprendre, ils ne sont pas accessibles
- Merci beaucoup, madame, je vous remercie pour votre collaboration et pour le temps que vous m'avez accordé.
- Pas de quoi, pas du tout
- Merci
- Je vous souhaite bon courage

## Résumé

L'action et l'autonomie sont au cœur des conceptions actuelles de l'enseignement/apprentissage. En effet, les nouvelles méthodologies d'enseignement s'accordent toutes sur l'importance et la responsabilité qui doivent être accordées à l'apprenant dans la construction de son savoir. Les manuels scolaires devraient à leur tour refléter cette évolution méthodologique et constituer ainsi un appui pour l'enseignant et l'apprenant. Est-ce vraiment le cas pour les manuels destinés à l'enseignement du français en Algérie ? Telle est la problématique centrale de cette recherche qui prend comme cas d'étude le manuel scolaire de la deuxième année secondaire.

**Mots clés :** manuel scolaire, action, autonomie, méthodologie, approche par compétences, pédagogie du projet, approche actionnelle.

## Abstract

Action and autonomy are at the essence of current conception of teaching/learning process. Nowadays educationalist agree that the learner is the most important element because H/S learner-centred. Textbooks should in turn reflect this methodological evolution and provide support to learners. our central problem is to find the level of adequacy between the new teaching methodologies and the french textbook of second year secondary.

**Key words :** textbook, action-oriented approach, autonomy, competency-based approach, project pedagogy, didactic projet.

## ملخص

تهدف هذه الدراسة الى الربط بين منهجيات التعليم و الكتاب المدرسي في الطور الثانوي تم اختيار الكتاب المدرسي السنة الثانية ثانوي تم اختيار الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي من اجل دراسة موافقته مع احدث المنهجيات لتعليم المدرسي ن مقارنة بالكفاءات , و لمقاربة بالمشاريع و انتهاج الطريقة العملية في التعلم و الدراسة

## الكلمات المفاتيح

الكتاب المدرسي – منهجية التعليم – فعل – مقارنة بالكفاءات – مشروع بيداغوجي

## **Analyse du manuel scolaire de la deuxième année secondaire : Quelle cohérence avec la méthodologie d'enseignement ?**

### **Résumé du mémoire :**

#### **Introduction générale et problématique**

La maîtrise des langues étrangères dans le monde d'aujourd'hui est devenue un atout incontournable, une nécessité dans le monde des études et du travail. Pour convenir aux exigences de la globalisation, le système éducatif algérien a procédé à une réforme générale des programmes visant l'adaptation et l'homogénéisation des citoyens de demain. Cette transition conceptuelle a dû opérer par une transition méthodologique qui a bouleversé la vision traditionaliste de l'enseignement/apprentissage et a touché à différentes facettes de ces derniers.

Les nouvelles méthodologies empruntées par le ministère de l'éducation nationale soit l'approche par compétence et la pédagogie du projet ont permis aux concepteurs de programmes de revoir le fond théorique et technique de la pratique d'enseignement. Les manuels scolaires ont été évidemment ciblés par la refonte des programmes vu qu'ils constituent un support incontournable dans la classe et même en dehors de la classe et vont participer de manière directe ou indirecte dans le développement des compétences et de l'agir vu que l'enseignement/apprentissage s'inscrit désormais dans une perspective actionnelle.

La question de recherche découle d'observations et de constat que nous avons fait en tant qu'enseignant, nous avons remarqué que les apprenants en classe de FLE évitent de travailler avec le manuel du français, nous avons aussi remarqué qu'ils ne sont pas captivés par le contenu de ce dernier et qu'ils se plaignent de la difficulté des supports, à partir de ces remarques nous avons décidé de prendre comme cas d'étude le manuel scolaire de la deuxième année secondaire afin de voir s'il y a eu innovation effective au niveau du contenu et afin de répondre au pourquoi du désintérêt vis-à-vis du corpus, notre objectif principal est d'étudier le niveau d'adaptation de notre corpus d'étude avec les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire nous avons décidé en premier lieu d'étudier le rapport qu'entretient le manuel scolaire avec la philosophie

et l'idéologie de l'état, et l'impact que peut avoir ces dernières dans la mise en place méthodologique des manuels scolaires.

Afin de dresser une analyse du livre scolaire, nous avons dédié un chapitre à la méthodologie de la recherche, dans cette séquence nous avons opté une démarche d'analyse qualitative dans laquelle nous avons interrogé le contenu du manuel scolaire et l'avons affronté aux méthodologies d'enseignement adoptées, nous avons également choisis la méthode de l'entretien semi-directif pour appuyer notre analyse. Dans le troisième chapitre nous avons procédé à l'analyse du manuel scolaire et sa corrélation avec le paradigme actionnel qui implique tâche/action, travail de pairs, collaboration etc. dans le quatrième chapitre nous nous sommes penché sur les entretiens que nous avons fait avec des enseignants du secondaire, nous les avons mis en parallèle avec les résultats de notre analyse afin de confirmer ou d'infirmier notre question de départ.

## **Résumé linéaire du mémoire**

Le mémoire s'organise en quatre chapitres.

### **Chapitre I : Contexte de la recherche**

Il est question dans ce chapitre d'aborder les réformes éducatives qui ont été entrepris par le système éducatif algérien de l'indépendance jusqu'à nos jours. L'institution éducative algérienne a connu deux grande réformes majeures et chacune d'elle a été en rupture avec la précédente, comme l'était l'approche par objectifs par rapport à la méthode traditionnelle et l'approche par compétences/pédagogie du projet par rapport à l'approche par objectifs, il est à noter que l'adoption d'une nouvelle méthodologie d'enseignement en Algérie a été la conséquence d'une mutation politique, sociale ou idéologique comme le cas de l'arabisation du système administratif, juridique et éducatif de 1976 ou encore la stabilité qu'a retrouvé l'Algérie après la décennie noire et son réouverture sur le monde au début des années 2000. Cette innovation pédagogique a rééquilibré les pratiques d'enseignement, et a renversé la représentation unilatérale d'enseignement/apprentissage.

La mise en place de cette pédagogie active devait tout de même être en corrélation avec la philosophie éducative de l'état qui a influencé d'une grande part le façonnage des

manuels scolaires de manière générale et celui du français d'une manière particulière dans la mesure où l'enjeu identitaire a tamisé l'aspect culturel et documentaire et historique de la langue française, dans cette optique le manuel du français est devenu véhicule de la langue en elle-même, du savoir documentaire mais en aucun cas de la culture de l'autre, ceci dit nous avons essayé de démontrer qu'une idéologie peut avoir un impact sur le contenu des livres scolaires. Nous avons à la fin du chapitre présenté notre corpus d'étude et l'avons ainsi mis en parallèle avec ce que nous avons évoqué précédemment. Sur le plan méthodologique l'analyse de l'avant-propos a permis de l'inscrire dans une démarche actionnelle vu que les concepteurs parlent de pédagogie du projet et de d'installation de compétences, cette expression justement va nous renvoyer au fait que le livre de la 2AS est un manuel unique destiné à toutes les filières. Contrairement aux manuels précédents, le manuel de la 2AS se caractérise par le recours aux activités de l'oral, et aux activités d'évaluation (autoévaluation, et évaluation sommative). Dans le chapitre suivant nous tracerons le fondement théorique de notre travail d'analyse.

## **Chapitre II : Méthodologie de la recherche**

Nous avons établi en premier lieu les bases méthodologiques qui jalonnaient notre travail de recherche et nous avons opté pour ce faire à une grille d'analyse dans laquelle nous avons interrogé les grands points suivants :

- Quelle dimension collective dans le manuel scolaire ?
- La tâche/action dans le manuel scolaire et autonomie chez l'apprenant.
- Les procédés d'aboutissement à la réalisation du projet.

Dans chacun des points nous avons dressé une série d'indicatif afin de simplifier et de clarifier davantage nos questions principales de départ. Nous avons également choisi d'associer à nos résultats d'analyse la technique de l'entretien semi-directif, nous avons privilégié de faire une étude qualitative et pour ce faire nous nous sommes entretenu avec quatre enseignantes du secondaire ayant une tranche d'âge différente, une expérience distincte et aussi un lieu de travail différent. Les grandes lignes qui ont été abordé sont :

-Le recours au manuel scolaire de la 2AS en classe.

-La dimension collective et collaborative dans le manuel scolaire et sa relation avec les projets pédagogiques.

-La dimension actionnelle dans le manuel scolaire à travers les projets et les consignes.

Les enquêtes se sont déroulées dans des salles de classe, de manière individuelle, suite à une demande adressée aux proviseurs des établissements. Une explication brève de la thématique et des grands axes auxquels nous allons approcher a dû précéder le début de nos entrevues.

Les transcriptions ont été faites de l'oral à l'écrit après maintes écoutes, en prenant soin de retranscrire fidèlement les propos des enseignantes. Nous avons également opté une convention de transcription simplifiée vu que notre but principal est de se centrer sur le contenu.

### **Chapitre 3 : Approche analytique du manuel scolaire**

Nous nous sommes engagé dans ce chapitre à mettre en exergue la grille d'analyse précédemment établie.

L'approche par projet choisie par les concepteurs du manuel implique une sorte d'agir dans le milieu d'apprentissage et même en dehors, ce type d'apprentissage « learning by doing » ou l'apprentissage par l'action est supposé mettre l'apprenant en interaction directe avec ses pairs et le milieu qui l'entoure (scolaire ou extrascolaire), cette démarche actionnelle est normalement mise en avant dans les projet pédagogiques dans la mesure où elle sollicite la collaboration entre les apprenants pour accomplir une tâche/action précise, dans cette perspective nous nous sommes interrogé sur l'efficacité du discours du manuel à formuler des consignes ou des instructions s'adressant à un groupe d'apprenants qui les appellent à collaborer et s'entraider en sachant que chaque apprenant a des compétences particulières.

Puisque cette démarche du projet fait partie de l'approche actionnelle nous nous sommes penché sur la dichotomie tâche/action ou agir d'usage/agir d'apprentissage inventée par Puren C (2006), et pour ce faire, nous nous sommes interrogé sur le type d'usage privilégié par le manuel scolaire, s'il serait en mesure de favoriser l'usage de la langue en

dehors du milieu scolaire ou limite-t-il l'apprentissage à la classe uniquement, autrement dit, les projets permettront-ils l'insertion de l'apprenant dans le milieu social ? Nous avons donc essayé de répondre à la question : **Quelle dimension collective dans le manuel scolaire ?**

Vu que le projet pédagogique est un dessein complexe il devrait être pavé et préparé par le discours du manuel, les consignes, et les supports et activités proposés devraient introduire l'apprenant peu à peu dans la logique du projet et découler dans la même thématique. Selon Perrenoud (1999) le projet est considéré comme :

- Une entreprise collective gérée par le groupe de classes ;
- S'oriente vers une production concrète au (sens large) ;
- Induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leur moyens et intérêts
- Suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, de gestion de projet (décider, planifier, coordonner...)
- Favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines

Nous nous sommes intéressé dans cette section aux intitulés des projets pédagogiques, à l'énonciation et nous avons vu que la formulation de trois projet sur quatre était impersonnelle avec le recours à l'infinitif nous avons comme suit :

Concevoir et réaliser un dossier documentaire, mettre en scène un procès, présentez le lycée, le village, la ville....pour faire partager vos idées, mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.

Vu comme cela nous avons l'impression que les projets ne sont que des intitulés qui figurent au début de chaque unité didactique. On s'est interrogé justement sur le choix de l'infinitif dans la formulation de trois intitulés de projet et le recours à l'impératif dans un seul intitulé. Nous avons constaté que le choix de l'infinitif ne ciblait pas les apprenants.

Par la suite nous avons interrogé le niveau énonciatif du manuel entre consignes et orientations, et nous avons conclu que le manuel ne s'adresse que très rarement à un groupe d'apprenant, les activités de groupe sont quasi absentes, le discours du manuel ne

cible qu'un seul apprenant. Même dans les activités de l'oral ou de la rédaction où il est préconisé de travailler en groupe, on remarque que le manuel ne fait presque aucune allusion à un travail de groupe hormis quelques petites exceptions

La deuxième question centrale à laquelle nous avons dû répondre est la notion de tâche et action dans le manuel scolaire, où nous nous sommes penché sur les travaux de Puren C dans cette mesure nous nous sommes demandé si notre corpus d'étude serait favorable aux activités qui se font en dehors de la classe comme les projets pédagogiques par exemple, nous avons donc questionné le contenu de ces projets pour savoir quel type d'agir elle ciblait. Selon Puren C (2006 :38) « Action sociale » sera définie ici comme « action collective à finalité collective » celle qui se réalise en équipe, dans une entreprise, mais aussi des parents élevant leurs enfants, de joueurs de football sur le terrain, une ONG lors d'une mission humanitaire ... » ceci dit la notion de l'action selon la perspective actionnelle s'étend pour aller en dehors du milieu scolaire contrairement à la tâche et le projet pédagogique serait donc le parfait dispositif qui incarne cette démarche.

Dans cette mesure nous avons questionné le contenu des projets et nous avons trouvé quelques projets poussaient les apprenants vers un apprentissage passif au lieu de les pousser vers l'action comme l'est le cas des trois projets concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque , le second projet intitulé mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humanistes et le projet intitulé présentez le lycée, le village, la ville de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspiration, il est généralement question dans ces projets de procéder par une recherche sur internet et un copier-coller, ou d'une rédaction écrite et après lu pendant la présentation. Le projet qui selon nous était propice à la concrétisation de l'agir d'usage en classe était celui du théâtre et qui est uniquement destiné aux classes littéraires.

En dernier lieu nous avons analysé les procédés d'aboutissement à la réalisation du projet. Puisque l'enseignement/apprentissage en Algérie suit l'approche par compétence, il serait donc primordial que le livre scolaire respecte le développement et la construction des compétences et surtout l'enchaînement sur lequel elle se base, dans cette perspective nous avons analysé le discours du manuel scolaire et l'enchaînement de ses séquences

pour voir s'ils constituent un étayage pour l'apprenant dans l'accomplissement de sa tâche.

Nous avons premièrement vérifié le lien entre les séquences des projets et les projets en question et nous avons conclu que la majorité des séquences étaient séparées de leur contexte et que les activités et supports ne découlaient pas dans la thématique du projet nous avons trouvé des textes traitant du domaine biologiques et géologique dans un projet où il était question de grandes réalisations scientifiques, mais nous avons aussi trouvé un projet qui concordait avec ses séquences, ceci dit les résultats de notre analyse ont été mitigés. Nous avons à la fin vérifié la pertinence entre les activités proposées et les projets et nous avons trouvé qu'ils ne sont pas vraiment liés, nous avons donc conclu que les projets n'apparaissent que comme des titres au début de chaque nouvelle unité. Les activités d'expression écrite ou orale n'entretiennent aucun lien avec l'essence du projet, nous avons eu l'impression pendant notre recherche que beaucoup de paradoxes caractérisaient ces activités de part leur contradiction avec la thématique du projet mais aussi l'approche par compétences.

## **Chapitre VI : Le manuel scolaire du point de vu des enseignants**

Cette partie va nous permettre de faire une analogie entre les résultats de notre analyse et les entretiens que nous avons effectués avec les enseignants. Nous avons vu en premier lieu le recours au manuel scolaire de la deuxième année en classe du FLE, et à l'unanimité, les enseignantes ont déclaré qu'elles n'utilisaient pas le manuel scolaire de manière exclusive, notamment pour les activités et les textes pour leur non adéquation avec le niveau des apprenants. En second lieu nous avons abordé la question de la dimension collective et collaborative dans le manuel scolaire et sa relation avec les projets pédagogiques, par le biais de cette question nous avons voulu savoir si le projet pédagogique favorisait réellement le travail de groupe, et les enseignantes se sont mises d'accord que les projets favoriseraient le travail de groupe dans leur apparence, nous avons aussi remarqué que selon les enseignantes le travail de groupe équivaut à la présentation finale de groupe.

Nous avons eu pendant les entretiens une difficulté à aborder les concepts relatifs à la didactique et pour cette raison que nous avons jugé utile d'aborder le profil des

formatrices. En dernier lieu nous avons vu l'approche actionnelle à travers les projets pédagogique où les enseignantes se sont mises d'accord sur le point que les projets pédagogiques ne favorisent pas dans leur majorité l'usage de la langue en dehors de la classe.

### **Conclusion :**

Le défi auquel est confronté le système éducatif algérien est d'une importance cruciale et d'une urgente nécessité, les réformes qu'a mis en place le ministère l'éducation nationale ont apporté un changement radical à l'enseignement/apprentissage en Algérie, et se sont adaptés aux besoins de notre époque mais surtout aux besoins des apprenants qui se montrent de plus en plus emportés et influencé par la vague de modernité et d'avancement technologique, ce développement n'a pas été sans conséquence sur les méthodologies et sur les pratiques d'enseignement.

En contexte algérien l'adoption d'une pédagogie active s'est effectuée pour s'adapter aux orientations de l'UNESCO et afin de donner une dimension universelle au profil d'apprenant d'aujourd'hui pour qu'il puisse s'épanouir dans son milieu scolaire, social et professionnel ; pour que ses qualifications soient ainsi conformes aux normes internationales. Les manuels scolaires ont été métamorphosés avec la nouvelle refonte des programmes, un changement qui a embrassé la forme et le contenu de ces derniers.

Tout au long de notre travail de recherche nous avons essayé de répondre à la problématique relative au renouveau qui a touché le manuel scolaire, nous nous sommes interrogé sur l'adéquation du nouveau manuel scolaire avec les nouvelles méthodologies d'enseignement, et pour répondre à notre problématique nous avons en premier lieu essayé de dévoiler que la mise en place méthodologique du manuel du français été entravée par les principes idéologiques de l'état , pour qu'il ait un changement effectif de l'enseignement en Algérie, il faut qu'il ait un changement de paradigmes. On ne peut nier que l'enseignement d'une langue ne peut se faire en dehors de sa culture.

Nous nous sommes penché par la suite sur l'aspect technique du manuel où nous avons accordé une attention particulière au projet pédagogique de part l'importance qu'il accorde au travail de collaboration entre les pairs, et le recours à l'action et surtout le principe de « l'agir avec l'autre ». Les résultats de notre analyse ont été confrontés aux entretiens que nous avons élaborés avec les enseignantes du secondaire, où nous avons

été entravés par le manque d'informations relatives à la didactique et la pédagogie, les entretiens ont été relativement adéquats avec les conclusions de notre recherche mais nous n'avons pas pu le confirmer de manière évidente. La difficulté que nous avons rencontré pendant nos entretiens est d'ordre théorique, les enseignantes ont tous avoué le manque de formations pédagogiques, et la déficience des formations à transmettre les nouveautés dans le domaine de l'enseignement. Tout au long de nos entretiens nous avons constaté voire affirmé que les enseignantes ne connaissaient pas l'approche actionnelle, ni la démarche du projet, selon eux le projet est synonyme d'exposé.

La nouvelle perspective par le projet va permettre de donner un nouveau souffle à l'enseignement/apprentissage de manière générale et au manuel de manière spécifique. Les pédagogie active de toutes manières que ce soit l'approche par compétence ou par projet ont permis de redresser le statut de l'apprenant et de moderniser l'institution éducative.

L'initiative que le ministère de l'éducation nationale a entrepris s'est avéré innovatrice et bénéficiaire pour le secteur éducatif, social et culturel mais pour qu'un changement soit efficient il faut entreprendre une série de réformes, une révision globale des contenus des programmes et une volonté de concourir vers une amélioration qualitative de l'enseignement en Algérie.